

**KURSEN *GLOBAL, LOKAL, GANZ EGAL* PÅ ETT
TVÅSPRÅKIGT GYMNASIECAMPUS**

Språklig praxis och studerandenas och lärarnas erfarenheter

Minna Nikkola

Avhandling pro gradu i svenska språket

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

Hösten 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Minna Nikkola	
Työn nimi: Kursen <i>Global, lokal, ganz egal</i> på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. Språklig praxis och studerandenas och lärarnas erfarenheter.	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Aika: Lokakuu 2018	Sivumäärä: 90+10
<p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten Vaasan lyseon lukion ja Vasa gymnasiumin yhteinen saksan kurssi <i>Global, lokal, ganz egal</i> toimii kielellisesti ja millaisia kokemuksia opettajilla ja opiskelijoilla on kurssista. Tutkin opettajien kielenkäyttöä opetustilanteiden opetuspuheessa ja selvitän syitä, jotka vaikuttavat heidän kielivalintaansa. Tutkin myös opetusmateriaalina käytettyjen kirjallisten tehtävien kieltä. Kielivalinnan analyysi pohjautuu Grosjeanin malliin, jonka mukaan kielivalintaan vaikuttaa neljä sosiolingvististä tekijää: osallistujat (ru. deltagare), tilanne (ru. situation), aihe (ru. topik) ja vuorovaikutuksen tavoite (ru. interaktionens funktion). Kurssilla on suomenkielinen ja ruotsinkielinen saksanopettaja sekä 19 opiskelijaa molemmista lukioista. Suomenkielinen Vaasan lyseon lukio ja ruotsinkielinen Vasa gymnasium ovat kieliparikouluja, jotka toimivat samoissa tiloissa Vaasassa sijaitsevalla kaksikielisellä kampuksella <i>Campus Lykeionilla</i>.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että kurssilla käytettiin kolmea opetuskieltä: saksaa, suomea ja ruotsia. Pääasiallinen opetuskieli oli saksa, mutta opettajat käyttivät myös molempia kotimaisia kieliä apunaan. Suomen kieltä käytettiin kuitenkin huomattavasti enemmän kuin ruotsin kieltä. Tulosten mukaan osallistujat vaikuttivat opettajien kielivalintaan eniten, sillä he huomioivat kielivalinnassaan opiskelijoiden kielitaidon sekä sen, millä kielillä opiskelijat mieluiten kommunikoiivat. Myös tilanteella ja aiheella oli hieman vaikutusta opettajien kielivalintaan.</p> <p>Sekä opettajilla että opiskelijoilla on sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia kurssista. Opettajat kokivat, että saksa opetuskielenä oli haastava, sillä opiskelijoilla oli välillä hankaluuksia ymmärtää saksankielistä opetusta. Lisäksi he kokivat kurssin työläämpänä kuin tavallisen saksan kurssin, jolla on opiskelijoita vain yhdestä lukiosta. Molemmat opettajat kokivat kuitenkin kurssin onnistuneen hyvin. Myös opiskelijoiden mielestä saksa opetuskielenä oli haastava, mikä näkyi erityisesti ongelmana seurata kieliopin opetusta. Opiskelijat kokivat kuitenkin, että kurssi oli keskimäärin melko onnistunut, melko inspiroiva ja melko moderni. Suuri osa opiskelijoista oli kuitenkin epävarmoja haluavatko he osallistua uudelleen samanlaiselle lukioden yhteiselle kurssille.</p>	
Asiasanat: språklig praxis, språkval, tvåspråkig undervisning, samlokaliserad skola, Campus Lykeion	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
2 TVÅSPRÅKIGHET I SKOLKONTEXT	7
2.1 Samlokaliserade skolor i Finland.....	7
2.1.1 Begreppet 'samlokaliserad skola'	7
2.1.2 Debatten om samlokaliserade skolor i Finland	10
2.1.3 Vasamodellen på Campus Lykeion	11
2.1.4 Tvåspråkiga kurser på Campus Lykeion	13
2.2 Tvåspråkig undervisning och språkundervisning	15
2.3 Språklig praxis i tvåspråkig undervisning och språkundervisning	18
2.3.1 Begreppen 'språklig praxis' och 'språkval'	18
2.3.2 Särskiljande och flexibla språkliga praxis i tvåspråkig undervisning och språkundervisning	22
2.4 Tidigare studier i tvåspråkig undervisning och språkundervisning	26
3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD	30
3.1 Syfte och forskningsfrågor.....	30
3.2 Material.....	31
3.2.1 Kursen och informanterna	31
3.2.2 Undersökningsmaterialet.....	33
3.3 Metod.....	36
4 SPRÅKLIG PRAxis PÅ KURSEN <i>GLOBAL, LOKAL, GANZ EGAL</i>	39
4.1 Lärarnas språkanvändning under kursen	39
4.1.1 Muntlig kommunikation.....	39
4.1.2 Skriftlig språkanvändning	47
4.2 Faktorer som påverkar lärarnas språkval	52
4.2.1 Deltagare	53
4.2.2 Situation och topik.....	56
4.3 Sammanfattning	57
5 ERFARENHETER AV KURSEN <i>GLOBAL, LOKAL, GANZ EGAL</i>	60
5.1 Lärarnas erfarenheter	60
5.1.1 Erfarenheter gällande studerandena	60
5.1.2 Erfarenheter gällande undervisningen och materialet	62

5.1.3 Erfarenheter gällande samarbetet	64
5.2 Studerandenas erfarenheter	65
5.2.1 Erfarenheter på gruppnivå	66
5.2.2 Erfarenheter på individnivå	74
5.3 Sammanfattning	75
6 SLUTDISKUSSION	77
LITTERATUR	83
BILAGOR	91

1 INLEDNING

De svenskspråkiga Vasa gymnasium och Vasa svenska aftonläroverk flyttade in på samma campus med det finskspråkiga gymnasiet Vaasan lyseon lukio i början av år 2012. Tillsammans bildar dessa läroanstalter det tvåspråkiga gymnasiecampuset, *Campus Lykeion*, som är det första campuset i Finland som består av tre skilda skolor på andra stadiet. Alla tre skolor är självständiga enheter även om en del av lokalerna på campuset används gemensamt. Samlokalisering av de svenskspråkiga gymnasierna och det finskspråkiga gymnasiet ger goda möjligheter till samarbete över språkgränsen. Till exempel är det lättare att arrangera gemensamma tvåspråkiga kurser och evenemang för båda språkgrupper än om gymnasierna fungerade i skilda lokaler. Samtidigt ökar också antalet kurser på campuset, vilket är till nytta för både studerandena och gymnasierna. (Pilke & Vik 2013, Vasas gymnasiecampus 2013, Vasamodellen 2017.)

Våren 2015 erbjöd Vaasan lyseon lukio och Vasa gymnasium en gemensam kurs i tyska som var avsedd för andra årets studerande. Kursen hade två lärare, en från båda gymnasierna, och studerande med finska eller svenska som skolspråk. Vaasan lyseon lukio och Vasa gymnasium har redan tidigare haft samarbete med varandra (se 2.1.4) men kursen *Global, lokal, ganz egal* var den första gemensamma kursen i tyska.

Jag valde att forska i denna kurs eftersom den intresserar mig personligen. Jag är intresserad av pedagogik och språk, och dessa två kombineras i min avhandling. Också flerspråkighet och globalisering är viktiga faktorer i min studie. I grunderna för gymnasiet läroplan 2015 (Utbildningsstyrelsen 2015, 17), som togs i bruk 1.8.2016, står det att språklig mångfald ska uppskattas i gymnasiet. Olika språk lever sida vid sida och i interaktion med varandra, och man ska dra nytta av det. Enligt de nya läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2015, 17) ska studerandena utveckla flerspråkighet, dvs. ”kunskaper om och i språkbruket inom olika vetenskapsområden, inom modersmålet och dess språkliga varianter såsom dialekter, samt inom övriga språk på varierande nivå.” (Utbildningsstyrelsen 2015, 17) I de nya läroplansgrunderna beaktas flerspråkighet och globalisering i större utsträckning än i de tidigare läroplansgrunderna eftersom i grunderna för gymnasiet läroplan 2003 (Utbildningsstyrelsen 2003), som tillämpades på gymnasier t.o.m. 31.7.2016 och sålunda också på denna tvåspråkiga kurs som jag studerar, står det mycket lite om språklig mångfald eller flerspråkighet. I

läroplansgrunderna från 2003 sägs det att kulturell mångfald ska uppskattas och att efter gymnasiet ska studerande ”kunna kommunicera mångsidigt även på främmande språk med människor som har en annorlunda kulturell bakgrund”. (Utbildningsstyrelsen 2003, 30.)

Verksamheten på det tvåspråkiga gymnasiecampuset i Vasa utvecklas med hjälp av flera forskningsprojekt. Min avhandling pro gradu är en del av forskarteamet BiLingCos projekt *Case Lykeion* som pågick vid Vasa universitet 2012–2017. Inom *Case Lykeion* fokuserade man på strategiarbete och språklig praxis både ur personalens och ur studerandenas synvinkel. (*Case Lykeion* 2016.) Forskare vid Vasa universitet och Åbo Akademi har studerat tandemläring (Pörn & Karjalainen 2013) och i Åbo Akademis och Helsingfors universitets gemensamma projekt *Språkmöten 2013* har man forskat i studerandenas språkanvändning på Campus Lykeion (Pilke & Vik 2013, 293, 2015, 281). Vid Vasa universitet har man därtill undersökt språklig affordans, vilket betyder inlärningsmiljöns språkliga stöd (Takaveräjä 2015), tvåspråkig undervisning inom juridik (Syrjälä 2015), flerspråkigt samarbete över språkgränsen (Hansell & Pilke 2016) samt språkanvändning i den gemensamma verksamheten (Pilke & Vik 2015) på Campus Lykeion.

Med hjälp av denna studie kan verksamheten på Campus Lykeion ytterligare utvecklas både ur personalens och ur studerandenas synvinkel. Därtill kan resultaten hjälpa den studerade kursens lärare att utveckla både denna kurs och andra liknande kurser i framtiden. Mina resultat kan också hjälpa lärarna på denna kurs samt andra lärare att utveckla sin egen undervisning och sitt samarbete med andra lärare.

2 TVÅSPRÅKIGHET I SKOLKONTEXT

Detta kapitel handlar om den teoretiska bakgrunden till min avhandling. För att ge en förståelse av hur *Campus Lykeion* fungerar diskuterar jag samlokaliserade skolor i Finland i avsnitt 2.1. I underavsnitt 2.1.1 redogör jag för begreppet 'samlokaliserad skola' och i 2.1.2, diskuterar jag debatten om samlokaliserade skolor som pågick hösten 2009 i Svenskfinland. Efter det går jag närmare in på *Campus Lykeion* och dess verksamhet i avsnitten 2.1.3 och 2.1.4. I avsnitt 2.2 diskuterar jag tvåspråkig undervisning och jämför det med traditionell språkundervisning. Eftersom kursen *Global, lokal, ganz egal* var en språkkurs som arrangerades i form av så kallad bilingual class (sv. tvåspråkig klass, se närmare avsnitt 2.1.4) är det relevant att diskutera både tvåspråkig undervisning och traditionell språkundervisning i denna avhandling. I avsnitt 2.3 presenterar jag begreppen 'språklig praxis' och 'språkval' samt diskuterar begreppet språklig praxis i kontext med tvåspråkig undervisning genom att presentera några tvåspråkiga arrangemang som används i Finland och i övriga världen. Båda begreppen är aktuella i min avhandling eftersom jag studerar hurdan kursens språkliga praxis var och vad som påverkade lärarnas språkval. För att ge en bredare insikt i tvåspråkig undervisning avslutar jag kapitlet med att presentera några tidigare studier i inlärningsresultat i och erfarenheter av tvåspråkig undervisning.

2.1 Samlokaliserade skolor i Finland

I detta avsnitt diskuterar jag samlokaliserade skolor i Finland. I avsnitt 2.1.1 definierar jag begreppet 'samlokaliserad skola' och diskuterar förverkligandet av samlokaliseringen. I avsnitt 2.1.2 diskuterar jag debatten om samlokaliserade skolor i Svenskfinland år 2009. Efter det, i avsnitt 2.1.3, presenterar jag *Vasamodellen* på Campus Lykeion, och till slut, i avsnitt 2.1.4, diskuterar jag tvåspråkig klass på Campus Lykeion.

2.1.1 Begreppet 'samlokaliserad skola'

Som det redan kom fram tidigare i detta kapitel förutsätter lagen om grundläggande utbildning (10 § 1 mom.) att undervisningen för finsk- och svenskspråkiga elever arrangeras separat. Därför finns det inte sådana tvåspråkiga skolor i Finland som till exempel i Schweiz och Kanada

(se 2.1). Däremot finns det samlokalisera skolor där två eller flera skolor med olika undervisningsspråk befinner sig under samma tak. I Finland syftar begreppet 'samlokaliserad skola' (fi. *kieliparikoulu*, en. *co-located school*) på finsk- och svenskspråkiga skolor. Dessa samlokaliserade skolor fungerar som självständiga undervisningsanstalter med egen ledning och administration. Sådana arrangemang är sällsynta i utlandet och typiska i tvåspråkiga kommuner i Finland. (Pilke & Vik 2013, 292, Sahlström m.fl. 2013, 319–320)

De flesta skolor för finsk- och svenskspråkiga elever ligger i separata byggnader men ändå finns det ungefär 50–60 finsk- och svenskspråkiga grundskolor i Finland som ligger i samma byggnad, dvs. är samlokaliserade (Kajander, Alanen, Dufva & Kotkavuori 2015, 144, Helakorpi, Ahlbom, From, Pörn, Sahlström & Slotte-Lüttge 2013, Sahlström m.fl. 2013, 319–323). Med avseende på gymnasier har man först nyligen börjat pröva dylik samlokalisering för det finns bara tre kommuner, Vasa, Jakobstad och Pargas, där det finns samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga gymnasier (Paraisten lukio 2018, Kajander m.fl. 2015, 144, Kajander, Dufva, Kotkavuori & Alanen 2014).

Samlokalisering kan arrangeras på olika sätt. En del skolor delar bara en del av utrymmen, t.ex. mat- och gymnastiksalen eller klasser för slöjd, medan andra skolor använder hela byggnaden gemensamt. Forskningen har visat att utrymmen har ändå vanligen arrangerats så att naturliga möten mellan språkgrupperna inte är möjliga. Samlokaliseringen ses också olika i olika skolor. I en del skolor anses samlokaliseringen inte vara centralt för skolornas verksamhet, medan i andra skolor betraktas samlokaliseringen som en stor och viktig del av deras verksamhet, varigenom vill skolorna också samarbeta med varandra. (Helakorpi m.fl. 2013, Sahlström m.fl. 2013, 323.) Också graden av samarbete mellan skolor varierar. En del samlokaliserade skolor planerar all verksamhet tillsammans och ordnar olika gemensamma evenemang och aktiviteter för de båda språkgrupperna. Men det finns också sådana samlokaliserade skolor som inte samarbetar på något sätt med varandra. (Sahlström m.fl. 2013, 323.) För samarbetet mellan de samlokaliserade skolorna i denna avhandling, Vaasan lyseon lukio, Vasa svenska aftonläroverk och Vasa gymnasium, se avsnitt 2.1.4.

Inom projektet *Språkmöten* har forskarna delat samlokaliserade skolor in i "kämpisar", "särbon" och "sambon" på basis av graden av samarbetet mellan skolorna. Skolorna som delar lokalerna men har ingen annan betydande relation med varandra är "kämpisar". Skolor som

forskarna kallar ”särbon” har gemensamma lokaler och samarbetet är en aspekt som till en viss grad styr deras vardag. Skolor som ser samarbetet som en viktig del av deras verksamhet definieras som ”sambon”. (Helakorpi m.fl. 2013.)

Gymnasierna på ett samlokaliserat gymnasiecampus i Jakobstad, samlokaliserade skolorna i Pedersöre samt skolorna på ett samlokaliserat utbildningscentrum i Borgå har till exempel arrangerat sitt samarbete på olika sätt. I de samlokaliserade Pietarsaaren lukio och Jakobstads gymnasium arrangeras gemensamma temadagar och evenemang och studerandena får välja kurser från båda gymnasierna. Båda skolorna har ändå separata tidtabeller och rasterna är inte samtidigt, vilket inte ger naturliga möjligheter för studerandena att träffas och umgås över språk- och kulturgränser. (Jakobstads gymnasium 2016, Pietarsaaren lukion opetussuunnitelma 2016, Yle 2013.) I de samlokaliserade lågstadierna Hinthaaran koulu och Hindhår skola i Borgå har man slumpmässiga gemensamma aktiviteter och eleverna har rasterna samtidigt, men de har inte någon gemensam undervisning. Skolorna har några gemensamma klassrum men separata lärarrum och även separata ingångar till byggnaden. Därför kan det konstaterats att Hinthaaran koulu och Hindhår skola vill hålla sig isär med sin egen verksamhet. (Helakorpi m.fl. 2013.) I Pedersöre i de samlokaliserade lågstadierna Edsevön koulu och Edsevö skola samarbetar man mångsidigt. Skolorna har gemensamma lärare och därför får eleverna även en del av undervisningen på det andra inhemska språket. En del undervisningsgrupper är språkligt blandade, dvs. det finns elever från de båda skolorna i samma grupp. (Pedersöre kommun 2018a, 2018b.)

Samlokalisering sker av olika orsaker. Inom projektet *Språkmöten* undersöktes orsaker till samlokaliseringar i tio samlokaliserade skolor i Borgå, Nurmijärvi, Pedersöre, Helsingfors och S:t Karins. Det kom fram i studien att ekonomiska orsaker är den största och viktigaste faktorn till samlokalisering. Utrymmen vill utnyttjas så effektivt som möjligt, vilket har påverkat kommunernas val att samlokalisera skolor. I Nurmijärvi, Helsingfors och Pedersöre grundades nya skolor som behövde utrymmen, och det var enklaste och mest kostnadseffektivt att placera skolorna i samma byggnad. (Helakorpi m.fl. 2013.)

Det finns även delvis olika orsaker till samlokalisering av de tidigare nämnda skolorna i Jakobstad, Borgå och Pedersöre. I Jakobstad behövde språkbadsskolan Ristikarin koulu nya utrymmen p.g.a. problem med inneluften, och eftersom Pietarsaaren lukio inte behövde alla

sina utrymmen bestämde stadsstyrelsen att språkbadsskolan ska flytta till det finska gymnasiet lokaler. Följaktligen behövde Pietarsaaren lukio nya utrymmen och det bestämdes att det finska gymnasiet ska dela utrymmen med Jakobstads gymnasium. (Kajander m.fl. 2014) Detta beslut var enklaste för Jakobstads gymnasium hade tomma lokaler och Jakobstad kommun skulle spara i kostnader om båda gymnasierna verkade i samma lokaler (Kajander m.fl. 2014, Svenska yle 2013). Däremot i Borgå slogs Hindhår skola ihop med den svenskspråkiga Veckoski skola och den nya skolan behövde nya, större utrymmen. Det bestämdes bygga nya lokaler till den nya Hindhår skola i anslutning till den finskspråkiga Hinthaaran koulu för det var kostnadseffektivt och dessutom ville man ha den finskspråkiga och svenskspråkiga skolan i samma byggnad. Som jag redan nämnde i det tidigare stycket grundades det nya skolor i Edsevö, Edsevön koulu och Edsevö skola, som behövde en ny skolbyggnad. Eftersom det var enklaste och mest kostnadseffektivt byggdes det en gemensam skolbyggnad för de båda skolorna. (Helakorpi m.fl. 2013.) Kostnadseffektivitet har alltså varit en orsak till alla dessa tre samlokaliseringar. Därför kan det konstateras att orsaken till samlokalisering inte påverkar skolornas samarbete för de samlokaliserade skolorna i Jakobstad, Borgå och Pedersöre har alla samlokaliserats delvis p.g.a. ekonomiska orsaker och trots det varierar graden av samarbetet mellan kommunerna.

2.1.2 Debatten om samlokaliserade skolor i Finland

Hösten 2009 debatterades det eldfängt om samlokalisering av finsk- och svenskspråkiga skolor i Svenskfinland. Debatten uppstod när det föreslogs att en finskspråkig och svenskspråkig skola i Esbo skulle samlokaliseras för att effektivera användningen av fastigheterna. Samlokaliseringen kommenterades både för och emot av olika håll från enskilda personer, både lekmän och kommunalpolitiker, till olika föreningar. Det var mest svenskspråkiga som var emot samlokaliseringen medan finskspråkiga förhöll sig neutralt och positivt till samlokaliseringen. De som var emot samlokalisering upplevde att samlokalisering hotar den svenskspråkiga skolan, som anses vara ett av de viktigaste svenska rummen i Finland. (Slotte-Lüttge, Sahlström, Hummelstedt, Rusk & Grönberg 2010, 11–12.) Ett svenskt rum betyder platser, t.ex. en skola, ett daghem eller en hobby, där huvudspråket är svenska; ”en plats där man kan tala och bli förstådd på svenska” (Slotte-Lüttge m.fl. 2010, 13, Berglund 2008, 46). Några politiker befarade att samlokalisering skulle leda till gemensam undervisning mellan de två skolorna.

Man var också bekymrad över att majoritetsspråket, finska, eventuellt skulle undantränga minoritetsspråket, svenska, i de gemensamma lokalerna. Detta hot mot försvagning av svenskans ställning i Finland var det främsta argumentet mot samlokalisering av finsk- och svenskspråkiga skolor. Även Svenska språknämnden i Finland kommenterade att en svenskspråkig skola behöver en egen byggnad för att i praktiken vara svensk, speciellt i sådana orter där svenskan har minoritetsställning. (Slotte-Lüttge m.fl. 2010, 12–13.) De som var emot samlokalisering baserade alltså sina argument på spekulering och personlig oro för att finska språket skulle förtränga svenska språket.

Många av dem som tillstyrkte samlokalisering av den finsk- och svenskspråkiga skolan baserade sina argument på egna erfarenheter. Några hade gått eller arbetat i en samlokaliserad skola eller i språkbad och hade positiva erfarenheter av kontakt mellan de två språkgrupperna. I språkbad lär man sig ett nytt språk i en naturlig miljö, vilket kan hända också vid samlokalisering. Många lyfte även fram att samlokalisering möjliggör en naturlig omgivning där man kan umgås över språkgränsen. Det påpekades också att umgänge mellan de två språkgrupperna befrämjar den språkliga majoritetens förståelse för den språkliga minoriteten, och att samlokalisering främjar flerspråkighet och tolerans mellan språkgrupperna. Ett annat argument för samlokalisering var att genom att använda fastigheter effektivt kan man eventuellt bevara små skolor i landsbygden, vilket kan locka folk att flytta till en liten by. (Slotte-Lüttge m.fl. 2010, 13–14.)

Enligt resultaten av projektet Språkmöten har kontakten mellan språkgrupperna i de studerade samlokaliserade skolorna förblivit relativt liten och således bevaras de svenska rummen intakta. Forskningen visar att samlokalisering inte är något hot mot svenska språkets ställning i Finland för varken finska eller svenska har visat sig att tränga undan varandra. (Svenska Yle 2014)

2.1.3 Vasamodellen på Campus Lykeion

Det finskspråkiga gymnasiet Vaasan lyseon lukio och de svenskspråkiga Vasa gymnasium och Vasa svenska aftonläroverk är samlokaliserade på det tvåspråkiga campuset Campus Lykeion. På Campus Lykeion har personalen utarbetat en egen strategi, *Vasamodellen*, för att planera, förverkliga och utveckla den gemensamma verksamheten på två språk på ett campus.

Vasamodellen utvecklades när de svenskspråkiga Vasa Gymnasium och Vasa svenska aftonläroverk flyttade in i samma byggnad med det finskspråkiga Vaasan lyseon lukio i början av 2012 och gymnasierna ville samarbeta med varandra. (Vasamodellen 2016.) En liknande modell av tvåspråkigt skolcampus finns också i Pedersöre. Modellen kallas för *Edsevö-modellen* och dess syfte är att skapa tolerans mellan eleverna och ge eleverna och lärarna möjlighet att förbättra sina kunskaper i det andra inhemska språket. Med hjälp av Edsevö-modellen kan skolorna dra nytta av varandras styrkor och specialkunskaper. Edsevö-modellen används i Edsevö skola och Edesevön koulu som är samlokaliserade lågstudier i Pedersöre (se 2.1.1). (Helakorpi m.fl. 2013, Pedersöre kommun 2018b.)

Visionen hos Vasamodellen är att erbjuda en inspirerande och fördomsfri studiemiljö där flerspråkighet, tolerans, identitet samt kunskaper i och förståelse av kulturer utvecklas över språkgränsen. Den uppmuntrar även till att förebygga fördomar och motstå rasism. I Vasamodellen ses språkkunskaper som rikedom. Starka kunskaper i modersmålet anses vara viktiga men det betonas också att tvåspråkiga studerandenas språkkunskaper ska utvecklas så att de har två modersmål. Kunskaper i det andra inhemska språket och i främmande språk betonas vara viktiga p.g.a. det globaliserade samhället. Vasamodellen understryker att språkkunskaperna bildar grunden för att förstå människor med olika språkliga och kulturella bakgrunder. Vasamodellen erbjuder de studerande en möjlighet att träffa den andra språkgruppen på campuset. (Vasamodellen 2016.) Dessa tre aspekter möjliggör Vasamodellens vision för utveckling av flerspråkighet, tolerans mot andra språkgrupper och förståelsen av andra kulturer hos studerandena.

Målet med Vasamodellen är att skapa en studiemiljö med två språk där man kan lära sig naturligt på både finska och svenska. Den syftar till att fostra studerandena att uppskatta och vara toleranta mot andra språk och kulturer. Två- och flerspråkighet betraktas som positiva resurser och sociala färdigheter betonas. Strategin för Vasamodellen utgörs av tre huvudaspekter: de gemensamma strukturerna på campuset, de gemensamma principerna för undervisning och den medvetna språkstrategin på campuset. (Vasamodellen 2016.)

Med gemensamma strukturer menas att skolorna har samordnad periodisering, öppna kursbrickor och samma undervisningstider. Samarbetet mellan skolorna är lättare när provveckorna sammanfaller och lektioner, raster och lunch börjar och slutar samtidigt. Den

gemensamma tidsplaneringen gör det möjligt för studerandena att umgås med varandra över språkgränsen. Kurserna på Campus Lykeion planeras gemensamt, vilket lägger grunden till ett fungerande och flexibelt samarbete. Genom öppna kursbrickor kan studerandena delta i kurser på de båda gymnasierna. Undervisningen sker dock på finska i Vaasan lyseon lukio och på svenska i Vasa gymnasium och Vasa svenska aftonläroverk. (Vasamodellen 2016.)

