



VAASAN YLIOPISTO

MARI BERGROTH

Språkplanering vid en tvåspråkig  
yrkeshögskola

Exemplet fackspråkligt språkbud

ACTA WASAENSIA

Nr 182

Språkvetenskap 33

UNIVERSITAS WASAENSIS 2007

Förhandsgranskare

Professor Ritva Kantelinen  
Joensuu universitet  
Pedagogiska fakulteten  
PB 111  
80101 Joensuu  
Finland

Språkcentrets direktör Raija Elsinen  
Joensuu universitet  
Språkcentret  
PB 111  
80101 Joensuu  
Finland

## FÖRORD

För bara tio år sedan flyttade jag, med stark finskspråkig identitet, till Vasa. När jag nu ser tillbaka på vägen mot tvåspråkighet inser jag hur oändligt tacksam jag är för att jag valde Vasa som studiestad. Jag betvivlar att jag någon annanstans, på en så kort tid, skulle ha fått uppleva en så ordentlig djupdykning i tvåspråkighet via studier, arbete, familj och vänner som jag fått här i Vasa. Jag hoppas att det arbete som lagts ner i min avhandling tänder en gnista hos någon annan studerande (eller lärare) som vill få del av eller ge del av tvåspråkigheten.

Personalen och studerandena vid Mellersta Österbottens yrkeshögskola, enheten i Jakobstad, är värda ett stort tack för att jag har fått delta i deras tvåspråkiga vardag och för att jag har haft möjligheten att skriva min avhandling om ett fascinerande ämne. Ett speciellt varmt tack vill jag rikta till de lärare och studerande som deltog i de svenskspråkiga pilotkurserna som presenteras i mina avhandling.

Institutionen för nordiska språk och alla kolleger där vill jag tacka för en inspirerande arbetsmiljö. Min handledare professor Christer Laurén och professor Marianne Nordman tackar jag för alla de kommentarer som jag fått under årens lopp. Jag är tacksam för den satsning och det intresse som de visat för mitt arbete och för att de dessutom alltid sätter människan före vetenskapen. Ett varmt tack vill jag också framföra till professor Siv Björklund som alltid lyckas hitta de rätta orden att trösta med när arbetet känns tungt. Vidare vill jag tacka förhandsgranskarna professor Ritva Kantelinen och språkcenterchefen, FD Raija Elsinen för värdefulla synpunkter på mitt manuskript.

För ekonomiskt stöd för avhandlingsarbetet tackar jag Vaasan yliopistoseura ry. och Svensk-Österbottniska samfundet. För de engelska texterna tackar jag FL Marinella Rodi-Risberg och för språkgranskningen av de svenska texterna FM Minna Levälähti.

Till sist vill jag tacka dem som berikat min tvåspråkighet mest: min man Thomas och våra två barn. Thomas, tack för att du orkat diskutera min avhandling såväl mitt på natten som tidigt på morgonen. Tack för att du alltid kommer med viktiga synpunkter och att du blir entusiastisk över de projekt som jag åtar mig. Tack även för våra härliga barn. Att få följa upp deras tvåspråkiga uppväxt lär mig mera om tvåspråkighet än någon avhandling någonsin kunnat göra.

Vasa i juni 2007

*Mari Bergroth*



**INNEHÅLL**

<b>FÖRORD</b> .....	<b>3</b>
<b>FIGURER, TABLÅER, TABELLER OCH BILAGOR</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>10</b>
1.1 Projektet <i>Två språk – ett trumfkort</i> .....	11
1.2 Fackspråkligt språkbad – en förankring i teorin .....	14
1.3 Fyra alternativ för att integrera språk och innehåll vid högskolor .....	27
<b>2 AVHANDLINGENS SYFTE, MATERIAL OCH METOD</b> .....	<b>31</b>
2.1 Forskarens utgångspunkter och synsätt .....	36
2.2 Syfte.....	38
2.3 Material och metod.....	41
2.3.1 Möten och samtal.....	44
2.3.1.1 Forskarens roller vid möten och samtal.....	46
2.3.1.2 Analysmetod för möten och samtal .....	47
2.3.2 Klassrumsobservationer.....	54
2.3.2.1 Forskarens roller vid klassrumsobservationer .....	57
2.3.2.2 Analysmetod för klassrumsobservationer.....	59
2.3.3 Frågeformulär .....	59
2.3.3.1 Forskarens roller vid frågeformulär.....	63
2.3.3.2 Analysmetod för frågeformulär .....	63
2.3.4 Analysmetod för helheten: en modell för språkplanering.....	64
<b>3 SPRÅKPLANERING OCH SKOLORNAS SPRÅKSTRATEGI</b> .....	<b>65</b>
3.1 Haugens modell för språkplanering .....	66
3.2 Språkplanering för inläring av språk genom utbildning.....	69
3.3 En modell för språkstrategi för skolor.....	74
<b>4 VAL AV SPRÅKSTRATEGI VID ENHETEN I JAKOBSTAD</b> .....	<b>81</b>
4.1 Den första språkstrategin: frivilliga studier på andraspråket.....	81
4.2 Den andra språkstrategin: obligatoriska tvåspråkiga grupper .....	83
4.3 Förslag till den tredje strategin: fackspråkligt språkbad .....	85
<b>5 PLANERING AV SPRÅKSTRATEGIN</b> .....	<b>88</b>
5.1 Resurserna för strategin.....	89
5.1.1 Lärarnas motivation och språkkunskaper .....	89
5.1.2 Studerandenas motivation och språkkunskaper .....	91
5.1.3 Hela enhetens engagemang.....	93
5.1.4 Fortbildning .....	95
5.2 De preliminära principerna för strategin .....	95
5.2.1 Språkliga principer.....	96

## ACTA WASAENSIA

5.2.1.1 Principen om konsekvent språkanvändning .....	96
5.2.1.2 Principen om den dubbla lärarrollen.....	99
5.2.1.3 Principen om att uppmuntra till språk .....	101
5.2.1.4 Principen om att anpassa undervisningsspråket .....	104
5.2.1.5 Principen om återkoppling.....	107
5.2.2 Metodologiska principer .....	108
5.2.2.1 Principen om att anpassa kursinnehållet.....	108
5.2.2.2 Principen om att integrera språkdiraktiska och ämnesdidaktiska undervisningsmetoder.....	111
5.2.2.3 Principen om samarbete mellan lärarna.....	114
5.3 Mobiliseringen av enheten .....	115
5.3.1 Språkbadskursernas antal, tidtabell och frivillighet.....	116
5.3.2 Marknadsföring och inträdeskrav .....	119
5.3.3 Arbetsgrupp som mobiliserar lärarkåren .....	120
5.3.4 Mobilisering av studerandena inför pilotkurserna och studerandenas förväntningar .....	120
5.3.4.1 De finskspråkiga studerandena .....	121
5.3.4.2 De svenskspråkiga studerandena .....	129
<b>6 GENOMFÖRANDE AV SPRÅKSTRATEGIN I UNDERVISNINGEN .....</b>	<b>133</b>
6.1 Språklig planering inför pilotkurserna .....	133
6.2 Klassrumsobservationer .....	141
6.2.1 Principen om konsekvent språkanvändning i undervisningen.....	142
6.2.2 Principen om att anpassa språket och innehållet i undervisningen.....	147
6.2.3 Principen om att uppmuntra till språk i undervisningen.....	155
6.2.4 Principen om återkoppling i undervisningen .....	166
6.3 Utvärdering av språkstrategin i undervisningen.....	173
6.3.1 De finskspråkiga studerandena .....	173
6.3.2 De svenskspråkiga studerandena .....	189
6.3.3 Lärarnas kommentarer .....	197
6.3.4 Forskarens utvärdering av fackspråkligt språkbud vid enheten.....	198
<b>7 VIDAREUTVECKLING AV SPRÅKSTRATEGIN .....</b>	<b>201</b>
7.1 Vidareutveckling av planeringen vid enheten.....	201
7.2 Vidareutveckling av det praktiska utförandet i klassrummet.....	204
<b>8 EN SPECIFICERAD MODELL FÖR SPRÅKPLANERING.....</b>	<b>207</b>
<b>9 FACKSPRÅKLIGT SPRÅKBAD SOM SPRÅKSTRATEGI VID ENHETEN I JAKOBSTAD: RESULTAT OCH DISKUSSION.....</b>	<b>215</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>224</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>230</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>243</b>

## FIGURER

1.	En översikt över presenterade programalternativ och deras relationer till varandra (jfr Met 1998: 41). .....	27
2.	Forskningens syfte och forskningsfrågor. ....	40
3.	En första analys av materialet. ....	48
4.	Den dynamiska språkstrategin vid skolor (se också Haugen 1987: 64; Rubin 1984: 5–7; Buss 2003: 1–11). ....	76
5.	Den första språkstrategin.....	82
6.	Den andra språkstrategin.....	84
7.	En specificerad modell för språkplanering (jfr figur 4 i avsnitt 3.3). ....	213

## TABLÅER

1.	Forskningsprocess vid enheten i Jakobstad enligt Swedners (1978) principer för aktionsforskning.....	34
2.	Undersökningmaterial. ....	43
3.	Grundprinciperna i tidigt fullständigt språkbad (Buss & Mård 1999).....	50
4.	Preliminära principer på fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad våren 2003 (Bergroth 2004: 16).....	51
5.	Principerna för fackspråkligt språkbad. ....	53
6.	Haugens (1987: 64) modell för språkplanering. ....	67
7.	Den tredje språkstrategin: fackspråkligt språkbad. ....	87
8.	Forskarens sammanfattning över de lyckade aspekterna och de aspekter som kräver vidare uppmärksamhet för fungerande fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad. ....	199
9.	Val av språkstrategi vid enheten i Jakobstad, våren 2003. ....	215
10.	Planering av språkstrategin vid enheten i Jakobstad, våren 2003.....	217
11.	Genomförande av fackspråkligt språkbad i undervisningen vid enheten i Jakobstad, våren 2003. ....	219
12.	Vidareutvecklande av språkstrategin vid enheten i Jakobstad, våren 2003 .....	222

## TABELLER

1.	Antalet besvarade frågeformulär.....	62
2.	Antalet studerande som svarade på frågeformuläret både före kursen och efter kursen .....	62
3.	Koderna för frågeformulär. ....	121
4.	Språkfärdigheter som de finskspråkiga studerandena vill skaffa sig under en språkbadskurs. ....	126
5.	De svenskspråkiga studerandenas åsikt om möjligheterna till innehållsinläring i svenskspråkigt språkbad.....	130
6.	De svenskspråkiga studerandenas vilja att öva upp olika språkfärdigheter under en språkbadskurs.....	131
7.	De finskspråkiga studerandenas syn på om de har lärt sig svenska under språkbadskursen. ....	175
8.	De finskspråkiga studerandenas svar på frågan om de vill delta i fackspråkligt språkbad i framtiden.....	186
9.	De svenskspråkiga studerandenas svar på frågan om de vill delta i fackspråkligt språkbad i framtiden.....	195

## BILAGOR

1.	Exempel på forskarens anteckningar: Samtal, handskriven version.....	243
2.	Exempel på forskarens anteckningar: Observation, maskinskriven version .....	244
3.	Frågeformulär för de svenskspråkiga studerandena före språkbadskursen.....	246
4.	Frågeformulär för de svenskspråkiga studerandena efter språkbadskursen.....	247
5.	Frågeformulär för de finskspråkiga studerandena före språkbadskursen.....	248
6.	Frågeformulär för de finskspråkiga studerandena efter språkbadskursen.....	249
7.	Ett exempel på ifyllt observationsschema.....	250



## ABSTRACT

Bergroth, Mari (2007). Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbad. (Language Planning at a Bilingual Polytechnic. LSP Immersion as an Example). *Acta Wasaensia* Nr 182, 250 p.

This thesis explores language strategies, which is my term for language planning at school level. The purpose is threefold: to explore and analyse the language planning work at the bilingual Central Ostrobothnia Polytechnic (COP) in Jakobstad/Pietarsaari; to specify existing language planning models so that these can be used to describe the schools' language strategies; and to develop a new type of integrated language and subject teaching which I call specialised language (LSP) immersion.

The thesis is an empirical case study conducted as action research. The material consists of participatory observations in the form of discussions and classroom observations. The participatory observations are complemented by questionnaires for the students. The material is analysed qualitatively.

My classroom observations in two Swedish immersion courses show that immersion can be adapted also to field-specific subject matter teaching at a polytechnic level. The teachers' linguistic behaviour before the class was a strength for the teaching. The observations also demonstrate that further work is required to optimise LSP immersion so that it gives the added value to the teaching that it at best can give. One of the most important development areas is to encourage the students to engage in meaningful communication in the immersion language in situations where they are supposed to use field-specific terminology. This study shows that LSP as a language strategy is a dynamic process that requires further development at both classroom and school levels also in the future.

This study shows that the existing language planning models can be modified and used as support for developing and analysing language strategies in school. I present a specified model consisting of four different phases: *language strategy choice*, *language strategy planning*, *realising the language strategy in teaching* and *further development of the language strategy*. I identify these phases in the language strategy work at COP in the spring of 2003 and discuss them on the basis of this model. With the help of the empirical findings I modify the model further.

*Mari Bergroth, University of Vaasa, Department of Scandinavian Languages, P.O. Box 700, FI-65101 Vasa/Vaasa, Finland.*

**Key words:** LSP immersion, polytechnic teaching, integrated language and subject teaching, language strategy, language planning

## 1 INLEDNING

Arbetslivets behov av språkkunskaper är stort, och frågan är om yrkeshögskolornas språkundervisning har tillräckligt med resurser för att fylla dessa behov. En problematisk faktor när det gäller språkundervisningen är exempelvis studerandenas varierande utgångspunkter och den låga andelen obligatoriska studier i språk (Sajavaara 1999: 15, 30). På grund av det ökande informationsflödet finns det sällan möjlighet till ett större antal undervisningstimmar i språk inom olika utbildningsprogram. Språkundervisningen måste vara både tidsmässigt och ekonomiskt effektiv. Som en följd av detta har ett större krav på att integrera språk- och ämnesundervisning ställts på yrkeshögskolorna (Opetusministeriö 1999: 26, se också Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski, & Pernu 1998: 128–129, 200; Toivola 2004: 134–135).

Språkundervisningens roll vid yrkeshögskolorna har varit en mycket omdiskuterad fråga, eftersom de olika yrkeshögskolorna har valt olika vägar för att uppnå de språkrav som statsrådets förordning om yrkeshögskolorna ställer på studerandena. Yrkeshögskolornas uppgift är att utbilda experter för arbetslivets behov och därför måste utbildningarna hela tiden reflektera de behov som den närliggande regionen och det omgivande samhället har. Inriktningen på arbetslivets behov ger yrkeshögskoleundervisningen en ambition att lära studerandena en yrkeskunskap som baserar sig på forskningsresultat. Samtidigt vill den också ge studerandena praktiska yrkesmässiga färdigheter och lära dem att använda de verktyg som behövs i arbetet men också ge dem förmåga att hantera olika yrkesmässiga situationer. (Raij 2003: 45). Språkkunskaperna är en naturlig del av denna typ av yrkeskunskap där kunskap, färdigheter och social interaktion tillsammans skapar experter. Språkundervisningen vid yrkeshögskolorna har som mål att få studerandena att inse den betydelse språkkunskaper har som en del av den yrkesmässiga helheten (Airola & Juurakko-Paavola 2003: 187). Inom de områden där den omgivande arbetsmiljön är tvåspråkig, blir behovet av språkkunskaper speciellt aktuellt.

Det är inte nödvändigtvis lätt att starta nya program där språk och ämne integreras, speciellt inte vid högskolor där språklärarna och ämneslärarna inte alltid samarbetar

kring gemensamt material. De problem som är vanliga i början av nya program där språk och ämne integreras är att identifiera och utveckla lämpligt innehåll, att övertyga ämneslärarna om nyttan av att delta i programmet, att utveckla och upprätthålla kommunikation och samarbete, att utveckla sakkunskap över ämnesgränserna och att överföra nyttan till hela skolan. (Crandall & Kaufman 2002: 2–5.) Nya program behöver sin tid innan de börjar löpa normalt och blir en del av vardagen och får lärarnas och studerandenas godkännande. I vissa fall kan det ta t.o.m. 10–15 år, i vissa fall sker förändringen snabbare (Short 1999; Stewart, Sagliano & Sagliano 2002: 43). Corson (1990: 21) påpekar dock att nya undervisningsprogram har en bättre chans att lyckas om de grundar sig på forskning.

### 1.1 Projektet *Två språk – ett trumfkort*

Mellersta Österbottens yrkeshögskola är en tvåspråkig yrkeshögskola som blev permanent yrkeshögskola 1998. Skolan har verksamhet på fyra olika orter: Karleby, Jakobstad, Ylivieska och Haapajärvi. Skolan erbjuder utbildningsprogram inom sex olika utbildningsområden: teknik och kommunikation, handel och administration, social- och hälsovård, kultur, humanistiska och pedagogiska områden samt områdena för turism, kosthåll, och ekonomi. (*Studieguide* 2002: 21–22.) Min avhandling behandlar det språkplanerings- och utvecklingsarbete som utfördes vid den tvåspråkiga enheten för företagsekonomi och pälsbranschen i Jakobstad 2002–2004, med betoning på vårterminen 2003. Enheten i Jakobstad utbildar blivande experter inom turismbranschen, pälsbranschen och inom internationell handel. Enheten ser sig själv som en tvåspråkig enhet som utbildar specialister för den tvåspråkiga regionens behov (Mellersta Österbottens yrkeshögskola 2006).

Enheten i Jakobstad har unika utgångspunkter för att integrera språk- och ämnesundervisning utan att det kräver stora satsningar i form av ny personal. Ämneslärarna vid enheten är specialister inom sitt fackområde och de flesta av dem är tvåspråkiga och undervisar både på finska och på svenska. I många andra tvåspråkiga och speciellt i enspråkiga miljöer har det varit problematiskt att få tag på kompetenta tvåspråkiga ämneslärare (se t.ex. Berthold 1995: 32; de Mejía 2002: 291). En tvåspråkig

lärarkår räcker dock inte ensamt till för att garantera att möjligheten att integrera språk- och ämnesundervisning utnyttjas på ett optimalt sätt. Vid enheten i Jakobstad ordnades ännu under hösten 2002 fackämnesundervisning i språkligt blandade grupper så att läraren använde flera språk i undervisningen, vilket var ineffektivt med tanke på både tidsanvändningen och språkinläringen.

Enheten i Jakobstad och Vasa universitet undertecknade två avtal för att finna en bättre lösning för enhetens tvåspråkiga undervisning. Det första avtalet gällde en kartläggning av situationen vid enheten. I kartläggningen föreslog FD Martina Buss (Vasa universitet) att enheten utvecklar principerna och metoderna i tidigt fullständigt språkbad så att de lämpar sig även för fackämnesundervisning vid enheten i Jakobstad. En grundpelare för utvecklingsarbetet enligt Buss och språkbadsexperterna vid Vasa universitet var att läraren skulle använda endast ett språk i de språkligt blandade grupperna. Kartläggningen ledde till att enheten ansökte om finansiering för ett större projekt. Målet för projektet var att lösa de vid kartläggningen identifierade problemen i den tvåspråkiga undervisningen (se Buss 2002a). Projektet finansierades av Svenska kulturfonden för tiden 1.11.2002–30.6.2004 och döptes till *Två språk – ett trumfkort*. Som mål för projektet listades i projektansökan att man skulle skapa en modell för att integrera språk- och ämnesundervisning inom yrkesutbildningen samt att man skulle finna instrument för integreringen, och samtidigt motverka att det uppstod språkliga barriärer och negativa attityder till det andra inhemska språket. Som ett slutgiltigt mål nämndes förbättrade språkkunskaper och kulturkunskaper inom området för det andra inhemska språket hos studerandena.

Finansieringen användes för att anställa en deltidsanställd forskare som arbetade 4 timmar per dag under direkt handledning av språkbadsprofessorerna vid Vasa universitet. Forskarens arbetsplats fanns vid Vasa universitet och resekostnaderna mellan Jakobstad och Vasa ingick i projektets ekonomi. I projektansökan beskrevs forskarens uppgifter bestå av att i samarbete med yrkeshögskolans deltidsanställda projektkoordinator planera ett program för handledning och skolning av lärarna samt att planera ett program för dokumentering och spridning av resultaten. Interaktion mellan lärarna och forskaren betonades, eftersom forskaren enligt ansökan skulle fungera som

stöd och diskussionspartner för lärarna, och via klassrumsobservationerna hjälpa och inspirera dem. I ansökan konstaterades också att det är fråga om ett långsiktigt arbete och att slutresultaten nås först på längre sikt.

Fortbildningen föll bort ur projektet, eftersom finansieringen inte räckte till för den. Dokumenteringen av projektet bestod av två delrapporter (våren 2003 och hösten 2003) och en slutrapport (sommaren 2004) som forskaren skrev. Under projektets gång observerade forskaren sammanlagt åtta av enhetens fackämneslärare när de undervisade tvåspråkiga grupper. Vissa lärare observerades oftare och vissa mera sällan, beroende på antalet tvåspråkiga undervisningsgrupper som lärarna undervisade under projektet och beroende på lärarens vilja att ha en utomstående observatör i klassrummet. Under projektets gång var observationerna av de enskilda lärarna endast en liten del av planeringsarbetet och mycket av den bortfallna fortbildningen ersattes med att den tvåspråkiga undervisningen diskuterades och planerades gemensamt i en arbetsgrupp som grundades hösten 2003. Deltagarna i arbetsgruppen var aktionsforskaren, projektkoordinatorn, fyra ämneslärare, språklärare i finska och svenska, samt två representanter för studerandena. Resultaten fördes ut i offentligheten genom att medierna informerades och t.ex. genom att forskaren deltog i ett seminarium för personer som ansvarar för undervisning i språk och kommunikation vid yrkeshögskolor och då presenterade projektet ur forskningens synvinkel. En stor del av informationen om projektet spreds till de andra yrkeshögskolorna av enhetens språklärare trots att projektet i första hand berörde fackämneslärarnas vardag.

Min avhandling är en biprodukt av projektet. Jag anställdes som forskare i november 2002. Redan i ett tidigt skede av min anställning som forskare i projektet insåg jag att det arbete som gjordes inom projektet var betydande. Arbetet var också för komplext för att i detalj kunna beskrivas i de olika delrapporterna som skulle vara praktiska, korta och lättlästa. I projektansökan och i det praktiska arbetet låg fokus på lärarna, men i min avhandling har jag möjlighet att diskutera projektet ur ett vidare perspektiv, alltså även ur de vuxna yrkeshögskolestuderandenas synvinkel.

I min avhandling kallar jag målet för utvecklingsarbetet av den tvåspråkiga undervisningen för fackspråkligt språkbad. Med fackspråkligt språkbad avser jag språkbad för vuxna vid högskolor där undervisningen i fackspråk på studerandenas andraspråk integreras meningsfullt med ämnesundervisningen. Det är fråga om ämnesundervisning via studerandenas andraspråk där innehållsinläringen är viktig för studerandenas framtida yrkeskunskaper men där man samtidigt målmedvetet arbetar för att öka studerandenas kunskaper i deras andraspråk inom det specifika fackområdet.

## 1.2 Fackspråkligt språkbad – en förankring i teorin

Fackspråkligt språkbad är ett undervisningssätt som inte tidigare har som sådant prövats på högskolenivå. Det närmast liknande projektet som har dokumenterats är från Kanada. Där påbörjades 1982 ett försök att ordna fackspråkligt språkbad (eng. *late, late immersion*) vid Ottawa universitet. I början kallades kurserna ”sheltered courses” och de följde språkbadsprinciperna. Gruppen bestod enbart av språkinlärare och föreläsaren anpassade presentationen, kursuppgifterna och utvärderingen så att de bättre motsvarade åhörarnas språkkunskaper. Innehållet under kurserna var dock det samma som för dem som studerade kursen på sitt modersmål. Fackämneskursen kombinerades med en språkkurs där man arbetade med samma material och språkläraren hjälpte studerandena med språket och med inlärningsstrategier. Fackämnesläraren och språkläraren samarbetade med varandra. (Wesche, Morrison, Ready & Pawley 1990; Burger, Wesche & Migneron 1997.)

Av ekonomiska skäl övergav man *sheltered courses* och började bjuda ut *adjunct courses*. Under dessa kurser bestod gruppen av både infödda talare och språkinlärare. Föreläsaren gjorde inte lika stora lingvistiska förenklingar p.g.a. den heterogena gruppen, vilket i sin tur krävde bättre kunskaper i hörförståelse av studerandena. Trots att dessa *adjunct courses* kombinerades med en språkkurs där man betonade inlärningsstrategier, var det svårare att locka studerandena än tidigare. Studerandena var oroliga över att få sämre betyg och arbetsmängden upplevdes vara en negativ faktor. Trots studerandenas rädsla försämrades innehållsinläringen inte bland studerandena i *adjunct courses*. Man kunde notera förbättrade språkkunskaper i studerandenas

mundliga produktion, trots att man även under språkkursen främst uppmärksammade innehållet och trots att språket inte undervisades formellt. Studerandenas tillgång till språk, möjligheter att öva sig i språk och tillgång till återkoppling och felkorrigering ledde sammantaget till förbättrade språkkunskaper. (Wesche, Morrison, Ready & Pawley 1990; Burger, Wesche & Migneron 1997; Burger & Chrétien 2001.)

Trots de positiva kanadensiska resultaten har fackspråkligt språkbad inte fått samma genomslagskraft som tidigt fullständigt språkbad. Den teoretiska förankringen måste således konstrueras genom att man analyserar olika relevanta forskningsresultat kring integrerad språk- och ämnesundervisning och genom att man diskuterar moderna teorier om andraspråksinlärning. För att ge en uppfattning om hur fackspråkligt språkbad placerar sig bland de andra integrerande undervisningsalternativen vid en högskola presenterar jag i det följande kort tidigt fullständigt språkbad, vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning, fackspråklig språkundervisning och ämnesundervisning via andraspråk eller främmande språk. Jag diskuterar hur man i de olika undervisningsalternativen ser på studerandena, lärarna och rollen för fackspråk och fackämnesinnehåll i undervisningen.

Tidigt fullständigt språkbad är ett undervisningsprogram där elever i åldern 3–17 ur majoritetsspraksgruppen under en stor del av sin skolgång får undervisning på omgivningens minoritetsspråk (franska för engelskspråkiga i Kanada, svenska för finskspråkiga i Finland osv.). Eleverna får också undervisning i och på sitt modersmål och målet med språkbad är att barnen skall bli funktionellt två- eller flerspråkiga i vardagliga sammanhang. Språkbad bygger på antagandet att språket lärs in effektivast i en meningsfull kommunikation i sociala och i undervisningsrelaterade kontexter. Därför används andraspråket som medel i undervisningen så att eleverna lär sig t.ex. biologi och geografi via sitt andraspråk. (Se t.ex. Snow, Met & Genesee 1989: 201–203; Vesterbacka 1991: 15–16; Buss & Mård 1999: 9–20; Laurén 1999: 20–22; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 3.) Laurén (2006) ser språket som social interaktion och hans interaktionsteori ger en utförlig beskrivning av den teoretiska bakgrunden till att tidigt fullständigt språkbad är framgångsrikt i att öva upp elevernas språkfärdigheter. Trots att tidigt fullständigt språkbad ordnas för yngre elever

än studerandena vid yrkeshögskolor, är erfarenheterna av tidigt fullständigt språkbad viktiga för fackspråkligt språkbad. De grundläggande principerna, dvs. synen på lärarens och studerandenas roll är de samma både i tidigt fullständigt språkbad och i fackspråkligt språkbad. En betydande likhet är också att både språk och innehåll spelar en viktig roll i undervisningen.

I vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning, fackspråklig språkundervisning, fackämnesundervisning via andraspråk eller främmande språk är målgruppen den samma som i min undersökning, men det finns skillnader i lärarens roll och fördelningen mellan språk och innehåll i undervisningen. I det följande presenterar jag de olika undervisningsalternativen i korthet.

Med fackspråklig språkundervisning avser jag språkundervisning vid högskolor. Målet med undervisningen är i första hand att undervisa i det fackspecifika språket som hänförs till ett visst fackområde och som används i professionella sammanhang (Robinson 1991: 1–5; Johns 1997: 364–366; Elsinen 2000: 37–39, Kantelinen & Varhimo 2000: 326–327). Gemensamt för språkbad och fackspråklig språkundervisning är synen på språket som medel för kommunikation och språket som nyckel till information. Språkkunskaperna är inte i sig det enda målet för undervisningen. Traditionellt ordnas fackspråklig språkundervisning under korta och tydligt fackspråkligt fokuserade språkkurser utanför fackämnesundervisningen medan man i språkbad integrerar språkundervisningen med ämnesundervisning, m.a.o. man stöder innehållsinläringen och språkinläringen samtidigt. (Snow, Met & Genesee 1989: 211–212; Robinson 1991: 3; Johns 1997: 365; Laurén 1999: 22–23.)

Vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisningen är en speciell form av fackspråklig språkundervisning. Vuxenspråkbad vid Vasa universitet startades för att öka studerandenas motivation att studera svenska. Det är vanligt att studerandena upplever språkundervisningen som mer givande om innehållet i den anknyter till det egna fackområdet. I experiment visade det sig dock att det fackspråkliga innehållet inte ensamt räcker till för att väcka motivationen, utan man måste hitta arbetsmetoder som motiverar studerandena (Laurén 1999: 137, jfr t.ex. Kantelinen & Varhimo 2000). I



vuxenspråkbadsgrupperna vid Vasa universitet utgår man från tanken att studerandena är aktiva och att de själva kan ställa upp mål och välja arbetssätt för kursen. Studerandena väljer intressanta teman (t.ex. nära sitt eget fackområde, finlandssvensk kultur, Vasa som stad osv.) som de arbetar kring under en längre tidsperiod. Allt arbete i språkbadsgrupperna, från planering till den muntliga presentationen inför gruppen, utförs på svenska. Studerandena tar själva ansvar för sin inläring och kontakterna till den tvåspråkiga miljön utanför klassrummets väggar är viktiga. Studerandenas möjlighet att påverka det innehållsliga materialet och arbetssätten under kursen ökar deras motivation och ger mångsidiga möjligheter att öva upp språkfärdigheten. (Haagensen 1998: 33–48; Sipola 2003: 31–34, 2006: 23–26.)

Ämnesundervisning via andraspråk eller främmande språk är en undervisning som ges i de studieprogram som undervisas på ett annat språk än studerandenas modersmål. Den största skillnaden till fackspråkligt språkbud är att undervisningen ges på främmande språk främst på grund av internationaliseringen, inte på grund av förbättrade möjligheter till språkinläring (Rauto 2004: 245–246). Detta syns bl.a. i att 40 % av språklärarna i yrkesinriktad undervisning anser att språkundervisning inte för tillfället integreras med ämnesundervisning hos dem. De tre vanligaste anledningarna till att integrera språk- och ämnesundervisning vid yrkeshögskolor är internationalitet, skolans image och studerandenas önskan, inte yrkeslivets krav på språkkunskaper. (Marsh, Oksman-Rinkinen & Takala 1995: 25; Takala, Sajavaara & Sajavaara 2000: 163, 203; Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski, & Pernu 1998: 128, 200.)

Gemensamt för alla de presenterade alternativen är att de integrerar språk och ämne i någon mån. Met (1998: 40–41) placerar in olika program där man integrerar språk och ämne på ett kontinuum där den ena ytterligheten består av språkbetingade språkprogram (*language driven language programs*) och den andra av innehållsbetingade språkprogram (*content-driven language program*). Met beskriver tidigt fullständigt språkbud som ett innehållsbetingat program där både språk och innehåll är lika viktiga mål för undervisningen. Innehåll och språk kan integreras även i lägre grad genom att läraren strävar efter att ta med meningsfullt innehåll i språkundervisningen. I fackspråklig språkundervisning beror integrationen av språk och ämne mycket på

studerandenas bakgrund, t.ex. i vilket skede av studierna de är. Även språklärares kännedom om studerandenas fackområde påverkar hur mycket språk och innehåll som kan integreras i fackspråklig språkundervisning. (Robinson 1991: 2–5, se också Elsinen 2000: 40 och Puskala 2003: 15, 290.)

#### *A) Studerandena*

En konstruktivistisk syn på inläring präglar både yrkeshögskolepedagogiken och pedagogiken bakom tidigt fullständigt språkbud. Konstruktivismen innebär att inlärares roll blir central för hur han processar och bygger upp kunskap. I en idealisk undervisningssituation har varje inlärare möjlighet att själv sätta upp sina mål och rikta sitt intresse på de aspekter som intresserar honom. Inlärares väljer också själv hur han arbetar och vilka material han utnyttjar. Inlärares är också själv aktiv i att utvärdera sin egen inläring och sitt arbete under inlärningsprocessen. Inlärares tar således själva ansvaret för sitt eget lärande. (Hentunen 2004: 25, 31, Isokorpi 2003: 116, Koro 1992: 50.)

Studerandenas inre motivation är en viktig ingrediens som det gäller att ta hänsyn till då yrkeshögskolorna överväger fackspråkligt språkbud. Studerandena vid yrkeshögskolorna är intresserade av det fackspråkliga innehållet och språkstudierna kan i sämsta fall upplevas endast som ett sätt att fylla de formella kraven på yrkeskompetens. Yrkeshögskolorna och universiteten i Finland måste nämligen ordna språkundervisning så att studerandena i slutet av studierna uppnår de kunskaper i finska och svenska som krävs av statsanställda vid myndigheter. Vid tvåspråkiga myndigheter krävs utmärkta muntliga och skriftliga kunskaper i majoritetsspråket samt nöjaktiga muntliga och skriftliga kunskaper i det andra språket. Även vid enspråkiga myndigheter krävs en nöjaktig förmåga att förstå det andra språket. (Statsrådets förordning om yrkeshögskolor 8 § 352/2003).

I vuxenspråkbud inom ramen för språkundervisning utgår man från inläraresautonomin och studerandena får själva ställa upp mål för inläringen, genomföra och utvärdera projekt som hjälper dem att uppnå målen (Haagensen 1998, Sipola 2006). Genom

inlärarautonomin vill man öka den inre motivationen för språkundervisningen. Enligt Sipola (2006: 50) vill studerandena i vuxenspråkbad gärna öva upp sina muntliga färdigheter, men de vill också att uppmärksamhet fästs vid språkriktighet. Vad gäller innehållet är studerandena sparsamma med att nämna hurdana innehållsliga mål de vill ha för kursen (Sipola 2006: 78). Studerandenas möjlighet att själva ställa upp sina mål och ansvara för sin inläring med hjälp av lärarna har lett till att t.ex. ekonomstuderandena i vuxenspråkbad har större tilltro till sina muntliga språkkunskaper än ekonomstuderandena i de mera traditionella fackspråkliga språkkurserna (Haagensen 1998: 128–129).

Studerandenas mål för vuxenspråkbadet var således enligt Sipola (2006) främst språkliga. Studerandena upplevde inte vuxenspråkbadet som en naturlig situation för innehållsinläring. Studerandena som deltar i fackspråklig språkundervisning kan redan ha kunskaper i fackämnet via sitt första språk, eller de lär sig innehållet via sitt första språk samtidigt som de deltar i fackspråklig språkundervisning. Kravet på att förvärva kunskaper i sitt blivande fackområde via ett andraspråk ställer studerandena inför en annorlunda situation än vid fackspråklig språkundervisning eller vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning. Språkkunskaperna blir då nyckeln till information och det inre kravet att lära sig språk för att få tillgång till informationen blir tydligare. I fackspråkligt språkbad kan man således vänta sig att studerandena i första hand ställer upp innehållsliga mål för sin inläring. Språkliga mål ställs upp för att studerandena vill optimera möjligheterna till att uppnå de innehållsliga målen. Behovet att lära sig språk växer således hand i hand med viljan att lära sig innehållet.

En konstruktivistisk syn på inläring där studerandena själva tar ansvar för inlärningsprocessen är krävande och Koro (1992: 44) konstaterar att alla nya yrkeshögskolestuderande inte ännu är redo att vara helt autonoma i sin inläring. En del av inlärningsprocessen är att studerandena lär sig att ta ansvar för sitt lärande (Hentunen 2004: 32). Diskussionen om mognad är aktuell också när man överväger den bästa tidpunkten för fackspråklig språkundervisning. Den vanligaste tidpunkten för fackspråkliga språkkurser i svenska vid yrkeshögskolorna är de två första åren

(Kantelinen 2004: 88). Studerandenas inläring av fackspråk går dock hand i hand med inläringen av yrkesrelaterat innehåll.

Puskala (2003: 281–285) har i sin doktorsavhandling visat att kunskaperna i fackområdet kan leda till att finskspråkiga studerande som redan är längre hunna i sina studier klarar av att skriva mera autentiska pressmeddelanden än svenskspråkiga studerande som inte har kommit lika långt i sina studier inom fackområdet. De infödda talarna klarar av att använda mångsidigare meningsbyggnad, men de mera fackkunniga andraspråksinlärarna kan t.ex. lyfta upp det centrala innehållet, använda termerna korrekt och dela in texten i stycken som motsvarar styckeindelningen i de autentiska texterna.

I vilket skede av studierna eller yrkeslivet studerandena är, när de deltar i fackspråklig språkundervisning, påverkar innehållet och den fackspråkliga graden i språkundervisningen (Robinson 1991: 2–5, se också Elsinen 2000: 40 och Puskala 2003: 15, 290). Det kan således vara värt att diskutera om fackspråklig språkundervisning i början av yrkeshögskolestudierna ger den bästa möjligheten till att lära sig fackspråk. Fackspråkligt språkbud kan vara ett fungerande alternativ eftersom fackspråklig språkkompetens kan växa samtidigt med kunskaperna i fackrelaterat innehåll, speciellt om fackspråkligt språkbud är ett kontinuerligt inslag under hela utbildningsprogrammet.

### *B) Läraren*

Traditionellt sett hör språkundervisningen vid högskolor enbart till språklärarens uppgifter. Språklärarna står således inför en betydande utmaning när det gäller att inom ramen för de tidsmässigt begränsade språkkurserna försöka uppfylla de språkkrav som ställs på de statsanställda i Finland. Kantelinen (2004) diskuterar det faktum att man i språklärarytbildningen inte tar hänsyn till den typen av språkundervisning som meddelas vid högskolor. Enligt henne behöver de blivande språklärarna inte nödvändigtvis reflektera över fackspråklig språkundervisning under sina studier. Språklärarna vid yrkeshögskolor i Finland behöver inte heller ha kunskaper i olika

fackämnen trots att de skall ge studerandena sådana språkkunskaper och kommunikativa färdigheter som krävs i arbetslivet och i internationell yrkesverksamhet (Statsrådets förordning om yrkeshögskolor 24 § 352/2003). Snow, Met och Genesee (1989: 201–203) i sin tur påpekar att man inte kan undervisa fackspecifikt språk utan fackspecifikt ämnesinnehåll. Allt detta leder till att språklärarna har en utmanande uppgift som de inte nödvändigtvis har fått ordentliga verktyg till för att genomföra.

I ämnesundervisning via främmande språk eller andraspråk är det ämnesläraren som ansvarar för en del av språkproduktionen. Enligt Statsrådets förordning om yrkeshögskolor (22 § 352/2003) krävs det av yrkeshögskoleläraren kunskaper i undervisningsspråket. Förordningen tar dock inte upp de situationer där läraren undervisar på studerandenas andraspråk och något krav på kunskaper i språkinläring finns inte med i förordningen. Bland yrkeshögskolelärarnas uppgifter nämns inte något om att stöda studerandenas språkinläring i de olika fackämnena. Rauto (2004: 252) konstaterar att trots att språkkunskaperna hos yrkeshögskolestuderandena ökar genom undervisning som ges på främmande språk, borde studerandena även få språklig handledning. Hon motiverar påståendet med att studerandena i hennes undersökning inte självständigt kunde tillägna sig allt centralt språkligt stoff som ämnesundervisning via främmande språk gav möjlighet till. Detta betyder att den språkliga aspekten av innehållsundervisningen måste planeras noggrant för att språkinläring skall ske:

[...] language teaching must be carefully considered and planned. It is unlikely that desired levels of second-/foreign language proficiency will emerge simply from the teaching content through a second or a foreign language. The specification of language-learning objectives must be undertaken with deliberate, systematic planning and coordination of the language and content curricula. (Snow, Met & Genesee 1989: 204.)

Ett sätt att integrera språk- och ämnesundervisning är att ämnesläraren och språkläraren arbetar med gemensamt material. På det sättet kan de båda lärarna hålla sig till de egna rollerna men samtidigt ge studerandena flera möjligheter till språkinläring. Liknande kurser där en ämneskurs kombineras med en språkkurs (eller flera språkkurser), har använts i olika delar av världen. Under dessa kurser samarbetar språkläraren och ämnesläraren. De planerar kurserna tillsammans och diskuterar med varandra under

kursens lopp. Vanligtvis är meningen med kurserna att ge andraspråkstalare, t.ex. invandrare, bättre möjligheter till studier bland infödda talare av undervisningsspråket. Alternativt vill man ge studerandena bättre språkkunskaper i andraspråket inom ett visst fackområde. Man har även integrerat språkundervisning med innehållsundervisning för att underlätta förståelsen av fackspråklig litteratur för infödda talare av undervisningsspråket. Detta kan vara behövt eftersom språket inom olika fackområden kan vara specialiserat och svårt att förstå även för de infödda talarna. (Brinton & Jensen 2002: 125–137; Schneider & Friedenberg 2002: 155–168; Stewart, Sagliano & Sagliano 2002: 29–44.)

I både tidigt fullständigt språkbad och fackspråkligt språkbad är läraren i en annan situation än lärarna vid fackspråklig språkundervisning, vid vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning och vid ämnesundervisning via främmande språk. Språkbadsläraren står nämligen inför en dubbel uppgift: han skall i sin undervisning ta hänsyn till både språk och ämne (Snow 1987: 35–39; Met 1994: 160–162; Davies 1995: 98–101). Han skall kunna analysera de språkliga behov som studerandena har inför varje kurs, t.ex. vilka språkfärdigheter studerandena måste ha för att kunna förstå och bearbeta just den ämnesspecifika information som de möter i klassrummet (s.k. *content-obligatory language*). Dessutom måste läraren kunna analysera vilka andra språkfärdigheter som kan övas under samma ämnesundervisning, trots att de inte är nödvändiga just för det ifrågakvarande innehållet (s.k. *content-compatible language*) (Snow, Met & Genesee 1989). Han skall också kunna fundera på vilken roll begriplig input och output spelar, dvs. vikten av att studerandena får lyssna till och läsa språk på en nivå som är en aning över deras nuvarande nivå och vikten av att studerandena får producera språk som är meningsfullt i situationen (Swain 1985: 249; Krashen 1987: 63–72).

För en vanlig yrkeshögskolelärare som har specialiserat sig på ett visst fackområde, men inte nödvändigtvis alls på språk och språkinläring kan steget att bli språkbadslärare vara stort. Insyn i yrkeshögskolepedagogiken och dess grund i den konstruktiva synen på inläring har dock redan gett lärarna de första verktygen för att fungera som språkbadslärare. Koro (1992: 51) betonar planeringens roll och konstaterar att läraren

måste använda tid till att producera material som kan användas i undervisningen samt förbereda sig på att stöda studerandena i det nya sättet att lära sig att lära sig. Planeringsprocessen är viktig även i fackspråkligt språkbad. Huvudansvaret för integrationen av språk och ämne i fackspråkligt språkbad ligger hos ämnesläraren som bearbetar materialet och presentationsordningen, funderar på sitt språkbruk och på sina arbetsmetoder så att innehållet kan förmedlas till studerandena trots deras ofullständiga språkkunskaper. Fackspråkligt språkbad innebär inte enbart ett byte av undervisningsspråk utan det påverkar valet av undervisningsmaterial, undervisningsmetoder och uppgifter. I undervisningen har läraren en roll som rådgivare, något som är möjligt endast om undervisningen är väl planerad och studerandena har en verklig möjlighet att ta ansvar för sin inläring.

### *C) Fackspråk via innehållsinläringen*

Innehållet och språket spelar båda en viktig roll för inläringen i språkbad. I bakgrunden för språkbad finns antagandet om att det innehåll som studerandena lärt sig på sitt andraspråk kan diskuteras via första språket och tvärtom (Cummins 1984: 143). Informationen behöver således inte läras in på nytt på olika språk. För att överföringen av information till det andra språket skall kunna ske måste läraren planera undervisningen noggrant. Cummins (1984: 137–142; se även Baker 2001: 169–178 och Skutnabb-Kangas 1986: 61) skiljer mellan två aspekter av språkförmågan, BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) och CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*). BICS förekommer i vardaglig kommunikation ansikte mot ansikte då mycket kontextuellt stöd finns tillgängligt för kommunikationen (t.ex. gester och miner). Cummins hävdar att denna typ av språkförmåga är lättare att uppnå än CALP, som innebär att det inte finns lika mycket kontextuellt stöd tillgängligt för förståelsen och att studeranden måste använda språket som tankeverktyg.

För att studerandena skall kunna lära sig ämnesinnehåll via sitt andraspråk och samtidigt öva upp sin språkfärdighet i fackspråk är det viktigt att lärarna inser att flytande språkkunskaper i vardagliga situationer inte automatiskt innebär att studerandena klarar av kognitivt krävande uppgifter på sitt andraspråk. Även när det

gäller vuxna inlärare måste läraren komma ihåg att ge mycket kontextuellt stöd för inläringen med hjälp av t.ex. gester och miner för att minska klyftan mellan studerandenas språkkunskaper och de krav som ämnesinnehållet ställer på språkkunskaperna. (Cummins 1984: 138–142; Snow 1987: 21–22; Met 1994: 164–165; Buss 2002b: 46.)

I fackspråkligt språkbud lärs fackspråk in vid sidan av ämnesinnehållet istället för att vara ett direkt mål för undervisningen så som i fackspråklig språkundervisning eller i vuxenspråkbud inom ramen för språkundervisning. Därför diskuterar jag här fackspråk och innehåll främst utgående från forskningsresultat från fullständigt språkbud där innehållet är det egentliga målet för undervisningen och språket ett medel att uppnå målet. Trots att man i tidigt fullständigt språkbud integrerar språk och ämne kan man anse att eleverna inte lär sig fackspråk utan enbart ämnesspecifikt språk. Tidigt fullständigt språkbud har inte fackspråkliga mål så som fackspråklig språkundervisning vid högskolor har och eleverna i tidigt fullständigt språkbud arbetar med populariserade texter istället för med fackspråkliga texter (Johns 1997: 365). Jag argumenterar dock för att de erfarenheter som man har fått av tidigt fullständigt språkbud och av inläringen av ämnesspecifikt språk är relevanta när det gäller att diskutera möjligheterna till inläring av fackspråk via fackspråkligt språkbud.

Vid Vasa universitet har man sedan länge forskat i fackspråk med betoning på fackspråkliga texter producerade av fackområdesmässiga specialister (se t.ex. Laurén & Nordman 1987; Nordman 1992; Laurén 1993; Pilke 2000). Målet med forskningen har varit att hitta kännetecknande drag i olika fackspråk med utgångspunkt i vetenskapsteori om problemspecifikt tänkande (Laurén & Nordman 1987; Laurén 1993). I min avhandling behandlar jag inte fackspråket på ett strukturalistiskt sätt som ett subspråk, ett system som existerar även utanför språkbrukarna och som kännetecknas av standardisering, stabilitet och terminologiarbete, utan följer Engbergs (2004: 16) uppmaning om att man i forskningen borde betona den kognitiva synen på fackspråk. Då ser man fackspråket som kommunikation mellan människor som påverkas av flera olika faktorer. Sådana faktorer är t.ex. kultur och kommunikation, människors vardagliga upplevelser samt människors bakgrundsinformation om fackområdet (jfr



studerande och experter), fackspråk som system och allmänspråk som system. Den kognitiva synen på fackspråk ger intressanta möjligheter att se både tidigt fullständigt språkbud och fackspråkligt språkbud som vägar till en flerspråkig fackspråklig kompetens oberoende av den kognitiva utvecklingsnivå som individen befinner sig på i den stund då undervisningen äger rum.

Trots att tidigt fullständigt språkbud ger unika möjligheter att lära ut ämnesspecifikt språk har forskningen kring ämnesspecifikt språk i samband med språkbud börjat dra till sig större uppmärksamhet först under de senaste åren. Tidigare har forskningen oftast berört elevens förmåga att uttrycka sina kunskaper eller också språkinlärnings- och undervisningsprocesserna i klassrummet. (Laurén 1999: 89–90; Björklund 2002: 33.)

Björklund (2002) har jämfört språkbudselever (åk 9), svenskspråkiga elever (åk 9) samt finsk- och svenskspråkiga universitetsstuderande i fråga om ämnesspecifikt språk. De finskspråkiga universitetsstuderandena hade svenska som huvudämne. Hon gav eleverna 22 bjudord kring rubrikerna *Kostcirkeln* och *Dopet* och analyserade elevernas texter utgående från textlängden och användningen av bjudord. Enligt hennes resultat avviker de finskspråkiga universitetsstuderandena från de andra undersökta grupperna, eftersom de inte använder alla bjudord. Textanalysen visar att språkbudseleverna har större förmåga att använda ämnesspecifika terminologi i sina skriftliga texter än de finskspråkiga universitetsstuderandena som deltagit i traditionell språkundervisning. Språkbud verkar således ha en positiv inverkan på språkbudselevernas ämnesspecifika ordförråd och beredskap att använda det, trots att ytterligare analyser behövs för att bekräfta bilden.

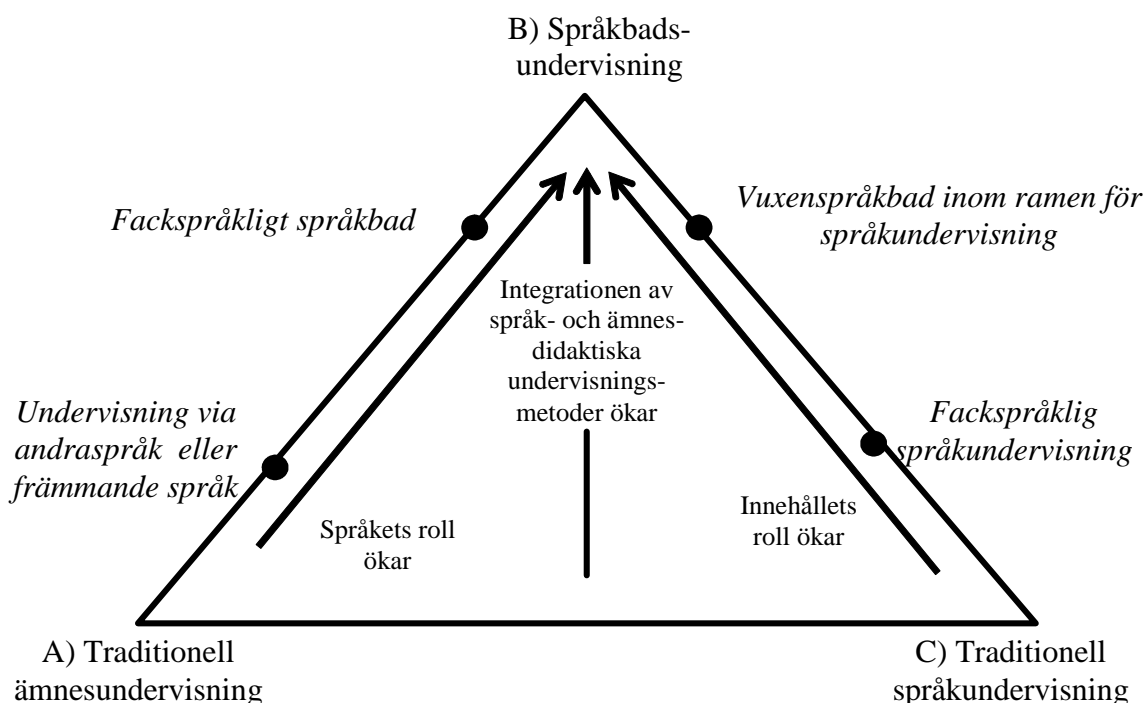
Cohen och Gómez (2004: 9–40) upptäckte i sin undersökning av elever i femte klassen i spanskt tidigt fullständigt språkbud i USA att eleverna tenderade att svara med korta, odetaljerade och ofullständiga meningar, trots att de redan i början av undersökningen hade en viss kännedom om det ämnesspecifika ordförrådet och strukturerna som är typiska för ämnet. Eleverna tog också ofta första språket, engelskan, till hjälp. I undersökningen synliggjordes de diskursspecifika dragen för eleverna genom att läraren och forskningsassistenten under fem månaders tid gav rikligt med modeller för hur man

använder det diskursspecifika språket. De gjorde det genom att föra dialog eller genom *tänka högt*-metoden. Eleverna fick också uppföljande uppgifter där de skulle använda ämnesrelaterad terminologi och diskursspecifika strukturer. Detta gjordes genom att eleverna exempelvis skrev e-post till sig själva eller ringde till sig själva och förklarade problemet och lösningen på detta. Cohen och Gómez märkte att eleverna klarade bättre av att beskriva ämnesrelaterade problem, att använda ämnesrelaterad terminologi och också att definiera ämnesrelaterade termer i slutet av undersökningen än de hade gjort i början av undersökningen. Det visade sig dock att eleverna fortfarande hade problem med att följa de diskursspecifika strukturerna korrekt. Liknande resultat i fråga om språkbads elevernas förmåga att hantera ämnesrelaterat språk har rapporterats även i en annan undersökning. Efter en period av intensifierad uppmärksamhet på ämnesspecifikt språk använde eleverna mera diskurstypiska drag (t.ex. ämnesspecifika termer) än de gjorde före undersökningen, men de hade svårigheter att kunna använda de diskurstypiska strukturerna (t.ex. böjningen av de verb som är specifika för ämnet) korrekt. (Laplante 2000.)

Erfarenheterna av tidigt fullständigt språkbad visar att ordförrådet och förmågan att använda det är endast en del av inläringen av ämnesrelaterat språk och fackspråk och förmågan kommer inte automatiskt. Studerandena möter i olika fackämnen ett ordförråd som de inte nödvändigtvis möter någon annanstans. Ordförrådet kräver explicit uppmärksamhet så att de nya orden och termerna presenteras i meningsfulla sammanhang och så att deras betydelse förklaras och förståelsen av betydelsen kontrolleras. Det är också viktigt att studerandena själva får använda termerna i olika meningsfulla sammanhang. (Rousseau 1995: 129; Laplante 1997: 70–71.) För att studerandena skall klara av att använda den fackspecifika terminologin meningsfullt i de olika fackdiskurserna, måste studerandena också uppmärksammas på de strukturer som är vanliga i de olika fackämnena. Dessa strukturer behöver inte avvika från vardagsspråket men är i vissa fall mera framträdande och typiska. Lärarens uppgift är att ge studerandena möjligheter att höra dessa strukturer i lärarens språk, att fästa uppmärksamhet vid dem och också att ge studerandena möjlighet att öva dem. (Rousseau 1995: 129–131; Cohen & Gómez 2004: 40; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 9–10.)

### 1. 3 Fyra alternativ för att integrera språk och innehåll vid högskolor

I det här avsnittet diskuterar jag hur de fyra olika sätten att integrera språk och innehåll vid högskolor hänger ihop. Diskussionen illustreras i figur 1. Figuren är en modifikation av Mets (1998: 41) kontinuum av innehållsbetingade och språkbetingade program. Jag har valt att omvandla Mets kontinuum till en triangel där språkbadsundervisningen (dvs. tidigt fullständigt språkbad så som det presenterats i t.ex. Laurén 1999 och Buss & Mård 1999) har placerats i spets B. Traditionell ämnesundervisning och språkundervisning är motpoler till språkbad och till varandra och står därför i varsin spets (A och C) av triangeln. Med traditionell undervisning avser jag i det här sammanhanget undervisning där man inte har som syfte att integrera språk- och ämnesundervisning och där undervisningen följer den vanliga läroplanen på studerandenas modersmål.



**Figur 1.** En översikt över presenterade programalternativ och deras relationer till varandra (jfr Met 1998: 41).

Språkbad placerar sig mittemellan traditionell ämnesundervisning (A) och traditionell språkundervisning (C) eftersom syftet med språkbad är att integrera språk och innehåll. Det är dock inte enbart språkets och innehållets jämna fördelning i språkbadet som gör att jag placerar det i spets B. Typiskt för språkbad är också att man följer vissa undervisningsmetoder för att ge studerandena optimala möjligheter att tillägna sig språk och innehåll samtidigt (se t.ex. Buss & Mård 1999; Laurén 1999). Språkbadet kan således skiljas från traditionell språkundervisning och traditionell ämnesundervisning genom att man granskar språkets och innehållets förhållande till varandra och genom att man granskar undervisningsmetoderna.

Fackspråklig språkundervisning och vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning placerar sig mellan traditionell språkundervisning (C) och språkbad (B). Studerandena deltar i kurserna under sin språkundervisning och får således betyg i olika språk, inte i olika fackämnen. Jag har placerat fackspråklig språkundervisning närmare traditionell språkundervisning än språkbad. Detta kan dock diskuteras, eftersom många språklärare följer språkbadsmetoder i dagens fackspråkliga språkundervisning, ibland t.o.m. omedvetet. Lärarna använder t.ex. autentiskt material och utnyttjar närmiljön i undervisningen. Trots det är fackspråklig språkundervisning vanligtvis mera lärarstyrd än vuxenspråkbad. Exempelvis har läraren själv samlat in färdigt material och valt uppgifter som görs under lektionerna. I vissa fall är det också möjligt att läraren inte följer principen för konsekvent språkbruk, utan använder både undervisningsspråket och studerandenas modersmål i undervisningen. I fackspråklig språkundervisning är det dock inte mera fråga om traditionell språkundervisning eftersom det fackspecifika innehållet spelar en viktig roll för undervisningen.

Vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning integrerar språk och ämne då autentiskt material ur olika källor används. I vuxenspråkbadet följer man undervisningsmetoder som är typiska för tidigt fullständigt språkbad: allt arbete utförs i grupperna på undervisningsspråket, studerandena är aktiva och planerar sin undervisning självständigt och lärarens roll är den tillbakadragna rådgivarens roll (Haagensen 1998; Sipola 2003). På linjen traditionell språkundervisning (C) – språkbad (B) når vuxenspråkbadet dock inte helt språkbadets placering i den ena ändan av linjen.

Detta kan motiveras med att vuxenspråkbadskursen inte har fastställda innehållsliga mål som måste uppnås under kursen. Studerandena utvärderas främst med tanke på språkkunskaper och aktivitet under kursen, inte med tanke på hur bra de har lärt sig något nytt fackämne. I tidigt fullständigt språkbad får eleverna däremot främst betyg för hur de har lärt sig innehållet i skolämnet (t.ex. biologi) även om det har undervisats via språkbadsspråket.

Ämnesundervisning via ett andraspråk eller via främmande språk å ena sidan och fackspråkligt språkbad å andra sidan placerar sig mellan traditionell ämnesundervisning (A) och språkbad (B). De har båda sin utgångspunkt i ämnesundervisning, och läraren som undervisar i kursen är inte nödvändigtvis specialist på språkundervisning och språkinläring utan har specialiserat sig inom ett fackområde. Med ämnesundervisning via andraspråk eller främmande språk hänvisar jag till de olika program där man undervisar i ett fackämne på ett främmande språk, t.ex. i olika internationella program. Trots att kurserna ordnas på ett annat språk än studerandenas modersmål betyder det inte att de kan räknas som språkbad, eftersom de inte alltid uppfyller kraven på språkbadsmetoder. I dessa program kan läraren eventuellt anpassa sitt språk enligt åhörarna, men läraren planerar inte nödvändigtvis sin undervisning så att den medvetet stöder studerandenas språkinläring och ger mångsidiga möjligheter att öva upp de olika språkfärdigheterna.

Fackspråkligt språkbad placerar sig närmare till språkbad (B) än vad det gör till traditionell ämnesundervisning (A) eftersom undervisningsspråket är studerandenas andraspråk, man integrerar språk och ämne meningsfullt. Man har både språkliga och innehållsliga mål för undervisningen. Man följer även de andra centrala principerna för språkbad, exempelvis används endast ett språk åt gången i undervisningen. Läraren undervisar på språkbadsspråket och uppmuntrar även studerandena att använda språket (jfr Grammonts princip, se t.ex. Buss & Mård 1999: 17). Det finns dock vissa skillnader mellan språkbad för barn och fackspråkligt språkbad. I fackspråkligt språkbad har studerandena redan kunskaper i språkbadsspråket och kunskapsnivån i gruppen kan variera. Målet med fackspråkligt språkbad är inte heller språk för allmänna vardagliga sammanhang utan språk för blivande professionella sammanhang.

Alla de fyra undervisningsalternativen för högskolor som jag presenterat leder till förbättrade språkkunskaper hos studerandena. Det är viktigt att skolorna analyserar de språkliga behov som studerandena har i sitt framtida yrke och planerar skolans språkstrategi så att behoven kan tillgodoses på bästa möjliga sätt. Så avgörs också vilket av alternativen som passar bäst i respektive situation.

## 2 AVHANDLINGENS SYFTE, MATERIAL OCH METOD

Min avhandling är en fallstudie som har genomförts som aktionsforskning. Aktionsforskningens speciella natur gör att syftet, materialet och metoden för min avhandling är sammankopplade. I det här kapitlet diskuterar jag syftet, materialet och metoden sedda ur aktionsforskningens perspektiv.

Aktionsforskning är ett sätt att förhålla sig till kunskap. Den har sin utgångspunkt i praktiken där forskaren och praktikern tillsammans arbetar för att utveckla och förändra verksamheten. I fokus för forskningen står behovet att förstå vad som sker under en tidsmässigt begränsad förändringsprocess. Kännetecknande för aktionsforskning är att den betonar aktivt samarbete mellan de olika deltagarna i verkliga sociala situationer och dess viktiga verktyg är demokratisk kommunikation och interaktion. Initiativet till aktionsforskningen tas ofta av forskningsobjektet självt och forskaren har en aktiv och deltagande roll i forskningens alla skeden. Aktionsforskning är en dynamisk process där förståelsen av det undersökta fenomenet byggs upp gradvis. (Carr & Kemmis 1986: 181–187, Heikkinen 2006: 16–17, 36, Heikkinen & Huttunen 2006: 200, Kuula 1999: 10–13, Rönnerman 2004: 13.)

Språkplaneringen vid enheten i Jakobstad genomfördes som ett projekt som forskningsmässigt lämpar sig att studera genom aktionsforskning. Valet av aktionsforskning som ett sätt att påverka undervisningen i riktning mot språkbildning vid enheten var naturlig. Aktionsforskning har nämligen alltid haft en framträdande roll i den tidigare forskningen inom språkbildningsprojektet vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Tidigt fullständigt språkbildning i Finland har utvecklats i samarbete mellan lärarna vid språkbildningskolor, forskarna och hela det omfattande nätverket som tidigt språkbildning innebär (för mera information om nätverket kring språkbildning se Buss & Laurén 1998). Forskarna har medvetet påverkat undervisningen för att utveckla den och har således haft en aktiv roll i klassrummet.

På senaste tid har aktionsforskning blivit allt mer betydande inom språkforskning, speciellt vad gäller forskning kring språkinläring. (Nunan 1992: 17; Laurén 1999: 88–

90.) Nunan (1992: 17–18) anser att aktionsforskning kring språkinläring inte behöver kännetecknas av samarbete eller av syftet att skapa en förändring. Vid enheten i Jakobstad var målet dock att skapa en förändring i den redan existerande tvåspråkiga utbildningen så att den bättre skulle stöda studerandenas språkinläring i fackämnesspecifikt språk. Samarbete mellan forskaren och lärarna var det centrala verktyget i forskningen.

Aktionsforskning kan utgå från praktikern som reflekterar över sin egen verksamhet eller från forskaren som deltar i ett utvecklingsprojekt på fältet. Trots de olika utgångspunkterna i teori eller i praktik, är aktionsforskningen ofta en kombination av teoretiska utgångspunkter och konkreta frågeställningar i praktiken. (Huovinen & Rovio 2006: 94–95.) Enheten i Jakobstad hade ett behov av att utveckla den tvåspråkiga undervisningen och valde att ha en utomstående forskare som resursperson i projektet. Initiativet kom från fältet, men det togs inte av de enskilda praktikerna utan från administrativt håll. Intresset för projektet vid enheten i Jakobstad låg således i de praktiska problemen som man ville lösa med hjälp av teoretisk kunskap om språkbildning och språkinläring i allmänhet.

Swedner (1978: 43–45) ger en uttömmande beskrivning av praktisk aktionsforskning där en utomstående forskare deltar i arbetet. Enligt honom består aktionsforskning av en rad principer som följs. Den första principen är *förankringsprincipen*, vilket betyder att forskaren blir deltagare i den grupp som han undersöker. Han försöker förstå livssynen hos de människor som lever i gruppen och samtidigt dela med sig av sin egen livssyn och motivera varför hans livssyn kan hjälpa gruppen. Efter att forskaren har förankrats i gruppen följer han *medvetandegörningsprincipen*. Då förmedlar forskaren relevant information om gruppens nuläge och försöker förklara vad som har lett till den nuvarande situationen och vad som kan väntas bli förändrat med hjälp av aktionsforskningen. Efter att gruppen har blivit medveten om problemen och om möjliga lösningar på dem följer forskaren *fältexperimentprincipen* och *återföringsprincipen*. Forskaren genomför undersökningen och prövar på nya lösningar i praktiken. Till sist berättar forskaren om resultaten och delar med sig av den information som fältexperimenten gav.



Enligt Swedner kännetecknas aktionsforskningen av ytterligare tre principer: *mobiliseringsprincipen*, *konfliktbearbetningsprincipen* och *participationsprincipen*. Forskaren måste mobilisera de resurser som deltagarna i gruppen har, trots att de inte alltid är medvetna om sina resurser. Aktionsforskaren måste kunna bearbeta de eventuella konflikter som förändringsarbetet leder till och han måste se till att gruppen har möjlighet att aktivt delta i förändringsprocessen och påverka den. (Swedner 1978: 43–45.)

