

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Mirjami Keränen

”Jurister är också lingvister.”

Helsingfors universitets tvåspråkiga juristutbildning i Vasa ur
expertisperspektiv

Avhandling pro gradu i svenska språket
Vasa 2012

INNEHÅLL	1
TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Språkprinciper för Helsingfors universitet	6
1.1.1 Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa	7
1.1.2 MAK-pilotprojekt	8
1.2 Syfte	9
1.3 Material	12
1.3.1 Kursen <i>Grunderna för det juridiska tänkandet</i>	12
1.3.2 Informanter och intervjuer	13
1.4 Metod	16
2 SAMHÄLLSBÄRANDE FLERSPRÅKIGHET I LJUSET AV TVÅSPRÅKIG UTBILDNING	19
2.1 EU:s språkpolitik	19
2.1.1 Regionala språk och minoritetsspråk	21
2.1.2 Flerspråkighet och välbefinnande	21
2.2 Offentlig tvåspråkighet i Finland	22
2.3 Tvåspråkig utbildning på universitetsnivå	24
2.3.1 Olika sätt att integrera språk och innehåll i undervisning	25
2.3.2 Tvåspråkig ämneskompetens via tvåspråkig utbildning på universitetsnivå	29
3 JURIDIK OCH JURIDISK EXPERTIS	32
3.1 Vetenskapsområdet rättvetenskap	32
3.2 Juridisk expertis	33
3.2.1 Yrkeskompetens och färdigheter	34
3.2.2 Juridiskt språk	36

4 UTBYTE OCH UTMANINGAR INOM DEN TVÅSPRÅKIGA JURISTUTBILDNINGEN MED TANKE PÅ JURIDISK EXPERTIS	41
4.1. Från språkliga mål till planeringen och genomförandet av den tvåspråkiga utbildningen	41
4.1.1 Lärarnas uppfattningar om MAK-projektet	42
4.1.2 Integrering av språk och innehåll i undervisningen	45
4.1.2.1 Planering och genomförande	45
4.1.2.2 Arbetssätt	52
4.1.2.3 Språkprinciper	54
4.1.3 Språkstöd	58
4.2 Lärarnas roll i utbildningen	61
4.2.1 Substanslärare vs. språklärare	61
4.2.2 Samarbete mellan lärarna	62
4.2.3 Krav som tvåspråkig utbildning ställer på lärarna	64
4.3 Utmaningar och utvecklingsmöjligheter	65
4.3.1 Ett andraspråk som undervisningsspråk	65
4.3.2 Utvecklingsmöjligheter	67
 5 SLUTDISKUSSION	 70
 LITTERATUR	 73
 BILAGOR	
Bilaga 1. Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa, struktur	78
Bilaga 2. Intervjufrågor till språklärare	80
Bilaga 3. Intervjufrågor till substanslärare	81
Bilaga 4. Inspirationsbild	83
 FIGUR. Ramarna för undersökningen	 17

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Mirjami Keränen
Pro gradu -tutkielma:	”Jurister är också lingvister.” Helsingfors universitets tvåspråkiga juristutbildning i Vasa ur expertisperspektiv
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2012
Työn ohjaaja:	Nina Pilke

TIIVISTELMÄ:

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia, miten kaksikielisyyttä toteutetaan ja opiskelijoiden kaksikielisen asiantuntijuuden kehittymistä tuetaan Helsingin yliopiston kaksikielisessä oikeustieteellisessä koulutuksessa Vaasassa. Lisäksi tavoitteena on tutkia, miten koulutuksessa toimivat opettajat kokevat kaksikielisen koulutuksen ja mitä haasteita ja kehittämismahdollisuuksia siihen liittyy. Tutkimusaineisto koostuu kuudesta koulutukseen osallistuvan opettajan haastattelusta. Neljä opettajaa työskentelee sisältö- eli substanssiopettajina ja kaksi kieltenopettajina. Opettajat ovat opettaneet kursseilla *Oikeudellisen ajattelun perusteet* syksyllä 2010, jonka pohjalta haastattelut on toteutettu. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusmenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä, jonka kehyksinä toimivat Euroopan monikielisyys, Suomen kaksikielisyys, kaksi- ja monikielinen opetus sekä tutkimuksen kohteena olevan yliopiston strategiset valinnat.

Tutkimustuloksista ilmenee, että opiskelijoiden toisen kielen kehityksen eksplisiittinen tukeminen on pitkälti kielenopettajien tarjoaman kielituen varassa. Substanssiopettajat tukevat opiskelijoiden toisen kielen kehitystä tarjoamalla opetusta kielellä, joka on osalle opiskelijoista toinen kotimainen kieli, eli opiskeltava kieli. Opetustilanteet ovat usein kaksikielisiä, koska suomen- ja ruotsinkieliset opiskelijat osallistuvat keskusteluun ja ryhmätöihin pääosin omalla äidinkielellään. Kielitukiopettajat tarjoavat tukea oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen yhteydessä kommentoimalla ja korjaamalla opiskelijoiden tekstejä. Sekä substanssiopettajat että kielenopettajat ovat sitä mieltä, että opiskelijat tarvitsevat kielitukea, joskin kielenopettajien mielestä kielitukea pitää vielä kehittää. Kaksikielisen oikeustieteellisen koulutuksen haasteita ovat muun muassa akateemisen kielen erityispiirteet sekä opiskelijoiden vaihteleva kielitaito. Koulutusta voisi kehittää siten, että kieltä ja sisältöä integroitaisiin sisältöopetuksessa entistä monipuolisemmin. Ottaen huomioon oikeuskulttuurin ja oikeuskielen erityislaatuisuuden voisi myös tulevien juristien suullisen kielitaidon kehittymiseen tarjota tukea kirjallisen kielitaidon ohella opintojen alusta lähtien. Tässä työssä kielenopettajien ja substanssiopettajien välinen yhteistyö olisi avainasemassa.