De gemensamma principerna för undervisningen innebär att de två skolorna samarbetar mångsidigt genom olika projekt och kurser, och att kurserna och övrig verksamhet planeras gemensamt. Jag diskuterar den gemensamma verksamheten på Campus Lykeion närmare i avsnitt 2.1.4. I den medvetna språkstrategin ingår strategier för undervisningsspråk, samarbete och utveckling av verksamheten på det tvåspråkiga campuset. Enligt språkprinciperna för Campus Lykeion sker undervisningen på det språk som är skolans undervisningsspråk i respektive gymnasium. Alla är även skyldiga och berättigade att säga om de inte förstår och be om förklaring eller översättning. Sådan information som berör alla bör ges på de båda inhemska språken. Därtill får lärarna använda sitt eget språk med studerandena men också studerandes språk kan användas vid behov. Språkprinciperna har utarbetats med stöd av forskare vid Vasa universitet. Samarbetet mellan skolorna är alltid frivilligt för både studerandena och personalen. Verksamheten på Campus Lykeion följs upp och utvecklas med hjälp av olika undersökningar och projekt vid Helsingfors universitet, Åbo Akademi och Vasa universitet (se kapitel 1). (Vasamodellen 2016.)

2.1.4 Tvåspråkiga kurser på Campus Lykeion

På Campus Lykeion samarbetar man på olika sätt över språkgränsen. Samarbetet sker genom både kursbunden och icke-kursbunden verksamhet (se tablå 1 nedan). Till exempel kan enstaka studerande delta i kurser i det andra gymnasiet och olika temadagar, såsom Uniworld day (Takaveräjä 2015) och EU (Pilke & Vik 2015, 286), ordnas. Ytterligare kan studerandena delta i klasstandem, som ordnas i kurserna i det andra inhemska språket. (Vasamodellen 2016.) Klasstandem är ett självständigt och elevbaserat arbetssätt och syftet är att studerandena kan skapa kontakter och bekanta sig med jämnåriga finsk- eller svenskspråkiga ungdomar. I klasstandem bildar studerandena från båda gymnasierna par och studerar tillsammans under ledning av lärarna i respektive andra inhemska språk, dvs. svenska på Vaasan Lyseon lukio och

finska på Vasa gymnasium. Studerandena gör uppgifter i par och på båda språken för att lära sig varandras språk, och de fungerar turvis som varandras lärare och språkmodell på det egna modersmålet och turvis som studerande. Klasstandem baserar sig på både ömsesidighet och inlärarautonomi för målet är att båda parterna får nytta av samarbetet och att vid sidan av språkinläringen lär de sig också att planera, styra och värdera den egna inlärningsprocessen. (Klasstandem 2013, Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen & Engberg 2016, 16–17.)

Inom projektet *Klasstandem*, som bedrevs 2012–2015, har forskarna vid Åbo Akademi och Vasa universitet studerat klasstandemundervisning på det tvåspråkiga Campus Lykeion. Målet med projektet var att utveckla språkpedagogiska modeller för tandemundervisning i det andra inhemska språket i Finland. Dessutom strävade forskningen efter att bl.a. beskriva interaktionen mellan studerande under tandemundervisningen i det andra inhemska språket i finska och svenska skolor samt ta reda på alla klasstandemlärares kontakt över språkgränsen. Forskningen om lärares språkbruk i klasstandem är centralt för min studie eftersom det är möjligt att det finns beröringspunkter med resultat i Klasstandem och mina resultat i fråga om lärarnas språkbruk. (Klasstandem 2013.)

SAMARBETE ÖVER SPRÅKGRÄNSEN PÅ CAMPUS LYKEION	
Kursbundet samarbete	Icke-kursbundet samarbete
Klasstandem	Evenemang, t.ex.
Individuella studier i det andra gymnasiet	Junnudagen
Temadagar	Skidresa
Bilingual class	Teaterföreställning
	Valpanel

Tablå 1 Samarbete över språkgränsen på Campus Lykeion (anpassat efter Hansell & Pilke 2016, 28)

Studerandena kan också delta i tvåspråkiga kurser som kallas för *bilingual classes* (sv. tvåspråkiga klasser, Hansell och Pilke kallar bilingual classes även för *språkberikande undervisning*) där det enligt Vasamodellen (2016) finns tvåspråkiga studerande från båda gymnasier på samma kurs. Tvåspråkiga klasser varierar från en enstaka tvåspråkig lektion i ett ämne till en hel tvåspråkig kurs och undervisningen ges av en eller flera lärare.

Språkanvändning varierar också så att de båda inhemska språken kan användas separat, dvs. en lärare talar ett språk på en lektion och en annan lärare talar ett annat språk på en annan lektion i samma ämne, eller flexibelt, vilket betyder att en lärare använder båda språken på en och samma lektion (se avsnitt 2.1). Kurser i bl.a. samhällslära, juridik, äldstens dans och tyska har arrangerats i form av tvåspråkiga klasser. (Hansell & Pilke 2016, Vasamodellen 2016.)

Hansell och Pilke (2016) har studerat samarbetet och interaktionen i en tvåspråkig klass i samhällslära på Campus Lykeion. Studerandena från VLL och VG har delats in i två språkligt blandade grupper och de har själv fått bestämma vilket eller vilka språk de använder i samarbetet. Hansells och Pilkes (2016, 37) undersökningsresultat visar att interaktionen i den ena gruppen skedde på tre språk: finska, svenska och engelska. I den andra gruppen skedde interaktionen på två språk, svenska och finska, men med betoning på svenskan. (Hansell & Pilke 2016, 37.)

Hansells och Pilkes (2016) studie liknar min studie på så sätt att även kursen *Global, lokal, ganz egal* arrangerades i form av tvåspråkig klass även om alla studerandena inte var tvåspråkiga. Mina informanter, såväl lärarna som studerandena, representerar två olika skolspråk, finska och svenska. Därför är det möjligt att mina resultat har beröringspunkter med Hansells och Pilkes resultat. Den uppföljande forskningen som gjorts har visat att de tvåspråkiga klasserna på Campus Lykeion var ännu år 2016 i utvecklingsfas och sökte sina ramar. Ingen uppföljande forskning har gjorts sedan projektet *Case Lykeion* upphörde år 2017.

2.2 Tvåspråkig undervisning och språkundervisning

Tvåspråkig undervisning är ett komplext fenomen (Baker 2011, 207, Wright, Boun & García 2015, 1). Baker (2011, 207) definierar tvåspråkig undervisning som undervisning som sker på två eller flera språk. Han gör en skillnad mellan två olika modeller av tvåspråkig undervisning; undervisning som använder och främjar två språk och undervisning som huvudsakligen använder bara ett språk. Den senare modellen används i undervisning av andraspråk och är vanligen avsedd för barn med minoritetsspråksbakgrund. (Baker 2011, 207.) Andraspråk är ett språk som man lär sig efter sitt modersmål i den miljö där språket talas (Hammarberg 2013, 28). Enligt Järvinen, Nikula och Marsh (1999, 230) kan tvåspråkig undervisning ses som

undervisning av tvåspråkiga barn, som undervisning som är avsedd för minoritetsspråkstalare eller undervisning på ett främmande språk avsedd för majoritetsspråkstalare.

Tvåspråkig undervisning förverkligas på flera olika sätt i världen. Till exempel i Schweiz och Kanada där det finns mera än ett officiellt språk förekommer det två- och flerspråkiga skolor av olika slag. I dessa skolor undervisar man på två eller flera språk också i andra ämnen utöver språk. Målet med undervisningen är att eleverna ska uppnå två- eller flerspråkighet. (Sahlström, From & Slotte-Lüttge 2013, 319–323.) I Finland förutsätter lagen om grundläggande utbildning (10 § 1 mom.) att undervisning bör arrangeras separat för finsk- och svenskspråkiga barn och därmed är de finländska skolorna officiellt enspråkiga. Detta betyder att undervisningen sker på antingen finska eller svenska. Undervisningen arrangeras vanligen i separata finska och svenska skolor men det finns också samlokaliserade skolor där finsk- och svenskspråkiga skolor verkar i samma byggnad (mera om samlokaliserade skolor i 2.1.1) (Sahlström m.fl. 2013, 319–320). Enligt lagen kan undervisningsspråket också vara samiska, rommani, teckenspråk eller något annat språk om det inte förhindrar eleven att följa undervisningen. (Lag om grundläggande utbildning 10 § 1.) Dessutom stipulerar lagen att undervisningen kan huvudsakligen eller uteslutande ske på något annat språk än de som nämns i första momentet i en särskild undervisningsgrupp eller skola (Lag om grundläggande utbildning 10 § 4). Sådana särskilda arrangemang är till exempel språkbad, CLIL-undervisning (Content and Language Integrated Learning, se 2.3.2) och internationella skolor i Finland, där undervisningen sker delvis eller helt på det andra inhemska språket eller ett främmande språk (Coyle, Hood & Marsh 2010, 1, Björklund & Mård-Miettinen 2011, 155–156, Infopankki.fi 2017).

Tvåspråkig undervisning har olika funktioner i de samhällen där den ges och ofta tjänar den flera funktioner samtidigt. Den kan bl.a. befästa den språkliga majoritetens privilegierade ställning, förbättra den språkliga minoritetens ställning eller befrämja uppskattning av kulturell mångfald. (Flores & Baetens Beardsmore 2015, 205.)

Tvåspråkig undervisning skiljer sig från traditionell språkundervisning på så sätt att i den traditionella språkundervisningen är språket ett skolämne bland andra, medan i tvåspråkig undervisning används språket som medel i undervisning av andra ämnen, dvs. innehållet lärs genom detta språk. (García 2009, 6.) Denna begreppsskillnad är inte helt entydigt i min studie eftersom den studerade kursen är en språkkurs som enligt Hansell och Pilke (2016, 28) samt

kursens finskspråkiga lärare var avsedd att förverkligas i form av *bilingual class* (se 2.1.4), dvs. i form av tvåspråkig undervisning. I och med att den ifrågavarande kursen var en språkkurs med språkinläring som det huvudsakliga målet, kännetecknades kursen snarare av verksamhetsformer för traditionell språkundervisning än för tvåspråkig undervisning. Eftersom kursen enligt skolornas egen kategorisering anses vara en *bilingual class* har jag i min avhandling valt att betrakta den som en form av tvåspråkig undervisning. Denna benämning kan ytterligare motiveras med att tvåspråkig undervisning kan i internationell litteratur även avse undervisning för språkligt blandade grupper (se t.ex. Met 1999). I den studerade kursen deltog gymnasister från två olika gymnasier och språkgrupper. Dessutom finns det olika tillvägagångssätt att förverkliga tvåspråkig undervisning. Betoningen kan ligga på antingen innehållet (en. *content-driven*), språket (en. *language-driven*) eller på båda två. I sådana program som betonar både språk- och innehållsinläring är målet att lära sig både språket och innehållet och båda befrämjar inläringen av den andra (Met 1999.) Den studerade kursen var en språkkurs där målet var att lära sig vissa aspekter av tyska språket (t.ex. pronomen och man-passiv) och det valda innehållet befrämjade inläringen av dessa fenomen. Kursen kan sålunda klassificeras som en språkbetonad kurs. Kursen i tyska hade också innehållsliga mål, som t.ex. att lära sig om det tyska samhället och hur det fungerar i den globaliserade världen, som de studerande lärde sig på tyska.

García (2009, 6) påpekar att den kan vara svårt att skilja mellan tvåspråkig undervisning och traditionell språkundervisning för dessa två typer av undervisning har under 2010-talet utvecklat likadana praktiker gällande pedagogiska betoningar. Traditionella språkundervisningsprogram har till exempel alltmer integrerat innehållselement från andra skolämnen i språkundervisning, vilket är kännetecknande för tvåspråkig undervisning. I tvåspråkig undervisning har man däremot börjat fästa mer uppmärksamhet på explicit språkundervisning, vilket för sin del är typiskt för traditionell språkundervisning. Dessutom har tvåspråkig undervisning och traditionell språkundervisning liknande mål idag för båda två betonar uppskattningen av språklig och kulturell mångfald samt kulturella färdigheter i det nya språket. (Utbildningsstyrelsen 2014, 89, Utbildningsstyrelsen 2015, 114, García 2009, 6–7.) Enligt García (2009, 6) är målet med tvåspråkig undervisning, särskilt i kontexter med minoritetsspråk, att undervisa rättvist och betydelsefullt för att nå tolerans och uppskattning av mångfald. I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland står det att med tvåspråkig undervisning syftar man till att nå goda och mångsidiga kunskaper i de båda

språken och att lägga grund för livslångt språklärande. Målet med den traditionella språkundervisningen är enligt läroplansgrunderna att studerandena ska bl.a. våga använda språk i olika situationer och över språkgränser, och förstå sin egen och andras mångsidiga språkliga och kulturella identitet (Utbildningsstyrelsen 2014, 89, 325, Utbildningsstyrelsen 2015, 114).

2.3 Språklig praxis i tvåspråkig undervisning och språkundervisning

I det här underavsnitt presenterar jag två begrepp, *språklig praxis* och *språkval*, som är centrala i min avhandling. Efter det diskuterar jag hurdana språkliga praxis det finns i tvåspråkig undervisning och språkundervisning.

2.3.1 Begreppen 'språklig praxis' och 'språkval'

I min avhandling använder jag två likadana begrepp, *språkval* (en. language choice) och *språklig praxis* (en. language practices), som förekommer ofta när det talas om tvåspråkig undervisning. Språkval hänvisar till individens beslut att använda ett visst språk i en viss situation eller kontext (Straszer 2011, 23). Grosjean (1982, 128) påpekar att begreppet kan också innebära val av varietet inom ett språk. Språklig praxis är ett överbegrepp för språkval, för språklig praxis är individens språkliga beteende som kan observeras: hur människor i verkligheten använder språk och hurdana språkval de gör. Detta kan handla om val av språk, ordval, formuleringar, användning eller undvikande av vissa uttryck, till exempel dialektala uttryck, eller även att sätta sina barn i en internationell skola. (Spolsky 2009, 4, Hällström-Reijonen 2012, 24.) Språklig praxis kan också ses som socialt typiskt och återkommande sätt att använda språk vartill olika åsikter, känslor, värden och sociala relationer anknyts (Cahill 1986, 295, Holm & Laursen 2010, 7).

Enligt Spolsky (2009, 4, 2012, 5) är språklig praxis en del av språkpolicy som innefattar också språkideologi och språkplanering, som Spolsky (2012, 5) föredrar att kalla för *language management*. Alla dessa individuella komponenter samspelar med varandra. Språklig praxis innebär språkval i verkliga situationer: vilka varianter och varieteter av språk människorna använder i olika funktioner med olika samtalspartners och hurdana regler de följer.

Språkideologi baserar sig på språklig praxis och den innefattar värderingar av varje språkvariant samt förväntningar på dessa värderingar hos språkbrukare. (Spolsky 2009, 4, 2012, 5.) Med språkplanering avser Spolsky (ibid.) alla strävanden efter att styra och påverka språkbrukarens språkliga praxis genom att t.ex. tvinga eller uppmuntra någon att använda en viss varietet eller variant.

Holm och Laursen (2010, 7–8) beskriver språklig praxis ur barnets synvinkel och skiljer på *språkliga praktiker* och språklig praxis. Med språkliga praktiker avser de små språkliga situationer som barn deltar i, medan språklig praxis syftar på övergripande principer som barn följer. Språklig praxis kan styras av antingen formella explicita regler eller av individuella intressen och sociala konventioner. Holm och Laursen (2010, 8) nämner samling som ett exempel på sådan situation i förskolan som styr deltagarnas språkliga praxis: det finns relativt fasta regler för vem som får prata, när man får prata och vad man ska prata om. (Holm & Laursen 2010, 7–8.)

Jag använder begreppet språklig praxis för att syfta på all språkliga beteende i mitt undersökningsmaterial där fokus ligger på vilket eller vilka språk lärarna använder i undervisningen. Jag skriver mera om språklig praxis med anknytning till olika former av tvåspråkig undervisning i avsnitt 2.3.2.

Begreppet 'språkval' används vanligen för att hänvisa till tvåspråkig persons val av språk även om det betyder både val av språk och val av varietet inom ett språk. En enspråkig person kan variera sitt sätt att tala inom ett språk medan två- och flerspråkiga personer kan dessutom välja vilket språk de talar bl.a. beroende på situationen. Man kan välja att använda standardspråk med sin arbetsgivare och dialekt med sina vänner. En person med två olika språk kan däremot använda ett språk med sin familj och ett annat språk i skolan. (Grosjean 1982, 128.) Typiskt väljer personer med två eller flera språk ett av sina språk som basspråk för kommunikationen i en situation, dvs. de väljer ett språk som de huvudsakligen använder (Grosjean 1982, 129, Berglund 2008, 23). Detta utesluter dock inte användningen av andra språk som kommunikationspartnerna behärskar (Berglund 2008, 94).

Studier inom språkval fokuserar sig vanligen på antingen enspråkig eller tvåspråkig kontext. För en tvåspråkig person betyder enspråkig kontext att hen använder ett av sina språk med en

enspråkig person varvid interaktionen sker på samma sätt som mellan två enspråkiga personer. Den tvåspråkiga personen väljer ofta naturligt att använda det språk som är den enspråkiga personens eget språk. Däremot i den tvåspråkiga kontexten använder två tvåspråkiga personer ett eller flera av sina gemensamma språk, och språkvalet sker vanligen omedvetet. Språkval i de tvåspråkiga kontexterna har studerats mera på grund av deras komplexa karaktär, medan bara få studier har undersökt både valet av varietet inom ett språk och valet mellan olika språk. (Grosjean 1982, 128–130.) Många undersökningar handlar om ett samhälle där det ena språket är majoritetsspråket och det andra minoritetsspråket (Mæhlum 2007, citerad i Lieri 2017, 56).

Grosjean (1982) har forskat i språkval och på basis av sina resultat konstaterar han att det finns fyra olika sociolingvistiska faktorer som påverkar språkval: deltagare, situation, topik och interaktionens funktion (se tablå 2). Med *deltagare* menar Grosjean (1982, 136) bl.a. deltagarens, dvs. den som man talar med, språkbehärskning, språklig preferens, ålder, kön, närhet och deltagarens lingvistiska historia. Med närhet menar Grosjean (1982, 137) deltagarnas relation till varandra. En person kan till exempel använda dialekt med sin familj för de känner varandra men standarspråk med sina kollegor eftersom relationen mellan dem är professionell och möjligen mer formell. Deltagarnas lingvistiska historia har en viktig roll i språkvalet eftersom två personer brukar använda det språk som de alltid har använt med varandra även om en eller båda av dem har blivit duktigare i ett annat språk. *Situation* omfattar diskussionens tidpunkt, plats samt grad av formalitet och närhet. Situationens grad av närhet påverkar språkvalet på så sätt att en person tenderar att välja språket utgående från hur bekant situationen är för hen. Med *topik* menas samtalsämne och typ av ordförråd. *Interaktionens funktion* innefattar talarens mål att höja sin status, att skapa social distans, att utesluta någon och att begära eller befalla. Att skapa social distans innebär att en person kan välja använda standardsspråk eller ett visst språk för att symbolisera att hen har en högre social status i samhället än sin samtalspartner. (Grosjean 1982, 136.)

DE FYRA SOCIOLINGVISTISKA FAKTORERNA	
Faktor	”Egenskap”
Deltagare	språkbehärskning, språklig preferens, talarens lingvistiska historia, släktskapsförhållanden, närhet, social identitet, ålder, kön, utbildning, yrke, socioekonomisk status, etnisk bakgrund, språkens status, omgivningens tryck osv.
Situation	omgivning, plats, närvaron av enspråkiga talare, graden av formalitet, domän (arbete, skola, kyrka, offentlig plats), aktivitet (familjefrukost, fest, lektion, besök)
Topik	samtalsämne, typ av ordförråd (t.ex. arbete, idrott, nationella fester)
Interaktionens funktion	för att höja status, för att skapa social distans, för att utestänga någon och för att begära eller befalla (t ex fråga, språkliga rutiner: hälsningsfraser, tackande, ursäkt)

Tablå 2 De fyra sociolingvistiska faktorerna som påverkar språkval (anpassat efter Berglund 2008, 107)

Språkvalet kan bero på en enstaka faktor men oftast är det flera faktorer som påverkar språkvalet. Vanligen är en del faktorer viktigare än andra. (Grosjean 1982, 135) Enligt Grosjean (1982, 135–137, 143) spelar faktorerna gällande deltagare, speciellt språkbehärskning, lingvistisk historia, socioekonomisk status och närhet, större roll än topik eller situation i språkval. Grosjean (1982, 136) konstaterar att många tvåspråkiga personer talar ett särskilt språk med varandra av gammal vana även om en av dem eller båda har blivit bättre på ett annat språk. Detta är vanligt speciellt hos invandrabarn som talade sitt minoritetsspråk med sin familj som barn och fortsätter på samma språk som vuxna även om de då behärskar majoritetsspråket bättre. (ibid.) Grosjean (1982, 145) påminner dock att olika faktorer påverkar språkvalet till olika grader hos olika individer.

Grosjean (1982, 142) betonar att språkvalet sker snabbt och automatiskt, utan att talaren själv nödvändigtvis tänker vilket språk hen ska använda. Språkval, likaväl som tal, är ett inlärt och komplext beteende. Ändå kan en person medvetet lyfta fram till exempel sin socioekonomiska status, attityd eller närhet till sin samtalspartner samt höja sin status genom att välja att tala ett särskilt språk. (Grosjean 1982, 137–138, 141, 145.) Som exempel av markering av närhet nämner Grosjean (1982, 137) tvåspråkiga personer som talar ett majoritetsspråk med obekanta

personer men sitt eget minoritetsspråk med sina vänner. Med begreppet språkval avser jag i denna avhandling de val av språk som informanterna gör.

2.3.2 Särskiljande och flexibla språkliga praxis i tvåspråkig undervisning och språkundervisning

Enligt García (2009, 6–7) är det kännetecknande för traditionell språkundervisning att undervisningsspråket vanligen är det språk som studerandena ska lära sig, medan i tvåspråkig undervisning sker undervisningen vanligen på både elevernas eget språk och ett andraspråk eller främmande språk. Typiskt för tvåspråkig undervisning är att målet är att eleverna blir tvåspråkiga men i fråga om undervisningen för barn med minoritetsspråk kan målet också vara att barnen lär sig majoritetsspråket (Flores & Baetens Beardsmore 2015, 206). García (2009, 6) påminner dock att i de båda ovannämnda kontexterna kan eleverna utveckla någon form av tvåspråkighet trots att tillvägagångssätten är olika. Nikula och Marsh (1997, 32) konstaterar att målet med tvåspråkig undervisning kan variera från att väcka intresse för inläring av främmande språk hos elever till funktionell tvåspråkighet. Pihko (2007, 20) hävdar vidare att tvåspråkig undervisning strävar efter att stöda och befrämja den traditionella språkundervisningen.

Garcías (2009, 6) syn på vad som är kännetecknande för traditionell språkundervisning och tvåspråkig undervisning strider mot bl.a. Hyytiäinen (2007, 63) samt Buss och Lauréns (1996, 7–9) syn. Enligt Hyytiäinen (2007, 63) finns det inga föreskrifter om på vilket språk undervisningen borde ske i traditionell språkundervisning i Finland, utan lärare får bestämma vilket eller vilka språk hen använder i sin undervisning. I Sverige råder däremot Skolverket (2018) att i undervisning av engelska ska undervisningen huvudsakligen ges på engelska, dvs. på målspråket. Forskningen har visat att det är typiskt för traditionell språkundervisning i Finland att lärare använder ganska mycket av målspråket i undervisning av språkets andra delområden förutom grammatiken (se t.ex. Nikula 2005, Alanen, Hinkkanen, Säde & Mäntylä 2006, Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, Bergström 2011 & Hyytiäinen 2017). Dessutom i språkbad, som är en form av tvåspråkig undervisning, används bara ett språk på en lektion i undervisningen, dvs. undervisningen är enspråkig. Även om programmet innehåller två språk, används språken alltid separat. (Buss & Laurén 1996, 7–9.)

García (2009, 291) konstaterar att undervisningen i de olika formerna av tvåspråkig undervisning bygger huvudsakligen på tre praxis: flexibelt konvergent, strikt särskiljande och flexibelt mångfaldig praxis (se också Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 322, Palojärvi, Palviainen & Mård-Miettinen 2016, 13). Palojärvi m.fl. (2016) kallar dessa tre för arrangemang men jag har valt att kalla dem för praxis. I detta avsnitt diskuterar jag närmare de tvåspråkiga praxis som sammanfattas i tablå 3.

	Flexibelt konvergent	Strikt särskiljande	Flexibelt mångfaldig
Tvåspråkiga strategier	Slumpmässig kodväxling	En tid En person En plats Ett ämne	Ansvarsfull kodväxling Parallell språkanvändning 'Translanguaging'
Tvåspråkiga modeller	Konvergerande	Språkbadande	Multipla
Teoretiskt ramverk	Subtraktivt	Additivt/Rekursivt	Dynamiskt
Form av tvåspråkig undervisning	Övergång	Språkbevarande Språkrevitaliserande Språkbad	CLIL Multipelt flerspråkig

Tablå 3 Språklig praxis i olika former av tvåspråkig undervisning (anpassad efter Palojärvi m.fl. 2016, 13)

Strikt särskiljande praxis

I strikt särskiljande arrangemang separeras språken genom att användningen av ett språk är bunden till en person (en lärare använder ett språk och en annan lärare använder ett annat språk), en tidpunkt (t.ex. ett språk på morgon och ett annat på eftermiddag), en plats (ett språk i ett klassrum och ett annat språk i ett annat klassrum) eller ett skolämne (t.ex. kemi på ett språk och historia på ett annat) respektive en verksamhet. Undervisningen i språkbad, språkbevarande program och språkrevitaliserande program baserar sig på detta arrangemang. (García 2009, 292–295, Palojärvi m.fl. 2016, 14.) Till exempel i språkbad använder varje lärare bara ett språk med eleverna och varje ämne undervisas på endast ett språk under ett skolår (Buss & Laurén

1996, 7–9). Särskiljandet av språk används ofta i sådana verksamheter som strävar efter att utveckla tvåspråkiga barns kunskaper i det språk som har minoritetsställning i deras närmiljö. I det strikt särskiljande arrangemanget försöker man få barn att aktivt använda det nya språket. Målet är att nå additiv tvåspråkighet, dvs. utvecklingen av både det nya språket och barnets modersmål eller det dominerande språket stöds så att båda språken används i undervisningen. (Palojärvi m.fl. 2016, 13–14.)

Flexibelt konvergenta praxis

Det finns inte mycket forskning i flexibelt konvergenta arrangemang, men ändå används språken i tvåspråkiga klassrum för det mesta flexibelt. Karakteristiskt för flexibelt konvergenta arrangemang är att läraren använder slumpmässig kodväxling genom att använda två språk samtidigt i undervisning av samma innehåll. (García 2009, 295–296.) Enligt García (2009, 296) är slumpmässig kodväxling inte ändamålsenligt för inläringen av språk. *Kodväxling* betyder att man byter kod, till exempel stil, dialekt eller språk i en mening eller under ett samtal där samtalsämnet och samtalspartnern är desamma (Grosjean 1982, 145, Park 2004, 298, Berglund 2008, 95). I flexibelt konvergenta arrangemang är ett språk (till exempel ett minoritetsspråk) typiskt underordnat i förhållande till ett annat språk (till exempel ett majoritetsspråk), och minoritetsspråket används bara som medel för att nå fullständiga kunskaper i majoritetsspråket som också är det egentliga skolspråket. Med slumpmässig kodväxling kan lärarna befrämja användningen av det dominerande språket. Det är också typiskt för flexibelt konvergenta arrangemang att det underordnade språket används bara muntligt, medan det dominerande språket används också skriftligt. (García 2009, 296–297.)