Swedners syn på aktionsforskning betonar forskarens aktiva roll i att skapa en förändring. I nyare aktionsforskning har man dock ifrågasatt forskarens centrala roll och lyft upp praktikernas roll. Forskarens roll på fältet i aktionsforskning kräver en komplicerad balansgång mellan att arbeta som konsult och sakkunnig och att ge de andra deltagarna demokratisk möjlighet att delta i utvecklingsarbetet. Aktionsforskaren skall inte vara den drivande kraften i utvecklingsprocessen utan han skall arbeta för att deltagarna, praktikerna, skall bli aktiva aktörer i processen. Forskaren besitter dock viktig sakkunskap som ofta behövs för att stöda det praktiska utvecklingsarbetet. Trots att forskaren inte skall vara drivkraften, skall han inte heller vara en utomstående icke-deltagande observatör. Forskaren deltar aktivt i processen och hjälper deltagarna med den sakkunskap han har. (Kuula 1999: 119, 139–142.)

I tablå 1 har jag utgått från Swedners (1978) principer och med hjälp av dem beskrivit hur forskningsprocessen vid enheten i Jakobstad framskred ur forskarens synvinkel. Under de första månaderna av projektet (hösten 2002) bekantade jag mig med undervisningssituationen sådan som den var vid enheten före det medvetna språkstrategiarbetet. Jag lärde känna lärarna och lyssnade på vad de ansåg vara problematiskt i sin undervisning. Samtidigt berättade jag om min bakgrund inom språkbad och hur jag ansåg att språkbadsmetoderna kunde hjälpa enheten och dess lärare när det gäller den tvåspråkiga undervisningen. Denna period i forskningen motsvarade förankringsprincipen i Swedners syn på aktionsforskning.

Aktionsforskning (Swedner (1978))	Forskningsprocess
Förankring	Hösten 2002 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förberedelse</li> <li>• Bekantskap med lärarna, administrationen, studerandena</li> <li>• Presentation av forskaren</li> </ul>
Medvetandegörning	Januari 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forskaren visar att många av problemen beror på språkblandning i klassrummet</li> <li>• Forskaren diskuterar fördelarna med ett enda undervisningsspråk</li> </ul>
Fältexperiment	Mars–maj 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fyra enspråkiga kurser i tvåspråkiga undervisningsgrupper</li> </ul>
Återföring	Maj 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Möte kring erfarenheterna av språkbad</li> </ul> Hösten 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delrapport II (Bergroth 2004: 13–25)</li> </ul>
Mobilisering	Våren 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuerligt arbete för att visa nyttan med enspråkig undervisning och mobilisera lärarna att reflektera över sina egna undervisningsmetoder</li> </ul>
Konfliktbearbetning	Våren 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuerligt arbete för att förebygga kritiken mot ett enda undervisningsspråk</li> </ul>
Participation	Våren 2003 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuerligt arbete för att ge alla lärare möjlighet att påverka utvecklingsarbetet</li> </ul>

**Tablå 1.** Forskningsprocess vid enheten i Jakobstad enligt Swedners (1978) principer för aktionsforskning.

Som forskare hade jag hela tiden en klar uppgift att utveckla fackspråkligt språkbad vid enheten. Aktionsforskningen var således styrd av vissa teoretiska utgångspunkter. Mitt första uppdrag efter förankringen i gruppen var att diskutera hur många av de problem som förekom vid enheten som berodde på att lärarna använde två eller tre språk om vartannat under lektionerna. Samtidigt kunde jag, med hänvisning till tidigare klassrumsobservationer vid enheten, visa att studerandena inte hade aktiva möjligheter att använda språket i klassrummet trots att språkinläring var ett av målen med den tvåspråkiga undervisningen. Jag erbjöd lärarna enspråkig undervisning i tvåspråkiga grupper som lösning på en del av problemen i klassrummet. Syftet med medvetandegörningen var att få lärarna att reflektera över sin egen undervisning ur språkinläringens synvinkel och att få dem att bli medvetna om hur språkinläringen kunde stödas. Processen kring medvetandegörningen diskuterar jag närmare i kapitlen 4 och 5.

I fältexperimentet testade tre lärare språkbadsmetoderna i sin undervisning under fyra kurser. I kapitel 6 beskriver jag arbetet under de två kurser som undervisades på svenska. Återföringsprincipen förverkligades redan i början av hösten 2003 i form av en kortare delrapport som alla projektdeltagare fick (Bergroth 2004: 13–25). Vårens arbete kring planering och genomförande av fackspråkligt språkbud sammanfattades även muntligt av lärarna och av forskaren vid ett möte i slutet av vårterminen 2003. Den kortare delrapporten präglades dock i viss mån av solidaritetskonflikter (se Månson 2000: 111). Den observerade verkligheten låg nära och jag upplevde det svårt att t.ex. konstruktivt kritisera de lärare som öppet hade välkomnat mig till sina klassrum och testat språkbadsmetoderna. Min avhandling nu ger möjlighet till en djupare analys av de olika skedena i planeringsprocessen i Jakobstad än vad den korta delrapporten gav. Avhandlingen är skriven utanför den egentliga projektiden och utanför de förväntningar som jag upplevde som forskare i projektet. I min avhandling har jag således möjlighet att sätta in erfarenheterna i en större, mera allmän ram och ge informationen en teoretisk anknytning så att den kan användas även i andra sammanhang där likadana frågor diskuteras.

Trots att språkbadsmetoderna testades av tre lärare vid enheten, berörde undersökningen på något sätt alla lärare vid enheten enligt participationsprincipen. Alla lärare hade möjlighet att vara med och forma principerna för undervisningen och uttrycka sin åsikt om dem. Vikten av participationsprincipen upplevde jag som ytterst stor, eftersom jag inte hade någon makt att beordra lärarna att följa de valda principerna, trots att jag var anställd av enheten för att utföra utvecklingsarbetet. Jag kunde enbart rekommendera någonting och genom diskussioner försöka övertyga lärarna. Om jag misslyckades i att övertyga lärarna fanns det ingen garanti för att lärarna tillämpade de valda språkbadsprinciperna i sin undervisning.

Diskussionen kring undervisningsprinciperna gick inte alltid smärtfritt, utan förändringen förde med sig en hel del kritik och konflikter. Eftersom syftet med undersökningen var att ändra de existerande undervisningssätten tog en del av lärarna projektet som kritik mot sin yrkeskompetens. Det behövdes diplomati och förmåga att hantera konflikter under projektets gång.

## 2.1 Forskarens utgångspunkter och synsätt

Lyckad aktionsforskning kräver att forskaren och praktikerna bygger upp ett förtroende för varandra (Stringer 1999: 53). Huovinen och Rovio (2006: 102) konstaterar att aktionsforskaren bör kunna vara både objektiv och subjektiv samtidigt. Han skall uppmuntra till förändring och utbilda deltagarna, men också vara med och uppleva förändringen tillsammans med dem. Det är inte alltid lätt att byta från den ena rollen till den andra och det krävs ofta att forskaren lämnar de andra projektdeltagarna för att kunna se den närliggande verkligheten i ett större perspektiv (Månson 2000: 111). För att kunna utvärdera resultaten av aktionsforskningen är det också viktigt att forskaren har en klar bild av de erfarenheter och synsätt som styr hans uppmärksamhet och intresse (Huovinen & Rovio 2006: 97, Heikkinen & Syrjälä 2006: 153).

Då det gällde att bygga upp förtroendet med lärarna vid enheten i Jakobstad hade jag nytta av min sakkunskap inom språkbad och andraspråksinläring, av mina tidigare erfarenheter av yrkeshögskolestudier som studerande samt av min språkläraryrfarenhet. Dessa centrala erfarenheter hjälpte mig att granska utvecklingsprocessen objektivt via de teoretiska kunskaperna i språkbad men också att subjektivt uppleva hur det känns att vara studerande då undervisningen ges på ett annat språk än ens modersmål och hur det känns att vara lärare och använda ett annat språk än studerandenas modersmål. Jag anställdes i projektet som forskare, men jag hade lätt att sätta mig in i rollen som lärarkollega, vilket gjorde att lärarna vid enheten eventuellt hade lättare att diskutera med mig om sin vardag.

Tvåspråkig undervisning vid en yrkeshögskola var inte en ny tanke för mig när jag tog emot tjänsten som aktionsforskare. Innan jag inledde mina studier vid Vasa universitet, studerade jag ett läsår vid Vasa yrkeshögskola. Vasa yrkeshögskola är tvåspråkig och erbjöd studerandena möjlighet att frivilligt studera fackämnen på det andra inhemska språket. Jag studerade kurserna *Affärsverksamhetens planering och business plan*, *Marknadsföringens grunder*, *Företagsmiljö och dekoration* samt *Nationalekonomins struktur och utveckling* (sammanlagt 7 studieveckor) på svenska tillsammans med en svenskspråkig grupp. Mitt modersmål är finska och jag hade fått min skolundervisning

på finska på en helt finskspråkig ort, jag hade få svenskspråkiga vänner (inga vid yrkeshögskolan) och jag var inte van vid att studera på svenska eller att använda svenska i kommunikation. Min situation vid Vasa yrkeshögskola liknade således den som studerandena i Jakobstad befann sig i under våren 2003.

Yrkeshögskolestudierna gav mig ovärderlig information och kunskap om hur det känns för en vuxen studerande att studera i en tvåspråkig grupp. Ur studerandesynvinkel upplevde jag det som viktigt att läraren var positiv och uppmuntrande. Jag uppskattade lärare som trodde på min förmåga att förstå och använda svenska. Lärare som talade finska med mig upplevde jag som besvärliga eftersom det kändes som om de ansåg att jag inte kunde tillräckligt bra svenska för att följa med undervisningen på svenska. Det tog lång tid att få kontakt med de svenskspråkiga kurskamraterna, eftersom jag inte vågade ta kontakt med dem på svenska. Mina yrkeshögskolestudier gav mig således en stark tro på finskspråkigas förmåga att lära sig fackämnen på svenska med hjälp av motiverade och uppmuntrande lärare.

En annan värdefull tidigare erfarenhet var att jag hade arbetat som timlärare i svenska vid Vasa universitet och då undervisat ekonomer och samhällsvetare. Jag visste således hurdana förväntningar vuxna studerande med en annan inriktning än språk hade på språkundervisningen. Språkläroerfarenheten hjälpte mig att förstå vilka svårigheter läraren kan möta i en undervisning där studerandena har mycket varierande språkkunskaper. I mina kurser deltog äldre studerande som hade studerat språk för en längre tid sedan, exempelvis för 20 år sedan, och studerande som var så gott som tvåspråkiga. Ett annat bekant problem var att studerandena var i olika skeden av sina studier och hade mycket varierande intressen inom sina fackområden. Jag hade således insyn i problematiken att finna en språklig nivå som passade för alla och att finna ett fackspråkligt innehåll som var motiverande och väckte intresse. Trots att min erfarenhet gällde språkundervisning, inte fackämnesundervisning så som för lärarna vid enheten, gav erfarenheten mig förståelse för många av de problem som lärarna var tvungna att tänka på när de undervisade tvåspråkiga grupper.

Trots att jag hade en del nyttiga erfarenheter, saknade jag erfarenhet av aktionsforskning och praktiskt utvecklingsarbete på fältet. Jag var nyutexaminerad och blev överraskad när lärarna vid enheten inte var så motiverade att tillämpa fackspråkligt språkbad som jag hade trott från början. Jag blev förtvivlad över att jag fick övertala och argumentera för språkbad istället för att genast sätta igång och utveckla fackspråkligt språkbad med motiverade lärare. Min osäkerhet kan ha lett till att förtroendet hos vissa lärare inte blev så starkt som det kunde ha blivit med en mera erfaren forskare. Med tiden fick jag mera självförtroende som forskare samtidigt som lärarna blev mera mottagliga för tanken på fackspråkligt språkbad. Våren 2003 var det ofta jag som frågade lärarna ”Kan du tänka dig att göra så här?” men redan under läsåret 2003–2004 var det ofta lärarna som frågade mig ”Vad anser du, kan jag göra så här?”. Aktionsforskningen hjälpte således mig att utvecklas och reflektera över min egen verksamhet som forskare samtidigt som den fick lärarna vid enheten att reflektera över sin undervisning.

## 2.2 Syfte

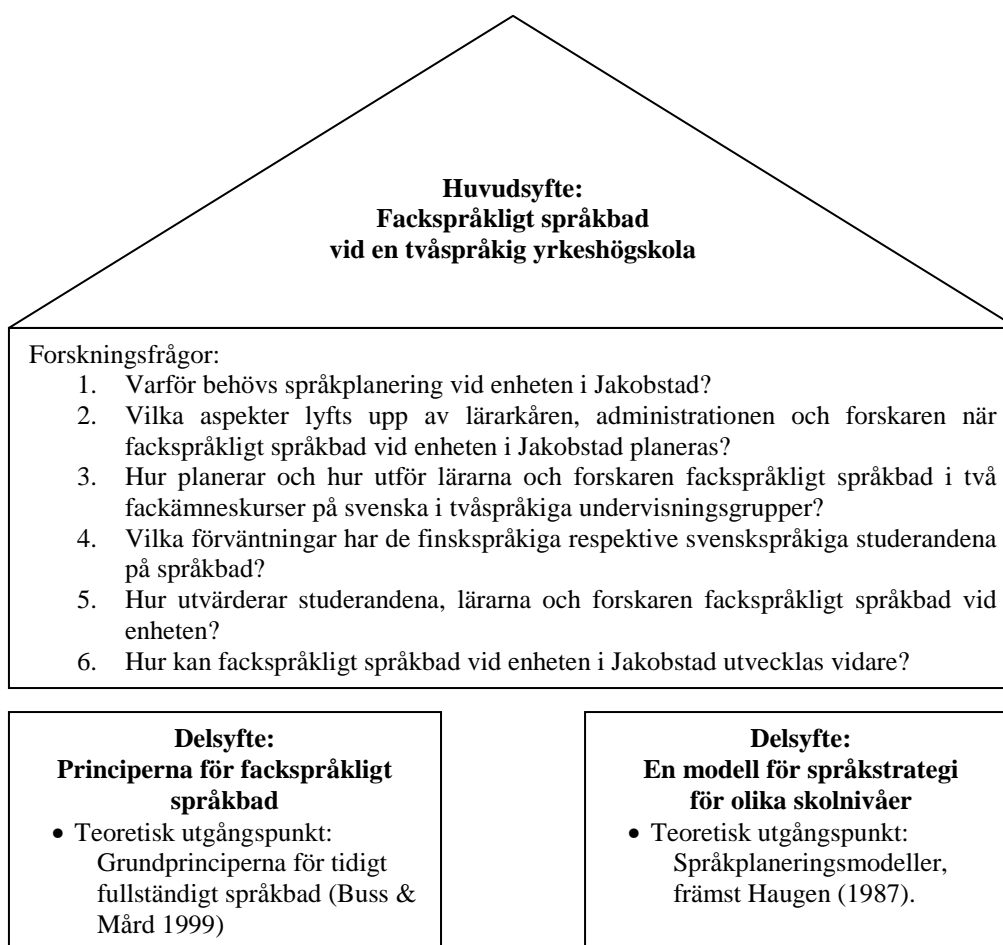
Mitt huvudsyfte är att i en empirisk fallstudie beskriva och analysera den språkplaneringsprocess vid enheten i Jakobstad som genomfördes som aktionsforskning våren 2003. Språkplaneringen hade som mål att utveckla enhetens tvåspråkiga utbildning i riktning mot språkbad. Jag beskriver och analyserar bakgrunden till behovet att utveckla undervisningen och hur planering, undervisning och utvärdering av fackspråkligt språkbad skedde och vilka resultat de ledde till.

Aktionsforskning beskrivs ofta med hjälp av en spiral där analys, planering, genomförande, observation och reflektion leder till och följs av en ny förbättrad plan (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006: 80–82, Stringer 1999: 17–20). Aktionsforskningens spiral beskriver bra hur arbetet vid enheten framskred men den räcker inte till för att i detalj beskriva de frågor som inriktningen på språkplanering förde med sig. För att kunna beskriva processen djupgående med hänsyn till alla de olika faktorer som påverkade den har jag som första teoribaserade syfte att kombinera aktionsforskningens spiral med modeller för språkplanering. Som främsta utgångspunkt har jag Haugens (1987) klassiska modell för språkplanering. Den kombinerade aktionsforsknings- och

språkplaneringsmodellen använder jag främst för att analysera och strukturera arbetet vid enheten i Jakobstad, men jag har samtidigt som mål att utveckla modellen så att den blir så allmängiltig att den kan användas som stöd även i språkplanering vid andra läroanstalter på olika skolnivåer.

Fackspråkligt språkbad har sina utgångspunkter i grundprinciperna i tidigt fullständigt språkbad. Dessa grundprinciper styr både språkval och språkanvändning samt didaktiska val i undervisningen (Buss & Mård 1999: 17–20). Grundprinciperna är möjliga att överföra till fackämnesundervisningen vid högskolor, något som inte tidigare har gjorts. Mitt andra teoribaserade syfte är således att modifiera principerna i tidigt fullständigt språkbad så att de kan användas för att analysera fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad. Även här har jag som mål att formulera allmängiltiga principer för fackspråkligt språkbad så att de kan användas som stöd och riktlinjer vid andra högskolor som önskar integrera ämnesundervisningen med språkinlärning via fackspråkligt språkbad.

Mitt huvudsyfte är således att studera ett empiriskt fall via mina två delsyften som har sin utgångspunkt i teorin. Jag presenterar forskningsfrågorna närmare i figur 2.



**Figur 2.** Forskningens syfte och forskningsfrågor.

I figur 2 presenterar jag forskningens tre syften med hjälp av en modell av ett hus, som visar att det empiriska huvudsyftet, fackspråkligt språkbad vid en tvåspråkig yrkeshögskola, vilar på två teoretiska delsyften, principerna för fackspråkligt språkbad och en modell för språkstrategi för olika skolnivåer. Med hjälp av de grundstenar som delsyftena utgör, är det möjligt att strukturera och analysera arbetet vid enheten i Jakobstad så att jag kan svara på de sex forskningsfrågor som jag presenterar ovan. Forskningsfrågorna gäller både helhetsplanering av fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad och det praktiska genomförandet av språkbad under två svenskspråkiga pilotkurser. Dessutom ser jag planeringsarbetet i ett tidsmässigt kontinuum och därför är det viktigt att svara på forskningsfrågorna om hur och varför behovet av en fungerande



språkstrategi genom språkplanering har uppstått och hur enheten i fortsättningen kan arbeta för att utveckla strategin ytterligare och hålla den levande i nya situationer.

### 2.3 Material och metod

Min avhandling har sin utgångspunkt delvis i teori om språkplanering och språkinläring och delvis i empirin kring språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Jag formulerar nya antaganden om verkligheten deduktivt utgående från de tidigare teorierna. I mitt arbete är jag dock inte bunden vid enbart deduktiva slutsatser utan jag formulerar nya antaganden induktivt utgående från den verklighet som jag möter i planeringsarbetet vid yrkeshögskolan.

I min avhandling utgår jag från ett fall, språkplaneringen vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Studien är således en fallstudie. Merriam (1994: 46) definierar fallstudien som ett sätt att studera verkliga sociala enheter på djupet och att få en helhetsbild av de olika komplexa faktorer som påverkar i situationen. Merriam påpekar ytterligare att fallstudiemetoden är en användbar metod för att studera praktiska problem och olika pedagogiska innovationer.

Fallstudier kan vara kvantitativa eller kvalitativa. Det är också möjligt att kombinera dessa inriktningar. Min avhandling är främst kvalitativ trots att jag i de fall, där det är möjligt, även kvantifierar resultaten. Jag motiverar valet av kvalitativ metod med intresset för processen vid språkplanering (t.ex. hur lärarna kommer fram till nya undervisningsmetoder för att förbättra studerandenas språkkunskaper) istället för att analysera den färdiga slutprodukten (t.ex. förbättringen i studerandenas kunskaper i ämnesspecifikt språk på svenska). En anledning till valet att endast analysera processen istället för slutprodukten är att projekttiden var begränsad och under våren 2003 var det ännu inte realistiskt att vänta sig större förändringar i studerandenas språkfärdigheter.

I kvalitativa fallstudier har forskaren en central roll eftersom det är han som samlar in och analyserar materialet (Merriam 1994: 32). Forskaren har möjlighet att tolka och analysera det insamlade materialet på många olika sätt, något som kan väcka frågor om

forskningens validitet. Ett sätt att minska risken för felslut och istället öka forskningens validitet är att använda flera olika materialinsamlingsmetoder (Baker 1988: 116–117; de Courcy 2002: 34–35, Flick 2006: 390, Merriam 1994: 85). De olika materialinsamlingsmetoderna har sina fördelar och nackdelar. Creswell (2005: 511) talar för triangulering, kombinerat av olika metoder, för att kunna utnyttja de olika metodernas starka sidor och motarbeta de risker för felslut som beror på metodernas svagheter. Förutom metodtriangulering är det möjligt att tala om materialtriangulering, vilket innebär att man samlar material av flera olika personer (Creswell 2005: 512, Huovinen & Rovio 2006: 104–105). I min avhandling har jag kombinerat material som jag fått av lärarna, studerandena och administrationen via möten och samtal, frågeformulär och klassrumsobservationer vid enheten i Jakobstad under våren 2003. Dessutom utnyttjar jag också information ur dokument som berör den tvåspråkiga undervisningen före projektet *Två språk – ett trumfkort*. Jag använder således både metodtriangulering och materialtriangulering för att skapa en djupgående helhetsbild av verkligheten kring språkplanering för de olika aktörerna. Undersökningsmaterialet presenteras närmare i tablå 2.

Situation för materialinsamlingen	Deltagare	Tid	Materialtyp
Möten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hela lärarkåren, enhetschef, koordinator, forskare, studentrepresentanter, språkbadprofessor (20.1)</li> </ul>	20.1.2003 9.5.2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mötesprotokoll</li> <li>Dagbok (bilaga 1)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studentrepresentanter, koordinator, forskare</li> </ul>	28.4.2003	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Språklärare, koordinator, forskare</li> </ul>	28.4.2003	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lärarna på de fyra pilotkurserna, forskare</li> </ul>	17.2.2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dagbok</li> <li>E-post</li> </ul>
Samtal med enhetens personal (träff vid enheten, e-post och telefon)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forskare – olika lärare</li> <li>Forskare – koordinator</li> <li>Forskare – enhetschef</li> </ul>	Kontinuerligt under vårterminen (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dagbok</li> <li>E-post</li> </ul>
Frågeformulär	Finskspråkiga före	18.3.2003 och 20.3.2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>36 ifyllda formulär (formulär i bilaga 5)</li> </ul>
	Svenskspråkiga före		<ul style="list-style-type: none"> <li>16 ifyllda formulär (formulär i bilaga 3)</li> </ul>
	Finskspråkiga efter	7.5.2003 och 14.5.2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>32 ifyllda formulär (formulär i bilaga 6)</li> </ul>
	Svenskspråkiga efter		<ul style="list-style-type: none"> <li>15 ifyllda formulär (formulär i bilaga 4)</li> </ul>
Klassrumsobservationer	Turismens ställning i samhället <ul style="list-style-type: none"> <li>Lärare</li> <li>25 finskspråkiga studerande</li> <li>9 svenskspråkiga studerande</li> <li>Forskare</li> </ul>	18.3.2003 19.3.2003 15.4.2003 7.5.2003 14.5.2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observations-schema (bilaga 7)</li> <li>Dagbok (bilaga 2)</li> </ul>
	Tågtrafik <ul style="list-style-type: none"> <li>Lärare</li> <li>18 finskspråkiga studerande</li> <li>8 svenskspråkiga studerande</li> <li>Forskare</li> </ul>	20.3.2003 21.3.2003 10.4.2003 14.5.2003	
Samtal med studerandena	Turismens ställning i samhället	10.4.2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dagbok (bilaga 1)</li> </ul>
	Tågtrafik	7.5.2003	

**Tablå 2.** Undersökningsmaterial.

I de följande avsnitten presenterar jag undersökningsmaterialet mer ingående. Jag beskriver materialinsamlingen i tre olika faser. Jag börjar med att beskriva hur jag har arbetat för att samla in och dokumentera det material jag har. Sedan går jag över till att

diskutera vilka olika roller jag har haft när det gäller de olika materialtyperna och hur jag eventuellt har påverkat materialet via de olika rollerna. Sist beskriver jag arbetet med att analysera materialet och diskuterar de olika analysmetoderna som jag har använt.

### 2.3.1 Möten och samtal

Jag har vid möten och samtal använt ett personligt sätt att samla in information. Jag har låtit diskussionerna flyta fritt, även om jag i vissa fall har kunnat styra diskussionen genom att t.ex. berätta om språkbad eller genom att be om förtydligande om jag inte har varit säker på att jag har förstått motparten rätt. Detta sätt att samla in material ger en god möjlighet att få tillgång till material för senare analys utan att diskussionspartnern upplever situationen som en testsituation (se Ely m.fl. 1993: 65; Wray, Trott & Bloomer 1998: 185).

I aktionsforskning, där någonting nytt utvecklas via demokratiska diskussioner, är det inte alltid möjligt eller meningsfullt att videofilma eller banda diskussioner. Naturliga situationer där diskussioner uppstår kan lätt störas av teknisk utrustning och leda till att situationen blir onaturlig och försvårar interaktionen mellan forskare och andra deltagare (Grönfors 1985: 129). Vid enheten i Jakobstad kunde diskussioner uppstå när som helst och var som helst. Vanligtvis diskuterade lärarna gärna språkbad, kultur och tvåspråkig undervisning exempelvis då vi åt tillsammans i matsalen eller hade kaffepaus. De kunde också ringa mig per telefon om jag var i Vasa och de ville diskutera någonting. Att förutse när dessa diskussioner skulle förekomma och att lyckas fånga dem på band var en omöjlighet. Istället dokumenterade jag materialet i ett häfte som jag kallar dagbok.

Dagboken är mitt viktigaste material när det gäller att identifiera och analysera lärarnas och administrationens reaktioner på språkplaneringsarbetet i Jakobstad. Fördelarna med att anteckna informationen i en dagbok var att den alltid var lätt tillgänglig och under diskussionen kunde jag snabbt skriva ner några nyckelord och de viktigaste kommentarerna. Ibland återgav jag hela meningar av någonting som lärarna hade sagt

och ibland antecknade jag bara det viktigaste i samtalet. På bussresan hem från Jakobstad till Vasa kunde jag ta fram dagboken igen och fylla i information och till vissa delar renskriva mina tidigare anteckningar. I bilaga 1 finns ett utdrag ur dagboken som berör helhetsplaneringen. Under diskussionen har jag skrivit ner några korta, relativt osammanhängande nyckelord och efter diskussionen har jag skrivit ut utförligare vad jag menade och vad som diskuterades. I helhetsdiskussionen har jag själv varit den aktiva parten och försökt aktivera projektkoordinatören att fundera på helhetsplaneringen.

Jag använde dagboken för att anteckna diskussioner och kommentarer men även för att anteckna mina egna tankar, idéer och förslag. Rönnerman (2004: 20–21) anser att aktionsforskningsdagböcker skall ha utrymme för reflektioner där man analyserar vad som rent praktiskt skall ändras till nästa gång, vad som skall diskuteras med kollegerna men också ge möjlighet att samla teori som anknyter till praktiken. Huovinen och Rovio (2006: 107) i sin tur konstaterar att dagboken är ett ställe där man sparar material men att dagboken fungerar också som ett sätt att strukturera forskarens tankar. Den kan innehålla frågor, tankar, sammanfattningar och reflektioner kring det egna beteendet. Min dagbok innehåller således kommentarer från andra deltagare men också mina egna reflektioner och sammanfattningar. Fördelen med dagboken är att den ger en god bild av situationen och beskriver både min frustration och min glädje, något som inspelningar eventuellt inte skulle ha fångat.

Dagboken hade jag med mig till enheten vid varje besök. Forskningsprocessen framskred dock även utanför enheten vid min egentliga arbetsplats vid Vasa universitet. Flera av tankarna och idéerna föddes först då jag hunnit smälta den nya informationen i lugn och ro vid min dator. Det var då jag sammanfattade tankarna och letade efter lämplig teoretisk bakgrund att stöda mina argument på. Detta tankearbete vid datorn resulterade i e-post, sammanfattande dokument och preliminära forskningsrapporter. Materialet har jag sparat i en mapp. Mappen innehåller mötesprotokoll, pressmeddelanden, e-post, artiklar, kontakter med andra forskare och aktörer, scheman, dokument kring projektets ekonomi, projektavtal och min preliminära forskningsplan.

I mitt sätt att samla material kring planeringen har jag varit tvungen att i mycket lita på mitt minne. Suojanen (1992: 51) anser dock att aktionsforskaren har goda möjligheter att tolka den undersökta verkligheten rätt, eftersom de centrala frågeställningarna kommer upp flera gånger under processen. I vissa skeden har jag oroat mig över att antalet konkreta anteckningar från fältet är litet. Trots att själva antalet konkreta citat av lärarna är litet upplever jag ändå att materialet täcker väl de tankar som de olika deltagarna kom med. Tankarna återkom vid ett flertal tillfällen under våren 2003. Projektet fortsatte ännu under läsåret 2003–2004 och många av diskussionerna och debatterna fortsatte då. I de eventuella oklara fallen har jag således kunnat vända mig till mina senare anteckningar. De olika deltagarna fick dessutom hösten 2003 den andra delrapporten där jag dokumenterade vårens diskussioner för första gången. Deltagarna hade möjlighet att diskutera om någonting viktigt saknades eller om jag hade missförstått någonting.

Trots att det ordnades möten med hela personalen och alla lärare berördes av projektet på ett eller annat sätt, fanns det lärare som jag inte träffade personligen under våren 2003. Deras röster syns inte i materialet. Vissa lärare träffade jag ofta och bland dem fanns både positivt, negativt och neutralt inställda lärare.

#### 2.3.1.1 Forskarens roller vid möten och samtal

Min roll i det material som jag har samlat in via möten och samtal är aktiv. Den viktigaste rollen i det här materialet har varit min roll som sakkunnig i språkbud. Jag har fungerat som normsättare i det avseendet att jag har satt gränser för hur stora avvikelser enheten kan göra från tidigt fullständigt språkbud och ändå fortfarande tala om språkbud i sin undervisning. I vissa fall kritiserade enhetens personal, och även enhetens projektkoordinator, kravet att använda endast ett språk i undervisningen. Kritiken var ibland så betydande att min roll blev, mer eller mindre, att övertyga enheten om att den satsning de hade gjort i fackspråkligt språkbud var lönsam och möjlig att genomföra. Rollen av övertalare var svår för mig, eftersom jag inte var förberedd på den. En anledning till behovet att övertyga lärarna var att fortbildningen föll bort ur projektet och genom det mycket av det teoretiska stödet för språkbud. Det tydliga behovet av

fortbildning ledde till att jag ofta fick ta rollen av fortbildare och ibland t.o.m. av föreläsare. För att minska klyftan mellan mig som utomstående forskare som övertalade lärarna att göra någonting som de inte ville göra tog jag ofta till rollen som lärarkollega. Istället för att alltid hänvisa till teorier och forskning kring språkbildning diskuterade jag det positiva med språkbildning genom mina egna erfarenheter vid yrkeshögskolan i Vasastad och genom att diskutera hur jag hade använt och haft nytta av kunskaper i språkbildning som språklärare vid Vasastad universitet.

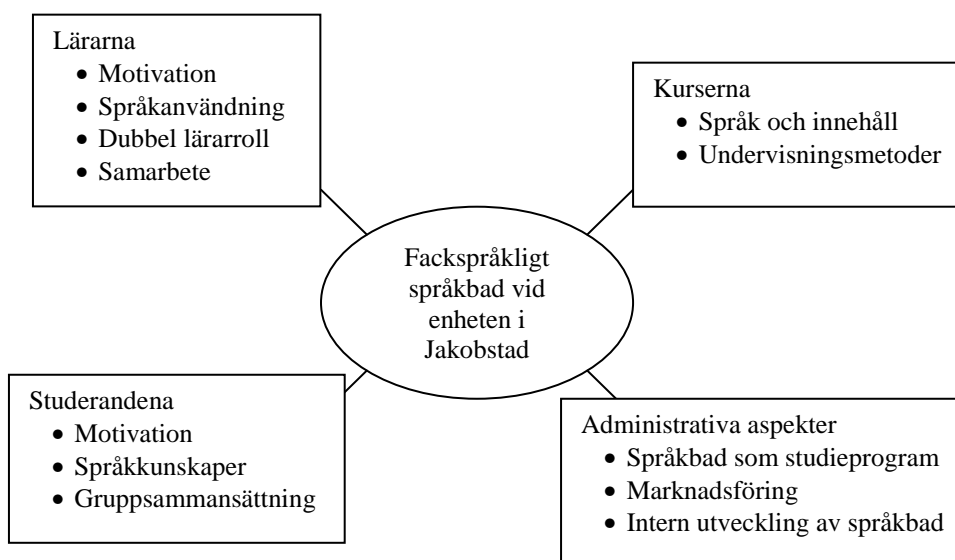
Utöver det aktiva deltagandet i gruppen hade jag också dokumentatörens roll. I projektansökan nämndes dokumentation som en av de viktigaste uppgifterna för forskaren. I verkligheten hade dock dokumentationen endast en liten roll i forskarens vardag i projektet.

#### 2.3.1.2 Analysmetod för möten och samtal

Materialet som jag har samlat in genom möten och samtal innehåller mycket varierande information sådan som allt från attityder kring språkinläring till rent praktiska administrativa frågor kring att ordna tvåspråkig undervisning vid en yrkeshögskola. Att hitta en god metod för analys av det här materialet har varit krävande. Det finns inte någon färdig systematisk modell för kategorisering och analys av kvalitativt material (Creswell 2005: 237, Grönfors 1985: 155). I aktionsforskning sker beskrivning, analys, tolkning och kategorisering av materialet delvis parallellt och det är inte meningsfullt att först samla material och analysera det efteråt (Flick 2006: 296, Grönfors 1985: 155–158, Huovinen & Rovio 2006: 107). På samma sätt har jag i mitt försök att organisera materialet utarbetat flera kategorier för analysen innan jag kom fram till kategorier som fungerade för mitt material.

Materialet kan analyseras och struktureras med hjälp av tolkande frågor som *varför*, *vad*, *hur*, *vem*, *var* och *när* (Stringer 1999: 93–96). I den första analysen av materialet under våren 2003 använde jag dessa frågor för att strukturera den komplexa bilden av faktorer som påverkade planeringen av fackspråkligt språkbildning vid enheten i Jakobstad.

Den första analysen ledde till en tankekarta, som jag presenterar i en förenklad form i figur 3.



**Figur 3.** Tankekarta baserad på en första analys av materialet.

I den första analysen identifierade jag fyra överordnade kategorier som behandlades under möten och samtal. Dessa fyra kategorier, *lärarna*, *studerandena*, *kurserna* och *administrativa aspekter*, delade jag ytterligare in i flera underkategorier som preciserade vad lärarna, administrationen och forskarna sade om kategorierna. Trots att tankekartan hjälpte mig att strukturera och förenkla den information som jag hade, var den inte tillräckligt djupgående för att kunna förklara hur förändringsaspekten i aktionsforskningen påverkade materialet. Som exempel på problematiken presenterar jag ett relativt vanligt påstående som lärarna ofta uttryckte i olika former:

Läraren är omotiverad att undervisa finskspråkiga studerande på svenska p.g.a. deras bristande språkkunskaper och förmåga att förstå kursens svåra fackspråkliga termer på svenska.



Påståendet kan höra till alla de överordnade kategorierna som presenteras i figur 3 beroende på vilken synvinkel man väljer att utgå från. Påståendet ger dock bara en statisk bild av processen om man inte också analyserar situationen där den har uttryckts. Enligt Carr och Kemmis (1986: 183) är en av aktionsforskarens centrala uppgifter att kunna upptäcka hur individen styrs av objektiva och subjektiva aspekter som kan hindra en individ att förhandla på ett visst sätt i en viss social situation. Objektiva hinder för förändringen är enligt Carr och Kemmis sådana som en individ inte kan påverka. Subjektiva hinder beror på individen själv och de kan ändras. Skillnaden mellan objektiva och subjektiva hinder är dock inte enkel att identifiera och kan tolkas olika av olika personer.

I exemplet ovan upplever läraren studerandenas språkkunskaper och kursens svåra fackspråkliga termer som objektiva hinder för fackspråkligt språkbad. Läraren kan således inte undervisa på svenska förrän studerandena har bättre språkkunskaper i svenska. Jag argumenterar dock för att i fackspråkligt språkbad vilar studerandenas språkinläring även på fackämneslärarens ansvar. Jag argumenterar ytterligare för att genom att reflektera över sin egen undervisning och genom att välja undervisningsmetoder som stöder språkinläringen, kan lärarna undervisa studerandena på svenska trots studerandenas bristande språkkunskaper och trots de svåra fackspråkliga termerna. Det som av läraren upplevs som objektiva hinder är således enligt min analys subjektiva hinder. Analysen av situationen leder till att jag kan formulera påståendet på ett annat sätt:

Läraren är omotiverad att undervisa finskspråkiga studerande på svenska p.g.a. att han inte vet hur han skall undervisa de svåra fackspråkliga termerna så att även de med bristande språkkunskaper kan ta del av dem.

Det nya påståendet ger en ny synvinkel på vad som bör göras för att möjliggöra fackspråkligt språkbad vid enheten. För att kunna fånga förändringsprocessen i forskningen är det viktigt att analysera materialet på djupnivå och inte enbart dokumentera lärarnas kommentarer i början av processen. En stor förändring har skett när fackämnesläraren kan se det som sitt ansvar att erbjuda studerandena möjligheter till språkinläring. När läraren frågar *hur* istället för att konstatera att fackspråkligt

språkbad inte går att ordna är det möjligt att gå vidare i arbetet och finna verktyg för lärarna att undervisa på ett nytt sätt.

Den första analysen var ett resultat av induktion. Jag försökte strukturera och hitta gemensamma nämnare för diskussionerna utgående från materialet. Analysen gav mig dock insikt om att det är förändringen som är den gemensamma nämnaren och analysen skall baseras på frågorna *varför* och *hur* istället för att enbart utgå från frågorna *vem* och *vad*. Eftersom tidigt fullständigt språkbad var utgångspunkten för möten och samtal, valde jag att analysera materialet deduktivt med hjälp av grundprinciperna i språkbad. Dessa grundprinciper presenterar jag i tablå 3.

Språkliga principer	Metodologiska principer
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Läraren följer principen en person – ett språk</li> <li>2. Eleven får kommunicera på sitt eget modersmål</li> <li>3. Läraren skapar möjligheter till andraspråksanvändning</li> <li>4. Närmiljön utnyttjas i undervisningen</li> <li>5. Läraren erbjuder förståelig output och diskuterar betydelsen av innehåll med eleverna</li> <li>6. Innehållet är viktigare än formen och formundervisningen följer det kommunikativa behovet</li> <li>7. Ämnesundervisning ges tvåspråkigt (t.ex. byte av undervisningsspråk och lärare enligt årskurs)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Undervisningen är elevcentrerad</li> <li>2. Eleverna tar ansvar för sitt eget lärande</li> <li>3. I undervisningen utnyttjas situationsbundenhet och rutiner, speciellt i början</li> <li>4. Undervisningen ges i temahelheter               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Nyckelord och uttryck är tydligt framme under hela temat</li> <li>b. Övning i både muntliga och skriftliga färdigheter</li> <li>c. Variation mellan kognitivt krävande och icke-krävande uppgifter</li> <li>d. Lek- och arbetsstationer i temaundervisningen byggs tillsammans med eleverna</li> </ol> </li> </ol>

**Tablå 3.** Grundprinciperna i tidigt fullständigt språkbad (Buss & Mård 1999).

Grundprinciperna i tidigt fullständigt språkbad delas in i språkliga principer och metodologiska principer. Den mest centrala principen *en person – ett språk* är den som leder till behovet av de olika principerna, både språkliga och metodologiska. För att läraren skall kunna använda annat än elevernas modersmål och för att eleverna skall kunna lära sig både innehåll och språk i undervisningen behövs en rad andra principer. Det räcker inte med att läraren byter språk. Med stöd från sakkunniga i språkbad vid Vasa universitet ställde jag kravet att principen om *en person – ett språk* skall vara även

vid enheten i Jakobstad central för att det nya programmet skall kunna kallas fackspråkligt språkbad. När det gällde de andra principerna i tidigt fullständigt språkbad fanns det mera utrymme för diskussioner hur de skulle se ut i fackspråkligt språkbad.

I delrapport II (Bergroth 2004: 16) skrev jag ner de principer och riktlinjer som det praktiska planeringsarbetet vid enheten i Jakobstad hade lett till våren 2003. Dessa principer presenterar jag i tablå 4.

- Ca 20–25% av undervisningen ges på studerandenas andraspråk enligt språkbadsmetoderna.
- Undervisning ges på ett språk åt gången (en kurs – ett språk).
- Språksituationen råder under den konkreta undervisningssituationen. Utanför den kan fritt valbart språk användas.
- Studerandena uppmuntras, men tvingas inte, att använda det andra inhemska språket.
- Distansarbeten osv. skrivs på undervisningsspråket. Varierande arbetsmetoder används för att minska arbetsbördan. Flersidig rapport kan ibland bytas ut mot t.ex. mindmap, reklamtext, figur, muntlig presentation.
- Tentamen får skrivas på modersmålet och frågorna ställs på båda språken.
- Studerandena uppmuntras att ta med ordböcker och annat hjälpmaterial.
- Undervisningsmaterial samlas på undervisningsspråket ur flera olika källor. Källor som utnyttjar olika sinnen används om möjligt.
- Finskspråkiga och svenskspråkiga studerande arbetar tillsammans i de språkligt blandade grupperna och stöder varandras språkutveckling.
- Studerandena får ett intyg över att de har gått kurser på det andra inhemska språket.
- Tvåspråkig undervisning marknadsförs som tvåspråkig undervisning.
- I inträdesintervjun ställs frågor med hjälp av vilka man kan få reda på studerandenas motivation för språkinläring.
- Kursplaneringen innehåller ett avsnitt om språklig planering.
- Samarbete med andra lärare, både ämnes- och språklärare, betonas.

**Tablå 4.** Preliminära principer för fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad våren 2003 (Bergroth 2004: 16).

De preliminära principerna för fackspråkligt språkbad som sammanfattades i delrapport II är en förteckning över mycket konkreta åtgärder som hänför sig såväl till språkliga och metodologiska som administrativa situationer vid enheten i Jakobstad. Principerna kan inte som sådana användas som kategorier för en vetenskaplig avhandling. De praktiska principerna är inte heller så allmänna att de kan som sådana överföras till andra högskolor som vill ordna fackspråkligt språkbad. Som en följd av behovet att ha

allmänna principer för fackspråkligt språkbud som också inrymmer de synpunkter som kom upp vid enheten i Jakobstad våren 2003, valde jag att kombinera principerna för tidigt fullständigt språkbud med de preliminära principerna för fackspråkligt språkbud vid enheten i Jakobstad. Principerna för fackspråkligt språkbud som jag formulerade både induktivt via mitt material och deduktivt via principerna i tidigt fullständigt språkbud presenterar jag i tablå 5.

Principerna för fackspråkligt språkbud delas in i språkliga och metodologiska principer. Språkliga principer för fackspråkligt språkbud är *Principen om konsekvent språkanvändning*, *Principen om den dubbla lärarrollen*, *Principen om att uppmuntra till språk*, *Principen om att anpassa undervisningsspråket* samt *Principen om återkoppling*. Metodologiska principer för fackspråkligt språkbud är *Principen om att anpassa kursinnehållet*, *Principen om att integrera språkdidaktiska och ämnesdidaktiska undervisningsmetoder* samt *Principen om samarbete mellan lärarna*. Jag använder principerna för fackspråkligt språkbud som kategorier när jag analyserar de aspekter som togs upp av de olika deltagarna i processen för att utveckla fackspråkligt språkbud vid enheten i Jakobstad våren 2003.

Tidigt fullständigt språkbud	De preliminära principerna i Jakobstad	Fackspråkligt språkbud
<b>SPRÅKLIGA PRINCIPER</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Läraren följer principen en person – ett språk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Undervisning ges på ett språk åt gången (en kurs – ett språk).</li> <li>Språksituationen råder under den konkreta undervisningssituationen. Utanför den kan fritt valbart språk användas.</li> </ul>	<i>Principen om konsekvent språkanvändning</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kursplaneringen innehåller ett avsnitt om språklig planering.</li> </ul>	<i>Principen om den dubbla lärarrollen</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Läraren skapar möjligheter till andraspråksanvändning</li> <li>Eleven får kommunicera på sitt eget modersmål</li> <li>Närmiljön utnyttjas i undervisningen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studerandena uppmuntras, men tvingas inte, att använda det andra inhemska språket.</li> <li>Finskspråkiga och svenskspråkiga studerande arbetar tillsammans och stöder varandras språkinläring.</li> <li>Tentamen får skrivas på modersmålet och frågorna ställs på båda språken.</li> </ul>	<i>Principen om att uppmuntra till språk</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Läraren erbjuder förståelig output och diskuterar betydelsen av innehåll med eleverna</li> </ul>		<i>Principen om att anpassa undervisningsspråket</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Innehållet är viktigare än formen och formundervisning följer det kommunikativa behovet</li> </ul>		<i>Principen om återkoppling</i>
<b>METODOLOGISKA PRINCIPER</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Undervisningen ges i temahelheter</li> <li>I undervisningen utnyttjas situationsbundenhet och rutiner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Undervisningsmaterial samlas in på undervisningsspråket ur flera olika källor.</li> <li>Källor som utnyttjar olika sinnen används om möjligt.</li> </ul>	<i>Principen om att anpassa kursinnehållet</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Undervisningen är elevcentrerad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distansarbeten osv. skrivs på undervisningsspråket.</li> <li>Varierande arbetsmetoder används för att minska arbetsbördan</li> <li>Studerandena uppmuntras att ta med ordböcker och annat hjälpmaterial.</li> </ul>	<i>Principen om att integrera språkdidaktiska och ämnesdidaktiska undervisningsmetoder</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ämnesundervisning ges tvåspråkigt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Samarbete med andra lärare, både ämnes- och språklärare, betonas.</li> </ul>	<i>Principen om samarbete mellan lärarna</i>

**Tablå 5.** Principerna för fackspråkligt språkbud.

Förutom de aspekter som inryms i principerna för fackspråkligt språkbud diskuterade läraren, administrativ personal och forskaren olika administrativa frågor som berörde de

praktiska arrangemangen kring språkbad (se tablå 4). Dessa aspekter har jag analyserat enbart induktivt utgående från materialet. De praktiska administrativa frågorna är sådana som utgår från olika resurser och intressen vid den högskola som ordnar fackspråkligt språkbad. Det är således inte meningsfullt att försöka hitta allmängiltiga teoretiska principer som skulle förklara de administrativa aspekterna i processen.

### 2.3.2 Klassrumsobservationer

Språkbad testades vid enheten under fyra kurser varav två undervisades på svenska våren 2003. Kurserna ordnades under den sista undervisningsperioden, 17.3–16.5.2003. En del av materialet (klassrumsobservationer, enkät och planeringsdiskussioner) är insamlat under två svenskspråkiga kurser, *Turismens ställning i samhället* och *Tågtrafik*. Båda kurserna ingår i studieprogrammen *Matkailu* och *Turism* och hör till de obligatoriska yrkesstudierna. De båda kurserna är värda 2 studieveckor vardera. Senare i texten hänvisar jag till kursen *Turismens ställning i samhället* med förkortningen *Tur* och till kursen *Tågtrafik* med *Tåg*.

Studerandena i *Tur* var första årets studerande och kursens mål var att studerandena skulle bli insatta i turismens betydelse för samhället och förstå de faktorer som påverkar turismens utveckling (*Studieguide* 2002: 416). I kursen deltog 24 finskspråkiga studerande som studerade på den finskspråkiga linjen och ytterligare en finskspråkig som studerade på den svenskspråkiga linjen. I kursen deltog också 9 svenskspråkiga studerande. Gruppsammansättningen var således till 74 % finskspråkig och till 26 % svenskspråkig. Läraren som höll kursen hade finska som modersmål men var van vid att undervisa både på finska och på svenska. Alla kursdeltagare var kvinnor.

Kursen *Tåg* studeras vanligen under det andra läsåret och målet med kursen är att studerandena skall kunna prissätta, boka och sälja tågresor (*Studieguide* 2002: 416). I kursen deltog 18 finskspråkiga och 8 svenskspråkiga studerande. Den språkliga balansen var bättre under kursen *Tåg* än under kursen *Tur* (69 %:31% jämfört med 74 %:26 %). Läraren var finskspråkig men van vid att använda både finska och svenska i sin undervisning. Även i kursen *Tåg* deltog bara kvinnor, vilket innebär att det inte

finns några manliga studerande i materialet. Jag använder uteslutande pronomenet *han* i avhandlingen för att de enskilda lärarnas identitet inte skall komma fram. I texten hänvisar jag således även till alla kursdeltagare med pronomenet *han*.

Det konkreta klassrumsarbetet dokumenterade jag med hjälp av klassrumsobservationer. Jag var med på 18 lektioner (å 45 min) av sammanlagt 76 närundervisningstimmar och observerade pilotkurserna. Observationerna fördelades under hela kursen så att jag var med två gånger i början av kursen, en gång i mitten av den och en gång i slutet av kursen *Tur* och en gång i slutet av kursen *Tåg*. Jag är medveten om att ett större antal observerade lektioner skulle ha gett en mera djupgående bild av undervisningen och gett möjlighet att samla flera exempel som stöd för diskussionen om hur fackspråkligt språkbud såg ut våren 2003 vid enheten i Jakobstad. Det relativt låga antalet observerade lektioner beror på flera olika praktiska faktorer. Samtidigt med de svenskspråkiga pilotkurserna som presenteras i min avhandling observerade jag också två finskspråkiga språkbudskurser och deltog i planeringen av fackspråkligt språkbud som studieprogram och planering av det kommande läsåret 2003–2004. Jag var anställd som forskare endast på halvtid och jag hade inte heller obegränsade möjligheter att åka till Jakobstad. Båda av de observerade lärarna var dessutom bortresta två veckor under kursen, vilket i sin tur också begränsade möjligheterna.

Observationerna gav dock rikligt med material och jag lyckades bilda mig en god uppfattning om de observerade lärarnas undervisning. Det kan också vara en styrka för materialet att jag inte observerade varje lektion. Lärarna fick testa språkbudsmetoder även i en vanlig situation utan en utomstående observatör. Grönfors (1985: 91) kommenterar att det är möjligt att de observerade beter sig på ett annat sätt än de skulle göra utan observatör. Anledningen till det är att de observerade vill ge observatören en positiv bild av situationen. Mina klassrumsobservationer kombineras med studerandenas uppfattningar om kurserna, vilket i sin tur ger en djupare helhetsbild av undervisningen (se avsnitt 2.3.3).

Ett problem med klassrumobservationer är att forskaren inte hinner observera allt som sker samtidigt i ett klassrum. Grönfors (1985: 100) konstaterar att det inte alltid är

meningsfullt att ens försöka observera allt som sker utan man kan sätta fokus på vissa förhandsbestämda aspekter. I fokus för mina observationer stod läraren och lärarens nya undervisningssituation. Jag hade i samråd med de observerade lärarna kommit överens om att lärarna skulle satsa på att hålla fast vid ett språk, de skulle anpassa kursinnehållet språkligt till de finskspråkiga studerandena samt uppmuntra de finskspråkiga studerandena att använda svenska. Dessa tre aspekter var det som jag observerade i första hand.

I början av projektet hösten 2002 utarbetade jag ett observationsschema för att observera lärarna vid enheten. Grunden till schemat hade jag lagt under mina studier i språkbud och språktillägnande tillsammans med andra studerande vid Vasa universitet. Observationsschemat utarbetades ursprungligen för att observera språkbudslärare på lågstadiet och schemat byggde på olika observationsscheman som tidigare utarbetats vid Centret för språkbud och flerspråkighet vid Vasa universitet samt på olika modeller i litteraturen (se t.ex. Echevarria, Vogt & Short 2000: 179–190; Fortune 2000; Baker 2001: 18–41). För observationerna vid enheten bearbetade jag schemat ytterligare så att jag kunde anteckna om lärarna bytte språk enligt person, eftersom grupp sammansättningen var blandad under språkbudskurserna i Jakobstad. I schemat tog jag upp endast lärarens språkliga beteende i klassrummet, eftersom lärarens språkliga beteende stod i fokus för mina observationer under de olika observationerna vid enheten. Observationsschemat finns i bilaga 7.

Observationsschemat var nyttigt och användbart alltid när jag observerade en ny lärare. Det hjälpte mig att fokusera mina observationer så att materialet blev lättare jämförbart. Flick (2006: 221) varnar dock för att användning av observationsscheman kan göra forskaren blind för det nya som händer i de observerade situationerna. Jag märkte snabbt att observationsschemat som jag använde var alltför enkelt för att det ensamt skulle räcka till för att dokumentera de olika aspekterna av fackspråkligt språkbud. Observationsschemat fick således mindre uppmärksamhet i de senare observationerna och jag använde egna anteckningar som primärt sätt att samla in material. Jag satt med i klassrummet och antecknade så mycket som jag hann av det som sades av både lärarna och studerandena. Jag antecknade också om lärarna använde gester eller om lärarna,



eller studerandena, använde tonlägen som avvek från det normala (t.ex. om studerandena uttryckte frustration genom att tala med högre röst eller om studerandena skrattade när de talade svenska). Jag hann naturligtvis inte skriva ner allting som sades eller gjordes under lektionerna och ofta fyllde jag i information direkt efter den observerade lektionen. De exempel som jag ger ur klassrumsobservationerna i kapitel 6 är ofta relativt korta därför att jag har antecknat noggrant endast de centrala replikerna i det som sades för att kunna vara säker på att jag hann skriva ner replikerna rätt. I exemplen har jag således satsat på kvalitet istället för på kvantitet. Observationerna är samlade i ett häfte som jag kallar observationsdagbok. Efteråt skrev jag ner anteckningarna från klassrumsobservationerna på dator och kompletterade dem med ytterligare tankar kring undervisningen som initierats av observationerna. I bilaga 2 presenterar jag en förkortad version av en renskriven observation. De renskrivna observationerna samlade jag i en mapp tillsammans med annat material kring kurserna. I mappen finns exempelvis kopior av materialet som lärarna delade ut under de observerade kurserna och kopior av vissa av studerandenas distansarbeten.

Min roll i klassrummet var den deltagande observatörens roll, som kan anses vara krävande, eftersom observatören skall fästa uppmärksamhet vid många olika aspekter samtidigt (Flick 2006: 221; 226, Ely m.fl. 1993: 52, Suojanen 1992: 51). Trots att jag ofta satt och antecknade vid ena sidan av klassrummet med överblick över alla deltagarna i klassrummet, gick jag också runt i klassrummet och diskuterade med studerandena och läraren. Jag upplevde mig som välkommen i klasserna och studerandena var vana vid att ha mig närvarande. Lärarna presenterade mig genom att berätta att jag var där för att hjälpa dem med språkbadsundervisningen. Att vara deltagande observatör har den fördelen att de observerade känner sig mera trygga och har lättare att bete sig som vanligt än i klassrum där det finns en utomstående som inte deltar i klassrumsaktiviteterna (Wray, Trott & Bloomer 1998: 188).

#### 2.3.2.1 Forskarens roller vid klassrumsobservationer

Under klassrumsobservationerna hade jag flera uppgifter och roller. Jag var stöd och hjälp för läraren och gav vid behov modeller för undervisningssätt, jag informerade

studerandena om språkbud och motiverade principen om ett språk i undervisningen och jag var en utomstående forskare som dokumenterade de olika aspekterna i undervisningen.

Min uppgift var att hjälpa lärarna att undervisa som språkbudslärare, inte enbart att observera dem. Observationerna var således ibland riktade åt två håll. Detta sätt att arbeta och observera använde jag t.ex. när studerandena frågade efter direkta översättningar till svenska ord. Jag försökte visa lärarna hur de kan diskutera betydelsen och hitta alternativa sätt att komma fram till svaret istället för att översätta ordagrant (se vidare i avsnitt 6.2.1).

Min uppgift att förmedla information om språkbudsmetoderna syntes också i klassrummet. Om studerandena t.ex. kritiserade att läraren inte gav instruktioner på finska förklarade jag varför enheten hade valt att arbeta enspråkigt. Vanligtvis blev studerandena nöjda med den valda metoden när de hade fått den motiverad. Även dessa diskussioner med studerandena kunde ibland observeras av läraren och på det sättet hjälpte de läraren att se hur man kan arbeta för att motivera språkbudsundervisningen.

Klassrumsobservationerna följdes av diskussioner med läraren i fråga, om det fanns tid för sådana. Oftast fördes diskussionerna muntligt direkt efter lektionen men i vissa fall sköttes diskussionen p.g.a. tidsbrist via e-post. Under dessa diskussioner jämförde jag och läraren i fråga hur vi hade upplevt händelserna i klassrummet. Dessa diskussioner var nödvändiga för att lärarna skulle få reflektera över sin undervisning och få positiv återkoppling samt förslag och idéer till hur de ytterligare kunde förbättra undervisningen. Dessa diskussioner var lediga men innebar att jag under klassrumsobservationerna var tvungen att anteckna så mycket som jag bara hann, hjälpa läraren och samtidigt kritiskt analysera lärarens arbete för att kunna ge återkoppling genast efter lektionen.

Min roll i klassrummet var tydligt deltagande och aktiv. Trots det fick läraren och studerandena kommunicera sinsemellan utan att jag var med i diskussionerna. Jag blandade mig i diskussionerna om frågor ställdes direkt till mig eller om jag gick runt i

klassrummet och ville veta t.ex. vilka rubriker de olika smågrupperna hade för sina distansarbeten. Jag följde med smågruppsarbetet även på avstånd så att den observerade gruppen inte var medveten om att jag observerade just den.

### 2.3.2.2 Analysmetod för klassrumsobservationer

Trots att jag i början av observationerna bestämde mig för att begränsa observationerna så att jag studerade hur läraren klarar av att hålla fast vid ett språk, hur han anpassar sin undervisning till de finskspråkiga studerandena och hur han uppmuntrar till språk, gav observationerna information som kan analyseras mera djupgående. I min avhandling diskuterar jag klassrumsobservationerna med hänsyn till principerna för fackspråkligt språkbud (se tablå 5).

Jag diskuterar de olika principerna för fackspråkligt språkbud och ger exempel på dem ur klassrumsobservationerna. Jag analyserar lärarens beteende med hänsyn till språkbudslitteratur och annan aktuell litteratur kring integrerad språk- och ämnesundervisning. Med hjälp av de teoretiska diskussionerna vill jag identifiera fungerande språkliga och didaktiska lösningar för fackspråkligt språkbud samt ge stöd och idéer för hur lärarna vid enheten kan optimera sin språkbudsundervisning.

### 2.3.3 Frågeformulär

Under våren 2003 planerades fackspråkligt språkbud närmast av lärarkåren, forskaren och administrationen vid enheten i Jakobstad. Representanter för studerandena deltog i de officiella mötena men annars blev studerandenas roll liten i planeringen. Trots att fackspråkligt språkbud planerades med tanke på ekonomin och med tanke på den svåra undervisningssituationen som lärarna mötte i tvåspråkiga undervisningsgrupper var det viktigt att inte heller glömma studerandena. För att få tillgång till ett större antal svar från studerandena valde jag att be dem att fylla i ett frågeformulär både före och efter språkbudskursen.

Jag valde öppna frågor i formuläret för att komma fram till varför studerandena svarade så som de gjorde. Öppna frågor kan vara svåra att analysera, eftersom svaren kan variera mycket mellan de olika studerandena (Creswell 2005: 217). Tiden för den första analysen var begränsad, eftersom svaren skulle presenteras i delrapport II som delades ut hösten 2003. För att kompromissa mellan den korta tiden för analys och valet av öppna frågor, begränsade jag antalet frågor till fyra före kursen och fem efter kursen.

I de frågor som de finskspråkiga studerandena svarade på före kursen betonade jag dels deras aktiva roll i att ta vara på möjligheten att lära sig språk och dels deras egen aktivitet i att utnyttja möjligheten till fullo. Bakom tanken om aktiva, självständiga studerande som själva tar ansvar för sitt eget lärande hade jag teorier om inlärautonomi som betonas både i yrkeshögskolepedagogiken och i vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning (Isokorpi 2003: 116, Koro 1992: 43–52, Kotila 2003: 21, Sipola 2006). I fråga 3 frågade jag studerandena vilka språkliga aspekter de vill lära sig under kursen och gav dem några färdiga exempel på svarsalternativ. Tanken bakom de färdiga svarsalternativen var att i första hand locka fram olika alternativ men också i andra hand att visa för studerandena att språkbadskursen ger ett bra tillfälle att öva olika aspekter av fackspråk. Frågeformuläret för de finskspråkiga studerandena före kursen presenteras i bilaga 5.

I frågorna efter kursen var också studerandenas reflektioner kring den egna arbetsinsatsen viktiga. Jag ville se om studerandena upplevde att de kunde förbättra sina språkkunskaper under språkbadet och hur den egna aktiviteten påverkade både inläringen av innehåll och språk. Jag var också intresserad av att jämföra mina observationer av lärarens beteende med det hur studerandena upplevde lärarens satsning i språkbad. Därför bad jag studerandena utvärdera lärarens insats under kursen. Som sista punkt i formuläret bad jag studerandena motivera varför de ville eller inte ville delta i fackspråkligt språkbad på nytt. Frågeformuläret för de finskspråkiga studerandena efter kursen presenteras i bilaga 6.

De finskspråkiga studerandena fick delvis andra frågor än de svenskspråkiga studerandena p.g.a. att de fick undervisning på sitt andraspråk medan de svenskspråkiga

fick undervisning på sitt modersmål (jämför bilagorna 5 och 6 med bilagorna 3 och 4). Jag ville veta om de svenskspråkiga studerandena ansåg sig ha lika goda möjligheter till innehållsinläring i fackspråkligt språkbad som i mera traditionell undervisning på modersmålet. Frågan visade sig vara dåligt formulerad då några av studerandena inte hade förstått att det gällde svenskspråkigt språkbad utan analyserade situationen i finskspråkigt språkbad (se vidare i avsnitt 5.3.4.2). Jag var också intresserad av att se hur de svenskspråkiga studerandena upplevde språkets roll under kursen och ville veta hur de skulle arbeta för att lära sig fackspråket under kursen. Idén bakom dessa frågor var att väcka tankar om fackspråk hos de svenskspråkiga studerandena så att även de skulle uppleva den språkliga delen i språkbad motiverande trots att de fick undervisning på sitt modersmål. Frågeformuläret för de svenskspråkiga studerandena före kursen presenteras i bilaga 3.

I frågorna efter kursen bad jag de svenskspråkiga studerandena att reflektera över såväl sin egen aktivitet under kursen som lärarens insats och de finskspråkigas situation i svenskspråkig språkbadundervisning. De svenskspråkiga studerandena var en viktig resurs för läraren i att stöda de finskspråkiga studerandena på svenska. Jag ville veta hur de svenskspråkiga studerandena upplevde situationen och om de ansåg sig ha hjälpt de finskspråkiga med språket. Som sista punkt bad jag även de svenskspråkiga studerandena att motivera om de ville delta i fackspråkligt språkbad på nytt. Frågeformuläret för de svenskspråkiga studerandena efter kursen presenteras i bilaga 4.

Frågeformuläret i början av pilotkurserna besvarades av 36 finskspråkiga studerande och 16 svenskspråkiga studerande. Frågeformuläret i slutet av kursen besvarades av 32 finskspråkiga studerande och av 15 svenskspråkiga studerande. I tabell 1 presenterar jag hur svaren fördelas på frågeformulären före och efter kursen.

**Tabell 1.** Antalet besvarade frågeformulär.

	Tur		Tåg		Sammanlagt	
	Antal svar/N	Andel	Antal svar/N	Andel	Antal svar/N	Andel
Före						
Finskspråkiga	21/25	84 %	15/18	83 %	36/ 43	86 %
Svenskspråkiga	9/9	100 %	7/8	88 %	16/ 17	94 %
Efter						
Finskspråkiga	21/25	84 %	11/18	61 %	32/43	74 %
Svenskspråkiga	7/9	78 %	8/8	100 %	15/17	88 %

Svarsprocenten är relativt hög både bland de svenskspråkiga och bland de finskspråkiga studerandena. Av de finskspråkiga studerandena har 86 % svarat på frågeformuläret före kursen och 74 % har svarat på det efter kursen. För de svenskspråkiga studerandena gäller procentandelen 94 % före kursen och 88 % efter kursen. En del av studerandena var närvarande då jag delade ut formuläret före pilotkursen men var inte på plats när jag delade ut formuläret efter kursen. Detsamma gäller även i omvänd ordning, dvs. en del av studerandena var på plats under utvärderingen men jag har inte fått veta deras förväntningar inför kursen. I tabell 2 presenterar jag närmare hur många av studerandena som svarade på formulären både före och efter kursen.