AVAINSANAT: tvåspråkig utbildning, expertis, lärare, språkstöd

1 INLEDNING

När jag flyttade till Vasa för sju år sedan för att studera svenska vid Vasa universitet blev jag imponerad av den levande tvåspråkigheten som jag mötte överallt. Först då började jag verkligen uppfatta vad tvåspråkigheten i Finland egentligen innebär. Till dess hade mina erfarenheter av svenska språket begränsat sig till svenskundervisningen i skolan samt användningen av svenska i Sverige, inte i Finland. Fast Finland är ett land med två nationalspråk kan jag av min egen erfarenhet säga att det finns orter där man inte tänker på det här faktumet eftersom man varken hör eller ser det andra inhemska språket talas eller användas. Den enda kontakten till svenska språket är ofta svenska lektioner i skolan och även där kan kopplingen till tvåspråkigheten ibland bli ganska lös eftersom man inte har möjlighet att uppleva vad det egentligen är att leva med två språk i en och samma miljö.

Språkkunskaper är i dag en av de viktigaste egenskaperna som arbetsgivaren förutsätter av sina nya anställda. Språkundervisning i grundundervisningen anses inte vara tillräcklig med tanke på framtida krav i arbetslivet. Man kunde svara på det här kravet genom att öka antalet språklektioner i skolan men det är oftast inte möjligt på grund av brist på tid och resurser. Därför har man börjat satsa ännu mer på undervisning där man integrerar språk och innehåll. (Nikula & Marsh 1997: 7–8)

Engelskans roll och behov av kunskaper i engelska lär inte vara oklar för de flesta men också tvåspråkigheten i Finland ställer vissa krav för framtida arbetstagare. Speciellt i tvåspråkiga områden behövs experter som kan kommunicera på båda nationella språken. Helsingfors universitet strävar efter att bemöta arbetslivets språkliga utmaningar genom att erbjuda tvåspråkig utbildning och samtidigt undersöka möjligheten att ännu bredare erbjuda en sådan två- eller flerspråkig utbildning som skulle ge två- eller flerspråkig expertis (Työryhmän väliraportti 2009: 3). Ett av dessa utbildningsprogram är tvåspråkig juristutbildning i Vasa . Med den här undersökningen vill jag bidra till ökad kunskap om hur tvåspråkighet inom utbildning förverkligas och stödas i praktiken.

Den här avhandlingen görs inom ramen för projektet *Tvåspråkigheten och det mångkulturella Finland – utbyte och utmaningar i ett framtidsperspektiv* (TMF). Syftet med projektet är att studera hurdana verksamhetskulturer och verksamhetsmodeller som bäst stöder tvåspråkigheten i organisationer i det finländska samhället. Projektet är ett nationellt samarbetsprojekt mellan Uleåborgs universitet och Vasa universitet. Forskargruppen vid Vasa universitet *Bilingualism and Communication in Organizations* (BiLingCo) leds av professor Nina Pilke och forskarna inom gruppen arbetar inom olika delprojekt. (Vasa universitet 2011a) Den här avhandlingen syftar till att undersöka hur tvåspråkigheten förverkligas och stöds inom utbildningen och därför faller den inom projektets fjärde delområde *Tvåspråkighet inom högre utbildning* där man undersöker utmaningar och utbyte i tvåspråkig utbildning ur expertisperspektiv.

Det har gjorts också andra avhandlingar pro gradu vid Vasa universitet inom ramen för detta delprojekt. Katriina Angervo (2010) har bland annat undersökt studenters åsikter om tvåspråkig utbildning vid Vasa universitet. Angervos undersökning visar bland annat att majoriteten av studenter vid Vasa universitet anser att tvåspråkigheten profilerar universitetet. När man undersöker möjligheten om att starta tvåspråkiga utbildningsprogram vid Vasa universitet kunde Helsingfors universitets juristutbildning i Vasa eventuellt tänkas fungera som modell och därför är det intressant att undersöka Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa. Minna Pärkkä (2011) har i sin avhandling pro gradu undersökt hur studenter inom vårdbranschen vid tre yrkeshögskolor förhåller sig till de två inhemska språken. Hennes undersökning visar bland annat att vårdstudenter är medvetna om de språkliga krav som ställs på aktörerna inom vårdbranschen. Ytterligare visar hennes undersökning att vårdstudenter i allmänhet förhåller sig positivt till de två inhemska språken samt att de två inhemska språken uppfattas som viktiga speciellt i kustområdet.

1.1 Språkprinciper för Helsingfors universitet

Helsingfors universitet är ett tvåspråkigt universitet med långa traditioner. I det här avsnittet presenteras språkprinciper för Helsingfors universitet samt *MAK-pilotprojektet*

som är utgångspunkten för den här undersökningen. I detta avsnitt presenteras också Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa.

I *Helsingfors universitets förvaltningspublikationer 45* presenterar man språkprinciper för universitetet. Dessa språkprinciper blev godkända av universitets konsistorium 14.3.2007. Avsikten för språkprinciperna är att uppnå språkpolitisk konsekvens och även europeiska riktlinjer såsom Europeiska kommissionens rekommendationer uppmärksammas i de här principerna. Andan för språkprinciperna kan sammanfattas enligt följande: två- och flerspråkighet är en styrka och en resurs för alla universitetssamfundets medlemmar.