I flexibelt konvergenta arrangemang hjälper läraren barn att nå tillräckligt bra kunskaper i skolspråket så att hen kan studera endast på det språket, medan skolans uppgift inte är att se till att elevens modersmål utvecklas vidare. Detta kan leda till subtraktiv tvåspråkighet, dvs. barn lär sig skolspråket på bekostnad av sitt modersmål. I övergångsprogram, som erbjuds till exempel i USA och Storbritannien, används detta arrangemang. (García 2009, 296, Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 322, Rydenvald 2014, 15, Palojärvi m.fl. 2016, 13–14.) Flexibelt konvergenta arrangemang är den vanligaste typen av tvåspråkig undervisning för barn med minoritetsspråk runtom i världen (Skutnabb-Kangas 2000, citerad i Flores & Baetens Beardsmore 2015, 206).

Flexibelt mångfaldiga praxis

I flexibelt mångfaldiga arrangemang är tvåspråkiga praktiker både medel och mål i undervisningen. Typiskt för arrangemanget är ansvarsfull kodväxling, parallell användning av språken och användning av så kallad transspråkande (en. *translanguaging*). I ansvarsfull kodväxling är bytena mellan de två språken medvetna och genomtänkta, medan parallell användning av språk betyder att samma information ges på två språk. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 322–323, Palojärvi m.fl. 2016, 14–15.) García (2009, 299) konstaterar att lärare kan använda ansvarsfull kodväxling för att till exempel få elevernas uppmärksamhet, underlätta förståelsen av skolspråket och för att befrämja inläringen. I flexibelt mångfaldiga arrangemang kan användningen av två språk variera så att läraren använder t.ex. ett språk för att presentera lektionens tema, ett annat under lektionen och någotdera språket för att sammanfatta lektionens innehåll i slutet av lektionen (García 2009, 300).

Transspråkande har traditionellt setts som en specifik metod för tvåspråkiga elever där receptiva kunskaper lärs på ett språk och produktiva på ett annat språk under en lektion, dvs. eleverna hör och läser på ett språk och talar och skriver på ett annat språk. Tanken bakom detta var att barn ska förstå informationen fullständigt på ett språk för att kunna använda den på ett annat språk. Användningen av språken varierar så att barn lär sig att använda båda språken receptivt och produktivt. (García 2009, 301–302, Mård-Miettinen & Palviainen 2014, 323, Moore & Nikula 2016, 212, Ballinger, Lyster, Sterzuk & Genesee 2017, 34.) Nuförtiden har transspråkande olika betydelser. Den kan hänvisa till användning av två eller flera språk i kommunikationen mellan tvåspråkiga personer, att elevernas flerspråkiga resurser utnyttjas medvetet och strategiskt i klassrummet eller olika praktiker som direkt stöder och befrämjar användning av andra språk i undervisning av målspråket. (Svensson 2015, Ballinger m.fl. 2017, 35) Forskning (García & Wei 2014, Moore & Nikula 2016) har visat att transspråkande i klassrummet kan bidra till olika kommunikativa mål. Flexibelt mångfaldiga arrangemang används till exempel i CLIL-undervisningen (*Content and Language Integrated Learning*) i Finland. Målet med denna metod är att nå dynamisk tvåspråkighet. (Palojärvi m.fl. 2016, 14.)

Som tidigare konstaterades varierar fördelningen av språken i de olika arrangemangen. Det kan ändå konstateras att en omfattande användning av målspråket påverkar positivt elevernas

inlärning av respektive språk eftersom flera finländska och internationella studier har funnit att språkbadselever har avsevärt bättre kunskaper i språkets alla delområden i jämförelse med elever som har studerat språket i traditionell språkundervisning. (se t.ex. Lambert & Tucker 1972, 152, Swain & Lapkin 1982, 42, 83, Genesee 1987, 44–46, 60, Kowal & Swain 1997, 284–285, Laurén 1999, 175 och Bergroth 2015, 95) I språkbad ges minst 50 % av undervisningen på målspråket (Bergroth 2015, 2), vilket indikerar att ju mera målspråk används i undervisningen, desto bättre kunskaper har eleverna i målspråket.

2.4 Tidigare studier i tvåspråkig undervisning och språkundervisning

Som det redan konstaterades är tvåspråkig undervisning ett komplext fenomen. Det finns olika begrepp som används för tvåspråkig undervisning, till exempel CLIL, som ofta används som paraplybegrepp för alla typer av undervisning på två språk eller på främmande språk. (Pihko 2010, 16, Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 55) I CLIL undervisas ett eller flera ämnen på ett främmande språk, som vanligen är engelska, och syftet är att lära sig både språket och innehållet (Cenoz 2015, 11). Trots att CLIL inte är språkundervisning i sig utan ämnesundervisning på ett främmande språk är den relevant med tanke på mina resultat i och med att undervisningen i CLIL sker på ett främmande språk istället för elevens skolspråk.

Gymnasierna i min studie har valt att kalla den gemensamma kursen i tyska för bilingual class och därför har jag valt att presentera några undersökningar om tvåspråkig undervisning där ett främmande språk har använts. Jag presenterar också två studier om lärarnas språkval i traditionell språkundervisning eftersom deras resultat sammanfaller med mitt antagande om lärarnas språkval i min studie (se 3.1). Enligt Met (1999, se 2.1) kan det primära målet med tvåspråkig undervisning vara antingen att lära sig språket, innehållet eller båda två. Den studerade kursen kan anses vara en språkbetonad kurs eftersom det primära syftet med kursen var att studerandena skulle lära sig tyska. Vid sidan av tyska språket hade kursen också några innehållsliga mål som anknöt till det studerade språket på kursen. I och med att den gemensamma kursen i tyska är en relativt unik sammanställning av språkundervisning och tvåspråkig undervisning finns det inte tidigare studier i exakt likadana kontexter.

Det finns mycket forskning om inflytande av CLIL på elevernas språkinläring och flera studier har visat att CLIL-undervisning har en positiv inverkan på elevernas språkkunskaper. Till exempel Admiraal, Westhoff och de Bot (2006, 86–91) har studerat CLIL-undervisningens inverkan på elevernas kunskaper i engelska i Nederländerna. De fann att eleverna i CLIL-undervisning hade bättre kunskaper i engelska med avseende på muntlig färdighet, uttal och läsförståelse i jämförelse med eleverna som hade studerat engelska i traditionell språkundervisning. Med elever i traditionell språkundervisning syftar jag på elever som studerar engelska bara i lektioner i engelska och som studerar andra ämnen på sitt skolspråk. (Admiraal, Westhoff & de Bot 2006, 91.) Lorenzos, Casals och Moores (2009, 426–427) undersökning visar också positiva resultat i kunskaper i engelska. De studerade elever i CLIL-undervisning i södra Spanien och fann att eleverna i CLIL-undervisning hade avsevärt bättre kunskaper i engelska än eleverna i traditionell språkundervisning. På basis av dessa resultat är det möjligt att studerandena i min undersökning har haft nytta av att det primära undervisningsspråket var tyska, dvs. det studerade språket, och därmed är det möjligt att studerandena har upplevt den studerade kursen vara nyttig för dem.

Även om det finns mycket forskning om CLIL har bara få undersökningar fokuserat på elevernas erfarenheter av CLIL-undervisning. Roiha (2017, 264) har undersökt två tidigare CLIL-elevers erfarenheter av CLIL-undervisning och hans resultat visar att båda informanter har mycket bra erfarenheter av undervisningen i CLIL-program. De beskrev undervisningen som bland annat *trevlig*, *naturlig*, *uppmuntrande* och *intressant*. Båda upplevde att CLIL-undervisning hade påverkat deras trivsel i skolan positivt. (Roiha 2017, 264.) Enligt Roiha (2017, 267) har de båda informanterna upplevt engelska snarare som ett andra inhemska språk än ett främmande språk, och de båda har heller aldrig varit rädda för att tala engelska.

Pihkos (2010, 35–36, 113–114) resultat går hand i hand med Roihas (2017) iakttagelser. Hon undersökte 209 högstadielevs erfarenheter av CLIL-undervisning och fann att 67 % av eleverna tyckte att CLIL-undervisning är behaglig och t.o.m. 77% upplevde det som lätt. Resultaten visar ändå att 6 % av eleverna ansåg att CLIL-undervisning är svårt. Enligt Pihko (2010, 116) anknyter svårigheterna hos eleverna mest till att ett främmande språk användes som undervisningsspråk. Till exempel i fråga om kemi och fysik upplevde eleverna att det var svårt att studera på engelska p.g.a. svåra ord och ämnesbegrepp. Ytterligare har också Antila (2012, 64) i sin pro gradu-avhandling undersökt bl.a. erfarenheter av CLIL-undervisning hos elever på

fjärde årskurs och hon fann att elever upplevde läsåmnen, som vanligen innehåller många nya ord och begrepp, mer utmanande att studera på ett främmande språk än t.ex. matematik som för sin del innehåller mindre nya ord. Eftersom språkämnen också innehåller ord och begrepp, till exempel grammatiska begrepp, som kan vara besvärliga på ett främmande språk anser jag det möjligt att studerandena i min undersökning har upplevt det svårt att studera grammatiken på tyska.

Merisuo-Storm (2007, 231) för sin del har studerat finska elever på fjärde årskurs i södra Finland. Hon undersökte om det finns skillnader i attityder till språkinläring hos CLIL-elever och elever som studerar engelska i traditionell språkundervisning, dvs. bara på lektioner i ämnet engelska. Hennes studie visar att CLIL-elever hade positivare attityder till språkinläring i jämförelse med elever i traditionell språkundervisning. Dessutom fann Merisuo-Storm (2007, 234) att det var speciellt pojkar som hade stor nytta av CLIL eftersom pojkarna i CLIL-undervisningen hade mycket positivare attityder till språkinläring än pojkarna i traditionell språkundervisning.

Också några internationella forskare har fokuserat elevernas och lärarnas erfarenheter av CLIL-undervisning. Till exempel Pladevall-Ballester (2015, 45) har undersökt spanska CLIL-elevs och -lärares uppfattningar om CLIL-undervisning, och hennes resultat visar att eleverna var nöjda med undervisningen eftersom de tycker om engelska. Bara sådana elever som hade lägre kunskaper i engelska rapporterade att de inte var nöjda med undervisningen eftersom de upplevde det svårt att följa undervisningen på engelska. (Pladevall-Ballester 2015, 49.) Det är möjligt att mina resultat har beröringspunkter med Roihas, Pihkos, Merisuo-Storms och Pladevall-Ballesters resultat eftersom undervisningen i den gemensamma kursen på tyska huvudsakligen skedde på ett främmande språk, tyska. Således har studerandena i min undersökning eventuellt upplevt kursen som positiv erfarenhet. Som Pladevall-Ballesters resultat visar är det möjligt att studerandena, speciellt studerandena med svaga kunskaper i tyska, har upplevt det utmanande att följa undervisningen på tyska.

Kim och Elder (2008) har studerat vilka faktorer som påverkar två lärares språkval i traditionell språkundervisning i Nya Zeeland och de fann att elevs språkbehärskning är en viktig faktor för lärarnas språkval. Lärarna i Kims och Elders (2008, 179) studie rapporterade att p.g.a. elevernas svaga kunskaper i det främmande språket måste de använda elevernas skolspråk

engelska vid sidan av det främmande språket i undervisningen. De angav vidare att de byter från det främmande språket till engelska om de märker att eleverna inte förstår vad de säger. Den ena läraren tog också hänsyn till elevernas språkliga preferens genom att byta språk till engelska när han individuellt talade med en elev. (Kim & Elder 2008, 175–179.) Både elevernas språkbehärskning och språklig preferens hör till faktorn deltagare enligt Grosjeans (1982, 136) kategorisering.

Sopans (2015, 40) resultat går hand i hand med Kim och Elders (2008, 175–179) iakttagelser. Hon har i sin pro gradu-avhandling undersökt bl.a. två lärares språkval i traditionell språkundervisning i svenska och tyska och hennes resultat visar att elevers språkbehärskning var en viktig faktor för båda lärarnas språkval. Båda lärarna berättade att de använder mer det främmande språket med sådana grupper som inte behöver mycket stöd med språket, medan med sådana grupper där det finns mycket elever med svagare kunskaper i ifrågasvarande språket använder de mer finska vid sidan av det främmande språket. (Sopanen 2015, 40.) Kims och Elders (2008) och Sopans (2015) resultat stöder mitt antagande om att deltagare är den viktigaste faktorn i lärarnas språkval (se 3.1).

Söderlundh (2013, 86) har studerat språkval på engelskspråkiga kurser vid ett svenskt universitet. Hennes resultat visar att studerandena valde vilket språk de använde främst utgående från andra kursdeltagarnas språkkunskaper. När det fanns bara svenskspråkiga studerande närvarande talade de svenska, men när det fanns också utbytesstuderande som inte behärskade svenska i klassen använde de engelska. De svenskspråkiga studerandena ansåg det vara naturligt att kommunicera på svenska med andra svenskspråkiga, och konstigt att tala engelska om alla hade svenska som modersmål. Resultaten visade också att svenskan sågs som ett effektivare och mindre krävande språk än engelskan, vilket påverkade studerandenas språkval. Därtill ansåg studerandena att det pekar på att en person är en allvetare om hen enbart talar engelska med svenska kursdeltagare. (Söderlundh 2013, 91, 96.)

3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenterar jag hur undersökningen genomfördes. Först redogör jag för undersökningens syfte och forskningsfrågor i avsnitt 3.1. Efter det, i avsnitt 3.2, presenterar jag kursen *Global, lokal, ganz egal* och informanterna samt mitt undersökningsmaterial. Till sist beskriver jag mina undersökningsmetoder i avsnitt 3.3.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att ta reda på hur kursen *Global, lokal, ganz egal* fungerade språkligt och hur lärarna och studerandena upplevde kursen. Mina forskningsfrågor är:

1. Vilket/vilka språk används på kursen?
2. Vad styr lärarnas språkval?
3. Hurdana erfarenheter har lärarna och studerandena av kursen?

Jag antar att lärarna använder samma språk som studerandena då de besvarar studerandenas frågor, dvs. att deltagare är den viktigaste faktorn i lärarnas språkval när de kommunicerar med studerandena. Mitt antagande grundar på Grosjeans (1982, 143) tankar om att deltagare påverkar språkval mera än topik, situation eller interaktionens funktion. Därtill stöder Hansells och Pilkes (2016) undersökning (se 2.1.2) mitt antagande för det kom fram i deras studie att många studerande väljer kommunikationsspråk genom att ta hänsyn till andra studerandenas språkbehärskning, vilket i Grosjeans (1982, 135) kategorisering hör till faktorn deltagare. Min ursprungliga avsikt var även att analysera studerandenas språkanvändning och språkval men det projektmaterial som jag fick tillgång till tillät inte det.

Med begreppet 'erfarenhet' menas vanligen kunskap eller färdighet som bygger på sinnesiakttagelse, dvs. något som man har upplevt (MOT Nordstedts Svensk Ordbok 2017, Nationalencyklopedin 2017). Enligt Nationalencyklopedin (2017) innebär erfarenhet såväl "den process varigenom denna kunskap eller färdighet förvärvas som för resultatet av denna process". I denna avhandling syftar erfarenhet till det resultat, dvs. upplevelse, som lärarna och studerandena har av den gemensamma kursen. I avsnitt 3.3 redogör jag för

erfarenhetsforskning, dvs. *fenomenologi*. Pilke och Vik (2015) har forskat i hur studerandena på Campus Lykeion upplever tvåspråkigheten i sin egen studiemiljö och i det omgivande samhället. Enligt deras resultat är största delen (67 %) av studerandena nöjda med att studera på ett tvåspråkigt campus. Det kommer också fram att 76 % av studerandena anser att en fungerande tvåspråkighet stöds bäst genom att det erbjuds tvåspråkiga utbildningsprogram på gymnasierna. (Pilke & Vik 2015, 288–289.) På grund av dessa resultat antar jag att största delen av både lärarna och studerandena i min studie har mest positiva erfarenheter av den gemensamma kursen i tyska.

3.2 Material

I detta avsnitt presenterar jag kursen *Global, lokal, ganz egal* och informanterna (3.2.1) samt mitt undersökningsmaterial (3.2.2).

3.2.1 Kursen och informanterna

Kursen

Kursen *Global, lokal, ganz egal* började den 6 februari och slutade den 30 mars 2015. Den varade i sammanlagt nio veckor och bestod av 19 lektioner varav sju lektioner undervisades av den finskspråkiga läraren från Vaasan lyseon lukio medan den svenskspråkiga läraren från Vasa gymnasium undervisade åtta lektioner. En av lektionerna var inriktad på självständigt arbete så att det inte fanns någon lärare i klassen. Den första och den sista lektionen hade lärarna tillsammans. Härefter använder jag förkortningen ”Lsv” för den svenskspråkiga läraren vid Vasa gymnasium och ”Lfi” för den finskspråkiga läraren vid Vaasan lyseon lukio.

Under kursen behandlades fem kapitel i boken *Panorama Deutsch 4–6 Texte*, gjordes övningar i boken *Panorama Deutsch 6 Übungen* och hölls tre ordprov. Det första ordprovet gällde det första kapitlet, det andra gällde det andra och det tredje kapitlet och det sista ordprovet innehöll ord från det fjärde och det femte kapitlet. Under kursen fokuserades på substantivets kasus,

man-passiv, pronomen, svaga maskulina substantiv, adverb och geografiska namn (se bilaga 1).

Enligt de intervjuade lärarna började diskussionen och planeringen av en gemensam kurs i tyska för Vaasan lyseon lukio och Vasa gymnasium redan våren 2014. Båda skolornas rektorer bad en tysklärare från båda gymnasierna att hålla en gemensam kurs i tyska. Lärarna valde att samarbeta just inom ramen för kurs sex, *Global, lokal, ganz egal*, eftersom den var tidsmässigt den mest lämpliga kursen för andra årets studerande. Lärarna tyckte att det skulle ha varit för tidigt att samarbeta inom kurs fem för det finns studerande av tre lärokurser på samma kurs. En liten del av studerandena från VLL läser den långa lärokursen (A2), en liten del den medellånga lärokursen (B2) och största delen av VLL-studerandena läser den korta lärokursen (B3). Alla studerandena från VG läser den korta lärokursen. Enligt lärarna skulle det därför ha varit för svårt för studerandena att följa undervisningen enbart på tyska redan på kurs fem p.g.a. att majoriteten av studerandena hade studerat tyska bara under fyra gymnasiekurser. Kurs sju ansågs inte heller vara en lämplig gemensam kurs eftersom i Vaasan lyseon lukio är kurs sju avsedd för att förbereda sig på studentskrivningar så lärarna tyckte att studerandena borde ha kursen på vanligt sätt med sin egen lärare. På kurs sex vet studerande vanligen att de vill satsa på tyska och därför är de också intresserade av ämnet, vilket också påverkade valet av denna kurs till den gemensamma kursen. Därtill ville båda lärarna hinna förbereda sina lektioner grundligt så de ansåg det vara bäst att ha den gemensamma kursen först våren 2015.

Informanterna

Den ena läraren i min studie är svenskspråkig och har undervisat tyska och modersmålet i svenska vid Vasa gymnasium sedan 1997. Hen började studera vid Åbo Akademi i Åbo, där hen också har auskulterat, men flyttade senare till Vasa och fortsatte med sina studier vid Vasa universitet. Innan hen började på VG arbetade hen på ett svenskspråkigt medborgarinstitut vid sidan av sina studier. Därtill har hen undervisat i modersmål i en svenskspråkig högstadieskola samt i tyska och modersmål på Vasa svenska aftonläroverk.

Den andra läraren i studien är finskspråkig och undervisar i tyska och i ämnet modersmål och litteratur i Vaasan lyseon lukio. Efter att hen hade disputerat i tyska språket 2009 började hen arbeta som universitetslärare i tyska. I VLL har hen arbetat sedan 2011. Först undervisade hen

bara i modersmål och litteratur men i början av 2014 började hen också undervisa i tyska när skolans tidigare tysklärare blev pensionerad. Idag undervisar hen lika mycket både i tyska och i modersmål och litteratur. Båda lärarna var anställda vid var sitt respektive gymnasium 2012 när Campus Lykeion grundades.

I den undersökta kursen i tyska deltog sammanlagt 19 andra årets studerande, tio från VLL och nio från VG. Därmed har tio studerande finska som skolspråk och nio svenska som skolspråk. Alla studerandena från VLL har finska som modersmål, medan åtta studerande från VG har svenska som modersmål och en studerande har albanska som modersmål.

3.2.2 Undersökningsmaterialet

Mitt undersökningsmaterial ingår i projektet Case Lykeion inom forskarteamet BiLingCo (Bilingualism and Communication in Organizations) som pågick vid Vasa universitet 2012–2017. Allt undersökningsmaterial har samlats in av BiLingCo våren 2015. Materialet består av två inspelade lärarintervjuer, 19 svar på ett frågeformulär riktad till studerande (se bilaga 2), audioinspelningar av tre lektioner och fyra skriftliga uppgiftsblad (se bilaga 3) som delats ut till studerandena under de tre observerade lektionerna. En av audioinspelningarna är från den svenskspråkiga lärarens lektion och två från den finskspråkiga lärarens lektioner (se 1.2.1). Audioinspelningarna gjordes den 6, 13 och 18 mars 2015 och de är drygt en timme långa var. Under den svenskspråkiga lärarens lektion läser studerandena en text så läraren talar inte mycket. Eftersom bara en av de tre inspelade lektionerna är från den svenskspråkiga lärarens lektion finns det mera material om den finskspråkiga lärarens språkanvändning än den svenskspråkiga lärarens språkanvändning. Jag har samlat undersökningsmaterialet i tabell 1.

Tabell 1 Undersökningsmaterialet

	Inspelade intervjuer	Audioinspelningar av lektioner	Studerandenas enkätsvar	Skriftliga uppgifter
Antal	2	3	19	4
Längd (min)	33, 34	66, 70, 75		

Läraryntervjuerna gjordes den 18 mars 2015, dvs. när det var tre lektioner kvar innan den gemensamma kursen slutade. De båda lärarna intervjuades individuellt på sitt eget språk och de ombads att berätta om sig själva, om sina erfarenheter som lärare och om planeringen av den aktuella kursen. De tillfrågades också på vilka språk de kommunicerade under kursen, hur kursen fungerade och om det förekom utmaningar eller överraskningar under kursens gång. Jag transkriberade båda intervjuerna inom ramen för standardtranskribering eftersom syftet med intervjuerna var att studera vad lärarna sade och inte hur de sade det (se Tietoarkisto 2017). Därför lade jag inte vikt vid detaljer som till exempel utfyllnadsord, uttal eller pauser, utan fokuserade på innehållet. Den svenskspråkiga lärarens intervju är 34 minuter lång och utgör 12 transkriberade sidor och den finskspråkiga lärarens intervju omfattar 33 minuter och 14 transkriberade sidor.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2013, 73) är intervju som datainsamlingsmetod en mer flexibel och omfattande metod än t.ex. ett frågeformulär eftersom intervjuaren har möjlighet att upprepa eller förtydliga frågan eller korrigera möjliga missförstånd. Intervjuaren kan även ställa följdfrågor vid behov, medan med frågeformulär är detta inte möjligt. Tuomi och Sarajärvi (2013, 74) påminner ändå att intervju är dyrare och tar mera tid, och därför använder man ofta frågeformulär. Med avseende på min studie möjliggjorde intervju som datainsamlingsmetod att intervjuaren fick styra diskussionen mot sin egen och projektets intresse och ställa preciserande följdfrågor till informanterna.

Frågeformulär är en effektiv och passande datainsamlingsmetod när man vill ha ett omfattande undersökningsmaterial: det är lätt att fråga även hundratals personer och ställa flera frågor med ett frågeformulär. Ett väl planerat frågeformulär är lätt att analysera men det kan uppstå problem med tolkning av svaren. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195) Enligt Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2009, 195) har frågeformulär också några nackdelar. Det är bl.a. svårt att veta om informanterna har svarat noggrant och ärligt, om de givna svarsalternativen var lämpliga och lyckade med tanke på syftet i studien och det är svårt att kontrollera att alla frågor blir svarade. Materialet kan förbli lättviktigt om svaren är mycket korta eller om alla frågor inte besvaras. (Hirsjärvi m.fl. 2009, 195)

Eftersom jag fick färdigt material från forskarteamet BiLingCo fick jag inte bestämma insamlingsmetoderna. Jag antar att forskarna bestämde sig för att använda ett frågeformulär för

att kartlägga studerandenas erfarenheter av kursen eftersom det skulle ha varit både tidskrävande och dyrt att intervjua samtliga 19 studerande. En nackdel med användningen av frågeformulär var att alla studerandena inte svarade på alla frågor och några svar var oklara och kontroversiella och därmed utmanande att tolka (se 5.2.2 och 6).

Alla 19 studerande på kursen har svarat på ett frågeformulär, varigenom jag har 19 ifyllda frågeformulär. Frågeformuläret är tvåspråkigt och det har fyllts i antingen på finska eller svenska. Det är en sida långt och innehåller sex delar (se bilaga 2). Frågeformuläret är utarbetat av forskarteamet BiLingCo. I den första delen ska studerande fortsätta meningen ”Lyseos och VGs gemensamma kurs i tyska SAB26.../Lyseon ja VG:n yhteinen saksan kurssi SAB26...”. Den andra delen är en fråga där studerandena ombes ange om de upplevde att denna gemensamma kurs avvek från tidigare kurser i tyska. I den tredje delen frågas studerandena om de saknade eller fick språkligt stöd eller hjälp i finska eller svenska av lärarna eller de övriga studerandena. I den fjärde delen ska studerandena kryssa i i en tabell hurdana egenskaper kursen hade enligt dem. Egenskaperna är bl.a. lätt eller svår, inspirerande eller tråkig, enspråkig eller flerspråkig och lyckad eller misslyckad. Studerandena ska kryssa i en ruta mellan 1 och 5 där 1 står t.ex. för mycket lätt och 5 för mycket svår. Den femte delen utgörs av en fråga där studerandena ombes ange om de skulle vilja delta även i andra språkkurser där grupper från båda gymnasierna studerar tillsammans. I den sjätte delen ges studerandena en möjlighet att ge övriga kommentarer om kursen.