**Tabell 2.** Antalet studerande som svarade på frågeformuläret både före kursen och efter kursen.

	Tur	Tåg
Finskspråkiga	17/ 21	81 %
Svenskspråkiga	7/9	78 %

I kursen *Tur* svarade 81 % av de finskspråkiga studerandena och 78 % av de svenskspråkiga studerandena både före och efter kursen. Under kursen *Tåg* svarade 88 % av de svenskspråkiga studerandena på båda formulären men endast 44 % av de finskspråkiga studerandena gjorde det. Det är dock inte fråga om avhopp från kursen utan det låga antalet svar beror antagligen på att formuläret efter kursen under kursen

*Tåg* delades ut 14.5.2003 och vårens sista undervisningsperiod tog slut 16.5.2003. I kursen *Tåg* gick gruppen igenom tentamen under den sista lektionen medan studerandena i kursen *Tur* presenterade sina distansuppgifter för hela gruppen. Studerandena i kursen *Tåg* hade således eventuellt hunnit börja med sina sommarjobb eller valde att börja semestern några dagar tidigare. Läraren hade tillgång till extra kopior av frågeformuläret, men flera svar lämnades inte in mera under våren.

#### 2.3.3.1 Forskarens roller vid frågeformulär

I frågeformulärmaterialet har min aktiva roll varit närmast att formulera frågorna för formulären och analysera svaren. Samtidigt har jag haft motivering och mobilisering av studerandena i tankarna. Detta kom fram i hur jag valde att formulera frågorna så att de samtidigt skulle visa studerandena att språkbud ger en möjlighet till språkinläring men att det kräver en aktiv insats av studerandena själva. Min roll i att motivera och informera studerandena kom också fram då jag delade ut frågeformulären före kursen. Under den första lektionen på pilotkurserna berättade jag om språkbud för studerandena. Jag motiverade valet av språkbud som undervisningsmetod och studerandena hade möjlighet att ställa frågor om språkbud. Presentationen tog ca 20 minuter.

#### 2.3.3.2 Analysmetod för frågeformulär

Den information som jag fick via frågeformulären var ursprungligen kvalitativ, eftersom studerandena fick svara på öppna frågor. Analysen av öppna frågor är tidskrävande (Creswell 2005: 364). För att förenkla analysen grupperade jag svaren på de enskilda frågorna i positiva och negativa svar och sedan analyserade jag vidare varför svaren var positiva eller negativa. Det var inte enkelt att gruppera svaren, eftersom studerandena kunde nämna både positiva och negativa aspekter i sina svar. Med hjälp av grupperingarna kunde jag dock komma till vissa kvantifieringar för att kunna se tendenser exempelvis i studerandenas åsikter om språkinläring i fackspråkligt språkbud.

Ur de olika grupperna, positiva och negativa, valde jag sedan några exempel som var representativa för flera liknande svar. Med hjälp av de representativa exemplen fördjupade jag analysen av studerandenas svar genom att jämföra dem med forskningsresultat kring vuxenspråkbad, fackspråklig språkundervisning och delvis även tidigt fullständigt språkbad. I vissa fall blev det aktuellt att diskutera studerandenas tidigare möten med språkundervisning i den grundläggande utbildningen och vid gymnasium för att hitta möjliga förklaringar till vissa reaktioner, exempelvis kring studerandenas reflektioner över sin egen språkinläring.

#### 2.3.4 Analysmetod för helheten: en modell för språkplanering

De olika materialinsamlingsmetoderna har resulterat i olika typer av information som alla var för sig bildar en del av helhetsbilden. För att kunna analysera helheten utgående från dessa olika delkomponenter behövs det således en analysmetod för helheten. I kapitel 3 diskuterar jag språkplanering vid skolorna, i synnerhet vid högskolorna, och skapar en modell för att analysera helheten kring en språkstrategiprocess.



### 3 SPRÅKPLANERING OCH SKOLORNAS SPRÅKSTRATEGI

Språkplanering är en vetenskapsgren som inte har någon entydig och allmängiltig definition. Den hör nära ihop med de forskningssektorer inom språkvetenskapen som forskar i samspelet mellan språk och samhälle eller mellan språk och individ. Sådana forskningsområden är t.ex. språksociologi, språkpsykologi och språkdidaktik. (Vikør 1988: 11.) Spolsky och Shohamy (2000: 8) identifierar tre grupper som är intresserade av språkplaneringsfrågor ur olika synvinklar: sociolingvister, statsvetare och språkpedagoger. Sociolingvisterna är intresserade av hur språkplaneringen påverkar språket, statsvetarna anser att språkplanering är en del av samhällsforskningen i stort och språkpedagogerna är närmast intresserade av läroplansarbete på nationell och lokal nivå och intresserar sig för själva genomförandet av språkplaneringen i praktiken på skolnivå.

Termen *språkplanering* (fi. *kielisuunnittelu*, eng. *language planning*) är inte heller den enda som använts i litteraturen (om olika termer och definitioner, se diskussionen i Cooper 1989: 29–45). Termen introducerades först av den norsk-amerikanske språkforskaren Einar Haugen år 1959. Idag är termen i användning i flera språk (Vikør 1988: 11; Takala, Sajavaara & Sajavaara 2000: 235).

Med hjälp av språkplaneringen kan varierande frågor kring språk och samhälle samt frågor kring språk och individ uppmärksammas och eventuellt besvaras. Området är brett och en entydig definition som omfattar alla tänkbara situationer har inte formulerats. Spolsky och Shohamy (2000: 2–4, 9) påpekar att man måste göra skillnad mellan språkplanering, språkideologi och språkpraktik. Med språkplanering avser Spolsky och Shohamy de programförklaringar där den som ger förklaringen har någon slags makt över de individer som förväntas följa förklaringen. Språkplanering kan således styras av andra uppfattningar än de som normalt anses vara de godkända uppfattningarna om språk och språkanvändning i samhället, dvs. språkideologin, eller av andra regler än de implicita reglerna som styr det språkliga beteendet i samhället, dvs. språkpraktiken. Språkplanering kan således kännetecknas av vad man *borde göra* då språkpraktiken kännetecknas av vad man *gör*.

Cooper (1989: 45) definierar språkplanering på följande sätt:

Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.

Definitionen ger ett stort utrymme för olika tolkningar i olika situationer, men räknar upp de centrala aspekterna i språkplaneringen: den är ett medvetet sätt att påverka beteendet. Man kan påverka andras beteende när det gäller inläring av språk, språkets struktur eller användning av ett visst språk. Coopers definition ger däremot inte svar på frågor som t.ex. *Hur påverkas andras beteende?* och *Varför försöker man påverka andras beteende?* För att bättre uppnå förståelse i de olika specifika språkplaneringsfrågorna kompletterar Cooper (1998: 98) sin definition med åtta nyckelfrågor:

- (1) Vilka aktörer?
- (2) Vilket beteende försöker man påverka?
- (3) Hos vem?
- (4) Varför eller för vilket syfte försöker man påverka beteendet?
- (5) Under vilka förhållanden påverkas beteendet?
- (6) På vilket sätt genomförs påverkan?
- (7) Om vilka processer behöver man fatta beslut?
- (8) Med vilken effekt görs påverkan?

Med hjälp av dessa åtta nyckelfrågor kan man mera djupgående analysera den situation där språkplanering görs.

### 3.1 Haugens modell för språkplanering

En av de mest kända modellerna för språkplanering är den av Einar Haugen. Han utarbetade modellen i samband med den norska språkplaneringen. Hans modell presenterar de olika skedena i en språkplaneringsprocess när det gäller att planera språkliga frågor i samhället. Modellen presenterades först år 1966 och reviderades 1987 efter att Haugen hade fått kommentarer av t.ex. Rubin, Neustupny och Fishman (Haugen 1987). Enligt Haugen kan språkplaneringsprocessen delas in i fyra områden som dock i verkligheten inte är lika lätta att åtskilja som de är i teorin (se tablå 6).

Delområdena är *val av norm, kodifiering, tillämpning* och *utvidgande* (de svenska översättningarna, se Buss 2003: 4). Han numrerar de olika delområdena från 1 till 4, men påpekar att siffrorna inte visar ordningen hos de olika skedena eftersom de ibland kan ske samtidigt eller även cykliskt. Språkplaneringen behöver inte vara enkelriktad från början till slut. (Haugen 1987: 59.)

	Form (policyplanering)	Funktion (kultivering)
Samhälle (Statusplanering)	1. Val av norm (beslutsprocedurer) a. Identifiering av problemet b. Tilldelning av normer	3. Tillämpning (spridning i utbildning) a. Korrigeringsprocedurer b. Utvärdering
Språk (Korpusplanering)	2. Kodifiering (standardiserings- procedurer) a. Skriftlig form b. Grammatik c. Lexikon	4. Utvidgande (utvecklande av funktionerna) a. Terminologisk modernisering b. Stilistisk utveckling

**Tablå 6.** Haugens (1987: 64) modell för språkplanering.

Språkplaneringen börjar då ett språkproblem upptäcks. Ett vanligt språkligt problem är att det finns två olika rivaliserande normer i samhället och språkplanering behövs för att reda ut statusfördelningen mellan dessa normer. Språkplaneringen börjar med valet av den norm som arbetet kommer att beröra. Detta skede kallas *val av norm* (se punkt 1 i tablå 6). Språkplaneringsbesluten föregås ofta av en lång kamp på privat eller på offentligt plan. Det är vanligt att besluten fattas av ledarna i samhället, ibland med stöd av majoriteten men ibland av en makthavare. Haugen utesluter dock inte situationer där besluten först kommer från allmänheten och med tiden utvecklas till godtagbara normer. (Haugen 1987: 59–60; Vikør 1988: 70.)

Följande skede i Haugens språkplaneringsmodell hör till lingvisternas område. I de fall där den valda formen inte ännu har någon stabil skriftlig form behövs *kodifiering* (se punkt 2 i tablå 6). Kodifieringen kan vara arbete som utförs av en enskild person som ger den nya normen en skriftlig form. Den skriftliga formen kan vara helt ny, men oftast

lånas t.ex. alfabetet från ett redan existerande system. Kodifiering bör också förstås i sin större omfattning och då innebär den att reglerna för den valda normen, m.a.o. språkets grammatik och ordförråd, samlas in. (Haugen 1987: 60–61.)

*Tillämpning* syftar på de åtgärder som vidtas av författare, institutioner, regering osv. för att sprida den valda normen (se punkt 3 i tablå 6). En av de första åtgärderna är att producera material på det valda språket och se till att språket används t.ex. som medium för undervisning eller att det införs som ett ämne i läroplanen. Användning av den valda formen kan uppmuntras eller påtvingas med hjälp av lagar. (Haugen 1987: 61.)

*Utvidgning* är ett sätt att hålla den valda normen levande och fungerande i en föränderlig värld (se punkt 4 i tablå 6). För att man skall kunna leva upp till de krav som den moderna världen ställer på ett språk måste t.ex. terminologiskt arbete genomföras kontinuerligt och språkbruket i samhället måste kontrolleras med hjälp av olika språkvårdsinstanser. (Haugen 1987: 61–63.)

Haugen (1987: 64) delar in språkplaneringsprocessen i två skilda planeringsområden, nämligen i *statusplanering* och i *korpusplanering*. Statusplanering är en uppgift som samhället måste hantera och styra. Den är politisk till sin natur. Statusplanering kan användas för att bibehålla eller revitalisera språk eller för att utvidga de olika användningsområdena för ett visst språk. Statusplaneringen kan dock inte vara enbart politisk, utan för att ha en verklig effekt måste den kunna nå ut till människornas vardagsliv och påverka deras språkanvändning (Baker 2001: 55–56). I Haugens modell är *val av norm* och *tillämpning* de områden som hör till statusplaneringen (Haugen 1987: 59).

Korpusplanering, i motsats till statusplanering, syftar på de åtgärder som handlar om själva språket, m.a.o. är det lingvister som arbetar med korpusplaneringen. Inom området för korpusplanering arbetar man med frågor såsom t.ex. modernisering av ordförrådet, språkriktighet och attityder till lånord. (Baker 2001: 56.) I Haugens modell hör områdena *kodifiering* och *utvidgning* till korpusplaneringen (Haugen 1987: 59).

### 3.2 Språkplanering för inläring av språk genom utbildning

Spolsky och Shohamy (2000: 19–26) identifierar fyra olika anledningar till att arbeta med språkplanering: för att tillämpa språkliga rättigheter, för att ge tillgång till information och kultur, för att öka landets språkkapacitet och via språkkapaciteten förbättra de ekonomiska möjligheterna, samt för att förstärka den nationella identiteten. Dessa olika utgångspunkter syns i den verklighet som skolorna arbetar i. Skolorna spelar en viktig roll i att förmedla statens språkplanering genom att använda vissa språk som undervisningsspråk eller åtminstone som ett undervisningsämne i undervisningen.

Cummins (2001: 326–331) betonar att skolorna är inlärningsinstitut som måste kunna anpassa sig till de ändrade demokratiska och sociala strukturerna i samhället. Det betyder att skolorna måste kunna anpassa sin undervisning så att skolan klarar av att ta hand om den ökade immigrationen mellan olika länder och kulturer. Skolorna måste kunna hantera studerande ur flera språkliga grupper och studerande med olika språkkunskaper. Att garantera språkliga rättigheter och tillgång till information oberoende av modersmålet är en viktig uppgift som skolorna skall ta hand om.

Syftet med språkplanering på skolnivå kan således vara att få igång effektiv tvåspråkig undervisning eller att anpassa den enspråkiga undervisningen så att också de med svagare språkkunskaper har tillgång till informationen som finns i skolan. Den första utgångspunkten är att garantera de språkliga minoriteterna bättre möjlighet till skolgång och att garantera deras språkliga rättigheter så att de får använda sitt förstaspråk i skolan och så att förstaspråkets betydelse och status höjs i det omgivande samhället (om språkliga rättigheter och minoritetsspråkets status i utbildningsfrågor, se t.ex. Skutnabb-Kangas 1986).

Den ekonomiska nytta som språkkunskaperna kan medföra för ett land är en vanlig motivering för att ordna utbildning som leder till förbättrade språkkunskaper (Spolsky & Shohamy 2000: 23). Således kan en annan utgångspunkt för språkplaneringen vara att påverka majoritetsundervisningen och syftet är då att utbilda två- eller flerspråkiga elever och ge dem t.ex. bättre språkkunskaper, förståelse för olika kulturer och bättre

kognitiv förmåga. I Europa ställer EU sina egna krav på skolorna och deras språkundervisning. Behovet av minst två främmande språk, ett närspråk och ett världsspråk, har aktualiserats i och med det integrerade Europa (*Eurooppalainen viitekehys* 2003: 20–25). Detta i sin tur skapar nya krav på de inlärningsinstitut som utbildar framtidens specialister för EU. I dessa situationer finns det vanligtvis inte något tydligt yttre eller inre krav på tvåspråkighet och både elevens första språk och andra språk har hög status i samhället. I litteraturen lyfts denna typ av tvåspråkig undervisning ibland fram som elittvåspråkighet (om elittvåspråkighet, se t.ex. Skutnabb-Kangas 1986: 55; de Mejía 2002: 247).

Samtidigt med att det finns en ökad immigration till det egna landet måste skolorna förbereda sina elever så att de klarar sig i en globaliserande värld där kraven på språkkunskaper blir allt högre. För att skolorna skall vara väl förberedda för de olika språkliga situationerna måste de fundera på frågor som t.ex. hur de kan garantera att alla elever har möjlighet att lära sig innehållet trots skillnader i språkkunskaperna och hur de kan garantera att eleverna blir fungerande världsmedborgare med tillgång till de olika språk som de behöver i framtiden.

Språkplanering på skolnivå i de internationella kretsarna har hittills ofta berört det planeringsarbete som har gjorts för att förbättra situationen för språkliga minoriteter. I dessa situationer finns det vanligtvis krav från samhällets sida att individerna skall bli tvåspråkiga. Situationer som är mindre problematiska, t.ex. att ge goda språkkunskaper till majoritetsspråkets representanter utan något yttre eller inre krav, har ännu inte fått lika stor uppmärksamhet när man funderar på olika lösningar i skolorna (se Marsh, Oksman-Rinkinen & Takala 1996: 11). Detta beror delvis på att skolorna länge har varit styrda utifrån och att skolorna inte har haft fria händer att planera sin egen undervisning. Skolorna styrs av landets språkplanering och de beslut som fattas när det gäller att använda språk i undervisningen måste vanligtvis följa de principer som staten bestämmer.

Högskolorna är enligt Shohamy (2003: 283) i en speciell situation, eftersom landets språkplanering vanligtvis inte berör dem. Detta ger dem en utmärkt utgångspunkt för att

testa olika språkliga lösningar, så att de kan hitta den lösning som bäst fungerar i skolans kontext och som leder till effektiv språkinläring utan att den försämrar studerandenas möjligheter till mångsidig ämnesinläring. I Finland styrs dock även högskolorna av de språkrav som ställs på statsanställda myndigheter (se Statsrådets förordning om yrkeshögskolor 8 § 352/2003).

Intresset för språkplanering på skolnivå ökar också delvis p.g.a. att den språkplanering som styrs uppifrån och genomförs med hjälp av politiska beslut har fått kritik från forskare som arbetar med språkpolitiska frågor. Kritiken har framför allt gällt frågor som attityder, stereotyper och språkinläring. Problemet med dessa språkpolitiska beslut uppifrån är att de inte nödvändigtvis backas upp av forskning inom området. Kontakterna med experterna inom området är ofta för begränsade och på samma sätt glöms de som blir berörda av de olika besluten bort när beslut fattas. Detta kan leda till att man inte tar tillräcklig hänsyn till hur de olika språkpolitiska besluten påverkar språkinläringen. (Shohamy 2003: 285–286; se också Casanova 1995: 15–23.)

I samband med yrkeshögskolorna syns problemen med språkpolitiska beslut i det att det finns stor variation i hur språkundervisningen ordnas och hur mycket de olika yrkeshögskolorna satsar resurser på den. Yrkeshögskolorna har nämligen fått relativt fria händer att ordna språkundervisningen så att den fyller de krav som ställs i förordningen. Studerandena kan ha mycket varierande språkkunskaper före utbildningens början och yrkeshögskolorna har varierande åsikter om om det överhuvudtaget är deras uppgift att se till att bristande språkkunskaper lyfts till den nivå som krävs för att studerandena skall klara av språkstudierna vid yrkeshögskolor. (Juurakko-Paavola & Airola 2002: 6, Kantelinen & Heiskanen 2004: 64–79, Sajavaara 1999).

I enlighet med den ovannämnda kritiken om språkpolitiska beslut uppifrån argumenterar Cooper (1989: 33–34) för att den traditionella fördelningen mellan status- och korpusplanering borde kompletteras med en tredje kategori, nämligen *inlärningsplanering* (*acquisition planning*). Cooper anser att den traditionella fördelningen inte tar tillräcklig hänsyn till språkanvändarna och språkinläringen. Han

påpekar att de åtgärder som vidtas för att utöka de olika användningsområdena för ett visst språk hör till statusplanering, men att de åtgärder som vidtas för att öka antalet språkanvändare inte på ett naturligt sätt kan hör till statusplanering. De åtgärder som vidtas för att påverka språkanvändningen i familjer och språkanvändningen i skolor borde därför räknas som en del av inlärningsplaneringen i stället för att räknas som en del av statusplaneringen. Familjer och skolor kan nämligen nyttjas för att producera flera språkanvändare (Baker 2001: 56.)

Språkplanering för språkinläring på skolnivå, på den nivå där de olika språkpolitiska besluten faktiskt förverkligas och där resultaten av de olika lösningarna åskådliggörs, har varit en omtvistad fråga i språkplaneringskretsar. Språkinläring glöms ofta bort i språkplaneringssammanhang, vilket enligt Cooper (1989: 34) kan bero på att forskarna inom språkplaneringen ofta vill ta avstånd från tillämpad språkvetenskap dit språkinläring och språkundervisning hör. Cooper betonar dock vikten av inlärningsplanering som en del av språkplaneringen, eftersom språkets form och funktion kan påverka antalet språkanvändare och samtidigt kan de nya språkanvändarna i sin tur påverka språkets form och funktion. Detta kan de göra genom att använda språket i olika situationer och på ett sådant sätt som det inte tidigare har använts på.

Bristen på grundläggande forskning kring effekterna av bl.a. hur språkundervisning påverkar hela landets attityder och språkkunskaper väcker frågan om huruvida språkplanering och dess effekter kan undersökas i mindre enheter, t.ex. i de skolor där språk undervisas. Kan de enskilda skolorna och deras olika metoder för tvåspråkig undervisning påstås vara en del av en större helhet, nämligen en del av hela landets språkplanering? Cooper (1989: 37–38) diskuterar problematiken och konstaterar att vissa forskare anser att om skolnivån tas med i språkplaneringen bagatelliseras hela forskningen. Han argumenterar dock själv mot detta påstående och säger att om skolnivån utesluts blir forskningsområdet svagare. Han stöder sitt påstående med att språkplanering inte alltid sker från makronivå till mikronivå, från statliga beslutsfattare till lägre nivåer, utan den kan också ske i motsatt riktning, från mikronivå till makronivå.



För att kunna svara på de frågor och krav som förändringarna i samhället ställer på språkundervisning, språkinläring och språkkunskaper i skolan behöver skolorna en medveten plan. Medveten språkplanering på skolnivå kräver att man utvärderar situationen i skolan och dokumenterar de olika språkliga principer som används och följs i skolan. Medvetet arbete med språkfrågor i skolan hjälper skolan att identifiera de aspekter som fungerar bra och de aspekter som behöver ytterligare utveckling. Medvetet arbete med språkfrågor som omfattar alla parter i skolan (administrativ ledning, ämneslärare, språklärare, elever och övrig personal) aktualiserar frågan hos alla och fäster uppmärksamheten på de olika språkliga aspekterna (Corson 1990: 55; Cummins 2001: 329, Kantelinen & Heiskanen 2004: 54) Detta medvetna arbete med de språkliga frågorna på skolnivå kallar jag i fortsättningen skolans språkstrategi.

Språkstrategierna vid yrkeshögskolorna har varit aktuella på senaste tid då man har försökt strukturera och utvärdera de varierande utgångspunkterna för språkundervisningen som de olika yrkeshögskolorna har. Undervisningsministeriet bildade i slutet av 1990-talet en arbetsgrupp för att utveckla språkundervisningen i yrkeshögskolor. Arbetsgruppen betonade behovet av medvetna språkstrategier för yrkeshögskolorna där både språklärarna och fackämneslärarna skulle påverka mål och metoder i samarbete med den omgivande företagsvärlden. (Opetusministeriö 1999: 26). Senare har uppmaningen om språkstrategier vid yrkeshögskolorna upprepats i rekommendationer för språkundervisningen vid yrkeshögskolor med preciseringen att språkstrategin skall vara en del av yrkeshögskolans helhetsstrategi (*Suosituksset kielenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa* 2004). Trots vikten av strategier är det ändå endast ett fåtal yrkeshögskolor som har medvetna språkstrategier. Strategiarbete förs dock eventuellt undermedvetet vid flera yrkeshögskolor. (Kantelinen & Heiskanen 2004: 53–55). Dessutom konstaterar Kantelinen och Heiskanen (2004: 129) att språkstrategiarbete där man inte tar hänsyn till helheten, utan arbetar enbart med mål för enskilda kurser och där språkstrategin formas, mer eller mindre, av en eller några av yrkeshögskolans lärare, inte är den mest effektiva i det långa loppet.

Skolans språkstrategi innebär att man definierar *vad* man vill uppnå i undervisningen och föreslår *hur* man kommer att uppnå dessa mål i undervisningen. Både Corson och

Cummins betonar vikten av att språkstrategin utarbetas gemensamt med hela skolans personal och att strategin godkänns av alla parter. På detta sätt blir strategin mera än bara ett dokument och den ses som en plan för åtgärder istället för som en slutprodukt. (Corson 1990: 3–4; Corson 1999: 336; Cummins 2001: 330–331.) Med skolans språkstrategi avser jag således både de mål som man har för undervisningen och de praktiska åtgärder som vidtas för att uppnå dessa mål.

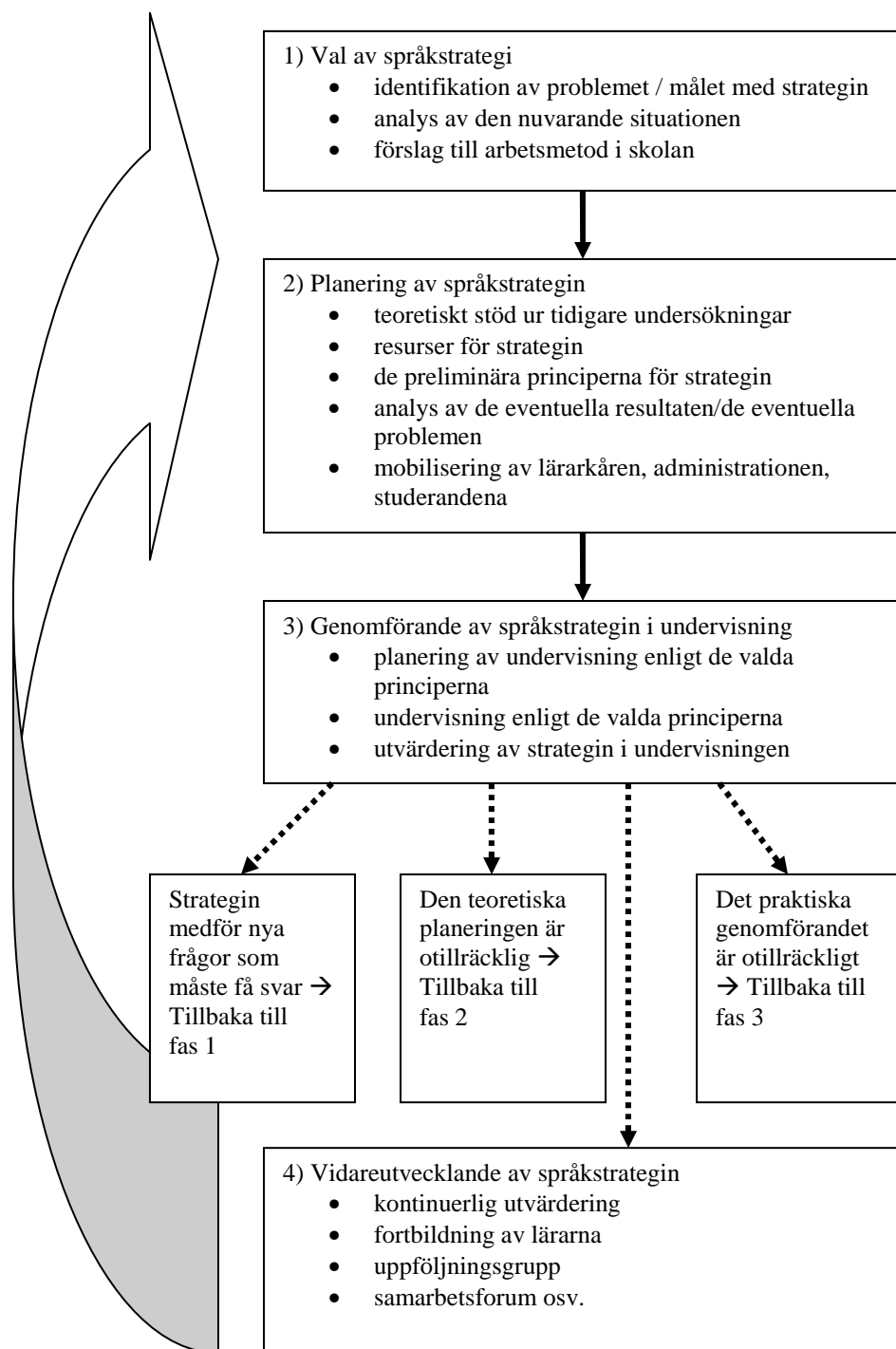
### 3.3 En modell för språkstrategi för skolor

Det finns inte mycket material om hur språkplaneringsprocessen kan utnyttjas på skolnivå. Om utbildningen diskuteras i språkplaneringssammanhang, brukar diskussionen beröra exempelvis vilka språk man skall undervisa inom utbildningssystemet, men man diskuterar oftast inte de enskilda skolornas roll i att förverkliga kraven på språkundervisning. (Corson 1990: 51–52; Corson 1999: 336.) I Haugens modell för språkplanering nämns att man tillämpar den valda normen genom att använda den som ett medium för undervisning eller som ett ämne i läroplanen, men didaktiken bakom dessa beslut kommenteras inte (se Haugen 1987). Skolorna har m.a.o. inte fått instruktioner om vilka undervisningssätt som leder till de bästa resultaten. Språkplanering på skolnivå börjar dock få mera uppmärksamhet, eftersom skolans uppgift att förmedla den nationella språkplaneringen från teori till människors vardag har upptäckts (Corson 1999: 337).

För att underlätta språkstrategiarbetet i skolorna behövs en modell för arbetet. Corson (1990: 19) hävdar att Haugens (1987: 64) språkplaneringsmodell inte lämpar sig för språkplanering på skolnivå, eftersom den berör frågor som är utanför skolans påverkan. Skolorna arbetar inte med frågor kring korpusplanering och inte heller alla uppgifter inom statusplaneringen hör till skolans uppgift. Haugens modell kan dock modifieras så att den passar för skolmiljön. En sådan modifiering har gjorts av Buss (2003: 1–11) som har använt Haugens modell för att beskriva språkplanering för inläring av svenska i projektet *Fram med svenskan!*. Hennes modell består av fyra delområden i Haugens anda: *identifiering av behov/problem, planering av åtgärder, tillämpning av delprojekt och normalisering i undervisningen*. Buss' modell för effektivare språkplanering av

svenskundervisningen är en god utgångspunkt för diskussionen kring skolans språkstrategi, i vilken inte enbart språklärare och språkstuderaende utan också ämneslärare och skolans administrativa ledning deltar. I figur 4 presenterar jag en modell för språkstrategi vid skolor som jag har utarbetat utgående från Haugens och Buss' modeller.

Språkplaneringsprocessen börjar enligt Haugen (1987) när ett språkligt problem upptäckts. På samma sätt börjar språkplaneringen även på skolnivå. Det behöver ändå inte alltid vara fråga om ett problem utan det kan exempelvis finnas ett språkligt behov som kräver att man kommer fram till olika språkliga lösningar i skolan. Det måste finnas ett socialt behov av att lösa problemet och de som arbetar med språkstrategin bör också inse nyttan med strategin. Planeringen kan annars riskera att bli ett arbete i teorin som aldrig når fram till den egentliga undervisningssituationen (Rubin 1984: 5). Eventuella problem och förslag till lösningar kan identifieras med hjälp av t.ex. enkät, diskussion och kartläggning. Utvärderingen av situationen i skolan kan göras av en utomstående part eller av någon inom skolan (Hyltenstam 2001: 27–29).



**Figur 4.** Den dynamiska språkstrategin vid skolor (se också Haugen 1987: 64; Rubin 1984: 5–7; Buss 2003: 1–11).

Om man kommer fram till att skolans åtgärder hittills inte varit tillräckliga för att t.ex. garantera optimal tvåspråkig undervisning försöker man fundera ut olika alternativa lösningar på hur problemet eller behovet kan lösas. Resultatet av utvärderingen är att man kan identifiera problemet och ställa upp en hypotes om hur det kan lösas. Hypotesen kan ställas upp med hjälp av tidigare undersökningsresultat i liknande situationer vid andra skolor. Då kan det även bli lättare att förutse de möjliga resultaten med strategin. Utan stöd från tidigare undersökningar kan resultatet av strategiarbetet vara svårt att förutse. (Rubin 1984: 5–6; Corson 1990: 21.) Den första fasen i skolans språkstrategi består således av tre olika punkter: att identifiera problemet, att samla in information om den nuvarande situationen och att ställa upp en hypotes om hur problemet kan lösas. I figur 4 kallar jag fasen *val av språkstrategi*.

I den följande fasen börjar man utveckla hypotesen till en mera systematisk metod genom att fundera på hur den valda metoden bäst kan genomföras vid den enskilda skolan. Denna fas kallar jag *planering av språkstrategin* i figur 4. Kännedom om tidigare undersökningar inom området kan underlätta planeringen då de olika testade och fungerande lösningarna kan anpassas så att de lämpar sig även för den situation som skolan i fråga befinner sig i. I den andra fasen diskuteras idéer och tankar på det teoretiska planet utanför undervisningen och arbetet förs ännu inte in i den konkreta undervisningssituationen. Språkstrategin har större möjlighet att påverka den verkliga undervisningen i skolan om alla parter blir hörda i detta skede och alla kan påverka utformningen av språkstrategin (Rubin 1984: 6; Corson 1990: 55–59).

Diskussionen i den andra fasen kan beröra t.ex. följande aspekter: Vilka mål har vi med språkstrategin? Hur kan vi uppnå dessa mål? Hur kan den tidigare forskningen inom området utnyttjas och vilka modifieringar behöver göras? Hur fördelas betoningen mellan språk och ämnesinnehåll? Vilka lärare berörs av undervisningsmetoden? Behöver lärarna fortbildning? Vilka problem kan eventuellt uppstå och hur skall vi hantera dem? Hur lång övergångsperiod skall vi ha mellan de två olika metoderna? Förutom de olika didaktiska lösningarna bör man också diskutera de mänskliga och ekonomiska ramarna för språkstrategin, exempelvis om ett optimalt genomförande av språkstrategin kräver materialanskaffningar, t.ex. kurslitteratur på undervisningsspråket,

och hur materialet i så fall kan finansieras. De olika svaren och lösningarna skrivs ner i skolans språkstrategi. Likheter med Haugens språkplaneringsmodell syns även här. Man samlar in de olika principerna och på detta sätt bildas språkstrategins ”regelverk”, dvs. det konkreta dokument där syftet och metoderna för att nå syftet står i skriftlig form (jfr punkt 2 i tablå 6).

Först i den tredje fasen testas den valda metoden i undervisningen. Denna fas kallar jag *genomförande av språkstrategin i undervisning* i figur 4. Själva genomförandet av språkstrategin ligger oftast på de enskilda lärarnas ansvar. Hur lyckad språkstrategin är beror på de val som dessa enskilda lärare gör i planeringen av undervisningen och det praktiska genomförandet i klassrummet. Motiverade lärare som själva har varit med och planerat språkstrategin på det teoretiska planet har en bättre utgångspunkt för att planera sin undervisning enligt de valda principerna än de lärare som upplever att den teoretiska planeringen inte har varit givande. Den andra fasen består således också av att motivera och mobilisera lärare att ta steget fullt ut och pröva språkstrategin i sina klassrum (Rubin 1984: 7).

Utvärdering av klassrumsaktiviteterna behövs redan i den tredje fasen för att se om språkstrategin har varit lyckad och om den har lett till önskade resultat. När det gäller studerandenas språkinlärning kan det vara realistiskt att vänta sig alltför snabba resultat. Det som dock kan utvärderas redan i det här skedet är de kortsiktiga målen: lyckades undervisningen i att ge studerandena positiva upplevelser av språket, m.a.o. hur påverkade undervisningen studerandenas attityder? Lyckades man under kursen nå de innehållsliga målen? Hur upplevde läraren planeringen och undervisningen? Utvärdering av genomförandet av språkstrategin är viktig, eftersom den kan avslöja de eventuella bristerna i språkstrategin (Rubin 1984: 7).

Dynamiken i språkstrategin leder till att den kortsiktiga utvärderingen inte är slutpunkten för processen (se Rubin 1984: 7). I figur 4 presenterar jag fyra alternativa sätt att gå vidare med språkstrategin och flera av dessa alternativ kan vara parallella. Ett problem med språkstrategin kan vara att när man löser ett problem så öppnar man i stället dörrarna för nya problem som tidigare inte har upplevts som problem. Det kan

leda till att man måste börja processen på nytt, med en annan infallsvinkel på problematiken. Då börjar man åter med att identifiera problemet och ställa upp en hypotes om hur problemet kan lösas. Man kommer tillbaka till *val av strategin*.

En annan möjlighet är att processen inte har orsakat några nya frågor, men det konkreta genomförandet visar att den teoretiska planeringen av språkstrategin inte har varit tillräcklig för att lösa problemen i det konkreta genomförandet. Då kommer man tillbaka till *planering av språkstrategin* och bearbetar principerna för undervisningen ytterligare för att de skall passa bättre för den situation som lärarna stöter på i sina klassrum. Det tredje problemområdet kan visa sig vara det konkreta genomförandet. Om det är fråga om nya metoder som lärarna inte är vana vid, kan problem uppstå när undervisningen planeras, om läraren inte kan eller inte vill utnyttja språkstrategin på det sätt som planerats. Då måste skolan ytterligare en gång analysera *genomförandet av språkstrategin* och se om problemen hänför sig till planeringsskedet eller till undervisningen och fundera över hur språkstrategin kan utnyttjas bättre i undervisningen.

Även om språkstrategin löper utan problem från den första fasen till den tredje fasen kan processen inte anses vara färdig. Risken med att nöja sig med en statisk process som inte utvecklas vidare är att den inte kan reflektera de förändrade förhållandena i skolan och i samhället. Språkstrategin blir lätt ett dokument som skapats för att lösa problemen vid en specifik tidpunkt. I stället måste språkstrategi ses som en levande process som aldrig blir färdig (se Cummins 2001: 330–331).

För att betona dynamiken i språkstrategin har jag i enlighet med Haugens språkplaneringsmodell tillagt en fjärde fas som berör *vidareutvecklandet av språkstrategin*. Haugen (1987: 61) påpekar att utvidgning på ett sätt är fortsatt tillämpning för att den valda språknormen skall kunna fungera i en modern värld. På samma sätt måste skolans språkstrategi ha en fas där man moderniserar och vidareutvecklar strategin kontinuerligt enligt de behov som förändrade förhållanden påkallar. I figur 4 kallar jag denna fas *vidareutvecklande av språkstrategin*. I denna fas utvärderar man språkstrategin kontinuerligt och ser om man med hjälp av strategin

lyckas uppnå de långsiktiga målen, t.ex. bättre språkkunskaper hos eleverna. I denna fas tar man också hand om fortbildningen av lärarna, analyserar de nya lärarnas roll och hur de introduceras i systemet samt ser till att strategin löper smidigt. Fortsatt arbete med språkstrategin kräver också att man hela tiden tar hänsyn till olika faktorer som kan förändra situationen i skolan (t.ex. ekonomiska förutsättningar och förändringar i elevpopulationen).

Den stora pilen som pekar uppåt mot val av språkstrategi påminner skolorna om att trots att strategin fungerar, kan man aldrig glömma strategiarbetet. Skolorna måste vara förberedda att vid behov överge även de fungerande språkstrategierna och börja om processen om inre eller yttre krav och förändringar gör att strategin inte mera är den mest optimala för skolan i den nya situationen.



#### 4 VAL AV SPRÅKSTRATEGI VID ENHETEN I JAKOBSTAD

Valet av fackspråkligt språkbad som språkstrategi vid enheten i Jakobstad var ett resultat av en längre process. I det här kapitlet diskuterar jag de faktorer som ledde till att enheten intresserade sig för språkbad. De tidiga skedena i enhetens språkstrategiarbete kan ses som skilda språkstrategier i sig som dock inte ledde till de önskade resultaten. Processen visar att språkstrategiarbetet är dynamiskt såtillvida att en lösning kan leda till nya problem och starta om strategiprocessen (se figur 4).

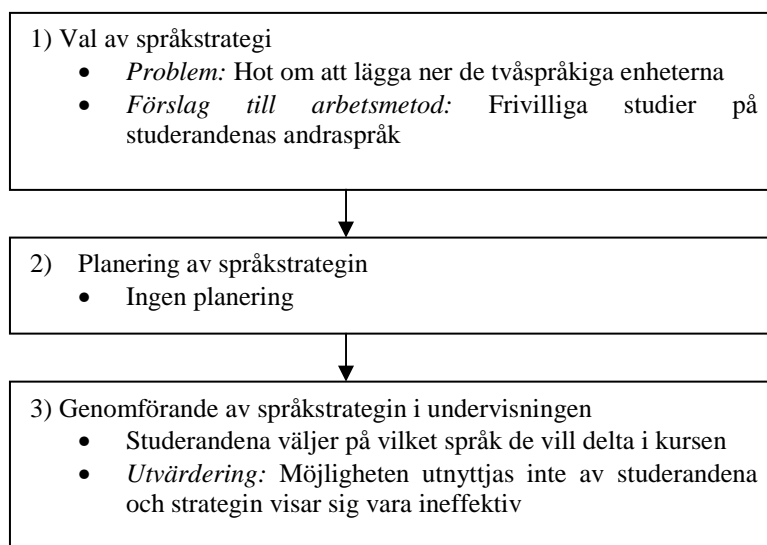
##### 4.1 Den första språkstrategin: frivilliga studier på andraspråket

Med tanke på den levande tvåspråkigheten i Finland anses det vara viktigt att även en del av de finskspråkiga studerandena studerar på svenska. Den svenskspråkiga högskoleverksamheten har som uppgift att utbilda personer för den svenskspråkiga befolkningens behov av samhällelig service. Det är dock inte önskvärt att antalet finskspråkiga studerande i svenskspråkiga högskolor överstiger antalet svenskspråkiga studerande i dessa högskolor eftersom högskolemiljön inte i så fall längre upplevs som svensk. (*Samordningsdelegationen för den svenskspråkiga högskoleutbildningen 2003: 2, 14.*)

De tvåspråkiga yrkeshögskolornas roll i utbildningen av svenskspråkiga studerande aktualiserades 1999–2000 då en arbetsgrupp vid undervisningsministeriet diskuterade möjligheten att ändra de tvåspråkiga yrkeshögskolorna till enspråkigt finska eller enspråkigt svenska yrkeshögskolor (Nylund 2000). Den tvåspråkiga enheten i Jakobstad upplevde diskussionen som ett hot mot sin existens och ville påvisa att tvåspråkigheten vid enheten är en styrka som bör utnyttjas i undervisningen. För att konkret kunna påvisa att de tvåspråkiga yrkeshögskolorna kan hjälpa studerandena till en naturlig tvåspråkighet ville enheten ge studerandena möjlighet att studera på ett andraspråk. Det var således hotet mot de tvåspråkiga yrkeshögskolorna som satte igång språkstrategiprocessen vid enheten i Jakobstad.

De första målen för språkstrategin var att förstärka handelsutbildningens roll inom yrkeshögskolan, rekrytera både finskspråkiga och svenskspråkiga studerande till det studieprogram som går på studerandenas andraspråk och påverka studerandenas attityder till studier på andraspråket (Mellersta Österbottens yrkeshögskola, *Suunnitelma* 1999). Begreppet "språkbad" nämns i planerna redan i det här skedet, men det är oklart vilken typ av språkbad som avses, språkbad inom ramen för språkundervisning eller fackspråkligt språkbad (jfr kapitel 1).

Enheten ordnade studieprogrammen både på finska och på svenska. En av de första åtgärderna för att tillämpa enhetens språkstrategi i praktiken var att studerandena fick delta i ämneskurserna på finska eller på svenska enligt eget önskemål (se figur 5).



**Figur 5.** Den första språkstrategin.

Enligt diskussionerna med personalen och studerandena vid enheten informerades studerandena om möjligheten men uppmuntrades inte på något annat sätt att studera på sitt andraspråk. Valet att studera på andraspråket krävde att studerandena hade starka språkkunskaper från förr, eftersom lärarna inte medvetet stödde andraspråksutvecklingen hos studerandena i ämnesundervisningen. Studerandena som

valde att studera på sitt andraspråk förväntades kunna studera i samma takt som infödda talare av språket eller så fick de stöd på sitt modersmål. Det kunde också vara problematiskt att ta kurser över språkgränsen då kurserna inte ordnades samtidigt på finska och på svenska.

Valfriheten utnyttjades inte i den skala som enheten hade hoppats på. Den användbara idén kunde ha gjorts mera tilltalande om enheten hade underlättat för studerandena att ta vissa kurser över språkgränsen. Detta kunde ha gjorts exempelvis så att en del av kurserna skulle ha ordnats samtidigt både på finska och på svenska. Studerandena nämnde våren 2003 att de inte visste om att de fick ta kurser över språkgränsen, vilket tyder på att det första förslaget i enhetens språkstrategi borde ha marknadsförts bättre.

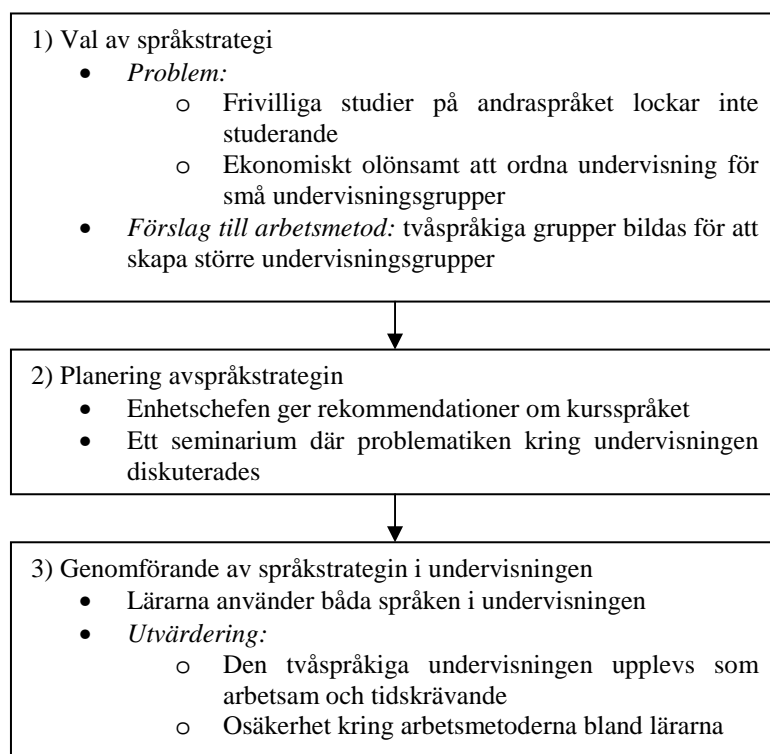
#### 4.2 Den andra språkstrategin: obligatoriska tvåspråkiga grupper

Trots att en del av de problem som gällde den första språkstrategin kunde ha lösts med effektivare planering valde enheten i Jakobstad att leta efter en ny lösning på de språkliga frågorna. Frivilligheten i den tvåspråkiga undervisningen begränsades och de svenskspråkiga och finskspråkiga grupperna slogs ihop under vissa kurser för att bilda en språkligt blandad grupp (se figur 6).

Lösningen visade sig vara ekonomiskt lönsam, eftersom de små undervisningsgrupperna kunde slås ihop oberoende av språket. Enhetschefen gav lärarna rekommendationer om vilket språk de skulle undervisa på för att få en jämlig fördelning mellan de olika språken. Vissa lärare kommenterade i ett senare skede av strategiarbetet att hela idén med den tvåspråkiga undervisningen var bara ett sätt att spara pengar och studerandenas och lärarnas välmående glömdes bort. Kommentarererna visar att det är viktigt att lärarna vet varför skolan arbetar med språkstrategin och inser nyttan med den (jfr Rubin 1984: 5, se även avsnitt 2.3 i min avhandling).

Den nya strategin var inte problemfri. Lärarna visste inte hur de skulle undervisa i de språkligt blandade grupperna. Som första åtgärd diskuterades undervisningsmetoderna internt, men snabbt konstaterades att de interna diskussionerna inte räckte till för att lösa

problemen. En utbildnings- och diskussionseftermiddag ordnades 18.4.2000 med Bodil Haagensen (Vasa universitet) och Maarit Nilsson-Väre (Vasa yrkeshögskola). Senare under året, 31.10.2000, ordnades ytterligare ett seminarium med rubriken *Handelsundervisning i tvåspråkig miljö* för att få tydliga riktlinjer för den tvåspråkiga undervisningen. I seminariet deltog Bodil Haagensen (Vasa universitet), Kjell Herberts (Österbottens högskola, Vasa) och David Marsch (Jyväskylä universitet). Seminariet berörde olika sätt att integrera språk och ämne i undervisningen samt kulturskillnader och attityder bland svensktalande och finsktalande finländare. Studerandena deltog i seminariet och deras åsikter togs i beaktande i dessa diskussioner. (*Sammanfattning av informations- och diskussionsdagen 2000*; Mellersta Österbottens yrkeshögskola, *Loppuraportti 2001.*)



**Figur 6.** Den andra språkstrategin.

Vid seminariet presenterades tre alternativa sätt att fortsätta med språkstrategin: 1) enheten satsar enbart på ett pilotprojekt, 2) enheten utarbetar en språkstrategi för alla

studerande eller 3) enheten utarbetar en strategi för ett flerspråkigt program. Det upplevdes dock att diskussioner inom enhetens ramar inte räckte till för att lösa de problem som den tvåspråkiga undervisningen hade medfört för lärarna. Det fanns ingen färdig vetenskapligt testad metod som passade för enhetens ändamål och det konstaterades att enheten behövde mera tydlig hjälp av en utomstående part som hade expertkunnande inom tvåspråkig undervisning för att uppnå en varaktig språkstrategi. (*Sammanfattning av informations- och diskussionsdagen 2000; Mellersta Österbottens yrkeshögskola, Loppuraportti 2001.*)

#### 4.3 Förslag till den tredje strategin: fackspråkligt språkbud

Enheten i Jakobstad kontaktade Centret för språkbud och flerspråkighet vid Institutionen för nordiska språk, Vasa universitet, för att fördjupa det samarbete som redan hade påbörjats genom gästföreläsare vid enhetens tvåspråkighetsseminarier. Mötet med professor Christer Laurén 18.1.2001 resulterade i ett förslag om ett treårigt fortbildnings- och forskningsprojekt. Projektet påbörjades med en kartläggning av den dåvarande undervisningssituationen vid enheten. Kartläggningen genomfördes av forskare Martina Buss vid Vasa universitet.

Kartläggningen genomfördes med hjälp av enkäter och klassrumsobservationer. Med hjälp av enkäterna kartlades studerandenas och lärarnas intresse för tvåspråkig undervisning, studerandenas språkliga bakgrund och språkliga färdigheter och enhetens erfarenheter av den tvåspråkiga undervisningen. Med hjälp av enkäten kartlades också lärarnas behov av fortbildning. Klassrumsobservationer användes för att analysera de arbetssätt som användes i den tvåspråkiga undervisningen. (Buss 2002a: 3.)

Kartläggningen lämnades in våren 2002. Den visade att både studerandenas och lärarnas attityder till tvåspråkig undervisning var positiva, men att de önskade en enhetlig metod och noggrann planering. Lärarna upplevde att det var arbetsamt att de inte hade någon systematisk metod att följa i sin undervisning och de var osäkra på om de metoder de hade valt fungerade så som de borde. Osäkerheten gjorde det svårt för lärarna att

planera kurserna på ett meningsfullt sätt. Samarbete över språk- och ämnesgränsen betonades i enkätsvaren. (Buss 2002a: 38–39.)

Kartläggningen visade tydligt att det behövdes konkreta åtgärder för att få den tvåspråkiga undervisningen att fungera. Buss (2002a: 40) föreslog i sin rapport om kartläggningen att principerna för språkbadsundervisning kan vara av intresse för enhetens språkstrategi. Strategiarbetet i samarbete med Vasa universitet fortsatte i november 2002 då Svenska kulturfondens Framtidsprojekt beviljade stöd för tvåspråkighetsprojektet. Pengarna användes till ett nytt samarbetsavtal med Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet för projekttiden 1.11.2002–30.6.2004.

Min uppgift som institutionens forskare blev att utveckla den tvåspråkiga undervisningen vid enheten, att hjälpa lärarna med att anpassa sin undervisning till studerande som hade undervisningsspråket som sitt andraspråk och samtidigt att dokumentera språkstrategiprocessen och den använda metoden. Den planerade fortbildningen av lärarna kunde inte i det här skedet finansieras, något som försvårade arbetet i viss mån.

Under de två första månaderna följde jag upp sex olika språkligt blandade grupper och bekantade mig med situationen vid enheten. Undervisningsspråken under de observerade kurserna var finska, svenska och engelska. Lärarna använde varierande undervisningsmetoder. Det var vanligt att både finska och svenska användes under kurserna, t.ex. så att lärarna talade ett språk och visade stordiorna på ett annat språk. Ibland använde lärarna engelska för att inte behöva förklara allting på nytt. Användningen av engelska upplevdes vara jämlikt då det var ett främmande språk för de båda språkgrupperna. (Läs mera i Bergroth 2004: 6–9.)

Den tvåspråkiga undervisningen i dess dåvarande form gav inte studerandena systematisk möjlighet till språkinläring. Jag observerade att studerandena inte behövde använda sitt andraspråk vare sig i tal eller i skrift. Syftet med den tvåspråkiga undervisningen var att undervisa de båda språkgrupperna på deras respektive modersmål. All information översattes i någon form till modersmålet av läraren, vilket

ledde till att studerandena inte behövde förstå talat eller skrivet andraspråk utan de kunde vänta tills läraren använde deras modersmål (jfr Baker 2001: 358). Lärarna markerade tydligt att de talade finska med de finskspråkiga studerandena och svenska med de svenskspråkiga genom att säga t.ex. ”Sopiiko teille suomenkieliset, että [...] och vad säger ni svenskspråkiga om att [...]”. Möjligheten att använda andraspråket i klassrummet var mycket begränsad. (Läs mera i Bergroth 2004: 9.)

1) Val av strategi:

*Problem:*

- Undervisning på två språk upplevs vara arbetsamt och tidskrävande

*Analys av den rådande situationen:*

- Kartläggning: undervisningen upplevs vara arbetsamt och tidskrävande. Studerandena använder sitt andraspråk receptivt men inte produktivt; allmänt positiv attityd

*Förslag:*

- I undervisningen följs principerna för språkbad.

**Tablå 7.** Den tredje språkstrategin: fackspråkligt språkbad.

För att uppnå de mål som enheten hade för sin tvåspråkiga undervisning identifierades problemet med hjälp av kartläggningen. Problemen visade sig ligga närmast i planeringsskedet och i det praktiska genomförandet i undervisningen. Det blev således viktigt att planera undervisningsmetoderna noggrant och systematisera den tvåspråkiga undervisningen. Sakkunniga i språkbad vid Vasa universitet, inklusive aktionsforskaren, ansåg att språkbadsmetoder kunde anpassas så att de lämpade sig för tvåspråkig yrkeshögskoleundervisning och så att de kunde lösa en del av enhetens problem med den tvåspråkiga undervisningen (Buss 2002a: 40). Språkbad sattes som mål för den tredje språkstrategin vid enheten (se tablå 7).

## 5 PLANERING AV SPRÅKSTRATEGIN

Valet av fackspråkligt språkbad som språkstrategi vid enheten krävde noggrann planering så att språkstrategin skulle kunna genomföras i undervisningen. Teoretiskt stöd från tidigare språkbadsforskning användes för att formulera de preliminära språkstrategiprinciperna. I det här kapitlet diskuterar jag resurserna för strategin och vilka eventuella problem lärarna upplevde med strategin. Jag utgår främst från lärarnas synvinkel då jag diskuterar de frågor kring tvåspråkig undervisning och språkbadsmetoderna som lärarna nämnde i något sammanhang under våren 2003. Jag grupperar de olika frågorna och diskuterar hur lärarna motiverade sina åsikter och hur vi tillsammans förhandlade fram en lösning på de olika problemen. Många av de frågor som jag diskuterar i de följande avsnitten kom upp vid ett flertal tillfällen under våren 2003. Vissa frågor diskuterades oftare (t.ex. lärarens språkliga roll) och vissa frågor nämndes mera sällan (t.ex. de kulturella skillnaderna mellan finskspråkiga och svenskspråkiga studerande). I de följande avsnitten presenterar jag dessa åsikter ämnesvis men inte alltid i kronologisk ordning. Studerandenas synvinkel kommer fram i avsnitt 5.3.4 där studerandena på pilotkurserna berättar om sina förväntningar inför kursen.

Lärarnas roll i planeringen av enhetens språkstrategi hade inte varit medveten före våren 2003. Lärarna hade närmast velat få svar på de frågor som de hade stött på i den konkreta undervisningen i klassrummet. Planeringen av den gemensamma språkstrategin stötte därför ofta på problem när lärarna gärna planerade sina kurser utgående från de egna erfarenheterna och inte utgående från den helhetsbild som behövdes för att bygga upp språkstrategin. Denna syn på planering berodde eventuellt på att lärarna var ovana vid att diskutera varandras kurser.

Enligt lärare på olika skolnivåer är de vanligaste problemområdena i olika tvåspråkiga skolkontexter motivation och möjlighet att använda andraspråket, studerandenas språkkunskapsnivå, utveckling av förmågan att läsa och skriva på flera språk, språk och innehåll, språk och kultur, barns och tonåringars utveckling, föräldrarnas deltagande samt materiella och mänskliga resurser (de Mejía 2002: 265). Lärarna vid enheten tog



upp liknande frågor under våren 2003. De var intresserade av studerandenas motivation att använda sitt andraspråk, fördelningen mellan språk och innehåll, kulturens roll i undervisningen och de materiella och mänskliga resurserna som finns vid enheten. Eftersom det var fråga om vuxna studerande spelade den biologiska utvecklingen och föräldrarnas roll inte någon större roll i diskussionerna.

### 5.1 Resurserna för strategin

Enheten i Jakobstad hade goda resurser för att ordna fackspråkligt språkbud enligt den valda språkstrategin. Enheten hade tvåspråkig personal och studerande ur båda språkgrupperna. Dessutom ställde sig enhetens ledning positiv till språkbudet och var villig att stödja det. Under projekttiden 1.11.2002–30.6.2004 hade enheten även tillgång till en utomstående flerspråkighetsforskare. I det här avsnittet diskuterar jag närmare de resurser som enheten hade för att ordna språkbud. Därefter diskuterar jag bristen på fortbildning och bristen på tillräckliga materiella och ekonomiska resurser.

#### 5.1.1 Lärarnas motivation och språkkunskaper

Lärarnas positiva attityd till integrerad språk- och ämnesundervisning är avgörande för programmets framgång. Samtidigt kan det vara svårt att få lärarna, speciellt ämneslärarna, att delta i en process där språk och ämne integreras i undervisningen. En vanlig anledning till detta är att lärarna är oroliga över att språkinläringen tar tid av innehållsinläringen. (Johnson & Swain 1997: 10; Snow 1997: 301; Corson 1999: 4; Hoare & Kong 2000: 220–221; Crandall & Kaufman 2002: 2–3.) Vid enheten i Jakobstad var lärarna enligt Buss' kartläggning (2002a: 38) positivt inställda till tvåspråkig undervisning men ansåg att den tvåspråkiga undervisningen borde planeras bättre.

En positivt inställd personal var en viktig resurs för språkstrategin vid enheten. En annan viktig resurs var att tvåspråkigheten var en naturlig del av umgänget mellan lärarna vid enheten. Lärarna var oftast tvåspråkiga och detta syntes vid möten och diskussioner. De möten och samtal som jag deltog i under våren 2003 fördes oftast

tvåspråkigt så att nästan alla lärare bytte språk utgående från samtalspartnerns modersmål. Den naturliga tvåspråkigheten och de båda språkens höga status gav enheten utmärkta utgångspunkter för att ordna språkbadsundervisning för de båda språkgrupperna (se Howard & Loeb 1998). Ytterligare motivation att planera och genomföra språkstrategin vid enheten behövdes dock trots de goda utgångspunkterna.

Snow (1997: 301–302) har identifierat fyra olika aspekter som man måste ta hänsyn till när man vill uppmuntra ämneslärare till att lägga märke till andraspråksinläringen via integrerad språk- och ämnesundervisning. Enligt henne är det väsentligt att betona att de nya undervisningsmetoderna leder till förbättrade ämneskunskaper hos studerandena. Betoningen skall således ligga på innehållsinläringen, inte i första hand på själva språkinläringen. Lärarna behöver även ett teoretiskt stöd för undervisningen och de måste ha kunskaper i andraspråktillägnande som process. Ämneslärarna måste få tid att reflektera över sina egna kurser och börja i mindre skala och bygga upp undervisningen i en trygg miljö. Det är viktigt att lärarna har möjlighet att diskutera med varandra om de existerande problemen och gemensamt hitta lösningar på dem.

Lärarna vid enheten i Jakobstad ansåg att de bör få extra tid för planeringen av språkbadskurserna för att de skulle vara motiverade att delta i planeringen och genomförandet av språkbad vid enheten. Lärarna upplevde att deras arbetsdagar var fullbokade med undervisning och planering av olika projekt. Att undervisa språkligt blandade undervisningsgrupper enligt språkbadsmetoderna skulle innebära att kurserna måste planeras om från början. Lärarnas kommentarer var berättigade eftersom språkbadskurserna krävde en ny kursplanering av lärarna. Met (1994: 161–167) har identifierat sex olika extra planeringsuppgifter som en lärare i integrerad språk- och ämnesundervisning bör arbeta med. Läraren måste planera hur de olika innehållsliga målen tas upp så att man börjar med konkret innehåll och går mot abstraktare fenomen, läraren måste också planera hur varje lektion leder till språkinläring och vilka uppgifter som gör innehållet förståeligt för inlärnarna. Läraren måste redan i planeringsskedet hitta material som passar för undervisningen och fundera hur innehållsinläring och språkinläring kan utvärderas. Detta i sin tur leder till att mycket av lärarens arbetstid

bör användas för planering (se även Snow 1987: 23; Rousseau 1995: 123; de Mejía 2002: 289).

Lärarna föreslog att de skulle få ett mindre antal undervisningstimmar och på detta sätt mera tid för planering av de nya språkbadskurserna. En del av lärarna kommenterade att det extra planeringsarbetet inte skall göras gratis. Lärarna skulle dock inte kunna erbjudas ekonomisk uppmuntran och enheten hade inte möjlighet att anställa fler personer för att minska den arbetsbörda som lärarna hade. För att underlätta lärarnas situation föreslog jag att enheten skulle inleda språkbadet för den årskurs som skulle påbörja sina studier hösten 2003. De gamla studerandena som redan fanns vid enheten skulle undervisas som tidigare. Den mjuka starten med språkbadsmetoderna betydde att alla lärare inte skulle komma i kontakt med språkbadsundervisningen under läsåret 2003/2004. I praktiken skulle detta betyda att under läsåret 2003/2004 skulle endast några kurser ordnas som språkbad, vilket skulle ge lärarna tid att förbereda sina kurser (se avsnitt 5.3.1 för diskussion om språkbadskursernas antal).

### 5.1.2 Studerandenas motivation och språkkunskaper

Enligt *Studieguiden* (2002: 273) skall studerandena vid enheten ha goda språkkunskaper efter avslutad utbildning och för inriktningsoptionen *Internationell handel* nämns ytterligare att studerandena skall kunna föra förhandlingar på flera språk. Det nämns inte i *Studieguiden* om studerandena skall ha dessa språkkunskaper redan före utbildningen eller om de fås under studietiden (se Kantelinen 2004: 66). Det nämns inte heller i *Studieguiden* vad man avser med goda språkkunskaper, hur dessa språkkunskaper uppnås och vems uppgift det är att se till att studerandena får undervisning som stöder deras språkinläring.

Enheten i Jakobstad hade studerande från båda språkgrupperna, vilket utgjorde en viktig resurs för språkbadet vid enheten. De flesta av ämneslärarna vid enheten ansåg dock att studerandenas språkkunskaper var dåliga och att man inte kunde undervisa dem på ett annat språk (se även Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998: 130). Lärarna kommenterade att studerandena borde delta i flera språkkurser innan de kan undervisas

på sitt andraspråk. I diskussionerna kom det tydligt fram att ämneslärarna vid enheten ansåg att språkundervisning hör till språklärorens ansvarsområde (se också Kantelinen 2004: 129, Snow 1997: 290). Språklärarna påpekade dock att de flesta av enhetens studerande hade avlagt studentexamen och således hade flera års språkstudier bakom sig. Vid enheten ordnades endast två obligatoriska kurser i andraspråket. Under de tidsmässigt begränsade kurserna hinner språklärarna och studerandena inte gå igenom allt fackspråkligt stoff som hör till de olika fackämnena i läroplanen. Språklärarnas argument kan också stödjas med att traditionella språkkurser för vuxna inte är effektiva, eftersom det vanligtvis finns bara en språklig modell för många studerande (Wong Fillmore 1991: 59). Speciellt när det gäller unga vuxna som språkinlärare kan oviljan att använda undervisningsspråket bero på andra faktorer än dåliga språkkunskaper. Sådana faktorer kan vara grupptillhörigheten eller svårigheter att föra en ledig diskussion på andraspråket med jämnåriga. (Tarone & Swain 1995: 173.)

Lärarna vid enheten kritiserade studerandenas motivation att lära sig språk trots att motivationen torde vara hög bland dem som söker sig till enheten för att studera. Enhetens inriktningalternativ leder till yrken där språkkunskaper är ett krav och en merit. En av lärarna kommenterade att om man inte är villig att lära sig språk och använda dem så har man valt fel bransch. Lärarna kritiserade också studerandena för att dessa inte ville göra någonting extra i sina studier. Studerandena själva hade oftast en annan åsikt, och enligt Buss (2002a: 16) kartläggning av studerandenas attityder till tvåspråkig undervisning var ett gott utbud av språk och möjligheten att studera på andraspråket en anledning till att 41,8 % av de finskspråkiga studerandena hade valt att studera vid enheten.

Vissa av lärarna vid enheten upplevde att det skulle bli problematiskt att locka svenskspråkiga till enheten om det ordnades språkbadskurser på finska. Enligt dessa lärare fanns det i så fall en risk för att de svenskspråkiga studerandena skulle välja att studera vid en annan yrkeshögskola där de skulle få studera på sitt modersmål (jfr *Samordningsdelegationen för den svenskspråkiga högskoleutbildningen* 2003, Lindholm-Leary 2001: 73). Detta upplevdes som ett seriöst hot mot den tvåspråkiga miljön vid enheten. Jag argumenterade för att det skulle vara möjligt att minska hotet

med en effektiv marknadsföring. Det skall tydligt framgå att idén med språkbadet är att stödja språkinläringen hos dem som inte har undervisningsspråket som modersmål. Med marknadsföring kan enheten locka språkintresserade studerande som vill lära sig de båda inhemska språken och som upplever sig behöva språkkunskaper i framtiden (läs vidare om marknadsföring i avsnitt 5.3.2).