Utgångspunkterna för beredningen av språkprinciper har varit att språk är en resurs för universitetssamfundet samt att bildningsuniversitet har ansvar för nationalspråken. Det förstnämnda innebär bland annat att två- eller flerspråkighet anses som en rikedom för var och en och att språkkunskap är ett verktyg till förståelse av andra kulturer. Det sistnämnda innebär att Helsingfors universitet tar ett ansvar för båda nationalspråkens ställning som vetenskapsspråk. Genom sina språkpolitiska lösningar syftar Helsingfors universitet till att stöda utexaminerades konkurrenskraft på arbetsmarknaden, såväl inhemska som internationella. Det viktigaste innehållet i språkprinciperna är att understryka att flerspråkigheten är en styrka, uppmuntra studenter att aktivt använda olika språk samt att lyfta fram de möjligheter som flerspråkiga arbetssituationer erbjuder. (Språkprinciper för Helsingfors universitet 2007: 25, 27)

1.1.1 Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa

Juridiska fakulteten vid Helsingfors universitet har sedan år 1991 ordnat juridisk utbildning i Vasa som leder till rättsnotarieexamen. Från och med år 2010 är det möjligt att även avlägga hela magisterexamen i Vasa. Utbildningen i Vasa är tvåspråkig och i utbildningen deltar både studenter med finska och studenter med svenska som modersmål. Finsk- och svenskspråkiga studenter deltar i samma undervisning och undervisningen sker på finska eller på svenska. Vanligtvis tas in 12 svenskspråkiga och 12 finskspråkiga studenter varje år.

Rättsnotarieexamen som är en lägre högskoleexamen omfattar 180 studiepoäng (sp) och den delas i allmänna studier (22 sp), grundstudier (31 sp) och ämnesstudier (127 sp). Examen kan avläggas på tre år. Man kan avlägga rättsnotarieexamen helt eller delvis på det andra inhemska språket och det framgår i betyget att man har avlagt en tvåspråkig examen. Avlagd rättsnotarieexamen är en förutsättning för fortsatta studier till juris magisterexamen som är en högre högskoleexamen. Juris magisterexamen omfattar 120 studiepoäng och kan avläggas på två år. I juris magisterexamen ingår allmänna studier (6 sp), ämnesstudier (44 sp) samt fördjupade studier (70 sp). (se Bilaga 1) Juris magisterexamen lämpar sig för många olika uppgifter inom rättsväsendet, förvaltningen och näringslivet och är ett kompetenskrav för många tjänster inom justitieförvaltningen och för vissa tjänster inom den allmänna förvaltningen. (Juridiska utbildningen i Vasa 2012)

I Allmänna bestämmelser för den juridiska utbildningen i Vasa konstateras det bland annat att undervisningen i Vasa ordnas så att det råder språkjämvikt mellan de två inhemska språken. Ytterligare konstateras det att de krav som tvåspråkigheten ställer tas i beaktande vid planeringen av undervisningen. (Allmänna bestämmelser för den juridiska utbildningen i Vasa 2006)

1.1.2 MAK-pilotprojekt

Hösten 2010 har den juridiska utbildningen vid Helsingfors universitet i Vasa inlett ett pilotprojekt vars mål är att på olika sätt effektivisera språkinläringen hos studenterna och stöda utvecklingen av den tvåspråkiga expertisen. Projektet MAK (Monikielisen asiantuntijuuden kehittäminen tutkinnoissa) har koppling till förverkligandet av språkprinciper som presenterades i avsnitt 1.1. Programmet siktar på tvåspråkig examen där studenterna avlägger minst en tredjedel av studierna på det andra inhemska språket. Det antecknas också i betyget att de har avlagt en tvåspråkig examen. Ett av pilotprogrammen är den tvåspråkiga juristutbildningen i Vasa. (Työryhmän väliraportti 2009)

I mellanrapporten för MAK-projektets arbetsgrupp 10.3.2009 (Työryhmän väliraportti 2009) har man specificerat bakgrunden och syftet med projektet. Huvudsyftet med MAK-projektet är att skapa förutsättningar för att studenterna blir mer intresserade av att utnyttja möjligheten att studera på olika språk. MAK och de tvåspråkiga utbildningsprogrammen som hör till projektet anses dessutom vara ett bra sätt att utbilda akademiska experter som har tillräckliga kunskaper i svenska. I rapporten framhävs också det nordiska samarbetet som ett av de målsättningar med MAK-projektet. Det konstateras att de utbildningsprogram som hör till pilotprojektet erbjuder finskspråkiga studenter en möjlighet att utveckla sina kunskaper i vårt skandinaviska språk svenska vilket skulle vara till nytta såväl i inhemska som i nordiska arbetsmiljöer. Ett syfte med MAK-projektet är också att få ekonomisk nytta och detta fås genom att undervisa vissa ämnen endast på ett språk i stället för att ha olika kurser till exempel på finska och svenska. De tvåspråkiga utbildningsprogrammen anses dessutom vara en konkurrensfördel både för universitet och för enskilda studenter.

Den första kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* inom den juridiska utbildningen i Vasa utgör grunden för materialet i den här avhandlingen. Kursen ordnas som den första kursen inom ramen för MAK-projektet och mina informanter arbetar som lärare på kursen. Studenterna som deltar i kursen skriver inlärningsdagboken på det andra inhemska språket. (Työryhmän väliraportti 2009)

1.2 Syfte

Syftet med den här avhandlingen är att undersöka tvåspråkighet i samband med Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa. Jag undersöker hur den tvåspråkiga utbildningen genomförs och hur utvecklingen av studenternas tvåspråkiga expertis stöds inom utbildningen. Intresset ligger i det språkliga och jag vill undersöka hur lärarnas språkliga medvetenhet syns i den tvåspråkiga utbildningen från planeringen till genomförandet av undervisningen. Därtill är ett syfte att undersöka hur lärarna upplever den tvåspråkiga utbildningen och vilka slags utmaningar och utvecklingsmöjligheter som finns i utbildningen. De centrala forskningsfrågorna är:

- F1. Hur stöds studenternas språkliga utveckling i den tvåspråkiga utbildningen?
- F2. Vilka skillnader och likheter finns det mellan hur substanslärarna och språklärarna upplever den tvåspråkiga utbildningen?
- F3. Vilka slags utvecklingsmöjligheter finns det inom den tvåspråkiga utbildningen?