Uppgiftmaterialet består av fyra kursuppgiftsblad som har använts under kursens tre observerade lektioner. En av uppgifterna har två delar. Den första delen är en lucktext med alternativa bjudord av vilka studerandena ska välja det passande alternativet så att texten blir komplett. Den andra delen i första uppgiften består av tio frågor om politik som studerandena ska svara på. Den andra uppgiften handlar om pronomen. I den första delen ska studerandena välja ett passande pronomen i en lucka som finns i texten och i den andra delen ska studerandena översätta fem meningar från sitt skolspråk till tyska. Den tredje uppgiften är ett frågeformulär med frågor och färdiga svarsalternativ om temat ”vad betyder partnerskap och kärlek för de unga i dag?”. Studerandena ska kryssa i det passande alternativet.

Den fjärde uppgiften är ett fyrdelat ordprov. Första uppgiften i provet är ett korsord. I den andra uppgiften ska studerandena fylla i den bestämda artikeln och pluralformen för de givna tio

orden. I den tredje uppgiften ska studerandena översätta sex tyska ord till svenska eller finska, beroende på studerandes skolspråk. I den sista uppgiften ska studerandena översätta sex verb från sitt skolspråk till tyska och ange verbets infinitivform och alla tempusformer i tredje person singular.

3.3 Metod

Denna undersökning är en deskriptiv fallstudie eftersom jag kommer att beskriva hur kursen fungerade språkligt samt hurdana erfarenheter lärarna och studerandena har av kursen. Mitt fall i den här studien är kursen *Global, lokal ganz egal* och dess deltagare. I en fallstudie undersöker man bara få objekt i en mängd avseenden (Eriksson & Wiedersheim-Paul 1999, 103). Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2004, 125–126) definierar fallstudien som en studie som har detaljerade och intensiva data om ett enskilt fall. Objektet är vanligen en individ, en grupp eller ett samfund och intresset ligger på processer. Fallet undersöks i naturliga situationer där ett enskilt fall är en del av en större helhet. Data kan samlas in med hjälp av olika metoder. (Hirsjärvi m.fl. 2004, 126.) I min fallstudie ligger intresset på informanternas språkanvändning under och erfarenheter av en kurs. Eftersom jag har sammanlagt bara 21 informanter och bara en enskilt kurs som jag undersöker kan jag inte generalisera mina resultat.

Min undersökning är huvudsakligen kvalitativ men den innehåller också kvantitativa drag när jag analyserar hur mycket lärarna använder vilket språk och när jag analyserar studerandenas erfarenheter av kursen. Målet med en kvalitativ undersökning är att heltäckande beskriva, förstå och tolka det studerade fenomenet. Den syftar följaktligen på att svara på frågor *hur* och *hurdan*. Undersökningsresultat kan inte generaliseras eftersom de gäller bara det respektive undersökningsobjektet. Det är kännetecknande för kvalitativ undersökning att studien genomförs i dess naturliga omgivning, till exempel i klassrum, och undersökningsmaterialet består av olika objekt, såsom texter, bilder och intervjuer. Fokus ligger på processer samt synvinklar, betydelser och uppfattningar av de studerade objekten. Vanligen sker tolkningen induktivt, dvs. från enskilda iakttagelser till resultat. Det sägs att kvalitativ undersökning syftar snarare på att hitta och avslöja fakta än att besanna redan existerande påståenden. (Hirsjärvi m.fl. 2004, 152, Kananen 2014, 18–20.) I denna kvalitativa studie strävar jag efter att tolka och beskriva lärarnas språkanvändning samt lärarnas och studerandenas erfarenheter av kursen.

Materialet innefattar olika objekt: intervjuer, audioinspelningar och svar på ett frågeformulär, och det samlades in i informanternas naturliga omgivning på Campus Lykeion. Mina resultat består av enstaka iakttagelser av enstaka individer och situationer.

Denna studie är också dels sociolingvistisk eftersom jag undersöker lärarnas språkval på kursen. Inom sociolingvistik intresserar man sig för att beskriva språk som socialt fenomen. Den studerar hur en person använder språk, relationen mellan språk och samhälle samt de samhällseliga orsakerna till användning av språk, dvs. vad som finns bakom förändringen och variationen av språk. (Milroy & Gordon 2003, 2, Nuolijärvi 2008, 13–14.)

För att svara på mina forskningsfrågor analyserar jag mitt material från olika synvinklar och med olika metoder. Till största delen är mina undersökningsmetoder kvalitativa och jag använder mig av innehållsanalys. Med innehållsanalys studeras betydelser i texter systematiskt och objektivt. Målet är att beskriva textens innehåll kvalitativt i ord snarare än kvantitativt med siffror. Innehållsanalys används för att ordna materialet i koncentrerad och klar form, men forskaren får ändå inte förlora informationen i materialet i analysen. Syftet med kvalitativ innehållsanalys är att ge klar information, och således klara och pålitliga resultat. Analysen baserar sig på logisk slutledning och forskares egen tolkning. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103–104, 106, 108.)

Innehållsanalys är antingen induktiv eller deduktiv. I den induktiva innehållsanalysen är utgångspunkten materialet, och slutresultatet är abstrahering, dvs. att man skapar teoretiska begrepp genom att förenkla materialet. Analysen av materialet kategoriseras på basis av det som undersöks, dvs. man letar efter likheter i materialet och kategoriserar dem enligt t.ex. en egenskap hos företeelsen. Den deduktiva innehållsanalysen däremot baserar sig på en tidigare teoretisk referensram, t.ex. ett tema eller ett begreppssystem. Kategorisering av materialet sker enligt den färdiga teoretiska modellen, varigenom man inte behöver skapa några nya begrepp eller ny teori. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–115.)

Innehållsanalysen i min undersökning är för det mesta induktiv eftersom jag kategoriserar materialet på basis av mina egna forskningsfrågor när jag studerar informanternas språkanvändning på och erfarenheter av kursen. Jag använder också mig av deduktiv

innehållsanalys på grund av att jag baserar min analys och kategorisering gällande språkval på Grosjeans (1982) kategorisering.

Jag analyserar lärarnas och studerandenas erfarenheter av kursen med en fenomenologisk utgångspunkt. Syftet med en fenomenologisk undersökning är att beskriva och tolka människornas erfarenheter av fenomen. Ett fenomen är något som vi förnimmer med våra sinnen: vi ser, hör, berör, smakar och luktar det, dvs. vi upplever fenomenet. Ett fenomen är följaktligen något som vi är medvetna om och som är bekant för oss genom våra sinnen, men som ännu inte har analyserat eller teoretiserats. Därför fokuserar en fenomenologisk infallsvinkel på sådana mänskliga erfarenheter som är oblandade, grundläggande och obearbetade. (Denscombe 2009, 110–111.)

Jag analyserar intervju- och enkätsvaren genom att närläsa de båda transkriberade intervjuerna och studerandenas svar på frågeformuläret för att identifiera tecken på erfarenheter i dem. De identifierade orden och meningarna i intervjutranskripten och enkätsvaren kategoriserar jag som positiva och negativa erfarenheter. Dalen (2008, 119) påpekar att utgångspunkten i analysen av intervjudata är informanternas egna ord, upplevelser och insikter som kommer fram i intervjuerna. Följaktligen är en förutsättning till senare tolkning att informanternas berättelser är valida, tydliga och fylliga. Intervjuaren kan dock inte vara säker på att informanterna säger sanningen. (Dalen 2008, 119.) Hirsjärvi och Hurme (2000, 185) påminner också att man inte kan nå en s.k. absolut sanning eftersom det finns många olika uppfattningar om ett fenomen – varje människa har sin egen uppfattning om saker. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18–19.) Jag tar i beaktande i analysen av intervjuerna att båda lärarna upplever saker på sitt eget sätt, men jag måste lita på att de talar sanningen och inte överdriver sina erfarenheter.

De skriftliga uppgiftsbladen analyseras genom att identifiera vilket eller vilka språk som används i dem. Språkvalet i uppgiftsbladen tolkas vara ett tecken på lärarnas skriftliga språkval under kursen. Audioinspelningarna analyseras genom att lyssna på dem ett flertal gånger för att identifiera vilket eller vilka språk lärarna använder muntligt och i vilka situationer. Jag studerar vilket språk lärarna använder i början av lektionen och markerar om de byter språk under lektionen. Jag studerar i vilka sammanhang lärarna använder vilket språk för att se hur deltagare, situation, topik och interaktionens funktion påverkar lärarnas språkval. Dessa är de fyra faktorerna som enligt Grosjean (1982, 136) styr individens språkval.

4 SPRÅKLIG PRAXIS PÅ KURSEN *GLOBAL, LOKAL, GANZ EGAL*

I detta kapitel diskuterar jag kursens språkliga praxis. Jag inleder kapitlet med att i avsnitt 4.1 analysera vilket eller vilka språk lärarna använder på kursen. Jag har delat in lärarnas språkanvändning i muntlig kommunikation (4.1.1) och skriftlig språkanvändning (4.1.2). I avsnitt 4.2 diskuterar jag vilka faktorer som påverkar lärarnas språkval.

4.1 Lärarnas språkanvändning under kursen

I detta avsnitt analyserar jag utgående från intervjuerna, audioinspelningarna och de skriftliga uppgifterna vilka språk lärarna använder i undervisningen på kursen *Global, lokal, ganz egal*. Jag tar också hänsyn till hur mycket de använder sig av varje språk både muntligt och skriftligt. Jag anger exempel från de skriftliga uppgifterna, intervjuerna och audioinspelningarna för att illustrera lärarnas språkanvändning. Jag har översatt de finska och tyska exemplen till svenska.

4.1.1 Muntlig kommunikation

Två av de tre audioinspelningarna gjordes på Lfi:s lektioner. Den första lektionen handlade om stycke 17 *Mit Volldampf in die Politik*, som fokuserar frågeord och pronomina. I början av den första lektionen gjorde studerandena en uppgift (se bilaga 3, uppgift 1) där de skulle fylla i luckor som finns i texten. Lfi gick igenom hemuppgiften och efter det övades frågeorden *was für ein* (sv. hurdan) och *welche* (sv. vilken) samt pronomina (se bilaga 3, uppgift 2). Lfi:s huvudprincip var enligt intervjun att hen använder mest tyska och de inhemska språken bara vid behov. Lfi började de båda inspelade lektionerna på tyska men efter en stund började hen använda också finska och svenska. Det visade dock sig att Lfi använder mycket mera finska än svenska i sin undervisning trots att hen i intervjun sade att hen försöker använda de båda inhemska språken lika mycket (se exempel 2 ovan). Under den första inspelade lektionen talade Lfi finska för att till exempel förklara ord eller grammatik. Inspelningen innehåller sammanlagt 24 inlägg där Lfi inte säger något på svenska, utan använder enbart finska och tyska (se tabell

2 nedan). Utöver detta har hen 15 inlägg där hen förklarar ord och grammatik och ger anvisningar både på finska och svenska.

Tabell 2 Antalet inlägg Lfi producerar på de inhemska språken under de två inspelade lektionerna.

	finska	svenska
första lektionen	24	15
andra lektionen	21	3

Tabell 2 visar att Lfi talade finska 21 gånger under den andra inspelade lektionen, medan hen använde svenska endast tre gånger, vilket är avsevärt mindre än under den första lektionen.

Innehållet i de inlägg där Lfi sade något på tyska, finska och svenska var vanligen inte detsamma på alla tre språken. Den vanliga strategin var att Lfi använde främst tyska men emellanåt sade hen nästan samma innehåll på finska, ibland även mera än på tyska, medan på svenska var inlägget eller förklaringen mer korthuggen. Flera gånger gav hen ingen förklaring på svenska utan bara finska (se exemplen 1 och 2).

- (1) Lfi: Worum geht es hier? Osaaks joku kertoo tän sarjakuvan? Miten tää liittyy vaaleihin, politiikkaan? Vad har den här med politik göra? [sic!]

(Lfi: *ty.* Vad handlar detta om? *fi.* Kan någon berätta om den här serien? Vad har den här med val och politik att göra? *sv.* Vad har den här med politik göra?)

- (2) Lfi: Svenskspråkiga har långa meningar på svenska vilka ni ska fylla i med passande ord. Suomenkielisillä on suomeksi muutama virke ja teidän täytyis täydentää mitkä ne puuttuvat sanat on, mitkä ne on ne säännöt milloin käytetään ”was für ein” ja millon käytetään ”welche” ja miten ne taipuu.

(Lfi: *sv.* Svenskspråkiga har långa meningar på svenska vilka ni ska fylla i med passande ord. *fi.* Finskspråkiga har några meningar på finska och ni borde fylla i de ord som saknas, vilka är de reglerna då ”was für ein” används och då ”welche” används och hur de böjs.)

I exempel 1 ber Lfi studerandena berätta vad som händer i en serie (se bilaga 3, uppgift 1). Hen frågar först på tyska vad serien handlar om, sedan byter hen till finska och frågar om någon kan förklara om serien och berätta hur den gäller val och politik. Till sist frågar hen på svenska vad serien har med politik att göra. Innehållet är därmed olikt på varje språk. I exempel 2 berättar Lfi på svenska till VG:s studerande om en uppgift som handlar om pronomina ”was für ein” och ”welche”. Efter det säger hen samma sak på finska och fortsätter förklara vad studerandena borde göra i uppgiften samt påminner dem att tänka på reglerna gällande dessa pronomen och deras böjning. Den svenska förklaringen är alltså kortare än den finska, och därtill förklarar hen inte det på tyska, vilket inte hjälper sådana studerande som har svaga kunskaper i finska. I de båda exemplen använder Lfi språken flexibelt då hen använder olika språk i undervisningen av ett innehåll och under en lektion.

Flera gånger är innehållet dock detsamma på de båda inhemska språken eller på alla tre språk men då är det nästan alltid frågan om ett ord (se exemplen 3, 4 och 5).

(3) Lfi: Milloin käytetään ”was für ein” ja milloin ”welcher” tai ”welches”? När ska man ha ”was für ein/was für eine” och när ska man ha ”welche”?

(4) Lfi: An/fangen, aloittaa, börja.

(5) Lfi: Auf/hören, kuunnella, lyssna på.

I exemplen 3, 4 och 5 ovan kan man se att Lfi försäkrar sig om att alla förstår de aktuella orden genom att säga orden först på tyska, sedan på finska och till sist på svenska. I de alla tre exemplen använder Lfi språken både flexibelt och parallellt då hen ger samma information på två eller tre språk under en och samma lektion. Dessutom använder hen ansvarsfull kodväxling i exempel 4 och 5 där hen ger ett ord på tre olika språk. Som det redan kom fram försäkrar hen ändå vanligen inte sig om att de svenskspråkiga studerandena förstår när hen använder finska och tyska (se exempel 6). Ett par gånger byter Lfi språk mitt i sitt inlägg så att hen börjar på tyska, säger sedan en mening på finska och till sist en mening på svenska (se exempel 7).

- (6) Lfi: Was ist das für ein Satzteil, mikä lauseenjäsien? Miks täällä ei oo mitään perässä? Varför står det utan -en just här? Warum ist das so?

Lfi: Se on predikatiivi ja predikatiivin sijamuoto on nominatiivi ja sen takia tänne on turha yrittää tunkea mitään päätettä, koska ne heikot maskuliinit saa päätteensä muissa sijoissa, ei nominatiivissa. Also das ist ein Prädikativum und Prädikativum steht im Nominativ so kein -en-Ende.

(Lfi: *ty.* Vad är det här för satsdel, *fi.* vilken satsdel? Varför finns det ingenting här i slutet? *sv.* Varför står det utan -en just här? *ty.* Varför är det så?)

Lfi: *fi.* Det är predikativ och predikativets kasus är nominativ och därför lönar det sig inte att sätta någon ändelse hit eftersom de svaga maskulinerna får sina ändelser i andra kasus, inte i nominativ. *ty.* Alltså det här är predikativ och predikativ står i nominativ så ingen -en-ändelse.)

- (7) Lfi: Man-pronomen ist auch ein Indefinitpronomen. Sillä muodostetaan passiivi. Lika som i svenska man-pronomen.

(Lfi: *ty.* Man-pronomenet är också ett indefinitpronomen. *fi.* Det används för att bilda passiv. *sv.* Lika som i svenska man-pronomen.)

I exempel 6 börjar Lfi med att fråga på tyska vilken satsdel det är fråga om. Sedan frågar hen samma sak på finska och fortsätter på finska genom att fråga varför det inte finns någon ändelse i slutet av ordet. Därefter frågar hen nästan samma sak men med andra ord på svenska och till sist frågar hen på tyska ”varför är det så?”. Efter att Lfi inte får något svar av studerandena på sin fråga förklarar hen på finska och tyska men inte på svenska varför ordet får ingen en-ändelse. Innehållet av den tyska förklaringen är mer korthugget än av den finska för Lfi låter bli att berätta på tyska att svaga maskuliner får sina ändelser i andra kasus.

I exempel 7 börjar Lfi förklara på tyska att man-pronomenet i tyska är ett indefinitpronomen och sedan tillägger hen på finska att pronomenet används för att bilda passiv. Till sist konstaterar hen på svenska ”lika som i svenska man-pronomen” för att syfta på att pronomenet har samma funktion i tyska och svenska. Innehållet i det svenska inlägget är så korthugget att om någon studerande inte förstår de tyska och finska inläggen är det också svårt att förstå det

svenska inlägget utan kontext. Lfi använder språken flexibelt i de båda exemplen ovan för hen använder alla tre språk i undervisning av samma innehåll.

När Lfi talar enbart tyska och finska betyder det att hen säger något på tyska och sedan något på finska utan att säga ett ord på svenska (se exemplen 8, 9 och 10). Innehållet av utsagan på respektive språk är inte alltid detsamma.

- (8) Lfi: Welche Kasus ist das? Mikä sijamuoto? Mikä lauseenjäsien? Welches Satzglied ist das?

(Lfi: *ty.* Vilket kasus är det? *fi.* Vilket kasus? Vilken satsdel? *ty.* Vilken satsdel är det?)

- (9) Lfi: Wir können mit dem Hauptsatz anfangen. Päälauseesta voidaan alottaa.

(Lfi: *ty.* Vi kan börja med huvudsatsen. *fi.* Vi kan börja med huvudsatsen.)

- (10) Lfi: Was sind Relativpronomen? Mitä ne on suomeks?

Studerande: Joka ja mikä.

Lfi: Joka ja mikä. Saksassa ne oli ne määräset artikkelit der, die ja das.

(Lfi: Vad är relativpronomina? Vad är de på finska?)

Studerande: Vilken.

Lfi: Vilken. I tyskan var de de bestämda artiklarna der, die och das.)

Som exempel 8 visar frågar Lfi först på tyska ”vilket kasus är det?” och sedan frågar hen samma sak på finska och tillägger på finska ”vilken satsdel?”. Till sist frågar hen samma sak även på tyska men använder alltså ingen svenska. I exempel 9 är strategin densamma som i exempel 8 för Lfi säger först på tyska att de kan börja med huvudsatsen och efter det upprepar hen den på finska. Därmed är användning av språken flexibelt och parallellt i exempel 8 och 9. Därtill använder Lfi ansvarsfull kodväxling i de båda exemplen. I exempel 10 frågar Lfi på tyska ”vad är relativpronomina?” och sedan frågar hen på finska vad är de aktuella relativpronomina på finska. Innehållet är alltså inte detsamma. En studerande svarar på frågan på finska och Lfi

fortsätter förklara på samma språk. Hen producerar inte ett ord på svenska för att försäkra sig om att också de studerandena som har svenska som skolspråk förstår. Således använder Lfi språken flexibelt i exempel 10 då hen använder två olika språk i undervisning av ett innehåll.

Lfi berättar i intervjun att hen använder studerandenas skolspråk när hen talar med dem. Hen säger också i intervjun att p.g.a. hens knappa kunskaper i svenska frågar hen ofta studerandena om de vet hur man säger något på svenska. Detta kom också fram i audioinspelningarna (se exempel 11). Lfi svarar vanligen på samma språk som studerande använder vid frågor, och fortsätter på samma språk när hen ställer följdfrågor till studerande (se exempel 12).

(11) Lfi: Vorgänger, edeltäjä. Vad är det på svenska?

Studerande: Föregångare.

(Lfi: *ty.* Föregångare, *fi.* föregångare. *sv.* Vad är det på svenska?

Studerande: Föregångare.)

(12) Lfi: Mikä muoto se on?

Studerande: grundform.

Lfi: Jo, och lite närmare? Obestämd, epämääräinen muoto.

(Lfi: Vilken form är det?

Studerande: grundform.

Lfi: *sv.* Jo, och lite närmare? Obestämd, *fi.* obestämd form.)

I de alla tre exempel ovan använder Lfi språken flexibelt och dessutom kodväxlar hen ansvarsfullt då hen ger ordet *föregångare* på tyska och finska samt ordet *obestämd* på svenska och finska.

En av inspelningarna gäller Lsv:s lektion där studerandena först gör ett ordprov (se bilaga 3, uppgift 4). Under lektionen håller några studerande två presentationer om Berlin och efter det korrigerar de hemuppgiften som handlar om pronomina. Under den andra hälften av lektionen behandlar Lsv innehållet av stycke 19 *Trostplaster* med studerandena och till slut läser och översätter studerandena en text som de sedan behandlar muntligt i smågrupper. Lsv börjar

lektionen på tyska och använder de inhemska språken först när hen talar med studerandena i mitten av lektionen. Även om Lsv är svenskspråkig använder hen mera finska än svenska under den inspelade lektionen för hen producerar 10 inlägg på finska och bara fyra inlägg på svenska (se tabell 3).

Tabell 3 Antalet inlägg Lsv producerar de inhemska språken under den inspelade lektionen.

finska	svenska
10	4

När Lsv talar svenska försäkrar hen sig att också de finskspråkiga studerandena förstår, medan hen inte alltid gör det för de svenskspråkiga studerandena när hen talar finska (se exemplen 13 och 14). Därtill när Lsv talar tyska försäkrar hen sig ofta om att alla förstår, vilket hen också gör på tyska (se exemplen 15 och 16).

(13) Lsv: Der Trostplaster, trösten, lohduke eller lohдутuspalkinto är den här rubriken.

(Lsv: *ty.* Tröst, *sv.* trösten, *fi.* trösten *sv.* eller *fi* tröstpris *sv.* är den här rubriken.)

(14) Lsv: Haben Sie das verstanden? Oottekste ymmärtäny mitä teidän pitää tehdä?

(Lsv: *ty.* Har ni förstått det? *fi.* Har ni förstått vad ni ska göra?)

(15) Lsv: Ich habe ein Riesenproblem. Was ist das, "Riesen"? Ich habe Riesen hunger.

Studerande: Jättestort.

Lsv: Jo. Also, das Problem ist wirklich groß.

(Lsv: Jag har ett jättestort problem. Vad är det, jätte? Jag är jättehungrig.

Studerande: Jättestort.

Lsv: Jo. Alltså problemet är mycket stort.)

(16) Lsv: Abhängig oder süchtig bist. Was ist man dann?

Studerande: Riippuvainen.

Lsv: Ja. Und auf Swedisch?

Studerande: Beroende.

Lsv: Beroende eller riippuvainen.

(Lsv: Vara avhängig eller beroende. Vad är man då?)

Studerande: *fi.* Beroende.

Lsv: Ja. Och på svenska?

Studerande: *sv.* Beroende.

Lsv: *sv.* beroende eller *fi.* beroende.)

Som exempel 13 visar ger Lsv rubrikens tysk- och finskspråkiga motsvarigheter och därigenom hjälper VLL-studerandena att förstå när hen förklarar rubriken på svenska. Följaktligen använder Lsv språken flexibelt och kodväxlar ansvarsfullt då hen säger ordet *tröst* på alla tre språk. I exempel 14 frågar Lsv på tyska om studerandena har förstått och därefter upprepar hen frågan på finska men inte på svenska, vilket visar att hen inte alltid försäkras om att också VG-studerandena förstår. Exempelen 15 och 16 visar att Lsv använder mycket tyska också när hen förklarar något tyskt ord eller någon tysk fras. I de båda exemplen frågar hen studerandena vad det tyska ordet betyder och i exempel 16 framkommer både den finska och svenska motsvarigheten, medan i exempel 15 framkommer bara den svenska motsvarigheten. Visserligen förklarar Lsv prefixet "Riesen" mycket grundligt och på ett enkelt sätt på tyska så hen verkar anta att också VLL-studerandena förstår även om hen inte ger studerandes svenskspråkiga svar på finska. Också i exempel 16 kodväxlar Lsv genom att ge ordet *beroende* på svenska och finska.

Utgående från analysen och exemplen ovan kan det konstateras att de båda lärarna använder de båda inhemska språken vid sidan av det huvudsakliga undervisningsspråket, tyska. Skillnaden mellan lärarna är dock klar för Lsv använder mindre av de inhemska språken än Lfi som däremot använder mycket finska och bara lite svenska vid sidan av tyska i undervisningen. Lsv uppmärksammar alla studerandena bättre än Lfi p.g.a. att hen säger nästan allt också på finska när hen talar svenska. Därigenom är Lsv:s användning av de inhemska språken mer balanserad än Lfi:s användning. De båda lärarna talar finska utan att försäkra sig om att de studerandena förstår trots att Lfi kommenterade i intervjun att när hen talar finska försöker hen säga samma

saker också på svenska. Audioinspelningarna visar dock att hen inte lyckades agera i praktiken enligt sin plan.

4.1.2 Skriftlig språkanvändning

I detta underavsnitt diskuterar jag vilket eller vilka språk lärarna producerar skriftligt i de fyra uppgiftsbladen som använts under kursens tre observerade lektioner (se bilaga 3). Jag analyserar också hur mycket lärarna använder varje språk. De fyra uppgifterna i mitt material innehåller både finska och svenska utöver tyska. Tyska förekommer mera än de inhemska språken eftersom det finns sammanlagt 760 ord på tyska, 102 ord på svenska och 101 ord på finska i de fyra uppgifterna. Jag har inte räknat siffror eller enskilda bokstäver med eftersom de inte representerar något visst språk. I tabell 4 har jag sammanställt fakta om kursens skriftliga uppgifter.

Tabell 4 De skriftliga uppgifterna på kursen

Uppgift	Tema	Typ av uppgift	Språk	Ord på tyska	Ord på svenska	Ord på finska
1	politik	ifyllnadsuppgift, frågeuppgift	tyska	248	0	0
2	pronomen	ifyllnadsuppgift, översättningsuppgift	tyska, finska, svenska	154	39	31
3	partnerskap och kärlek	frågeformulär	tyska, finska	301	0	7
4	ordprov	ifyllnadsuppgift, översättningsuppgift	tyska, finska, svenska	57	63	63

Så som tabell 4 visar är en av uppgifterna, uppgift 1, helt på tyska. I den andra delen i uppgift två, i uppgift tre samt i den första och den fjärde delen i uppgift fyra används också finska och svenska vid sidan av tyska.

Uppgifterna innehåller sammanlagt nio delar som huvudsakligen är ifyllnads- och översättningsuppgifter för tre delar är ifyllnadsuppgifter, fyra översättningsuppgifter, en del är ett frågeformulär och en del är en frågeuppgift. Under följande rubriker analyserar jag de nio delarna närmare enligt uppgiftstypen.