En lärare ansåg att kulturella skillnader mellan svenskspråkiga och finskspråkiga kan orsaka problem för språkbadsundervisningen. De finskspråkiga studerandena kommer från olika delar av landet och är enligt läraren i fråga öppnare för att lära känna nya människor och delta i klassrumsdiskussioner än de svenskspråkiga studerandena. De svenskspråkiga kommer däremot oftast från närområdet och är till sin natur tystare. De är svårare att få med i diskussioner enligt läraren i fråga. Enligt andra lärare var de finskspråkiga studerandena inte heller enkla fall. Speciellt problematiska ansågs de finskspråkiga studerande vara som kommer från de östliga delarna av landet. De är inte vana vid naturlig tvåspråkighet och vill därför inte använda sitt andraspråk.

Ett intyg över att vissa kurser har studerats på andraspråket föreslogs av forskaren som ett sätt att motivera studerandena. Med hjälp av intyget skulle studerandena kunna visa de blivande arbetsgivarna att de har använt sitt andraspråk aktivt i undervisningen. Språkbadet skulle ge studerandena konkreta konkurrensmedel när de söker arbete. Det fattades ändå inget beslut om intyget under våren 2003. Studerandena under pilotkurserna var dock eniga om att ett intyg skulle motivera dem mera än bara ett löfte om förbättrade språkkunskaper.

### 5.1.3 Hela enhetens engagemang

Vid enheten i Jakobstad ställde den administrativa ledningen sig positiv till språkbadet och ansåg att strategin skulle kunna ge studerandena förbättrade språkkunskaper och samtidigt ge enheten en språklig prägel som skulle kunna utnyttjas i marknadsföringen. En positivt inställd ledning är en viktig resurs för enhetens språkstrategi, eftersom ett av de mest problematiska områdena vid utformandet av olika språkstrategier där språk och innehåll integreras är att se till att strategin får godkännande av hela skolan och att hela

skolan arbetar för att utveckla strategin. En av de viktiga ingredienserna i att sprida språkstrategin och utveckla den i skolan är att den administrativa ledningen ställer sig positiv till den valda metoden. (Howard & Loeb 1998; Crandall & Kauffman 2002: 5.)

Språkbadslärarna i USA har konstaterat att om det finns möjlighet att anställa en projektkoordinator som koordinerar språkbadet och upprätthåller kontakterna mellan de olika parterna (t.ex. mellan hem och skola, mellan olika lärare osv.), så har språkbadet en större chans att lyckas och bli en del av skolans normala vardag. Språkbadskoordinatören är inte en förutsättning för tvåvägsspråkbad men en viktig tillgång. (Rhodes, Christian & Barfield 1997: 278; Howard & Loeb 1998; Lindholm-Leary 2001: 60–61.)

Enligt Lindholm-Leary (2001: 60–61) kan uppgifterna mellan den administrativa ledningen, dvs. rektorn, och projektkoordinatören fördelas så att rektorn förstår modellen så att han kan berätta om den, ger stöd till modellen, lyssnar och stöder lärarna och ser till att det finns tillräckliga ekonomiska möjligheter att genomföra tvåvägsspråkbad. Projektkoordinatören är den som talar för programmet och presenterar det. Projektkoordinatören är också ansvarig för att projektet löper, han planerar och koordinerar. Projektkoordinatören ansvarar också för att det ordnas fortbildning för lärarna.

Enheten hade under projekttiden två projektkoordinatorer. Jag representerade flerspråkighetsforskningens synvinkel och den andra koordinatören hade en anknytning till enheten och kunskaper om språkstrategiarbetet före min tid. Vi fördelade projektkoordinatorernas uppgifter mellan oss så att jag ansvarade för den teoretiska ramen för språkbad, diskuterade med lärarna om hurdan strategi enheten kunde bygga upp och stödde lärarna i planeringen av undervisningen. Min uppgift var också att dokumentera språkstrategiarbetet. Den andra projektkoordinatören ansvarade för informationen om projektet, för fortsatta ansökningar om stöd från olika fonder och för de praktiska arrangemangen kring möten.

#### 5.1.4 Fortbildning

Lärarnas fortbildning var en viktig del av språkstrategin men föll bort på grund av den ekonomiska situationen. Enligt Laurén (1997: 174) är en fungerande lärarutbildning och fortbildning en förutsättning för språkbildning (se även de Mejía 2002: 291). Fastän lärarna vid enheten var kompetenta ämneslärare och de flesta var tvåspråkiga eller kunde det andra språket väl, fanns det nya kunskaper som lärarna kunde ha nytta av i språkbildningsundervisningen. Hoare och Kong (2001: 211–219) räknar upp sex olika faktorer som språkbildningslärare behöver: kunskaper i undervisningsspråket och studerandenas första språk, kunskaper om metoder som används i språkbildningsundervisning, kunskaper om undervisningsspråkets struktur, förståelse av teorier om andraspråkinlärning och språkbildning, engagemang i språkbildningsundervisning samt kunskaper i undervisningsspråkets kultur. Eftersom språkbildningsundervisningen vid enheten var riktad åt två håll behövde lärarna också kunskaper om den specifika situationen som tvåvägsspråkbildning leder till (Lindholm-Leary 2001: 65). Dessa faktorer kan användas också för att beskriva de egenskaper som lärarna vid enheten behövde. I fortbildningen av enhetens lärare borde lärarna uppmärksammas speciellt på hur andraspråkinlärning sker och vilka strategier de kan använda för att stödja språkinlärningen under ämneslektionerna. I de Mejías undersökning (2002: 289–290) nämns lärarutbildning och speciellt bristen på kunskap om språkbildningsmetoder som ett vanligt problemområde. Lärarna vid enheten i Jakobstad hade kunskaper i de båda språken, men de skulle lättare kunna förstå studerandenas svårigheter med språket om de också hade kunskaper om språkets strukturella sida (se också Day & Shapson 1996: 126).

#### 5.2 De preliminära principerna för strategin

I det här avsnittet presenterar jag de olika principerna för enhetens språkstrategi som formulerades utgående från teorier om språkbildning och integrerad språk- och ämnesundervisning. Principerna formades av forskaren i samarbete med lärarkåren under våren 2003 och enheten höll fast vid dem trots att det fanns varierande åsikter om dem bland lärarna. Under våren 2003 var principerna preliminära och de hade inte ännu

samlats ihop till en strategi. Forskaren samlade ihop principerna i den andra delrapporten (se Bergroth 2004: 16). I min avhandling har jag grupperat principerna till en mera systematisk struktur. Principerna delas i avhandlingen in i *språkliga principer* och *metodologiska principer*. De språkliga principerna hänför sig till valet av undervisningsspråk och språkanvändningen i undervisningen medan de metodologiska principerna hänför sig till undervisningsmetoderna och innehållets roll i undervisningen.

### 5.2.1 Språkliga principer

De språkliga principerna är fem till antalet: *principen om konsekvent språkanvändning*, *principen om den dubbla lärarrollen*, *principen om att uppmuntra till språk*, *principen om att anpassa undervisningsspråket* och *principen om återkoppling*. Under våren 2003 gick man in för principerna först på ett mera allmänt plan utan att i det skedet djupgående diskutera exempelvis hur man bäst uppmuntrar till språk. De mera konkreta förslagen för genomförandet av principerna i praktiken diskuteras i kapitel 6.

#### 5.2.1.1 Principen om konsekvent språkanvändning

En av de största förändringarna i jämförelse med enhetens tidigare tvåspråkiga undervisning var kravet att läraren har bara en språklig roll i språkbadsundervisningen. Kravet formulerades enligt de centrala principerna i tidigt fullständigt språkbad (se Johnson & Swain 1997: 6; Buss & Mård 1999: 17; Laurén 1999: 23). Jag och andra flerspråkighetsexperter vid Vasa universitet ansåg principen vara så central för språkbadet att utan den skulle enheten inte kunna tala om språkbadsundervisning. Det var dock klart från början att enheten inte skulle kunna följa principen till fullo, eftersom lärarna som undervisade språkligt blandade grupper hade egna specialiseringsområden. För att studerandena skulle få undervisning både på finska och på svenska var det ibland nödvändigt att samma lärare undervisade gruppen både på finska och på svenska. Viktigt var dock att undervisningsspråket under en kurs inte var både finska och svenska utan bara ett av dem.



Jag motiverade användningen av endast ett undervisningspråk med Wong Fillmores (1985: 34–35) undersökning. Hon fann i sin undersökning av olika andraspråksklassrum att i de klassrum där läraren inte översatte informationen till studerandenas modersmål fungerade undervisningen bättre med tanke på andraspråksinläringen. Hon argumenterar för att översättning borde undvikas i undervisningen, eftersom den kan leda till att studerandena väljer att vänta tills de får informationen på sitt modersmål och att de inte lyssnar på sitt andraspråk. Hon motiverar sitt argument ytterligare med att översättningen kan leda till att lärarna inte upplever ett behov av att anpassa sitt språk till den nivå som studerandena befinner sig på utan anser att informationen på modersmålet räcker. Således har studerandena inte tillgång till begriplig input som behövs för att språkinläring skall kunna ske (mera om begriplig input i avsnitt 6.3.2).

Det finns olika sätt att hålla språken isär i tvåspråkig undervisning. Språket kan enligt Baker (2001: 275–278) bytas enligt ämne/kurs, person, tid, plats, aktivitet, material, språkets funktion (informellt/formellt språk) eller enligt den enskilda studeranden. Vid enheten fattades ett beslut att undervisningsspråket skulle bytas enligt kurs och plats. Kurserna skulle ha endast ett undervisningspråk och det skulle användas i så bred skala som möjligt under kursen. Läraren skulle använda undervisningsspråket och uppmuntra även studerandena till att använda det. Material skulle finnas på undervisningsspråket, om sådant material fanns tillgängligt eller kunde utarbetas.

Undervisningsspråket skulle användas i den konkreta undervisningssituationen. När studerandena arbetade tillsammans i klassrummet skulle bara ett undervisningspråk användas och på samma sätt skulle detta språk användas när studerandena arbetade med sina gruppuppgifter utanför klassrummet. Om studerandena träffade läraren utanför klassrummet och utanför den egentliga undervisningssituationen kunde språket väljas fritt mellan läraren och studerandena.

Ett fritt valbart språk utanför undervisningssituationen upplevdes som viktigt av lärarna. De ansåg att lärarens arbete inte var enbart att undervisa utan också att fungera som stöd för studerandena. Om studerandena ville diskutera privata ärenden utanför undervisningssituationen upplevdes det vara onaturligt att använda ett språk som kunde

vara mera mödosamt för studerandena. En lärare kommenterade också att det helt enkelt inte var så lätt att hålla reda på studerandenas modersmål eftersom lärarna undervisade både finskspråkiga och svenskspråkiga. Det kunde vara svårt för läraren att avgöra vilket språk han borde använda och med vem.

Vid ett möte mellan forskaren, koordinatören och språklärarna vid enheten diskuterades hur språkbadsmetoderna kan anpassas till undervisning av främmande språk (främst tyska, franska och ryska). Vid mötet kom även diskussionen om språket i korridorerna upp. En av språklärarna påpekade att de situationer då studerandena söker upp läraren utanför undervisningssituationen är äkta kommunikationssituationer då studerandena vill få fram sitt meddelande. Dessa situationer påminner mest om situationer i samhället där man inte alltid kan tala sitt modersmål. Läraren i fråga betonade att det är just i dylika situationer som enheten borde uppmuntra studerandena att tala sitt andraspråk. Det fanns varierande attityder till språkanvändning hos språklärarna och ämneslärarna.

Innan enheten fattade beslut om att hålla fast vid ett språk enligt de ovannämnda principerna, kurs och plats, berättade lärarna att det var krångligt och mödosamt att använda två språk i undervisningen (se Buss 2002a: 27). Lärarna var dock inte enbart nöjda med att få använda ett språk i undervisningen. Lärarna diskuterade i viss mån att de nya språkliga principerna skulle leda till en onaturlig och konstgjord klassrumsinteraktion. Eftersom lärarna själva ofta var tvåspråkiga hade de en naturlig kodväxlingsförmåga och ville gärna göra interaktionen lättare både för sig själva och för studerandena. (se Wong Fillmore 1991: 53; Romaine 1995: 160–161; Baker 2001: 102–103.) Det kan kännas naturligt för läraren att byta språk, eftersom han kan båda språken. Syftet med ett undervisningsspråk var dock att ge studerandena mångsidiga möjligheter att höra och använda språk i olika kommunikationssituationer, vilket leder till att lärarna borde låta språkinläringen komma före flexibiliteten i språkbud (se Buss & Mård 1999: 17–18).

I ett senare skede diskuterade en av lärarna de mera positiva aspekterna med den enspråkiga undervisningen. Han upplevde att det var en lättnad att få undervisa på sitt modersmål och att inte behöva växla mellan två språk i undervisningen. Han påpekade

att han då har mera tid att se till att språken hålls isär. Han ansåg att studerandena kan dra nytta av det, eftersom han kan använda den extra tiden till att förklara istället för att översätta.

#### 5.2.1.2 Principen om den dubbla lärarrollen

I språkbad är såväl ämnesläraren som språkläraren ansvariga för att undervisa studerandena både i språk och i innehåll. Met (1994: 178, 1998: 59) konstaterar att varje lärare som undervisar innehåll på studerandenas andraspråk samtidigt är språklärare. I språkbad är språkinläringen alla lärares uppgift, inte enbart språklärarens, och även kulturkännedom borde integreras i olika delar av läroplanen. Ämneslärarna måste planera undervisningen så att varje lektion leder till språkutveckling. Ämneslärarna har således ett tydligt ansvar för språkinläringen även om de först och främst är specialister på ett visst ämnesområde. (Met 1994: 166, 178; Davies 1995: 97; Met 1998: 59.)

Jag poängterade för lärarna vid enheten att de måste iaktta sin språkanvändning, eftersom de i framtiden kommer att ha en dubbel roll i sin undervisning. De har kvar sin roll som expert inom ett visst fackområde, men de skall också fungera som språkliga modeller. Lärarna skall således undvika att använda starkt dialektala uttryck och att rikta sitt tal enbart till dem som har undervisningsspråket som modersmål. Jag uppmuntrade lärarna att hitta olika alternativa språkkällor så att de inte blir de enda språkliga källorna för studerandena. I tvåspråkiga grupper skulle det vara lätt att utnyttja den andra språkgruppen som språklig källa, trots att det kunde vara svårt att kräva att studerandena anpassar sitt språk till den nivå som lyssnaren klarar av (jfr Wong Fillmore 1991: 52–53; Hickey 2001: 469). Den tvåspråkiga miljön i Jakobstad och enhetens kontakter med t.ex. affärsvärlden i omgivningen gav dock ypperliga möjligheter att utnyttja olika källor för språk- och kulturinläring.

Kulturkännedom som en del av språkstrategin kan också motiveras med att den hör till alla lärares ansvarsområde. *Studieguiden* (2002: 273) definierar yrkeshögskolans kulturella mål på följande sätt:

Den studerande känner till sin egen kultur och rör sig naturligt från en kultur- och språkmiljö till en annan. Den studerande kan kommunicera med dem som kommer från olika kulturer [...] Den studerande skall förstå de kulturella skillnaderna mellan olika länder, speciellt då i vårt närmaste grannskap, och inse deras betydelse inom utrikeshandeln.

Kulturkännedom anses vara en del av den professionella kompetens som studerandena kommer att behöva i sitt framtida yrke. En del av enhetens lärare såg den dubbla rollen som en utmaning och ansåg att det är lätt att ta med språk och kultur i undervisningen. En lärare kommenterade att man får snabbt information om olika kulturella skillnader om man deltar i respektive kultur. Som exempel nämnde han skillnaderna i sättet att fira lillajul hos finskspråkiga och hos svenskspråkiga. Han tyckte att dylika små bitar av kulturell information kan vara viktiga för framtidens affärsmän inom internationell handel och turism.

Vid enheten i Jakobstad fanns dock också den motsatta åsikten representerad. En del av lärarna upplevde att de hade anställts av enheten för att arbeta som ämneslärare och var inte villiga att undervisa språkligt blandade grupper enligt språkbadsmetoderna. Dessa lärare sade uttryckligen att de inte var språklärare och att de inte heller ville bli sådana. De ansåg att språkundervisning inte borde integreras med ämnesundervisning utan att språkundervisning skulle fungera bäst om den ordnades som skilda kurser och att det inte fanns tid att diskutera kulturskillnaderna under ämneskurserna (jfr med Snow 1997: 290). Dessa lärares roll i språkbadet borde diskuteras. För att förverkliga framgångsrikt fackspråkligt språkbad var det viktigt att lärarna följde de fastslagna principerna. Om en del av lärarna inte följde t.ex. principen en kurs – ett språk, skulle det bli svårare för de andra att motivera den konsekventa språkanvändningen för studerandena. Studerandena skulle inte heller ha så många möjligheter att öva sina språkkunskaper som hade planerats, vilket skulle kunna göra det svårare för dem att delta i alltmer specialiserade ämneskurser.

### 5.2.1.3 Principen om att uppmuntra till språk

I tidigt fullständigt språkbud har barnen i början av språkbudet inga kunskaper i språkbudsspråket. Gruppen är språkligt sett homogen. Tanken bakom den språkligt homogena gruppen är att alla barn har samma möjligheter att delta i aktiviteterna i språkbudsdaghemmet. Vetskapen om att alla ligger på samma nivå ger eleverna trygghet och uppmuntrar på det sättet till språk (Laurén 1999: 20; Mård 2002: 25; Södergård 2002: 10–11). I vuxenspråkbud vid Vasa universitet följde man i början samma princip och man försökte bilda språkligt homogena grupper. Lärarna upplevde dock att när det handlar om vuxna studerande är samarbetsförmågan viktigare än språkkunskaperna. (Haagensen 1998: 46–47.)

Tidigt fullständigt språkbud har kritiserats för att det inte ger tillräckliga möjligheter att kommunicera med infödda talare av språkbudsspråket. Språkbudseleverna har inte lika stora möjligheter att lära sig det sociala språket som tvåspråkiga elever som regelbundet kommer i kontakt med andraspråket även utanför skolan. Språkbudseleverna lär sig det språk som behövs i klassrummet men inte nödvändigtvis det språk som behövs för att diskutera känslor. De vet således inte hur man kan uttrycka sig i olika situationer för att uppnå olika effekter, t.ex. hur man kritiserar eller förhandlar. I Finland har man uppmärksammat problemet och betonar besök och kontakter utanför klassrummet som en lösning på problemet. (Tarone & Swain 1995; Buss 2002b: 77–80; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 9–10.)

Vid enheten i Jakobstad ordnades språkbudsundervisningen i tvåspråkiga grupper och undervisningssituationen liknade tvåvägsspråkbud. Att man undervisar både infödda talare och språkbudsstuderande i samma grupp kan utveckla språkbudsstuderandenas sociolingvistiska kompetens eftersom studerandena då har tillgång till många språkmodeller (Lindholm-Leary 2001: 67). Vid enheten i Jakobstad hade de två språkgrupperna varit tidigare redan blandade under gemensamma kurser, men kurssammansättningen hade inte utnyttjats för att effektivt uppmuntra till språkanvändning och språkinläring (se kapitel 4). Våren 2003 blev det klart att språkligt blandade kurser skulle ordnas även i fortsättningen. Vissa lärare upplevde att

svårigheterna att undervisa på studerandenas andraspråk berodde just på den heterogena grupp sammansättningen. Enligt dessa lärare skulle det vara möjligt att undervisa på studerandenas andraspråk om grupperna blev språkligt sett mera homogena än de hade varit dittills.

Under pilotkurserna våren 2003 försökte lärarna få finskspråkiga och svenskspråkiga att arbeta tillsammans, men de kunde snart konstatera att det inte gick problemfritt. Studerandena kommenterade att det var svårt att samarbeta eftersom de inte kände varandra. Trots att studerandena hade studerat minst ett år vid samma enhet hade de inte haft kontakt över språkgränsen. I språkbadsgrupperna kom det tydligt fram att trots att finskspråkiga och svenskspråkiga ibland deltog i gemensamma kurser, räckte inte detta ensamt till för att öka kontakterna över språkgränsen. Studerandenas reaktioner visade att medveten planering från lärarens sida behövdes för att de olika språkgrupperna skulle lära sig att arbeta tillsammans och för att studerandena skulle uppmuntras till naturligt umgänge på båda språken.

Enheten valde att behålla skilda utbildningslinjer för de svenskspråkiga och de finskspråkiga, fastän projektkoordinatören presenterade en möjlighet att ha en speciell språkbadslinje för de båda språkgrupperna. Christian (1994) anser att tvåvägsspråkbad med två skilda linjer för de olika språkgrupperna ger färre möjligheter till interaktion mellan språkgrupperna än tvåvägsspråkbad där grupperna är blandade under hela studietiden. Två skilda linjer kan enligt henne leda till att studerandena inte inser alla fördelar med programmet. Trots risken diskuterades alternativet med en gemensam linje för de båda språkgrupperna under namnet tvåvägsspråkbad inte djupgående vid enheten (jfr avsnitt 4.2).

De skilda linjerna ledde till att studerandena vid enheten inte skulle arbeta hela tiden i språkligt blandade grupper. Det betydde i sin tur att den språkliga planeringens roll i undervisningen blev viktig så att den begränsade tiden för interaktion med infödda talare av språket skulle kunna användas effektivt. Lärarna och forskaren kom överens om att lärarna skulle bilda smågrupper i undervisningssituationerna så att de språkliga grupperna skulle blandas. På samma sätt uppmuntrades lärarna att bilda par på språkliga

grunder i pararbete. Samarbete över språkgränserna skulle ge studerandena möjlighet att kommunicera på andraspråket och hjälpa dem att komma över språkliga barriärer. Det i sin tur skulle ge studerandena möjlighet att komma i kontakt med den andra språkgruppen och ge dem en möjlighet att öva social interaktion med infödda talare av språket i en meningsfull kommunikationssituation. (Se Christian 1994; Met 1994: 165.)

Redan i de första interna diskussionerna om tvåspråkig undervisning vid enheten föreslog studerandena gemensamma fester som skulle organiseras av studentföreningen *Pako*. Under festerna skulle man tala sitt andraspråk och lära känna varandra. (*Sammanfattning av informations- och diskussionsdagen* 18.4.2000.) Den användbara idén skulle hjälpa studerandena att lära känna varandra utanför den egentliga studietiden. Våren 2003 berättade studerandena dock att de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena fortfarande ordnade sina fester på olika håll.

Lärarna vid enheten upplevde att kontakterna innanför klassrummets väggar inte räckte till för att utveckla studerandenas språkkunskaper (se också Tarone & Swain 1995; Björklund 1996: 220–221; Buss 2002b: 77–81). Ansvar för att ordna tvåspråkiga fester ansågs dock inte vara lärarnas utan studerandenas. Alternativa idéer för att öka kontakterna utanför klassrummet diskuterades som en viktig punkt i enhetens språkstrategi. Speciellt diskuterades språklärarnas roll i samband med olika sätt att hjälpa studerandena att skapa kontakter mellan språkgrupperna. Jag presenterade *Tandem*-inlärning som ett alternativ som språklärarna kunde utnyttja i sin undervisning. *Tandem* är en inlärningsmetod där två personer med olika modersmål träffas för att lära sig varandras språk. Metoden bygger på ömsesidighet så att båda språken används lika mycket och båda parterna får lika mycket stöd av den andra. Parterna bestämmer sinsemellan var de träffas, vad de gör och vad de diskuterar, vilket ger större möjlighet att använda språket i sådana situationer där man själv vill använda det. (*International Tandem Network* 2003.)

Språklärarna vid enheten kunde eventuellt organisera tandem så att finskspråkiga och svenskspråkiga kommer i kontakt med varandra. Tandem kunde inkluderas i studerandenas språkstudier som en del av en frivillig eller en obligatorisk kurs. Fördelen

med tandem skulle inte enbart vara att studerandena förbättrade sina språkkunskaper utan också att studerandena skulle få en kontakt med den andra språkgruppen. Samarbetet mellan språkgrupperna skulle bli lättare om det redan från förr fanns kontakter mellan de olika språkgrupperna. Jag betonade dock att trots att kontakterna över språkgränsen utanför undervisningen var viktiga, fick fackämneslärarna inte glömma sin roll att uppmuntra till språk även i undervisningen, t.ex. med val av uppgifter. Med tanke på språkbad var det av högsta prioritet att hitta lämpliga sätt att uppmuntra språk i fackämnesundervisningen.

#### 5.2.1.4 Principen om att anpassa undervisningsspråket

Integrerad språk- och ämnesundervisning medför att lärarna måste anpassa sitt språk så att det passar andraspråkstalare. Samtidigt måste lärarna medvetet planera sin undervisning så att studerandena får öva sina språkkunskaper på ett mångsidigt sätt. Vid enheten upplevde lärarna att studerandena behöver flytande språkkunskaper i svenska för att kunna betjäna kunder på svenska, och ytflytet nämndes som det första språkliga målet i språkstrategin. Forskaren påminde lärarna och administrationen om att man inte kan nöja sig enbart med ytflytet som mål för undervisningen. För att studerandena skulle klara av att använda språket som medel för ämnesinläringen, måste enheten också ha som mål att utveckla språkförmågan som tankeverktyg. Studerandena måste kunna använda språket som tankeverktyg för att de skulle klara av de kognitivt utmanande uppgifter som studier på andraspråket krävde. (Språket som ytflyt och som tankeverktyg diskuteras i Skutnabb-Kangas 1986: 61, se också Cummins 1984: 137–142 och kapitel 1 i min avhandling.)

Diskussionen om att anpassa kursspråket visade sig också vara problematisk då jag tog upp kursmaterialet till diskussion. Lärarna hävdade att det var svårt att hitta material på svenska. Det fanns inte alltid passande kursböcker på svenska, vilket länge hade försvårat arbetet på de svenskspråkiga kurserna. Lärarna ville gärna arbeta med en kursbok. Jag frågade lärarna om det var möjligt att minska rollen av kursböckerna och i stället ge studerandena en lista över flera källor för information. Tanken hörde ihop med arbetssätten i tidigt språkbad där man inte på samma sätt var bunden till en viss kursbok



(se t.ex. Laurén 1991: 20; Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a: 5–11). Inlärarautonomi och studerandenas möjligheter att själva styra sina intressen betonades också i språkbud för vuxna och i yrkeshögskolepedagogiken, så förslaget borde inte ha varit någon större nyhet för lärarna (Isokorpi 2003: 116, Koro 1992: 43–52, Kotila 2003: 21, Sipola 2006). Det mest oroande ur språkinläringens synvinkel var att lärarna främst ville ha svenskspråkigt kursmaterial för de svenskspråkiga studerandena i de finskspråkiga kurserna. Tanken om att informationen måste ges på studerandenas modersmål fanns hela tiden med i lärarnas kommentarer. Om undervisningsspråket är finska, måste studerandena enligt lärarna vid enheten åtminstone få läsa innehållet på svenska och tvärtom.

Bristen på svenskspråkigt kursmaterial borde enligt principen en kurs – ett språk ha påverkat de språkbudskurser som ordnades på svenska. Lärarna upplevde således att problemet i första hand var att hitta material, och de fäste inte i samma skala uppmärksamheten på att kontrollera att det existerande materialet lämpade sig för språkbudsundervisningen. Erfarenheterna i tidigt fullständigt språkbud har visat att de enspråkiga kursböckerna inte alltid är det bästa alternativet för språkbudsundervisningen. Exempelvis följer de inte alltid en sådan presentationsordning som gynnar språkinläringen. Självgjort kursmaterial kunde således visa sig fungera bättre i undervisningen trots att det inte nödvändigtvis skulle vara visuellt lika attraktivt och trots att det kanske skulle ta tid att utarbeta. (Met 1994: 165–166; 1998: 57.) Andra viktiga kriterier för att välja texter för studerandena att läsa har sammanfattats av exempelvis Stoller och Grabe (1997: 83). De betonar i första hand studerandenas intresse och textens relevans och lämplighet för undervisningen. Stoller och Grabe nämner också andra faktorer som man skall ta hänsyn till, t.ex. textens form, längd, koherens och anknytning till annat material. De konstaterar ytterligare att läraren kan samla material eller utarbeta det själv. Även studerandena kan producera uppgiftsbaserade texter som kan användas i undervisningen. Att anpassa undervisningsspråket i kursmaterialet fick således inte tillräckligt med uppmärksamhet i planeringsdiskussionerna vid enheten i Jakobstad våren 2003.

På samma sätt som valet av material inte borde begränsas till en viss kursbok så borde läraren inte ta andraspråkläsning eller andraspråksskrivning för givna. Enligt Snow (1997: 297–298, 300) måste läraren hjälpa studerandena att förstå och bekanta sig med olika typer av material innan han kan vänta sig att studerandena kan skriva längre distansarbeten på undervisningsspråket. Hon rekommenderar att lärarna använder skriftliga övningar som studerandena får lämna in flera gånger och som de bearbetar med hjälp av läraren eller med hjälp av kurskamraterna. Snow konstaterar dock att allt detta kan leda till mera arbete för läraren i början. Vid enheten diskuterades inte under våren 2003 djupgående hur man kan öva läsningen på andraspråket utan det ansågs vara en självklarhet att studerandena kan läsa och använda texterna självständigt.

I diskussionen om lämpligt innehåll för språkbadskurserna kom också frågan om utvärdering upp. Lärarna undrade på vilket språk inlämningsuppgifterna och tentamina skulle genomföras och hur stor roll språket skulle spela i betyget. Lärarna oroade sig över att studerandena inte kunde skriva tillräckligt bra på sitt andraspråk för att läraren skulle kunna avgöra om felet berodde på språket eller på luckor i kunskaperna (se även Swain & Lapkin 1982: 61–62; Met 1994: 175–177; Buss 2002b: 44).

Jag föreslog att inlämningsuppgifterna skulle skrivas på undervisningsspråket men att tentamen vid behov skulle få skrivas på modersmålet och att frågorna i tentamen skulle ställas på båda språken. En del av lärarna ville att även inlämningsuppgifterna skulle få skrivas på modersmålet. Anledningen till detta var att vissa lärare tyckte att det skulle kunna vara svårt att förstå vad studerandena försökte säga p.g.a. att texterna inte var språkligt korrekta. Inlämningsuppgifterna utgjorde dock ofta en stor del av kursprestationen och studerandena arbetade med dem även under lektionstid. Om dessa arbeten skrevs på modersmålet, skulle studerandena få använda sitt modersmål under en betydande del av kursen. Tiden för att öva upp skriftliga och muntliga kunskaper i ämnesrelaterat språk skulle då minimeras och principen om ett språk under kursen urholkas.

Situationen vid tentamen skiljer sig från situationen då man skriver inlämningsuppgifterna. Tiden för tentamen är begränsad och studerandena får vanligtvis

inte ha med sig hjälpmedel. Tentamen skrivs under tystnad och det finns ingen möjlighet att be om hjälp med språkliga frågor. Av dessa anledningar upplevde lärarna vid enheten att det var viktigt att tentamen fick skrivas på modersmålet. Studerandena fick dock skriva på sitt andraspråk om de ville. Studerandena kommenterade själva att det kunde vara svårt att skriva på finska om de hade fått undervisningen på svenska och lärt sig termerna på svenska.

Ett år senare, våren 2004, då lärarna hade haft en chans att pröva på språkbadet under flera kurser, började funderingar om undervisningsmetoder och inlärningsstrategier komma mera tydligt fram i diskussionerna (Bergroth 2004: 46–49). Det behövdes en viss erfarenhet av språkbad innan lärarna insåg vad det betydde för deras praktiska arbete i klassrummet. Det visade i sin tur att språkstrategiarbetet var dynamiskt. Planeringen av språkstrategin påverkade det praktiska genomförandet i klassrummet, men även erfarenheterna i klassrummet påverkade i sin tur vidareutvecklingen av språkstrategin (se avsnitt 3.3).

#### 5.2.1.5 Principen om återkoppling

Återkoppling på studerandenas skriftliga eller muntliga produktion behandlades inte i någon större skala under diskussionerna om de preliminära principerna. Lärarna ansåg det vara svårt och tidskrävande att fästa uppmärksamhet vid språket, speciellt i de skriftliga uppsatserna. Flera av lärarna upplevde sig dessutom inte som kompetenta att göra det. Återkopplingens roll i fackspråkligt språkbad kom dock tydligt fram i det praktiska genomförandet av strategin (läs mera i avsnitt 6.2.4).

Språkinläringens betydelse för betyget diskuterades vid några tillfällen. Lärarna vid enheten var eniga om att språkkunskaperna inte fick påverka betyget i ämneskurserna. Lärarna upplevde att det var svårt att följa upp studerandenas språkinläring och språkanvändning om uppföljningen inte syntes någonstans. Met (1994: 177) uppmanar lärarna att följa upp studerandenas språkutveckling kontinuerligt under lektionstiden. Hon anser det vara viktigt att man utvärderar språkkunskaperna och ser att studerandena verkligen lär sig enligt de språkliga mål som ställts upp för kursen. Trots att man vid

enheten inte under våren 2003 diskuterade utförligare hur språkutvärdering skulle fungera var det en viktig aspekt att ta hänsyn till. Utan en kontinuerlig utvärdering är det svårt att avgöra om studerandena lär sig språk och om de är beredda att studera mera komplext och kognitivt och lingvistiskt utmanande innehåll.

Forskaren lyfte upp frågan om återkoppling och undrade när och hur man borde ge återkoppling till de vuxna yrkeshögskolestuderandena i fackämnesundervisningen. En vanlig kommentar av lärarna var att de ville uppmuntra i stället för att korrigera. Lärarna ansåg dock att de borde fästa uppmärksamhet vid ofta förekommande fel och fel som hörde ihop med nyckelbegreppen. Återkopplingen diskuterades således främst på ordnivå och lärarna kommenterade inte om de ansåg det möjligt att ge återkoppling på de ämnesspecifika strukturerna. erfarenheterna i tidigt fullständigt språkbild visar dock att det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid formen i ämnesundervisningen för att få studerandena att producera språk som liknar de infödda talarnas språk (se exempelvis Laplante 2000 och Lyster 2004).

### 5.2.2 Metodologiska principer

I det här avsnittet presenterar jag de tre metodologiska principerna: *principen om att anpassa kursinnehållet*, *principen om att integrera språkdiraktiska och ämnesdidaktiska undervisningsmetoder* och *principen om samarbete mellan lärarna*.

#### 5.2.2.1 Principen om att anpassa kursinnehållet

Ett av de större diskussionsämnena vid enheten under våren 2003 var frågan om vilka kurser som passade för fackspråkligt språkbild. En annan stor fråga var hur innehållet under språkbildskurserna borde väljas. Den vanliga kommentaren om innehållet gällde språket som hänförde sig till ett visst innehåll. Lärarna ansåg att studerandenas språkkunskaper inte räckte till för att de skulle kunna lära sig de komplexa fackspråkliga begreppen på sitt andraspråk. Met (1998: 42–43) konstaterar också att studerandenas språkkunskaper och deras kognitiva utvecklingsnivå påverkar valet av lämpligt innehåll för integrerad språk- och ämnesundervisning. Om studerandena inte

har några eller har endast svaga språkkunskaper från förr lämpar sig kurser med konkret innehåll för språkbadsundervisningen. Det är dock viktigt att språkfärdigheterna medvetet övas upp så att studerandena uppnår bättre ämnesrelaterade språkkunskaper och således kan arbeta med mera abstrakta innehåll.

I valet av innehåll uppmanar Met (1998: 52) läraren att svara på tre avgörande frågor: Hur viktigt är innehållet i relation till språket?, Hur god tillgång till språket ger ett visst innehåll?, Behöver eleverna sådana språkkunskaper som innehållet ger? De tre frågorna som lärarna uppmuntras att ställa berör inte enbart vilka krav kurserna ställer på språkkunskaperna utan också hur effektivt innehållet kan användas för att stödja språkinläringen och för att öva upp språkfärdigheterna. Met (1998: 52) anser att även svårt innehåll kan undervisas på studerandenas andraspråk, men lärarna måste se till att studerandena har tillräckligt med tid att samtidigt kunna tillägna sig språk.

Tiden för närundervisning under kurserna var ofta begränsad vid enheten. Lärarna sade sig vara oroliga över att de inte kommer att hinna gå igenom lika mycket av materialet som de skulle hinna om de fick undervisa på studerandenas första språk. Detta kan enligt lärarna få en negativ effekt för framtiden. Om studerandena inte hinner få lika mycket information vid enheten som de skulle få vid andra yrkeshögskolor påverkar det enhetens konkurrenskraft. Ett fåtal lärare såg de förbättrade språkkunskaperna däremot som en merit som stärker enhetens konkurrenskraft. Lärarna i fråga ansåg att även om de inte hinner gå igenom allt innehåll så är det acceptabelt om studerandena lär sig språk. Sammanlagt får studerandena mera när de lär sig både språket och innehållet. Det var dock viktigt att målsättningen för språkbadskurserna var lika hög som i de vanliga kurserna och att lärarna inte sänker förväntningarna p.g.a. språkbadet. I tidigt fullständigt språkbad väntas eleverna uppnå samma innehållsliga mål som i traditionell undervisning och samma bör gälla de innehållsliga målen i fackspråkligt språkbad (Buss & Mård 1999: 13).

Jag upplevde att det var svårt att diskutera innehållets roll med lärarna våren 2003. De flesta av lärarna hade ännu inte hunnit testa språkbadsmetoderna och hade bristande kunskaper i andraspråksinläring via språkbad. Lärarna hade inte någon klar bild av hur

de skulle arbeta med innehållet och språket, utan de flesta utgick från att man undervisar på samma sätt som tidigare men byter språk. Utan att man ändrar arbetsmetoder under språkbadskurserna skulle det vara svårt att undervisa innehållet i kurserna på studerandenas andraspråk. Bristen på fortbildning och möjligheten att se hur erfarna språkbadslärare arbetar för att locka fram språket kom tydligt fram i dessa diskussioner.

Den vanligaste kommentaren av lärarna som gällde kursinnehållet vid enheten var att innehållet är för svårt för att studerandena skall kunna studera det på andraspråket. Enligt lärarna klarade studerandena inte av att öva svårt innehåll på sitt andraspråk, eftersom de inte hade tillräckliga kunskaper i att använda språket som tankeverktyg. För att språkbad vid enheten skall kunna lyckas, måste man således öva upp studerandenas kunskaper i det språk som studerandena möter i sina studier och i det språk som studerandena behöver för att kunna använda andraspråket som tankeverktyg. Teemant, Bernhardt och Rodríguez-Muños (1997: 316) anser att man bör utveckla studerandenas ämnesrelaterade språkkunskaper som en skild förmåga i den tvåspråkiga undervisningen. Ämneslärares uppgift är att göra de ämnesrelaterade kraven på ett visst område explicita, ge tydliga anvisningar och rikligt med exempel. På samma sätt konstaterar Stewart, Sagliano och Sagliano (2002: 35) att det viktigaste är att studerandena övar upp sin förmåga till kritiskt tänkande på sitt andraspråk, medan genomgången av ett visst förhandsbestämt material kommer först i andrahand.

Vid enheten hade man tidigare gett instruktioner och annan information på studerandenas förstaspråk (se kapitel 4). Studerandena hade inte möjlighet att öva upp sina ämnesrelaterade språkfärdigheter och bekanta sig med de specifika kraven som ett visst ämnesområde ställer på studerandena. En kanadensisk lärare i sent språkbad rapporterar att en liknande lösning att ge information på studerandenas förstaspråk ledde i hans skola till att studerandena inte mera brydde sig om att försöka förstå instruktionerna på undervisningsspråket utan väntade på översättningen. Han löste problemet genom att ge extra instruktioner på förstaspråket enbart under vissa bestämda tider utanför undervisningssituationen. Detta resulterade i att studerandena hellre försökte förstå under lektionen än kom en extra gång för att fråga. (de Mejía 2001: 272.)

Samma lösning diskuterades även vid enheten. Jag föreslog för lärarna att de i fortsättningen skulle ha fasta mottagningstider så att studerandena kunde komma och fråga lärarna utanför lektionstiden om någonting var oklart. Under mottagningstiden skulle studerandena få använda finska eller svenska enligt egna önskemål. Detta förslag hörde ihop med tanken att utanför lektionstiden kunde ett valfritt språk användas (se avsnitt 5.2.1.1). Srole (1997: 115–116) skriver däremot att mottagningstiderna kan användas effektivt för att upprepa och stödja ämnesundervisningen på studerandenas andraspråk. Srole har arbetat med ett projekt där andraspråksinlärare lär sig ämnet historia på sitt andraspråk. Studerandena uppmuntrades att söka upp läraren åtminstone en gång under kursen på lärarens mottagningstid utanför undervisningstiden. Träffen ordnades på kursspråket och studerandena förberedde minst en fråga som gällde ämnesinnehållet och en fråga som gällde kursspråket. Syftet med besöket var att studerandena lär sig fråga om de har någonting oklart, oberoende av om det gäller språket eller innehållet.

Lärarna vid enheten skall också fästa uppmärksamhet vid undervisningsstrukturen så att studerandena vet vad som väntar dem under de olika kurserna. Ett sätt att anpassa innehållet är att gå igenom materialet i förväg och fundera på presentationsordningen så att den följer riktningen från konkret och känt till mera abstrakt och nytt innehåll. (Cummins 1984: 137–142.)

#### 5.2.2.2 Principen om att integrera språkdidaktiska och ämnesdidaktiska undervisningsmetoder

Undervisning på studerandenas andraspråk kräver ett större antal olika undervisningsaktiviteter än enspråkig undervisning. Trots att ämneslärarna är erfarna och kompetenta finns det alltid ett behov av att uppdatera undervisningsmetoderna så att de stöder elever med olika kulturell och lingvistisk bakgrund. Annars finns risken att man sänker kravnivån eller inte godkänner lika många studerande som förr när de gamla metoderna inte fungerar. (Met 1994: 172; Snow 1997: 290.) En av lärarna vid enheten konstaterade att fackspråkligt språkbad var en lyckad idé i sig men att han inte var villig att ändra på sina inarbetade undervisningsmetoder. Situationen skulle enligt honom ha

varit en annan om han varit i början av karriären. Attityden uttrycktes inte i ord av andra lärare, men lärarna verkade ha svårigheter med att börja se på sina kurser med nya ögon och fundera på nya undervisningsmetoder som lockar fram språket (se också kapitel 6).

Bristen på fortbildning kom tydligt fram då jag diskuterade arbetsmetoderna med lärarna. Lärarnas syn på språk och språkinläring var ofta mycket annorlunda än forskarens. De flesta av lärarna diskuterade genomgången av termer medan jag som forskare betonade förmågan att använda språket för kommunikation. Det var således svårt att hitta en gemensam utgångspunkt för diskussionerna. Lärarna koncentrerade sig på ämnesinnehållet och oroade sig över hur de skulle hinna undervisa all information på den begränsade tid som de hade för kursen, speciellt då tid måste användas för att förklara termer. Lärarna utgick från tanken att de skulle ge innehållet till studerandena främst genom att föreläsa inför hela klassen. Jag uppmuntrade dem att ännu tydligare fundera på alternativa arbetsmetoder som är typiska för tidigt fullständigt språkbad och lämpar sig även för fackspråkligt språkbad, exempelvis smågruppsarbete kring större teman och övningar som medvetet utvecklar både språk och innehåll. (Om olika arbetsmetoder i språkbad, se även Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995b: 5–11; Buss & Mård 1998: 19–20.)

Övningar som samtidigt utvecklar språket upplevdes av ämneslärarna som svåra att kombinera med ämnesundervisningen. Lärarna kom inte i de gemensamma diskussionerna på olika övningar där man övar sig i språket och innehållet samtidigt. Inte heller i planeringen av det praktiska genomförandet av undervisningen föreslog lärarna övningar som skulle kunna integrera språkliga och innehållsliga övningar (se avsnitt 6.1). Den enda språkliga övning som diskuterades av lärarna under våren 2003 var arbetet med ordlistor. Lärarna diskuterade inte i någon större skala strukturer som är typiska för de olika fackämnesrelaterade diskurserna utan var främst oroliga över studerandenas terminläring. Lärarna ansåg det vara viktigt att de fackspråkliga termerna lärs in på båda språken men ansåg att det inte fanns tid att lära ut termerna skilt. Lärarna var oroliga över att de skulle bli tvungna att skriva tvåspråkiga ordlistor så att studerandena skulle kunna följa med undervisningen. Ordlistorna skulle således också användas som ett sätt att översätta innehållet för studerandena.



Jag föreslog att studerandena skulle uppmuntras att skriva sina ordlistor själva, något som också rekommenderas i litteraturen (se t.ex. Echevarria, Vogt & Short: 2000: 49–54). I tidigt fullständigt språkbud betonades att eleverna inte blir översättare utan aktiva användare av språket. I språkbud för vuxna finns det dock ett behov av att lära sig de exakta fackspecifika termerna på båda språken (Sipola 2003: 45). Översättning bör ändå inte förbli den enda metod som ger förklaringen till vad de olika termerna betyder och hur de används i sitt sammanhang, eftersom översättningen i sig inte garanterar att studerandena förstår innehållet bakom termen och i värsta fall kan översättningen därför bli förvirrande för studerandena (Hoare 2001: 200–201).

Ordlistorna diskuterades mycket bland lärarna. Jag betonade att lärarna bör komma ihåg att språket inte är enbart enskilda ord och termer, trots att det vanligtvis verkar vara facktermerna som upplevs som svåra (se Rousseau 1995: 129). Speciellt när det gäller fackspråkligt innehåll, räcker det inte med att man kan facktermerna, utan man måste också kunna följa det fackspecifika områdets konventioner (se Rousseau 1995: 129; Björklund 2002: 31; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 9–10). Fackspråkligt innehåll kan visa sig vara svårt även för de infödda talarna av undervisningsspråket. Om läraren definierar termer och beskriver de olika fackspråkliga konventionerna inom ett visst fackområde kan det vara till hjälp även för de infödda talarna av språket. Diskussioner om fackspråket kan således leda till förbättrade ämneskunskaper även hos infödda talare. (Schneider & Friedenbergs 2002: 155–168.)

Samarbete och diskussioner mellan språklärare och ämneslärare kan hjälpa de båda lärarna att ta hänsyn till sina två roller i språkbadsundervisningen. Ämneslärarna kan fråga och diskutera vad som är svårt för dem som inte har undervisningsspråket som förstaspråk och ta hänsyn till detta när de planerar ämnesundervisningen. Stewart, Sagliano och Sagliano (2002: 35–37) beskriver i en artikel en introduktionskurs för nya lärare vid Miyazaki International College i Japan. Introduktionskursen innehöll olika gemensamma workshoppar där nya och gamla lärare tillsammans fick diskutera konkreta undervisningsrelaterade situationer. Med hjälp av dessa diskussioner fick lärarna insyn i hur andra lärare löste problem och fick också uppleva alternativa sätt att undervisa i olika situationer. Ett mål med samarbetet kring workshopparna var att lärarna med tiden

skulle bli mera öppna för andras kommentarer om undervisningen och att de skulle lära sig reflektera över sin egen roll mera genomgående.

### 5.2.2.3 Principen om samarbete mellan lärarna

Redan under hösten 2002 hann jag konstatera att lärarna vid enheten hade användbara idéer om hur den tvåspråkiga undervisningen kunde skötas och lärarna hade valt olika sätt att genomföra sina kurser. Eftersom det inte fanns mycket litteratur kring tvåspråkig undervisning på högskolenivå var diskussionerna och samarbetet inom enheten ytterst viktiga (se Young 1995: 98–99; Snow 1997: 302; Crandall & Kaufman 2002: 5, Stewart, Sagliano & Sagliano 2002: 30).

Samarbetet mellan lärarna vid enheten hade varit en mindre utnyttjad resurs för den tvåspråkiga undervisningen. Det hade funnits projekt där ämneslärare och språklärare hade arbetat tillsammans med ett gemensamt material, men dessa projekt hörde inte till enhetens normala arbete. Jag efterlyste mera systematiskt samarbete mellan de olika ämneslärarna och samarbete mellan ämneslärare och språklärare för att kompensera den bortfallna fortbildningen i projektet.

Det var viktigt att samarbetet mellan lärarna gynnade alla parter. Speciellt tydligt kom detta behov fram då samarbetet mellan ämneslärare och språklärare diskuterades. Ämneslärarna ville gärna få hjälp av språkläraren men insåg inte alltid att de i sin tur kunde hjälpa språkläraren. Ämneslärarna påpekade ofta indirekt att språklärarens uppgift var att diskutera språket, ordförrådet och språkriktigheten, med studerandena. Ämneslärarna föreslog vanligtvis att språkläraren skulle ta upp ämnesterminologin och språkgranska studerandenas inlämningsuppgifter för de olika ämneskurserna, medan de själva skulle ta hand om innehållet.

En samarbetsform som ökade språklärarens arbetsuppgifter avsevärt var inte realistisk. Språklärarna måste också hinna uppnå de mål som enheten har ställt på språkkurserna. Samarbetet mellan språklärare och ämneslärare kring språkbadskurserna måste vara ömsesidigt så att ämnesläraren ger språkläraren lämpligt ämnesinnehåll som kan

användas för att stödja språkinläringen och förståelsen av innehållet. Språkläraren i sin tur kan hjälpa ämnesläraren att se olika språkliga funktioner som studerandena behöver övning i. Även ämnesläraren måste planera sina kurser så att språk övas medvetet. (Se diskussionen i Snow, Met & Genesee 1989: 213; Met 1994: 162; Wilcox Peterson 1997: 158; Stewart, Sagliano & Sagliano 2002: 39–44.)

Språkstrategin vid enheten skulle kunna dra nytta av att lärarna naturligt kom i kontakt med varandra och att de visste vilka innehåll som för tillfället lärs in under andra kurser. Våren 2003 pågick ett annat projekt vid enheten som hade som mål att modularisera undervisningen. En modul skulle bestå av flera kurser som hörde nära ihop. Inom modulen skulle lärarna tillsammans planera en gemensam större inlämningsuppgift där studerandena skulle samla information ur flera olika synvinklar. Jag påpekade att språkbad och modultänkande passade ihop eftersom lärarna kommer i kontakt med varandra inom en modul och kurserna bildade naturliga större helheter. Modulerna kunde i framtiden planeras så att åtminstone en kurs inom modulen ordnades som språkbad. Genom gemensam planering kunde det garanteras att bl.a. ämnesterminologin skulle läras in naturligt på båda språken.

En lärare argumenterade att samarbetet inte hjälpte honom på grund av att de kurser som han undervisade i inte hade något stöd av andra kurser i undervisningen. Stoller och Grabe (1997: 85) uppmanar lärare att se olika möjligheter att hitta gemensamma teman för olika kurser trots att kurserna på ytan behandlar olika innehåll. Enligt Stoller och Grabe kan man använda olika trådar (*threads*) som binder ihop temana. En tråd för olika kurser kan vara att se på kursinnehållet ur en viss synvinkel. Som exempel nämner Stoller och Grabe att man kan se på olika aspekter som ansvar, etik och kontrast och utgående från dem binda ihop olika kurser till en större helhet.

### 5.3 Mobiliseringen av enheten

Ett viktigt skede i planeringen av språkstrategin var att mobilisera enhetens personal och studerandena att genomföra strategin i praktiken. I det här avsnittet presenterar jag diskussionerna kring språkbadets omfattning vid enheten samt lärarnas och forskarens

planer för att motivera och informera studerandena. Avsnittet berör i viss mån också hur arbetet med strategin kan hållas levande även efter projektet *Två språk – ett trumfkort*.

### 5.3.1 Språkbadskursernas antal, tidtabell och frivillighet

Enligt planerna på våren 2003 skulle språkbadet vid enheten ses som ett helhetsprogram och inte enbart som en samling kurser som ordnades på det andra inhemska språket. Helhetsplaneringen krävde således mycket arbete. Enligt forskaren borde språkbadskurserna väljas så att andraspråket kan utvecklas meningsfullt under dem och så att kurserna på språkbadsspråket och på modersmålet stöder varandra. Med tanke på helhetsbilden måste lärarna diskutera hurdant program som skulle vara det bästa för enheten. Att välja det mest lämpliga programalternativet är ett vanligt förekommande diskussionsämne även i de nordamerikanska tidiga tvåvägsspråkbadsprogrammen (Howard & Loeb 1998). Vid enheten ställde lärarna följande frågor gällande helheten: När skall språkbadet börja? Hur stor del av kurserna skall vara språkbadskurser? Skall alla språkbadskurser ha blandade språkgrupper? Skall språkbadskurserna vara frivilliga?

Vissa lärare vid enheten framförde en önskan om att hela språkbadet skulle planeras noggrant och undervisningsmetoderna skulle diskuteras innan de skulle tillämpas i praktiken. Det var dock inte möjligt att utveckla metoderna rent teoretiskt utan att tillämpa dem i praktiken. Trots att enheten hade den administrativa ledningens stöd samt hjälp av mig som utomstående flerspråkighetsforskare, syntes de egentliga förändringarna i undervisningen först efter det att de enskilda lärarna hade reflekterat över sin egen undervisning och gått med på att ändra sin undervisning. Det var via de praktiska lösningarna som frågorna och utvecklingsidéerna uppstod. Liknande förändringar i skolans språkstrategi sker inte över en natt utan enheten måste ha tålamod att gemensamt bygga upp undervisningen (se Rosenkjar 2002: 23).

I början av vårterminen 2003 ansåg lärarna vid enheten att språkbadskurser inte bör ordnas under det första läsåret. De motiverade sin åsikt med att studerandena samtidigt måste lära sig ett nytt sätt att studera. Lärarna upplevde att språkbadskurserna kunde bli för mycket för studerandena eftersom det annars också händer mycket nytt i

studerandenas liv. Lärarna kommenterade också att den mjuka starten med språkbadet skulle ge studerandena möjlighet att först utvidga sina språkkunskaper under traditionella språkkurser så att de klarar av att studera på sitt andraspråk senare. I dessa diskussioner kom det dessutom tydligt fram att ämneslärarna inte upplevde sig vara ett aktivt hjälpredskap för studerandenas språkinläring. De ansåg att språkläraren först skall lära ut språket och därefter kan studerandena delta i språkbadet.

Trots lärarnas relativt enhälliga åsikt om tidpunkten för starten föreslog jag att språkbadet skulle inledas i början av studierna. Jag motiverade förslaget med att de första grundläggande kurserna oftast är innehållsmässigt lättare och ligger närmare studerandenas egna erfarenheter än de senare kurserna. Dessa faktorer gör det möjligt att knyta den nya informationen till studerandenas tidigare erfarenheter, något som är viktigt i effektiv tvåspråkig undervisning (Snow 1987: 22; Echevarria, Vogt & Short 2000: 43–48). Kursinnehållet och språket som behövs under de senare kurserna är mera utmanande och specifikt. Det är viktigt att studerandena hinner lära sig att kommunicera på sitt andraspråk innan innehållet och ordförrådet kring innehållet blir alltför specifikt (Met 1998: 44–48).

Jag argumenterade också för att det är lättare att presentera språkbadsmetoderna för de nya studerandena som ännu inte har en fastrotad uppfattning om hur högskolestudierna skall se ut. Om studerandena lär sig att studera enbart på sitt modersmål, kan det vara svårare att motivera studerandena att studera på sitt andraspråk i ett senare skede. Om studerandena däremot lär sig från början att språkbadskurserna är en naturlig del av deras studier, kan tröskeln att delta i språkbad vara lägre.

Enhetschefen fattade ett beslut om att språkbadskurserna skulle inledas i början av första läsåret. För att stödja språkutvecklingen kom enhetschefen och lärarna överens om att den första språkkursen i svenska respektive finska skulle ordnas samtidigt med de första språkbadskurserna. Under dessa språkkurser skulle språkläraren eventuellt ta upp frågor om språkstrategier och lärarna kunde arbeta med ett gemensamt material så att studerandena skulle lära sig att arbeta på sitt andraspråk (jfr presentationen av stödkurser t.ex. i Burger, Wesche & Migneron 1997; Iancu 2002).

Lärarna kom dock överens om att man under det första läsåret skulle undvika språkligt blandade grupper och att man skulle undervisa t.ex. enbart finskspråkiga grupper på svenska. På detta sätt skulle lärarna kunna fästa sin fulla uppmärksamhet vid dem som inte talar språket som sitt förstaspråk. Det upplevdes också viktigt av lärarna att de studerande som har övervägande stora problem p.g.a. undervisningsspråket kan delta i undervisning på sitt modersmål med den andra språkgruppen. Jag påpekade att det kunde finnas en risk att studerandena inte lärde sig att arbeta över språkgränsen och att studerandena även i fortsättningen skulle ha två skilda umgängeskretsar baserade på språkliga grunder om man hade enbart enspråkiga grupper under det första läsåret (se Christian 1994).

Ett krav på program som använder namnet *språkbad* är att minst 50 % av undervisningen ges på studerandenas andraspråk (Johnson & Swain 1997: 9; Lindholm-Leary 2001: 69). Enheten var dock inte villig att ha språkbadundervisning i så stor skala. Lärarna och ledningen var oroliga över att 50 % av undervisningen på andraspråket skulle kunna bli för krävande för studerandena och att de kunde bli utmattade av att studera. Enhetschefen bestämde att ca 25 % av undervisningen skulle ges på studerandenas andraspråk. Studerandena kan själva öka antalet kurser genom att välja frivilliga kurser på sitt andraspråk eller genom att studera helt på andraspråket med den andra språkgruppen. Ytterligare beslöts att språkbadskurser skulle ordnas i alla årskurser och under alla undervisningsperioder så att språkbadundervisningen skulle bli en regelbunden del av undervisningen. Regelbundenhet ansågs vara viktigare än antalet kurser.

Under våren 2003 diskuterade lärarna vilka kurser som lämpar sig för språkbad. Vissa av lärarna föreslog att grunderna i olika ämnen lämpar sig för språkbad eftersom de är enklare än andra kurser. En del av lärarna tyckte dock att dessa kurser inte lämpar sig för språkbad eftersom de är viktiga kurser och utgör grunden för hela den fortsatta utbildningen. Enligt dessa lärare passade endast frivilliga kurser för språkbad, medan de obligatoriska kurserna måste undervisas på modersmålet. På detta sätt skulle man garantera att deltagandet i språkbadet var frivilligt. En del lärare påpekade dock att hela

utbildningen var frivillig och att utbildningen ställde vissa krav på språkkunskaperna och på motivationen att lära sig språk (se avsnitt 5.1.2).

Trots diskussionerna var det klart för lärarna att valet av både obligatoriska och frivilliga kurser som ordnas som språkbildning även i fortsättningen styrs åtminstone delvis av ekonomiska skäl. De ekonomiska skälen bör dock inte vara det enda motivet då enheten analyserar vilka kurser som passar för språkbildning. Det är viktigt att ta hänsyn till hurdana krav kursen ställer på studerandena och hurdana möjligheter kursen ger till meningsfull språkinläring. Tillgång till tvåspråkiga lärare och undervisningsmaterial på undervisningsspråket är också viktiga faktorer som måste tas hänsyn till. (Met 1998: 52.)

### 5.3.2 Marknadsföring och inträdeskrav

Enheten hade inte gjort en klar satsning på den tvåspråkiga undervisningen i form av marknadsföring. Enheten marknadsfördes som en traditionell enhet för företagsekonomi där vissa kurser kunde studeras på det andra inhemska språket. I marknadsföringen presenterades inte metoder eller strategier som användes i undervisningen. Vissa av lärarna vid enheten talade för att språkbildningsundervisning inte kan ordnas om man inte först marknadsför den. De ansåg att studerandena inte frivilligt hade valt att studera på sitt andraspråk och att de inte var motiverade att lära sig språket vid sidan om ämnesstudierna.

Detta argument kritiserades dock av vissa andra lärare. De påpekade att man i inträdesprovet frågar om studerandena är villiga att studera på sitt andraspråk. De som svarar jakande får högre poäng i intervjun än de som svarar nekande. Lärarna konstaterade tillsammans att frågan i inträdesprovet bör göras ännu mera explicit, så att studerandena inte svarar jakande bara för att de vet att ett positivt svar ger dem större chans att bli antagna. Det här kunde göras t.ex. genom att ställa frågor som har att göra med studerandenas motivation att lära sig språk, deras tidigare och nuvarande kontakter till andraspråket och deras idéer om hur de kan förbättra sina språkkunskaper i framtiden. En möjlighet är också att ställa frågorna på studerandenas andraspråk för att

se hur de reagerar då de förväntas använda sitt andraspråk i praktiken. (Se också Haagensen 1998: 47–48; Mård 2004: 72–74.)

### 5.3.3 Arbetsgrupp som mobiliserar lärarkåren

Buss (2002: 41–43) föreslår i sin kartläggning av enhetens tvåspråkiga undervisning att enheten bildar en arbetsgrupp som aktivt diskuterar de olika aspekterna som berör den tvåspråkiga undervisningen. Arbetsgruppen skall enligt Buss bestå av representanter för ledningen, lärarna och studerandena och en expert på flerspråkig undervisning. Arbetsgruppen tar ställning till de aspekter som har kommit upp i olika diskussioner. Frågor som enligt henne måste diskuteras är bl.a. målsättningen för den tvåspråkiga undervisningen, de tvåspråkiga kursernas antal, språk och innehåll, språkgruppernas samarbete över språkgränsen och kursdeltagarnas språkliga sammansättning, ämneslärares och språklärares roll och samarbete samt möjligheterna till fortbildning.

En arbetsgrupp enligt Buss modell bildades inte ännu under våren 2003. Då fördes diskussionerna på ett mera allmänt plan, och idéer och frågor framfördes av dem som hade intresse för strategin. Lärarna hade dock ofta varierande åsikter och dessa åsikter diskuterades ofta i samband med andra frågor, vilket ledde till att vissa åsikter blev hängande i luften utan att någon desto mera kommenterade dem. Behovet av en arbetsgrupp som träffas och skriver ned de principer som enheten är överens om var således tydligt. Arbetsgruppens möten bör organiseras så att det finns tillräckligt med tid att diskutera de olika aspekterna ur olika synvinklar (ur lärarens, ur studerandens, ur helhetens och ur ekonomins synvinkel).

### 5.3.4 Mobilisering av studerandena inför pilotkurserna och studerandenas förväntningar

Studerandena i de första pilotgrupperna i språkbud vid enheten i Jakobstad visste inte om att kursen som de skulle delta i skulle ordnas som språkbud. För att mobilisera dem inför språkbudet berättade jag om språkbudet för dem i början av kursen och frågade samtidigt om deras förväntningar inför kursen och språkbudet. I de följande avsnitten redogör jag för de svar som studerandena gav. Jag delar in svaren i två grupper utgående



från studerandenas modersmål. Jag har kodat exemplen enligt undervisningsgrupp och språk (se tabell 3).

**Tabell 3.** Koderna för frågeformulär.

		Svar före och efter	Svar före	Svar efter
<i>Tåg</i>	Finskspråkiga	<i>Tåg 1-8</i>	<i>Tåg 9-15</i>	<i>Tåg 16-18</i>
	Svenskspråkiga	<i>Tåg 1-7</i>		<i>Tåg 8</i>
<i>Tur</i>	Finskspråkiga	<i>Tur 1-17</i>	<i>Tur 18-21</i>	<i>Tur 22-25</i>
	Svenskspråkiga	<i>Tur 1-7</i>	<i>Tur 8-9</i>	

Av de finskspråkiga studerandena har studerandena med koderna *Tåg 1–8* och *Tur 1–17* svarat på frågorna före och efter kursen medan koderna *Tåg 9–15* och *Tur 18–21* har svarat enbart på frågorna före och koderna *Tåg 16–18* och *Tur 22–25* har svarat enbart på frågorna efter kursen. Av de svenskspråkiga studerandena har studerandena med koderna *Tåg 1–7* och *Tur 1–7* svarat på frågorna både före och efter kursen medan koderna *Tur 8–9* har svarat enbart på frågorna före och studerande med kod *Tåg 8* har svarat enbart på frågorna efter kursen.

#### 5.3.4.1 De finskspråkiga studerandena

Jag frågade de finskspråkiga studerandena om deras förväntningar inför den svenskspråkiga språkbadskursen som de skulle delta i. Jag var främst intresserad av att få veta om de ville lära sig svenska genom språkbadsmetoderna. Jag frågade studerandena vilka språkområden de eventuellt ville öva sig i och hur de tänkte arbeta för att öva upp sina språkkunskaper vid sidan om ämnesinnehållet (se bilaga 5).

Ett lyckat fackspråkligt språkbad vid enheten krävde motiverade lärare men även motiverade studerande. Motivation att lära sig svenska via fackspråkligt språkbad i den form som det ordnades vid enheten har inte tidigare undersökts. Forskningen tangerar ofta motivationen som drivkraft för språkstudier. Lamberts och Gardners (1972) arbete är en av de grundläggande undersökningarna inom området. I Finland har motivationen att lära sig svenska i yrkesundervisning undersökts av Kantelinen (1995, se också

Kantelinen & Varhimo 2000). Rikkinen (2004) och Kettunen (2004) har undersökt motivationen att lära sig svenska i yrkeshögskolestudier vid två finskspråkiga yrkeshögskolor. Haagensen (1998) och Sipola (2003) tangerar motivationen i vuxenspråkbad vid de svenskspråkiga språkkurserna vid Vasa universitet.

Kantelinen (1995) bygger sin undersökning på Gardner och Lamberts (1972) syn på motivation. Hon använder deras indelning i instrumentellt och integrativt orienterad motivation men utökar kategorierna med motivationen att utveckla sig själv (fi. *itsensä kehittämisen motivaatio*). Drivkraften bakom motivationen är enligt henne alltid ett personligt intresse för språkstudier. Instrumentell motivation betyder att man vill lära sig språket för att uppnå något annat mål, t.ex. för att få bättre möjligheter på arbetsmarknaden. Integrativ motivation betyder däremot att man vill lära känna människor som tillhör en annan språkgrupp eller bli en del av den språkgruppen. (Baker 2001: 123.) Motivationen att utveckla sig själv betyder att man inte vill lära sig språket för något yttre ändamål utan ser språket som ett sätt att utveckla sig själv (se Kantelinen 1995: 47).