Mina informanter är antingen substanslärare eller språklärare. Termen *substanslärare* används i den här undersökningen om ämneslärare som undervisar i de juridiska ämnen inom den tvåspråkiga juridiska utbildningen i Vasa. Till skillnad från substanslärare är två av informanter i den här undersökningen språklärare som ger språkstöd till studenterna i den tvåspråkiga juristutbildningen i Vasa. Eftersom substanslärarna inom utbildningen inte är språkexperter är det intressant att undersöka vilka slags uppfattningar de har om språkinlärning och om hur studenternas språkutveckling kan stödas. Språklärarna är däremot språkexperter och kan således antas ha en klar uppfattning om hur studenternas språkutveckling kan stödas.

För att få svar på mina undersökningsfrågor ställer jag frågor som berör planeringen och genomförandet av undervisningen på den undersökta kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet*. Endast substanslärarna har svarat på de här frågorna eftersom de genomför undervisningen på kursen. I frågan om planeringen har jag använt en figur (se bilaga) som kan hjälpa lärarna när de funderar på vilka delar som har varit viktiga när de har planerat kursen. Figuren har använts inom ett projekt *Begreppsvärldar i svenskt språkbruk* (BeVis) vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet (Vasa universitet: 2011b). Figuren har gjorts av forskarna inom projektet och använts i samband med lärarintervjuer för att hjälpa språkbadslärare att fundera på och beskriva sin egen planering och språkets roll i den (Projektdokumentation 2012). Figuren innehåller *inlärningsmålen, ämne, språk, arbetssätt och kommunikationssituationer samt elevernas möjlighet att använda språket*. Lärarna får beskriva om och hur de här delarna finns med i planeringen av kursen. Jag vill ta reda på vilka delar som hör till planeringen av kursen och speciellt om språket är med i den. Dessutom vill jag ta reda på om MAK-projektet har haft någon inverkan på planeringen. I den andra delen vill jag

ta reda på hur lärarna förverkligar den tvåspråkiga undervisningen. De centrala frågorna inom detta tema handlar om arbetssätt på kursen samt användningen av de respektive språken under kursen. Med dessa frågor vill jag ta reda på om och hur studenternas språkutveckling beaktas vid sidan av innehållsinläringen i undervisningssituationen. Den sista delen sammanfattar erfarenheter av den tvåspråkiga utbildningen och frågorna berör både kursen i fråga och utbildningsprogrammet som helhet.

Jag undersöker också språklärarnas erfarenheter av den tvåspråkiga utbildningen och språkstöd som ges till studenterna i andraspråket. Språklärarna ger språkligt stöd till studenterna (se 1.3.1). Närmare kommer jag att undersöka hur språkstödet fungerar i praktiken och vilket slags stöd det är fråga om. Jag vill också få veta vilka saker språklärarna betonar när de ger stöd till studenter. Dessutom vill jag ta reda på vilka slags språkkunskaper språklärarna tycker är viktiga med tanke på juristens framtida arbete och juridisk expertis. Slutligen vill jag ta reda på hur språklärarna har upplevt det nuvarande språkstödssystemet och hur det kunde utvecklas.

Jag antar att det kommer att finnas skillnader mellan hur lärarna genomför och upplever den tvåspråkiga utbildningen. Det kan hända att vissa lärare inte funderar så mycket över det språkliga i utbildningen medan andra är mer insatta i att stöda också språkutvecklingen vid sidan av att undervisa i substansämnet. När det är fråga om en utbildning där lärare antagligen inte är så insatta i språklig utveckling i allmänhet är det intressant att få veta hur de har arbetat för att stöda språkutvecklingen inom den tvåspråkiga utbildningen. Vidare antar jag att det finns skillnader i substanslärarnas och språklärarnas tankar om utbildningen. Jag antar att språklärarna är mer medvetna om språkliga frågor och studenternas språkliga utmaningar än substanslärarna.

Den här undersökningen kan tänkas vara nyttig med tanke på planeringen och utvecklingen av två- och flerspråkiga utbildningsprogram. För att utveckla programmet vidare är det nyttigt att samla in erfarenheter och undersöka hur det nuvarande systemet har fungerat och vad som eventuellt kunde göras på ett annat sätt. Det är viktigt att undersöka hur lärarna vid ett tvåspråkigt utbildningsprogram arbetar därför att lärarna är viktiga aktörer som sist och slutligen förverkligar den tvåspråkiga undervisningen.

Språkstödet ordnas nu för första gången och således kan man med den här undersökningen få värdefull information om språklärarnas erfarenheter av det och vad som har fungerat bra och vad som kunde utvecklas.

1.3 Material

I det här avsnittet presenterar jag mitt undersökningsmaterial. Mitt undersökningsmaterial består av intervjusvar som jag har samlat in genom att personligen intervjua mina informanter. Jag har utarbetat intervjufrågor så att substanslärarna och språklärarna får lite olika typer av frågor på grund av att de har olika roller i utbildningen. Jag har utarbetat frågor både på finska och på svenska eftersom lärarna har antingen finska eller svenska som modersmål. Lärarna har själv fått välja på vilket språk de besvarar intervjufrågorna. Informanterna i den här undersökningen arbetar som lärare inom Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa. Utbildningen är tvåspråkig och undervisningen sker på finska och på svenska. Lärarna som jag intervjuar håller den första kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* inom utbildningen. Först berättar jag om kursen och därefter presenterar jag mina informanter samt intervjuer.