Ifyllnadsuppgifter

Den första delen i uppgift 1 (se bilaga 3, uppgift 1) är en ifyllnadsuppgift som handlar om politik. Studerandena ska fylla i passande alternativ i luckor som finns i texten. En annan ifyllnadsuppgift är också den första delen i uppgift 2 som handlar om pronomen (se bilaga 3, uppgift 2). I den ifyllnadsuppgiften i den andra delen i uppgift 4 ska studerandena fylla i de givna substantivens bestämda artikel och pluralformer (se bilaga 3, uppgift 4).

De tre ifyllnadsuppgifterna innehåller sammanlagt 346 ord på tyska, sju ord på svenska och åtta ord på finska. De två delarna i uppgifter 1 och 2 är enbart på tyska för bådars anvisningar, texter och alla svarsalternativ är på tyska (se exemplen 17 och 18). Ifyllnadsuppgiften i uppgift 4 är däremot trespråkig p.g.a. att anvisningarna är på alla tre språk (se exempel 19) och de givna substantiven är på tyska.

(17) Wählen Sie die Alternative, die dem Textinhalt entspricht. [sic!]

(Välj de alternativen som passar med innehållet i texten.)

(18) Wählen Sie das passende Pronomen

(Välj det passande pronomenet)

(19) Ergänzen Sie den bestimmten Artikel und die Pluralendung. Fyll i substantivets bestämda artikel och pluralform. Lisää substantiivin suku (määräinen artikkeli) ja monikon päätte.

(*ty.* Fyll i den bestämda artikeln och den pluralformen. *sv.* Fyll i substantivets bestämda artikel och pluralform. *fi.* Tillägg substantivets genus (bestämd artikel) och pluraländelse.)

Innehållet i exempel 19 är inte detsamma på alla tre språk. På tyska och svenska är innehållet detsamma även om det inte explicit sägs på tyska att det är substantivets bestämda artikel och

pluralformer som ska fyllas i. Det är dock självklart eftersom de givna orden är substantiv och andra ordklasser inte får artikel eller pluralform. På finska står det dock i anvisningarna att man ska *tillägga substantivets genus (bestämd artikel) och pluraländelse* även om på tyska och svenska ska man *fylla i substantivets bestämda artikel och pluralform*. Det sägs dock på finska inom parentes att "genus" syftar till substantivets bestämda artikel så innehållet är nästan detsamma också på finska. Språken har därmed använts både flexibelt, dvs. två eller tre språk används i en och samma uppgift, och parallellt, dvs. samma information ges på två eller tre språk, i exempel 19.

Översättningsuppgifter

Den andra delen i uppgift 2 och den första, tredje och fjärde delen i uppgift 4 är översättningsuppgifter. Uppgift 2 handlar om pronomen och studerandena ska översätta meningar om politik till tyska. Anvisningarna är enbart på tyska medan meningarna är på både finska och svenska (se exempel 20). Språken har använts flexibelt och parallellt eftersom innehållet är detsamma på båda språken med undantag av den sista meningen som innehåller en liten skillnad (se exempel 21).

(20) Seuraavissa vaaleissa saan äänestää. I de nästa valen får jag rösta.

(21) Sitä ennen aion tutkia monia vaihtoehtoja. Innan det vill jag undersöka flera alternativ.

(fi. Innan det ska jag undersöka flera alternativ. sv. Innan det vill jag undersöka flera alternativ.)

I exempel 21 är innehållet nästan detsamma men på finska sägs det *innan det ska jag undersöka* medan på svenska går det *innan det vill jag undersöka*. Verben "ska" och "vilja" betyder inte samma sak men den tyska motsvarigheten för båda är verbet "wollen" (Mot Saksa 2018). Därför är skillnaden i verbvalet inte avgörande med tanke på översättningen från finska och svenska till tyska.

Den fjärde uppgiften, som är ett ordprov, innehåller tre översättningsuppgifter. Den första är ett korsord men jag kategoriserar det som översättningsuppgift för meningens med uppgiften är att översätta orden till tyska. De orden och meningarna som ska översättas till tyska har getts på finska och svenska med undantag av ett ord som bara är på svenska (undersöka), och de orden som ska översättas till studerandes skolspråk har getts på tyska. Anvisningarna i alla tre uppgifterna är på tyska, svenska och finska (se exemplen 22, 23 och 24). De tre översättningsuppgifterna innehåller sammanlagt 39 ord på tyska, 56 ord på svenska och 55 ord på finska.

(22) Lösen Sie das Kreuzworträsel. Lös korsordet. Ratkaise ristikko.

(*ty.* Lös korsordet *sv.* Lös korsordet. *fi.* Lös korsordet.)

(23) Übersetzen Sie die Wörter ins Schwedische/Finnische. Översätt till svenska. Suomenna.

(*ty.* Översätt orden till svenska/finska. *sv.* Översätt till svenska. *fi.* Översätt till finska.)

(24) Übersetzen Sie die Wörter ins Deutsche. Översätt till tyska. Kom ihåg substantivets artikel och pluralform. När det gäller verb; ange infinitiv, presens, imperfekt och perfekt i 3. pers. sing (er) samt verbens rektion. Käännä saksaksi. Muista substantiivien artikkelit ja monikkomuodot sekä verbien osalta infinitiivin lisäksi aikamuodot (preesens, imperfekti ja perfekti) yksikön 3. persoonassa (er) sekä rektiot.

Så som exempel 22, 23 och 24 visar finns anvisningarna i ordprovet på alla tre språk och alltid i samma ordningsföljd: först på tyska, sedan på svenska och till sist på finska. I exempel 22 är innehållet detsamma på alla tre språk, medan i exemplen 23 och 24 är informationen inte exakt densamma. I exempel 23 i den tyska versionen sägs det *översätt orden till svenska/finska* medan på svenska och finska står det bara *översätt till svenska* och *översätt till finska*. Eventuellt är innehållet inte exakt detsamma på alla tre språk p.g.a. två orsaker: å ena sidan ska orden översättas från tyska till studerandes skolspråk, och å andra sidan är de tyska anvisningarna

avsedda för alla studerandena. Därigenom måste de båda inhemska språken också nämnas i de tyska anvisningarna så att studerandena förstår att de ska översätta orden till sitt skolspråk. Det sägs nämligen inte i anvisningarna att de finska anvisningarna är för VLL-studerandena och de svenska för VG-studerandena även om det är antagligt att studeranden läser anvisningar på sitt eget skolspråk i stället för på ett främmande språk. Därtill ska studerandena översätta från sitt skolspråk till tyska i de andra översättningsuppgifterna, vilket påverkar formuleringen av anvisningarna.

I exempel 24 är innehållet detsamma på finska och svenska men på tyska är anvisningen mycket mer korthuggen. Lärarna skulle ha kunnat ge påminnelserna bara på tyska eller på alla tre språk men tydligen har de tyckt att det räcker att de framkommer på studerandenas skolspråk. I alla exempel ovan har språken använts flexibelt och i exempel 22 har språken använts också parallellt.

Frågeformulär

Den tredje uppgiften är ett frågeformulär med sju frågor på tyska om partnerskaps och kärleks betydelse för de unga (se bilaga 3, uppgift 3). Den första frågan ”hur viktiga är följande saker för er?” (ty. *Wie wichtig sind für Sie folgende Sachen?*) ska studerandena besvara genom att kryssa i antingen ”inte alls viktigt” (*unwichtig*), ”något viktigt” (*etwas wichtig*), ”ganska viktigt” (*ziemlich wichtig*) och ”mycket viktigt” (*sehr wichtig*). Frågan handlar om bl.a. äktenskap, karriär, hälsa och pengar. Därtill innehåller frågeformuläret frågor om bl.a. studerandenas förväntningar på partnerskap, önskemål om partners egenskaper och vad som krävs för långvarig kärlek. I den tredje uppgiften finns också en bilaga där det finns 12 bilder och meningar på tyska om vad kärlek är. Meningarna är t.ex. ”kärlek är... att vakna upp bredvid honom” (*Liebe ist... neben ihm aufzuwachen*) och ”kärlek är... att ordna en överraskning för henne” (*Liebe ist... ihr eine Überraschung zu machen*). Frågeformuläret och bilagan innehåller sammanlagt sju ord på finska och 301 ord på tyska. I frågeformuläret finns det tre finska ord: ordet *kyselylomake* (sv. *frågeformulär*) i rubriken ”Partnerschaft und Liebe -kyselylomake” (sv. *Partnerskap och kärlek-frågeformulär*) och ordet *monistepohja* (sv. *handout*) på övre delen av den första och andra sidan av pappret förekommer två gånger. I bilagan finns det fyra ord på finska varav tre ord är *Suomen Saksanopettajat ry* (sv. *Tysklärarna i Finland rf*) och ett ord är *materiaalipaketti* (sv. *materialpaket*).

Frågeuppgift

Den andra delen i uppgift 1 handlar om politik och innehåller 10 frågor på tyska som ska besvaras på tyska. Frågorna är bl.a. ”Vilken statsform har Tyskland?” (*Welche Staatsform hat Deutschland?*), ”Vad heter parlamentet i Tyskland?” (*Wie heißt das Parlament in Deutschland?*) och ”Vad är Finland sedan 1917?” (*Wie ist Finnland seit 1917?*). Också anvisningarna är på tyska (se exempel 25) och därmed är uppgiften helt på tyska.

(25) Wie gut kennen Sie sich im Bereich der Politik aus? Beantworten Sie die Fragen auf Deutsch. Ein Wort reicht aus. Wenn Sie Hilfe brauchen, sehen Sie sich die Seite 131 im Textbuch an.

(Hur väl känner ni det politiska området? Svara på frågorna på tyska. Ett ord räcker. Om ni behöver hjälp, se på sidan 131 i textboken.)

De skriftliga uppgifterna på kursen innehåller tyska, svenska och finska. Tyska språket dominerar med 760 ord, medan antalet svenska (102 ord) och finska (101 ord) ord är avsevärt mindre. Balansen mellan de inhemska språken är bra för antalet ord på de båda språken är nästan detsamma. Den första uppgiften är enbart på tyska, medan de andra tre uppgifterna också innehåller de inhemska språken. Alla tre språk har använts både flexibelt, dvs. två eller tre språk i en och samma uppgift, och parallellt, dvs. samma innehåll ges på alla tre språk.

4.2 Faktorer som påverkar lärarnas språkval

I detta avsnitt analyserar jag utgående från lärarintervjuerna och inspelningarna av de tre observerade lektionerna vilka faktorer som styr lärarnas språkval. Mitt material visar att den viktigaste faktorn som påverkar lärarnas språkval är ”deltagare”. Faktorerna ”situation” och ”topik” styr också lärarnas språkval men deras påverkan är inte lika stor. I avsnitt 4.2.1 analyserar jag närmare lärarnas språkval gällande faktorn ”deltagare” och i avsnitt 4.2.2 presenterar jag sådana språkval som baserar sig på faktorerna ”situation” och ”topik”.

4.2.1 Deltagare

Av intervjuerna kommer det fram att lärarna hade planerat att de ska undervisa på tyska så mycket som möjligt. Båda skolornas rektorer hade föreslagit att båda lärarna talar sitt modersmål utöver tyskan. Lärarna berättade i sina intervjuer att detta inte fungerade i praktiken eftersom en studerande varken hade svenska eller finska som modersmål och hen förstod ingen finska så det skulle ha varit för svårt för hen att följa undervisningen om Lfi hade använt finska. Därtill påpekade Lfi i intervjun att studerandena i Vaasan lyseon lukio tyckte att de inte kan svenska. Därför höll lärarna sig till den ursprungliga planen att undervisa på tyska så mycket som möjligt eftersom de ansåg att det är rättvist mot studerandena att undervisningsspråket är ett främmande språk för alla (se exempel 26). Lärarna har följaktligen beaktat studerandenas språkbehärskning, vilket hör till faktorn deltagare i Grosjeans (1982, 136) kategorisering.

(26) Lfi: Me mietittiin, että yritetään mahdollisimman paljon saksaksi. – – Se on kaikille tasapuolisesti vieras kieli.

(Lfi: Vi tänkte att vi försöker så mycket som möjligt på tyska. – – Det är ett lika främmande språk för alla.)

Det är intressant att lärarna måste bestämma sig att använda tyska som undervisningsspråk i en gymnasiekurs i tyska. Som jag berättar i avsnitt 2.1 är det typiskt för traditionell språkundervisning att undervisningsspråket för det mesta är det främmande språket som ska läras (García 2009, 6–7) men det finns ingen rekommendation om undervisningsspråket i traditionell språkundervisning i Finland (Hyytiäinen 2017, 63). Nikula (2005, 34) har studerat lärares språkanvändning i undervisning av engelska som främmande språk i finska skolor. Enligt studien sker undervisningen i traditionell språkundervisning vanligen på målspråket med undantag av grammatikundervisningen. Lärarna i min studie syns eventuellt inte agera på det sättet på vanliga kurser i tyska eftersom det inte var en självklarhet för dem att undervisa på tyska utan lärarna bestämde sig att göra det p.g.a. sina svaga kunskaper i det andra inhemska språket.

Enligt Meriläinen och Seikkula-Leino (2010) är målspråket som läraren använder i undervisningen av främmande språk vanligen för krävande för studerandena, varigenom läraren måste konkretisera och belysa det sagda på olika sätt. Därtill konstaterar de att användningen av främmande språk som undervisningsspråk förenklar ofta språkundervisningen. Båda lärarna i min studie skulle ha kunnat förenkla sin språkanvändning och konkretisera undervisningen så att studerandena hade kunnat följa undervisningen på tyska, vilket Lsv emellanåt gjorde genom att på ett enkelt sätt förklara något fenomen på tyska (se exempel 15 i avsnitt 4.1.1). På det sättet skulle de kanske inte ha behövt använda de andra inhemska språken så mycket vid sidan av tyska.

Lfi berättade i intervjun att hen talade bara tyska på första lektionen men några studerande tyckte att det var för svårt att förstå tyska och ville därför avbryta kursen. Lärarna bestämde därför att de också skulle använda lite av det andra inhemska språket utöver tyskan och sitt modersmål så att alla fick en möjlighet att förstå. Därmed tog lärarna i beaktande studerandenas språkbehärskning genom att ta med det andra inhemska språket i undervisningen. Lfi sade att hen talar mest tyska men när hen säger något på finska försöker hen säga samma sak också på svenska för rättvisans skull (se exempel 27).

(27) Lfi: Jos mä sanon jotakin suomeks, niin mä yritän sen jotenkin sanoo myös ruotsiksi. Että ne ei voi sanoa, että olis suosittu jotenki niitä suomenkielisiä.

(Lfi: Om jag säger något på finska så försöker jag också säga det på något sätt på svenska. Att de inte kan säga att de finskspråkiga favoriserades på något sätt.)

I grunderna för gymnasiets läroplan (2003) sägs det ingenting om undervisningsspråket i kurser i främmande språk så följaktligen följer båda lärarna läroplanen både när de i sin tyskundervisning använder så mycket tyska som möjligt och när de använder skolspråket och det andra inhemska språket vid sidan av tyskan.

Lfi upplevde att några av de svenskspråkiga studerandena kan så lite tyska att hen försöker förklara saker för dem på svenska. Lfi uttalade också att hen alltid talar det språk som är studerandens eget språk även om hen ansåg att hen inte kan så bra svenska.

Hen berättade att hen talar tyska med de studerandena som har starka kunskaper i tyska. Lfi medtar således studerandenas språkbehärskning och språklig preferens i sitt språkval. Det kom också fram i intervjuerna och i audioinspelningarna att eftersom Lfi:s kunskaper i svenska är knappa frågar hen studerandena om de vet hur man säger något på svenska, dvs. hens svaga kunskaper i svenska påverkar hens språkval. Detta händer till exempel när studerandena översätter meningar från tyska till sitt skolspråk.

Också Lsv:s kunskaper i finska är knappa. Hen sade att hen talar bara några ord finska och mera bara om det är nödvändigt. Hen erkände att hen talar mera tyska än vanligt för hen vill inte tala finska. Hen upplevde att hen har svårt att uttrycka sig på finska även om hen förstår det bra (se exempel 28).

(28) Lsv: Lite mera tyska för jag ville inte prata finska. Eller vill och vill men jag är inte så duktig på det. Jag pratar liksom finska om det behövs, så där mera.

Mitt material visar att båda lärarna tänker på studerandenas språkbehärskning och språkliga preferens när de undervisar. I avsnitt 4.1.1 analyserade jag lärarnas muntliga språkanvändning under de tre inspelade lektionerna och det kom fram att Lsv uppmärksammar studerandenas språkliga preferens bättre än Lfi eftersom hens språkanvändning gällande finska och svenska fördelades mycket jämnt. Lfi däremot producerade finska över två gånger oftare än svenska, vilket kan bero på hens egen språkliga preferens och språkbehärskning (se tabell 2). Lfi har också antagligen för vana att tala mycket finska med sina studerande och därför kan hen eventuellt omedvetet använda mycket finska. Lsv är antingen van vid att tala mycket tyska med sina studerande eller deras lingvistiska historia påverkar inte hens språkanvändning och språkval. Enligt Grosjean (1982, 136) hör språklig preferens, språkbehärskning och deltagarnas lingvistiska historia till faktorn deltagare.

Det kom också fram i analysen att båda lärarna använder ofta studerandes skolspråk då de instruerar studerandena individuellt eller kontrollerar att studerandena har förstått (se exempel 29, 30 och 31).

(29) Lfi: Ymmärrättekö te nyt mitä tässä kysytään? Förstår ni frågan?

(Lfi: Förstår ni nu vad det frågas här? Förstår ni frågan?)

(30) Lfi till VG-studerandena: Vad har ni skrivit på första?

(31) VLL-studeranden: Miten me voitais jakaa nää?

Lsv: Teidän pitää itse niinkun miettiä, että miten te jaatte ne.

(VLL_studeranden: Hur kunde vi dela in de här?

Lsv: Ni måste själv liksom fundera på hur ni delar in dem.)

De båda lärarna använde de båda inhemska språken för att vara säkra på att alla kunde följa undervisningen. Exempel 31 visar att när en finskspråkig studerande frågar någonting på finska, svarar Lsv på samma språk. Lfi agerar också på samma sätt. Att uppmärksamma studerandenas språkliga preferens hör till faktorn deltagare.

4.2.2 Situation och topik

Det kom fram i intervjuerna och audioinspelningarna att faktorerna situation och topik hade bara en liten inverkan på lärarnas språkval. I situation ingår bl.a. diskussionens omgivning, plats, domän och närvaron av enspråkig talare. Topik däremot innebär samtalsämnet och typen av ordförråd. Den primära situationen i min studie är tyskundervisning och i en sådan situation skulle det kunna antas att lärarna använder tyska som undervisningsspråk. Analysen visar att lärarna ursprungligen planerade använda tyska som det huvudsakliga undervisningsspråket. De motiverade sitt beslut med närvaron av finsk- och svenskspråkiga studerande, vilket hör till faktorn situation, och med sina svaga kunskaper i det andra inhemska språket. Efter kursen hade börjat bestämt de att använda de inhemska språken vid sidan av tyska p.g.a. den situationen som rådde på kursen, dvs. studerandena ansåg det vara för svårt att följa undervisningen enbart på tyska. Därigenom påverkar också situation utöver deltagare lärarnas språkval.

Lfi tog också i beaktande undervisningens innehåll i sitt språkval p.g.a. att hen talade mycket finska vid sidan av tyska speciellt i grammatikundervisningen för att försäkra sig om att studerandena med finska som skolspråk förstår. Dock uppmärksammade hen inte studerandena

med svenska som skolspråk på samma sätt för hen sade inte samma saker på svenska. Lsv berättade i intervjun att eftersom hen förklarar grammatiken på tyska och använder svenskspråkigt material i grammatikundervisningen gav hen finska nyckelord till VLL-studerandena för att alla skulle kunna förstå och lära sig. Därmed spelade också faktorn topik roll i båda lärarnas språkval.

4.3 Sammanfattning

Undervisningen på kursen skedde till största delen på tyska men båda lärarna använde också de båda inhemska språken vid behov. Lfi använde mera sitt eget språk än Lsv, som däremot talade nästan enbart tyska. Ingenting av lärarna försäkrade sig om att alla studerandena förstod när de talade finska, medan nästan allt som sades på svenska förklarades också på finska. Den språkliga preferensen av studerandena med finska som skolspråk uppmärksammades därmed mera än av studerandena med svenska som skolspråk.

Det visades sig under analysen att Lfi talade mycket mera svenska än finska i undervisningen för hen producerade sammanlagt 45 inlägg på finska och 18 inlägg på svenska under de två inspelade lektionerna. Hen sade i intervjun att hen försöker använda båda språken lika mycket, vilket dock inte lyckades i praktiken. Lsv använde också mera finska än svenska under den inspelade lektionen för hen producerade 10 inlägg på finska och bara fyra inlägg på svenska. Allt som allt använde hen mycket mindre de inhemska språken än Lfi men innehållet i hans lektion var sådan att hen överhuvudtaget talade mycket litet i jämförelse med Lfi. Båda lärarna använde studerandenas skolspråk när de svarade på deras frågor eller talade individuellt med dem.

Undervisningen i denna gemensamma kurs har därmed drag från flexibelt mångfaldiga arrangemang (se 2.1.3). Språken användes flexibelt i undervisningen för båda lärarna använde alla tre språk i undervisning av samma innehåll och under en och samma lektion. Lärarna använde också ansvarsfull kodväxling i undervisningen p.g.a. att de bytte språk för att ge något ord eller mening på finska eller svenska för att befrämja studerandenas förståelse och inläring, och emellanåt använde de språken parallellt, dvs. gav samma information på två eller tre språk. Det kan påstås att lärarna också använde lite av transspråkande eftersom de försökte utnyttja

både sina egna och studerandenas flerspråkiga resurser i undervisningen för att befrämja förståelse och inläring.

Syrjälä (2015) har i sin avhandling pro gradu studerat lärarnas språkanvändning inom en tvåspråkig kurs i juridik på Campus Lykeion. Hennes forskningsresultat visar att alla de tre studerade lärarna använde det andra inhemska språket utöver sitt eget språk i undervisningen. Enligt Syrjäläs (2015) undersökning använde lärarna studerandenas skolspråk när de kommunicerade med dem. Lärarna i hennes studie agerade alltså på samma sätt som lärarna i min undersökning.

Enligt Vasamodellens (2016) språkstrategi talar personalen sitt eget modersmål med studerande på campuset och vid behov använder de studerandes modersmål, vilket lärarna både i Syrjäläs (2015) och min studie följer. Ingenta av lärarna i min undersökning motiverade dock sitt val att använda studerandenas språk med Vasamodellens språkstrategi. Det sägs i Vasamodellen (2016) att undervisningen alltid sker på ”läroanstaltens undervisningsspråk svenska eller finska”. Dock på så kallade *bilingual classes* (sv. tvåspråkiga klasser, se avsnitt 2.1.4), i form av vilket också denna gemensamma kurs i tyska arrangerades, bestämmer läroanstaltens ledning på vilket språk undervisningen sker. Därmed följde lärarna i min undersökning Vasamodellens (2016) principer.

Analysen visar att tyska är det dominerande språket i de skriftliga kursuppgifterna eftersom sex av nio delar var enbart på tyska, medan bara tre delar innehöll också finska och svenska utöver tyska. Alla andra ifyllnadsuppgifter var enbart på tyska. Anvisningarna i en ifyllnadsuppgift var på alla tre språk. Översättningsuppgifterna var till största delen på alla tre språk för tre av fyra anvisningar var på finska, svenska och tyska, medan anvisningarna i en uppgift var enbart på tyska. I tre övningar var de orden och meningarna som ska översättas till tyska på finska och svenska och i en övning hade orden som ska översättas till studerandes skolspråk getts på tyska. I fråga om frågeformuläret och frågeuppgiften var alla anvisningar och frågor på tyska. Bara rubriken i frågeformuläret innehöll ett ord på finska.

Det kom fram att *deltagare* är den viktigaste faktorn i båda lärarnas språkval p.g.a. att de baserade sina språkval på sina egna och studerandenas språkbehärskning och språkliga preferens genom att till exempel svara på studerandenas frågor på det språk studerandena

använde. Det är också möjligt att deltagarnas lingvistiska historia påverkade språkvalet eftersom lärarna sannolikt är vana vid att använda ett visst språk med sina studerande. Lfi talade mycket finska i undervisning av grammatik så undervisningens innehåll påverkade hans språkval. Lärarna bestämde undervisa på tyska så mycket som möjligt och använda de inhemska språken bara vid behov. Detta beslut grundade sig på situationen på kursen där en del av studerandena upplevde att det var för svårt för dem att följa undervisningen enbart på tyska. Därtill erkände de båda lärarna att deras kunskaper i det andra inhemska språket är svaga. Därmed skedde lärarnas språkval i samverkan mellan tre av de sociolingvistiska faktorerna: *deltagare, situation* och *topik*.

5 ERFARENHETER AV KURSEN *GLOBAL, LOKAL, GANZ EGAL*

I detta kapitel diskuterar jag hurdana erfarenheter lärarna (5.1) och studerandena (5.2) har av kursen *Global, lokal, ganz egal* genom att analysera lärarintervjuerna och studerandenas svar på frågeformuläret.

5.1 Lärarnas erfarenheter

I detta avsnitt diskuterar jag lärarnas erfarenheter gällande studerandena (5.1.1), undervisningen och materialet (5.1.2) samt lärarnas samarbete med varandra (5.1.3). Lärarna har huvudsakligen upplevt kursen som utmanande eftersom kursen bl.a. krävde mera förberedelse än vanliga kurser i tyska och undervisningsspråket var tyska istället för respektive skolans språk.

5.1.1 Erfarenheter gällande studerandena

En stor skillnad mellan denna kurs och andra kurser i tyska är enligt lärarna att gruppstorleken är nästan två gånger större på denna gemensamma kurs än på vanliga kurser i tyska. I den gemensamma kursen deltog sammanlagt 19 studerande medan på vanliga kurser i tyska finns det bara cirka 10 studerande. Detta innebär att lärarna hade mindre tid per varje studerande än de är vana vid att ha, vilket de anser vara utmanande. Lfi säger också att stämningen i klassen inte är så avslappnad som i en mindre grupp. Enligt hen vågar studerandena inte fråga eller erkänna att de inte förstår i en större grupp, såsom exempel 32 visar.

(32) Lfi: Sitte ku on tommonen iso ryhmä niin ne ei ehkä sitte uskalla sanoa, että voisiksä tulla tänne ja sanoa miten tää nyt olikaan.

(Lfi: Då när det finns en sådan stor grupp så kanske vågar de inte säga att skulle du kunna komma hit och säga hur det här nu var.)

En annan utmaning enligt lärarna är att undervisningsspråket även i grammatikundervisningen är tyska i stället för studerandes skolspråk (se exempel 33). Lärarna upplevde att detta var för utmanande för studerandena (se exempel 34).