Studerandena vid enheten fick inte i förväg påverka valet att språkbad som undervisningsmetod för kursen. Det var därför viktigt att kartlägga hurdan attityd studerandena hade till att studera ämnesinnehållet via sitt andraspråk. I min undersökning ville jag främst få reda på om studerandena har ett sådant personligt intresse för språkinlärning som motiverar dem att lära sig svenska via språkbad. Studerandena fick också motivera sina åsikter och i dessa motiveringar hoppades jag kunna se om den eventuella motivationen är av instrumentell eller integrativ natur eller om studerandena upplever språkbadet som ett sätt att utveckla sig själva.

De finskspråkiga studerandenas svar visade att trots att språkbadet var en överraskning för dem, var en övervägande stor del av dem positivt inställd till tanken i kursens början. I enkäten berättade 29 av de 36 studerandena, ca 80 %, att de ville öva upp sina kunskaper i svenska vid sidan om ämnesinnehållet. Ingen av de finskspråkiga studerandena svarade att de inte ville studera enligt språkbadsmetoderna och att de inte var intresserade av att öva upp sina språkfärdigheter samtidigt som de lär sig nytt ämnesinnehåll. Det fanns dock 7 studerande som var tveksamma inför språkbadet. De

tveksamma studerandena ville lära sig bättre svenska men oroade sig över ämneskunskaperna:

- 1) "...Ruotsin kieltä on hyvä oppia lisää, mutta mieluummin lukisin tämän kurssin suomeksi oppimisen takaamiseksi" <Det är bra att lära sig det svenska språket bättre, men hellre skulle jag läsa den här kursen på finska för att garantera inläringen.> (Tåg11)

Studeranden i exempel 1 anser att det är bra att lära sig svenska men att han hellre skulle läsa kursen på finska för att garantera att han lär sig innehållet. Exemplet visar att studeranden i fråga är motiverad att lära sig svenska men vill inte riskera sina ämneskunskaper. Samma tanke upprepades även i de andra tveksamma kommentarerna. Några av studerandena var oroliga över att det skulle bli arbetsamt att följa med undervisningen och att de eventuellt skulle tappa intresset för innehållet om de inte förstår vad läraren säger. Det är således viktigt att betona för studerandena att inläringen av ämnesinnehållet är viktig i språkbad och att läraren kommer att anpassa sitt språk och de använda undervisningsmetoderna så att innehållsinläringen inte riskeras.

Rikkinen (2004: 77–78) och Kettunen (2004: 90) har undersökt yrkeshögskolestuderandenas motivation att studera svenska. Rikkinen har undersökt studerande med inriktningsalternativet handel och administration (*Kauppa ja hallinto*) vid Kymenlaakson ammattikorkeakoulu och Kettunen har undersökt motivationen hos studerande med inriktningen turism och näringsbransch (*matkailu ja ravitsemusala*) vid Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Det finns en intressant variation gällande motivationen hos dessa två inriktningsalternativ. Studerandena inom inriktningsalternativet för handel betonade den instrumentella motivationen starkt. Instrumentell motivation nämndes av 80 % av studerandena, medan endast 30 % ville öka sina kontakter till svenskspråkiga individer och nämnde den integrativa motivationen. Studierna i svenska upplevdes inte heller som ett meningsfullt sätt för studeranden att utveckla sig själv, eftersom endast 10 % av studerandena nämnde denna typ av motivation som drivkraft för sina språkstudier. Studerandena inom turismbranschen hade däremot en jämnare fördelning mellan de olika typerna av motivationer. Instrumentell motivation nämndes av 67 % av studerandena, integrativ av 44 % och viljan att utveckla sig själv av 31 %.

Kettunens (2004) resultat är intressanta för min undersökning, eftersom resultaten beskriver studerande med ett liknande inriktningalternativ som turismstuderandena vid enheten i Jakobstad. Skillnaden är dock tydlig mellan de olika yrkeshögskolorna på så sätt att enheten i Jakobstad ligger i ett starkt svenskspråkigt område och svenskan hörs och syns mycket mera i det dagliga livet där än i de östra delarna av landet. Detta syntes även i studerandenas svar:

- 2) ”Asun kaksikielisellä paikkakunnalla. Ruotsista on paljon hyötyä.” <Jag bor på ett tvåspråkigt område. Man har mycket nytta av svenskan> (Tåg1)

Studeranden i exempel 2 konstaterar att han bor i ett tvåspråkigt område och svenskan är nyttig p.g.a. det. Han definierar inte närmare om han syftar på arbetsmöjligheterna eller på kontakterna med de svenskspråkiga invånarna i staden, men det syns i svaret att den tvåspråkiga miljön motiverar till att öka kunskaperna i det andra inhemska språket. Trots att den integrativa motivationen ofta nämndes i svaren är det den instrumentella motivationen som oftast nämns i samband med de andra motiveringarna:

- 3) ”Ruotsi on toinen kotimainen kieli ja tärkeä. Myös tulevan ammatin takia, kieliä on osattava, että pääsee uralla eteenpäin.” <Svenskan är det andra inhemska språket och viktig. Även för det kommande yrket måste man kunna språk, för att kunna avancera i karriären.> (Tur4)

Studeranden i exempel 3 konstaterar att svenska är det andra inhemska språket i Finland och att det är viktigt. Han konstaterar också att det är viktigt för ens karriär att man kan språk. Studerandena i mitt material ansåg att de måste kunna svenska för att få arbete i Finland och att språkkunskaperna ger dem bättre möjligheter på arbetsmarknaden. Den instrumentella motivationen verkar således vara vanlig bland studerandena. Speciellt tydligt kom detta fram hos de studerande som vill bo kvar i Jakobstad efter att de avslutat studierna. Den bild som jag fick av svaren bekräftades också av en senare diskussion med några studerande. De berättade att man måste kunna svenska i Jakobstad, inte enbart för att få arbete utan också för att kunna lära känna stadens människor och umgås med dem över språkgränsen. Den instrumentella motivationen kombinerades naturligt med den integrativa motivationen.

Den tredje typen av motivation, viljan att utveckla sig själv, syntes också i studerandenas svar. Flera av studerandena sade att de vill lära sig språket bättre, speciellt nämner studerandena att de vill lära sig tala svenska flytande:

- 4) ”Ruotsin oppimisesta ei koskaan ole haittaa ja haluan oppia puhumaan ruotsia sujuvammin.” <Det är aldrig fel att lära sig svenska och jag vill lära mig tala svenska mera flytande.> (Tur18)

I exempel 4 påpekar studeranden att han vill lära sig tala svenska bättre. Han upplever att det inte skadar att lära sig svenska. Han tycker att studierna i svenska är ett naturligt och bra sätt att utveckla sig själv. Viljan att utveckla sig bekräftades också i en senare undersökning då jag inför läsåret 2003/2004 frågade första årets studerande om deras motivation att lära sig språk. Utöver den integrativa och instrumentella motivationen nämndes bl.a. att det är roligt att lära sig svenska och att man via de ökade kontakterna på andraspråket kan utveckla sina sociala kunskaper. (Bergroth 2004: 33–34.)

Språkbadet var nytt för studerandena och enligt dem ökade detta motivationen att studera svenska. Den här typen av motivationsfaktor har inte beskrivits av Kantelinen, trots att den kan tänkas höra ihop med viljan att utveckla sig själv. Det är vanligt att studerandena inom yrkesutbildningen önskar att språk- och ämnesundervisning integreras så att studerandena får tillgång till fackterminologi och kan använda språket muntligt (se t.ex. Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998: 169; Löfström, Kantelinen, Johnson, Huhta, Luoma, Nikko, Korhonen, Penttilä, Jakobsson & Miikkulainen 2002: 49). Studerandena vid enheten upplevde att språkbad ger dem möjlighet till detta:

- 5) ”Onhan se etuoikeus oppia ruotsia näin käytännössä.” <Det är ju ett privilegium att få lära sig svenska så här i praktiken.> (Tåg7)
- 6) ”Tietysti, nyt on mahdollisuus oppia ruotsia paremmin”. <Nu har man möjlighet att lära sig svenska bättre.> (Tur 5)

I exemplen 5 och 6 konstaterar studerandena att språkbad ger dem möjlighet att lära sig språk i praktiken. Sipola (2003: 61) har fått liknande resultat i sin undersökning om vuxenspråkbad vid Vasa universitet. Studerandena ansåg även där att man lär sig språket bäst genom att använda det. Samma poäng upprepades då jag i ett senare skede

diskuterade de tidigare erfarenheterna av språkundervisningen vid enheten med studerandena. Studerandena tyckte att de inte tidigare hade behövt använda muntliga språkkunskaper i språkundervisningen, något som de upplevde som negativt eftersom det är just de muntliga kunskaperna som de mest kommer att behöva i sina framtida yrken. De här svaren är värdefulla att hålla i åtanke då man planerar att utveckla sin språkundervisning till ett motiverande sätt att lära sig.

Enkäten visade att de finskspråkiga studerandena var motiverade att öva upp sina färdigheter i svenska vid sidan av innehållet. Jag var intresserad av att veta vilka språkområden studerandena ville öva. För att få konkreta svar på frågan gav jag studerandena några färdiga exempel på olika språkfärdigheter, t.ex. diskussion/kommunikation, grammatik, facktermer och att läsa facktexter (se mera i bilaga 5). Studerandena fick fritt skriva även andra alternativ och de fick nämna så många språkfärdigheter som de ville. De flesta av studerandena nämnde något/några av de färdiga alternativen. Några av studerandena konstaterade att de vill öva upp alla de olika språkfärdigheterna på listan för att bli bra på svenska. Intressant är att även de studerande som var tveksamma inför språkbadet vanligtvis nämnde några språkfärdigheter som de gärna ville öva upp. Resultaten presenteras i tabell 4.

**Tabell 4.** Språkfärdigheter som de finskspråkiga studerandena vill skaffa sig under en språkbadskurs.

<b>Språkfärdighet</b>	<b>Antal</b>	<b>Andel</b>
Diskussion	27	75 %
Facktermer	22	61 %
Annat ordförråd	14	39 %
Läsa facktexter	11	31 %
Diskutera fackområdet	8	22 %
Skriva facktexter	7	19 %
Grammatik	6	17 %
Skriva	5	14 %
Annat (förstå)	3	8 %

Tabell 4 visar de färdigheter som de finskspråkiga studerandena ville lära sig under språkbadskursen. Utöver de givna svarsalternativen har tre studerande lagt till förståelsen av talad svenska. De betonade således också de receptiva kunskaperna i svenska. Det är dock de produktiva kunskaperna i svenska som studerandena främst ville öva. Tre av fyra studerande svarade att de vill öva sina muntliga kunskaper i svenska. De vill tala och kommunicera på sitt andraspråk. Studerandena ville delvis diskutera vardagliga fenomen men åtta av de 36 studerandena nämnde att de vill lära sig att diskutera fackområdet. Att fackspråklig kommunikation ligger nära studerandenas intressen syntes också i att 22 av de 36 studerandena skrev att de vill öka sina kunskaper i ämnesspecifik terminologi.

De språkområden som studerandena vill öva sig inom förefaller vara i stort sett de samma som studerandena på språkbadskurserna vid Vasa universitet betonar. De muntliga färdigheterna nämndes även där som ett av de viktigaste målen för kursen enligt studerandena. (Haagensen 1998: 122–124; Sipola 2003: 66–70.) Studerandenas vilja att förbättra sina muntliga språkkunskaper kan jämföras med undersökningsresultaten i yrkesskolornas språkundervisning, där 62 % av de undersökta studerandena upplevde att de inte klarar av möten på svenska. Studerandena ansåg således att deras muntliga kunskaper var för svaga för sådana uppgifter i arbetslivet. På samma sätt antog språklärarna att endast en fjärdedel av studerandena har tillräckliga språkkunskaper för att klara av liknande uppgifter i arbetslivet. (Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998: 160–161.)

Den sista frågan i enkäten gällde studerandenas egen aktivitet och hur de tänkte öva upp de språkfärdigheter som de ville få övning i. Det kom tydligt fram i svaren att studerandena inte hade mångsidiga idéer om hur de själva kunde arbeta för att öva sig i språket. Det finns således goda skäl för lärarna att diskutera de språkliga aktiviteternas roll med studerandena och berättar om de olika sätt som man kommer att arbeta på under kursen för att förbättra olika språkfärdigheter. Det är motiverande för studerandena om de ser att övningarna faktiskt övar dem i både språket och innehållet. Läraren kan exempelvis berätta att i stället för en vanlig diskussion förs diskussionen som ett möte med tillhörande mötesterminologi så att studerandena samtidigt kan öva

sig i mötesterminologi på sitt andraspråk och diskutera ämnesinnehåll som hör ihop med kursens mål. Det kan också kännas tryggt för studerandena om de får stöd av de relativt fasta fraserna i mötesterminologin, och på detta sätt sänks tröskeln att använda andraspråket.

Studerandena planerade att förbättra sina språkkunskaper främst genom att samtala med sina kurskamrater. De flesta konstaterade att de försöker tala svenska, trots att det kan upplevas som svårt:

- 7) ”Yrittää puhua, vaikka tulisi virheitä... Hävettää kun on ruotsinkieliset täällä.” <Att försöka tala, fast man gör fel... Jag skäms eftersom de svenskspråkiga är här.> (Tåg 13)

Studeranden i exempel 7 tänker försöka tala svenska även om han inte talar språket felfritt. Han säger sig dock skämmas för sin svenska och vill inte tala inför de svenskspråkiga. En del av den rädsla som de finskspråkiga studerandena känner inför de svenskspråkiga kan säkert förklaras med att studerandena inte känner varandra. Det kan kännas svårare att tala svenska med främmande människor än med bekanta. Det är vanligt att andraspråksinlärare hellre talar med andra inlärare än med infödda talare av språket, men det kan samtidigt upplevas som konstigt att tala främmande språk med någon som man har ett gemensamt modersmål med. (Snow 1987: 29; Haagensen 1998: 38.)

Andra vanliga kommentarer gällde översättning och arbete med ordlistor. Före språkbadskurserna verkade studerandena uppleva att de måste kunna översätta texterna och förstå alla ord i dem:

- 8) ”Aion kääntää tekstejä ja tehdä vaikeimmista sanoista listoja, jotta muistaisin ne paremmin.” <Jag tänker översätta texter och göra ordlistor av de svåraste orden så att jag kommer ihåg dem bättre> (Tur 12)

I exempel 8 berättar en studerande att han tänker öva upp sina språkfärdigheter genom att översätta texter och skriva ordlistor med de svåra orden. Dessa övningar är bekanta från traditionella språkstudier och kan således vara lätta att namnge i enkätsvar (se också Elsinen 2000: 105–106). Svaren påminner om de upptäckter som de Courcy



(1995: 76–79) gjorde i sent språkbud i Australien. Studerandena går enligt henne igenom fyra olika stadier innan de kan lyssna på andraspråket utan att de ens reagerar över att de lyssnar på sitt andraspråk. I den första fasen i förståelsen är det påtagligt att man försöker översätta alla ord och tror att man inte kan förstå innehållet om man inte förstår alla ord i texten och i talet. Översättning byts senare ut mot förståelsen av nyckelord och sedan mot analys av obekanta ord med hjälp av kontexten. Till slut uppnår studerandena ett stadium där de inte mera är medvetna om olika strategier som de använder för att förstå andraspråket, utan de förstår det utan att lägga märke till det. (Se också Laurén & Nordman 2004: 191–193).

Endast ett fåtal studerande planerade att använda svenska i sammanhang som inte direkt hörde ihop med undervisningssituationen:

- 9) ”Keskustella muiden ihmisten kanssa ruotsia, opiskella sanoja, ehkä seurata myös ruotsinkielisiä ohjelmia ja sanomalehtiä.” <Att tala svenska med andra människor, lära mig ord, kanske även följa med svenskspråkiga program och tidningar.> (Tur 4)

Studeranden i exempel 9 säger att han kanske kommer att följa med svenskspråkiga tidningar och program. Jag var överraskad över att inte fler av studerandena nämnde dessa två alternativ. Ingen av studerandena nämnde att de skulle delta i svenskspråkiga evenemang i staden och att de skulle försöka använda svenska även utanför klassrummet. Detta kan bero på att studerandena inte har upptäckt den svenskspråkiga miljön utanför skolan och att de inte inser vad man kan göra på svenska i staden. Det är viktigt att lärarna och studerandena funderar tillsammans på hur närmiljön kan utnyttjas för effektiv språkinläring under kursen.

#### 5.3.4.2 De svenskspråkiga studerandena

De svenskspråkiga studerandena svarade på ett annat frågeformulär än de finskspråkiga eftersom de deltog i undervisning på sitt modersmål. Enkäten besvarades av 16 studerande. Jag frågade de svenskspråkiga studerandena om de trodde att den svenskspråkiga språkbadsundervisningen påverkar deras inlärningsresultat, om de ville

öva sig i olika språkliga aspekter under kursen och hur de i så fall ville göra det. (Se bilaga 3.)

De flesta av de svenskspråkiga studerandena (63 %) ansåg att språkbud inte påverkar deras innehållsinläring negativt. Några av studerandena ansåg däremot att språkbud kan påverka deras inläring negativt. Två av studerandena diskuterade hur finskspråkigt språkbud skulle påverka deras resultat. Dessa två svar diskuterar jag inte ytterligare eftersom utgångspunkten i dem är en annan än det svenskspråkiga språkbudet, nämligen det finskspråkiga språkbudet. I tabell 5 har jag placerat dessa två svar i kategorin *inget svar*.

**Tabell 5.** De svenskspråkiga studerandenas åsikt om möjligheterna till innehållsinläring i svenskspråkigt språkbud.

Åsikt om innehållsläringen i språkbud	Antal (N=16)	Andel
Positiv	10	63 %
Negativ	3	19 %
Vet ej	1	6 %
Inget svar	2	13 %

De flesta av de positiva svenskspråkiga studerandena konstaterade att de inte tror att de finskspråkigas närvaro påverkar deras möjligheter att lära sig innehållet. En studerande påpekade att det kan vara positivt att det finns finskspråkiga med i undervisningen:

- 10) "Läraren blir kanske tvungen att förklara flera gånger än vanligt, men det är bara bra eftersom det annars kan gå för snabbt fram." (Tåg 7)
- 11) "Man kan kanske inte gå så snabbt framåt/hinna med lika mycket när läraren allt emellanåt måste förklara vad något betyder osv..." (Tåg 6)

Studeranden i exempel 10 anser att det kan vara bra att de finskspråkiga finns med i klassrummet så att läraren måste tala lugnt och ha långsammare takt än vanligtvis. Även de svenskspråkiga studerandena har då bättre möjlighet att följa med undervisningen. I exempel 11 ser studeranden i fråga den långsamma takten som en negativ aspekt i undervisningen och oroar sig för att de inte kommer att hinna så långt med innehållet eftersom läraren måste förklara vad olika ord betyder. I vissa fall kan läraren bli

tvungen att förklara ord och termer som är bekanta för svenskspråkiga men inte för finskspråkiga.

Jag var intresserad av att få veta om studerandena som studerar sitt fackämne på sitt modersmål inser möjligheten att öva upp sina språkliga färdigheter vid sidan om ämnesinnehållet. De lär sig samtidigt det sätt som man uttrycker sig på inom ett visst fackområde. En majoritet (69 %) sade sig vilja lära sig språk under ämneskursen (se tabell 6.)

**Tabell 6.** De svenskspråkiga studerandenas vilja att öva upp olika språkfärdigheter under en språkbadskurs.

Vilja att öva språkfärdigheter	Antal (N=16)	Andel
Positiv	11	69 %
Negativ	4	25 %
Både och	1	6 %

En del av studerandena funderade kring om de kan lära sig finska under en motsvarande språkbadskurs på finska och hade således missförstått frågan. Även de andra svenskspråkiga kan ha missuppfattat frågan och inte insett att det verkligen handlar om språkkunskaperna i modersmålet, men oftast svarade de positivt inställda studerandena att de vill lära sig facktermer och kommunikation (se exempel 12). Dessa språkfärdigheter kan studerandena utan tvekan öva upp på sitt modersmål.

- 12) "Facktermer är det viktigaste och det kommer att behövas, men nog också kommunikation." (Tur 3)
- 13) "Så långt det är möjligt, ja, men det ska inte vara 'för mycket' utan hellre 'smyga sig på' och komma naturligt genom olika mindre övningar." (Tur 5)

Studeranden i exempel 13 betonar att språket kan övas under ämneslektionerna men att det inte får göras alltför tydligt. Huvudsyftet med de språkliga övningarna skall inte vara enbart språket, utan ämnesinnehållet skall vara det viktigaste. Han påpekar dock att man kan öva sig i språket på ett naturligt sätt genom att planera uppgifter som samtidigt tar fasta på språket och ämnesinnehållet. Två av studerandena ansåg däremot att språket

inte skall spela någon roll i ämnesundervisningen, utan att man skall öva sig i språket under språklektionerna och i ämnet under ämneslektionerna.

14) ”Nej, det är viktigare att lära sig kursens egentliga innehåll.” (Tåg 4)

15) ”Nej, det gör man på språktimmarna.” (Tåg 7)

Studerandena i exemplen 14 och 15 är emot att man i undervisningen fäster uppmärksamhet på språkliga fenomen. De betonar vikten av innehållet och anser att språket kan hänföras till språkkurserna. För läraren kan det således vara skäl att i början av språkbudet få studerandena att förstå att språket är en naturlig del av kursen och dess innehåll. För att bli sakkunnig inom sitt område behöver studerandena kunskaper i de strukturer som är typiska för just det fackområdet, något som man inte alltid hinner tillräckligt öva sig i under språkkurserna.

Jag frågade studerandena hur de tänker öva upp de språkliga färdigheterna under ämneslektionerna. De flesta som svarade på frågan ansåg att de skall läsa fackspråkliga texter och kommunicera med andra studerande i gruppen:

16) ”Genom att läsa lär man sig både språket och innehållet. Hoppas vi kan ’bryta’ gränserna mellan båda språkgrupperna och öva med varandra” (Tåg 6)

I exempel 16 konstaterar studeranden att man lär sig genom att läsa. Han vill också gärna kommunicera med de finskspråkiga och hoppas på att samarbetet fungerar, eftersom det är givande för båda parter.

## 6 GENOMFÖRANDE AV SPRÅKSTRATEGIN I UNDERVISNINGEN

Den valda metoden för språkstrategin vid enheten i Jakobstad, fackspråkligt språkbad, testades i klassrummet av tre frivilliga lärare under fyra kurser i den sista undervisningsperioden vårterminen 2003. Språkbad ställde vissa krav på lärarnas engagemang, vilket ledde till att det var viktigt att lärarna var frivilliga. Enligt litteraturen på fältet är det högst osannolikt att språkbad kan lyckas utan motiverade och engagerade lärare som tror på språkbad och anser att förbättrade språkkunskaper är ett viktigt mål i undervisningen (Johnson & Swain 1997: 10; Stanutz 1999: 68; Baker 2001: 359; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 11). En annan tanke bakom de frivilliga lärarna var att lärarnas positiva attityder till och förhoppningsvis positiva upplevelser av språkbad skulle sänka tröskeln för de andra lärarna att testa språkbadet i sina klassrum senare. Det är nämligen lättare att införa de nya undervisningsmetoderna via andra kolleger än via en utomstående forskare (Corson 1990: 84).

Trots att lärarna under pilotkurserna var frivilliga att testa språkbadet i sina tvåspråkiga undervisningsgrupper och låta en utomstående observatör komma med i undervisningen, betydde frivilligheten inte att lärarna ville testa allt som hade planerats. I det här kapitlet diskuterar jag hur planeringen och genomförandet av språkbadet under pilotkurserna gick till.

### 6.1 Språklig planering inför pilotkurserna

Det nya med språkbadskurserna var att läraren måste planera sin undervisning utgående från de principer som presenterades i kapitel 5. Lärarna under kurserna *Turismens ställning i samhället (Tur)* och *Tågtrafik (Tåg)* hade inte tidigare planerat sina kurser ur språklig synvinkel, så språkbadskurserna krävde extra planering av dem. Tidtabellen för planeringen blev dock relativt kort, ungefär en månad, och motivationen att planera om kurserna inte var den bästa hos lärarna, vilket berodde på allmän brådska, på att vårterminen närmade sig sitt slut och på att lärarna inte visste hur den språkliga planeringen skulle gå till. Det sistnämnda hade sin grund i att lärarna inte visste hurdan

situation som väntade dem i klassrummet. Trots den bristande motivationen att planera om kurserna, var lärarna positivt inställda till språkbad och ansåg att de kan undervisa studerandena på deras andraspråk i språkligt blandade grupper.

För att underlätta planeringsarbetet för lärarna föreslog jag att lärarna och jag skulle träffas två gånger innan språkbadskurserna började och att vi tillsammans skulle diskutera frågorna kring den språkliga planeringen. Jag föreslog också att språkläraren skulle delta i det första mötet. Tanken bakom förslaget var att han skulle kunna ge tips om vilka språkliga styrkor och svagheter studerandena eventuellt hade och hur dessa kunde beaktas även i ämnesundervisningen. Den gemensamma diskussionen behövdes för att få lärarna att diskutera undervisningsmetoderna tillsammans och fundera på hur de olika metoderna påverkar undervisningen. De planerade mötena hade också en viktig funktion i att visa hur språkläraren kunde hjälpa ämneslärarna utan att han måste bära ansvaret för språkinläringen under språkbadskurserna. Samtidigt var samarbetet en av de viktigaste utgångspunkterna för att språkbadet vid enheten skulle kunna lyckas (se avsnitt 5.2.2.3).

Språklig planering inför språkbadskurserna krävde tid och jag hade inga förväntningar på att lärarna skulle hinna fundera på allting som berörde språkbadsundervisningen. En checklista för planeringen av integrerad språk- och ämnesundervisning (Echevarria, Vogt & Short 2000: 191–194) tar upp sådana viktiga aspekter som jag ville diskutera med lärarna. Listan består av sex punkter. De första punkterna betonar vikten av att ha tydligt definierade innehållsliga mål och språkliga mål för undervisningen. Dessa mål skall också presenteras för studerandena i början av kursen så att studerandena vet vad de kan vänta sig av kursen både språkligt och innehållsligt. Läraren skall också välja centrala innehållsliga begrepp som lämpar sig för studerandenas ålder och bakgrund och samla in extra material som gör undervisningen tydligare och lättare att följa. Läraren skall dessutom anpassa innehållet så att det passar för studerande med olika språkkunskaper. Anpassningen gäller inte enbart lärarens tal, utan också använda texter och uppgifter. Som sista punkt i checklistan nämns valet av meningsfulla klassrumsaktiviteter som kombinerar övningen av de innehållsliga begreppen med

möjlighet att öva upp språkfärdigheter på alla fyra språkområden (läsa, skiva, lyssna och tala).

Målet för det första mötet var att ämneslärarna skulle bli mera medvetna om de möjligheter som ämneskurserna gav för språkövning i språkbud. Målet var att fästa lärarnas uppmärksamhet vid synen på språket som kommunikation, i stället för vid språket som ett system som består av skilda delkomponenter (t.ex. ordförråd och grammatik). Det var viktigt att påverka hur lärarna uppfattade språket så att de skulle kunna planera meningsfulla kommunikationssituationer som övade språket och innehållet i en viss kurs. Språkbudslärares uppgift var nämligen att planera sådana kommunikationssituationer där studerandena skulle fästa uppmärksamhet vid språket utan att innehållsinläringen skulle försvinna ur fokus (Nordgren & Buss 2001; Buss 2002b: 46).

De tidigare klassrumsobservationerna vid enheten visade att den tvåspråkiga undervisningen främst övade studerandena i deras receptiva språkfärdigheter, m.a.o. förmågan att lyssna eller läsa på språket i fråga. Den receptiva övningen försvagades ytterligare av att samma information ofta gavs även på studerandenas modersmål, vilket kan ha lett till en s.k. switch off-reaktion. Det betyder att studerandena inte nödvändigtvis försöker följa med undervisningen som går på deras andraspråk utan väntar på informationen på modersmålet.

Det andra målet för mötet var att öka lärarnas medvetenhet om att språket består av fyra delområden: läsa, skriva, lyssna och tala (se Baker 2001: 4–6). Jag ville uppmuntra lärarna att hitta olika arbetsmetoder som skulle aktivera speciellt studerandenas produktiva språkanvändning. Som teoretisk bakgrund för diskussionen hade jag tänkt kortfattat presentera Krashens (1987) teori om begriplig input och Swains (1985) teori om begriplig output (se vidare i avsnitten 6.2.1 och 6.2.3). Teorin skulle förhoppningsvis delvis kompensera den bortfallna fortbilningen.

Efter den mera teoretiska diskussionen ville jag diskutera med lärarna vilken typ av kommunikation studerandena kommer att möta i klassrummet och hur denna

kommunikation förbereder studerandena inför de krav som ställs på dem i arbetslivet. Tanken med diskussionen var att lärarna skulle försöka hitta uppgifter som uppmuntrar sådan kommunikation som studerandena behöver i framtiden. Ett annat syfte var att lärarna skulle inse att de ämnesspecifika termerna inte var de enda språkliga aspekter som kan diskuteras i fackspråkligt språkbud. Samtidigt ville jag få lärarna att tänka på sin egen roll som språklig modell och hur de kan hjälpa studerandena med språkinläringen. Jag ville diskutera hur språkbudsläraren anpassar sitt språk (se t.ex. Snow 1987) och hur läraren kan ge språklig återkoppling (se t.ex. Lyster & Ranta 1997).

Det andra mötet skulle ordnas en vecka senare, då lärarna hade fått tid på sig att bekanta sig med materialet och fundera på de olika språkliga aspekterna med tanke på den kurs som de skulle undervisa som språkbud. Syftet med det andra mötet var således att mera konkret titta på de möjligheter till språkövning som en viss ämneskurs ger. Syftet var att lärarna skulle fundera på hur det material och de uppgifter som de hade haft tidigare lämpar sig för språkbud och hur de kan bearbetas för att underlätta förståelsen. Jag hoppades på att lärarna skulle hjälpa varandra och tillsammans kunna diskutera språket i de olika kurserna, trots att diskussionen berörde fyra olika kurser.

Den gemensamma språkliga planeringen och de två planerade planeringsmötena visade sig snabbt vara mera problematiska än väntat. Det största problemet var att man inte lyckades hitta gemensamma tider för möten. Trots att enheten i ett tidigare skede hade skrivit in en planeringstimme i undervisningsschemat, då lärarna inte skulle ha undervisning utan möjlighet att gemensamt planera språkbudet, var det svårt att få tiden att passa för lärarna. Problemet med den extra planeringstimmen var t.ex. att det inte var klart för lärarna om det var fråga om arbetstid eller inte och om det förväntades av dem att de skulle vara anträffbara vid enheten under planeringstimmen. En av de tre lärarna var sjukledig och kunde inte fysiskt närvara vid planeringen men hade tillgång till materialet via e-post.

Tidsramen för den språkliga planeringen var begränsad eftersom den sista undervisningsperioden snabbt närmade sig. Eftersom gemensamma tider inte kunde



hittas för möten, beslöt jag att det första mötet skulle ordnas interaktivt med hjälp av e-post. Jag samlade ihop material som jag hade tänkt presentera muntligt i form av diskussion och skickade materialet till lärarna. Jag hoppades på att lärarna hade tid att bekanta sig med materialet innan vi träffades följande gång. Lärarna hade möjlighet att kontakta mig om de hade frågor kring materialet.

Jag var medveten om att nyttan av att dela ut information på detta sätt var betydligt mera begränsad än den nytta som kunde ha nåtts med den ursprungliga planen. Detta berodde på att lärarna inte hade möjlighet att gemensamt diskutera de olika teorierna. Trots att lärarna kunde bekanta sig med materialet fanns det en risk att teorierna kändes svårbegripliga om lärarna inte förknippade dem med den verklighet som de skulle möta vid enheten. Språklärares hjälp kunde inte heller utnyttjas som planerat.

Problemet med gemensamma planeringstider präglade också det andra mötet. Detta resulterade i att jag träffade lärarna enskilt och diskuterade de olika kurserna utan att lärarna reflekterade över de andra språkbadskurserna vid enheten. Problematiskt var också att en av lärarna inte bekantade sig med materialet, vilket gjorde det svårare att hitta en gemensam utgångspunkt för de efterföljande diskussionerna. Efter diskussionerna skrev jag en sammanfattning av de olika frågor som vi hade tagit upp och bad att lärarna skulle elektroniskt kommentera varandras kurser och den språkliga planeringen som vi hade gjort inför de olika kurserna. Lärarna valde dock att inte kommentera varandras kursplanering. Det kan således konstateras att den gemensamma språkliga planeringen inför kurserna misslyckades.

Trots att lärarna var frivilliga var engagemanget att planera om kurserna relativt lågt. Kursplaneringen gjordes på samma sätt som tidigare och den språkliga planeringen fick inte mycket uppmärksamhet. Lärarna ansåg dock ändå att planeringen hade varit tung och krävt mycket tid av dem. En av lärarna ansåg att lärarna borde ha fått extra betalt för planeringsarbetet. Jag upplevde att det skulle ha varit viktigt att frigöra några timmar för den gemensamma planeringen. En möjlighet är att den administrativa ledningen tydligare betonar att planeringstimmen är till för att lärarna skall planera språkbad tillsammans vid enheten, trots att de inte har någon undervisning den dagen.

I de enskilda diskussionerna med lärarna tog vi upp några språkliga frågor som lärarna ansåg var möjliga att genomföra i undervisningen eller som de ansåg var problematiska. Nordgren och Buss (2001) diskuterar i inledningen till sitt pilotmaterial för språkutvecklande material för helhetsundervisning i tidigt fullständigt språkbad de frågor som de anser vara viktiga för språkbadslärare som planerar integrering av språk och innehåll i undervisning. De föreslår att lärarna funderar på hur man kan skapa material eller metoder som integrerar språket och innehållet och fäster studerandenas uppmärksamhet vid formen utan att innehållet förlorar i betydelse. De föreslår ytterligare att lärarna funderar på när man bör fästa uppmärksamhet vid språkets form och vilka språkliga aspekter man bör koncentrera sig på och när man bör göra det.

En av lärarna visade sig vara omotiverad att bearbeta övningarna och övningsmaterialet så att det skulle passa för språkbadsundervisningen och så att det skulle följa principen om att så mycket som möjligt av materialet och övningsuppgifterna skall ges på undervisningsspråket. Han ville även i fortsättningen ha övningarna på finska, eftersom han hade dem färdiga. Bearbetningen av materialet fick således inte mycket uppmärksamhet av alla lärare.

Det använda undervisningsmaterialet under kursen *Tåg* bestod av VR:s handböcker och produkter. Den största delen av materialet fanns enbart på finska, men läraren kopierade extra material på svenska om det fanns tillgängligt t.ex. på Internet. Under kursen övade studerandena bokningar både manuellt och elektroniskt. Övningsuppgifterna fanns på finska. I kursen ordnades tentamen. Det använda undervisningsmaterialet under kursen *Tur* bestod av en svenskspråkig kursbok, av en tvåspråkig videoserie samt av artiklar som läraren hade samlat ur olika källor, både på finska och på svenska. Kursuppgifterna bestod av två grupparbeten (skriftlig och muntlig presentation på svenska) samt tentamen. Övriga uppgifter gjordes på lektionstid.

Alla kurser som planerades våren 2003 hade en stark anknytning till de andra kurserna på studerandenas studielinje eller de anknöt till den kunskap som studerandena hade från förr. En viktig del av planeringen var således att fundera över hur den nya informationen kan integreras med den gamla informationen (Echevarria, Vogt & Short

2000: 41–48; Cummins 2001: 333–335). Jag föreslog att lärarna skulle använda en kort stund för brainstorming i början av kursen. Studerandena skulle då få först i smågrupper eller var för sig fundera på frågor som är centrala för kursens innehåll t.ex. ”Vad är en turist?” och ”Vad händer när du bokar en tågbiljett?”. Studerandenas svar kunde diskuteras gemensamt och på detta sätt skulle studerandena kunna fås att tänka på innehållet på undervisningsspråket utan att de samtidigt måste processa ny information.

Vid mötet diskuterades också hur lärarna kunde uppmuntra studerandena till aktiv språkanvändning. Speciellt diskuterades hur det kunde göras under de kurser där man arbetar individuellt med datorn och där uppgifter som kräver kommunikation hittills inte har varit så vanliga. Lärarna meddelade att de i det här skedet inte ville börja undervisa någonting som alltför medvetet rörde sig kring språket. Med detta menade de att de inte ville börja undervisa grammatik och språkriktighet. Lärarna var också osäkra på hur mycket och när de bör korrigera och ge återkoppling på språkliga fel. De konstaterade att de ofta förekommande felen var viktiga att korrigera. De ansåg också att om en enskild studerande säger någonting fel så är det viktigare att uppmuntra till användning av andraspråket än att korrigera felen.

Lärarna diskuterade mycket användningen av ordlistor, något som ofta kom fram i olika diskussioner vid enheten våren 2003 (se avsnitt 5.2.2.2). Lärarnas kommentarer kring ordförrådet var olika. En av lärarna ansåg att den viktigaste uppgiften i början är att uppmuntra studerandena att använda språket muntligt. Han ansåg att om studerandena vill arbeta med ordlistor får de göra det självständigt. En annan lärare ville mera aktivt uppmuntra studerandena att arbeta med tvåspråkiga ordlistor.

Jag försökte påminna lärarna om att terminläringen inte är det enda området där de kan hjälpa studerandena och styrde diskussionen till de olika arbetsmetoderna som uppmuntrar till språkanvändning. Vi diskuterade både skriftlig och muntlig produktion. I fråga om de skriftliga uppgifterna frågade jag lärarna vilken typ av texter studerandena kommer att skriva i framtiden och om de texter som de skriver under dessa kurser övar till produktion av sådana texter. Jag ville att lärarna skulle fästa uppmärksamhet vid media, mottagare och stil och planera skriftliga uppgifter som kräver att studerandena

övar olika typer av texter, t.ex. pressmeddelande och reklam (se även Puskala 2003). Innehållet i texterna skulle ändå höra ihop med innehållet i kurserna. Jag rekommenderade att lärarna skulle kontakta språkläraren och fråga om språkläraren hade färdigt material för hur man t.ex. skriver pressmeddelande på svenska. Studerandena kunde ha nytta av det färdiga materialet när de skriver sina uppgifter.

Vi funderade också på olika arbetssätt som skulle öka interaktionen mellan studerandena i klassrummet. För att studerandena skulle få möjlighet att öva olika språksituationer i det verkliga livet föreslog jag rollspel för en av lärarna. I rollspelet övas studerandenas kundbetjäningsskunkaper på ett naturligt sätt. Trots att rollspel rekommenderas i litteraturen (se t.ex. Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998: 131) tog läraren avstånd från idén. Han ansåg att rollspel var lika med lek och att man inte hade tid att leka på högskolenivå. Liknande reaktioner är vanliga även i andra högskolekontexter, där ämnesspecialisterna är rädda för att innehållet urvattnas av den språkliga övningen (se t.ex. Schneider & Friedenbergs 2002: 159–161.) Trots att rollspel och andra undervisningsmetoder som är vanliga i språkundervisning kan kännas främmande för ämneslärarna i början av planeringen av språkbadskurser, kan de vara effektiva för att uppmuntra till språkanvändning även i ämnesundervisningen (Johns 1997: 366).

För att få lärarna att se hur den språkliga planeringen inför en språkbadskurs kan se ut presenterade jag pilotmaterialet för helhetsundervisning i tidigt fullständigt språkbad (Nordgren & Buss 2001). Lärarens sida för planeringen av ett tema innehåller tre spalter: stoffet som skall läras in, det språkliga som övas via uppgifterna och utvärdering. Materialet visar konkret hur varje innehållsligt stoff kombineras med en meningsfull övning som övar både språket och innehållet. Materialet är tillverkat för grundskolan och kan således inte som sådant användas för högskolestudier. Jag uppmuntrade lärarna att kontrollera med hjälp av en liknande planeringssida om de har kommit ihåg att tänka på de språkliga övningarna som stöder innehållsinläringen.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att den språkliga planeringen inför språkbadskurserna inte ledde till några konkreta beslut om olika undervisningsmetoder

eller undervisningsmaterial under de kommande språkbadskurserna. Jag gav lärarna idéer om hur de eventuellt kunde utnyttja olika undervisningsmetoder som är typiska för språkbadet, men det var upp till var och en av lärarna att avgöra om han ville ändra sina undervisningsmetoder eller inte.

## 6.2 Klassrumsobservationer

Under klassrumsobservationerna lade jag stor vikt vid att se om läraren är konsekvent i sin språkanvändning (se avsnitt 5.2.1.1), hur han anpassar sin undervisning till studerande med svenska som andraspråk (principen om att anpassa språket och principen om att anpassa innehållet, se avsnitten 5.2.1.4 och 5.2.2.1) och hur han uppmuntrar studerandena att använda svenska i de olika situationerna (principen om att uppmuntra till språk, se avsnitt 5.2.1.3). Dessutom fäste jag uppmärksamhet vid hur läraren reagerade när de finskspråkiga studerandena använde finska i kommunikationen och när de använde svenska (principen om återkoppling, se avsnitt 5.2.1.5). Jag kommer också att reflektera över arbetsmetoderna (se avsnitt 5.2.2.2) i samband med de ovannämnda principerna, eftersom arbetsmetoderna ofta går hand i hand med de övriga principerna. Jag valde dessa betoningar för mina klassrumsobservationer utgående från den nya situationen som lärarna under språkbadskurserna befann sig i. Lärarna hade även tidigare undervisat språkligt blandade grupper, men de hade då använt både svenska och finska utgående från studerandenas modersmål. I planeringsskedet (se avsnitt 6.1) upplevde lärarna att de inte var mogna för att ta upp olika språkliga aspekter i undervisningen utan ville främst bekanta sig med den nya rollen som språkbadslärare och lägga märke till sitt eget språkbruk. Jag kommer också att ge råd om hur undervisningen bättre kan följa de fastslagna principerna i fortsättningen.

En generell presentation av observationernas omfattning och forskarens roll under observationerna ges i avsnitten 2.3.2 och 2.3.2.1.

### 6.2.1 Principen om konsekvent språkanvändning i undervisningen

Språkbadets uppgift är att ge studerandena möjlighet att få höra och använda sitt andraspråk i meningsfulla kommunikationssituationer. Detta kan bäst göras genom att man skapar en trygg och naturlig enspråkig språkmiljö i klassrummet och genom att man utnyttjar den tvåspråkiga närmiljön i undervisningen. Språkbadsläraren har en central roll i att se till att studerandena har möjlighet att höra och använda språkbadsspråket i undervisningen och i att integrera närmiljön i undervisningen på ett meningsfullt sätt (de Courcy 2002: 45; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005).

Att hålla fast vid ett språk upplevdes av de båda lärarna som krävande. De kommenterade att de var tvungna att hela tiden fundera på hur de kan formulera meningarna på ett sådant sätt att de finskspråkiga kan följa med undervisningen. Enligt min bedömning verkade lärarna dock ha relativt lätt att hålla fast vid ett språk i sin muntliga presentation under de observerade lektionerna. Lärarna behövde inte använda finska som hjälpmedel utan klarade av att förklara alla termer på svenska genom att använda synonymer eller genom att ge längre definitioner. Lärarna använde inte heller översättning så att de skulle ha förmedlat samma information både på finska och på svenska, trots att studerandena ibland frågade efter det. I vissa enstaka fall kom några finska ord fram utan att läraren hade planerat det. I de fallen kunde jag dock inte märka att studerandena reagerade på de finskspråkiga orden på något sätt, utan undervisningen fortsatte normalt på svenska.

17) Lärare 2: ”De tar herrplatsen. M som miespaikka, herrplatsen.”

Exempel 17 är hämtat ur kursen *Tåg* där läraren upplevde det som svårt att konsekvent använda enbart svenska i undervisningen. Anledningen till detta var att det inte fanns någon svenskspråkig version av det datorprogram som användes under kursen. För att kunna använda programmet smidigt måste studerandena känna igen och komma ihåg ett flertal förkortningar. Dessa förkortningar baserar sig på de finska termerna. Läraren tog upp de finska termerna för att underlätta förståelsen av förkortningarna. Läraren

undrade efter lektionen om jag ansåg att han borde undvika även detta sätt att använda finska. Vi kom överens om att han fortsätter som i exempel 17. Läraren betonar det svenskspråkiga ordet så att det blir bekant för studerandena. Om innehållet i ordet är oklart för studerandena, förklarar läraren ordet först på svenska. Innehållet diskuteras således inte via det finskspråkiga ordet, utan finskan används enbart för att visa sammankopplingen mellan ordet och dess förkortning.

Lärarna ansåg före kursen att de inte vill diskutera språket under ämneskursen även om de undervisar på studerandenas andraspråk. Trots det reflekterade lärare 1 flera gånger över språket under de observerade lektionerna (se exempel 18).

18) Lärare 1: ”Nuförtiden använder man *åker*, man åker på en resa”

I exempel 18 reflekterar läraren över den något ålderdomliga definitionen på turism där det står att *man företar en resa*. Läraren berättar att nuförtiden *åker* man på en resa. Vid ett annat tillfälle diskuterade han skillnaderna mellan finska och svenska som språk. Han berättade t.ex. att svenska är ett språk där man gärna blandar svenska och engelska och gav som exempel termen *incoming turism*. Det fanns således tydliga tecken på att lärarna diskuterade språket trots att de kanske inte alltid ens reagerade på det själva.

Lärarna ansträngde sig för att hålla sin muntliga presentation enspråkig och lyckades med det. Den delvis otillräckliga kursplaneringen, med tanke på språkets roll i undervisningen, visade sig dock i behandlingen av material och valet av meningsfulla kursuppgifter. Trots att lärarna inte själva översatte sina ord spelade översättningen en stor roll i undervisningen:

19) Fi stud 1: ”[...] Vielä 80-luvulla Ranska ei ollut suosittu maa”  
 Fi stud 1: ”Kirjoita niin. Vielä 80-luvulla...”  
 Fi stud 2: ”Kai mä nyt sen osaan suomeksi, mutta en ruotsiksi...”  
 Sv stud: ”Populärt”  
 Fi stud 1: ”Joo, populärt”  
 Fi stud 1: ”Ännu inte”

I exempel 19 arbetar en språkligt blandad smågrupp med en finskspråkig artikel om Frankrike. Studerandena har som uppgift att svara på svenska på fyra svenskspråkiga

frågor om innehållet i artikeln. Frågorna är lätta och studerandena hittar svaren relativt snabbt i texten. Det uppstår dock problem då studerandena skall skriva ner svaren och försöker översätta dem från finska till svenska. I exempel 19 ger en finskspråkig studerande ett svarsalternativ till gruppens sekreterare som inte genast börjar skriva ner det. Studeranden föreslår samma mening på nytt men får ett tydligt irriterat svar från den studerande som skall skriva ner svaret. Då erbjuder en svenskspråkig studerande, som dittills har suttit tyst, ett ord som får den finskspråkiga studeranden att hjälpa med ytterligare svenska ord. Studerandena jobbar vidare med ett ord åt gången.

Trots att studerandena i översättningsuppgiften arbetade flitigt med språket och var tvungna att fästa uppmärksamhet vid språkets form, upplevde jag uppgiften som otillfredsställande för språkbadsundervisningen. Språkbadsstuderandena skall inte bli översättare utan aktiva användare av språket (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a: 4). En svenskspråkig ursprungstext hade säkerligen hjälpt studerandena, eftersom svaren fanns i texten. Övningen krävde således inte att studerandena arbetade med innehållet i texten utan uppgiften blev, mer eller mindre, en översättningsövning. Översättningen tog mycket tid och studerandena använde inte heller ordböcker eller dylikt. Största delen av diskussionen kring översättningen fördes på finska, vilket var naturligt då studerandena hade läst texten på finska. Med hjälp av ett svenskspråkigt material skulle lärarna bättre ha skapat en svenskspråkig klassrumsmiljö.

Lärare 1 uppmuntrade ofta de svenskspråkiga att hjälpa de finskspråkiga med översättningen av finskspråkiga texter till svenska (se exempel 20).

20) Lärare 1: ”Svenskspråkiga hjälper till att översätta texter som är på finska.”

Trots att man i tidigt fullständigt språkbad i början kan använda mera erfarna språkanvändare som tolkar för de mindre erfarna rekommenderas detta inte i längden. Det finns en risk för att de svagare eleverna blir vana vid att vänta på att någon annan förklarar betydelsen för dem och de behöver inte eller hinner inte anstränga sig för att öva sig i sina språkkunskaper. (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a: 4.) I tvåvägsspråkbad bör man inte heller ta det för givet att de svenskspråkiga



vill och kan översätta från finska (jfr exempel 22). De svenskspråkiga deltar i kursen för att lära sig ämnesinnehållet. Deras uppgift är således inte att ta över den översättarroll som lärarna vid enheten hade i den tidigare tvåspråkiga undervisningen.

De finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena var under de båda observerade kurserna tydligt uppdelade i två skilda grupper. Det syntes i undervisningen bl.a. genom att de olika språkgrupperna satt i skilda grupper i klassrummet om läraren inte uppmuntrade dem att byta platser. Lärarna gav skilda instruktioner till de olika språkgrupperna, t.ex. genom att vända sig till en viss språkgrupp. Lärarna hade också olika närvarolistor för svenskspråkiga och finskspråkiga.

- 21) Lärare 1: ”Finskspråkiga, gå igenom texten först hemma sedan kommer ni hit och vi går igenom texten.”
- 22) Fi stud: ”Mikä on kohtuuhintainen?  
Lärare 1: ”Ja, vad säger språkexperten?”  
Sv stud: ”Ingen aning.”  
Lärare 1: ”Måttlig, måttlig prisnivå.”

I exempel 21 delar lärare 1 ut kursbeskrivningen på svenska och ger instruktioner enbart till de finskspråkiga. Han använder tilltalet *finskspråkiga*. De skall läsa kursbeskrivningen hemma så att de förstår innehållet i den. De svenskspråkiga får inte samma uppgift som läxa, trots att det är lika viktigt för dem att bekanta sig med kursbeskrivningen. I exempel 22 ber en finskspråkig studerande om översättningshjälp av lärare 1. Läraren vill inte genast ge den svenskspråkiga motsvarigheten utan uppmuntrar den svenskspråkiga studeranden att hjälpa med översättningen. Lärare 1 kallar de svenskspråkiga i smågrupperna för *språkexperter*. Trots att jag inte reagerade över att de finskspråkiga skulle ha tagit illa upp av att de inte var språkexperter enligt läraren, verkade en del av de svenskspråkiga bli besvärade av tilltalet. Studeranden i exempel 22 kan inte ge motsvarigheten på svenska, antagligen p.g.a. att det finska ordet *kohtuuhintainen* inte är bekant för honom.

Att ge studerandena olika roller, språkexpert och icke-expert, kan förhindra den naturliga kommunikationen mellan dem. Blakely (1997: 277) diskuterar att man i språkligt blandade grupper skall undvika att använda ord som *tutor* och *hjälpare* därför

att de markerar tydligt att det är fråga om ett förhållande där den ena ger information och den andra tar emot. Man skall däremot försöka hitta ett sätt att kommunicera naturligt, utan olika hierarkier, så att båda parterna är jämlika trots att de har olika modersmål. Naturlig och konsekvent kommunikation med den andra språkgruppen minskar sensationsvärdet i kommunikationen i språkligt blandade grupper och gör det lättare för studerandena att kommunicera på sitt andraspråk (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 23).

Klassrummen där undervisningen till en stor del skedde var en vanlig föreläsningssal eller en datorsal. Väggarna i klassrummen var tomma och språkbadsspråket syntes inte i form av planscher eller liknande. Klassrummet kan utnyttjas för att förstärka den svenskspråkiga miljön genom att läraren t.ex. tar med sig resebroschyrer eller liknande på svenska och studerandena sätter upp sina kursarbeten som de har gjort på svenska (se också Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 16).

Kontakterna med den svenskspråkiga närmiljön stöder den svenskspråkiga klassrumsmiljön och är en viktig del av språkbadundervisningen, eftersom de visar att svenskan är ett levande språk även utanför klassrummets väggar (Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 22). Under de svenskspråkiga språkbadskurserna vid enheten blev kontakterna på svenska i närmiljön dock enligt min bedömning få. I början av kursen *Tur* uppmuntrade läraren studerandena till användning av svenskspråkiga tidningar:

- 23) Lärare 1: ”Nu ska ni börja läsa tidningar... på svenska [paus] helst, men också på finska och på engelska. Tidningar som ofta behandlar turism är...”  
[Läraren skriver på tavlan Hbl, HS, Vbl, JT och kommenterar JT]: ”den regionala, den lokala Österbotten”.

I exempel 23 uppmuntrar läraren studerandena att läsa dagstidningar i allmänhet, eftersom studerandena kan få aktuell information om turismen i dagstidningarna. Massmedierna är en viktig källa för andraspråket och läraren lyfter fram de svenskspråkiga dagstidningarna i sin presentation (se Buss 2002b: 83). Dagstidningarna togs dock inte upp senare under de observerade lektionerna. Det är alltså oklart om studerandena faktiskt läste de svenskspråkiga dagstidningarna och hur

tidningarna syntes i undervisningen. Uppföljningen av de svenskspråkiga tidningarna kunde göras på så sätt att studerandena kontinuerligt skriver dagbok över de tidningar de har läst på svenska och diskuterar hur turismen har tagits upp i olika artiklar. Alternativt kan studerandena ha som uppgift att var och en presenterar en svenskspråkig artikel om turism i sin smågrupp och artikeln diskuteras gemensamt på svenska i gruppen.

Utomstående gästföreläsare eller besök utanför klassrummet ordnades inte på svenska. Under kursen *Tur* ordnades en gästföreläsning om resebyråer på finska. Ett möjligt sätt att utvidga kontakterna till den svenskspråkiga närmiljön skulle ha varit t.ex. besök på resebyrån eller på busstationen med guidning och presentation på svenska.

### 6.2.2 Principen om att anpassa språket och innehållet i undervisningen

Den enspråkigt svenskspråkiga klassrumsmiljön räcker inte ensam till för att garantera att studerandena lär sig svenska under språkbadskursen. Ett centralt krav för att språkinläring skall ske är att studerandena har tillgång till begriplig input (eng. *comprehensible input*). Begriplig input betyder att studerandena förstår det som sägs till dem på andraspråket med hjälp av den omgivande situationen eller med hjälp av icke-språklig kommunikation. Optimal input för språkinläringen är input som är en aning över den språknivå som studerandena befinner sig på, dvs.  $i+1$ . (Krashen 1984: 21.)

Språkbadsläraren skall således se till att studerandena har tillgång till begriplig input i undervisningen. Läraren kan anpassa inputen genom att modifiera sitt språkbruk, t.ex. genom att tala lugnt och tydligt, genom att upprepa informationen på flera olika sätt och genom att använda ordförråd som är bekant för studerandena. Läraren bör också se till att den omgivande situationen ger rikligt med ledtrådar för förståelsen. Läraren skall således använda t.ex. gester och miner samt komplettera sin muntliga presentation med extra undervisningsmaterial som stöder förståelsen, t.ex. bilder och diagram. (Snow 1987: 21–22.)

Vikten av anpassad input bekräftas av språkbads eleverna. De Courcy (2002: 45–55) fann i sin undersökning i sent språkbad i Australien att de lärare som talade tydligt, förklarade väl, upprepade innehållet ofta, använde diagram och gester, använde ord som studerandena kunde förstå och kontrollerade att studerandena hade förstått, upplevdes som goda språkbadslärare av studerandena. De lärare som fick negativ kritik kontrollerade inte att studerandena hade förstått och de använde studerandenas modersmål om studerandena inte verkade förstå. De anpassade inte sitt språk till den nivå som studerandena befann sig på.

Lärarna vid enheten anpassade sitt språk främst genom att tala lugnt och tydligt under språkbadskurserna. Båda använde dessutom rikligt med synonymer och stödde förståelsen genom att betona det viktiga innehållet och genom att ta en kort paus i talet efter viktig information. I vissa fall kunde lärarna glömma att tala lugnt, men vanligtvis fick de då återkoppling från studerandena (se exemplen 24 och 25).

- 24) Lärare 2: "Har vi gjort åttan?"  
Fi stud: "Va?"  
Lärare 2: "Har vi gjort övning nummer åtta?"  
Många: "Nä."
- 25) Fi stud: "Läraren, kan du repetera?" [skrattar]

I exempel 24 frågar läraren i början av lektionen om de redan har gjort en övning eller inte. Han talar snabbt och studerandena hinner inte med. Läraren tar om samma fråga långsammare och tydligare. Exempel 25 är ett skämtsamt önskemål av en finskspråkig studerande att läraren skall upprepa det han just har sagt. Lärare 2 hade en tendens att tala snabbt och använda talspråk i sin muntliga presentation, men han kompenserade det snabba talet genom att använda många synonymer och genom att förklara viktig information på nytt vid flera tillfällen. Lärare 1 talade däremot i allmänhet lugnt och tydligt och använde mera skriftspråksbetonat talspråk. Även han använde synonymer och upprepade information, men inte i samma skala som lärare 2. Jag upplevde att de båda sätten att anpassa språket fungerade bra och passade för lärarnas olika personligheter.

De båda lärarna rapporterade efteråt att de hela tiden fick anstränga sig för att hitta synonymer och förklaringar till olika ord och fenomen. Jag kunde dock inte notera den här ansträngningen som ett störande moment i klassrummet, utan lärarna verkade hitta synonymer relativt lätt och klassrumsinteraktionen stördes inte av användningen av synonymer (se exemplen 26 och 27).

- 26) Lärare 1: "Statistik betyder fakta om turismens ställning, figurer, siffror"
- 27) Lärare 2: "Följeslagare, en som hjälper pensionärer att stiga ombord, sitta osv. En som hjälper."

Lärarna tyckte också att det var svårt att hitta ett sätt att få alla studerande nöjda. Lärare 2 kommenterade att han snabbt kunde se om någons ansikte blev blankt, vilket betydde att studeranden inte hade förstått honom. Då kunde han förklara på nytt. Problemet var dock enligt honom att vissa studerande hade blanka ansikten nästan hela tiden och läraren visste inte hur han skulle reagera på det. Det kan vara svårt för läraren att veta vilka ord och konstruktioner som är svåra och problematiska för andraspråksinlärare men erfarenhet av liknande undervisning kommer säkerligen att göra det lättare för lärarna att analysera vilka ord och begrepp som är svåra och vilka begrepp som inte behöver närmare analys. Denna åsikt delades även av lärarna vid enheten.

Det är viktigt att lärarna kommer ihåg att kontrollera att studerandena har förstått vad läraren säger. Det är inte alltid nödvändigt att läraren själv hittar på synonymer, utan han kan be studerandena att själva förklara samma sak med andra ord.

- 28) Lärare 1: "Genomfartsturism: Man åker från land A via land X till destinationslandet B. Kan ni ge exempel på genomfartsturism?"  
Sv stud.: "Lämnar Finland, far via Sverige till Danmark"

I exempel 28 går lärare 1 igenom olika begrepp som studerandena skall lära sig under kursen. Han ger först en definition på begreppet och ber sedan studerandena att ge exempel på det. Detta sätt att fråga fungerar samtidigt som ett effektivt sätt att kontrollera att studerandena har förstått vad termen handlar om. I exempel 28 ges svaret av en svenskspråkig studerande, men det fungerar ändå som ett ytterligare stöd för förståelsen. Enligt de Courcy (2002: 51–53) skall läraren inte enbart fråga om studerandena har förstått utan läraren bör kontrollera förståelsen genom att ställa

innehållsliga frågor såsom lärare 1 gör i mitt material. Det är också viktigt att läraren kontrollerar förståelsen hos flera studerande och inte frågar endast dem som är starka i sitt andraspråk.

Snow (1997: 295–296) uppmuntrar lärarna att anpassa även föreläsningmaterialet, inte enbart sitt tal. För detta arbete föreslår hon tre pedagogiska grepp som gör språket lättare. Läraren bör läsa igenom föreläsningmaterialet i förväg och redan då fästa uppmärksamhet vid eventuella svårigheter. Läraren bör medvetet se till att föreläsningmaterialet innehåller både facktermer och främmande ord och att läraren kan ge utförliga förklaringar till dem. Läraren bör ytterligare medvetet återanvända ord och termer i olika, mera komplexa sammanhang.

Lärare 1 använde stordior med enkla och korta meningar som stöd för sin muntliga presentation. Han gav studerandena tid att skriva av dem innan han diskuterade innehållet i dem. Han förklarade ställen som eventuellt var svåra för studerandena (jfr exempel 15). Stordiorna verkade fylla sin funktion under den observerade lektion där de användes, men eftersom jag inte hade möjlighet att delta i alla lektioner är det svårt att analysera om och hur läraren återanvände de presenterade termerna senare i undervisningen i mera komplexa sammanhang.

Lärare 2 använde inte stordior i sin undervisning men stödde ofta sin undervisning genom att skriva det viktiga innehållet på tavlan (se exemplen 29 och 30).

- 29) [Lärare 2 skriver på tavlan]:  
Om ni vill sova ensam [förklarar samtidigt muntligt: ”ingen annan får komma dit”] i sovhytten → första klassens färdbiljett.”
- 30) [lärare 2 skriver på tavlan]:  
Karleby 17.44 ankomst [förklarar samtidigt ”anländer, kommer”]  
Karleby 17.46 avgång [förklarar ”åker vidare”]

I exempel 29 skriver läraren en viktig regel på tavlan och förenklar regeln ytterligare genom att diskutera vad ordet *ensam* betyder i detta sammanhang. Läraren funderar på den språkliga formuleringen så att regeln blir lättare att läsa för studerandena. Han skriver först ordningsnumret med en siffra men suddar ut texten och skriver ut ordet

*första*. I exempel 30 använder samma lärare tavlan som hjälpmedel för att gå genom en övningsuppgift tillsammans med studerandena. Samtidigt som han skriver nyckelbegreppen *ankomst* och *avgång* ger han också exempel på verb som man kan använda i en kundbetjäningssituation när man presenterar biljetten för kunden. Detta naturliga sätt att utöka studerandenas ordförråd fungerar bra i undervisningen och de båda språkbadslärarna kunde använda tillvägagångssättet mera systematiskt i sin undervisning. Undersökningsresultat som gäller språkbadselevs ordförråd visar att verbinläringen i tidigt fullständigt språkbad släpar efter inläringen av substantiv speciellt i den muntliga interaktionen. Språkbadseleverna tenderar också att övergeneralisera användningen av vissa verb, exempelvis använder de rörelseverbet *gå* oftare än andra, i sammanhanget mera precisa, verb. (Björklund 1996: 191–194, 200–201, se även Viberg 1983: 70.)

Lärare 2 uppmuntrade studerandena att arbeta med ordlistor och gav en tvåspråkig ordlista som hemuppgift till studerandena. Målet med uppgiften var att studerandena skulle leta reda på de svenskspråkiga motsvarigheterna till de finskspråkiga termerna i kurslitteraturen. Läraren kommenterade själv efteråt att arbetet med ordlistor inte var helt lyckat. Meningen enligt honom var att de finskspråkiga studerandena skulle översätta termerna och de svenskspråkiga studerandena skulle kontrollera att termerna motsvarade varandra. Samarbetet lyckades dock inte speciellt bra och läraren upplevde det som arbetsamt att kontrollera listorna själv. Han gav som exempel översättningen av ordet *peruutus* som de flesta finskspråkiga studerandena översatte med orden *avbeställning* eller *backning*. Översättningarna visar att studerandena troligtvis har använt ordbok och valt felaktiga motsvarigheter som är lösryckta ur sammanhanget. Risken med övningen är att de felaktiga motsvarigheterna fastnar i studerandenas minne om de inte har tillgång till svenskspråkigt material där orden används rätt i sitt sammanhang. Studerandena bör också själva ha möjlighet att använda termerna i sitt sammanhang i olika situationer. För fortsatt arbete med ordböcker är det skäl att studerandena får öva sig i användningen av både enspråkiga och tvåspråkiga ordböcker. En dylik övning kring terminologin kan med fördel ordnas i samarbete med språkläraren så att språkläraren ansvarar för presentationen av olika typer av ordböcker som kan hjälpa studerandena.

Jag upplevde att vissa centrala nyckelbegrepp borde ha gått igenom mera systematiskt under de observerade kurserna. Med nyckelbegrepp avser jag begrepp som studerandena behöver för att kunna klara av att göra uppgifterna (se Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 9). Behovet av att arbeta på ett mera systematiskt sätt kring nyckelbegreppen observerade jag under kursen *Tåg*, där begreppen *färdbiljett* och *tågbiljett* verkade förvirra studerandena (se exemplen 31–33).

- 31) Lärare 2: ”Vad är det för tåg? Färdbiljett [betoning]. Utan plats.”
- 32) Lärare 2: ”Det ska vara tågbiljett. Tågbiljett. Resa och [betoning] plats.”
- 33) Lärare 2: ”Tågbiljett innebär att den inkluderar färdbiljett, pris för resan, plus platsbiljett, pris för platsen.”

Lärare 2 tog ofta upp skillnaden mellan *tågbiljett* och *färdbiljett* och förklarade innehållet på många olika sätt, upprepade och använde betoningar. Studerandena glömde dock ofta skillnaden och en enspråkigt svensk ordlista med definitionen skulle ha hjälpt studerandena. I exempel 33 ger läraren definitionen, men han gör det endast muntligt och uppmuntrar inte studerandena att skriva ner den. Alternativt kunde lärare 2 även ha utnyttjat studerandenas synsinne och haft en förstorad kopia av både tågbiljett och färdbiljett på väggen under kursen. På detta sätt skulle nyckelbegreppen förstärkas genom visuellt stöd. I tidigt fullständigt språkbud är nyckelbegreppen för de olika temahelheterna framme under hela temat och samma arbetssätt kunde ha använts även vid enheten (Buss & Mård 1999: 19).