1.3.1 Kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet*

Kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* utgör utgångspunkten för materialinsamlingen i den här undersökningen. Kursen har ordnats i Vasa under hösten 2010 inom ramen för MAK-projektet (se 1.1.2). Kursen är också den första kursen inom ramen för projektet. Detta innebär att undervisningen sker på svenska och på finska och båda språken används i undervisningen ungefär lika mycket. Ytterligare innebär detta att studenterna skriver en inlärningsdagbok på det andra inhemska språket och lämnar in den i slutet av kursen. Inlärningsdagboken läses av både en av substanslärarna och en av språklärarna. Språklärarna ger språkligt stöd till studenterna genom att kommentera och korrigera texterna. En av substanslärarna läser innehållet medan språkläraren granskar språket. (Kursbeskrivning 2010)

Kursens omfattning är 11 studiepoäng och således utgör den ungefär en tredjedel av alla grundstudierna (se bilaga 1). I praktiken innebär detta cirka 297 arbetstimmar eftersom en studiepoäng motsvarar en arbetsinsats om cirka 27 timmar (Helsingin yliopisto 2012). Därtill erhåller studenterna studiepoäng för språkstödet. Antalet studiepoäng för språkstödet nämns inte i kursbeskrivningen. Kursen bedöms med godkänd/underkänd (bör kompletteras). Kursen innehåller fyra olika delar, moduler, som hölls av sammanlagt elva olika lärare. Enligt kursbeskrivningen är antalet undervisningstimmar ungefär 64. Det är svårt att få uppfattning av det exakta antalet eftersom vissa föreläsningar enligt kursbeskrivningen är 2–4 timmar. Undervisningsformer varierar från föreläsningar till uppgifter och grupparbete. Därtill används kompletterande litteratur. Prestationssätt är aktivt deltagande i föreläsningar och arbete i smågrupper samt fullgörande av uppgifter och sammanställning av inlärningsdagbok. Kursens målsättning är att utveckla det juridiska tänkandet från juristens pragmatiska kunnande till problemlösning. Kursens fyra huvudsyften är att 1) ge studenten konkreta verktyg för att lösa rättsliga problem, 2) vara studentens tillgång till hjälp i förståelsen av det juridiska tänkandets olika element och deras samverkan, 3) lära ut hur man argumenterar och analyserar och 4) lära ut konfliktlösning som tar i beaktande även andra än de juridiska elementen. Ett bisyfte är att hjälpa studenten att förstå rätten som ett historiskt, samhälleligt och kulturellt fenomen. (Kursbeskrivning 2010)

1.3.2 Informanter och intervjuer

Informanterna i den här undersökningen arbetar som lärare inom den juridiska utbildningen i Vasa. Kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* hålls av elva substanslärare av vilka fyra är från Vasa och sju från Helsingfors. Av praktiska skäl har jag intervjuat bara de lärare som är i Vasa, speciellt därför att de andra lärarna har fungerat som gästföreläsare. På grund av att språklärarna arbetar i Helsingfors och jag hade inte möjlighet att träffa dem personligen har jag skickat intervjufrågor elektroniskt till dem. De arbetar som språklärare vid språkcentrum vid Helsingfors universitet. Den ena av språklärarna arbetar som finsklärare och ger språkligt stöd till svenskspråkiga studenter inom utbildningen medan den andra arbetar som svensklärare och ger språkligt stöd till finskspråkiga studenter. Sammanlagt har jag intervjuat sex lärare av

vilka fyra är substanslärare och två språklärare. Fem av informanter är kvinnliga och en är manlig.

Lärarna har olika språkliga bakgrunder. En av substanslärarna har svenska som modersmål och tre har finska som modersmål. En av de finskspråkiga lärarna undervisar på svenska. Den ena av språklärarna är finskspråkig och undervisar på finska medan den andra är tvåspråkig med finska och svenska som hemspråken och hon undervisar på svenska.

Lärarnas professionella bakgrunder skiljer också sig från varandra. Två av substanslärarna har undervisat länge vid Helsingfors universitets juridiska fakultet men ungefär två år i Vasa. En av substanslärarna har undervisat i den juridiska utbildningen i Vasa sedan januari 2010. Före det arbetade hon som lärare vid Hanken. En av substanslärarna har arbetat som allmänt rättsbiträde innan hon började arbeta som lärare i den tvåspråkiga juristutbildningen i Vasa i augusti 2009. Den ena språkläraren har arbetat vid Språkcentrum vid Helsingfors universitet och undervisat i svenska sedan 1989 och undervisat i svenska juriststudenter sedan 1991. Den andra språkläraren har arbetat vid Språkcentrum vid Helsingfors universitet lite över ett år.

En av substanslärarna samt båda språklärarna valde att svara på intervjufrågorna via e-post. Intervjufrågorna har utformats i två versioner och anpassats enligt lärarnas roll dvs. att substanslärare och språklärare har fått svara på lite olika typer av frågor. Två substanslärare har svarat på frågorna på svenska och två substanslärare har svarat på frågorna på finska. Båda språklärarna har svarat på frågorna skriftligt på finska fast den ena läraren ger stöd i svenska till de finskspråkiga studenterna och den andra ger stöd i finska till de svenskspråkiga studenterna. Jag har planerat intervjufrågorna under november 2010 och intervjuerna har genomförts och bandats in under december 2010, alltså efter att kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* slutade. Frågorna har skickats via e-post till de lärare som valde svara elektroniskt också under december 2010. Svaren har jag fått under januari och februari 2011.