(33) Lsv: All grammatik har jag alltid haft på svenska och nu blev det så att det är auf deutch men lite så där på svenska och på finska.

(34) Lfi: Nää [opiskelijat] ei osaa niitä [kieliopillisia käsitteitä] ees suomeks. Ei ne tiedä mikä on sijamuoto. Sitte ku se pitäis selittää niille saksaksi niin sitte ne on aivan pihalla.

(De här [studerandena] kan inte ens dem [grammatiska begrepp] på finska. De vet inte vad som är kasusform. Sedan när det borde förklaras till dem på tyska så då är de helt borta.)

I exempel 33 säger Lsv att hen alltid tidigare har undervisat grammatik på svenska och nu måste undervisningen ske på tyska. Utöver tyskan använde hen också lite de inhemska språken. Som exempel 34 visar tycker Lfi att hens studerande inte ens känner till grammatiska begrepp på finska så de kan därför inte följa grammatikundervisningen på tyska. Studerandena är således vana vid att ha grammatiken på sitt skolspråk och därför är det naturligt att uppleva grammatikundervisningen på tyska som utmanande. Enligt Kalmbach (2011) måste man ännu på universitetsnivå anlita olika omskrivningar när grammatik undervisas på målspråket eftersom studerandena inte alltid känner till begreppen. Han konstaterar att om man inte känner till grammatiska begrepp är det möjligt att man inte heller känner till fenomenen bakom begreppen. Därför är det viktigt med tanke på inläringen att studerandena känner till betydelsen av de grammatiska begreppen i fråga. Således skulle det ha varit till nytta för studerandena om grammatiken hade undervisats på deras skolspråk. Alternativt skulle lärarna ha samlat de viktigaste begreppen och deras betydelse också på finska och svenska och delat ut dem till studerandena. Lärarna skulle ha kunnat dragit nytta av varandras styrkor på det sättet att Lfi skulle ha kunnat samla begreppen på finska och Lsv på svenska.

5.1.2 Erfarenheter gällande undervisningen och materialet

I exempel 35 och 36 kan man se att de båda lärarna förberedde sig mera än vanligt för den gemensamma kursen. Lsv samlade grammatiska termer och begrepp på tyska och översatte dem till finska och svenska så att det skulle vara lättare för studerandena att följa undervisningen. Lfi däremot gjorde ett tyskspråkigt sammandrag av det viktigaste kursinnehållet så att studerandena skulle veta vad som är viktigt och vad de ska behärska när kursen har tagit slut. Därför upplevde lärarna att kursen var jobbigare och mera utmanande än en vanlig kurs i tyska.

(35) Lsv: Den där grammatikdelen, så förberedde jag nog liksom mera än vad jag brukar. Jag måste nästan göra det.

(36) Lfi: Keräsin niille valmiiks semmosia asioita mitä pitäs tietää. Sit ne saa tästä kattoo, tää on vaan saksaks. Mä en tiedä pitäiskö mun ruveta tekee nyt tätä myös suomenkielisille ryhmille.

(Lfi: Jag samlade sådana saker för dem som de borde veta. Sedan får de kolla här, det här är enbart på tyska. Jag vet inte om jag borde börja göra det här också för finskspråkiga grupper.)

Lfi tycker att det var lite problematiskt när studerande gjorde någon översättningsuppgift och varje studerande fick översätta meningar till sitt skolspråk för hen visste inte om de svenskspråkiga hade översatt rätt eller fel. Visserligen kunde Lfi ha använt olika elektroniska ordböcker som hjälp med svenska ord. Lsv säger att hen fick använda Lfi:s undervisningsmaterial, vilket hen anser vara nyttigt och positivt, eftersom hen säger att det inte finns så mycket färdigt svenskspråkigt undervisningsmaterial i tyska.

Lsv var också bekymrad över att schemat var låst. Till exempel om lärarna märkte att studerandena var trötta kunde de inte flytta fram grammatikundervisningen till en bättre tidpunkt eller följande lektion för vanligen var det den andra lärarens tur att undervisa då. Inom ramen för en vanlig kurs kan de dock göra så. Därtill säger Lsv att kursen inte var optimal för studerandena eftersom gymnasiernas kurs sex i tyska inte innehållsligt motsvarar varandra. Nu

var studerandena från VG tvungna att hoppa över en hel kurs i tyska för att kunna delta i den gemensamma kursen.

Lfi berättar i intervjun att det var svårt för hen att undervisa grammatiken på tyska när alla studerandena inte förstod språket tillräckligt bra. Hen sade att hen försökte undvika att tala finska eftersom hen inte alltid kunde säga samma saker på svenska p.g.a. sina svaga kunskaper i svenska. Lfi:s princip var därmed att använda tyska som hen behärskar, i stället för att använda studerandenas skolspråk finska och svenska, då hen dessutom inte behärskar det ena av dem. Enligt Hansell och Pilke (2016, 27–28) brukar de inhemska språken i tvåspråkiga kurser på Campus Lykeion användas antingen separat så att ett språk används på en lektion och ett annat på en annan lektion eller flexibelt så att en lärare använder båda språken på en och samma lektion. I Vasamodellens (2016) språkstrategier sägs det inte heller om undervisningsspråken borde användas balanserat, dvs. om alla språk borde användas lika mycket. Därför skulle Lfi i princip kunna använda bara tyska och finska i undervisningen. Samma gäller också för Lsv:s språkanvändning.

Lfi kommenterade också i intervjun att det tog mycket tid att gå igenom uppgifterna eftersom hen talade mest tyska, sade någonting på finska och därtill borde hen också säga något på svenska så att alla skulle förstå (se exempel 37).

(37) Lfi: Niiden tehtävien läpikäymiseen menee ihan tautisesti aikaa. Ja menis sitä aikaa vaikka mä selittäisin ne [vain] suomeks mutta ku nyt mä selitän saksaks ja sitte mä yritän jotenki sanoo jotaki suomeksi ja sitte pitäs varmaan sanoo jotain ruotsiksikin. – – Siihen menee niin moninkertanen aika aina jokaiseen kohtaan.

(Lfi: Det tar så sjukt mycket tid att gå igenom de där uppgifterna. Och det skulle ta tid även om jag förklarade dem [enbart] på finska men nu förklarar jag på tyska och sedan försöker jag på något sätt säga något på finska och sedan borde jag visst säga något också på svenska. – – Det går mångdubbelt med tid på varje punkt.)

Som exempel 37 visar tycker Lfi att hen ska säga allt på tre språk, vilket orsakar lite frustration hos hen. Hen berättade i intervjun att hen själv hade beslutat att försöka säga samma saker på de båda inhemska språken för rättvisans skull. Ändå skulle hen inte behöva säga allt på tre språk för det finns olika arrangemang för tvåspråkig undervisning där inte allt sägs på två språk. T.ex. i strikt särskiljande arrangemang är språkanvändningen bunden till bl.a. en person, plats, tid eller ämne och i flexibelt konvergenta arrangemang används språken flexibelt samtidigt, men samma information ges inte på båda språken (se 2.3.2). Därför skulle lärarna på denna gemensamma kurs ha kunnat basera sina pedagogiska beslut på t.ex. dessa två arrangemang och således skulle de inte alltid ha behövt ge samma information på de båda inhemska språken. Dessutom skulle de ha kunnat förenkla sitt språk och konkretisera och belysa sin undervisning genom bl.a. konkreta exempel eller att visa med handen eller med en penna olika relationer i grammatiken.

5.1.3 Erfarenheter gällande samarbetet

Lärarna tyckte att de har lyckats bra med kursen med hänsyn till att det var den första gemensamma kursen i tyska på Campus Lykeion. De klarade sig bra även om Lsv tycker att det var annorlunda att ha en kurs tillsammans med någon annan i jämförelse med att ha en kurs ensam (se exempel 38). Såsom exempel 39 visar säger Lfi att de skulle ha kunnat använda mer elevaktiverande uppgifter och arbetat så att undervisningen skulle ha varit mer elevcentrerad.

(38) Lsv: Inte jag tycker att vi har misslyckats på något vis. -- Det är annorlunda att ha en kurs tillsammans med en annan lärare än att få ha den själv.

(39) Lfi: Mä yrittäisin löytää semmosia tehtävyytypejä että ne opiskelijat joutus tekemään enemmän itte että se ei olis niin opettajajohtosta se opetus.

(Lfi: Jag skulle försöka hitta sådana uppgiftstyper att studerandena skulle vara tvungna att göra mera själv att undervisningen inte skulle vara så lärarcentrerad.)

Enligt Lsv var det inte lätt att börja samarbeta med en främmande person när de inte hade samma modersmål. De löste problemet så att de båda talade sina egna modersmål (se exempel 40). De tyckte också att de inte kunde dra nytta av varandras starka sidor på grund av att de inte kände varandra före samarbetet. De anser ändå att det är lättare att samarbeta nästa gång när de redan känner varandra (se exempel 41).

(40) Lsv: När jag träffar henne, pratar jag svenska hela tiden och hon faktiskt pratar finska då – – det fungerar mycket bra.

(41) Lsv: Följande gång så går det [samarbetet] mycket lättare.

Det är intressant att Lsv upplevde det utmanande att samarbeta med Lfi p.g.a. deras olika modersmål eftersom båda lärarna är lärare i tyska, vilket betyder att de har studerat tyska som huvud- eller biämne vid universitet, så de kunde ha använt tyska som kommunikationsspråk med varandra. Båda lärarna sade i intervjun att deras kunskaper i det andra inhemska språket är svaga så jag antar att båda har avsevärt bättre kunskaper i tyska.

5.2 Studerandenas erfarenheter

I detta avsnitt diskuterar jag studerandenas erfarenheter av kursen *Global, lokal ganz egal* utgående från deras svar på de sex delar i frågeformuläret. I avsnitt 5.2.1 är utgångspunkten för analysen studerandenas svar gällande de sex delarna på frågeformuläret och efter det, i avsnitt 5.2.2, redogör jag för hur några enstaka studerandena har upplevt kursen. Alla 19 studerandena har svarat på frågeformuläret på sitt skolspråk. Därmed har deras språkval skett på grund av språkbehärskning och språklig preferens, vilka hör till faktorn deltagare.

Studerandena har både positiva och negativa erfarenheter av kursen och erfarenheterna varierar ganska mycket t.o.m. inom en aspekt. Några studerande upplevde att undervisningen på tyska var utmanande, medan andra tyckte att det var intressant att tre språk används i undervisningen. Nästan hälften av studerandena svarade att de fick tillräckligt med språklig hjälp och stöd och bara 17 % tyckte att de inte fick tillräckligt med hjälp eller stöd. I medeltal upplevde studerandena kursen som bl.a. ganska nyttig, ganska lyckad, ganska mångsidig och ganska

modern. Studerandenas svar på om de skulle vilja delta i en annan likadan kurs varierade mycket, dvs. 29 % skulle vilja delta, 24 % skulle inte vilja delta och 47 % var osäkra. I de följande avsnitten redogör jag närmare för resultaten.

5.2.1 Erfarenheter på gruppnivå

I den första delen av frågeformuläret fick studerandena fortsätta meningen ”Lyseos och VGs gemensamma kurs i tyska SAB26...”. Studerandena beskrev kursen med sådana positiva ord som bl.a. *intressant*, *trevlig*, *nyttig* och *språkligt mångsidig* (se exemplen 42–43). Neutrala adjektiv som kom fram var bl.a. *annorlunda* och *helt ok* och negativa adjektiv var bl.a. *svårare* (se exempel 44–46). Många beskrivningar innehöll både positiva och negativa eller neutrala uttryck (se exemplen 46–47).

(42) har varit speciell och ny. Det har varit intressant att lära sig ett främmande språk på båda inhemska språken

(43) oli kiinnostava ja monipuolinen kielellisesti

(var intressant och språkligt mångsidig)

(44) har varit helt okej

(45) oli erilainen kokemus ja melko hyödyllinen, sillä saksan lisäksi opin myös ruotsia

(var en annorlunda erfarenhet och ganska nyttig för utöver tyska lärde jag mig också svenska)

(46) har varit trevlig men lite svårare

(47) oli kiva ja mukava mutta ruotsin kieli sekoitti välillä, varsinkin sanakokeissa

(var kul och trevlig men svenska språket förvirrade ibland, speciellt i ordproven)

Exemplen ovan visar att studerandena upplevde kursen för det mesta som positiv. Studerandena i exemplen 42, 43 och 45 nämnde undervisningsspråket som en positiv egenskap, medan studeranden i exempel 47 upplevde att det var just språket som emellanåt orsakade problem.

I studerandenas svar på frågeformuläret kommer det fram att största delen av studerandena (68 %) tycker att *Global, lokal, ganz egal* avvek från tidigare kurser i tyska. Den största avvikelserna var språket, eftersom studerandena har kommenterat att det var annorlunda när tre olika språk användes i undervisningen (se exempel 48). En del studeranden tyckte att det var svårare att följa undervisningen när lärarna använde tre språk eftersom de inte förstod allt lärarna sade (se exempel 49–50). En del studerande ansåg att kursen var svårare än tidigare kurser eftersom grammatiken undervisades på tyska istället för på skolspråket (se exemplen 51–52). Andra orsaker som gjorde kursen annorlunda var till exempel gruppstorlek, två lärare istället för en och en olik struktur på kursen.

(48) Käytettiin kolmea kieltä opetuskielenä

(Tre olika språk användes som undervisningsspråk)

(49) Asiat käytiin monella kielellä, mutta jotkin asiat jäivät välillä epäselviksi

(Sakerna gick igenom på flera språk men ibland blev några saker oklara)

(50) Aluksi oli vaikea ymmärtää kun saksaa puhuttiin paljon

(Först var det svårt att förstå när man talade mycket tyska)

(51) Grammatikgenomgången har varit svårare eftersom den har varit på tyska, istället för på svenska som jag är van med.

(52) lite svårare eftersom man inte fick förklarar grammatiken ordentligt på svenska

En studerande sade att tyska användes nästan hela tiden, medan en annan studerande konstaterade att lärarna använde mycket finska på kursen (se exemplen 53–55). Därtill svarade en studerande att hen hade svårt att följa med eftersom lärarna använde bara tyska och finska i undervisningen (se exempel 56).

(53) Allting går nästan på tyska

(54) Det var mycket finska lärarna talade, inte helt jämnställt

(55) Finskan ofta var det dominerande språket i undervisningen

(56) Svårare att följa med i undervisningen när det bara gått på tyska och finska

Studerandena tillfrågades också om de behövde och fick språkligt stöd eller hjälp med de inhemska språken av lärarna eller de övriga studerandena. De ombads också berätta vilket slags stöd eller hjälp de fick. Nästan hälften av studerandena (44 %) angav att de fick språkligt stöd eller hjälp när de behövde det (se exempel 57), medan bara tre av 19 studerande (17 %) sade att de inte fick tillräckligt med hjälp. Drygt en tredjedel av studerandena (39 %) upplevde att de inte behövde språklig hjälp. En studerande svarade inte på frågan. Skillnaderna mellan de två gymnasierna var ganska stora för alla tio studeranden från VLL antingen fick hjälp eller inte behövde hjälp, medan två studeranden från VG fick hjälp, tre behövde inte och tre fick inte tillräckligt med hjälp.

(57) Sain apua silloin kun tarvitsin

(Jag fick hjälp när jag behövde)

Fyra studerande angav vem som hjälpte eller stödde dem med språket. Enligt dem var det både lärarna och de andra studerandena som gav stöd och hjälp (se exempel 58). Att de studerande hjälpte varandra kom fram i ett av svaren där en tvåspråkig studerande sade att hen inte behövde hjälp men hjälpte de andra studerandena (se exemplen 59). En studerande sade att de alltid fick hjälp på sitt modersmål, medan en studerande upplevde att hen fick hjälp men läraren kunde

inte alltid hjälpa på studerandets modersmål (se exempel 60–61). Bara tre studerande angav vilket slags hjälp eller stöd de fick. Dessa tre personer sade att de fick hjälp med bland annat ord, grammatik och övningar.

(58) Kyllä sain. Molemmilta opettajilta sekä vierustovereilta.

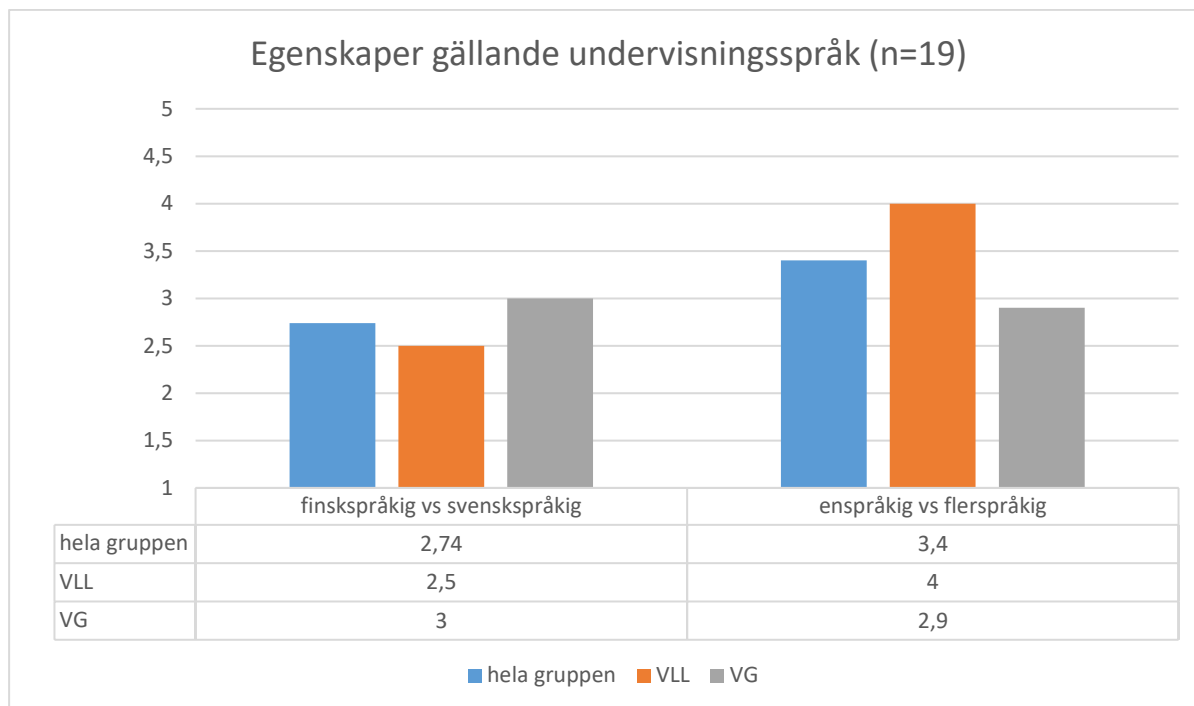
(Det fick jag. Från både lärarna och klasskamraterna.)

(59) jag är tvåspråkig så jag klarade mig, men jag måste hjälpa andra

(60) vi fick alltid hjälp på vårt eget modersmål

(61) om man frågade fick man veta vad ord var på svenska men ofta visste inte
läraren själv heller

I den fjärde delen av frågeformuläret ombads studerandena kryssa i hurdana egenskaper kursen hade enligt dem. Resultaten presenteras i tablåerna 4–6 nedan där alla värden är medeltal av de 19 studerandenas svar. Studerandena hade lite olika upplevelser om fördelningen av undervisningsspråken på kursen (se tablå 4).



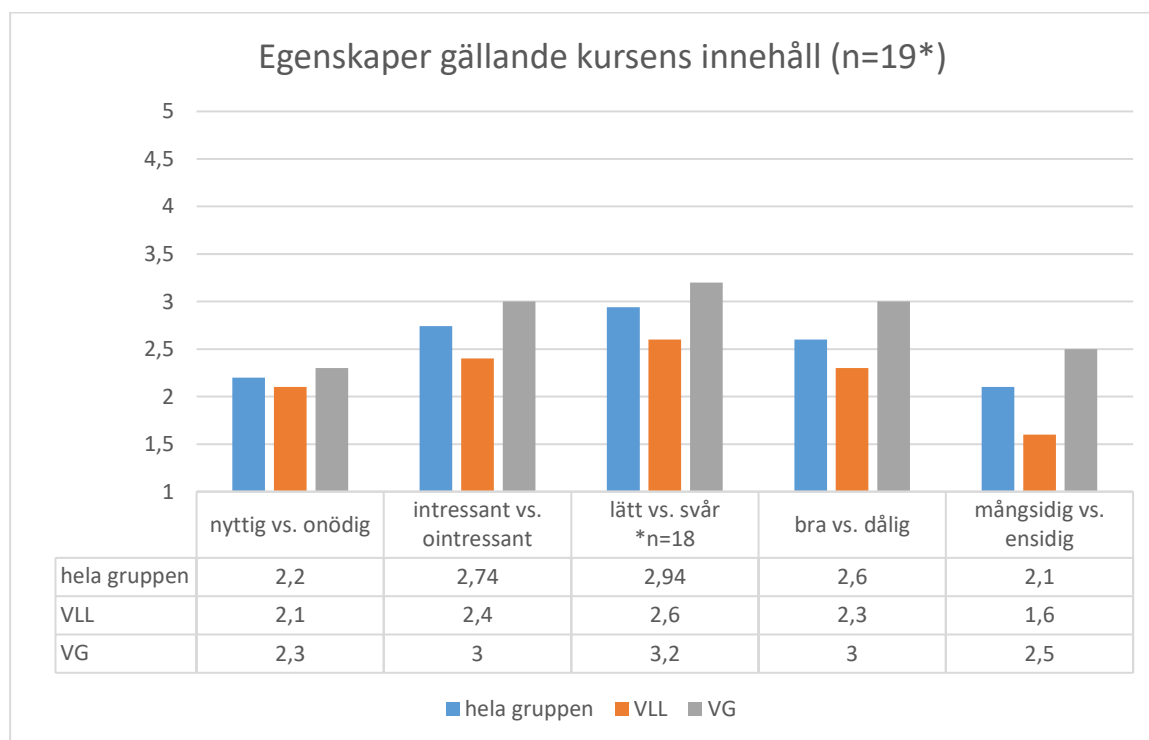
Tablå 1 Studerandenas erfarenheter gällande undervisningsspråk. 1 = mycket finskspråkig/enspråkig, 5 = mycket svenskspråkig/flerspråkig.

Tablå 4 visar att studerandena från både VLL (2,5) och VG (3) tyckte i medeltal att kursen var varken finsk- eller svenskspråkig, även om nästan hälften av studerandena (47 %) svarade att kursen var ganska finskspråkig. Däremot ansåg två studerandena (11 %) att kursen var mycket svenskspråkig så individuella skillnaderna är relativt stora. Studerandena från VG var av något olika åsikt än studerandena från VLL gällande kursens flerspråkighet för VLL-studerandena ansåg att kursen var ganska flerspråkig (4), medan VG-studerandena inte hade någon tydlig åsikt (2,9). I medeltal ansåg studerandena att kursen var närmare varken en- eller flerspråkig (3,4) även om nästan hälften av studerandena (47 %) betraktade kursen som ganska flerspråkig. De individuella skillnaderna är därmed ganska stora för tre studerandena (16 %) svarade att kursen var ganska eller mycket enspråkig.

Det är intressant att kursen i medeltal ansågs vara varken en- eller flerspråkig eftersom det är svårt att veta vad det egentligen betyder. I frågeformuläret gavs dock ingen definition på flerspråkighet. Sålunda angavs det inte om ”flerspråkighet” ska anses vara som användning av två eller flera språk eller användning av tre eller flera språk. Studerandena kunde inte heller svara att kursen var tvåspråkig eftersom svarsalternativen bara var en- eller flerspråkig. Därför är det möjligt att deras svar egentligen betyder att kursen var tvåspråkig. En annan intressant

aspekt är också det att sammanlagt 11 av 19 studerandena (58 %) tyckte att kursen var antingen ganska finskspråkig (9 studerandena) eller mycket svenskspråkig (2 studerandena), vilket antyder att kursen var rätt enspråkig enligt dem. Ändå i fråga om kursens flerspråkighet betraktade 47 % av studerandena kursen som ganska flerspråkig. Således är studerandenas svar gällande undervisningsspråk ganska motstridiga.

Studerandena var ganska eniga om många egenskaper som gäller kursens innehåll. Dessa resultat presenteras i tablå 5. Ju mindre värde en egenskap har i tablå 5, desto positivare erfarenheter har studerandena haft. Skillnaderna mellan de två gymnasierna är inte stora men studerandena från VLL har något positivare erfarenheter av alla egenskaper i tablå 5.

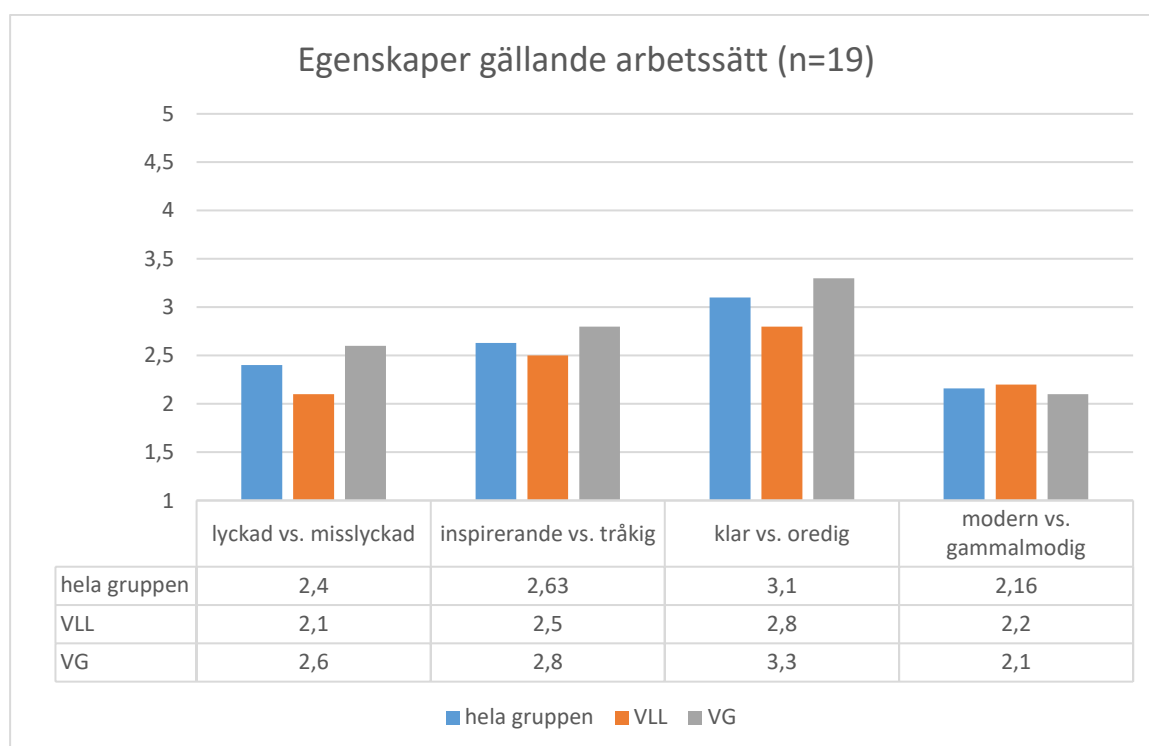


Tablå 2 Studerandenas erfarenheter gällande kursens innehåll. 1 = mycket nyttig, 5= mycket onödig.