Vanligtvis anpassade lärarna sitt eget språk i tal och i skrift, men i vissa fall hjälpte läraren studerandena att förstå skriven text i kursmaterialet (se exempel 34).

- 34) Lärare 2: ”Förstår ni ordet *anmodan*? Det betyder att ni måste ha id-bevis, personkort, det räcker inte att mamman säger att han är fem år. Förstår ni?”

I exempel 34 reagerar lärare 2 över ordet *anmodan* som han misstänker är svårt för studerandena. Ordet kommer upp i kurslitteraturen i samband med rabattbiljetter. Läraren har bett en finskspråkig studerande att läsa reglerna högt för hela klassen, dvs. han uppmuntrar samtidigt till språkanvändning. Det svåra ordet skulle troligtvis inte ha



analyserats om texterna inte hade lästs högt. Att diskutera texten i textböckerna, lagtexterna osv. kunde ha använts mera under kurserna. Snow (1997: 296) poängterar att lärarna bör lära studerandena att läsa på sitt andraspråk. Lärarna bör hjälpa studerandena att analysera strukturen i kursböcker och visa hur man kan utnyttja inledningen, sammanfattningen, huvudrubriken och underrubrikerna för att snabbt få en uppfattning om texternas tema.

O'Malley och Uhl Chamot (1990: 211–212) uppmuntrar lärarna att låta studerandena öva olika strategier i läsning på andraspråket för att öka studerandenas möjligheter att effektivt utnyttja den information de får ur texterna. Strategiövningarna inkluderar bl.a. att studerandena snabbt ögnar igenom textstycken för att hitta ett visst specifikt innehåll, att de använder tidigare kunskaper för att tolka innehållet i texterna och att de använder muntliga och skriftliga sammanfattningar för att se sambandet mellan ny och gammal information. Studerandena uppmuntras också att lära sig hitta nyckelbegrepp och att använda mindmap som hjälpmedel.

Lärare 1 använde under sin kurs en svenskspråkig kursbok, och ett kapitel i den behandlades som smågruppsarbete. Smågrupperna fick som uppgift att sammanfatta större textstycken i en kortare svenskspråkig version. Jag var inte närvarande under den lektion då arbetet genomfördes, men läraren berättade att studerandena ville att uppgiften skulle göras skriftligt och att sammanfattningarna skulle kopieras för hela gruppen.

- 35) ”Turismen på 1900-talets början  
För att kunna resa måste man ha både pengar och tid. Och i början av 1900-talet infördes arbets- och semesterlagar som ökade fritiden och man började ha tid för resandet. Tidigare när man bodde på landsbygden uppskattade man inte lugnet och omgivningen. Men när man var i den stressiga stadsmiljön saknade man naturen och landsbygden, man började längta tillbaka. På fritiden åkte man ofta från städerna till landsbygden. På 40-talet började man resa till andra länder. Då tv kom så spreds information om andra länder, andra folk och deras levnadsvillkor. Då ökade folks nyfikenhet och intresse för att resa och söka nya kunskaper. Med mera fritid och tillgång till snabba transportmedel hade man nu möjlighet till både kortare och längre resor.”

I exempel 35 presenteras en av de sammanlagt nio sammanfattningarna som gruppen skrev. Textlängden och språkriktigheten varierar i de olika sammanfattningarna, men studerandena har hittat det centrala innehållet och sammanfattat det på svenska. Detta

sätt att arbeta fungerar som ett sätt att anpassa innehållet under kursen. Studerandena behöver inte ensamma bearbeta ett stort material utan får hjälp av sina kurskamrater.

Ett sätt att anpassa inputen är att se till att det finns tillräckligt med ledtrådar i den omgivande situationen som stöder förståelsen. En aspekt med dessa ledtrådar är att organisera klassrumsarbetet så att studerandena vet vad som väntas av dem både språkligt och undervisningsmässigt. Att undervisningen följer vissa rutiner hjälper studerandena att tolka vad som väntas av dem, och studerandena vet vad de skall göra trots att de inte alltid förstår allt som sägs. I tidigt fullständigt språkbud är det viktigt att lektionerna följer samma ordningsföljd och att rutinerna i början av lektionen och i slutet av lektionen följer samma mönster. (Snow 1987: 22.)

Det kan upplevas som att rutiner i högskoleundervisning gör undervisningen enformig och minskar studerandenas intresse för undervisningen. Denna åsikt uttrycktes även av lärarna i pilotkurserna vid enheten. Wong Fillmore (1985: 28–29) fann dock i sin undersökning av olika andraspråksklassrum att den undervisning som ledde till språkinläring var strukturerad på så sätt att den följde vissa rutiner och att lärarna använde tydliga markörer när de gick över från en rutin till en annan. Studerandena i dessa klassrum visste vad som väntades av dem och läraren behövde inte använda tid för att förklara vad som skulle ske därnäst. I de mindre framgångsrika klassrummen användes mycket tid till att förklara aspekter kring klassrumsorganisation, istället för att använda tiden till att arbeta kring innehållet.

Det är skäl att lärarna fäster uppmärksamhet vid klassrumsorganisationen även vid språkbud i högskolan och försöker hitta en fungerande balans mellan rutiner och variation i undervisningen. Hentunen (2004: 20) konstaterar att eftersom det är studerandena som tar ansvar för sin egen inläring i de moderna klassrummen så blir det lärarens uppgift att se till att inläring kan ske på ett optimalt sett. Under de observerade lektionerna vid enheten kunde jag lägga märke till att lektionerna inte följde någon tydlig bekant struktur. Bristen på välstrukturerad undervisning verkade också vara en av de viktigaste orsakerna till de problem med förståelsen som jag observerade. Detta kom fram t.ex. när lärare 2 oväntat bytte samtalsämne utan några

tydliga yttre markörer. I slutet av en observerad lektion ville han gå snabbt igenom en uppgift till. För att spara tid suddade han ut hälften av en gammal uppgift som redan fanns på tavlan och skrev in några nya siffror och villkor för tågresan. Studerandena förstod inte att det var fråga om en helt ny uppgift och försökte anpassa den nya informationen till den föregående uppgiften. Både de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena blev förvirrade av detta, och det tog lång tid innan läraren hade rätt ut att det handlade om en ny uppgift. Lektionen var nästan slut och det kan hända att en del av studerandena inte förstod vad som hände och förblev förvirrade av det ovanliga sättet att gå över till nästa uppgift.

En annan aspekt som berörde klassrumsorganisationen var att det alltid tog mycket tid då studerandena bytte platser för att sitta i sina smågrupper eller för att sitta bredvid någon som hade annat modersmål än studeranden själv. Speciellt under kursen *Tåg* där studerandena inte hade fasta smågrupper tog det mycket tid att hitta någon att sitta bredvid (se exempel 36).

- 36) Lärare 2 "Vi ska sitta så att en svensktalande sitter bredvid en finsktalande..."  
Fi stud.: "Är du vår svensktalande, jättebra..."

I exempel 36 skämtar en finskspråkig studerande med sin finskspråkiga vän på svenska och frågar om han vill vara gruppens svenskspråkiga deltagare. Trots att det kan kännas onaturligt att ha fasta grupper för vuxna studerande skulle det antagligen leda till att studerandena snabbare väljer att sitta bredvid någon ur den andra språkgruppen. Under de observerade lektionerna valde studerandena först att sitta bredvid sina vänner som oftast var ur samma språkgrupp. När sensationsvärdet i att arbeta i språkligt blandade smågrupper har försvunnit under de senare kurserna vågar studerandena antagligen mera självständigt ta initiativ till att bilda tvåspråkiga grupper.

### 6.2.3 Principen om att uppmuntra till språk i undervisningen

Krashens teori (1984) om att förståelig input i sig räcker till för att eleverna skall uppnå sådana färdigheter i språket som motsvarar de infödda talarnas färdigheter har fått mycket kritik. Merrill Swain är en av dem som har kritiserat Krashens teori. Hon

motiverar sin kritik med att teorin inte ensam förklarar varför språkbadseleverna i tidigt fullständigt språkbud inte når en sådan nivå på sina språkfärdigheter som liknar de infödda talarnas kunskaper, speciellt då det gäller grammatik, trots att de under många år har haft tillgång till förståelig input. Swain (1985: 236–251) argumenterar för att språkinläring inte handlar enbart om förståelig input utan om att studerandena måste tränas medvetet i att producera förståelig output (eng. *comprehensible output*) för att språkinläring skall ske. Hon argumenterar för att förståelig output ger studerandena möjlighet att testa sina hypoteser om språket och tvingar studerandena att analysera språket syntaktiskt, inte enbart semantiskt. Det är först då studerandena själva producerar språk som de fäster uppmärksamhet vid formen i stället för vid innehållet. Hon argumenterar ytterligare för att språkbadseleverna inte tillräckligt tvingas till att producera meddelanden som är precisa och koherenta, vilket i sin tur leder till att de inte uppnår lika goda språkfärdigheter i grammatik som de infödda talarna uppnår.

Hos de båda lärarna vid enheten var det mest framträdande sättet att uppmuntra output och språkanvändning att ge rikligt med möjligheter till interaktion med den andra språkgruppen. Grupparbete rekommenderas i litteraturen som ett gott arbetssätt för klassrumsarbete som sker på studerandenas andraspråk, eftersom studerandena inte hamnar i centrum för hela klassens uppmärksamhet men får aktivt delta i undervisningen (Lapkin, Swain & Shapson 1990: 652, 654; Snow 1997: 298). De observerade lärarna använde olika sätt att utnyttja de svenskspråkigas närvaro i gruppen som stöd för de finskspråkigas kommunikation.

Under kursen *Tur* bildades fasta smågrupper som tillsammans arbetade med en gemensam distansuppgift. På grund av den språkliga obalansen i klassrummet bestod en smågrupp av två eller tre finskspråkiga studerande och en svenskspråkig studerande. Deltagarna i grupperna valdes genom lottning under den första lektionen och grupperna var de samma under hela kursen. Under kursen *Tåg* uppmuntrades studerandena att byta plats i början av de observerade lektionerna så att en finskspråkig och en svenskspråkig studerande satt bredvid varandra. Det tog alltid lång tid att byta plats under kursen *Tåg* och eventuellt logga in på datorprogrammet på nytt. Uppmuntran att byta plats verkade inte heller vara någonting som förekom systematiskt under kursen *Tåg*, då jag i slutet av

kursen kunde observera att studerandena inte mera ville byta plats. De motiverade sin ovilja med att de hade arbetat i samma takt som sin partner och ville fortsätta med den partner som de hade arbetat med. Det kan således vara motiverat att i fortsättningen mera systematiskt uppmuntra språkgrupperna till att arbeta tillsammans, t.ex. genom att ha fasta par eller smågrupper under hela kursen, åtminstone tills sensationsvärdet med språket har försvunnit.

Trots att lärarna uppmuntrade till språkanvändning via smågruppsarbete, kontrollerade de inte att alla studerande försökte använda svenska i smågrupperna. Lärarna diskuterade t.ex. inte hur de olika arbetsrollerna i gruppen skulle se ut. Således kunde det hända att en person i gruppen ansvarade för den skriftliga produktionen och i sämsta fall var det alltid den svenskspråkiga i gruppen, med motiveringen att han hade lättast att formulera sig i skrift på svenska. Det kan vara skäl att lärarna betonar att alla skall arbeta med både tal och skrift och att de svenskspråkiga studerandena inte är de enda som aktivt skall producera språk. Speciellt i början av fackspråkligt språkbad kan det vara värt att locka fram språkanvändningen med hjälp av någon morot. I tidigt fullständigt språkbad används den metoden och eleverna får exempelvis samla stjärnor på tavlan för att visa att de har varit aktiva användare av svenskan. Ett visst antal stjärnor leder till en trevlig belöning. Metoden kan även användas i högskolestudier och studerandena kan tillsammans med läraren komma överens om hur språkanvändning följs upp i klassrummet och vad moroten är. Uppföljningen kan göras så att studerandena själva reflekterar över sitt språkbruk, smågrupperna utvärderar språkanvändningen i gruppen eller läraren följer med individernas eller gruppernas arbete. En lämplig morot kan exempelvis vara att studerandena med aktiv språkanvändning kan kompensera en essäfråga i tentamen och således få en mindre krävande sluttentamen.

Många av de diskussioner som jag observerade i smågrupperna berörde den kontrastiva synen på finska och svenska. Under de första lektionerna under kursen *Tåg* arbetade studerandena i smågrupper innan de började arbeta med datorprogrammet som de skulle lära sig under kursen. Studerandena förhandlade om betydelsen på ett mångsidigt sätt och arbetade tillsammans för att producera förståeliga meddelanden (jfr *negation of*

*meaning* hos Met 1994: 167). Studerandena diskuterade bl.a. betydelsen hos ordet *sträcka* och funderade på den korrekta översättningen till finska. Tillsammans kom gruppen överens om att orden *väli* och *matka* kan användas för att översätta ordet *sträcka*. Studerandena fortsatte diskussionen och en finskspråkig studerande undrade vad *hela sträckan* betyder eller hur det kan översättas till finska. Gruppen beslöt tillsammans att *hela sträckan* kan översättas med *koko väli* men att det ändå låter bättre om man säger *koko matka*. Trots att diskussionen i smågruppen var givande för alla, så var det beklagligt med tanke på språkinläringen att de finskspråkiga studerandena använde sitt modersmål i diskussionen.

Smågruppsarbetet var ett bra sätt att få de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena i kontakt med varandra, men det var inte helt problemfritt. De svenskspråkiga var i minoritet i alla grupper, vilket ledde till att gruppens språk ofta blev finska trots att undervisningsspråket var svenska. Detta orsakade viss kritik och ett visst bekymmer hos de svenskspråkiga studerandena. En av de svenskspråkiga studerandena kontaktade läraren utanför undervisningen och undrade över sin språkliga roll i klassrummet. Han upplevde det som svårt att hålla fast vid svenskan i smågruppen, då de finskspråkiga studerandena visste att han kan finska. Läraren uppmuntrade studeranden i fråga att hålla fast vid svenskan och att inte bry sig om de finskspråkigas kommentarer.

Diskussionen ovan visar att situationen i smågrupperna ibland blev omvänd i förhållande till den tänkta. Läraren var tvungen att uppmuntra de svenskspråkiga att hålla fast vid svenskan då tanken var att läraren skulle uppmuntra de finskspråkiga att använda svenska. Hickey (2001: 464) har uppmärksammat samma problem i tidigt iriskt tvåvägsspråkbad. Hennes undersökning visade att det inte alltid är klart i språkligt blandade grupper vem som språkbadar och vem som inte gör det. Enligt hennes undersökning använde eleverna med iriska som modersmål iriska i 50 % av yttrandena, tvåspråkiga elever i 33 % av dem och engelskspråkiga elever i 25 % av dem. Resultaten visade att de iriska barnen inte hade lika många möjligheter att använda sitt modersmål i en tvåspråkig grupp som de skulle ha haft i en iriskspråkig grupp.

Lärarna skall se till att de svenskspråkiga studerandena inte hamnar i en situation där de upplevs vara språkpoliser eller de enda som uppmuntrar till användning av svenska i smågrupperna. Lärarna vid enheten måste uppmärksamma att svenskspråkiga skall ha möjlighet att använda svenska under de svenskspråkiga kurserna och aktivt uppmuntra alla studerande att använda svenska och samtidigt motverka att de finskspråkiga använder finska (se också Lindholm-Leary 2001: 67). Lärarna bör fästa mera uppmärksamhet vid de svenskspråkiga studerandenas vilja och förmåga att använda sitt modersmål om gruppen är starkt finskspråkig. Under de observerade lektionerna tog lärarna för givet att de svenskspråkiga vill använda sitt modersmål i kommunikationen med de finskspråkiga och på detta sätt hjälpa finskspråkiga att lära sig svenska.

Lärarens roll i att uppmuntra studerandena till att använda undervisningsspråket i kommunikationen är viktig när det gäller både de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena. De svenskspråkiga studerandena ger en möjlighet till äkta kommunikation, men det kräver att de båda diskussionsparterna arbetar för det. De svenskspråkiga måste själva vilja producera sådana yttranden som är förståeliga för finskspråkiga språkinlärare och stödja deras språkinläring. Läraren skall medvetet arbeta för att utvidga studerandenas ordförråd. (Wong Fillmore 1991: 54; Met 1994: 170.)

I stället för att enbart uppmuntra de svenskspråkiga till att hålla fast vid sitt språk kunde lärarna ha tagit fasta på de finskspråkiga studerandenas vilja att använda svenska. Några av de finskspråkiga studerandena började använda svenska genast under de första minuterna av kursen *Tur*. Läraren kontrollerade närvarolistorna och studerandena svarade på hans frågor på svenska (se exempel 37).

- 37)    Fi stud.:        ”Hon är borta”  
      Lärare 1:        ”Har hon slutat?”  
      Fi stud.:        ”Nej... men hon ska...”  
      Lärare 1:        ”Hon ska sluta? Hon har sådana vilda planer...”
- 38)    Lärare 1:        ”I nödfall kan ni använda finska om det är mycket svåra begrepp.”

I exempel 37 svarar den finskspråkiga studeranden automatiskt på svenska trots att han verkar en aning osäker. Läraren hjälper studeranden och bekräftar att han har förstått vad studeranden säger och ger på detta sätt positiv återkoppling till studeranden. Till mig signalerar läraren med ansiktsuttrycket hur överraskad han är över att studerandena genast börjar använda svenska. Trots den positiva början på kursen verkade läraren inte våga ta fasta på studerandenas vilja att använda språket och stödja den ytterligare. Exempel 38 är taget ur samma lektion några minuter senare då studerandena skall börja arbeta på svenska för första gången. Läraren uppmuntrar inte speciellt till användning av svenskan utan ger studerandena lov att använda finska om de möter på svåra begrepp.

Lärarens beteende är förståeligt då han inte vill ställa studerandena inför en alltför utmanande situation. Läraren berättade efteråt att han var rädd för att om han kräver att studerandena använder svenska så hamnar han i en situation där enbart de svenskspråkiga studerandena svarar och de finskspråkiga sitter tysta. Jag upplevde att läraren inte var medveten om att han uppmuntrade till användning av finska i onödan, eftersom studerandena automatiskt bytte till finska om de stötte på problem. Läraren borde därför ha uppmuntrat studerandena till att alltid först försöka klara av de olika situationerna på svenska och vid behov be om hjälp av de andra studerandena eller av läraren, på svenska.

Trots att läraren tror att han hjälper studerandena när han ger dem lov att använda finska i undervisningen och på detta sätt sänker tröskeln för dem att delta i språkbadsundervisningen, kan hjälpen egentligen vara negativ för studerandenas upplevelse av språkbad. De Courcy och Mård-Miettinen (2004: 69–70) fann i australiensiskt sent språkbad att lärarna som mer eller mindre tvingade studerandena att använda undervisningsspråket i språkbad upplevdes som bättre lärare än de som tillät användningen av modersmålet. Ibland kan uppmuntran till att använda modersmålet upplevas som negativ av studerandena, då den kan signalera att läraren inte tror på studerandenas förmåga att klara av undervisningen och kommunikationen på undervisningsspråket (se De Courcy 2001: 54).



De situationer där lärarna explicit bad någon enskild finskspråkig studerande att använda svenska var få under de observerade lektionerna. Det var vanligare att lärarna genom att ställa frågor till hela gruppen uppmuntrade hela gruppen att använda svenska än att de uppmuntrade enskilda studerande. Lärare 2 bad några av de finskspråkiga studerandena att använda svenska:

- 39) Fi stud.: ”Seiska”  
Lärare 2: ”Vad sa du?”  
Fi stud.: ”Seiska”  
Lärare 2: ”Och på svenska?”  
Fi stud.: ”Sju”

I exempel 39 frågar läraren numret på den uppgift de inte hann gå igenom under förra lektionen. En finskspråkig studerande svarar och läraren hör vad studeranden svarar men markerar att denne borde ha svarat på svenska genom att fråga på svenska vad studeranden sade. Ett liknande signalsystem hos språkbadslärare har registrerats bl.a. av Södergård (2002: 241). I hennes undersökning kom det fram att barnen i språkbadsdaghem i ett tidigt skede hade lärt sig att tolka lärarens signal *vad sa' du* som ett tecken på att de skall säga samma yttrande på svenska. Södergård påpekar dock att för att liknande signaler skall fungera som uppmuntran till andraspråksanvändning skall signalerna vara entydiga. I exempel 39 tolkar studeranden i fråga inte lärarens fråga som uppmuntran att använda svenska utan tror att läraren inte har hört svaret. Han upprepar svaret på finska och först efter att läraren explicit har bett honom att svara på svenska ger han svaret på svenska.

Trots att lärare 2 oftare uppmuntrade de enskilda studerandena att använda svenska än lärare 1 gjorde, var det vanligt att han uppmuntrade endast några av de starkaste personligheterna i klassrummet. Det var oftast en och samma studerande som fick uppmuntran att använda svenska. Läraren tog självmant upp ämnet efter en av de observerade lektionerna. Han konstaterade då att om han får denna ena studerande att använda svenska i klassrummet så kommer de andra att använda det också, eftersom studeranden i fråga är något av en ledargestalt i klassrummet. Under de observerade lektionerna upplevde jag att lärarens uppmuntran dock fungerade mot ändamålet. Ledargestalten som läraren försökte påverka protesterade högljutt och skämtsamt mot

användningen av svenska, vilket ledde till att hela gruppen intog en mera oseriös attityd till användningen av svenskan och till nyttan av att använda den (se exempel 40).

- 40) Lärare 2: ”Tala svenska Riikka”  
Fi stud.: ”Byta språket Riikka” [skrattar]

I exempel 40 skämtar en finskspråkig studerande med lärarens uppmuntran till en annan studerande att använda svenska. Alla skrattar åt kommentaren och Riikka (fiktivt namn) fortsätter att tala finska. Lärarens uppmuntran tas inte seriöst. En mera jämlik uppmuntran även till de mera tystlåtna studerandena i klassrummet skulle eventuellt ha fungerat bättre. Lärarens strategi att uppmuntra den starka personligheten i klassrummet kan leda till att de mera tysta studerandena, som faktiskt behöver uppmuntran, inte får tillräckligt med uppmärksamhet av läraren (se Wong Fillmore 1985: 32; Mård 2002: 224–225).

Exempel 39 är ett typiskt fall då läraren uppmuntrar studerandena till att använda svenska. Svaret som studeranden skall ge består av ett ord. Jag observerade även under de andra lektionerna att frågor ställda till hela klassen oftast krävde enkla svar på ett ord av studerandena:

- 41) Lärare 1: ”Vad är positivt för turisterna?”  
Stud. 1: ”Solen”  
Stud. 2: ”Havet”  
Stud. 3 : ”Billig mat”
- 42) Lärare 2: ”Kniv och gaffel, vad betyder det?”  
Lärare 2: ”På tåget finns en..?”

I exempel 41 har studerandena sett på en tvåspråkig videoserie om turismen. Lärare 1 lyfter fram viktiga aspekter i videoserien och kontrollerar samtidigt att studerandena har förstått. Studerandena svarar på lärarens fråga med ett ord åt gången. I exempel 42 försöker lärare 2 frambringa det rätta svaret *restaurangvagn* genom att påminna studerandena om den information de har från förr. Först försöker han få studerandena att koppla samman symbolen med ordet och sedan försöker han frambringa svaret genom att påminna studerandena om den information som man hör när man stiger på tåget. Han gör detta genom att använda samma ton som den bandade rösten på tåget. Trots att

läraren är påhittig och använder studerandenas egna erfarenheter som stöd för att locka fram andraspråket, består det rätta svaret av endast ett ord.

Liknande frågor i lärarledda situationer är vanliga även i tidigt fullständigt språkbud. Enligt kanadensiska forskningsresultat använde lärarna i språkbud frågor som krävde endast lite ansträngning av eleverna. I årskurserna 3–6 talade eleverna mindre i språkbudsundervisningen än i undervisningen som gavs på deras första språk. Oftast talade eleverna i lärarledda situationer, men även i de situationerna bestod svaren i 50 % av fallen av ett ord. Endast ca 14 % av yttrandena var längre än en mening. (Allen, Swain, Harley & Cummins 1990: 65–66; Lapkin, Swain & Shapson 1990: 654–655; Swain 2001: 47.)

Observationer i franskt språkbud i Kanada och mina observationer vid enheten i Jakobstad visar att lärarna måste ge studerandena flera möjligheter att använda sitt andraspråk i olika funktioner. Lärarna skall uppmuntra studerandena att uttrycka mera komplext innehåll genom att studerandena skall ge längre svar som kräver att de använder konstruktioner som är typiska för ämnesområdet. De begränsade möjligheterna att använda språket i klassrummet kan leda till att studerandena inte lär sig tänka på språket i fråga och inte utvecklar sina språkkunskaper optimalt. För att ge studerandena flera möjligheter till att producera språk i undervisningen rekommenderas det i litteraturen att läraren utnyttjar möjligheterna till grupparbete, ställer flera öppna frågor som kräver längre svar av studerandena och ger flera möjligheter för studerandena att ta initiativ till att använda språket. (Allen, Swain, Harley & Cummins 1990: 65.) Ett sätt att stödja studerandenas språkanvändning är att ge dem tillräckligt med tid att svara på frågor, eftersom det tar längre tid för studerandena att formulera sina svar på andraspråket. Läraren skall vänta och ge studerandena tillräckligt med tid så att de kan ge längre och mera precisa svar på sitt andraspråk. (Lapkin, Swain & Shapson 1990: 655; Met 1994: 174; Echevarria, Vogt & Short 2004: 106.)

Under de observerade lektionerna vid enheten fick studerandena vanligtvis svara och fråga på sitt modersmål om frågorna var mera komplicerade och krävde ansträngning av

studerandena. Jag observerade dock ett fåtal undantag där läraren uppmuntrade studerandena till att ställa frågan på svenska (se exempel 43):

- 43) Fi stud. 1: ”Voinko kysyä näin suomeksi?”  
 Lärare 2: ”Försök på svenska”  
 Fi stud. 1: ”Okej. Måste barnet betala för...”  
 Fi stud. 2: ”Sovplats, barnets sovplats.”
- 44) Fi stud. 1: ”Kysy ruotsiksi”  
 Fi stud. 2: ”No en minä osaa”  
 Lärare 2: ”Vilket?”  
 Fi stud. 2: ”Miten tietää että paikka on vieressä?”  
 Lärare 2: ”Vi har bilder här bak i boken...”

I exempel 43 undrar två finskspråkiga studerande först på finska om ett litet barn måste betala för sovplatsen eller om han får åka gratis med föräldrarna. Lärare 1 går runt i klassrummet och studerandena frågar honom. De frågar först om de får ställa frågan på finska men läraren uppmuntrar studerandena att använda svenska. Studerandena klarar enkelt av att ställa frågan på svenska, och studerande 2 hjälper studerande 1 när han tar en liten paus och funderar på hur han bäst skall formulera frågan. Trots att studerandena klarar av att fråga på svenska är läraren inte konsekvent i att kräva användning av svenska. I exempel 44 har samma studerande en annan fråga och studerande 1 uppmuntrar sin vän att fråga läraren på svenska. Studerande 2 skrattar och säger skämtsamt att han inte kan fråga det på svenska. Läraren hör diskussionen och frågar vad studerandena vill veta. Studerandena ställer frågan på finska och läraren svarar på svenska utan att reflektera över språkvalet.

För att utveckla studerandenas aktiva språkförmåga i olika situationer skall läraren konsekvent uppmuntra studerandena att använda språket även i de situationer som kräver mera än ett ord av studerandena. Studerandena i sent språkbud i Australien berättar att språkbudsläraren i de fall som liknar exempel 44 i mitt material kan ignorera studerandenas frågor eller be dem fråga på franska trots att studerandena först kan säga att de inte kan fråga samma sak på franska (de Courcy & Mård-Miettinen 2004: 70–71). Det är dock viktigt att läraren sänker tröskeln för att använda andraspråket, genom att han tillsammans med studeranden formulerar meningen så att studeranden klarar av att producera frågan. I stället för att ge studerandena direkta översättningsalternativ för de

finska frågorna kan läraren försöka uppmuntra studerandena att försöka använda svenska såsom i exempel 43. Om studerandena ställs inför ord eller konstruktioner som de har problem med kan läraren hjälpa studerandena att komma över dem och på detta sätt ge studerandena en modell för hur frågorna kan ställas. Liknande stödstrukturer (eng. *scaffolding*) hjälper studerandena att uttrycka olika konstruktioner som de inte nödvändigtvis klarar av ensamma men som de kan klara av med hjälp av läraren eller med hjälp av en annan studerande som i exempel 43 (Echevarria, Vogt & Short 2000: 83–84; de Courcy 2002: 89–90).

I fråga om äldre studerande är dessa stödstrukturer av speciell vikt. I början av tidigt fullständigt språkbud går den kognitiva utvecklingen hand i hand med språkinläringen. När det handlar om äldre studerande, såsom vid enheten i Jakobstad, bör läraren komma ihåg att studerandena ofta måste uttrycka sådant som deras språkkunskaper inte räcker till för. Om studerandena inte får hjälp av läraren eller kurskamraterna kan situationen kännas frustrerande, då studerandena upplever att de inte kan uttrycka det som de vill få sagt. Frustrationen kan leda till att studerandena börjar använda sitt modersmål. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 21.)

Exemplen 43 och 44 är intressanta även med tanke på en annan aspekt av studerandenas språkanvändning i klassrummet. Lärarna kommenterade under kursen att de var överraskade över hur snabbt studerandena började använda språket i tal och skrift. De noterade också att när studerandena diskuterade sinsemellan, talade de oftast sitt modersmål och det var svårt att få dem att använda svenska. Observationerna visade dock en annan verklighet än den som läraren upplevde, eftersom jag lade märke till att studerandena ibland diskuterade länge på svenska när läraren inte hörde dem. Studerandena använde språket skämtsamt, vilket jag tolkade som ett sätt att minska risken att göra bort sig om de sade fel. Då läraren kom i närheten och studerandena skulle säga någonting seriöst på svenska till läraren, verkade studerandena tappa modet och ville byta till finska. I exempel 44 har studerandena diskuterat skämtsamt på svenska om uppgiften, men när läraren kommer i närheten vågar de inte mera tala svenska. En mera tydlig uppmuntran av läraren skulle ha hjälpt studerandena att

använda svenska och fått dem att inse att de klarar av att använda språket även i de mera seriösa diskussionerna i klassrummet.

#### 6.2.4 Principen om återkoppling i undervisningen

För att språkinläring skall ske i språkbud behövs förståelig input, och studerandena måste själva producera språk för att flytta över från den semantiska analysen till den syntaktiska analysen (Swain 1985: 249). Det räcker dock inte med att studerandena enbart producerar språk utan läraren bör fästa studerandenas uppmärksamhet vid form och konstruktioner som är passande i sammanhanget. Swain argumenterar för att språkbudselevernas delvis bristande kunskaper om grammatiska former efter flera år i språkbud beror på att de inte har fått tillräckligt med möjligheter att använda sitt andraspråk meningsfullt och att de inte har styrts i riktning mot mera korrekt användning av andraspråket.

I det här avsnittet diskuterar jag hur lärarna vid enheten gav återkoppling till studerandena då dessa använde svenska. I planeringsskedet var lärarna överens om att de inte vill korrigerar studerandenas eventuella språkfel utan enbart uppmuntra dem att använda svenska och visa att det inte alltid stör kommunikationen trots att man gör fel. Risken med att inte fästa uppmärksamhet vid felaktiga former är dock att felen förstärks och att studerandena tror att de inte behöver anstränga sig för att producera mera korrekt språk, eftersom läraren och kurskamraterna förstår dem ändå (se Allen, Swain, Harley & Cummins 1990: 76).

I språkbud används både positiv och negativ återkoppling. Med positiv återkoppling avser jag beröm och dylikt som läraren ger då studerandena använder andraspråket. Med negativ återkoppling avser jag de situationer då läraren t.ex. korrigerar språkfelen i studerandenas yttranden. Det är möjligt att läraren kombinerar både positiv och negativ återkoppling. Han kan berömma att studeranden använder andraspråket men samtidigt fästa uppmärksamhet vid en felaktig form. I språkbud rekommenderas att man alltid i första hand kommenterar innehållet i det som studerandena försöker säga och först i andra hand kommenterar den språkliga formen (Laurén 1999: 82–83). Södergård (2002:

75) upptäckte att språkbadsläraren i språkbadsdaghem använder fyra olika efterstrategier som respons på elevernas yttranden: upprepning, positiv förstärkning, korrigerande och modifiering eller att läraren går vidare i kommunikationen.

Lyster och Ranta (1997) fann i sin undersökning sex olika typer av negativ återkoppling i språkbad: uttrycklig korrigerande (*explicit correction*), omformulering (*recasts*), frågor som kräver klargörande (*clarification requests*), metaspråklig hjälp (*metalinguistic clues*), elicitation och upprepning (*repetition*). I de två första sätten att ge återkoppling ger läraren den rätta formen och studerandena behöver inte själva försöka komma på den. Omformulering var det vanligaste sättet att ge återkoppling, men Lyster och Ranta hävdar att det inte är effektivt, eftersom studerandena inte nödvändigtvis ens lägger märke till att läraren korrigerar dem. De sätt där studerandena själva måste fundera på formen och producera ett mera korrekt svar, dvs. de fyra senare alternativen, är bättre för att få studerandena att själva reagera på formen och bearbeta informationen. (Lyster & Ranta 1997: 56–57, se också Lyster 2004: 404–407.)

Lärarna vid enheten varierade i sitt sätt att ge språklig återkoppling under de observerade lektionerna. Lärare 1 gav oftare positiv återkoppling och beröm till studerandena än lärare 2, medan lärare 2 oftare kommenterade den språkliga formen i studerandenas yttranden än lärare 1. Ingen av de två lärarna var dock konsekvent i sin positiva eller negativa återkoppling och oftast blev de språkliga felen okorrigerade och språkbruket bland studerandena förstärktes inte med hjälp av positiv återkoppling. Exemplet 42–46 visar olika situationer där lärare 2 gav negativ återkoppling till studerandena:

- 44) Lärare 2: "Bennäs–Åbo hamn. Färdbiljett. Sanna, kan du berätta vad som finns på biljetten?"  
 Lärare 2: "I andra klassen" [viskar]  
 Fi stud.: "Giltighetstiden" [uttal med *k*]  
 Lärare 2: "Giltighetstiden" [läraren upprepar svaret med rätt uttal]  
 Fi stud.: "Joo. Det är fönster-mikä-plats."  
 Lärare 2: "Det är en [betoning] fönsterplats."  
 Fi stud.: "En fönsterplats"

I exempel 44 presenteras i en förkortad form ett sätt som lärare 2 använder för att uppmuntra studerandenas språkanvändning samtidigt som gruppen går igenom övningar

som har gjorts under lektionen. Läraren ber studerandena skriva ut biljetten som de har bokat och berätta vad det står på biljetten. Studerandenas uppgift är således att presentera biljetten för kunden. Exempel 44 är ur en situation då denna övning görs för första gången. Läraren står bakom den studerande som skall läsa upp biljetten och ger tips vid behov. På detta sätt formas en modell som de andra kan följa senare när det blir deras tur att läsa upp en biljett (jfr diskussionen om diskussionsmodell i Wong Fillmore 1985: 39). Det är viktigt att studeranden i fråga formulerar sig rätt så att de andra studerandena får en korrekt modell för hur man presenterar en biljett för kunden.

I exempel 44 ger läraren återkoppling både på uttalet och på artikelbruket. I båda fallen använder läraren omformulering som återkoppling. Han ger studerandena den rätta formen. Lyster (2004: 406) menar att liknande omformuleringar inte är effektiva, eftersom reaktionen, om studerandena överhuvudtaget reagerar på omformuleringen, kan vara enbart upprepning av lärarens återkoppling och studerandena processar informationen endast i sitt arbetsminne. Omformuleringen påverkar således inte nödvändigtvis studerandens uppfattning om språkets struktur. I exempel 44 upprepar studeranden i fråga inte uttalet i rätt form utan fortsätter med uppgiften. Studeranden har dock registrerat omformuleringen som negativ återkoppling eftersom han kommenterar den genom att säga ”joo” <ja> innan han fortsätter. När studeranden i fråga utelämnar den obestämda artikeln ger läraren återkoppling på så sätt att han upprepar studerandens svar men utvidgar svaret med en grammatisk aspekt. Återkopplingen har en tydligt undervisande funktion (jfr upprepning med utvidgning hos Södergård 2002: 111–112). Läraren betonar artikeln i sitt svar för att fästa studerandens uppmärksamhet vid den. I det här fallet upprepar även studeranden den rätta formen.

- 45) Fi stud.: ”Mellersta...”  
Lärare 2: ”Man kan väl säga mellanbädd”  
Fi stud.: ”Mellanbädd”

Lärarna använde nästan uteslutande omformuleringar om de gav återkoppling till studerandena. I exempel 45 ger lärare 2 en uttrycklig korrigeringsomformulering då en studerande funderar på hur han kan uttrycka att kunden har sovplats i mellanbädden i sovvagnen. Han försöker formulera meddelandet genom att använda ordet *mellersta*, men läraren



ger genast återkoppling och erbjuder den rätta termen *mellanbädd*. Studeranden upprepar det rätta svaret. Läraren använder ett finkänsligt sätt att korrigera studeranden då han inte säger t.ex. att ”du borde säga mellanbädd”, utan signalerar att man kan få fram meddelandet genom att använda ordet *mellersta*, men att ordet *mellanbädd* är mera vanligt. Speciellt med vuxna inlärare kan det vara skäl att vara finkänslig i korrigeringarna så att korrigeringarna inte hämmar andraspråksanvändningen.

- 46) Fi stud.: ”Tåget anländer sju nolla ett.”  
Lärare 2: ”Noll sju noll ett”

I exempel 46 använder studeranden verbet *att anlända* som är korrekt i sammanhanget. Att uttrycka tiden då tåget anländer vållar dock vissa problem för studeranden. Han använder inte ordet *noll* konsekvent och han använder det felaktiga ordet *nolla* som kommer från finskan. Läraren omformulerar svaret och använder det rätta ordet *noll* konsekvent. Jag reagerade dock på att detta sätt att uttrycka tiden inte är det mest naturliga i kundbetjäningssituationen. Läraren kunde således ha diskuterat tidsuttrycket vidare och berättat att det är vanligt att säga ”ett över sju på morgonen”. Samtidigt skulle läraren ha kunnat påminna även om andra tidsuttryck på svenska. Tidsuttryck och siffror var centrala under hela *Tåg*-kursen och läraren kunde mer konsekvent ha fäst uppmärksamhet vid att dessa uttrycktes korrekt. Jag observerade vid flera tillfällen att läraren inte gav återkoppling trots att studerandena sade t.ex. fel månad när de presenterade biljetten. Studerandena sade till mig att de skulle ha velat lära sig vissa andra fraser som hör nära ihop med tidsuttrycken. I stället för att endast presentera en färdig biljett ville studerandena också lära sig fråga vad kunden vill köpa. Studerandena tyckte att olika fraser såsom ”vill ni resa på morgonen eller på kvällen?” också borde ha övats under lektionerna. Ett sätt att öva hela kundbetjäningssituationen skulle ha varit att öva med hjälp av rollspel vad man säger till kunden och vad kunden eventuellt kan fråga efter. (Se också avsnitt 6.1.)

Ett av de få exempel där läraren inte enbart erbjöd det rätta alternativet till studeranden utan fäste studerandens uppmärksamhet vid ett felaktigt ordval var den återkoppling som lärare 1 gav en svenskspråkig studerande då han hade översatt ett ord till finska för de finskspråkiga:

- 47) Lärare 1: "Vilka negativa aspekter nämndes?"  
 Sv stud 1: "Nedskräpning"  
 Lärare 1: "Kan du förklara begreppet för de finskspråkiga?"  
 Sv stud 2: "Man lämnar all skit efter sig"  
 Fi stud: "Kan du säga på finska?"  
 Sv stud 1: "Roskaaminen"  
 Lärare 1: "Jaa, är det roskaaminen eller roskaantuminen?"

I exempel 47 diskuterar gruppen den tvåspråkiga videoserien de har sett på och läraren kontrollerar förståelsen och sammanfattar den viktiga informationen i videon. Han frågar studerandena vilka negativa aspekter turismen kan ha. En svenskspråkig studerande svarar på frågan med ordet *nedskräpning*. Läraren tror att begreppet kan vara svårt för de finskspråkiga studerandena och ber samma studerande att förklara innehållet för de finskspråkiga. En annan svenskspråkig studerande ger förklaringen på svenska men en finskspråkig studerande ber studeranden att översätta. Den svenskspråkiga studeranden översätter meningen *man lämnar all skit efter sig* med det finska ordet *roskaaminen*, vilket är en korrekt översättning. Läraren tänker däremot på ordet *nedskräpning* som motsvaras av finskans *roskaantuminen* och ber således den svenskspråkiga studeranden att fundera på nytt på vilket som är det korrekta alternativet. Återkoppling på den finskspråkiga responsen var onödig i undervisningen, eftersom läraren i första hand borde försöka hålla fast vid undervisningsspråket svenska och uppmuntra användningen av det. Läraren kunde ha kontrollerat förståelsen av ordet *nedskräpning* genom att be en finskspråkig studerande definiera det eller eventuellt genom att tillsammans med studerandena analysera olika element i ordet, m.a.o. *ned*, *skräp* och *-ning*. Med hjälp av dessa element blir innehållet i ordet mer synligt och lättare att förstå. Analysen av elementen skulle också ge studerandena en viktig strategi som de kan använda då de stöter på obekanta ord. Ett annat alternativ skulle ha varit att konkret visa vad nedskräpning innebär, exempelvis med hjälp av ett hopskrynklat papper som man slänger bredvid papperskorgen.

Uppgiften att ge positiv återkoppling i andraspråksklassrum är viktig. Positiv återkoppling behövs för att visa de osäkra studerandena att de är på rätt väg och uppmuntrar på detta sätt till språkanvändning (Met 1994: 174). Språkbadslärarna upplever vanligtvis att positiv återkoppling är viktig i språkbad, men det har konstaterats att lärarna i verkligheten ändå är sparsamma med den (Netten 1991: 294,

Södergård 2002: 244–245; Sipola 2003: 125). Södergård argumenterar för att positiv återkoppling för andraspråksproduktion ökar motivationen hos den som får återkoppling men även hos de andra då de inser de positiva reaktionerna hos läraren. Hon anser ytterligare att positiv återkoppling kan ges med hänsyn till elevens språkkunskaper så att man ger positiv återkoppling även till de elever som är svagare i sitt andraspråk än de andra. Läraren kan berömma prestationen och inte enbart produkten (Södergård 2002: 244–245).

Under de observerade lektionerna var positiv återkoppling relativt sällsynt. Lärare 2 var sparsam med positiv återkoppling. Jag noterade inte någon positiv återkoppling under hans lektioner men lärare 1 gav positiv återkoppling och använde olika sätt att ge den. I exemplen 48–50 presenterar jag tre olika situationer där lärare 1 ger eller inte ger positiv återkoppling.

- 48) Lärare 1: "Disneyland, vad är det? Vad heter det på svenska?"  
Fi stud.: "Nöjespark"  
Lärare 1: "Nöjespark, fint!"

I exempel 48 går gruppen igenom de svar som studerandena skrev utgående från den finskspråkiga texten om Frankrike. Frågan som behandlas i exempel 48 gäller turistattraktionerna i Frankrike och en grupp nämner Disneyland. Läraren ber gruppen förklara vad Disneyland är för något och berömmar det rätta svaret explicit genom att upprepa svaret och genom att säga *fint*. Det är tydligt i situationen att läraren berömmar både innehållet i svaret och att studeranden använde svenska i sitt svar.

- 49) Fi stud: "Vi har inte kommit så långt"  
Lärare 1: "Går det att förklara helt ex tempore?"  
Fi stud: "De är så oartiga där och man vill lära dem att [paus] le"  
Lärare 1: "Helt enkelt försöker lära dem att le"

I exempel 49 behandlas den sista frågan av de fyra frågorna som studerandena skulle svara på utgående från artikeln på finska. Trots att grupperna har haft mycket tid på sig att svara på de relativt enkla frågorna har gruppen i fråga inte hunnit komma fram till den sista uppgiften. Delvis kan det bero på att översättandet från finska till svenska har varit arbetsamt och tidskrävande (se diskussionen på sidorna 143–144). Läraren uppmuntrar gruppen att svara trots att medlemmarna inte har något nerskrivet svar. En

finskspråkig studerande svarar snabbt på svenska utan att fundera på svaret. Han stannar upp en aning före ordet *le* för att välja sina ord. Läraren upprepar det rätta svaret och visar med kroppsspråket att han är nöjd med svaret och att studeranden i fråga klarade av att svara på svenska trots att han inte hann fundera på svaret i förväg. Lärarens uppmuntran till den enskilda studeranden kan också tolkas som positiv återkoppling till hela gruppen. Med sitt kroppsspråk visar han tydligt att studerandena inte behöver vara rädda för att använda svenska även i de spontana situationerna.

- 50) Fi stud: "När man träffar dem på gatan... Om man säger nånting på franska och... sen jälkeen ne voi puhua englantia"  
 Lärare 1: "Ja, ni vet hur viktigt det är att man kan några ord på landets språk [...]"

Exempel 50 är taget ur den situation som följer på övningen som beskrivits ovan. Studerandena blir kvar för att diskutera fransmännen och deras ovilja att använda engelska i kommunikation. En finskspråkig studerande blir ivrig och vill berätta om sina egna erfarenheter i Frankrike. Han börjar på svenska men byter plötsligt till finska. Kodväxlingen kan bero på att studeranden upplever att han snabbare får sagt det som han vill säga innan situationen går förbi och läraren byter samtalsämne (se diskussionen om väntetid på sidan 163). Läraren kommenterar inte språkvalet utan ger positiv återkoppling till innehållet i meningen och bygger vidare på studerandens kommentar. Läraren diskuterar hur viktigt det är att kunna olika språk, även några ord, och hur mycket mera positiv attityd människorna har om man först försöker kommunicera på deras språk. Situationen i sig skulle passa utmärkt för att uppmuntra studerandena att använda svenska då studerandena själva har upplevt att språkkunskaperna är viktiga i det verkliga livet i äkta kommunikation. Kommentarer kring kodväxlingen kunde däremot i den här situationen ha varit störande om läraren först skulle ha bett studeranden att säga samma sak helt och hållet på svenska utan att kommentera innehållet i meningen. Läraren kunde dock ha berömt att studeranden klarade bra av att använda svenska i början och att det egentligen inte fanns någon anledning att byta språk mitt i meningen. Lärare 1 ansåg eventuellt att man inte skall fästa alltför mycket uppmärksamhet vid språket i form av positiv återkoppling för att inte överdriva. Positiv återkoppling diskuterades dock även vid ett senare tillfälle av en annan lärare vid enheten som hade upptäckt att "man måste hela tiden berätta hur duktiga de är och

uppmuntra och uppmuntra för att få dem att prata”. Studerandena behövde rikligt med positiv återkoppling för att våga använda sitt andraspråk.

### 6.3 Utvärdering av språkstrategin i undervisningen

För att kunna avgöra om den valda språkstrategin fungerade på det sätt som planerades, behöver man utvärdera hur språkstrategin syntes i klassrummet och hur de olika berörda parterna reagerade på språkstrategin och de ändringar som strategin förde med sig (se punkt 3 i figur 4). Vid enheten i Jakobstad testades språkstrategin under våren 2003 endast under några tidsmässigt begränsade pilotkurser. Det är således inte ännu möjligt att utvärdera om strategin hjälper studerandena och enheten att uppnå de långsiktiga målen, men utvärderingen ger viktig information om hur vida man kan fortsätta på samma sätt som under pilotkurserna, eller om strategin måste ändras eller t.o.m. ersättas med en annan strategi (se figur 4).

I det här avsnittet presenterar jag hur de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena kommenterade fackspråkligt språkbad vid enheten efter en avslutad kurs. Jag diskuterar också kortfattat hur lärarna berättade om sina upplevelser i språkbad vid ett gemensamt lärarmöte efter de avslutade kurserna.

#### 6.3.1 De finskspråkiga studerandena

Jag frågade de finskspråkiga studerandena om kursen motsvarade deras förväntningar och om de ansåg sig ha kunnat förbättra sina språkfärdigheter i svenska under kursen. Jag var också intresserad av att få veta hur aktiva studerandena själva hade varit för att öva upp sina färdigheter i svenska och hurdan roll de ansåg att läraren hade spelat i språkbadet. Studerandena fick ge läraren önskemål för följande språkbadskurs och som sista fråga frågade jag om studerandena i fortsättningen vill delta i en liknande fackspråklig språkbadskurs. (Se bilaga 6.) En närmare beskrivning av frågorna och analys av svaren finns i avsnitt 2.3.3.

I allmänhet ansåg de finskspråkiga studerandena att kursen hade motsvarat deras förväntningar. Studerandena kommenterade att speciellt kursen *Tur* hade varit lättare än de först hade tänkt sig. Det att undervisningen skedde på svenska upplevdes positivt och ökade intresset.

- 51) ”Aihe oli mielenkiintoinen ja kielikylpy toi omalta osaltaan vaihtelua.” <Temat var intressant och språkbud gav omväxling i kursen.> (Tur 14)
- 52) ”Sain paljon käytännönläheistä sanastoa. Kurssi motivoi todella paljon.” <Jag fick mycket praktiskt ordförråd. Kursen var verkligen motiverande.> (Tåg 1).

Studerandena reflekterade över sina förväntningar både på innehållet och på språket under kursen. I exempel 51 betonar studeranden innehållets roll och anser att språkbud är ett nytt sätt att lära sig innehållet. I exempel 52 betonar studeranden språket och konstaterar att via språkbud fick han ett ordförråd som han kommer att ha nytta av i praktiken. I viss mån kommenterade studerandena att de var missnöjda med att så stor del av kursen hade varit distansstudier. En anledning till det kan vara att lärarna var mycket borta p.g.a. arbetsresor. Studerandena ansåg också att tiden för kursen var för kort och att de inte hann gå igenom allt som de borde ha gått igenom, t.ex. med tanke på kursboken (Se exemplen 53 och 54).

- 53) ”Olisi saanut olla enemmän lähiopetusta. Muuten kyllä ihan kiva ja opettavainen kurssi.” <Vi borde ha haft mera närundervisning. Annars helt trevlig och lärarik kurs> (Tåg 16)
- 54) ”Aika ei riittänyt, kappaleita ei keritty käymään tarpeeksi läpi.” <Tiden räckte inte till, vi hann inte tillräckligt gå igenom avsnitten> (Tur 4)

Både i exempel 53 och i exempel 54 beklagar studerandena att tiden under kursen inte räckte till för att gå igenom allt. Speciellt i 53 önskar studeranden att de under kursen hade haft mera tid för kursboken. Svaret i exempel 54 visar att studerandena ännu i viss mån är beroende av kursboken och den lärarledda undervisningen. Varken i språkbud eller i yrkeshögskolepedagogiken i allmänhet är genomgången av en viss kursbok det viktigaste målet i undervisningen, utan det är att studerandena skall lära sig att lära sig och veta var de kan hitta information vid behov. Svaret visar att studerandena borde ytterligare uppmuntras att ta ansvar för sitt eget lärande och bekanta sig exempelvis med kursboken utan att läraren explicit ber dem att göra det.

I tabell 7 presenterar jag studerandenas åsikter kring språkinläring under språkbadskursen. Jag har delat in svaren i positiva och negativa utgående från om studerandena ansåg att de har lärt sig svenska under språkbadskursen eller inte.

**Tabell 7.** De finskspråkiga studerandenas syn på om de har lärt sig svenska under språkbadskursen.

Åsikt	Antal (N=32)	Andel
Ja	23	72 %
Nej	9	28 %

Majoriteten av de finskspråkiga studerandena (72 %) upplevde att de har lärt sig svenska under kursen. Studerandenas svar på frågan var dock svåra att tolka entydigt eftersom åsikterna om språkinläring varierade bland studerandena. När studerandena tänker på språkfärdigheter kan de tänka på de olika aspekterna i språkfärdigheten, t.ex. ordförråd, grammatik och flyt, vilket i sin tur kan påverka hur de upplever språkinläringen (Elsinen 2000: 109–110). Om en studerande anser att språkfärdighet är lika med att kunna tala grammatiskt korrekt svenska är det inte troligt att studeranden i fråga anser sig ha förbättrat sina språkkunskaper under språkbadet. Om studeranden däremot anser att ett utökat ordförråd, kombinerat med att han vågar använda språket räknas som förbättrade språkfärdigheter, har språkbadet troligtvis gett studerandena bättre språkkunskaper:

- 55) ”kielitaito ei muutamaa sanaa lukuunottamatta parantunut.” <språkkunskaperna blev inte bättre förutom några ord> (Tåg 18)
- 56) ”Ammattitermejä tuli ihan hyvin opittua” <jag lärde mig facktermer helt bra> (Tur 1)

I exemplen 55 och 56 syns skillnaden mellan de olika studerandena och hur mycket de uppskattar ordförrådets roll i språkkunskaperna. Då studeranden i exempel 55 är en aning missnöjd med språkinläringen och anser att han inte lärde sig annat än några ord, har studeranden i exempel 56 betydligt positivare syn på saken och lyfter upp ordförrådet som en positiv aspekt i språkbadsundervisningen. Studerandenas svar på frågan berättar inte om egentlig språkinläring utan om hur studerandena upplever sina

språkkunskaper efter kursen. En longitudinell studie där man följer upp studerandenas språkutveckling i muntlig och skriftlig svenska under hela studietiden vid enheten skulle belysa frågan på ett mera djupgående sätt.

Studerandenas kommentarer om utökat ordförråd är intressanta när de jämförs med de resultat som Haagensen (1998: 127) har fått i vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning. I hennes undersökning konstaterade endast få studerande att de hade utökat sitt ordförråd och lärt sig termer som hänför sig till ekonomi, dvs. deras fackområde. Studerandenas frihet att själva få välja de teman som de arbetar med påverkar hurtant ordförråd de lär sig under kursen. I vuxenspråkbad är det möjligt att välja teman utanför det egna fackområdet, t.ex. kultur, något som inte är möjligt i fackspråkligt språkbad i den form som det ordnas vid enheten i Jakobstad. Fackspråkligt språkbad verkar således stödja den fackspråkliga språkfärdigheten, speciellt ordförrådet, tydligare än vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning.

Studerandena i högre utbildning anser vanligtvis att en sådan svenskundervisning som övar upp de muntliga färdigheterna är effektiv och nyttig för deras framtida studier (se t.ex. Haagensen 1998: 49–52; Kantelinen & Varhimo 2000: 336). Vid enheten syns denna åsikt bland svaren, men studerandena reflekterar också över rädslan att använda svenska i muntlig kommunikation med de svenskspråkiga:

- 57) ”Kyllä pystyin. Enää en ’juokse karkuun’ kun kuulen ruotsia. Myös jotkut ruotsinkieliset kurssikaverit ovat alkaneet puhumaan minulle pelkkää ruotsia ja nyt uskallan yrittää vastatakin ruotsiksi. Tosi kiva!!” <Ja, det kunde jag. Jag ’springer inte bort’ numera när jag hör svenska. Även några av de svenskspråkiga kurskamraterna har börjat tala enbart svenska med mig och nu vågar jag även försöka svara på svenska. Jättetrevligt!> (Tur 16)

Studeranden i exempel 57 gläds över att han har blivit van vid att lyssna på svenska. Han berättar att han tidigare kunde bli rädd när han hörde svenska, men efter språkbadet har han börjat våga svara även på svenska. Studeranden i fråga kommenterar inte om han anser att hans kunskaper i svenska i sig har blivit bättre, men han har fått större självförtroende och litar på sina egna språkkunskaper. Studerandena som har svarat att de egentligen inte har lärt sig svenska men nu vågar använda svenska har jag räknat in



bland de positiva trots att vissa av dem skrev först att de inte har lärt sig någon svenska under kursen. Detta motiverar jag med att ett av de viktigaste målen för pilotkurserna var enligt lärarna att studerandena skulle våga använda språket muntligt (se avsnitt 6.1). Elsinen (2000: 104–105) fann i sin undersökning bland högskolestuderande att de studerande som betonar kommunikation som ett av de centrala elementen i språkfärdigheten ofta tillägger att det finns ett visst element av mod som behövs. Om man inte har mod att använda språket kan det anses förklara de bristfälliga språkkunskaperna.

Både fackspråkligt språkbad och vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning verkar vara ett bra sätt att få studerandena att ta första steget över tröskeln till att använda svenska i äkta kommunikation. På samma sätt som studerandena vid enheten i Jakobstad kommenterade att de nu vågar använda svenska berättade studerandena i Haagensens (1998: 49–51, 126–128) undersökningen att de var glada över att de vågade använda svenska mera och att de inte var rädda för att göra fel.

Få studerande nämnde att deras muntliga kunskaper i svenska har blivit bättre. Detta kan vara ett resultat av att lärarna inte tillräckligt uppmuntrade och krävde användning av svenska i undervisningen, och när studerandena själva saknade mod att ta initiativ blev de muntliga övningarna färre än tänkt under kursen (se avsnitt 6.2.3). Med tanke på de språkliga målen med språkstrategin är det således skäl att ytterligare fundera på olika sätt att uppmuntra studerandena till aktiv språkanvändning, t.ex. via uppgifter som uppmuntrar till språk. I enkätsvaren kommenterar studerandena oftast att de har lärt sig facktermer eller annat ordförråd och att deras receptiva språkkunskaper har förbättrats:

- 58) ”Tekstin ymmärtäminen helpottui.” <Textförståelsen blev lättare.> (Tur3)
- 59) ”Ymmärrän nyt mielestäni paremmin ruotsia.” <Enligt min mening förstår jag svenska bättre nu.> (Tur 15)

I exempel 58 reflekterar studeranden i fråga över att det har blivit lättare att förstå svenskspråkiga texter. Studeranden i exempel 59 konstaterar däremot att det är lättare att förstå svenska i allmänhet. Svaren betonar de receptiva språkkunskaperna, medan de produktiva kunskaperna att skriva och tala inte har nämnts så ofta av studerandena.

En del av de finskspråkiga studerandena (28 %) var mera kritiska till språkinläringen i fackspråkligt språkbad vid enheten och ansåg att de inte hade lärt sig svenska under kursen. De två vanligaste anledningarna till kritiken var att studerandena ansåg att kursen hade varit för kort för att egentlig språkinläring skulle hinna ske och att de äkta kontakterna med de svenskspråkiga i gruppen hade varit för få.

- 59) ”En. Varmaan johtuu kielikynnyksestä. Joukossamme oli oppilaita, jotka puhuvat äidinkielenään ruotsia, joten tuntui turhalta edes yrittää puhua.” <Nej. Det beror säkert på språktröskeln. Bland oss fanns elever som talar svenska som modersmål så det kändes onödigt att ens försöka.> (Tur 9)
- 60) ”En huomattavasti. On paljon vaikeampi puhua ruotsia kun sitä odotetaan. Kurssilla olisi pitänyt olla vähän rennompia tunnelmia, esim. aina välissä oltaisiin puhuttu koulun ulkopuolisista asioista.” <Inte mycket. Det är mycket svårare att tala svenska när det förväntas av en. Vi borde ha haft lite mer avslappnad stämning under kursen, t.ex. så att vi alltid emellanåt skulle ha talat om livet utanför skolan.> (Tur 4)

I exempel 59 berättar studeranden i fråga att han inte tyckte att han lärde sig svenska därför att det fanns svenskspråkiga med i gruppen och att det kändes onödigt att ens försöka använda svenska p.g.a. det. Svaret bekräftar på ett intressant sätt de resultat som Elsinen (2000: 104–105) fått i sin undersökning av högskolestuderandenas attityder till språkinläring. Studeranden i exempel 59 anser att språktröskeln i sig är en tillräckligt god anledning till att förklara de bristande språkkunskaperna och oviljan att göra någonting åt saken. Studeranden i exempel 60 hänvisar också till språktröskeln men på ett annat sätt. Han anser att det är svårt att använda svenska när det förväntas av en. Han kommenterar också skillnaden mellan att använda språket i lediga diskussioner och i diskussioner som behövs för att diskutera fackämnet. Han efterlyser diskussion om ämnen utanför det egna fackämnet för att skapa en mer avslappnad stämning i undervisningen.

Studerandenas kommentarer om tiden, kontakterna till de svenskspråkiga och vikten av en avslappnad stämning i klassrummet är alla viktiga när enheten vill bygga vidare på fackspråkligt språkbad. Pilotkurserna som ordnades våren 2003 räckte inte ensamma till för att bygga upp studerandenas självförtroende inför sina språkfärdigheter och aktiverade inte tillräckligt studerandenas egen språkproduktion. Meningen med språkbad vid enheten är att systematiskt använda hela studietiden för att bygga upp

studerandenas språkkunskaper. Det finns således skäl att informera studerandena om att språkbadet vid enheten inte består av enskilda kurser i framtiden utan att det är ett helhetsprogram där språkinlärningen stöds under flera kurser. På samma sätt borde studerandena bli medvetna om att det vid enheten ordnas språkbad åt båda hållen, m.a.o. de finskspråkiga skall hjälpa de svenskspråkiga med inlärningen av finska och de svenskspråkiga hjälpa finskspråkiga med inlärningen av svenska. Då enhetens språkstrategi planerades diskuterades tandem-undervisning och gemensamma fester som några sätt att utveckla känslans språk (se avsnitt 5.2.1.3), men den svåra kombinationen av kunskapens vs. känslans språk (se Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 9–10) bör diskuteras vidare i samarbete med studerandena så att känslans språk även kan inkluderas i undervisningssituationerna.

Fackspråkligt språkbad ger studerandena möjligheter till effektiv språkinlärning, men trots det sker språkinlärningen inte automatiskt utan studerandena måste även själva arbeta för att nå de språkliga målen som är ställda för kursen. Jag var därför intresserad av att veta vad studerandena hade gjort för att lära sig svenska under kursen. De svar som studerandena gav på frågan påminner om de svar som studerandena gav redan i början av kursen. De nämner översättning, att tala med kurskompisarna och aktivt arbete med ordförrådet.

Studerandena vid enheten kan ha olika inlärningsstrategier (se vidare i t.ex. Lightbown & Spada 1993: 40–41) och kan således lära sig språk på olika sätt. Exempelen 61 och 62 tydliggör skillnaderna i inlärningsstrategier bland studerandena vid enheten:

- 61) ”Luin oppikirjaa ja yritin kääntää lauseet suomeksi. Apuna oli sanakirja ja äiti.” <Jag läste kursboken och försökte översätta meningarna till finska. Som hjälp hade jag ordbok och mamma.> (Tur 7)
- 62) ”Yritin lukea tekstiä ilman kääntämättä sitä suomeksi.” <Jag försökte läsa texten utan att översätta den till finska.> (Tur 12)

I exempel 61 berättar studeranden i fråga att han övade sig i svenska genom att översätta de svenskspråkiga texterna till finska med hjälp av en ordbok, medan en annan studerande i exempel 62 berättar att han övar upp sin svenska genom att inte medvetet översätta text. Båda sätten att arbeta med språket övar upp studerandenas

språkkunskaper. Det är dock viktigt att studeranden i exempel 61 i något skede börjar lita på sina språkkunskaper och använder översättning som hjälpmedel istället för att vara beroende av det. Språkbud kan bli tungt i längden om all information skall gå via första språket. Det är viktigt att lärarna medvetet bygger på studerandenas strategier kring texter och uppmuntrar studerandena att processa informationen på undervisningsspråket istället för på modersmålet.

Även mod att använda svenska i kommunikationen i klassrummet eller brist på mod kommer upp i studerandenas svar kring de aktiviteter som de har ägnat sig åt för att använda svenska:

- 63) ”Ryhmätoitä tehdessä pakotin itseni puhumaan edes vähän ruotsia, kynnys on korkea.” <när vi jobbade med grupparbeten så försökte jag tvinga mig att tala ens lite svenska, tröskeln är hög.> (Tur 11)
- 64) ”Tutkin etätyötä tehdessä ruotsinkielisiä tekstejä, kyselin sanoja ryhmän ruotsinkielisiltä ja yritin parhaani mukaan puhua ruotsia.” <Jag läste svenskspråkiga texter när jag gjorde distansarbetet, jag frågade ord av de svenskspråkiga i gruppen och försökte tala svenska enligt bästa förmåga.> (Tur 4)

Studeranden i exempel 63 säger att han har tvingat sig själv att tala svenska trots att han anser att tröskeln att använda svenska har varit hög. På samma sätt säger studeranden i exempel 64 att han har försökt använda svenska efter bästa förmåga. Svaren och klassrumsobservationerna visar att studerandena upplevde det som svårt att börja använda svenska för att diskutera fackområdet med de svenskspråkiga och ibland även med de finskspråkiga kurskompisarna. Trots att lärarna i planeringsskedet avfärdade tanken på rollspel som lek som inte lämpar sig för ämnesundervisning på högskolenivå (se avsnitt 6.1), föreslår jag att olika typer av rollspel diskuteras på nytt i samband med de första språkbudskurserna vid enheten. Studerandena kan uppleva det lättare att använda svenska i kommunikationen om de får ta någon annans roll. Rollspel anses i allmänhet vara ett bra sätt att öva de situationer som studerandena senare kommer att möta utanför klassrummet i det verkliga arbetslivet, man kan m.a.o. anse att rollspel är ett naturligt sätt att förbereda studerandena för den framtida yrkesmässiga kommunikationen (Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski & Pernu 1998: 131, se också Raij 2003: 45–48).