Intervjun till språklärarna innehåller för det första bakgrundsfrågor (se bilaga 2), den andra delen innehåller frågor om hur språkstödet fungerade i praktiken under kursen, i den tredje delen innehåller frågor om uppfattningar om språkkunskaper som krävs av en jurist samt att vilken slags övning i språket ger dessa kunskaper enligt lärarnas mening. Den fjärde delen sammanfattar de erfarenheter som språklärarna hittills har fått av det nuvarande systemet samt tar upp eventuella förändringar som de skulle vilja göra. Intervjun till substanslärarna innehåller fyra delar (se bilaga 3) Den första delen består av bakgrundsfrågor om informanten, den andra delen innehåller frågor om planeringen av kursen och den tredje delen handlar om hur läraren har förverkligat undervisningen på kursen. Den fjärde delen består av frågor som reder ut hur lärarna tyckte att kursen lyckades och hur de har upplevt det nuvarande systemet.

Intervjuerna innehåller öppna frågor (se bilagor 2 och 3) och lärarna har möjlighet att beskriva sina tankar med egna ord. Jag har transkriberat alla intervjuerna från ord till ord men i exempel som jag ger senare i avhandlingen har jag valt att ta bort några personliga drag så att de inte avslöjar vems svar det är fråga om. Eftersom endast en av informanterna är en man har jag valt att tala om *hon* även när jag hänvisar till honom i analysen för att hålla informanterna anonyma. Jag har använt koder om lärarna som visar om läraren är en substanslärare (SB) eller en språklärare (SL) samt numrerat lärarna. Substanslärarnas koder är SB1–SB4 och språklärarnas koder är SL1 och SL2. I analysen antecknar jag koder efter varje exempel. Således kommer det fram i exemplen om det är fråga om en substanslärares eller en språklärares kommentar.

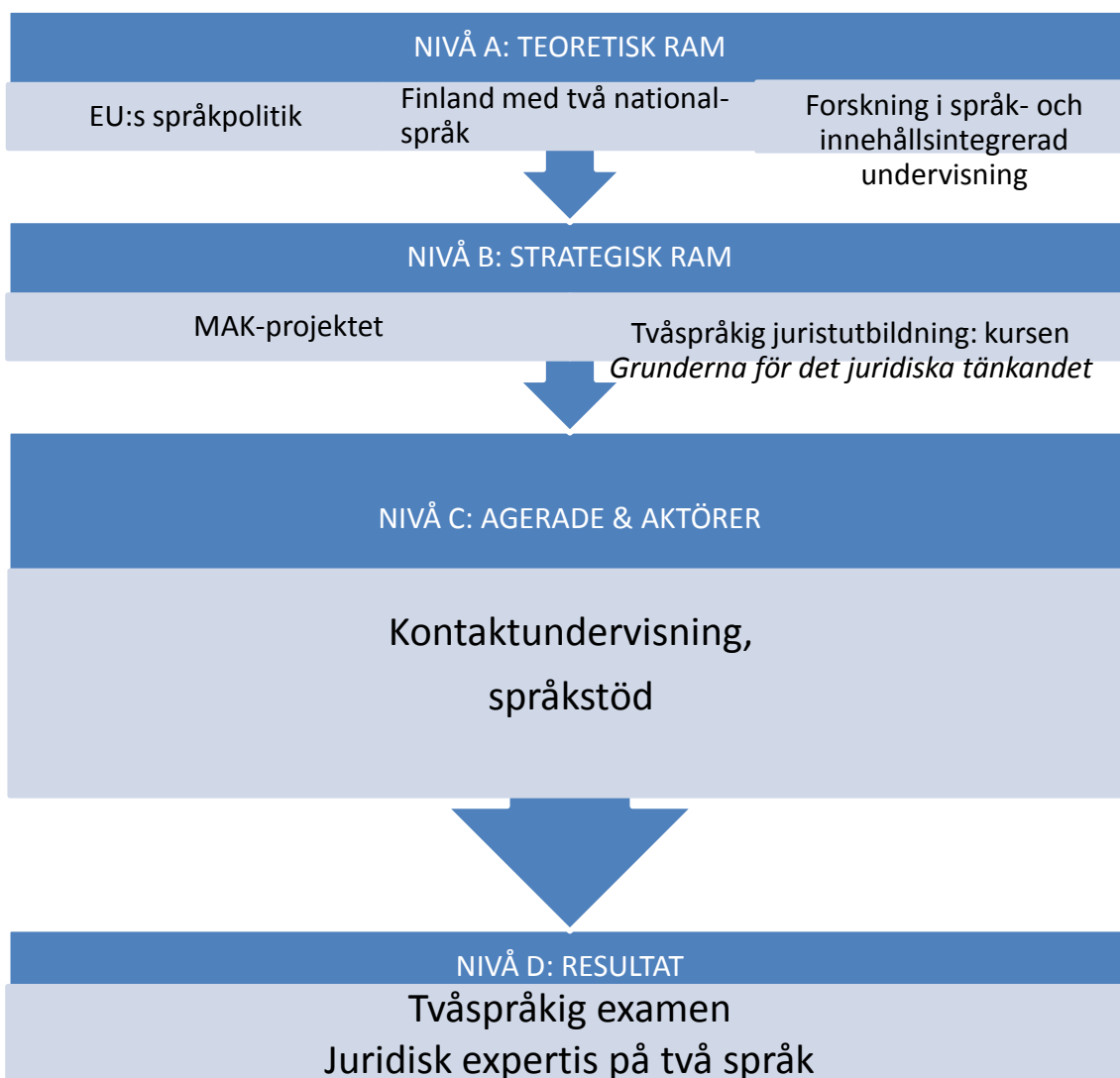
Man kunde också ha använt frågeformulär i stället för intervjuer men jag valde att intervjua mina informanter eftersom de var så få och intervjuerna kan eventuellt ge möjlighet för informanter att beskriva sina tankar noggrannare och också fundera på frågan lite djupare. Dessutom är en fördel med intervjun att lärarna på riktigt funderar på saken och således kan man få mer information än med ett frågeformulär.