Tablå 5 visar att nästan alla studerandena oberoende av skolspråk var mycket eniga om att kursen var ganska nyttig (2,2) för bara en studerande betraktade kursen som ganska onödig. En annan egenskap som VLL- och VG-studerandena var eniga om är att kursen var varken lätt eller svår. En studerande svarade inte om kursen var lätt eller svår. Individuella skillnaderna var inte stora för en tredjedel av studerandena (33 %) tyckte att kursen var ganska lätt och fem

studerande (28 %) ansåg att kursen var ganska svår. VLL-studerandena tyckte att kursen var ganska intressant (2,4) och VG-studerandena ansåg att den var varken intressant eller ointressant (3). Skillnaden mellan de två gymnasierna är således liten. Angående om kursen var bra eller dålig hade VLL-studerandena (2,3) något positivare erfarenheter än VG-studerandena (3). Kursen verkar ha varit ganska mångsidig enligt studerandena, men det finns ganska stor skillnad mellan VLL- och VG- studerandenas erfarenheter: VLL-studerandena tyckte att kursen var mycket eller ganska mångsidig (1,6) medan VG-studerandenas svar var närmare varken mångsidig eller ensidig (2,5). Tablå 5 visar vidare att hos de egenskaper där det finns skillnader mellan de två gymnasierna hade studerandena från VLL positivare erfarenheter.

Studerandenas erfarenheter gällande arbetssätt är också mycket eniga, dock så att VLL-studerandena har något positivare erfarenheter gällande några egenskaper än VG-studerandena (se tablå 6).



Tablå 3 Studerandenas erfarenheter gällande arbetssätt. 1 = mycket lyckad, 5 = mycket misslyckad.

I medeltal ansåg studerandena att kursen var ganska lyckad (2,4) och skillnaderna mellan de två gymnasierna var små. Bara en studerande upplevde kursen som ganska misslyckad.

Studerandena var nästan eniga om att kursen var varken inspirerande eller tråkig, där VG-studerandena (2,8) hade något negativare erfarenheter än VLL-studerandena (2,5). Båda värdena är dock närmare inspirerande än tråkig. I fråga om kursens klarhet var studerandena ganska neutrala (3,1), men studerandena från VLL hade något positivare erfarenheter (2,8) än studerandena från VG (3,3). Individuella skillnaderna var däremot ganska stora för sammanlagt sex studerandena (32 %) ansåg att kursen var ganska (fem studerandena) eller mycket (en studerande) klar, medan åtta studerande (42 %) uppfattade kursen som ganska oredig. Alla var eniga om att kursen var ganska modern.

I fråga nummer fem i frågeformuläret tillfrågades studerandena om de skulle vilja delta i andra språkkurser där grupper från båda gymnasierna studerar tillsammans. Två studerande svarade inte på frågan. Bara fem av 17 studerandena (29 %) svarade att de skulle vilja delta i en annan sådan kurs (se exempel 62). Två studerande svarade att de möjligen skulle vilja delta i någon annan gemensam språkkurs, medan en konstaterade att hen kanske skulle kunna delta om kursen inte var i ett främmande språk (se exemplen 63–64). Nästan hälften av studerandena (47 %) var osäkra om sin vilja att delta i en sådan kurs. Fyra studerande (24 %) angav att de inte skulle vilja delta (se exempel 65). Studerandena från VG var mer ointresserade i att delta i en gemensam kurs på nytt, medan studerandena från VLL förhöll sig till deltagandet mer positivt.

(62) Kyllä voisin jatkossa osallistua uudestaan samalle kurssille.

(Ja jag skulle kunna delta i samma kurs på nytt i fortsättningen.)

(63) Mahdollisesti haluaisin, joku toinen kielten kurssi voisi olla ihan kiva.

(Möjligtvis skulle jag vilja, någon annan språkkurs skulle kunna vara just trevlig.)

(64) Inte om kursen är ett annat främmande språk (tyska/engelska) men annars kanske

(65) Helst inte

Den sjätte delen, där studerande fick ge övriga kommentarer, har bara två svar. En studerande kommenterade samarbetet mellan de två gymnasierna och en annan kommenterade undervisningsspråken. Studerandet som kommenterade samarbetet ansåg att det absolut är bra att VLL och VG samarbetar (se exempel 66). I fråga om undervisningsspråket kommenterade en studerande att det ibland var svårt att följa särskilt grammatikundervisningen på grund av att undervisningsspråket stundvis var svenska (se exempel 67).

(66) VG:n ja Lyskan yhteistyö on ehdottomasti hyvä juttu!

(Samarbetet mellan VG och Lyska är definitivt en bra sak!)

(67) Välillä oli vaikeaa ymmärtää esim. kielioppia, koska se opetettiin myös välillä ruotsiksi, niin silloin tällöin se oli vähän sekavaa.

(Ibland var det svårt att förstå t.ex. grammatiken eftersom det ibland undervisades också på svenska så emellanåt var det lite oklart.)

5.2.2 Erfarenheter på individnivå

Då jag granskade enkätsvaren på individnivå kom det fram att några svar var motstridiga och således intressanta att ta en närmare titt på. En studerande från VG svarade att kursen var svårare än tidigare kursen eftersom grammatiken inte förklarades ordentligt på svenska och hen upplevde att hen inte fick tillräckligt med språkligt stöd eller hjälp. Därtill tyckte hen att kursen var varken en- eller flerspråkig. Trots dessa svar ansåg hen att kursen var mycket svenskspråkig, vilket är kontroversiellt med de föregående svaren. Studeranden svarade att kursen var ganska oredig men i fråga om alla andra egenskaper var hens svar positiva, dvs. hen ansåg att kursen var t.ex. ganska eller mycket inspirerande. Ändå svarade hen att hen helst inte skulle vilja delta i någon annan gemensam kurs.

En annan studerande från VG har svarat ganska likadant för hen tyckte att två lärare med olika modersmål gjorde det svårare att följa och förstå undervisningen, vilket pekar på att hen ansåg att svenska inte användes tillräckligt i undervisningen. Om studeranden menade att det var svårt

att följa undervisningen eftersom undervisningsspråket huvudsakligen var tyska skulle då lärarnas olika modersmål inte påverka hens förståelse. Studeranden svarade ändå att kursen var mycket svenskspråkig, vilket gör hens svar motstridande.

En studerande från VG ansåg att uppgifterna gick igenom på både finska och svenska noggrannare än i tidigare kurser och att hen alltid fick hjälp på sitt modersmål. Hen svarade dock att kursen var mycket enspråkig och varken finsk- eller svenskspråkig, dvs. kursen var enspråkig på tyska. Enligt hen var kursen alltså enspråkig på tyska men de båda inhemska språken används också. Detta kan visst bero på att studeranden inte nödvändigtvis har fyllt i frågeformuläret med eftertanke.

Det sista intressanta fallet är en studerande från VLL som svarade nekande på alla öppna frågor i frågeformuläret. Hen angav att kursen inte avvek från tidigare kurser, att hen inte behövde hjälp under kursen och att hen inte skulle vilja delta i en annan gemensam kurs för VLL och VG. När det gäller den fjärde delen i frågeformuläret, där det frågades om olika egenskaper hos kursen, var hens svar dock positiva och neutrala men inte negativa. På den första och den sista frågan svarade hen inte. Det skulle vara intressant att veta varför hen inte skulle vilja delta i en annan likadan kurs för hen tyckte att kursen var exakt likadan med tidigare kurser i tyska.

Sådana här motstridande svar kan förorsaka att mina resultat i fråga om studerandenas erfarenheter inte är helt pålitliga. Man kan inte med säkerhet veta vad dessa kontroversiella svar betyder men det kan bero på t.ex. att studerandena har missförstått frågorna eller att de har svarat hastigt utan att tänka vidare på vad de svarar.

5.3 Sammanfattning

Lärarna tyckte att kursen *Global, lokal, ganz egal* huvudsakligen var utmanande och avvek ganska mycket från vanliga kurser i tyska. De ansåg att de var tvungna att förbereda undervisningen mera än vanligt och att det var svårt för studerandena när undervisningen skedde mest på tyska. De upplevde att det var jobbigt att använda det andra inhemska språket vid sidan av tyska och sitt eget språk i undervisningen för båda lärarna tyckte att deras kunskaper i det andra inhemska språket är svaga. Båda lärarna ansåg dock att kursen lyckades

bra och Lsv kommenterade att det kommer säkert vara lättare att samarbeta nästa gång när de redan känner varandras styrkor och svagheter.

Studerandena hade både positiva och negativa erfarenheter av kursen och deras svar varierar ganska mycket gällande olika aspekter. Den största utmaningen visades sig vara undervisningsspråken. Tyska som undervisningsspråk avsågs vara utmanande eftersom några studeranden upplevde att kursen var oklar med tre olika språk och några studerande från VG kommenterade att finska användes för mycket i undervisningen. Speciellt i fråga om grammatikundervisningen upplevdes det utmanande att undervisningsspråket mestadels var tyska. En del studerandena tyckte dock att det var intressant att kursen var flerspråkig. I medeltal upplevde studerandena kursen som bl.a. ganska nyttig, ganska lyckad, ganska mångsidig och ganska modern. En stor del av studerandena hade inte någon tydlig åsikt om deras vilja att delta i en annan likadan kurs för nästan hälften av studerandena var osäkra om det. Bara 29 % svarade att de skulle vilja delta medan 24 % angav att de inte skulle vilja delta i en annan likadan kurs.

6 SLUTDISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag mina resultat utgående från mina forskningsfrågor och antaganden. Jag reflekterar på studiens reliabilitet och validitet, och i slutet av kapitlet ger jag några förslag till fortsatt forskning.

Syftet med denna undersökning var att studera hur kursen *Global, lokal, ganz egal* fungerade språkligt och hurdana erfarenheter lärarna och studerandena hade av kursen. Mina forskningsfrågor var: (1) *Vilket/vilka språk används på kursen?*, (2) *Vad styr lärarnas språkval?* och (3) *Hurdana erfarenheter har lärarna och studerandena av kursen?*. I de följande stycken diskuterar jag mina resultat en forskningsfråga åt gången.

Vilket/vilka språk används på kursen?

Mina resultat visar att de båda lärarna använde mest tyska i undervisningen men båda använde också de inhemska språken vid sidan av tyskan. Lfi talade mera sitt eget språk i undervisningen än Lsv och båda lärarna använde mera finska än svenska. Lfi producerade sammanlagt 45 inlägg på finska och 18 inlägg på svenska, medan Lsv talade mera tyska genom att producera 10 inlägg på finska och bara fyra inlägg på svenska. Båda lärarna använde finska utan att försäkra sig om att studerandena med svenska som skolspråk förstår, medan i fråga om svenskan försäkrade båda lärarna att studerandena med finska som skolspråk förstår genom att t.ex. upprepa allt på finska eller ge nyckelorden på finska. Även grammatiken undervisades huvudsakligen på tyska. Därtill var största delen av de skriftliga uppgifterna på tyska.

I Finland finns det ingen anvisning eller rekommendation för vilket språk språklärare ska använda i sin undervisning, utan lärarna bestämmer vilket språk de vill använda (Hyytiäinen 2017, 63). Däremot i Sverige råder Skolverket (2018) att i undervisning av engelska ska undervisningen ”i allt väsentligt” ges på engelska, dvs. på målspråket. I Finland undervisas grammatiken ändå vanligen på studerandes skolspråk ännu på gymnasienivå (Nikula 2005, 34, Alanen m.fl. 2006, 139, Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, 64, Bergström 2011, 238). Till exempel Hyytiäinen (2017) har i sin doktorsavhandling studerat svensklärarnas språkanvändning i finska skolor och hon fann att alla lärare i hennes material undervisade grammatiken på finska. Enligt lärarna i min studie har studerandena upplevt

grammatikundervisningen som svår på den gemensamma kursen i tyska, vilket är naturligt eftersom också grammatiken undervisades på tyska istället för studerandes skolspråk. Också studerandena svarade att det var utmanande att lärarna undervisade grammatiken på tyska. Bergström (2011, 239) påpekar att det dock kan vara ofördelaktigt att grammatikundervisningen sker på studerandes skolspråk eftersom det kan leda till att studerande upplever grammatiken som en svår, separat delfärdighet i språkkunskaper som inte spelar så stor roll i det verkliga språkbruket.

Harjanne och Tella (2008, 746) konstaterar att det ibland kan vara nyttigt och ändamålsenligt att använda studerandes eget språk i undervisningen. Till exempel enligt kommunikativ språkundervisning kan elevens eget språk användas när den stöder användningen av målspråket i kommunikation. (Harjanne & Tella 2008, 746.) Vygotskys (1978) sociokulturell teori stöder denna synvinkel för den betonar att elevens eget språk är ett viktigt verktyg och stöd i språkinläringen. Därtill konstaterar Spada (2007, 280) att användningen av elevens eget språk inte bör undvikas i undervisning av främmande språk. Hon påpekar att kunskaper i två språk är sammanflätade i hjärnan och således stöder behärskning av två (eller flera) språk varandra. Även i den Gemensamma europeiska referensramen (CEFR 2001, 134) sägs det att man kan anlita flera språk om man inte klarar sig endast på målspråket. Swain och Lapkin (2000, 268–269) hävdar också att användning av eget språk hjälper eleverna att förstå instruktionerna och således genomföra uppgifterna mer effektivt. Spada (2007, 280) påminner dock att eleverna behöver så mycket input på målspråket som möjligt för att bli framgångsrika i målspråket. Också enligt Järvinen, Nikula och Marsh (1999, 234) utvecklas studerandes språkkunskaper om hen hör målspråket mycket. Följaktligen är det bra att lärarna i min studie talade mest tyska så att studerandena fick mycket input på tyska och därtill använde sig av också de inhemska språken i undervisningen.

Vad styr lärarnas språkval?

Det kom fram i studien att lärarnas språkval styrs av tre av de fyra sociolingvistiska faktorerna: deltagare, situation och topik. Resultaten visar att *deltagare* är den viktigaste faktorn i lärarnas språkval. Båda lärarna baserar sitt språkval mest på studerandenas språkbehärskning och språklig preferens genom att till exempel använda studerandes skolspråk i individuell handledning och kommunikation eller genom att undervisa på alla tre språk för att försäkra sig

om att alla kan följa undervisningen. Därtill valde lärarna att undervisa på tyska så mycket som möjligt eftersom det är ett främmande språk för alla studerande. Således stämmer mitt antagande om att deltagare är den viktigaste faktorn i lärarnas språkval.

Lärarna byggde sina språkval också på situationen på kursen där studerandena hade upplevt undervisningen som för svår och därför bestämde lärarna att använda också de inhemska språken vid sidan av tyska i undervisningen. Deras språkval baserade sig alltså på faktorn *situation*. Faktorn *topik* hade också en liten roll i lärarnas språkval för båda lärarna tog i beaktande undervisningens innehåll då de försökte underlätta grammatikundervisningen som skedde mest på tyska genom att använda också de inhemska språken som stöd i undervisningen. Lsv gav de viktigaste grammatiska begreppen på finska för hen använde svenskt material och talade tyska. Lfi däremot berättade att hen talade mest finska och svenska i grammatikundervisningen för att underlätta undervisningen.

Mina resultat gällande lärarnas språkval har beröringspunkter med Sopianens (2015) och Kims och Elders (2008, se 2.4) resultat. De har studerat två lärares språkval i traditionell språkundervisning och de båda undersökningarna visar att elevers språkbehärskning är en viktig faktor i lärarnas språkval. Enligt Sopianen (2015, 40–41) använder lärarna i hennes studie mera elevers skolspråk finska vid sidan av det främmande språket i undervisningen med sådana grupper som består av elever med svårigheter i respektive främmande språket än med sådana grupper vars elever inte har svårigheter med det främmande språket. Lärarna i Kims och Elders (2008, 175) undersökning rapporterade att p.g.a. elevernas bristande kunskaper i det främmande språket är de ibland tvungna att använda elevernas skolspråk engelska vid sidan av det främmande språket i undervisning.

Hurdana erfarenheter har lärarna och studerandena av kursen?

Både lärarna och studerandena hade både positiva och negativa erfarenheter av kursen. Lärarna ansåg att denna gemensamma kurs var mer utmanande än vanliga kurser i tyska för de måste förbereda sig mera genom att t.ex. bekanta sig med grammatiska begrepp på det andra inhemska språket och de upplevde användningen av det andra inhemska språket som utmanande p.g.a. deras svaga kunskaper i respektive språk. Ändå tyckte lärarna att kursen lyckades bra och de ansåg det möjligt att samarbeta också i framtiden.

Studerandenas svar på frågeformuläret varierade ganska mycket p.g.a. att t.ex. några studerande tyckte att kursen inte avvek från tidigare kurser i tyska, medan största delen av studerandena ansåg att kursen var annorlunda än tidigare kurser. Den största skillnaden var undervisningsspråket, som dessutom var också den största utmaningen på kursen enligt studerandena. Som jag redan nämnde i samband med den första forskningsfrågan är det naturligt att studerandena upplevde att det var svårt att följa grammatikundervisningen på tyska för de var vana vid att grammatikundervisningen bedrivs på deras skolspråk. Således sammanfaller mina resultat med Pladevall-Ballesters (2015, 49, se avsnitt 2.4) resultat p.g.a. att cirka 30 % av eleverna i hennes studie upplevde CLIL-undervisningen som svårt eftersom undervisningsspråket var ett främmande språk.

Till största delen beskrev studerandena kursen som positiv men trots det var nästan hälften av studerandena osäkra om sin vilja att delta i en annan kurs med studerande från båda gymnasier. Endast 29 % svarade att de skulle vilja delta medan 24 % svarade att de inte skulle vilja delta i en gemensam kurs. Det kom fram att VG-studerandena förhöll sig till deltagandet mer negativt än VLL-studerandena, vilket kan eventuellt förklaras med att finska användes mycket mera än svenska i undervisningen på den aktuella kursen. Angående de andra frågorna i frågeformuläret var VG-studerandena också av något negativare åsikt än VLL-studerandena. I och med att alla VG-studerandena studerade kort lärokurs i tyska är det naturligt att de ansåg det vara utmanande att största delen av undervisningen bedrevs på tyska och finska. Detta kan för sin del påverka deras ovilja mot andra gemensamma kurser.

Mina resultat i fråga om studerandenas erfarenheter liknar delvis Pihkos (2010, 35–37, se 2.4) resultat. Också hennes undersökning visar att elever (n=209) på högstadienivå var i medeltal mycket nöjda med CLIL-undervisning på engelska. Bara en bråkdel (6 %) av eleverna i hennes undersökning upplevde det svårt att studera på ett främmande språk, medan t.o.m. 28 % av studerandena i min undersökning ansåg den gemensamma kursen som ganska svår. (Pihko 2010, 35–36, 113–114.)

Resultaten visar att lärarna hade mera negativa än positiva erfarenheter, medan studerandena hade mest positiva och neutrala erfarenheter av kursen. Således stämmer mitt antagande om att största delen av både lärarna och studerandena har mest positiva erfarenheter av den gemensamma kursen i tyska delvis.

Eftersom denna undersökning är en fallstudie kan mina resultat inte generaliseras, utan resultaten berör bara den aktuella kursen. Jag fick färdigt material som samlades in av forskarteamet BiLingCo vid Vasa universitet och således kunde jag inte påverka insamlingsmetoderna. Jag anser att intervju, audioinspelning och frågeformulär var lämpliga metoder för materialinsamling. Intervju ger forskaren möjlighet att ställa fortsättningsfrågor till den intervjuade personen och således får forskaren reda på det som hen har för avsikt att studera (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Audioinspelningarna möjliggjorde betraktandet av lärarnas språkliga praxis i efterhand, och frågeformuläret var ett effektivt sätt att få en helhetsbild av studerandenas erfarenheter av kursen då det inte skulle ha varit möjligt att intervju alla 19 studeranden. Eftersom de båda lärarna intervjuades och alla 19 studeranden svarade på frågeformuläret kan det konstateras att denna undersökning är reliabel. Dessutom var mina metoder för analysen av materialet lämpliga för en deskriptiv fallstudie och därför är validiteten i denna studie bra.

Om jag själv hade samlat in materialet skulle jag gärna ha varit närvarande på de inspelade lektionerna och observerat och antecknat lärarnas och studerandenas språkanvändning. Detta skulle jag ha gjort för de audioinspelningarna som jag hade som material var av ganska dålig kvalitet och därför var det emellanåt svårt att t.o.m. urskilja vilket språk lärarna använde när de talade individuellt med studerandena. Att själv ha kunnat observera och anteckna skulle ha underlättat genomgången av bandinspelningarna och eventuellt möjliggjort mer genomgripande analys av materialet. Dessutom skulle jag i så fall eventuellt ha kunnat analysera studerandenas språkliga praxis på lektionerna.

Lsv:s lektion som studerades var inte den bästa lektionen att studera eftersom innehållet på lektionen var sådan att Lsv undervisade bara för ungefär tio minuter. Resten av lektionen höll studerandena presentationer och arbetade i smågrupper. Således talade Lsv mycket litet under lektionen så mitt material gällande Lsv:s språkanvändning var inte lika omfattande som materialet gällande Lfi:s språkanvändning. Jag anser också att det var lite problematiskt att tolka och analysera den fjärde delen i frågeformuläret (se bilaga 2) där studerandena ombads att kryssa i om kursen var t.ex. mycket lätt, ganska lätt, varken lätt eller svår, ganska svår eller mycket svår. Problemet var att jag inte kunde veta vad studerandena menade när de svarade att kursen var t.ex. *varken en- eller flerspråkig* eller *varken finsk- eller svenskspråkig*. Därför

kunde jag bara spekulera att den förra betydde att kursen var tvåspråkig eller något mitt emellan en- och flerspråkig och den senare att kursen var tyskspråkig.

I framtiden skulle man kunna studera vidare inom detta tema. Det skulle vara intressant att genomföra en uppföljningsundersökning om denna gemensamma kurs om VLL och VG fortfarande samarbetar inom ramen för denna kurs. I fortsatt forskning skulle man kunna undersöka studerandenas språkanvändning närmare genom att t.ex. studera vilket eller vilka språk de använder i språkligt blandade grupper också i andra skolämnen utöver tyska. Bland annat Hansell och Pilke (2016, se 2.1.4) har redan undersökt studerandenas språkbruk i smågrupper på en gemensam kurs i samhällslära. Det skulle också vara intressant att studera om det finns skillnader mellan flickornas och pojkarnas språkanvändning eller erfarenheter av gemensamma kurser på Campus Lykeion.

En annan intressant synvinkel skulle kunna vara lärarnas lektionsplanering samt pedagogiska mål och strategier på två- eller flerspråkiga kurser och vad som påverkar lärarnas pedagogiska val. Även ett tvåspråkigt (finska-svenska) eller trespråkigt (tyska-finska-svenska) materialpaket för tyskundervisning skulle kunna vara nyttigt att samla och forska i hur det fungerar i undervisningen. Detta skulle kunna vara nödvändigt eftersom lärarna lyfte fram i intervjun att de har sina egna finsk- och svenskspråkiga material men inget färdigt tvåspråkigt undervisningsmaterial. Speciellt i grammatikundervisning skulle ett två- eller flerspråkigt materialpaket vara till nytta för både lärarna och studerandena. Ur en pedagogisk synvinkel skulle det också vara intressant att utreda skillnader mellan praktik och strategier i förverkligandet av olika två- eller flerspråkiga kurser på Campus Lykeion och jämföra feedback från studerandena för att få reda på vilket sätt att genomföra sådana här gemensamma kurser fungerar bäst.