Förutom översättning och aktiv användning av svenska i klassrummet är arbete med ordförrådet ett av de vanligaste områdena som nämns av studerandena:

- 65) ”Oppiakseni ruotsia tein tehtävät ruotsiksi ja yhden sanalistan, joka oli läksynä.” <för att lära mig svenska gjorde jag uppgifterna på svenska och en ordlista som vi hade som läxa.> (Tåg 18)

I exempel 65 nämner studeranden den ordlista som de hade som hemuppgift under kursen *Tåg*. Även i exempel 64 nämner studeranden arbete med ord. Elsinen (2000: 105–106) fann i sin undersökning av högskolestuderandenas attityder till språkinläring att en tredjedel av studerandena upplevde att språkkunskaperna främst är kunskaper i språkets form, t.ex. grammatik eller ordförråd. Elsinen konstaterar att en del av synen kan bero på att studentskrivningarna betonar grammatiken och ordförrådet, vilket styr undervisningen och studerandenas förväntningar på vad de bör kunna. Studentskrivningarna och den traditionella språkundervisningen kan förklara en del av ordförrådets centrala roll även i enkätsvaren i mitt material. En annan förklaring kan vara densamma som nämndes i samband med översättningen. Studerandena är ännu vana vid att all information skall processas via första språket och anser således att alla termer och dylikt måste översättas och läras på båda språken för att studerandena skall kunna förstå dem. I viss mån bekräftades studerandenas uppfattning då lärarna uppmuntrade dem att använda finska om begreppen var svåra på svenska (jfr avsnitt 6.2.3).

Extra aktiviteter som inte direkt hör ihop med undervisningen i klassrummet nämndes av två studerande:

- 66) ”Olen katsonut ahkerasti ruotsinkielisiä TV-ohjelmia Ruotsin TV:n puolelta [...]” <Jag har flitigt tittat på svenskspråkiga TV-program i Sveriges TV [...]> (Tur 13)
- 67) ”Kertasin ruotsin kielioppia ja opiskelin uusia sanoja. Harjoittelin myös ääntämistä.” <Jag repeterade svensk grammatik och övade nya ord. Jag övade även uttalet.> (Tur 21)

I exempel 66 berättar studeranden i fråga att han har tittat på svenskspråkiga tv-program och i exempel 67 berättar en annan studerande att han har repeterat grammatik. Jag hade väntat mig att få läsa flera svar som det i exempel 66 och var överraskad då den tvåspråkiga miljön inte syntes i något annat svar än i det här ena svaret. Den tvåspråkiga

närmiljön ger studerandena goda möjligheter att öva upp sina språkkunskaper både receptivt och produktivt. Enligt lärarna i vuxenspråkbad inom språkundervisning är kännedom om den finlandssvenska kulturen och kännedom om det som sker på finlandssvenskt håll ett viktigt innehållsligt mål för språkbadundervisningen (Sipola 2003: 51–52). Studerandenas enkätsvar vid enheten i Jakobstad visar att studerande i fackspråkligt språkbad inte har hittat den tvåspråkiga närmiljön och inte aktivt utnyttjar den för att stödja sin språkinläring. Lärarna bör således ytterligare fundera på olika sätt att meningsfullt integrera närmiljön i undervisningen så att studerandena också upptäcker de möjligheter till språkinläring som finns utanför klassrummets väggar.

Studerandenas egen aktivitet för att lära sig språk under en språkbadskurs är central men läraren spelar en viktig roll i att ge möjligheter till språkinläring. Jag frågade studerandena hurdana kommentarer och tips de ville ge sina lärare inför kommande språkbadskurser vid enheten. När det gäller språklärare i fackspråklig svenskundervisning uppskattas det om läraren har, förutom de språkliga kunskaperna och en allmänt positiv attityd till studerandena och språkinläring, också kunskaper i studerandenas fackområde och de krav som fackområdesspecifik kommunikation ställer på språkkunskaperna (Kantelinen & Varhimo 2000: 334). Vid enheten verkar studerandena ta lärarens språkkunskaper för givna trots att lärarna under pilotkurserna var ämneslärare som har finska som modersmål. På samma sätt tar studerandena för givet att läraren har kunskaper i fackområdet, vilket är naturligt. Det enda studerandena kommenterade gällande lärarnas språkkunskaper var valet av undervisningsspråk och den nya undervisningssituationen:

- 68) ”Olisi ollut hyvä selventää kurssia enemmän. Aluksi jäi epäselväksi käytämmekö ryhmässä ruotsia vai suomea vai puhuuko jokainen muuta kuin äidinkieltään.” <Det skulle ha varit bra att göra kursen klarare. I början blev det oklart om vi talar svenska eller finska i gruppen eller skall alla tala annat än sitt modersmål.> (Tur 21)
- 69) ”Opettaja puhui vain ruotsia ja pysyi siinä!” <Läraren talade svenska och höll fast vid det!> (Tur 2)
- 70) ”Tunneilla olisi pitänyt saada kysyä suomeksi ja myös saada vastaus äidinkielellä!” <Under lektionerna borde man ha fått fråga på finska och få svaret på modersmålet!> (Tåg 3)

- 71) ”Ruotsin kielen suhteen ei ollut aivan ehdotonta pakkoa ja uutta asiaa käytiin läpi myös suomen kielellä. (nämä olivat siis hyviä asioita)” <Vi hade inget absolut tvång gällande svenska språket och nytt innehåll behandlades även på finska. (de här var alltså positiva detaljer).> (Tåg 2)

Exemplen 68–71 visar att studerandena hade mycket varierande kommentarer om den nya språkliga situationen i klassrummet. Studeranden i exempel 66 berättar att han hade svårt att förstå begreppet tvåvägsspråkbud. Han hade antagligen trott att det betydde att ingen skulle tala sitt modersmål, dvs. att under samma kurs skulle de finskspråkiga tala svenska och de svenskspråkiga finska. Studeranden i fråga var inte närvarande då studerandena informerades om tvåvägsspråkbud i början av kurserna. Jag berättade då att en kurs alltid är enspråkig så att under den används bara finska eller bara svenska. En anledning till förvirringen kan ha varit att studerandena inte insåg hur de finskspråkiga och svenskspråkiga språkbudskurserna tillsammans bildar det som kallas tvåvägsspråkbud, eftersom de deltog endast i en språkbudskurs. Svaret visade dock att det fanns ett tydligt behov av att informera studerandena i början av studierna om vad språkbud innebär som helhetsprogram och hur språkbudet syns i de enskilda kurserna.

Svaren i exemplen 69–71 är en aning motsägelsefulla och visar att språkbudet upplevdes på olika sätt av olika studerande. Studeranden i exempel 69 berömmar läraren för att han använde enbart svenska och höll fast vid det, medan studeranden i exempel 71 anser att det var bra att de inte var tvungna att använda svenska och ansåg att det var bra att även läraren använde finska. I exempel 70 kräver en studerande en aning överraskande att han borde ha fått ställa frågor på finska och fått svar på finska. Mina observationer visade att studerandena oftast fick fråga på finska även i de situationer då de skulle ha klarat av att använda svenska (jfr exempel 44 i mitt material). Det är oroväckande med tanke på principen om konsekvent språkanvändning i undervisningen om läraren har använt finska i undervisningen såsom antyds i exempel 71. Jag kunde inte observera detta under de lektioner då jag var närvarande, men det var inte meningen att lärarna skulle hålla fast vid ett språk för min skull utan för språkinläringens skull. Om den ena läraren har använt finska under de övriga lektionerna har de centrala principerna i språkbudet inte följts upp i den gruppen. I det fallet är det svårt att analysera om studerandena har haft tillgång till den typ av uppmuntran som behövs för att studerandena skall börja lita på sina egna

språkkunskaper eller om studerandenas uppfattning om att all information måste processas via första språket bekräftats i onödan. Studerandenas svar visar att det är viktigt att språkbadslärarna tror på språkbad och på studerandenas möjligheter att lära sig via språkbadspråket. Lärarna skall inte följa språkbadsprinciperna enbart för den utomstående observatörens skull, utan för att ge studerandena tillgång till begriplig input och output på undervisningsspråket.

Studerandena kommenterade flitigt lärarens språkbruk i undervisningen. Exemplet 72–74 visar att studerandena hade olika uppfattningar om hur bra läraren lyckades anpassa sin undervisning till de olika studerandena i gruppen:

- 72) ”Hyvin patisti puhumaan ruotsia, mutta ikävä kyllä harva sitä puhui. Tahti oli hiukan liian nopeaa, sillä ruotsiksi asioiden sisäistäminen vie kauemmin” <Läraren var bra på att uppmuntra oss att tala svenska men tyvärr var det få som talade det. Takten var lite för snabb, eftersom det tar längre tid att tillägna sig information på svenska.> (Tåg 17)
- 73) ”Välillä tosin tuntui että meitä pidettiin 1-vuotiaina, ettemme tajua mitään...” <Ibland kändes det som om vi ansågs vara 1-åringar, att vi inte förstår någonting...> (Tur 11)
- 74) ”Ruotsinkielisille oli varmasti turhauttavaa välillä, kun opettaja puhui ruotsia niin hitaasti ja selitti joitain yksinkertaisiakin asioita kauan.” <de svenskspråkiga tyckte säkert att det var frustrerande ibland då läraren talade svenska så långsamt och förklarade även vissa enkla saker länge.> (Tur 14)

Studeranden i exempel 72 upplevde att takten under kursen hade varit för snabb, eftersom det tar längre tid för honom att lära sig innehållet på sitt andraspråk. Studeranden i exempel 73 har däremot en motsatt åsikt och anser att lärarna trodde att de inte förstår någonting. Studeranden i exempel 74 berättar inte hur han själv upplevde undervisningstakten men berättar att han tror att språkbadet måste ha varit frustrerande för de svenskspråkiga i gruppen då läraren förklarade enkla detaljer för länge. Svaren visar att det kan vara svårt för läraren att hitta en lämplig nivå för undervisningen så att alla blir nöjda och kan följa undervisningen (se också Kantelinen & Varhimo 2000: 338). Studerandenas kommentarer i exemplen 73 och 74 får stöd av en undersökning som Wesche och Ready (1985: 109) gjort i vuxenspråkbad i Canada. Lärarna anpassade sitt språk så mycket att det kunde upplevas som frustrerande och delvis också förolämpande. Det är viktigt att lärarna vid enheten fortsätter att kontrollera förståelsen



med jämna mellanrum. Det är möjligt att alla ord och termer inte behöver förklaras så utförligt som under de första pilotkurserna, men det är viktigt att läraren förhandlar med studerandena om betydelsen och kontrollerar att studerandena hänger med i undervisningen.

I språkbud är arbetsmetoderna och användningen av varierande kursmaterial centrala för att stödja språkinläringen. Arbetsmetoderna kommenterades dock endast av några studerande:

- 75) ”Lehtileikkeleet myös ruotsiksi vaikka kyllä kääntäminenkin oli kehittävää.” <Tidningsurklipp också på svenska även om översättning också var utvecklande.> (Tur 16)
- 76) ”Pitäisi vaatia enemmän vaihtamaan paria.” <Man borde kräva mera att man byter par.> (Tåg 3)

I exempel 75 kommenterar en studerande att han skulle ha velat att även tidningsartiklarna skulle ha varit på undervisningsspråket. Han säger att översättning också är bra för språkkunskaperna men att materialet helst skulle få vara på undervisningsspråket. Studerandens önskemål är rimligt eftersom tanken med språkbudet är att studerandena har tillgång till både muntlig och skriftlig input på undervisningsspråket.

I exempel 76 kommenterar en studerande gruppsammansättningen. Han anser att man under kursen *Tåg* borde ha varit mera konsekvent i att be studerandena byta par så att svenskspråkiga och finskspråkiga sitter med varandra. Detta bekräftades även av klassrumsobservationerna då jag kunde se att studerandena inte automatiskt bytte plats om läraren inte bad om det (se avsnitt 6.2.3). Under de första språkbudskurserna lönar det sig att oftare ha tvåspråkiga arbetspar så att det blir mera automatiskt att svenskspråkiga och finskspråkiga studerande arbetar tillsammans. Under de senare kurserna, då det redan är naturligt att arbeta med både finskspråkiga och svenskspråkiga kan det räcka med en enkel uppmuntran av läraren att byta par.

Den sista frågan i enkäten gällde om de finskspråkiga studerandena ville delta i språkbadsundervisning även i fortsättningen. Jag bad studerandena att motivera sina svar. Resultaten presenteras i tabell 8.

**Tabell 8.** De finskspråkiga studerandenas svar på frågan om de vill delta i fackspråkligt språkbad i framtiden.

Vilja att delta i språkbad igen	Antal (N=32)	Andel
Ja	23	72 %
Nej	2	6 %
Kanske	7	22 %

En klar majoritet av studerandena (72 %) vill även i fortsättningen delta i språkbadsundervisning vid enheten. Endast två av de sammanlagt 32 studerandena som svarade på frågan vill helst inte delta i språkbad, medan 7 av studerandena kan tänka sig att delta i språkbad om man gör vissa ändringar i undervisningen.

- 77) ”Tulevaisuudessa osallistun mielellään kielikylpykurssille, sillä se on todella hyvä mahdollisuus oppia kieltä ja samalla oppia ammattisanastoa.” <I framtiden deltar jag gärna i en språkbadskurs, eftersom det är en riktigt bra möjlighet att lära sig språk och samtidigt lära sig fackterminologi.> (Tur 12)

Exempel 77 representerar ett vanligt svar bland de studerande som ställer sig positiva till språkbad och som även i framtiden vill delta i språkbadsundervisning. Studeranden kommenterar att språkbad ger en god möjlighet till språkinläring och att man samtidigt lär sig facktermer. Liknande positiva upplevelser av svenskundervisning vid yrkeskolor, yrkeshögskolor och universitet har rapporterats också av andra, speciellt om språkkursernas innehåll har integrerats meningsfullt med studerandenas egna intressen för det egna fackområdet (Kantelin & Varhimo 2000). Samma syn på fackspråkets roll som motivationsfaktor diskuterades i början av vuxenspråkbadet inom ramen för språkundervisning vid Vasa universitet (Haagensen 1998: 8–10, Laurén 1999: 137–142, Sipola 2003: 30–34). Fackspråkligt språkbad vid enheten integrerar språket och innehållet meningsfullt och verkar således öka studerandenas motivation att lära sig svenska.

Studerandena vid enheten nämner ofta facktermer i sina svar men kommenterar inte annan yrkesmässig kommunikation, exempelvis om de anser att de lättare kan diskutera fackområdet på sitt andraspråk. Toivola (2004: 132–135) har undersökt nyutexaminerade ingenjörers kommunikationsbehov i yrkeslivet. Hon konstaterade att de nya ingenjörerna upplevde de officiella gruppsamtalen som svåra, eftersom de inte hade fått rutin i liknande situationer under sin studietid. Toivola föreslår att liknande kommunikationssituationer borde övas så att de integreras meningsfullt i ämnesundervisningen. Toivolas undersökningsresultat kan överföras på fackspråkligt språkbud och studerandena kan motiveras genom att man berättar att studerandena i språkbud inte endast lär sig olika facktermer utan även får rutin i att klara av olika typer av kommunikationssituationer som är vanliga inom det egna fackområdet.

- 78) ”Kyllä. Mielenkiinto pysyy paremmin yllä, kun kurssi on vieraalla kielellä. Kurssissa oli myös haastetta vähän enemmän.” <Ja. Intresset hålls bättre uppe, då kursen undervisas på ett främmande språk. Kursen var också lite mera utmanande.> (Tur 14)
- 79) ”Kyllä haluan. Yksi keino oppia muita kieliä. Tosin itse asian oppiminen on vaikeampaa, koska suuri osa ajasta menee asian ymmärtämiseen. Ja tässähän tutustuu uusiin ihmisiin.” <Ja, det vill jag. Det är ett sätt att lära sig språk. Fast det är svårare att lära sig själva innehållet då en stor del av tiden går åt att förstå innehållet. Och man lär ju känna nya människor.> (Tur 16)

I exemplen 78 och 79 nämner studerandena andra positiva faktorer i språkbud. Studeranden i exempel 78 anser att språkbudet ger utmaning i kurserna och via utmaningen hålls intresset uppe. Några av studerandena i kursen *Tåg* gav mig samma kommentar under kursens lopp. De sade att eftersom kursen undervisades på ett annat språk än på modersmålet var de tvungna att lyssna på läraren mera noggrant än de skulle ha gjort om undervisningen hade varit på finska. I allmänhet säger studerandena att språkbud passar för enkla kurser såsom kursen *Tur* eftersom innehållet i den inte hade upplevts som krävande. Studeranden i exempel 79 reflekterar också över innehållsinläringen och konstaterar att den tog mera tid än normalt. Han är ändå positivt inställd till språkbud eftersom man lär sig språk och lär känna nya människor. Studeranden i fråga upplever att kontakten med de svenskspråkiga studerandena är en positiv aspekt i språkbudet.

Studeraendena var i allmänhet villiga att delta i språkbadsundervisningen även i fortsättningen men hade ibland förslag till att sänka tröskeln för deltagandet:

- 80) ”Voisin osallistua, jos kuitenkin ’hätätilanteissa’ opetusta annetaan omalla äidinkielellä.”  
<Jag kunde delta om man ändå ’i nödfall’ kan få undervisning på sitt eget modersmål.>  
(Tåg 17)

Studeraenden i exempel 80 är villig att delta i språkbad om han i nödfall kan få undervisning på sitt modersmål. Studeraenden i fråga definierar dock inte närmare vad han menar med ett nödfall. Meningen med språkbadet är inte att försvåra studeraendenas tillgång till ämnesinnehållet p.g.a. språkbadspråket och de verkliga nödfallen, då någon faktiskt har problem p.g.a. språkbadspråket, skall alltid diskuteras. I avsnitt 5.2.1.4 diskuterades lärarnas möjlighet att ha mottagningstider utanför undervisningen för de studerande som vill få någonting bekräftat på modersmålet. Det är dock viktigt att det är klart för de båda parterna vad som är ett nödfall och hur man tar hand om nödfallen. Att byta språk mitt i undervisningssituationen är inte att rekommendera, utan studeraendena skall i första hand erbjudas flera alternativa sätt att få fram information och läraren och studeraenden skall förhandla om betydelsen på undervisningsspråket. Att använda studeraendens modersmål skall vara sista utvägen och även då skall man diskutera när och hur man gör det.

- 81) ”En. Tai no muuten ihan kiva mutta kokeisiin luku oli vähän inhottavaa kun aihe kiinnosti hirveesti mutta ei ymmärtänyt kaikkea lukemaansa!” <Nej. Eller annars helt trevligt men det var lite jobbigt då jag var jätteintresserad av ämnet men jag kunde inte förstå allt jag läste!> (Tur 24)

I exempel 81 ställer sig studeraenden först negativ till språkbad men ändrar sin åsikt en aning i den följande meningen. Han tycker att språkbad i sig är trevligt, men han tyckte att det var problematiskt att läsa inför tentamen. Han var troligtvis orolig för betyget och ansåg att om han inte förstår allt i texten så finns det en risk att han har missförstått någonting. Detsamma kommenterades även av andra studerande som var osäkra på om de vill delta i språkbadsundervisning i den form som den ordnades under pilotkurserna. Dessa studerande var osäkra i fråga om både textförståelsen och hörförståelsen. Ett sätt att minska oron över skriftligt material är att läraren använder övningar som övar studeraendena i textstrategier åtminstone under de första språkbadskurserna. På detta sätt

sänks tröskeln att läsa på andraspråket (jfr diskussionen i avsnitt 6.2.2). Ett sätt att minska oron inför tentamen är också att diskutera hur noggrant de olika texterna måste läsas, dvs. om det räcker med att studerandena förstår tankarna i texten i stora drag eller om de väntas kunna texten ordagrant. Detta är speciellt viktigt under de första språkbadskurserna då studerandena inte nödvändigtvis ännu vet vad som förväntas av dem som högskolestuderande.

I allmänhet var studerandena nöjda med språkbadsspråket svenska, men vissa av studerandena önskade även engelskspråkiga språkbadskurser. Någon studerande konstaterade att han hellre skulle delta i engelskspråkigt språkbad än i svenskspråkigt, men de flesta som önskade språkbad på engelska ansåg inte att språkbadsspråken behöver utesluta varandra. De kurser som ordnas på engelska, eller på andra språk, vid enheten kan med fördel undervisas med samma metoder som de svenskspråkiga och finskspråkiga språkbadskurserna.

### 6.3.2 De svenskspråkiga studerandena

I slutet av språkbadskurserna frågade jag de svenskspråkiga studerandena om de svenskspråkiga språkbadskurserna hade motsvarat deras förväntningar. Jag var också intresserad av deras roll i undervisningen, om de ansåg att de kunde hjälpa de finskspråkiga studerandena med språkinläringen och med att förstå innehållet under kursen. Jag ville också veta hur de ansåg sig ha hjälpt de finskspråkiga kurskamraterna. Förutom att studerandena kommenterade sin egen roll bad jag dem att kommentera lärarna och ge tips om hur språkbadet kan utvecklas. Som sista fråga frågade jag även de svenskspråkiga om de vill delta i en liknande språkbadskurs igen. (Se bilaga 4.)

Av de 15 svenskspråkiga studerandena som besvarade enkäten har 14 svarat på frågan om sina förväntningar på kursen och om de ansåg att förväntningarna förverkligades. En studerande har inte svarat på frågan. Hälften av dem som besvarade frågan var nöjda med kursen men hälften var inte det. Iögonenfallande är att fördelningen är tydlig mellan de två olika kurserna så att studerandena i *Tur* är nöjda med kursen medan studerandena i kursen *Tåg* är missnöjda.

Arbetsättet under kursen kan vara en bidragande orsak till de positiva och negativa upplevelserna bland de svenskspråkiga studerandena. Under kursen *Tur* arbetade studerandena ofta i smågrupper, medan mycket av arbetet under kursen *Tåg* gjordes individuellt. Det var lättare att diskutera de gemensamma distansarbetena under kursen *Tur* än de individuella uppgifterna under kursen *Tåg*, speciellt då datorprogrammet som användes under kursen *Tåg* fanns enbart på finska. Studerandena under kursen *Tåg* nämner bristen på kommunikation som en negativ faktor för språkbadet:

- 82) "Språkbadet lyckades inget vidare när svenskarna och finnarna satt skilt för sig." (Tåg 1)
- 83) "Det blev inte heller nån kommunikation mellan svenska o. finska elever." (Tåg 7)

Exemplen 82 och 83 kommer båda från studerande som deltog i kursen *Tåg*. Båda två kritiserar språkbadet p.g.a. att kommunikationen mellan de finskspråkiga och de svenskspråkiga var bristfällig. De svenskspråkiga studerandenas svar bekräftar den bild som klassrumsobservationerna och de finskspråkiga studerandenas svar antydde: under kursen *Tåg* utnyttjade man inte systematiskt den tvåspråkiga gruppens fördelar med tanke på språkinläringen. Detta påverkade negativt studerandenas uppfattning om språkbad. Situationen verkar ha varit en annan under kursen *Tur*:

- 84) "Kursen var innehållsrik och det var jätte trevligt att höra när finskspråkiga pratar svenska. Lite problem i början men annars allt bra." (Tur 1)
- 85) "Jag hade väntat mig att kursinnehållet skulle vara som det var, samt att vi skulle få jobba med finskspråkiga studeranden." (Tur 2)

Studerandena i exemplen 84 och 85 säger sig vara nöjda med kursen och kommenterar att det var roligt att få höra de finskspråkiga använda svenska och att få arbeta med dem. Studerandena verkar vara nöjda även med kursinnehållet, medan studerandena under kursen *Tåg* hävdar att innehållsinläringen under kursen led av språkbadet:

- 86) "Inte riktigt eftersom den gick mer ut på att prata svenska än allt vi skulle lära oss tågtrafik." (Tåg 5)
- 87) "Nej, alldeles för mycket språkkurs mot tågkurs. Man har inte lärt sig så mycket om själva tågbokningen." (Tåg 3)

Studerandena i exemplen 86 och 87 kritiserar språkbadskursen för att den alltför mycket liknade en språkkurs. Det skulle vara intressant att veta varför studerandena upplevde att kursen liknade en språkkurs. En anledning kan vara den skämtsamma attityd till språkanvändning i klassrummet som jag observerade (se diskussionen på sidorna 161–162). Studerandena tog en skämtsam attityd till lärarens uppmuntran till att använda undervisningsspråket och skämtade öppet om språkanvändningen.

Trots att alla studerande inte var nöjda med språkbadskurserna ansåg en klar majoritet av de svenskspråkiga studerandena att de kunde hjälpa de finskspråkiga med språkinläring. Det vanligaste sättet att hjälpa de finskspråkiga var att översätta ord till finska eller ge svenska motsvarigheter till de finska orden. Trots att det verkar ha varit vanligt att översätta direkt till det andra språket nämner några av de svenskspråkiga studerandena att de försökte förklara ordet först på svenska:

- 88) ”Jag hjälpte dem på så sätt att om det var några ord de inte förstod på svenska förklarade jag dem på svenska förstodde inte de förklarade jag på finska.” (Tur 1)
- 89) ”Jag försökte förklara saken enklare på svenska.” (Tåg 3)
- 90) ”Jag förklarade först ordet på svenska vad det betydde, oftast förstode de och kunde ge motsvarande svar på finska.” (Tur 7)

Studerandena i exemplen 88–90 beskriver olika sätt då de hjälpte de finskspråkiga med ordförrådet. De nämner alla att de först försökte förklara ordet eller innehållet på svenska. I exempel 88 berättar en studerande att han sade samma sak på finska om hans kurskamrater inte förstod hans förklaring. Studeranden i exempel 90 konstaterar däremot att han sällan behövde ge den finskspråkiga motsvarigheten, utan de finskspråkiga studerandena kunde gissa sig fram och bekräftade förståelsen med det finskspråkiga ordet. Trots att översättning och enklare förklaring på svenska var de vanligaste områdena där de svenskspråkiga upplevde att de hade hjälpt de finskspråkiga, nämner några av studerandena även uttalet:

- 91) ”Jag hjälpte dem att översätta ord som de inte förstod samt att visa hur man uttalar förkortningar, årtal och svåra ord.” (Tur 2)
- 92) ”Om de hade några ord som de inte förstod och om jag visste det och att uttala orden.” (Tur 4)

I exemplen 91 och 92 berättar studerandena att de hjälpte finskspråkiga att uttala ord. I exempel 91 berättar studeranden dessutom att han inte hjälpte enbart med ord utan också med förkortningar och årtal, något som kan vara svårt för de finskspråkiga att uttala. Sipola (2003: 103–105) talar varmt för att läraren systematiskt fäster uppmärksamhet vid uttalet, speciellt i fråga om det centrala ordförrådet, under en vuxenspråkbadskurs eftersom uttalsfelen kan störa kommunikationen lika mycket eller t.o.m. mera än grammatikfelen. Under klassrumsobservationerna fäste lärare 2 uppmärksamhet vid uttalet (se exempel 45), och i språkbad verkar kamratresponsen utgöra ytterligare ett stöd för uttalet och ge studerandena flera möjligheter att få hjälp med och kommentarer om uttalet än i ett klassrum där läraren är den enda modellen för korrekt uttal.

De flesta kommentarerna i de svenskspråkiga studerandenas svar gällde det talade språket. Kamratrespons gavs främst då studerandena kommunicerade med varandra i smågrupper. En studerande nämner även den skrivna texten:

- 93) ”De frågade också och då kändes det roligt att hjälpa. Skulle gärna hjälpa till med svenska texter/ uppsatser de har problem med.” (Tur 5)

Studeranden i exempel 93 har en positiv attityd till samarbetet i gruppen och han kommenterar att det var roligt att kunna hjälpa de finskspråkiga då de bad om hjälp. Han nämner ytterligare att han gärna skulle ha hjälpt de finskspråkiga även med de uppsatser de skriver på svenska.

De flesta av de svenskspråkiga studerandena ansåg att de hade hjälpt de finskspråkiga med svenskan. Det fanns dock vissa studerande som tyckte att det hade varit svårt eftersom de inte alltid var säkra på de rätta termerna på svenska:

- 94) ”Det fanns ord som jag inte visste vad hette på svenska, när jag inte hade hört dem i svenskan. De finska begreppen är bekantare, så det lyckades inget vidare. Vi löste problemet med en ordbok.” (Tåg 1)
- 95) ”Svårt, eftersom det krävs speciella ord för att förklara t.ex. regler o. bokningar.” (Tåg 4)



I exemplen 94 och 95 berättar studerandena om svårigheter med den speciella terminologin under kursen *Tåg*. Enligt studeranden i exempel 94 var de svenskspråkiga termerna svåra att förklara på ett annat sätt, eftersom det inte var fråga om vardagliga ord som man lätt kunde hitta synonymer och andra förklaringar till. I exempel 95 berättar studeranden i fråga att problemet inte var enbart att termerna var svåra på svenska, utan också att studerandena inte alltid visste vad de olika termerna motsvaras av i svenskan eftersom de finska orden är mera bekanta även för de svenskspråkiga studerandena. En anledning till detta kan vara att datorprogrammet och största delen av materialet under kursen *Tåg* var på finska. Varken finskspråkiga eller svenskspråkiga hade då tillgång till de svenskspråkiga termerna, som inte är självklara eftersom de inte används i vardagssamtal.

96) "Jag behövde inte hjälpa dem eftersom de inte talade svenska." (Tåg 7)

En studerande var mera kritisk till de finskspråkigas språkanvändning. Studeranden i exempel 96 konstaterar att han inte behövde hjälpa de finskspråkiga studerandena eftersom de inte använde någon svenska.

Studerandenas kommentarer om läraren är entydiga. De svenskspråkiga studerandena berömmar lärare 1 för att konsekvent ha hållit fast vid svenskan och kritiserar lärare 2 för att han har använt finska:

97) "Han höll fast vid att prata svenska under hela kursen, vilket var bra" (Tur 2)

98) "Bra var att han BARA pratade svenska." (Tur 1)

99) "Han försökte nog prata svenska men det mesta av kursen gick ändå på finska när ingen var här och kollade." (Tåg 5)

100) "När du var borta talade läraren ganska mycket finska och brydde sig inte om ifall vi satt bredvid finska elever." (Tåg 7)

Studerandena i exemplen 97 och 98 berömmar läraren för att ha hållit fast vid svenskan, men studerandena i exemplen 99 och 100 kritiserar läraren för att ha bytt språk under de lektioner då jag inte var på plats och observerade. Motivationen att hålla fast vid undervisningsspråket i språkbad bör inte vara beroende av en utomstående forskare utan

av de fastslagna principerna som utgör enhetens språkliga strategi. Trots att de finskspråkiga studerandena i viss mån ansåg att det var bra att de fick undervisning även på finska (se exempel 71), verkar det som om de finskspråkiga och de svenskspråkiga studerandena i allmänhet är mera nöjda med språkbudet om läraren håller fast vid ett språk, uppmuntrar till samarbete mellan de olika språkgrupperna och uppmuntrar studerandena att använda språkbudsspråket under lektionerna.

101) ”Att han delade in grupperna en svensk, resten finska var väldigt bra.” (Tur 7)

I exempel 101 berömmar en studerande gruppindelningen i smågrupper under kursen *Tur*. Han anser att det var bra att de delades in i mindre grupper där en studerande var svenskspråkig och resten var finskspråkiga. I exempel 95 kritiserar en svenskspråkig studerande att läraren inte brydde sig om att studerandena satt bredvid varandra under kursen *Tåg*.

Utöver kommentarer kring språket kommenterar studerandena även kursinnehållet och kursstrukturen. Trots att studerandena tycker att kursmaterialet var bra, tycker de att de borde ha hunnit studera mera under kursen. Vissa studerande upplever att innehållet under kursen *Tur* var för lätt och man borde ha läst mera teori, medan vissa studerande upplever att innehållet i kursen *Tåg* är svårt och mera uppmärksamhet borde fästas vid de innehållsliga aspekterna. Studerandena under de båda kurserna kritiserar kurserna för att läraren var bortrest under en längre tid och att en stor del av närundervisningen föll bort på grund av det. I allmänhet önskar studerandena att kurserna skulle vara bättre strukturerade och organiserade.

Andelen svenskspråkiga studerande som är nöjda med språkbudskursen är relativt låg, endast hälften av studerandena tycker att kursen motsvarade deras förväntningar. Det är således intressant att se om studerandena ändå anser att de vill delta i en liknande kurs i framtiden. Studerandenas attityder presenteras i tabell 9.

**Tabell 9.** De svenskspråkiga studerandenas svar på frågan om de vill delta i fackspråkligt språkbud i framtiden.

Vilja att delta i språkbud igen	Antal (N=15)	Andel
Ja	11	73 %
Nej	3	20 %
Kanske	1	7 %

Tabell 9 visar att 73 % av de svenskspråkiga studerandena vill delta i en liknande språkbudskurs igen. Andelen negativt inställda studerande är högre bland de svenskspråkiga än bland de finskspråkiga studerandena (20 % svenskspråkiga jämfört med 6 % finskspråkiga). Endast en studerande är tveksam och konstaterar att han eventuellt kan delta i språkbud om språkbudet modifieras en aning.

- 102) ”Jätte kul att få hjälpa andra och själv få hjälp.” (Tur 1)
- 103) ” Det är annorlunda och man lär känna de finskspråkiga studerandena bättre.” (Tur 3)
- 104) ”Språkbudskurser gör att man får bättre språkkunskaper både i eget modersmål och i andra inhemska språket. Det är roligt att lära känna eleverna på finska sidan genom en språkbudskurs.” (Tur 6)

I exemplen 102–104 berättar de svenskspråkiga studerandena vad som är positivt med språkbudskurserna. Studeranden i exempel 102 lyfter fram samarbetet. Han tycker om att få hjälpa de andra studerandena och anser att han samtidigt får hjälp själv. Även studerandena i exemplen 103 och 104 lyfter fram kontakterna inom den tvåspråkiga gruppen som en positiv aspekt. Studeranden i exempel 103 tycker dessutom att språkbudskurserna är annorlunda än vanliga kurser, vilket han upplever som positivt. Studeranden i exempel 104 kommenterar att språkbud är nyttigt både för modersmålsinläringen och för inläringen av det andra inhemska språket. Det är intressant att de svenskspråkiga studerandena anser att de kan lära sig sitt modersmål bättre genom att delta i fackspråkligt språkbud. En anledning kan vara att språkkunskaperna inte tas för givna och även de svenskspråkiga blir tvungna att reflektera över sitt modersmål på ett mera medvetet sätt än de skulle göra under en traditionell ämneskurs.

- 105) ”Det skulle vara intressant och utmanande att gå en kurs som går på finska. Man känner press på sig att vara en av de som får kursinnehållet på sitt eget modersmål, att lära ut det till de andra.” (Tåg 6)
- 106) ”Jag vill gärna delta i en språkbadskurs i framtiden, särskilt om den går på finska. Jag tror att det är nyttigare om kursen inte undervisas på ens eget modersmål. Det kräver kanske mer engagemang, men man får mer ut av det språkligt.” (Tur 2)
- 107) ”Nog om den går på svenska, men inte finska om man bara skall vara 1 svenskspråkig i varje grupp, det är lite fel om det skall vara fler finskspråkiga än svenskspråkiga.” Tur 4)
- 108) ”Ja, men med andra språk, t.ex. engelska.” (Tåg 8)

De svenskspråkiga studerandena diskuterar också hur undervisningsspråket påverkar deras vilja att delta i språkbadsundervisning. Studerandena i exemplen 105 och 106 vill gärna delta även i finskspråkigt språkbad. De upplever båda att det är utmanande men nyttigt att få undervisning på sitt andraspråk. Studeranden i exempel 106 lyfter fram nyttan för språkkunskaperna medan studeranden i exempel 105 anser att det skulle vara givande att se den andra rollen i språkbad. Under pilotkursen undervisades kursen på hans modersmål och han var delaktig i att se till att de finskspråkiga förstod innehållet. Han upplevde att uppgiften satte en viss press på honom. Under en finskspråkig språkbadskurs skulle han däremot få hjälp och stöd av de finskspråkiga.

Studeranden i exempel 107 är dock skeptisk till finskspråkigt språkbad. Han deltar gärna i svenskspråkigt språkbad men oroar sig för den språkliga obalansen i klassrummet under de finskspråkiga språkbadskurserna. I tvåvägsspråkbad bör minst en tredjedel av studerandena höra till den andra språkgruppen för att den språkliga balansen skall vara tillräcklig i klassrummet (Lindholm-Leary 2001: 72–73, 316). Oron är befogad och enheten måste se till att man under de finskspråkiga språkbadskurserna utgår från de svenskspråkigas behov av språkligt stöd trots att de är en minoritet i gruppen. Stöd för de svenskspråkiga under en finskspråkig språkbadskurs är ett viktigt element för att tvåvägsspråkbadet vid enheten skall fungera. Om den ena språkgruppen inte får stöd för sin språkinlärning kan motivationen att hjälpa den andra språkgruppen minska.

Studeranden i exempel 108 vill att språkbadskurserna ordnas på något annat språk än på svenska. Han skriver inte närmare varför han inte vill delta i språkbad på svenska och

om han är intresserad av språkbild på finska eller enbart på främmande språk. En anledning till att vilja delta i språkbild på främmande språk kan vara att studerandena upplever det tryggare då alla studerande är i samma situation, m.a.o. att undervisningsspråket inte är modersmål för någon av de studerande.

De svenskspråkiga studerande som ställer sig negativa till fackspråkligt språkbild anser att man under språkbildskurserna koncentrerar sig för mycket på språket och för litet på innehållet. De kommenterade att om man blir tvingad att använda sitt andra inhemska språk mot sin vilja kan det leda till att man helt och hållet tappar intresset att lära sig. En studerande kommenterade dessutom att han har valt att studera på sitt modersmål svenska och vill inte delta i den finskspråkiga språkbildsundervisningen p.g.a. det. Han nämnde dock inte om han kunde tänka sig att delta i svenskspråkiga språkbildskurser i fortsättningen.

### 6.3.3 Lärarnas kommentarer

Lärarnas kommentarer efter de svenskspråkiga språkbildskurserna diskuterades under ett gemensamt möte för enhetens personal, aktionsforskaren, projektkoordinatorn och studentrepresentanter i slutet av vårterminen 2003. Lärarna fick själva reflektera över kurserna och diskutera dem tillsammans med de övriga lärarna vid enheten, med enhetschefen och med mig.

Lärare 1 var kritisk till att språkbild gav mera arbete än han hade räknat med och att det tog mycket tid. Enligt läraren hann gruppen inte komma så långt som man skulle ha hunnit om kursen hade gått på studerandenas modersmål. Detta syntes t.ex. i att gruppen hann gå igenom fyra av de sex kapitlen i kursboken och se på tre av de fem avsnitt i videoserien som var planerade. Läraren medgav dock att en del av närundervisningstimmarna hade fallit bort då läraren var på arbetsresa. Dessa timmar var sammanlagt 8 av kursens 38 närundervisningstimmars. Under lärarens frånvaro arbetade studerandena med sina distansarbeten.

Lärare 1 upplevde att han ännu inte var kompetent att stödja studerandena i deras språkinläring. Enligt honom var det mödosamt att hitta synonymer och förklara. Han medgav att han var oerfaren som språkbadslärare och ansåg att språkbadsundervisningen säkerligen blir lättare då han har mera erfarenhet av att undervisa på studerandenas andraspråk. Läraren i fråga ansåg dock att de svenskspråkiga i den finskspråkiga gruppen hade varit till stor hjälp och att språkbadsmetoderna fungerade bra i en tvåspråkig grupp, eftersom läraren inte var den enda språkliga modellen. Stämningen i gruppen hade enligt läraren varit positiv.

Läraren hade bett studerandena att utvärdera varandras distansarbeten sinsemellan i gruppen. De finskspråkiga ansåg att de svenskspråkiga skulle få betyget 4,4 medan de svenskspråkiga ansåg att de finskspråkiga skulle få betyget 3,7. I tentamen fick studerandena svara på sitt modersmål om de så ville. Av de 25 finskspråkiga studerandena valde 15 att skriva enbart på finska, 4 på både finska och svenska och 4 av de finskspråkiga studerandena besvarade de flesta frågorna på svenska.

Lärare 2 var överraskad över hur ivrigt studerandena använde svenska i distansarbetena. Studerandena hade oftast lämnat in distansarbetena på svenska även om läraren inte uttryckligen hade bett om att svaren skulle skrivas på svenska. Läraren hade ordnat tentamen på svenska och ingen hade protesterat mot det. Även lärare 2 hade varit borta en del av kursen och då hade kursen undervisats av en annan lärare.

Ingen av de två lärarna rapporterade om ovanliga resultat gällande antalet godkända/icke-godkända studerande under kurserna. Inte heller kommenterade lärarna att studerandena skulle ha fått sämre betyg än de vanligtvis får under dessa kurser.

#### 6.3.4 Forskarens utvärdering av fackspråkligt språkbad vid enheten

En sammanfattande analys av klassrumsobservationerna visar att fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad hade både styrkor och svagheter sett ur språkinläringens synvinkel under fackämneskurserna. I tablå 8 har jag samlat dessa styrkor och svagheter i en punktuppställning:

Lyckade aspekter i språkbadsundervisningen vid enheten	Aspekter som kräver vidare uppmärksamhet i språkbadsundervisningen vid enheten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarnas konsekventa användning av svenska under de observerade lektionerna</li> <li>• Lugnt och tydligt tal</li> <li>• Riklig användning av synonymer och upprepning av viktig information</li> <li>• Pausering och betoning som effektiva sätt att lyfta fram viktig information</li> <li>• Användning av tavlan och stordior som hjälpmedel i undervisningen</li> <li>• Fördelning av finskspråkiga och svenskspråkiga i tvåspråkiga smågrupper</li> <li>• Bearbetning av den svenskspråkiga kursboken i smågrupper</li> <li>• Positiv återkoppling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Val av meningsfullt enspråkigt kursmaterial</li> <li>• Val av meningsfulla uppgifter</li> <li>• Användning av visuella hjälpmedel</li> <li>• Utnyttjande av den tvåspråkiga närmiljön i undervisningen</li> <li>• Sammansvetsning av gruppen</li> <li>• En tydlig struktur i undervisningen, så att ämnesbyten utan tydliga yttre markörer undviks</li> <li>• En tydlig och systematisk genomgång av nyckelbegrepp och användningen av dem i allt mera komplexa sammanhang</li> <li>• En tydlig kontroll av förståelsen genom innehållsliga frågor</li> <li>• Tydliga regler för språkanvändningen</li> <li>• Innehållsliga frågor som kräver hela meningar som svar av studerandena</li> <li>• En jämlik uppmuntran till att använda språket i hela gruppen</li> <li>• Systematisk negativ återkoppling</li> <li>• Klara språkliga mål för kursen</li> </ul>

**Tablå 8.** Forskarens sammanfattning över de lyckade aspekterna och de aspekter som kräver vidare uppmärksamhet för fungerande fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad.

Med hjälp av en sammanfattande lista över de aspekter som forskaren ansåg vara lyckade eller kräva ytterligare uppmärksamhet i språkbadsundervisningen vid enheten, är det lätt att konstatera att lärarna under pilotkurserna lyckades bra när det gällde dem själva och när det gällde aspekter i deras eget tal och beteende framför klassen. Lärarna talade lugnt och betonade viktig information, sammanfattade det viktiga på tavlan och upprepade central information vid flera tillfällen. Detta anser jag vara ett viktigt första steg på vägen mot ett fungerande fackspråkligt språkbad. Det nästa steget kommer att vara svårare. Det gäller nämligen att föra förändringen utanför läraren och utgå från en mera studerandecentrerad syn på undervisningen. Språkbadsundervisningen vid enheten i Jakobstad bör utvecklas vidare så att den garanterar studerandenas möjlighet till att producera alltmer krävande fackspecifikt språk i både tal och skrift. Om detta görs i en naturlig och trygg klassrumsmiljö där studerandena får klara och tydliga anvisningar om språkanvändningen och där språket upplevs som en naturlig del av umgänget oberoende

av modersmålet, kommer fackspråkligt språkbad att ge det mervärde för undervisningen som det i bästa fall kan ge. Studerandena lär sig arbeta med språket som redskap i stället för att se det som ett mål för undervisningen, något som man inte alltid hinner uppnå i en traditionell fackspråklig språkundervisning vid högskolor.



## 7 VIDAREUTVECKLING AV SPRÅKSTRATEGIN

Den kortsiktiga utvärderingen av språkbadet som gjordes i samband med det praktiska genomförandet av strategin i undervisningen visade att fackspråkligt språkbad fungerar som språkstrategi vid enheten i Jakobstad. Språkstrategin kan således utvecklas vidare och enheten behöver inte välja nya alternativa metoder för språkstrategin. Trots att språkbad fungerar bra som vald metod så visade observationerna och kommentarerna av både studerandena och lärarna att det fackspråkliga språkbadet bör utvecklas vidare och att enheten endast har tagit de första stegen i att utveckla en språkstrategi som tillgodoser de olika behoven som finns inom den tvåspråkiga undervisningen (se kapitel 6). I den fjärde fasen i språkstrategiarbetet vid enheten i Jakobstad bör fackspråkligt språkbad utvecklas vidare både gällande planeringen av undervisningsprinciperna och gällande de administrativa lösningarna som gör fackspråkligt språkbadet möjligt samt gällande det praktiska genomförandet i klassrummet inklusive kursplaneringen.

### 7.1 Vidareutveckling av planeringen vid enheten

I det här avsnittet presenterar jag kortfattat de olika aspekter som enheten bör ta hänsyn till när det fackspråkliga språkbadet utvecklas vidare på ett administrativt plan, dvs. när man tar ett steg vidare i planeringen av den valda metoden. Presentationen baserar sig på de olika faktorer som visade sig vara bristfälliga under våren 2003. Presentationen är således inte nödvändigtvis heltäckande så att den tar upp alla de olika punkter som måste planeras ytterligare.

#### *Marknadsföring*

Under pilotkurserna ordnades språkbad för de grupper som redan fanns vid enheten. Både lärarna och studerandena uttryckte önskemål om att språkbad vid enheten marknadsförs så att studerandena som söker sig till enheten vet vad språkbad handlar om och att de binder sig till språkbad när de väljer att studera vid enheten. Detta gör det möjligt att ordna språkbad för motiverade och språkintresserade studerande. Fackspråkligt språkbad bör således vara synligt i marknadsföringen av enhetens utbildningsprogram.

*Attityder bland lärare*

Engagemang och positiv attityd till språkbåd bland lärarna är ett centralt krav för att språkbåd skall lyckas. Lärarna bör tro på språkbåd som språkinlärningsmetod och anse att de förbättrade språkkunskaperna är ett viktigt mål för undervisningen som alla lärare bär ansvar för. Attityder kan i viss mån ändras med hjälp av fortbildning, men den första gnistan för språkbådsundervisningen måste finnas hos läraren själv. Språkbådsprinciperna skall vara lika bindande för alla lärare och de bör följas för att språkbåd skall ha den önskade effekten på studerandenas språkkunskaper.

*Arbetsgrupp*

Språkbådet vid enheten är i sin början och behöver systematisk uppföljning. Uppföljningen kan göras internt genom en arbetsgrupp. Arbetsgruppen består av representanter för de olika parterna som berörs av språkbådsundervisningen. Arbetsgruppen diskuterar och utvecklar språkbådet vid enheten och kontaktar vid behov flerspråkighetsexperter för att få svar på olika frågor kring språkbåd och språkinlärning.

*Materialbank*

Kursböckerna är inte det enda kursmaterialet som används under språkbådskurserna. Lärarna upplevde att det var svårt att hitta material som passar för språkbådsundervisning och som är skrivet på språkbådsspråket. Enheten bör därför uppmuntra personalen att på ett mera systematiskt sätt samla in kursmaterial för de olika språkbådskurserna även utanför de egna specialiseringsområdena. De olika texterna, videorna, de nyttiga webblänkarna osv. kan samlas in i en materialbank som kan utnyttjas i språkbådsundervisningen. Även övningar som fungerat bra både innehållsligt och språkligt kan samlas in i materialbanken.

*Samordning med andra projekt*

Språkbåd skall vara en del av enhetens vardag. Det är således viktigt att lärarna och administrationen kommer ihåg språkbådet då nya projekt planeras vid enheten. Under våren 2003 arbetade enheten med olika moduler där olika kurser grupperades till större helheter. Enhetens språkstrategi planerades utan hänsyn till det andra projektet, trots att

språkbad kommer att ordnas även under de kurser som ordnas i moduler. Tydligare samordning med andra projekt behövs vid enheten.

#### *Undervisningsschema*

Enheten fattade ett beslut om att språkbad ordnas i ca 25 % av kurserna. Nästa steg är att definiera vilka kurser som ordnas som språkbad och varför. Kurserna skall spridas över hela studietiden och man måste ta hänsyn till hurdana möjligheter till språkinläring de olika kurserna ger. Samtidigt måste man analysera vilka lärare som kan ge språkundservisning och hurdant material som finns tillgängligt för de olika kurserna. En viktig aspekt är också att analysera om kurserna får stöd från andra kurser som ordnas på modersmålet så att terminläringen sker naturligt på båda språken. En långsiktig plan som inte baserar sig enbart på de ekonomiska frågorna underlättar planeringen av språkbad för lärarna och studerandena.

#### *Språkbad för de båda språkgrupperna*

I min avhandling har jag koncentrerat mig på de svenskspråkiga språkbadskurserna, men enheten skall fästa speciell uppmärksamhet vid det finskspråkiga språkbadet eftersom de svenskspråkiga studerandena är i minoritet vid enheten. De båda språkgrupperna skall få jämlik behandling när det gäller stöd från lärarna och kurskamraterna under en språkbadskurs. Noggrann planering behövs således kring det finskspråkiga språkbadet så att de svenskspråkiga studerandena inte glöms bort under kurser som undervisas på finska.

#### *Information till studerandena*

Undervisningsscheman och principerna för fackspråkligt språkbad skall inte utarbetas enbart för lärarnas och administrationens behov utan studerandena skall ha tillgång till information om språkbad. Enhetens personal skall informera studerandena genast i början av studierna om vad språkbad är och om vad det innebär för studerandena. Information om arbetsmetoderna ger studerandena en klarare bild av det som förväntas av dem. Samtidigt skall man också fundera på hur man kan minska studerandenas oro inför språkbadet, t.ex. genom att berätta att språkbad inte kräver fullständiga

språkkunskaper i början av studierna och att studerandena kan diskutera med lärarna om de upplever svårigheter i språkbadet.

## 7.2 Vidareutveckling av det praktiska genomförandet i klassrummet

I det här avsnittet presenterar jag kortfattat de olika aspekter som bör utvecklas vidare i det praktiska genomförandet av fackspråkligt språkbad i undervisningen. Språkbadsundervisning kan visserligen ordnas på flera olika sätt beroende på lärarens undervisningsstil, men jag presenterar här några allmänna idéer som kom fram under de två observerade svenskspråkiga pilotkurserna. De största bristerna i de språkbadskurser som ordnades våren 2003 var att språkinläringen inte integrerades tillräckligt mycket i ämnesundervisningen.

### *Val av kursmaterial*

Lärarna bör ta hänsyn till meningsfullt material redan i planeringsskedet. Det innebär att lärarna skall se till att så stor del som möjligt av undervisningsmaterialet är på undervisningsspråket. Materialet skall användas meningsfullt i olika övningar på så sätt att studerandena har möjlighet att bekanta sig med materialet och arbeta med det så att de lär sig både textförståelse och hörförståelse och övar olika strategier för att klara av de situationer då de inte förstår alla ord.

### *Val av meningsfulla övningar*

Under de observerade kurserna spelade översättning en alltför stor roll bland övningarna, fastän studerandena bör uppmuntras till att använda endast ett språk och inte stödja sig på översättning när de arbetar med ämnesinnehållet. Översättningsuppgifterna tog uppmärksamhet och tid från innehållet. Rollspel och andra övningar som uppmuntrar till äkta kommunikation i liknande situationer som studerandena senare möter i arbetslivet ger studerandena möjlighet att producera språk utan att gå via förstaspråket.

### *Språkliga mål*

Språkbadskurserna var en ny upplevelse för de observerade lärarna och bristen på erfarenhet var troligtvis anledningen till att lärarna inte såg andra möjliga språkliga mål för kurserna än den fackspecifika terminologin. Observationerna visade dock att kursen *Tåg* var ypperlig för att utvidga studerandenas språkkunskaper med övningar som betonar olika tidsuttryck, t.ex. siffror, datum och olika fraser som uttrycker tid. Kursen *Tur* gav möjligheter att diskutera bl.a. nationalitetsord, t.ex. skillnaden mellan orden *Frankrike*, *fransk* och *fransman*. Under kursen kunde studerandena även ha påmints om olika förflyttningsverb i svenskan. Liknande språkliga mål skall ställas upp redan i planeringsskedet och läraren skall fundera på övningar som övar inför dessa mål och planera hur inläringen förstärks med hjälp av både positiv och negativ återkoppling.

### *Tydliga regler för språkanvändningen i klassrummet*

De flesta av studerandena visade intresse för att använda undervisningsspråket i klassrummet och kritiserade lärarna för att inte ha uppmuntrat till språkanvändning i klassrummet eller sig själva för att inte ha vågat ta initiativ till att använda språk. Läraren bör således ha strängare och tydligare regler för att uppmuntra till andraspråksanvändning i undervisningen. Speciellt i framtiden då studerandena har valt att studera vid enheten och fått information om språkbud kan läraren mera tydligt kräva att studerandena använder språkbudsspråket meningsfullt i olika situationer som fordrar mera än enskilda ord av studerandena. Användningen av modersmålet bör inte uppmuntras i någon situation och i vissa situationer kan det vara motiverat att kräva att studerandena inte använder sitt modersmål utan använder undervisningsspråket. Något definitivt förbud att använda modersmålet i klassrummet behövs dock inte.

En självklarhet i språkbud är att läraren själv är en god språklig modell och inte byter språk under kursens gång.

### *Klassrumsorganisation*

Observationerna under våren 2003 visade att föreläsningarna och övningslektionerna under språkbadskurserna skall vara väl strukturerade för att undvika förvirring bland studerandena. En tydlig klassrumsorganisation innebär också att läraren skall försöka

sammansvetsa de två språkgrupperna så att båda får lika mycket uppmärksamhet under språkbadskursen och likadana möjligheter till innehållsinläring. Under de första språkbadskurserna kan det också vara skäl att läraren tydligare styr hur smågrupperna och arbetsparen väljs, eftersom studerandena verkade ha vissa svårigheter att våga ta initiativ och arbeta med någon ur den andra språkgruppen om läraren inte medvetet krävde eller uppmuntrade till det.

#### *Närmiljöns roll i undervisningen*

Redan i planeringsskedet kan läraren ta hänsyn till närmiljöns roll i undervisningen. I språkbad uppmuntras lärarna att integrera närmiljön i undervisningen så att studerandena ser att språket används även utanför klassrummets väggar och så att studerandena får tillgång till autentiskt muntligt och skriftligt material på undervisningsspråket. Jakobstads balanserade tvåspråkighet ger mångsidiga möjligheter att utnyttja de båda språken i undervisningen i form av gästföreläsare och besök. Besöken kan ordnas av läraren, men ansvaret för olika besök kan också överlåtas till studerandena.

## 8 EN SPECIFICERAD MODELL FÖR SPRÅKSTRATEGI

I avsnitt 3.3 presenterade jag en språkstrategimodell för skolor som baserar sig på modeller och teorier av främst Rubin (1984), Haugen (1987) och Buss (2003) (se figur 4). Modellen består av fyra faser: *val av språkstrategi*, *planering av språkstrategin*, *genomförande av språkstrategin i undervisningen* och *vidareutvecklande av språkstrategin*. I kapitlen 4–7 har jag diskuterat dessa olika faser utgående från ett praktiskt exempel på det språkstrategiarbete som genomfördes vid enheten i Jakobstad våren 2003. Modellen visade sig fungera bra för att beskriva, strukturera och analysera det språkstrategiarbete som gjordes vid enheten. Med hjälp av modellen var det möjligt att analysera alla de fyra olika faserna i strategiarbetet. Vidareutvecklingen av strategin utgjordes i det här skedet av olika förslag till hur strategin kan utvecklas.

Den teoribaserade strategimodellen kan användas för att beskriva och strukturera det praktiska arbetet. I det här kapitlet väljer jag att analysera modellen utgående från empirin. Jag diskuterar om de praktiska erfarenheterna vid enheten i Jakobstad ger anledning till att finjustera modellen eller om modellen som sådan kan anses vara tillfredsställande för att beskriva språkstrategiarbete vid högskolor. Jag gör detta genom att gå igenom de olika faserna och kontrollerar om modellen täcker alla de diskussionsområden som väcktes av strategiarbetet i Jakobstad.

### *Val av strategi*

Språkstrategimodellen tar upp tre olika aspekter som diskuteras i den första fasen: *identifikation av problemet/målet med strategin*, *analys av den nuvarande situationen* och *förslag till arbetsmetod för skolan*. Vid strategiarbetet i Jakobstad kunde alla dessa tre delar identifieras och beskrivas. Ingen av aspekterna var således överflödiga. Haugen (1987) konstaterar att språkplanering ofta börjar då ett problem upptäcks. I min modell har jag utgått från att ett problem har upptäckts och att det behöver identifieras. Arbetet vid enheten i Jakobstad visade att det kan behövas en yttre impuls innan problemet upptäcks. Den yttre impulsen som behövdes i Jakobstad var hotet mot de tvåspråkiga enheterna (se Nylund 2000). Impulsen för att planera eller modifiera skolans

språkstrategi kan även komma inifrån, t.ex. via förändringar inom personalen. Det gäller att komma ihåg de yttre och/eller inre impulserna för strategiarbetet under hela strategiprocessen. I Jakobstad hade personalen glömt den yttre impulsen för strategin och koncentrerade sig på de inre impulserna som berörde främst de ekonomiska frågorna. Då personalen påmindes om den första yttre impulsen blev språkstrategidiskussionerna mångsidigare och tog bättre hänsyn till det omgivande samhället. I språkstrategiprocessen är det således viktigt att identifiera både de eventuella yttre och de eventuella inre impulserna för språkstrategiarbetet. Detta bör synas även i strategimodellen.

Analysen av den dåvarande situationen vid enheten genomfördes genom att jag deltog i undervisningen samt diskuterade med lärarna och studerandena. För att få en klar bild av situationen i skolan behövdes även en analys av hur man hade kommit till den situation som enheten befann sig i. Hotet mot de tvåspråkiga enheterna hade lett till att enheten hade testat olika strategier redan före fackspråkligt språkbad. Dessa strategier var eventuellt inte så medvetna hos de involverade att de räknades som egentliga strategier och därför fick de inte heller så mycket uppmärksamhet som kan anses vara nödvändigt. Istället för att utveckla de tidigare strategierna i den nya situationen ersattes de med nya strategier. Språkstrategimodellen kan således kompletteras med en punkt som betonar vikten av att identifiera de tidigare språkstrategierna vid skolan, både de medvetna och de icke-medvetna strategierna. Genom att öka medvetenheten kring de tidigare strategierna minskar man risken att samma arbete måste göras på nytt och man kan lättare identifiera de aspekter som fungerade bra eller dåligt vid de tidigare strategierna.

I strategimodellen är den sista punkten i den första fasen att ge förslag till arbetsmetod i skolan. Tidigare undersökningar inom området och teoretiskt stöd rekommenderas i litteraturen och dessa bör synas tydligare även i min modell. Jag har tagit upp punkten i fas 2, i planeringen, men det är motiverat att ta upp punkten även i fas 1. Språkstrategiarbetet vid enheten i Jakobstad visade nämligen att förslaget om språkbad godtogs utan att enheten internt hade en klar bild av vad språkbad innebär. Detta kom fram under våren 2003 då det visade sig att enhetens personal inte visste att man i



språkbad håller fast vid ett språk och inte blandar språk i undervisningen. Redan när språkbadet valdes som strategi borde enheten ha känt till de grundläggande principerna i det. Skolan skall ha en klar bild av vad förslaget innebär även om det är fråga om ett förslag som senare planeras noggrannare. För detta ändamål är det bra att ha en eller flera personer som bekantar sig med de existerande teorierna och strategierna och analyserar dem utgående från den situation som skolan befinner sig i och därefter informerar de andra. I språkstrategimodellen kan man således tillägga ytterligare en punkt: val av strategiansvarig.

Utgående från empirin kan den första fasen, *val av språkstrategi*, således kompletteras med följande punkter: *analys av de yttre eller inre impulserna för förändring, kritisk analys av de olika möjliga språkstrategierna med hänsyn till situationen i skolan samt val av strategiansvarig*. Punkten *analys av den nuvarande situationen* modifieras så att den också innebär en analys av de eventuella tidigare språkstrategierna och deras styrkor och svagheter. (Se figur 7.)

#### *Planering av språkstrategin*

Språkstrategimodellen tar upp följande aspekter i planeringsfasen: *teoretiskt stöd ur tidigare undersökningar, resurser för strategin, de preliminära principerna för strategin, analys av de eventuella resultaten/de eventuella problemen samt mobilisering av lärarkåren, administrationen och studerandena*. Vid enheten i Jakobstad var det möjligt att identifiera alla dessa aspekter i planeringen och det kan således konstateras att alla dessa områden behövs i planeringsfasen.

Arbetet vid enheten i Jakobstad visade dock på en tydlig brist i modellen. Det som modellen inte tar upp är motivering av lärarkåren och studerandena i de strategier som inte är resultat av lärarnas eller studerandenas egna initiativ. Aspekten om mobilisering hänvisar till det praktiska arbetet, t.ex. att bestämma vem som skall undervisa i fackspråkligt språkbad och varför. Det som visade sig vara ytterst viktigt under hela strategiarbetet var motivationen att ordna ett fungerande fackspråkligt språkbad. Fackspråkligt språkbad motiverades främst utgående från hotet mot de tvåspråkiga

enheterna, ekonomisk olönsamhet i att ha små undervisningsgrupper, studerandenas behov av språkkunskaper och enhetens flerspråkiga image. Fackämneslärarna accepterade dessa motiveringar som anledning till att arbeta med fackspråkligt språkbad, men det räckte inte till att motivera dem eftersom de upplevde att fackspråkligt språkbad kan hota studerandenas möjligheter till innehållsinläring (se även Snow 1997: 301–302). Att bättre identifiera och motivera mervärdet för lärarkåren och studerandena är nödvändigt för att strategin skall upplevas som meningsfull för alla som deltar i strategiarbetet. Vid enheten i Jakobstad borde man exempelvis tydligare ha koncentrerat sig på de positiva effekterna av fackspråkligt språkbad, på studerandenas ämneskunskaper och på behovet av mångsidiga språkkunskaper i yrkeslivet.

Språkstrategiarbetet vid enheten i Jakobstad visade också att även en del av de existerande punkterna i planeringsfasen bör finjusteras och förtydligas. En sådan punkt är resurserna för strategin. Diskussionerna vid enheten i Jakobstad koncentrerade sig mycket kring bristerna i resurserna, vilket är naturligt då de ses som motgångar när det gäller att förverkliga strategin. Diskussionen om resurserna skall således innefatta både de resurser som skolan har och de resurser som saknas. Diskussionen bör gälla både de materiella och de mänskliga resurserna. Det räcker dock inte enbart med att man konstaterar vilka resurser som finns vid skolan utan man bör även analysera den bästa användningen av resurserna. Även olika sätt att kringgå de bristande resurserna bör identifieras. Diskussionerna leder till en plan där man konstaterar resurserna och de eventuella bristerna i dem, bestämmer hur man bäst använder resurserna och hur man kan minska de eventuella bristernas roll i strategiarbetet.

Punkten om de preliminära principerna för strategin är i hög grad beroende av vilken typ av strategi skolan har valt och vilka teoretiska utgångspunkter strategin har. Språkstrategimodellen kan därför inte ta hänsyn till alla möjliga principer som de olika strategierna har. Modellen kan dock finjusteras så att de preliminära principerna skall svara åtminstone på följande frågor: Vilka språk används? Vem använder vilket språk, när och med vem? Hur används språk och varför? Dessa frågor ger en viktig utgångspunkt för planeringen och hjälper skolan att identifiera de preliminära

principerna. I samband med de preliminära principerna finns det skäl att diskutera även de icke-motiverade deltagarna och deras roll i strategin.

Utgående från empirin kan den andra fasen, *planering av språkstrategin*, således kompletteras med punkten *identifikation av mervärdet med strategin för de olika deltagarna*. Punkterna *resurserna för språkstrategin* och *de preliminära principerna för strategin* förtydligas. Resurserna innebär en analys av de mänskliga och materiella resurserna samt bristerna på dem. Diskussionen kring resurserna leder till en plan för effektiv användning av dem och till en plan för olika sätt att kringgå de eventuella bristerna. Principerna skall åtminstone svara på vissa grundläggande frågor om språken och deras roll i skolan (se figur 7).