1.4 Metod

Materialet i den här undersökningen samlar jag in genom att intervjua ett bestämt antal informanter. Jag utgår från ett fall och således är min undersökning en kvalitativ fallstudie där utgångspunkten utgörs av en kurs och ett utbildningsprogram vid ett universitet. Intervjun innehåller öppna frågor och informanterna får fritt beskriva sina handlingar inom och uppfattningar av den tvåspråkiga utbildningen. Merriam (1994: 24) konstaterar att en fallstudie undersöker en särskild företeelse, t.ex. ett program, en person eller en grupp. Min undersökning är en typisk fallundersökning där jag undersöker en viss utbildning.

Eftersom mina intervjufrågor är öppna och informanternas svar är frittformulerade och de har haft möjlighet att beskriva sina tankar med egna ord är en kvalitativ analys mest ändamålsenlig. Utgående från intervjusvaren beskriver jag informanternas agerande och erfarenheter i ljuset av en utvald teoretisk synvinkel som fungerar som ramar för den här utbildningen. För det första diskuterar jag i kapitel 2 två- och flerspråkigheten inom EU, tvåspråkigheten i Finland samt tvåspråkig utbildning på universitetsnivå. För det andra tar jag i kapitel 3 upp frågor som berör juridik som vetenskapsområde samt juridisk expertis.

Jag har kategoriserat informanternas intervjusvar med hjälp av innehållsanalys och excerperat de synpunkter som är intressanta med tanke på de centrala forskningsfrågorna (se 1.2). Med hjälp av innehållsanalys kan man analysera dokument systematiskt och objektivt. Dokument kan vara till exempel en intervju eller en diskussion. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 103) Kvalitativ innehållsanalys följer en viss ordning. Man börjar med att bestämma vad som är intressant i materialet. Därefter går man genom materialet och markerar de punkter som hör till ens intresse. Man koncentrerar sig på det som man har valt och lämnar allt annat utanför. Kategoriseringen baserar sig på min subjektiva bedömning av vad som är intressant och relevant men följer de ramar som bildas av dels forskningsfrågorna (se 1.2), dels av de teoretiska utgångspunkterna (se kapitel 2 och 3). Figur 1 sammanfattar visuellt ramarna för analysen i min undersökning.



Figur. Ramarna för undersökningen

Såsom det framgår av figur 1 står undervisningssituationen med vissa faser (planering och genomförande) och aktörer (substanslärare, språklärare) i fokus för intresset (nivå C). EU:s språkpolitik, Finlands tvåspråkighet samt forskning i språk- och innehållsintegrerad undervisning (se kapitel 2) utgör de teoretiska ramarna för undersökningen (nivå A). MAK-projektet med sina målsättningar och den utvalda kursen med en viss läroplan vid Helsingfors universitet ger strategiska ramar för undersökningen (nivå B). Genom dessa teoretiska och strategiska utgångspunkter undersöker jag hur substanslärare och språklärare, de centrala aktörerna inom utbildningen, ser på utvecklingen av studenternas tvåspråkiga expertis och på sin egen

språkliga roll inom den utvalda utbildningen inom vilken man kan avlägga tvåspråkiga examina och utveckla en grund för juridisk expertis på två språk (nivå D).

2 SAMHÄLLSBÄRANDE FLERSPRÅKIGHET I LJUSET AV TVÅSPRÅKIG UTBILDNING

I detta kapitel presenterar jag olika aspekter på fler- och tvåspråkighet. Jag redogör för EU:s syn på två- och flerspråkighet och EU:s rekommendationer för främjande av flerspråkighet. Senare i det här kapitlet i avsnittet 2.2 presenterar jag den tvåspråkiga situationen i Finland vilket gör till att det behövs svenskkunniga experter och jurister i Finland.

2.1 EU:s språkpolitik

EU främjar flerspråkighet och har en egen språkpolitik. EU:s språkpolitik går ut på att betona den språkliga mångfalden och stärka de mindre använda språken, regionala och minoritetsspråken. Alla språken i EU:s medlemsstater är officiella och alla officiella språken är likvärdiga. (Bernitz 2008: 73) Utgångspunkten för EU:s språkpolitik är att alla ska kunna minst två främmande språk förutom sitt modersmål. I det här avsnittet redogör jag för EU:s språkpolitik samt de åtgärder som EU rekommenderar till medlemsstaterna.

Finland har varit medlem i Europeiska unionen sedan den 1 januari 1995 och bundit sig att fullfölja de åtaganden som medlemskap i EU medför. När Finland blev medlem i EU framhövdes också frågan om språkundervisningen. Redan 1984 konstaterade Europaparlamentet att man ska satsa på språkundervisningen och senare 1995 accepterades Europa kommissionens dokument om utbildning *Vitbok om utbildning – Lära och lära ut – På väg mot kunskapssamhället*. De centrala målen med språkutbildningen var att medborgarna skulle nå sådana kunskaper i tre av unionens språk att de kan kommunicera på dessa språk. Undervisning på främmande språk ansågs vara ett innovativt sätt att effektivisera språkundervisning. (Nikula & Marsh 1997: 16)

År 2002 accepterade EU-ledarna i toppmötet i Barcelona ett ställningstagande om att alla ska redan från tidig ålder läsa och behärska två ytterligare språk förutom sitt modersmål. (Europeiska gemenskapernas kommission 2008) Det nämns i

Utbildningsrådets Slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete att utbildningens kvalitet och effektivitet borde stärkas. Där anses språkinläringen ha en avgörande roll. Det konstateras att språkundervisningen borde stärkas i all undervisning så att medborgarna kan kommunicera med två språk utöver sitt modersmål (Europeiska unionens råd 2009)

I handlingsplan för främjande av språkinläring och språklig mångfald föreslår EU kommissionen (2003) följande när det gäller högskolor

- Varje universitet bör genomföra en konsekvent språkpolitik som förtydligar dess roll när det gäller att främja språkinläring och språklig mångfald
- Universitetens handlingsprogram för språk bör inkludera insatser för att främja det nationella eller regionala språket
- Alla studerandena bör studera utomlands minst en termin och helst på ett främmande språk. Detta bör sedan ge en godkänd språklig merit vid avslutad utbildning

Man kan lägga märke till att dessa rekommendationer har koppling till språkprinciper för Helsingfors universitet (se 1.1.1). Dessa förslag talar kraftigt för studier också i andra språk än engelska och speciellt studier i de andra nationella språken i landet. I Finlands fall kan man konstatera att studier i svenska som är Finlands andra nationella språk vid sidan av majoritetsspråket finska (se 2.2), rekommenderas både i EU och vid Helsingfors universitet. Tanken om att svenska språket i Finland är en begränsning eller en belastning är i strid med de uppfattningar som råder inom EU.