LITTERATUR

- Alanen, R., Hinkkanen, H.-M., Säde, A.-L. & Mäntylä, K. (2006). Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. I Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 121–150.
- Antila, M. (2012). Sukellus CLIL-opetukseen. Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa ja taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista. Opublicerad pro gradu-avhandling. Tammerfors universitet, Tammerfors.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Femte upplaga. Bristol: Multilingual Matters.
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. & Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. Considering the role of language status in immersion education. *Journal of immersion and Content-Based Language Education*, Volume 5, 30–57.
- Berglund, R. (2008). *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia nr 190. Språkvetenskap 37. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Bergroth, M. (2015). Kotimaisten kielten kielikylypy. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bergström, M. (2011). Blivande svensklärarens åsikter om att undervisa på och i svenska. I Niemi, S. & Söderholm, P. (red.), *Svenskan i Finland 12*. Joensuu: Östra Finlands universitet, 237–245.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. (2011). Kielikylypylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. I Mäntylä, N. (red.), *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*. Vaasan yliopiston julkaisuja. 154–169. [Online] Tillgänglig https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf
- Buss, M. & Laurén, C. (1996). *Kielikylypy: kielitaitoon käytön kautta*. Vasa: Vasa universitet.
- Cahill, S. E. (1986). Language Practices and Self Definition: The Case of Gender Identity Acquisition. *The Sociological Quarterly*, Volume 27. [Online]. Tillgänglig http://www.jstor.org/stable/4105995?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents
- Case Lykeion (2016). [Online]. Tillgänglig https://taika.uwasa.fi/crisyp/-disp/2_/fi/cr_hanke/edi/edi/fet?id=3612465&verkko=1&cro=2820171718331819182921262836391719242721232118233622232528292838273822292738393739283727351836321717
- CEFR (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Languages Division, Strasbourg. Council of Europe: Cambridge

- University Press. [Online]. Tillgänglig https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/-framework_en.pdf
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 28, 8-24.
- Coyle, D, Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, L. & Wiedersheim-Paul, F. (1999). *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber ekonomi.
- Flores, N. & Baetens Beardsmore, H. (2015). Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. I Wright, W. E., Boun, S. & García, O. (red.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Wiley-Blackwell, 205–222.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansell, K. & Pilke, N. (2016). Flerspråkigt samarbete över språkgränsen på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. I Kolu, J., Kuronen, M. & Palviainen, Å. (red.), *Svenskan i Finland 16*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 25–41.
- Harjanne, P. & Tella, S. (2008). Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia – tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittelyä. I Kallioniemi, A. (red.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2, 737–750*. [Online]. Tillgänglig <http://www.helsinki.fi/~tella/harjannetella299.pdf>
- Helakorpi, J., Ahlbom, I., From, T., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. (2013). Erillään, kimpassa, kämppiksenä: rehtoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa. Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor. [Online]. Tillgänglig

http://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/files/2013/10/Erill%C3%A4%C3%A4n_S%C3%A4rbo-2013.pdf

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10:e upplagan. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15:e upplagan. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2010). *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyytiäinen, J. (2017). Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion. Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor. Nordica Helsingensia 50. Helsingfors: Unigrafia. [Online]. Tillgänglig <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/176701/Anvisnin.pdf?sequence=1>
- Hällström-Reijonen, C. af (2012). Finlandismer och språkvård från 1800-talet till idag. Nordica Helsingensia 28. Helsingfors: Unigrafia. [Online]. Tillgänglig <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28954/finlandi.pdf?sequence=1>
- Infopankki.fi (2017). Grundläggande utbildning. [Online]. Tillgänglig <https://www.infopankki.fi/sv/livet-i-finland/utbildning/utbildning-for-barn/grundlaggande-utbildning>
- Jakobstads gymnasium (2016). [Online]. Tillgänglig <http://www.jakobstadsgymnasium.fi/>
- Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. (1999). Vieraskielinen opetus. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 229–257.
- Kajander, K., Alanen, R., Dufva, H. & Kotkavuori, E. (2015) Kielimuureja vai yhteisloa – odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta. I Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (red.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. 142–158.
- Kajander, K., Dufva, H., Kotkavuori, E. & Alanen, R. (2014). Kaksikielinen koulu? Pietarsaaren lukio ja Jakobstads gymnasium saman katon alle. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*, 6/2014 [Online]. Tillgänglig <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2014/kaksikielinen-koulu-pietarsaaren-lukio-ja-jakobstads-gymnasium-saman-katon-alle>
- Kalmbach, J.-M. (2011). Kielioppiterminologian rooli vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*, 6/2011 [Online]. Tillgänglig <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2011/>

- Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. (2012). Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Karjalainen, K. & Pörn, M. (2015). Luokkatandem kieltenopetuksen mallina. I Mustaparta, A.-K. (red.), Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015: 15. Opetushallitus, 101–109.
- Kim, S. H. O. & Elder, C. (2008). Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand. Language, Culture and Curriculum, Volume 21, 167–185.
- Klasstandem (2013). [Online]. Tillgänglig <https://www.klasstandem.com/vad-ar-klasstandem/>
- Kowall, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom? I Johnson, R. K. & Swain, M. (red.), Immersion education: International perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. 284–310.
- Lag om grundläggande utbildning 10 § 1 moment. Undervisningspråk. [Online]. Tillgänglig <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/-19980628#L4P10>
- Laurén, C. (1999). Språkbud: forskning och praktik. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). Bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley Massachusetts.
- Lieri, K (2017). Språkanvändning och språkval bland finsk-norska ungdomar i Osloområdet. Puhe ja kieli, 2/2017, 55–76. [Online]. Tillgänglig <https://journal.fi/pk/article/view/64383/25660>
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. Applied Linguistics, Volume 31, 418–442.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). Klasstandem – En resa över språkgränsen. Luokkatandem – Matka yli kielirajan. Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier nr. 7 2016. Åbo Akademi. [Online]. Tillgänglig <http://web.abo.fi/e-mag/klasstandem/pdf.pdf>
- Meriläinen, M. & Seikkula-Leino, J. (2010). Vieraalla kielellä opettaminen ja työtavat. [Online]. Tillgänglig http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/-kielikylpy_ ja_vieraskielinen_opetus/tyotapojen_valitseminen/vieraalla_kielella_opettaminen_ ja_tyotavat

- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Volume 23, 226–235.
- Met, M. (1999). *Content-based Instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center .
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics. Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- MOT Norstedts Svensk ordbok (2017). Erfarenhet. [Online]. Tillgänglig begränsat <https://mot-kielikone-fi.proxy.uwasa.fi/mot/vaasayo/netmot.exe>
- MOT Saksa (2018). Wollen. [Online]. Tillgänglig begränsat <https://mot-kielikone-fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe>
- Mård-Miettinen K. & Palviainen, Å. (2014). ”Pedagogik på två språk”. En beskrivning av användningen av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. I Lindström, J., Henricson, S., Huhtala, A., Kukkonen, P., Lehti-Eklund, H. & Lindholm, C. (red.), *Svenskans beskrivning 33*. Nordica Helsingiensia (37). Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. [Online]. Tillgänglig <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144498> 321–332.
- Nationalencyklopedin (2017). Erfarenhet. [Online]. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/erfarenhet>
- Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms. Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, Volume 16, 27–58.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuolijärvi, P. (2008). Sosiolingvistiikka kielentutkimuksen kentässä. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–37.
- Palojärvi, A., Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (2016). På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola. [Online]. Tillgänglig https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49824/978-951-39-6665-2_p%C3%A5_finska_och_svenska.pdf?sequence=1
- Paraisten lukio (2018). [Online]. Tillgänglig <https://paraistenlukio.edu.pargas.fi/>
- Park, H.-S. (2004). Kodväxling som fenomen – exemplet svenska-koreanska. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 297–325.
- Pedersöre kommun (2018a). Edsevö skola. [Online]. Tillgänglig <https://www.pedersore.fi/utbildning-och-barnomsorg/vara-skolor/edsevo-skola/var-skola/>

- Pedersöre kommun (2018b). Edsevön koulu. [Online]. Tillgänglig <https://www.pedersore.fi/utbildning-och-barnomsorg/vara-skolor/edsevon-koulu/tietoa-koulusta/>
- Pietarsaaren lukion opetussuunnitelma 2016 (2016). [Online]. Tillgänglig <http://www.pietarsaarenlukio.fi/tiedostot/PietarsaarenLukionLops2016.pdf>
- Pihko, M.-K. (2007). Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pihko, M.-K. (2010). Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pilke, N. & Vik, G-V. (2013). Kaksi kieltä saman katon alla. Kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen. I Eronen, M. & Rodi-Rosberg, M. (red.), Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung. VAKKI-symposiumi XXXIII. VAKKI Publications N:o 2. Vaasa 7.-8.2.2013. 292–302.
- Pilke, N. & Vik, G-V. (2015). Parallellspråkighet och diagonal språkanvändning på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. I Forsskahl, M., Kivilehto, M., Koivisto, J. & Metsä, P. (red.), Svenska i Finland 15. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 280–300.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 18, 45–59.
- Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 2/2013, [Online]. Tillgänglig <http://www.kieliverkosto.fi/-article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>
- Roiha, A. (2017). CLIL-opetuksen merkitys elämänkulkujen rakentajana: Kahden entisen oppilaan pohdintoja. AFinLAN Vuosikirja, (75), 257–277. [Online]. Tillgänglig <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60843>
- Rydenvald, M. (2014). ”eftersom jag har två språk”. Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa. [Online]. Tillgänglig https://gupea.ub.gu.se/bitstream/-2077/35684/1/gupea_2077_35684_1.pdf
- Sahlström, F., From, T. & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak. I Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.), Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – Framtidens flerspråkiga Finland. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 319–341.
- Skolverket (2018). Om ämnet Engelska. [Online]. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=ENG&lang=sv&tos=gy>

- Slotte-Lüttge, A., Sahlström, F., Hummelstedt, I., Rusk, F. & Grönberg, L. (2010). Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska. En fallstudie av en samlokalisering av en finsk- och svenskspråkig skola i Finland. Vasa: Åbo Akademi.
- Sopanen, P. (2015). Kodväxlingsfunktioner i undervisning av svenska och tyska – en fallstudie. Opublicerad pro gradu-avhandling, Institutionen för språk, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. I Cummins, J. & Davison, C. (red.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 271–288.
- Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. New York: Cambridge University Press.
- Straszer, B. (2011). ”Ungerska för rötternas skull”. Språkval och identitet bland andragenerationens ungrare i Sverige och Finland. *Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia* 38. Uppsala: Uppsala universitet. [Online]. Tillgänglig <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A437256/FULLTEXT01.pdf>
- Svenska yle (2013). [Online]. Tillgänglig <https://svenska.yle.fi/artikel/2013/11/21/dyrt-med-nytt-gymnasium-i-jakobstad>
- Svenska yle (2014). [Online]. Tillgänglig <https://svenska.yle.fi/artikel/2014/04/23/delat-skolhus-inget-hot-mot-svenskan-visar-forskning>
- Svensson, G. (2015). Translanguaging: Att använda flerspråkighet i undervisningen. *Svenskläraren*, 3/2015, [Online]. Tillgänglig <http://www.svensklararforeningen.se/translanguaging-att-anvanda-flersprakighet-i-undervisningen/>
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, Volume 4, 251–274.
- Syrjälä, S. (2015). Opettaminen kahdella kielellä kaksikielisessä ryhmässä – Tutkimuskohteena Helsingin yliopiston järjestämä kaksikielinen juridiikan lukiokurssi Näkökulmia oikeuteen. Opublicerad pro gradu-avhandling. Enheten för nordiska språk, Vasa universitet, Vasa.
- Söderlundh, H. (2013). Language Choice and Linguistic Variation in Classes Nominally Taught in English. I Haberland, H., Lønsmann, D. & Preisler, B. (red.), *Language alternation, language choice and language encounter in international tertiary education*. Berlin: Springer, 85–102.

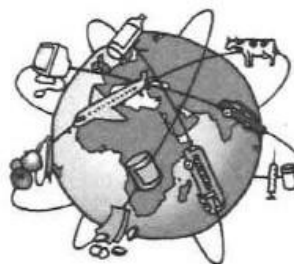
- Takaveräjä, N. (2015). Språklig affordans på Campus Lykeion ur studerandenas synvinkel. Opublicerad pro gradu-avhandling. Enheten för nordiska språk, Vasa universitet, Vasa.
- Tietoarkisto (2017). Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely. [Online]. Tillgänglig <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html#litterointi>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Utbildningsstyrelsen (2003). Grunderna för gymnasiets läroplan [Online]. Tillgänglig <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen [Online]. Tillgänglig https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2015). Grunderna för gymnasiets läroplan [Online]. Tillgänglig http://www.oph.fi/download/172125_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf
- Vasamodellen (2016). Aktivt samarbete över språkgränsen inom andra stadiets utbildning i Vasa stad. [Online]. Tillgänglig <https://static.secure.website/wscfus/-8595229/2882648/vasamodellen-kv-treffit-2016.pdf>
- Vasas gymnasiecampus (2013). [Online]. Tillgänglig <http://www.oppiminen.fi/2013/03/vasas-gymnasiecampus/>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Wright, W. E., Boun, S. & García, O. (2015). The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. Wiley-Blackwell.
- Yle (2013). [Online]. Tillgänglig <https://yle.fi/uutiset/3-6792137>

Bilaga 1. Schemat på kursen

SAB26 Global, lokal, ganz egal

(4. jakso/ period, 4. palkki/sträng)

Raum K136



	Datum	Thema	Grammatik und sonst Wichtiges	Lehrerin
1	Fr. 6.2.	Einführung in den Kurs 6 Lektion 15: <i>Pechvögel</i>		TKa/MS
2	Di 10.2.	Lektion 15: <i>Pechvögel</i>	der Kasus des Substantivs	TKa
3	Mi. 11.2.	Lektion 15: Selbstständiges Lernen		-
4	Fr. 13.2.	Gruppenarbeit/Selbstständiges Lernen zum Thema Berlin	Vanhojenpäivä/ Äldstes dag Im "Datasalen"	TKa
5	Di. 17.2.	Gruppenarbeit zum Thema Berlin	Im Computerraum "Datasalen"	MS
6	Mi. 18.2.	Vokabeltest Lektion 15 Lektion 16: <i>Leben im globalen Dorf</i>	geographische Namen, Üb, S. 24–25	MS
7	Fr. 20.2.	Lektion 16: <i>Leben im globalen Dorf</i>		MS
SPORTFERIEN WINTERFERIEN				
8	Di. 3.3.	Lektion 16: <i>Leben im globalen Dorf</i>		TKa
9	Mi. 4.3.	Lektion 17 <i>Mit Volldampf in die Politik</i>	man-Passiv, Üb, S 42	TKa
10	Fr. 6.3.	Lektion 17 <i>Mit Volldampf in die Politik</i>	Pronomen, Üb, S. 43–45	TKa
11	Di. 10.3	Vorträge zum Thema Berlin		MS
12	Mi. 11.3.	Lektion 19: <i>Trostpflaster</i>		MS
13	Fr. 13.3.	Vokabeltest Lektionen 16 und 17 Lektion 19: <i>Trostpflaster</i>		MS
14	Di. 17.3.	Lektion 19: <i>Trostpflaster</i>	schwache Maskulina, Üb, S. 72–73	TKa
15	Mi. 18.3.	Lektion 20: <i>Heiße Nächte in Dresden</i>		TKa
16	Fr. 20.3.	Lektion 20: <i>Heiße Nächte in Dresden</i>	Adverbien, S. 89–90	MS
18	Di. 24.3.	Vokabeltest Lektionen 18 und 19 Hörverständnis		MS
19	Mo. 30.3.	Schriftliche Prüfung		TKa/MS

Bilaga 2. Frågeformulär till studerande

OPISKELIJAKYSELYLOMAKE/ FRÅGEFORMULÄR TILL STUDERANDE

SAB26 Global, lokal ganz egal, kevät/våren 2015

Vaasan lyseon lukio [] Vasa Gymnasium []

Vuosikurssi/årskurs: 1. [] 2. [] 3. [] 4. []

Äidinkieli/Modersmål: suomi/finska [] ruotsi/svenska [] muu, mikä/annat, vad? _____

1 Jatka seuraavaa lausetta/ Fortsätt följande mening:*Lyseon ja VG:n yhteinen saksan kurssi SAB26...**Lyseos och VGs gemensamma kurs i tyska SAB26...*

2 Koetko, että tämä lukioiden yhteinen saksan kurssi erosi aiemmista saksan kursseista? Millä tavalla?/Upplever du att denna för gymnasierna gemensamma kurs avvek från tidigare kurser i tyska? På vilket sätt?

3 Kaipaisitko ja saitko kurssilla opettajilta tai muilta opiskelijoilta kieleen (suomi/ruotsi) liittyvää tukea tai apua? Millaista? / Saknade och fick du språkligt stöd (finska/svenska) eller hjälp av lärarna eller de övriga studerandena? Vilket slags?

4 Rastita millaisia ominaisuuksia kurssiin mielestäsi liittyi / Kryssa i hurudana egenskaper kursen hade enligt dig:

esim. 1 = hyvin helppo, 2 = melko helppo, 3 = ei helppo eikä vaikea, 4 = melko vaikea, 5 = hyvin vaikea

t.ex. 1 = mycket lätt, 2 = ganska lätt, 3 = varken lätt eller svårt,, 4 = ganska svårt, 5 = mycket svårt

	1	2	3	4	5	
Helppo/Lätt						Vaikea / Svår
Suomenkielinen/ Finskspråkig						Ruotsinkielinen / Svenskspråkig
Innostava/ Inspirerande						Tylsä / Tråkig
Yksikielinen/ Enspråkig						Monikielinen / Flerspråkig
Selkeä/Klar						Sekava / Oredig
Onnistunut/ Lyckad						Epäonnistunut / Misslyckad
Monipuolinen/ Mångsidig						Yksipuolinen/ Ensidig
Hyvä/ Bra						Huono / Dålig
Mielenkiintoinen/ Intressant						Kiinnostamaton / Ointressant
Moderni/ Modern						Vanhanaikainen/ Gammalmodig
Hyödyllinen/ Nyttig						Turha / Onödig

5 Haluaisitko osallistua myös muille kielten kursseille, joissa lukioiden ryhmät opiskelevat yhdessä? Millaisille? / Skulle du vilja delta även i andra språkkurser där grupper från båda gymnasierna studerar tillsammans? Vilka slags?

6. Muita kommentteja / Övriga kommentarer

Bilaga 3. De skriftliga uppgifterna på kursen

Uppgift 1

*Lektion 17: Mit Volldampf in die Politik***Wortschatz zum Themenbereich Staat und Politik**

A Wählen Sie die Alternative, die dem Textinhalt entspricht.

Julia und 1) _____ sind nach Berlin gefahren, um 2) _____ Deutschen 2) _____ zu besuchen. Zuerst 3) _____ sie im Plenarsaal den Abgeordneten 3) _____ und danach machen sie 4) _____ durch das Gebäude. Viele von ihnen 5) _____ gar nicht 5) _____, 6) _____ Energie und 7) _____ ein Politiker haben muss, wenn er Abgeordneter werden will. Aber auch die Bürger müssen ganz genau 8) _____, 9) _____ Kandidaten sie 10) _____ wollen. Es ist nämlich sehr wichtig, dass die Politiker 11) _____ auch halten. Zum Glück ist 12) _____ so groß, dass man keine 13) _____ Kandidaten nehmen muss, sondern leicht 14) _____ bessere 14) _____ findet. Dann bleibt jedoch die Qual 15) _____.

- | | | |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. a) ihre Mitschüler | b) ihre Vorgänger | c) ihre Bundeskanzlerinnen |
| 2. a) die – Luft | b) den – Bundestag | c) das – Rauchen |
| 3. a) haben – angefangen | b) haben – aufgehört | c) haben – zugehört |
| 4. a) einen Plenarsaal | b) einen Rundgang | c) ein Wahlversprechen |
| 5. a) haben – geahnt | b) haben – geschmeckt | c) haben – gehalten |
| 6. a) wie viel | b) wie lange | c) wie hoch |
| 7. a) Volldampf | b) Glaskuppel | c) Ausdauer |
| 8. a) zu tun haben | b) überlegen | c) überzeugen |
| 9. a) wen | b) welchen | c) was |
| 10. a) wählen | b) untersuchen | c) produzieren |
| 11. a) ihren Mund | b) ihre Versprechen | c) ihr Gebäude |
| 12. a) die Pfarrerstochter | b) die Versprechung | c) die Auswahl |
| 13. a) freiwilligen | b) ehrlichen | c) faulen |
| 14. a) eine – Debatte | b) ein – Wahlversprechen | c) eine – Alternative |
| 15. a) der Wahl | b) der Volksvertreter | c) der Nichtraucherin |



B Wie gut kennen Sie sich im Bereich der Politik aus? Beantworten Sie die Fragen auf Deutsch. Ein Wort reicht aus. Wenn Sie Hilfe brauchen, sehen Sie sich die Seite 131 im Textbuch an.

1. Welche Staatsform hat Deutschland?

2. Welche Staatsform hat Schweden?

3. Wie heißt das Parlament in Deutschland?

4. Wer arbeitet im Parlament?

5. Was bilden die Minister?

6. Was organisiert man, um neue Volksvertreter zu bekommen?

7. Was sind z.B. die CDU, die SPD und die Grünen?

8. Die Finnen haben einen Ministerpräsidenten, aber wen haben die Deutschen?

9. Wer war Urho Kekkonen?

10. Wie ist Finnland seit 1917?



Uppgift 2

*Übungen zum Thema Pronomen***A Wählen Sie das passende Pronomen**

1) _____ Politiker sitzen schon jahrzehntelang im Reichstag. 2) _____ verschwinden nach ein paar Jahren aus der Politik. Was sind 3) _____ Züge, die ein Politiker braucht, um unter den Wählern beliebt zu bleiben? 4) _____ der wichtigsten Sachen ist, dass der Politiker seine Wahlversprechungen hält. Auch sollte 5) _____ auch möglichst ehrlich zum Volk sein. Wenn die Wähler denken, dass der Politiker so gut wie gar 6) _____ im Bundestag macht, dann muss er gehen. Es gibt aber auch Leute, die 7) _____ Mal 8) _____ Kandidaten wählen, weil sie zu faul sind, um sich über 9) _____ Alternativen zu informieren. Im Voraus kann aber 10) _____ mit Sicherheit sagen, wer von den Politikern ein Stern am politischen Himmel sein und wer keinen Erfolg haben wird.

- | | | |
|--------------------|--------------|-------------|
| 1. a) Einige | b) Etwas | c) Jede |
| 2. a) Nichts | b) Andere | c) Beide |
| 3. a) die beiden | b) wenige | c) solche |
| 4. a) Jede | b) Keine | c) Eine |
| 5. a) man | b) alle | c) keiner |
| 6. a) etwas | b) nichts | c) alle |
| 7. a) eines | b) keines | c) jedes |
| 8. a) den gleichen | b) denselben | c) jeden |
| 9. a) viele | b) wenige | c) folgende |
| 10. a) nichts | b) keiner | c) einige |

B Übersetzen Sie die Sätze ins Deutsche.

1. Kuka näistä poliitikoista on sinusta paras? Vem av dessa politiker tycker du att är bäst?
2. Minä uskon, että jotkut heistä eivät tee mitään. Jag tror att några av dem inte gör någonting.
3. Miksi liittopäiville valitaan aina samat ihmiset? Varför väljs alltid samma människor till riksdagen?
4. Seuraavissa vaaleissa minä saan äänestää. I de nästa valen får jag rösta.
5. Sitä ennen aion tutkia monia vaihtoehtoja. Innan det vill jag undersöka flera alternativ.

Uppgift 3

Lektion 20 Heiße Nächte in Dresden

MONISTEPOHJA 3A

Partnerschaft und Liebe -kyselylomake

Fragebogen:

Welche Bedeutung haben Partnerschaft und Liebe für Jugendliche heute?

Kreuzen Sie die passende Alternative an!

	unwichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	wichtig	sehr wichtig
1. Wie wichtig sind für Sie folgende Sachen?					
– Partnerschaft					
– Ehe					
– Familie/Kinder haben					
– Karriere					
– Ausbildung/Beruf					
– Gesundheit					
– Geld					
– Status/Prestige					
2. Welches sind Ihre Erwartungen an eine Partnerschaft?					
– Treue					
– Geborgenheit					
– Sex					
– intimes Zusammensein					
– Sinnfindung im Leben					
– Familiengründung					
– Entwicklung meiner Persönlichkeit					
– emotionale Sicherheit					
– finanzielle Sicherheit					
3. Was bedeutet für Sie Liebe?					
– Verbundenheit					
– Vertrauen					
– Sexualität					
– Verbindlichkeit					
– Romantik					
– tiefe Freundschaft					
– Treue					
– Intimität					
– Spiel					
– Verpflichtung					
– Fürsorge					
– Aufopferung					

MONISTEPOHJA 3B

Lektion 20 Heiße Nächte in Dresden

	unwichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	wichtig	sehr wichtig
4. Was ist Ihnen wichtig bei der Wahl Ihres Partners?					
– Ehrlichkeit					
– Kommunikationsfähigkeiten					
– Verlässlichkeit					
– ähnliche Einstellungen, wie man sie selber hat					
– Intimität					
– Intelligenz					
– Kreativität					
– Sex-Appeal					
– Aussehen					
– Ähnlichkeit zum Partner					
– Unterschiedlichkeit					
– Status					
5. Was braucht es Ihrer Meinung nach, um die Liebe langfristig zu erhalten?					
– Sex					
– Zärtlichkeit					
– Treue					
– gemeinsame Entwicklungsmöglichkeit					
– Kommunikation					
– gemeinsame Zeit und Erfahrungen					
– Interesse füreinander					
– Liebesbeweise im Alltag					
– nichts Besonderes					
6. Wie wichtig ist die Religionszugehörigkeit?					
7. Darf der Partner älter sein?	ja	nein			
– gleich alt am besten					
– bis 5 Jahre					
– bis 10 Jahre					
– mehr als 10 Jahre					



... zusammen im freien Fall zu sein.



... den lang ersehnten Urlaub gemeinsam zu planen.



... Golf zu lernen, um das Wochenende mit ihm verbringen zu können.



... manchmal so einsam zu sein wie der Mond.



... vor der Arbeit ihr Auto zu starten.



... Golf zu lernen, um das Wochenende mit ihm verbringen zu können.



... ihr eine Überraschung zu machen.



... wenn beide in die Sterne schauen.



... neben ihm aufzuwachen.



... wenn beide in die Sterne schauen.



... wenn die Kinder Dich für eine wunderbare Mutter halten.



... die Gedanken des Anderen zu lesen.

Uppgift 4

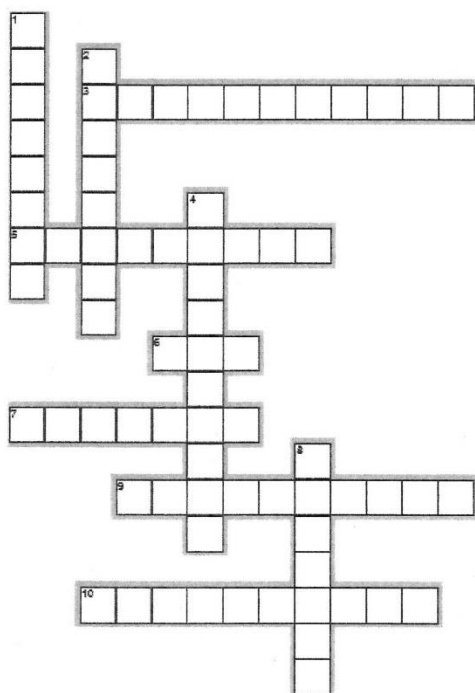
SAB26/TYB36 Vokabeltest zur Lektion 16 und 17

Name: _____

Viel Glück!

1. Lösen Sie das Kreuzworträtsel. Lös korsordet. Ratkaise ristikko.

Ahtung! ä = ae, ö = oe, ũ = ue



waagerecht (vågrätt, vaakasuoraan)

- 3. undersöka
- 5. uppstå, syntyä (asioista)
- 6. fattig, köyhä
- 7. vilken, mikä, millainen
- 9. frivillig, vapaaehtoinen
- 10. mångsidig, monipuolinen

senkrecht (lodrätt, pystysuoraan)

- 1. sluta, lakata
- 2. fördelaktig, edullinen
- 4. tänka på, pohtia, harkita
- 8. hur mycket, miten paljon

/5p

2. Ergänzen Sie den bestimmten Artikel und die Pluralendung. Fyll i substantivets bestämda artikel och pluralform. Lisää substantiivin suku (määräinen artikkeli) ja monikon päätte.

_____ Aufsatz, _____

_____ Großstadt, _____

_____ Unternehmen, _____

_____ Entwicklungsland, _____

_____ Preis, _____

_____ Bundestag, _____

_____ Gebäude, _____

_____ Rauchen, _____

_____ Mund, _____

_____ Alternative, _____

/5p

3. Übersetzen Sie die Wörter ins Schwedische/Finnische. Översätt till svenska. Suomenna.

- a) das Dorf,-er+ _____
 b) egal,ob _____
 c) unbedingt _____
 d) die Ausdauer _____
 e) sich (D) vor/stellen _____
 f) faul _____

/3p

4. Übersetzen Sie die Wörter ins Deutsche. Översätt till tyska. Kom ihåg substantivens artikel och pluralform. När det gäller verb; ange infinitiv, presens, imperfekt och perfekt i 3. pers. sing (er) samt verbens rektion. Käännä saksaksi. Muista substantiivien artikkelit ja monikkomuodot sekä verbien osalta infinitiivin lisäksi aikamuodot (presens, imperfekti ja perfekti) yksikön 3. persoonassa (er) sekä rektiot.

- a) påverka, vaikuttaa jhk _____
 b) dra nytta av, hyötyä jstak _____
 c) söka efter, etsiä jtak jstak _____
 d) ha att göra med, olla tekemistä jnk kanssa _____
 e) börja, aloittaa jk _____
 f) smaka, maistua jkille _____

/7p

Insgesamt: _____ / 20 Punkte, Note: _____