#### *Genomförande av språkstrategin i undervisningen*

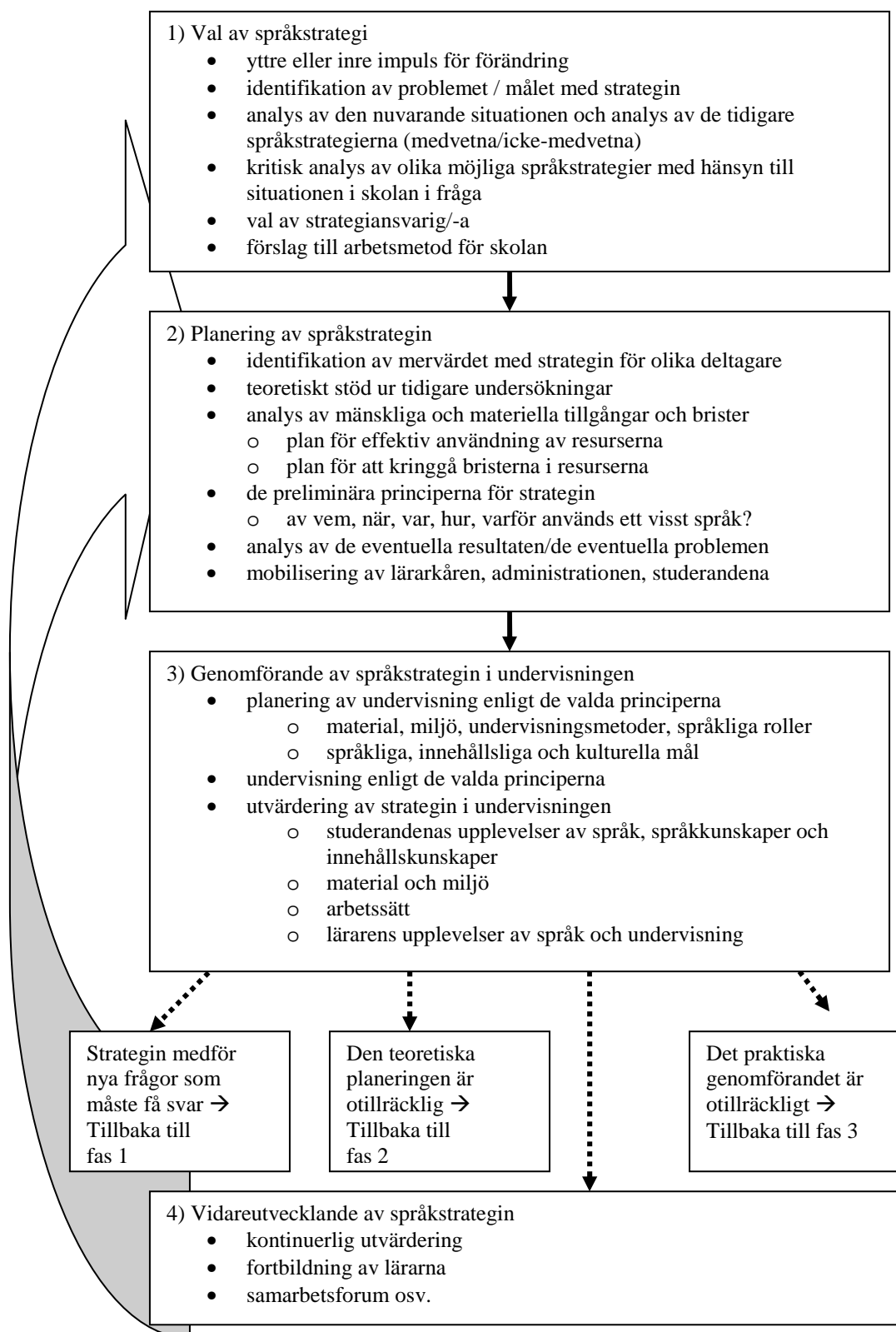
Strategimodellen i figur 4 tar upp följande punkter i den tredje fasen: *planering av undervisning enligt de valda principerna*, *undervisning enligt de valda principerna* och *utvärdering av strategin i undervisningen*. Vid enheten i Jakobstad kunde alla tre delar identifieras och deras nödvändighet kan således konstateras. Det kan dock konstateras att speciellt planeringen av undervisningen vid enheten i Jakobstad inte uppfyllde alla de punkter som behövs för att få strategin att fungera bra i undervisningen. Språkstrategimodellen är tänkt som en allmän modell som kan användas för olika strategier och därför kan den inte modifieras enbart enligt de behov som finns vid enheten i Jakobstad. Modellen kan dock modifieras med tanke på allmänna råd som går att genomföra i olika strategier.

Planeringen av undervisningen enligt de valda strategierna kräver att man planerar undervisningen mångsidigt och tar hänsyn till olika delområden i undervisningen. Modellen kan således modifieras så att planeringen av undervisningen innebär planering av såväl språkliga, innehållsliga som kulturella mål för undervisningen. I det här skedet är det viktigt att även planera hurdant material och hurdana arbetsmetoder som används. I början av en ny strategi är det skäl att redan i planeringsfasen klargöra de språkliga

rollerna i klassrummet så att de är klara för alla deltagare. Den omgivande miljöns roll i undervisningen skall också planeras.

Utvärderingen av strategin i undervisningen bör innebära utvärdering av studerandenas upplevelser av språk i undervisningen, samt naturligtvis analys av språkkunskaper och innehållskunskaper enligt de mål som ställdes upp för undervisningen i planeringsfasen. På samma sätt skall man utvärdera även de andra aspekterna som planerades innan undervisningen började. Man skall analysera om materialet och arbetsätten var meningsfulla och fungerande och om närmiljöns roll syntes i undervisningen. Lärarens upplevelser av språk och undervisning enligt de valda principerna bör också kartläggas för att strategin skall kunna utvecklas vidare.

Utgående från empirin kan den slutsatsen dras att den tredje fasen *genomförande av språkstrategin i undervisningen* inte behöver kompletteras med ytterligare punkter, men punkterna om planering och utvärdering av undervisningen bör modifieras så att de tydligare visar på olika aspekter som bör hållas i åtanke vid planeringen och utvärderingen (se figur 7).



**Figur 7.** En specificerad modell för språkplanering (jfr figur 4 i avsnitt 3.3).

*Sammanfattning*

Språkstrategimodellen i figur 4 visade sig vara ett fungerande hjälpmedel vid analyserandet och struktureringen av det arbete som gjordes vid enheten i Jakobstad kring språkstrategi våren 2003. En prövning av modellen utgående från empirin visar dock att strategimodellen kan utvecklas vidare med hjälp av de praktiska erfarenheterna av den. För att utveckla strategimodellen ytterligare bör den testas på olika skolnivåer som planerar och tillämpar olika språkstrategier. En första specificerad version av språkstrategimodellen presenteras i figur 7. Den specificerade modellen innehåller modifieringar främst i de två första faserna, *val av språkstrategi* och *planering av språkstrategin*. Modifieringarna i dessa faser visar att förberedande arbete innan strategin testas i undervisningen är ytterst viktigt och utgör utgångspunkten för hela arbetet. Vid språkstrategiarbete är det således skäl att fästa speciell uppmärksamhet vid de två första faserna.

De teoretiska och empiriska rönen kring språkstrategiarbetet i Jakobstad visar att Haugens (1987) modell för språkplanering är en utmärkt utgångspunkt och kan specificeras så att den gäller även språkplanering på mikronivå, i det här fallet vid högskolor. Modellen kan användas för skolornas språkstrategiarbete ända från daghem till vuxenutbildning. Min modellutveckling har medfört en specificering av Haugens ursprungliga och mycket enkla modell. Denna ursprungliga enkelhet hör samman med en hög generaliseringsnivå och generaliseringsförmåga. En längre gången specificering minskar naturligtvis den generella giltigheten även om den har sitt eget berättigande i en konkret tillämpning som i mitt fall.

## 9 FACKSPRÅKLIGT SPRÅKBAD SOM SPRÅKSTRATEGI VID ENHETEN I JAKOBSTAD: RESULTAT OCH DISKUSSION

Huvudsyftet i min avhandling har varit att beskriva och analysera språkplaneringsprocessen vid Mellersta Österbottens yrkeshögskola, enheten i Jakobstad. För att kunna göra det har jag haft två delsyften. Det första har varit att utgående från teorier och forskningsresultat kring tidigt fullständigt språkbad utveckla principer för fackspråkligt språkbad som kan användas som språkstrategi i fackämnesstudier vid högskolor. Det andra har varit att utgående från teorier om språkplanering utveckla en modell för språkstrategiarbetet på olika skolnivåer, i mitt arbete speciellt för språkstrategiarbete vid en yrkeshögskola. I avsnitten 2.3.1.2 och 3.3 har jag utvecklat de teoretiskt baserade principerna för fackspråkligt språkbad och modellen för språkstrategiarbetet.

Den första forskningsfrågan för att analysera strategiarbetet vid enheten var frågan om varför enheten behöver språkplanering. I kapitel 4 har jag med hjälp av dokument och diskussioner med enhetens projektkoordinator samlat in information om de tidigare faserna i enhetens arbete kring den tvåspråkiga undervisningen. Resultatet av detta sammanfattande arbete presenterar jag i tablå 9.

VAL AV SPRÅKSTRATEGI	
Modellen	Enheten i Jakobstad
Yttre impuls	Hotet mot tvåspråkiga enheter
Inre impuls	Ekonomi och tidseffektivitet Lockande utbildning
Analys av den nuvarande situationen	I samarbete med Vasa universitet, genom: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassrumobservationer</li> <li>• Kartläggning</li> <li>• Diskussioner</li> </ul> Som slutsats konstaterades att tvåspråkig undervisning i språkligt blandade grupper är ekonomiskt lönsam men upplevs som arbetsam och tidsmässigt ineffektiv av lärarna. Forskaren konstaterade att den inte ger möjlighet till effektiv språkinläring.
Kritisk analys av möjliga språkstrategier	Interna diskussioner och kontakt till olika universitet som arbetar med tvåspråkighet, intresse för tidigt fullständigt språkbad.
Val av strategiansvarig	Enheten anställer en projektkoordinator på deltid, även utomstående aktionsforskare har en viktig roll
Förslag till arbetsmetod	Fackspråkligt språkbad

**Tablå 9.** Val av språkstrategi vid enheten i Jakobstad, våren 2003.

Anledningen till att det behövdes språkplanering vid enheten i Jakobstad var att den dåvarande, delvis omedvetna, strategin var ineffektiv med tanke på tidsanvändningen och språkinläringen. Tvåspråkig undervisning behövdes dock för att visa på nyttan med tvåspråkiga enheter, för att kunna ha ekonomiskt lönsamma undervisningsgrupper och för att kunna locka studerande till enheten. Enheten hade inte någon klart ansvarig för strategin bland personalen, utan strategiarbetet sköttes i början av den deltidsanställda projektkoordinatorn och av aktionsforskaren. Fackspråkligt språkbad föreslogs av sakkunniga inom området tidigt fullständigt språkbad som en möjlig lösning på enhetens problem med den tvåspråkiga undervisningen.

Min följande forskningsfråga gällde analysen av vad läraren, administrationen och jag själv som aktionsforskare i projektet tog upp som viktiga aspekter vid planeringen av fackspråkligt språkbad vid enheten. I tablå 10 sammanfattar jag de centrala aspekterna vid planeringen.

Under våren 2003 var tanken på fackspråkligt språkbad ännu ny för lärarna och de hade inte hunnit testa fackspråkligt språkbad i sin undervisning eller reflektera över sin undervisning med hjälp av de nya impulserna. Det var eventuellt därför som lärarna lyfte upp flera av de negativa aspekterna med fackspråkligt språkbad och diskuterade bristerna på tid för planering, bristen på aktiva och språkkunniga studerande samt bristen på svenskspråkigt material. Aktionsforskaren upplevde att de viktigaste resurserna dock fanns vid enheten i form av en tvåspråkig lärarkår och av studerande ur båda språkgrupperna. Ur forskarens synvinkel var ett av de största problemen bristen på fortbildning där man skulle ha kunnat ta upp moderna teorier för språkinläring för att kunna locka lärarna att se på sin undervisning med nya ögon och få dem att upptäcka möjligheter till språkinläring även i anknytning till fackämnesundervisning.



PLANERING AV SPRÅKSTRATEGI	
Modellen	Enheten i Jakobstad
Identifikation av mervärdet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibehålla tvåspråkigheten vid enheten</li> <li>• Förbättrade möjligheter på arbetsmarknaden genom förbättrade språkkunskaper</li> <li>• Ekonomisk lönsamhet</li> </ul>
Teoretiskt stöd	Kunskaper om tidigt och sent språkbud genom aktionsforskaren
Analys av tillgångar och brister på tillgångar	<p>Tillgångar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvåspråkig personal</li> <li>• Studerande ur båda språkgrupperna</li> <li>• Positivt inställd ledning</li> <li>• Möjlighet att anlita forskare och projektkoordinator</li> </ul> <p>Brister:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begränsad tid för planering av språkbud</li> <li>• Bristen på fortbildning</li> <li>• Enligt vissa lärare: de eventuella negativa attityderna hos studerandena</li> <li>• Varierande språkkunskaper hos studerandena</li> <li>• Bristen på svenskspråkigt kursmaterial</li> </ul>
Planerna för att utnyttja resurser och kringgå bristerna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studerandenas samarbete över språkgränsen uppmuntrades</li> <li>• Stödkurser i det andra inhemska språket under de första språkbudskurserna diskuterades</li> <li>• Språkbud vid enheten påbörjas för förstaårsstuderande hösten 2003 för att ge mera tid för planering</li> <li>• Aktionsforskaren skötte en del av fortbildningen genom gruppdiskussioner och diskussioner med de enskilda lärarna</li> </ul>
Principerna för strategin	<p>Språkliga principer</p> <p>Metodologiska principer</p> <p>Administrativa principer</p>
Analys av resultaten/problemen	
Mobilisering	<p>Lärarna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I det första skedet mobiliserades enbart lärare som var villiga att testa fackspråkligt språkbud så att deras positiva upplevelser skulle uppmuntra och mobilisera de andra lärarna</li> </ul> <p>Studerandena:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I det första skedet enbart studerandena i pilotkurserna som inte senare hörde till den egentliga målgruppen. Mobilisering via information i början av pilotkurserna</li> </ul>

**Tablå 10.** Planering av språkstrategin vid enheten i Jakobstad våren 2003.

Lärarkåren, koordinatören, enhetschefen och forskaren diskuterade fram principer för fackspråkligt språkbud vid enheten. Forskarens roll var central i att ge teoretiskt stöd för fackspråkligt språkbud och via teorin motivera varför principerna skulle se ut så som de gjorde. Under våren 2003 hade lärarna möjlighet att påverka utformningen av principerna men det slutgiltiga beslutet fattades av enhetschefen. Fackspråkligt språkbud innefattar både språkliga och metodologiska principer samt en rad administrativa beslut. Ett första led i mobiliseringen av lärarna var att tre positivt inställda lärare testade

språkbad i sina tvåspråkiga undervisningsgrupper redan under våren 2003. Den positiva inställningen hos lärarna var viktig för att få positiva upplevelser av språkbad för både lärarna och studerandena.

För att minska arbetsbördan för lärarna fattades ett beslut att fackspråkligt språkbad skulle i första hand gälla de studerande som påbörjade sina studier hösten 2003. De studerande som redan fanns vid enheten var således inte den egentliga målgruppen för arbetet. Studerandena i pilotgrupperna mobiliserades genom att aktionsforskaren berättade om projektet i början av kursen och studerandena fick berätta om sina förväntningar genom att svara på ett frågeformulär. Svaren på frågeformuläret gav också svar på min fjärde forskningsfråga i avhandlingen som gällde studerandenas förväntningar på språkbad.

De finskspråkiga studerandena berättade att de ville öva sig i svenska vid sidan om att ta till sig ämnesinnehållet men en viss oro över innehållsinläringen rapporterades av en del av studerandena. Studerandena ville främst öva upp sina muntliga färdigheter i svenska och betonade kommunikation. De ville också lära sig kursens terminologi på svenska. I sina svar konstaterade studerandena att det var viktigt att ta vara på den unika möjligheten att lära sig svenska och att språket behövs för det framtida yrket och umgänget på en tvåspråkig ort. Den egna aktiviteten för språkinläringen bestod främst i att tvinga sig att använda svenska i muntlig kommunikation med kurskamraterna och i att skriva ordlistor och översätta texter. Även de svenskspråkiga studerandena ville lära sig fackspråk under kursen men hoppades på att detta inte skulle få en för stor andel av kursens innehåll. Den egna aktiviteten för att lära sig fackspråk bestod i att läsa fackspråkliga texter och i att kommunicera med kurskamraterna under kursen.

Det praktiska genomförandet av fackspråkligt språkbad i undervisningen kom att utgöra en viktig del av avhandlingens innehåll. I forskningsfrågorna (3 och 5) tog jag upp planeringen, genomförandet och utvärderandet av språkbad vid enheten i Jakobstad 2003. I den modifierade strategimodellen tas dessa aspekter också upp (se tablå 11).

GENOMFÖRANDE AV SPRÅKSTRATEGIN I UNDERVISNINGEN	
Modellen	Enheten i Jakobstad
Planering av undervisningen	Lärarna i pilotkurserna planerade kurserna själva med tillgång till stöd från aktionsforskaren. Forskaren betonade vikten av språklig planering vid sidan om den innehållsliga planeringen
Undervisning	Två pilotkurser på svenska, två på finska Aktionsforskaren med som dokumentatör och som stöd för läraren
Utvärdering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Undervisningen var krävande med tanke på både planeringen och genomförandet, men studerandena klarade sig bra i undervisningen. Lärarna var överraskade över att de flesta av studerandena valde att använda svenska. Lärarna ansåg att erfarenhet i flera språkbadskurser ger dem mera självsäkerhet som språkbadslärare.</li> </ul> </li> <li>• Studerandena: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Åsikterna om språkbad var varierande men överlag positiva.</li> </ul> </li> <li>• Forskarens helhetsanalys: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Pilotkurserna var ett första steg mot fackspråkligt språkbad, men språklig planering inför kursen bör uppmärksammas ytterligare och studerandena bör uppmuntras till att producera andraspråk under kursen.</li> </ul> </li> </ul>

**Tablå 11.** Genomförande av fackspråkligt språkbad i undervisningen vid enheten i Jakobstad våren 2003.

Pilotkurserna planerades till största delen av lärarna själva trots att aktionsforskaren föreslog gemensam planering för att på sätt kompensera den bortfallna fortbildningen. Aktionsforskaren samlade t.ex. ihop material om hur den språkliga planeringen kan gå till i tidigt fullständigt språkbad och var förberedd på att diskutera t.ex. hur terminologin tangeras och vilken roll återkopplingen har i undervisningen. Forskaren betonade vikten av den språkliga planeringen vid sidan om den innehållsliga. Bristen på gemensamma mötestider hindrade dock den gemensamma planeringen och planeringen kom att ligga på lärarnas eget ansvar. Detta resulterade i att den språkliga planeringen som är central i språkbad inte blev lika uppmärksammas som den borde ha blivit för att skilja fackspråkligt språkbad från en mera traditionell undervisning via andraspråket.

Fackspråkligt språkbad testades av tre av enhetens lärare i fyra tvåspråkiga undervisningsgrupper. I min avhandling har jag koncentrerat mig på de två pilotkurserna som undervisades på svenska. I avhandlingen har jag främst studerat undervisningen ur lärarens synvinkel och sett hur han klarar av att hålla fast vid ett

språk i undervisningen, hur han anpassar innehållet och språket till de finskspråkiga studerandena och hur han uppmuntrar till användning av svenska.

Enligt lärarna var fackspråkligt språkbad arbetsamt med tanke på den ökade planeringen och med tanke på att de i undervisningen ofta var tvungna att fundera på alternativa sätt att uttrycka information. Under kursen *Tur* hade man inte heller hunnit gå igenom så mycket av läroboken som tidigare. Studerandena hade dock lärt sig innehållet i kurserna och lärarna var positivt överraskade över hur mycket studerandena använde svenska. Ingen av lärarna upplevde sig ännu vara språkbads lärare men medgav att erfarenhet kan göra planeringen och genomförandet av fackspråkligt språkbad lättare.

Studerandena hade varierande åsikter om hur bra språkbadet hade lyckats under pilotkurserna. En klar majoritet av de finskspråkiga studerandena ville delta i språkbad igen, eventuellt med vissa ändringar. Anledningar till att vilja delta i språkbadsundervisningen var enligt studerandena möjligheten att lära sig språk och fackterminologi, utmaningen i undervisningen och nya bekantskaper över språkgränsen. Studerandena hade olika uppfattningar om den egna språkinläringen under kursen. En majoritet av studerandena hade lärt sig språk eller åtminstone sänkt tröskeln för att använda språket i kommunikation. Studerandena nämnde ofta fackterminologin som ett viktigt område i de språkfärdigheter som de hade övat upp under kursen. Studerandenas egen aktivitet när det gäller att lära sig svenska under kursen har främst bestått i att läsa kurslitteratur på svenska och försöka använda svenska i kommunikation. Översättning och arbete med ordlistor kom också upp.

De svenskspråkiga studerandenas åsikter om språkbad var också varierande. Åsikterna skiljde sig mellan de två kurserna. Studerandenas svar visade att i den grupp där studerandena arbetade i språkligt blandade smågrupper och fick kommunicera på svenska och hjälpa varandra med språket var de svenskspråkiga nöjda med undervisningen. I den grupp däremot där klassrumsarbetet inte naturligt stödde samarbetet mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga studerandena upplevde studerandena att språkbadet inte hade varit lyckat. I de båda grupperna ansåg dock de svenskspråkiga studerandena att de hade kunnat hjälpa de finskspråkiga med språket.

Det vanligaste sättet att hjälpa var att diskutera och översätta ord. Även de svenskspråkiga studerandena ville delta i språkbad igen, eftersom de ansåg att språkbad är utmanande i positiv bemärkelse, det är roligt att lära känna de finskspråkiga studerandena och det är ett bra sätt att lära sig både sitt modersmål och det andra inhemska språket.

De svenskspråkiga studerandena var ense om att läraren bör använda enbart svenska och se till att studerandena arbetar över språkgränsen. De finskspråkiga studerandena hade dock varierande åsikter om språkanvändningen. En del av studerandena ansåg att det var bra att läraren använde svenska och att han uppmuntrade också studerandena att använda det, medan andra önskade att läraren skulle ha talat mera finska och att studerandena själva skulle ha fått använda finska. De finskspråkiga studerandena kommenterade också att läraren bör vara aktiv i att se till att studerandena arbetar över språkgränsen och i att hitta en god balans mellan att anpassa innehållet och hålla intresset uppe.

I början av kursen satte lärarna upp som mål att reflektera över sitt eget språkbruk i undervisningen. Enligt min analys lyckades lärarna bra i detta, eftersom de talade lugnt och tydligt och använde synonymer och upprepningar som hjälp. Enligt lärarnas, studerandenas och forskarens utvärderingar är fackspråkligt språkbad en språkstrategi som enheten kan arbeta med och utveckla vidare. Min sista forskningsfråga (6) berör det fortsatta arbetet med språkstrategin. De första åtgärderna blir att gå tillbaka till planeringen och genomförandet av språkstrategin för att utveckla strategin ytterligare. Dessa åtgärder sammanfattar jag i tablå 12.

VIDAREUTVECKLANDE AV SPRÅKSTRATEGIN	
Modellen	Enheten i Jakobstad
Den teoretiska planeringen är otillräcklig	För att bättre utnyttja resurserna bör enheten planera bättre hur <ul style="list-style-type: none"> <li>• utbildningen marknadsförs så att utbildningen lockar språkintresserade studerande</li> <li>• lärarnas motivation att planera sin undervisning ur språklig synvinkel kan stödas</li> <li>• ansvaret för fackspråkligt språkbad flyttas över från aktionsforskare och projektkoordinator till enhetens ordinära personal</li> <li>• fackspråkligt språkbad beaktas i all planering vid enheten</li> <li>• bristen på svenskspråkigt material och språkbadsmetoder åtgärdas via materialbank</li> </ul>
Det praktiska genomförandet är otillräckligt	För att optimera fackspråkligt språkbad bör enheten planera bättre hur <ul style="list-style-type: none"> <li>• språkinläring kan stödas genom att man redan i planeringsskedet identifierar fackspråkliga termer, ämnesspecifika strukturer och andra språkområden som kursen ger möjlighet till</li> <li>• studerandena kan ges mera ansvar för sin egen inläring genom att välja meningsfulla övningar</li> <li>• studerandena och läraren kommer överens om tydliga språkliga regler för undervisningen</li> <li>• den tvåspråkiga närmiljön kan utnyttjas i undervisningen</li> </ul>

**Tablå 12.** Vidareutvecklande av språkstrategin vid enheten i Jakobstad våren 2003.

Språkbad enligt planerna spelar en betydande roll i enhetens vardag. Ett viktigt sätt att utveckla fackspråkligt språkbad att ta hänsyn till den i all planering vid enheten så att språkbadet och dess krav på undervisning inte glöms bort i andra projekt vid enheten. Lärarna betonade vikten av motiverade studerande. För att fackspråkligt språkbad skall leda till de önskade resultaten är det de aktiva studerandena, som tar ansvar för sitt eget lärande, som spelar den avgörande rollen. Till den fortsatta planeringen hör således att fundera på marknadsföringen. Som forskare betonar jag lika mycket betydelsen av en motiverad lärarkår, eftersom språkbadslärarens uppgift är att skapa möjligheter till språkinläring i fackspråkligt språkbad. Att motivera, aktivera och stöda lärarkåren i planeringen av den språkliga delen i ämnesundervisningen är således ett viktigt steg i det fortsatta arbetet.

Forskarens utvärdering av fackspråkligt språkbad baserar sig på klassrumsobservationer och studerandenas kommentarer. Pilotkurserna var det första försöket med fackspråkligt språkbad vid enheten i Jakobstad och därför var det inte heller realistiskt att vänta sig att alla aspekter i fackspråkligt språkbad skulle ha fungerat utan problem. Som forskare ser jag de första pilotkurserna som ett första steg i riktning mot språkbad, men de är ännu

inte fackspråkligt språkbad. Den största bristen i undervisningen är som min undersökning visar avsaknaden av en systematisk plan över hur språket får stöd i undervisningen. Detta gäller såväl uppgiften att analysera och tydligt lyfta fram de centrala ämnesspecifika termerna i undervisningen som uppgiften att analysera vilka andra möjligheter till språkinlärning som kurserna ger.

## **SUMMARY**

### **LANGUAGE PLANNING AT A BILINGUAL POLYTECHNIC. LSP IMMERSION AS AN EXAMPLE**

In my thesis I explore the language strategy work at the Central Ostrobothnia Polytechnic (COP), Department of Business, in Jakobstad/Pietarsaari from the spring of 2003. COP is a bilingual polytechnic and instruction is given both in Finnish and in Swedish. Lately the Swedish-speaking and Finnish-speaking groups are taught together, partly because of financial reasons and partly because of a desire to utilise the school's bilingualism for effective language learning. Instructing the combined groups has not always been easy and in order to improve the teaching situation, the department, encouraged by immersion experts at the University of Vaasa, decided to develop the teaching towards language immersion so that only one language will be used as a medium for instruction during field-specific subject matter courses (LSP immersion).

I was employed as a researcher for developing immersion at the department Autumn 2002. My study is thus action research where I participate in the phenomenon that I analyse in my thesis. Hence I have played two different parts. Partly I have been an active participant urging on changes and partly I have been an objective observer analysing the language strategy process. The material for my empirical case study consists of discussions, questionnaires and classroom observations collected at the department in Jakobstad/Pietarsaari. The material is mainly analysed qualitatively.

The purpose of my thesis is three-fold. The main aim is to examine the language strategy work at the department in Jakobstad/Pietarsaari. To be able to do this my second aim is to create a model for language planning in schools, in other words, to add to the schools' language strategy. A third objective is to develop principles for LSP immersion teaching.



In my thesis I answer the following research questions:

1. Why is the language strategy needed at the department in Jakobstad/Pietarsaari?
2. What are the reactions among teachers, students and the department's management in the spring of 2003 as regards the language strategy work and what questions does it raise?
3. How do the subject teachers plan and realise the immersion courses?
4. What are the expectations amongst the Swedish-speaking and the Finnish-speaking students regarding Swedish immersion?
5. What are the students', teachers' and researchers' opinions about the immersion courses?
6. On the basis of the pilot courses, how can the LSP immersion be optimised at the department in Jakobstad/Pietarsaari?

My thesis consists of nine chapters. In the introductory chapter I present the theoretical background for my thesis and in chapter 2 I present the aim, material and method of the study. In chapter 3 I take a close look at the concepts language planning and language strategy and discuss the relationship between them. I define language planning as work that is being done on a macro-level, for instance, via government decisions, and language strategy as work that is being done on a micro-level, for example, via school internal decisions concerning, for instance, the language of instruction at a particular school. I also discuss why it is important for schools, in my case especially for the polytechnics, to work actively for a conscious language strategy. I establish that language strategies in schools need to comprise both goals and methods in order for the wished-for results to be achieved. Moreover, I argue that this process is inherently dynamic. In this chapter I also present Haugen's (1987) model for language planning and specify it so it can be used for supporting, describing and analysing language strategy work in school. The specified model comprises four phases that work together in a dynamic process. These phases are: *choice of language strategy*, *language strategy planning*, *realising the language strategy in teaching* and *further development of the language strategy*. The content in the various phases are thoroughly discussed.

In chapter 1 I discuss the theoretical bases for the integrated language and subject teaching that I have chosen to call LSP immersion. The theoretical bases are to be found in modern theories of language learning and in different ways of integrating language

and subject teaching. I explore LSP immersion in the light of other teaching strategies, which to various degrees integrate language and subject teaching at a higher education level, for instance, LSP teaching and immersion for adults within the framework of language teaching. I also discuss early total immersion and its view of content, language and teaching methods since LSP immersion mainly follows the central principles of early total immersion and benefits from the teaching didactic solutions used in immersion.

In chapter 4 I move on to the practical example of LSP immersion as a language strategy at a polytechnic school. Seen from the perspective of the specified language strategy model, chapter 4 in my thesis corresponds to the phase *choice of language strategy*. In practice this chapter is a retrospective look back at the different, partly unconscious, language strategies, which in turn lead to the choice of LSP immersion as a language strategy. I identify the threat against the bilingual polytechnic departments as a starting shot for language strategy work and identify two earlier language strategies, which I analyse in brief by using the language strategy model. The earlier language strategies clearly show that lack of planning has led to the fact that these do not work the way they should. This can be seen as a first result in my thesis and confirms my view of the language strategy work as dynamic. Setting goals for a language strategy is not enough; planning for how to achieve these goals is also necessary.

Chapter 5 describes the strategy work that was made at the department in 2003 and corresponds to the phase *language strategy planning* of the language strategy model. The basis for the planning consists mainly of discussions among the teaching staff where the principles of the language strategy (i.e. the answer to the question of *how* the goals for the strategy will be reached) were formed. My description of the planning phase is divided into three parts. First I describe the department's resources for arranging LSP immersion and touch upon questions of e.g. motivation, bilingual staff and lack of further education. Then, with reference to earlier research within the field of integrated language and subject teaching, I describe how the principles for the strategy were formed. The teachers' opinions do not always correspond to the research results and I also describe how compromise solutions were reached. The developed principles

can be divided into linguistic principles (for instance, the principle of consistent language use) and methodological principles (e.g. the principle of integrating language and subject didactic teaching methods).

The third and last part presented in chapter five is the mobilization of the department. I discuss and analyse some of the administrative questions (for instance, of marketing and the share of immersion courses) and present the students' expectations as regards the Swedish immersion courses. The expectations can be summed up as follows: the two language groups are positive to LSP immersion. The Finnish-speaking students particularly want to practice oral skills through discussions and increase their vocabulary but they mention relatively traditional ways of improving their command of Swedish (e.g. translation and word lists). The Swedish-speaking students do not believe immersion will make their subject learning more difficult and they emphasise the opportunity to practice their native language along with the specialised content.

In chapter 6 I analyse how the principles of the language strategy can be transferred from an abstract level of discussion to the concrete classroom work. The chapter contains an analysis of the planning, the realisation and the evaluation of the two Swedish courses arranged as LSP immersion in the spring of 2003. My material shows the importance of linguistic planning according to the established linguistic principles because the planning affects the outcome of the immersion. In the two immersion courses I observed, the planning may be seen as partly deficient. This is partly due to a lack of time but also to the teachers' lack of commitment, which was visible in that they did not seem to be willing e.g. to make the teaching material more suitable for immersion teaching. The teacher's new linguistic role in the classroom and the lack of further education are also factors contributing to the lack of planning.

In the classroom observations I have concentrated on examining the teaching from the perspective of the various established principles of the language strategy. In sum, the teachers were successful when it comes to their own speech and behaviour before the class. For instance, they spoke calmly and emphasised important information, summed up the essential points on the blackboard and repeated important information at several

occasions. I feel this is a first important step towards a working LSP immersion. The next step is more difficult. It involves taking the changes that were made beyond the teacher and start from a more student-centred view of the teaching. The immersion teaching at the department in Jakobstad/Pietarsaari needs to be developed further in order to guarantee the students the possibility to produce increasingly more demanding field-specific language in both writing and speech. When this happens in a natural and safe classroom environment, in which the students have clear instructions about language use and in which the immersion language is experienced to be a natural part of the students' time spent together, independent of native language, the LSP immersion will give the added value to the teaching that it at best can give. The students learn how to work with the language as a tool instead of seeing it as a goal for the teaching and this is something that is not always achievable in the traditional LSP language teaching at a higher education level.

The students' comments about the course are varied. Most had a positive attitude towards language learning during the course and believed they had improved their language skills. Somewhat surprisingly, the students for the most part mentioned different traditional ways of working with language during the course, e.g. translation and word lists which confirms that the choice of valuable exercises that encourage communicative use of Swedish needs more attention in the future. Interestingly, in the group where the students were allowed to use more Finnish they demanded to use even more of their native language in the classroom. This can be seen as support for the fact that the students need consistent encouragement to use Swedish in order for them to begin to trust their skills. The unmotivated use of the mother tongue may counteract the positive experiences of Swedish LSP immersion.

The great majority of the Finnish-speaking students (72%) wish to participate in Swedish LSP immersion in the future. They experience the immersion as a challenge and stay interested. The new friends they made across language barriers are also emphasised. However, they are worried about their grades in immersion. The Swedish-speaking students, too, find immersion to be a challenge and emphasise the making of new friends. But they are also worried about the uneven language distribution in the

groups and how this will affect the general picture when immersion will be arranged also in Finnish.

Chapter 7 corresponds to the phase *further development of the language strategy* in the language strategy model. In my thesis I shed some light on the work awaiting the department in Jakobstad/Pietarsaari in the future, after the end of the term in 2003. I summarise the different points that have been discussed in some form during the spring of 2003 but that have not yet been addressed. Most of the aspects regarding the further development of the language strategy in Jakobstad/Pietarsaari concern phases 2 and 3, that is, both the administrative and the teaching part of the strategy. The administrative tasks that the department will need to work on further include e.g. attitudes and motivation among the teaching staff, a comprehensive programme for LSP immersion, and marketing. The teaching tasks include e.g. more careful language planning, choice of monolingual course material and clear linguistic rules for the students as regards the work in class.

In chapter 8 I return to the theoretical language strategy model that I presented in chapter 3. This time I analyse it according to the empirical findings in order to determine whether the model can be refined on the basis of the language strategy work in Jakobstad/Pietarsaari. In conclusion, I can say that the four phases as a whole work well to describe, analyse and structure language strategy work at a polytechnic. However, the different phases can and need to be refined internally so that they better suit the multidimensional reality facing the schools as they start working with a language strategy. In the new refined language strategy model I emphasise among other things the importance of understanding why the school works with the language strategy and the significance of a more critical analysis of the different possibilities to choose from when the school establishes its goal for its language strategy. One important aspect for motivating the teaching staff is to early on discuss and analyse the added value of the strategy for the various participants.

In the final chapter 9 I summarize and discuss the results regarding the language strategy work at the department in Jakobstad/Pietarsaari.

## LITTERATUR

- Airola, A. & T. Juurakko-Paavola (2003). Ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta kehittämässä. I: *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*, 187–205. Red. H. Kotila. Helsinki: Edita.
- Allen, P., M. Swain, B. Harley & J. Cummins (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. I: *The Development of Second Language Proficiency*, 57–81. Red. B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Bergroth, M. (2004). Två språk – Ett trumfkort. Språkbud vid Mellersta Österbottens yrkeshögskola. Opublicerad rapport. Vasa universitet. Institutionen för nordiska språk. Vasa.
- Berthold, M. (1995). Pioneer and Lighthouse. The Benowa experience. I: *Rising to the Bilingual Challenge – Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*, 19–35. Red. M. Berthold. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia. Nr. 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.
- Björklund, S. (2002). Att uttrycka kunskapsinnehåll med hjälp av första- eller andraspråk. I: *Språk som formar vär(l)den*, 30–44. Red. S. Björklund, M. Koskela & M. Nordman. Tutkimuksia 241. Språkvetenskap 40. Vasa universitet.
- Björklund, S., M. Buss, M. Heikkinen, Ch. Laurén & H. Vesimäki (1996). *Språkbadslevers möte med närmiljön. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud*. Kompendium 3. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Björklund S., B. Kaskela-Nortamo, M. Kvist, H. Lindfors & M. Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbudsgrupper*. Kompendium 4. Levón-institutet. Vasa universitet.
- Blakely, R. (1997). The English language fellows program: using peer tutors to integrate language and content. I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 274–289. Red. M.A. Snow & D.M. Brinton. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.

- Brinton, D.M. & L. Jensen (2002). Appropriating the adjunct model: English for academic purposes at the university level. I: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 125–137. Red. J. Crandall & D. Kaufman. Virginia: TESOL.
- Burger, S, M. Wesche, M. Migneron (1997). "Late, late immersion": discipline-based second language teaching at the University of Ottawa. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 65–84. Red. R.K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burger, S. & M. Chrétien (2001). The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa. I: *The Canadian Modern Language Review*, 58:3, 84–102.
- Buss, M. (2002a). Tvåspråkig undervisning i tvåspråkiga grupper – Erfarenheter vid Mellersta Österbottens yrkeshögskola, enheten i Jakobstad. Opublicerad rapport. Vasa universitet. Institutionen för nordiska språk. Vasa.
- Buss, M. (2002b). *Verb i språkbadslevers lexikon – En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia Nr 105. Språkvetenskap 22. Vasa universitet.
- Buss, M. (2003). Fram med svenskan! – Språkplanering för inläring av svenska. I: *Kieli tienhaarassa*, 1–11. Red. M. Pörn & A. Åstrand. Åbo: Åbo Akademiens förlag.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1998). Nätverk för språkbad. Internationella kontakter och nya impulser. I: *Språkbad i ett nötskal*, 2–7. Centret för språkbad och flerspråkighet. Publikation 1. Vasa universitet.
- Buss, M. & K. Mård (1999.) *Ruotsin ja suomen kielen kielikylyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Vasa universitet.
- Carr, W. & S. Kemmis (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: RoutledgeFalmer.
- Casanova, U. (1995). Bilingual education: politics or pedagogy? I: *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, 15–23. Red. O. García & C. Baker. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christian, D. (1994). *Two-way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*. Educational practice report: 12. Citerad: 15.10.2003. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/epr12/index.html>.
- Cohen, A.D. & T. Gómez (2004). *Enhancing Academic Language Proficiency in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom*. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota: Minneapolis. Citerad: 17.11.2004. <http://www.carla.umn.edu/immersion/cohen&comez.pdf>.

- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corson, D. (1990). *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon, Bristol: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). School language policies. I: *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, 336–337. Red. B. Spolsky. Amsterdam etc.: Elsevier.
- De Courcy, M. (1995). ‘You just live in French’: adolescent learners’ experiences of French immersion. I: *Rising to the Bilingual Challenge – Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*, 75–96. Red. M. Berthold. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited.
- De Courcy, M. (2002). *Learners’ Experiences of Immersion education. Case Studies of French and Chinese*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Courcy, M & K. Mård-Miettinen (2004). Output-related teaching strategies emphasized by late immersion students. I: *Språkbud: Samverkan skapar styrka*, 60–77. Red. S. Björklund & M. Buss. Publikation No. 113. Vasa: Levón-institutet.
- Crandall, J. & D. Kaufman (2002). Content-based instruction in higher education settings: evolving models for diverse contexts. I: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 1–9. Red. J. Crandall & D. Kaufman. Virginia: TESOL.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> ed. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2001). Second language teaching for academic success: a framework for school language policy development. I: *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*, 324–344. Red. K. Naclér. Stockholm: Sigma förlag.
- Davies, N. (1995). Dual focus approach for immersion teaching: language and content. I: *Rising to the Bilingual Challenge – Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*, 97–120. Red. M. Berthold. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia Limited.
- Day, E. & S. Shapson (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd.



- Echevarria, J., M. Vogt & D.J. Short (2000). *Making Content Comprehensible for English Language Learners – The SIOP Model*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Ely, M. i samverkan med M. Anzul, T. Friedman, D. Gardner & A. McCormack Steinmetz (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken. Cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Elsinen, R. (2000). ”Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan.” *Yliopistopiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No 62. Joensuu.
- Engberg, J. (2004). Om fagsprog, fagkommunikation og fagviden. I: *Synaps*, 5–19. Instituttserie nr 14.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (2003). Helsinki: WSOY.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. 3<sup>rd</sup> ed. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Fortune, T. (2000). *Immersion Teaching Strategies Observation Checklist*. CARLA. Minneapolis: University of Minnesota. Citerad 20.5.2004. <http://carla.acad.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000>.
- Gardner R.C. & W.E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (red.) (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbåd*. Kompendium 1. Fortbildningscentralen. Vasa universitet.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (red.) (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbåd. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbåd*. Kompendium 2. Fortbildningscentralen. Vasa universitet.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kanttäyömenetelmät*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Haagensen, B. (1998). Svenska för blivande ekonomer. Ett försök med språkbåd för vuxna. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel – Bilingualism and Language Planning. Problems and Pleasures*. Berlin, etc.: Mouton de Gruyter.
- Heikkinen, H. (2006). Tutkiva ote toimintaan. I: *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 15–38. Red. H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Heikkinen, H. & R. Huttunen (2006). Toimintatutkimus tieteenä. I: *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 184–202. Red. H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: who is immersing whom? *The Canadian Modern Language Review*, 57:3, 443–474.
- Hoare, P. (2001). A comparison of the effectiveness of a "language aware" and a "non language aware" late immersion teacher. I: *Language as a Tool – Immersion Research and Practices*, 196–210. Red. S. Björklund. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83. Vasa.
- Hoare, P. & S. Kong (2001). A framework of attributes for English immersion teachers in Hong Kong and implications for immersion teacher education. I: *Language as a Tool – Immersion Research and Practices*, 211–230. Red. S. Björklund. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83. Vasa.
- Howard, E. & M. Loeb (1998). *In Their Own Words: Two-Way Teachers Talk about Their Professional Experiences*. Citerad: 10.2.2003. <http://www.cal.org/ericcll/digest/intheirownwords.html>.
- Huovinen, T. & E. Rovio (2006). Toimintatutkija kentällä. I: *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 94–113. Red. H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hyltenstam, K. (2001). Om utvärdering och dess kvalitetshöjande roll i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska. I: *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, 16–42. Red. K. Nauclér. Stockholm: Sigma Förlag.
- Iancu, M.A. (2002). To motivate and educate, collaborate and integrate: the adjunct modell in a bridge program. I: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 139–153. Red. J. Crandall & D. Kaufman. Virginia: TESOL.
- International Tandem Network. Autonom språkinläring i Tandem*. (2000). Citerad: 28.8.2004. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxsve11.html>
- Isokorpi, T. (2003). Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. I: *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*, 111–128. Red. H. Kotila. Helsinki: Edita.
- Johns, A.M. (1997). English for specific purposes and content-based instruction: what is the relationship? I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 363–366. Red. M. A. Snow & D. M. Brinton. New York: Longman.

- Johnson R.K. & M. Swain (red.) (1997). *Immersion Education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juurakko-Paavola, T. & A. Airola (2002). *Minustako tehokas kieltenoppija? Vinkkejä elinikäisen oppimisen matkalle*. Hämeen ammattikorkeakoulun verkkojulkaisu. Citerad: 20.1.2007. <http://www.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisut/tehokas%20kielenoppija.pdf>.
- Kantelinen, R. (1995). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21. Joensuu.
- Kantelinen, R. & P. Varhimo (2000). Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: "Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!". I: *Kielikoulussa – kieli koulussa*, 325–345. Red. P. Kalaja & L. Nieminen. AfinLan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä.
- Kantelinen, R. & M. Heiskanen (2004). *Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuun yliopisto.
- Kantelinen, R. & S. Kettunen (toim.) (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 89. Joensuun yliopisto.
- Kettunen, S. (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta matkailu- ja ravitsemusalan ammatillisessa koulutuksessa. I: *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*, 84–99. Red. R. Kantelinen & S. Kettunen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 89. Joensuun yliopisto.
- Koro, J. (1992). Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. I: *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 43–56. Red. J. Ekola. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulussa. I: *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*, 13–23. Red. H. Kotila. Helsinki: Edita.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Lapkin, S., M. Swain & S. Shapson (1990). French immersion research agenda for the 90s. I: *The Canadian Modern Language Review*, 46:4, 638–674.

- Laplane, B. (1997). Teaching science to language minority students in elementary classrooms. I: *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 12, 62–83.
- Laplane, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences": des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques. I: *The Canadian Modern Language Review*, 57:2, 245–271.
- Laurén, Ch. (red.) (1991). *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1. Vasa.
- Laurén, Ch. (1993). *Fackspråk. Form, innehåll, funktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, Ch. (1997). Svenskt språkbud – Kahden kielen kautta monikielisyyteen. I: *Flerspråkighetens dimensioner – individ, familj och samhälle*, 173 – 184. Red. K. Herberts, Ch. Laurén, U. Laurén & S. Strömman. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja No 26. Vasa.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Ch. (2006). *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Ch. & M. Nordman (1987). *Från kunskapens frukt till Babels torn. En bok om fackspråk*. Stockholm: Liber.
- Laurén, Ch. & M. Nordman (2004). Från tio böcker till stark profil. Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. I: *Nordistikens historia i Finland*, 185–208. Red. H. Lönnroth. Tammerfors: Tampere university press.
- Lightbown, P. & N. Spada (1993). *How Languages Are Learned*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. I: *Studies in Second Language Acquisition*, 3:2004, 399–432.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake: negation of form in communicative classrooms. I: *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.

- Löfström, E., R. Kantelinen, E. Johnson, M. Huhta, M. Luoma, T. Nikko, A. Korhonen, J. Penttilä, M. Jakobsson & L. Miikkulainen (2002). *Ammattikorkeakoulun kielenopetus tienhaarassa. Kieltenopetuksen arviointi Helsingin ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouluissa*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15. Helsinki: Edita.
- Marsh, D., P. Oksman-Rinkinen & S. Takala (1996). *Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector*. National Board of Education.
- de Mejiá, A. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism – International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon etc: Multilingual Matters Ltd.
- Mellersta Österbottens yrkeshögskola (2006). Enheten i Jakobstad. Citerad 11.1.2007. <http://www.cou.fi/sve/enheter/prsy.asp>
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. I: *Educating Second Language Children*, 159–182. Red. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. I: *Beyond Bilingualism – Multilingualism and Multilingual Education*, 35–63. Red. J. Cenoz & F. Genesee Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Månson, P. (2000). *Båten i parken. Introduktion till samhällsstudier*. Stockholm: Prisma.
- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia, nr 100. Språkvetenskap 21. Vasa.
- Mård, K. (2004). Millä eväin kielikylypöpettajaksi? Koulutukseen hakijoiden kielellinen tausta ja ruotsin kielen suullinen taito. I: *Äidinkieli ja toiset kielet. Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.-20.10.2002*, 67–78. Red. S. Latomaa. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B1. Tampere.
- Netten, J. (1990). Towards a more language oriented second language classroom. I: *Language, Culture and Cognition*, 284–304. Eds. L. Malavé & G. Duquette. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Nordgren, B. & M. Buss (2001). *Att hålla kniven vass. Åk 6. Språkutvecklande material för helhetsundervisning i språkbud*. Centret för språkbud och flerspråkighet. Publikation 3. Vasa universitet: Vasa.
- Nordman, M. (1992). *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.

- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nylund, P. (2000). "Slå vakt om tvåspråkiga yrkeshögskolor". I: *Vasabladet*, 1.2.2000.
- O'Malley, M. J. & A. Uhl Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetusministeriö (1999). *Kieltenopetuksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa* Opetusministeriön työryhmien muistioita. 25:1999.
- Pilke, N. (2000). *Dynamiska fackbegrepp. Att strukturera vetande om handlingar och händelser inom teknik, medicin och juridik*. Acta Wasaensia. No 81. Språkvetenskap 15. Vasa.
- Puskala, J. (2003). *Fackkommunikativ kompetens, i synnerhet textuell. Finsk- och svenskspråkiga ekonomie studerande informerar på svenska om ett företagsförvärv*. Acta Wasaensia. Nr 116. Språkvetenskap 24. Vasa.
- Raij, K. (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. I: *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*, 42–59. Red. H. Kotila. Helsinki: Edita.
- Rauto, E. (2004). Kielitaidon kehittyminen ammattikorkeakoulun vieraskielisessä opetuksessa. I: *Kielikoulutus tienhaarassa*, 245–253. Red. K. Sajavaara & S. Takala. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rhodes, N.C., D. Christian & S. Barfield (1997). Innovations in immersion: the key school two-way model. I: *Immersion Education. International Perspectives*, 265–283. Red. R.K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rikkinen, M. (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta kaupan ja hallinnon alan ammatillisessa koulutuksessa. I: *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*, 72–83. Toim. R. Kantelinen & S. Kettunen Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's Guide*. New York etc: Prentice Hall.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rousseau, E. (1995). Teaching science through a second language. I: *Rising to the Bilingual Challenge. Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*, 121–150. Red. M. Berthold. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia.

- Rosenkjar, P. (2002). Adjunct courses in the great books: the key that unlocked locks for Japanese EFL undergraduates and opened the door to academia for EFL. I: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 13–28. Red. J. Crandall & D. Kaufman. Virginia: TESOL.
- Rubin, J. (1984). Bilingual education and language planning. I: *Language Planning and Language Education*, 4–36. Red. C. Kennedy. London: George Allen & Unwin.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I: *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*, 13–30. Red. K. Rönnerman. Lund: Studentlitteratur.
- Sajavaara, K. (1999). *Kieliopinnot ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. & S. Takala (2000). Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. I: *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*, 155–230. Red. K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Samordningsdelegationen för den svenskspråkiga högskoleutbildningen* (2003). Högskoleutbildning på svenska i Finland – En strategi. Citerad: 12.8.2003. [http://www.abo.fi/aa/aktuellt/samordningsdel\\_strategi\\_2003.pdf](http://www.abo.fi/aa/aktuellt/samordningsdel_strategi_2003.pdf)
- Schneider, M. & J. Freidenberg (2002). A collaborative approach to sheltering complex content for native and nonnative English speakers in a university setting. I: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 155–168. Red. J. Crandall & D. Kaufman. Virginia: TESOL.
- Shohamy, E. (2003). Implications of language education policies for language study in schools and universities. I: *The Modern Language Journal*, 82:2, 278–286.
- Short, D. (1999). The sheltered instruction observation protocol: a tool for teacher researcher collaboration and professional development. Citerad: 3.10.2003. <http://www.cal.org/ericcl/digest/sheltered.html>
- Sipola, S. (2003). *Vuxenspråkbad i svenska – Mål och återkoppling*. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa Universitet: Vasa.
- Sipola, S. (2006). *Vuxenspråkbad i svenska. Ur den autonoma inläringens synvinkel*. Acta Wasaensia, nr 155. Språkvetenskap 30. Vasa.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Liber.
- Snow, M.A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Center for language education and research. Los Angeles: University of California.

- Snow, M.A. (1997). Teaching academic literacy skills: discipline faculty take responsibility. I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 290–304. Red. M.A. Snow & D.M. Brinton. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Snow, M.A., M. Met & F. Genesee (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. I: *TESOL Quarterly*, 23:2, 201–217.
- Spolsky, B. & E. Shohamy (2000). Language practice, language ideology, and language policy. I: *Language Policy and Pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton*, 1–42. Red. R.D. Lambert & E. Shohamy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Srole, C. (1997). Pedagogical responses from content faculty: teaching content and language in history, I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 104–116. Red. M.A. Snow & D.M. Brinton. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Stanutz, S.P. (1999). Why immersion? Advantages and disadvantages of the method. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 63–79. Red. Ch. Laurén. 2. reviderade upplagan. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Statsrådets förordning om yrkeshögskolor 15.5.2003/352.
- Stewart, T., M. Sagliano & J. Sagliano (2002). Merging expertise: developing partnerships between language and content specialists. I: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 29–43. Red. J. Crandall & D. Kaufman Virginia: TESOL.
- Stoller, F.L. & W. Grabe (1997). A six-T's approach to content-based instruction. I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 78–94. Red. M.A. Snow & D.M. Brinton. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Stringer, E.T. (1999). *Action Research*. Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Studieguide* (2002). Mellersta Österbottens Yrkeshögskola.
- Suojanen, U. (1992). *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Suosituksset kielenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa* (2004). Citerad: 20.1.2007. <http://www.averko.fi/arenekielet/kaytsuos.pdf>.



- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Red. S. Gass & C Madden. Rowley, Mass: Newbury House.
- Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. I: *The Canadian Modern Language Review*, 1, 44–63.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case study*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Swedner, H. (1978). *Sociologisk metod. En bok om kunskapsproduktion och förändringsarbete*. Lund: LiberLäromedel.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråkproduktion*. Acta Wasaensia, nr 98. Språkvetenskap 20. Vasa.
- Takala, S., K. Sajavaara & P. Sajavaara (2000). Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. I: *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*, 231–271. Red. Sajavaara, K. & A. Piirainen-Marsh. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarone, E. & M. Swain (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. I: *The Modern Language Journal*, 79: ii, 166–178.
- Teemant, A., E. Bernhardt & M. Rodríguez-Muños (1997). Collaborating with content-area teachers: what we need to share. I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 311–318. Red. M.A. Snow & D.M. Brinton. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Toivola, M. (2004). Työelämän viestintä vastavalmistuneen insinöörin kokemana. I: *Kielikoulutus tienhaarassa*, 115–136. Red. K. Sajavaara & S. Takala. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155. Filologi 19. Vasa.
- Viberg, Å. (1983). *Ordförråd och konversation i invandrares svenska. Några iakttagelser och hypoteser med utgångspunkt från det material som samlats in i projektet Svenska för invandrare (Josefson 1979)*. SSM Report 9. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Vikør, L.S. (1988). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus Forlag.
- Väyrynen, P., A. Räisänen, E. Geber, L. Koski & M. Pernu (1998). *Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kielenopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet*. Arviointi 8. Opetushallitus.

Wesche, M.B. & D. Ready (1985). Foreigner talk in the university classroom. In: *Input in Second Language Acquisition*, 89–114. Red. S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley etc.: Newbury House Publishing Inc.

Wesche, M.B, F. Morrison, D. Ready & C. Pawley (1990). French immersion: postsecondary consequences for individuals and universities. I: *The Canadian Modern Language review*, 46:3, 430–451.

Wilcox Peterson, P. (1997). Knowledge, skills and attitudes in teacher preparation for content-based instruction. I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 158–176. Red. M.A. Snow & D.M. Brinton. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.

Wong Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? I: *Input in second language acquisition*, 19–49. Red. S. Gass & C.G. Madden. Rowley etc.: Newbury House Publishers Inc.

Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. I: *Language processing in bilingual children*, 49–69. Ed. E. Bialystok. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Wray, A., K. Trott & A. Bloomer (1998). *Projects in Linguistics. A Practical Guide to Researching Language*. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.

Young, T. (1995). Professional development for immersion teachers in Finland. I: *Language immersion: teaching and second language acquisition*, 96–106. Red. M. Buss & Ch. Laurén Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30. Vasa.

Yrkeshögskolelag 9.5.2003/351.

Dokument vid MÖYH:

*Suunnitelma* (1999). Mellersta Österbottens yrkeshögskola.

*Sammanfattning av informations- och diskussionsdagen* (2000). Mellersta Österbottens yrkeshögskola.

*Loppuraportti* (2001). Mellersta Österbottens yrkeshögskola.

*Projektansökan* (2002). Mellersta Österbottens yrkeshögskola.

**Exempel på forskarens anteckningar: Samtal, handskriven version.**

Anteckningar ur dagboken	Kommentar
<p>Jakobstad möte med XXX 5.2.2003</p> <p>Diskussion om problematiken kring helhetsplanering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lärarsynvinkel</li> <li>• studerandenas</li>   <li>• hur garanteras stabilitet</li> <li>• planering som gäller hela utbildningen, inte bara ett läsår</li>   <li>• är det för tidigt</li> </ul>	<p>Skrivet under diskussionen</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonade vikten av helhetsplanering varför skall alla vara med</li> <li>• Försökte få XXX fundera ut någon slags arbetsfördelning och arbetsplan för helhetsplaneringen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vilka aspekter skall diskuteras</li> <li>○ vem sköter vad</li> </ul> </li> <li>• Betonade att först när helhetsplaneringen är färdig kan man kalla det för ett system</li> <li>• Risker är att utan helhetsplanering har de enskilda kurserna ingen betydelse → olika försök som hänger i luften och lärare gör som de vill</li> <li>• Utan helhetsplanering har studerandena ingen aning och frivillighet osv. tas inte hänsyn till</li> <li>• Det är lättare att få lärare att samarbeta om man har ett gemensamt mål</li> </ul>	<p>Skrivet efter diskussionen</p>

**Exempel på forskarens anteckningar: Observation, maskinskriven version.**

Tågtrafik

15.4.2003

Studerandena övar med hjälp av bokningsprogrammet Duetto, som är finskspråkigt. Programmet används för tredje gången. Lärarens datorskärm projiceras på tavlan.

”Finska, svenska bredvid varandra, stämmer det? Byt platser hux flux.”

”Byt platser så att finsk- och svenskspråkig sitter bredvid varann”

[Läraren kommer in och säger till studerandena att de ska sitta på rätta platser, med andra ord en finskspråkig och en svenskspråkig sida vid sida.]

Lärare ”Vi tar övning nummer sju”

Fistu ”sanoks se sju?” [en studerande undrar, lyssnade inte utan diskuterade med en annan studerande]

Lärare: ”...eller ska vi ta den tidigare?” [undrar vilken tågförbindelse studerandena skall välja]

Fistu ”Mut se ei mee satamaan”

lärare ”Jo. Kanske tar vi den tidigare” [Läraren fortsätter utan att lägga märke till den finskspråkiga kommentaren]

Lärare ”Vad är det för tågnummer H?”

Fistu ”ku mä en ihan vielä kerenny”

Lärare ”No. Vi väntar”

Fistu ”P52” [svarar på svenska]

Lärare ”Jo. P52” [upprepar det rätta svaret]

Lärare ”Vi behöver en färdbiljett”

Lärare ”Vad är det för tåg? Färdbiljett [betonas]. Utan plats”

SENARE:

Lärare ”Det ska vara tågbiljett. Tågbiljett. Resa och [betoning] plats”

→ Läraren upprepar och betonar flera gånger skillnaden mellan färdbiljett och tågbiljett (med eller utan plats).

Lärare ”Hinner ni med?”

Stud. ”Nä” (alla)

Lärare ”oj sori. Jag väntar”

→ Problemen som uppstod verkade inte främst bero på språket utan på att takten var snabb. Studerandena var tvungna att i snabb takt följa med lärarens instruktioner, fylla i samma sak på deras egen dator (och försöka förstå vad de gör!) och eventuellt också kontrollera förkortningar och liknande i kurslitteraturen. Om studerandena skrev fel så var de tvungna att börja om men läraren gick framåt utan att alltid fråga om studerandena hängde med. Läraren berättade efteråt att han är medveten om problemet och har fått höra om det från studerandenas sida, men glömmer det alltför lätt.

[exemplet är förkortad med två sidor]

Lärare "Vi kan ta biljetten på svenska för en gångs skull"

→ språkkoderna skrivs på tavlan

Lärare "skriv upp det här"

5 Ru/ språkkod  
en färdbiljett

1 TÅGBILJETT  
RUO/ spec. plats

Lärare "vad bokar vi, färdbiljett eller direktbokning?"

Lärare "P, ettan eller femman?"

Fistu "ettan"

Fistu "kuka tän ohjelman tekee, on vähän blandannu näitä kieliä" (kommentar till språkblandning i datorprogrammet)

Mot slutet av lektionen försöker läraren spara tid och använder samma bild på tavlan för att förklara många olika fenomen. Han suddar ut gamla siffror och skriver in nya. Studerandena (både fi och sve) blir till slut förvirrade av detta och kan inte följa med. Läraren kommenterar efteråt att han märkte att lösningen inte var lyckad.

.....  
Efteråt:

Läraren: "de har börjat använda svenska" läraren berättar att studerandena har lämnat in distansuppgifterna på svenska (de flesta) fast han inte hade ens bett dem att göra det. Han har också haft ett prov på svenska och ingen protesterade mot det. Läraren berättade att han har varit väldigt överraskat hur bra det har gått. Han påpekade dock att det finns en i klassrummet som inte lyckas följa med undervisningen. (Han berättade inte mera vad det beror på eller vad han har gjort åt saken)

Studerandena lagar ordlistor och översätter de svåra orden från finska till svenska från sina finskspråkiga böcker. T.ex. peruutus har blivit översatt "avbeställning" och "backning". → lärarens tanke var att studerandena skulle samarbeta med de svenskspråkiga för att kontrollera att orden är de rätta, men så har studerandena inte gjort. Läraren påpekar att han nog måste gå igenom ordlistorna så att felen blir korrigerade.

Jag uppmuntrade läraren att ännu lugna ner takten och oftare fråga om alla hänger med. Läraren sade att han är medveten om att hans takt är för snabb för vissa studerande.

**Frågeformulär för de svenskspråkiga studerandena före språkbadskursen.**

Namn: \_\_\_\_\_

Kurs: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

1. Vilka tankar och förväntningar har du inför den här kursen?

---

---

---

---

---

---

2. Hur upplever du dina möjligheter att lära dig innehållet under kursen när undervisningen sker på ett språk som inte är allas modersmål?

---

---

---

---

---

---

3. Vill du öva dina språkliga färdigheter vid sidan om innehållet? Om du svarar ja, vilka färdigheter vill du öva? (t.ex. kommunikation, facktermer, läsa facklitteratur, skriva facktexter, diskutera fackområdet, annat?)

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Hur tänker du öva de ovannämnda färdigheterna? (t.ex. läsa texter, kommunicera med läraren/ med andra studerande, göra ordlistor, skriva osv.)

---

---

---

---

---

---

---

---

## Bilaga 4

**Frågeformulär för de svenskspråkiga studerandena efter språkbadskursen.**

Namn: \_\_\_\_\_

Kurs: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

1. Motsvarade kursen dina förväntningar? Motivera!

---

---

---

---

---

2. Anser du att du kunde hjälpa de finskspråkiga studerandena om de hade problem med språket (svenska) under kursen? Hur hjälpte du dem?

---

---

---

---

---

3. Kommentera din egen aktivitet under kursen: vad gjorde du för att lära dig kursinnehållet?

---

---

---

---

---

---

4. Berätta vad läraren gjorde bra under den här kursen och vad hon/han kan göra bättre nästa gång:

---

---

---

---

---

5. Vill du delta en liknande språkbadskurs i framtiden? Varför/varför inte?

---

---

---

---

**Frågeformulär för de finskspråkiga studerandena före språkbadskursen.**

Nimi: \_\_\_\_\_

Kurssi: \_\_\_\_\_ Pääväys: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

1. Mitä odotuksia ja ajatuksia sinulla on ennen tätä kurssia?

---

---

---

---

---

---

2. Aiotko hyödyntää mahdollisuuden oppia ruotsia kurssin aikana? Miksi/Miksi et?

---

---

---

---

---

3. Jos vastaat kyllä, mitä eri osa-alueita haluaisit kehittää? (Esim. keskustelu/kommunikointi, kielioppi, ammattitermit, muu sanavarasto, kirjoittaminen, ammattitekstien lukeminen, ammattialan tekstien kirjoittaminen, ammattialasta keskustelu, muuta?)

---

---

---

---

---

---

---

4. Mitä aiot tehdä kehittääksesi em. osa-alueita? (esim. lukea tekstejä, keskustella opettajan / muiden opisekljoiden kanssa ruotsia, tehdä sanalistoja jne.)

---

---

---

---

---

---

---



**Frågeformulär för de finskspråkiga studerandena efter språkbadskursen**

Nimi: \_\_\_\_\_

Kurssi: \_\_\_\_\_ Pääväys: \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

1. Vastasiko kurssi odotuksiasi? Perustele!

---

---

---

---

2. Pystyitkö omasta mielestäsi parantamaan ruotsin kielen taitojasi kurssin aikana? (esim. Keskustelu, ammattitermit, ammattikirjallisuuden lukeminen, ammattitekstien kirjoittaminen, ammattialasta keskustelu, muuta?) Jos kielitaitosi eivät parantuneet, mistä se johtui?

---

---

---

---

3. Kommentoi omaa aktiivisuuttasi kurssin aikana: Mitä teit oppiaksesi ainesisällön? Mitä teit oppiaksesi ruotsia?

---

---

---

---

---

4. Kerro millä osa-alueilla opettaja onnistui hyvin tämän kurssin aikana ja millä osa-alueilla olisi parannettavaa seuraavalle kurssille:

---

---

---

---

5. Haluatko tulevaisuudessa osallistua vastaavanlaiselle kielikylpykurssille? Miksi/miksi et?

---

---

---

**Ett exempel på ifyllt observationsschema.**

Klass: \_\_\_\_\_ Lärare: Lärare 1  
 Ämne: Turismens ställ. Datum: 21.3  
 Undervisningsspråket: Svenska

	0=inte alls	1	2	3	4=mycket
1. Använder läraren hjälpmedel som förstärker språket? ( <i>lite gester, Oh, tavlan</i> )	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Är läraren tydlig i sitt språk? ( <i>talar lugnt och tydligt</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Upprepar läraren svåra saker? ( <i>upprepar vissa, t.ex. incenticeresa</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ger läraren språkligt feedback? ( <i>inga kommentarer på språket</i> )	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Förklarar läraren svåra ord och begrepp? ( <i>mycket bra, synonymer osv.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Uppmuntrar läraren studerandena att använda					
a) finska	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) svenska ( <i>ber inte att skriva de skriftliga uppgifterna på svenska, säger inte direkt till stud. att de ska tala svenska</i> )	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Varierar lärarens språk beroende på arbetsmetoderna?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Kräver läraren att studerandena använder					
a) finska	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) svenska ( <i>Hemuppgift till nästa gång → läs igenom kapitel 1 och försök förstå</i> )	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Använder läraren .... med hela gruppen?					
a) finska	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) svenska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) engelska	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Varierar lärarens språk enligt studeranden?					
a) finska till finskspråkiga	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) svenska till svenskspråkiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) finska till svenskspråkiga	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) svenska till finskspråkiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>