Flerspråkigheten ses som en tillgång för Europa och också som ett gemensamt åtagande. I Europeiska gemenskapernas kommissions arbetsdokument (2008) presenteras det vilka åtgärder som behövs och rekommenderas för att nå språkliga mål inom EU. Kommissionens åtgärder fokuseras främst på utbildning, översättning, tolkning, forskning och informationsteknologi. I den här avhandlingen presenterar jag de åtgärder

som rekommenderas inom utbildning eftersom fokus för intresset i den här undersökningen ligger på utbildning och närmare på högre utbildning. Åtgärder som berör utbildning är bland annat att ge stöd till språkinlärning och språkundervisning genom gemensamma program. Ett av de specifika målen i arbetsprogrammet ”Utbildning 2010” är att förbättra inlärningen av främmande språk. För att kunna utveckla en mer dynamisk och konkurrenskraftig EU måste man satsa på att alla medborgare kunde förstå och använda flera olika främmande språk. Språkkunskap anses nämligen vara en viktig del av den ekonomiska utvecklingen inom EU. Dessutom konstateras det i arbetsdokumentet i fråga att språkinlärning ökar ömsesidig förståelse och tolerans för andra kulturer. Ytterligare anses språkinlärning vara ett effektivt sätt att utveckla färdigheter som behövs i kunskapssamhället samt att stöda ett aktivt medborgarskap, lika möjligheter och social samhörighet.

2.1.1 Regionala språk och minoritetsspråk

Svenska är ett minoritetsspråk i Finland och det andra nationalspråket vid sidan av majoritetsspråket finska. I EU:s stadga om de grundläggande rättigheterna konstateras att unionen ska respektera den kulturella, religiösa och språkliga mångfalden. Europaparlamentet har antagit flera uttalanden för främjande av regionala språk och minoritetsspråk. Detta ska man ta på allvar i Finland om man vill garantera att svenskspråkiga minoritets rättigheter uppfylls och att svenska språket i Finland kan bevaras.

I Finland har man ofta följt diskussion i olika medier om svenskans ställning i Finland och det finns argument för och emot. I ljuset av EU:s språkpolitik kan man konstatera att man borde stärka svenskans ställning i Finland i stället för att minska till exempel studier i svenska i grundskolan och gymnasium.

2.1.2 Flerspråkighet och välstånd

Nutidens europeiska samhälle förändras snabbt som en följd av globalisering och den tekniska utvecklingen. Medborgarna är och måste allt oftare vara i kontakt med

människor från andra länder. Nya medlemsstater har anslutit sig till EU och många invandrare har flyttat till Europa. På grund av dessa faktorer har européernas livsmiljö blivit ännu mer internationell och flerspråkig. Den här ökande språkliga mångfalden kan vara en källa för välbefinnande men utan lämplig politik blir den en utmaning för EU.

Enligt Europeiska gemenskapernas kommissions meddelande (2008) ökar språklig och interkulturell kompetens möjligheterna att få bättre arbete. Det är speciellt en fördel att kunna flera olika språk. Språkkunskaper är allt viktigare när arbetsgivare väljer nya arbetare. Speciellt att kunna flera olika språk är en konkurrensfördel och de som kan flera olika språk har flera arbetsmöjligheter att välja mellan. Det har visat sig att färdigheter i flera språk främjar kreativitet och innovation och därför anses brist på språkkunskaper att vara ett av de största hindren för att få arbete i utlandet. Europeiska gemenskapernas kommission anser att universiteten bör ge studenterna goda språkkunskaper oavsett vilket ämne de studerar. (Europeiska gemenskapernas kommission 2008)

Man kan konstatera att flerspråkigheten är en resurs både för EU och för Finland, men speciellt är den en resurs för enskilda människor som eventuellt får ett bättre arbete och liv.

2.2 Offentlig tvåspråkighet i Finland

Med sin historiska utveckling har Finland blivit ett land med två nationalspråk. Finlands officiella språkpolitik framgår i grundlagen och servicen på båda nationalspråken tryggas genom lagstiftning. Enligt grundlagen är Finlands nationalspråk finska och svenska och medborgarna har rätt att använda de här språken hos statliga och tvåspråkiga kommunala myndigheter. (Sajavaara 2004: 283) I det här avsnittet belyser jag medborgarnas språkliga rättigheter samt myndigheternas språkliga skyldigheter i Finland. Speciellt frågan om rättsliga myndigheters skyldigheter är aktuell i min undersökning eftersom studenter som deltar i den tvåspråkiga juristutbildningen kommer förmodligen att arbeta inom olika rättsliga organisationer efter sina studier.

Enligt språklagen ska myndigheterna självmant ta ansvar för kundens språkliga rättigheter. Språklagen tillämpas hos domstolar och andra statliga myndigheter, hos kommunala myndigheter, självständiga offentlighetsrättsliga inrättningar, riksdagens ämbetsverk och republikens presidents kansli. Man har rätten att använda och få service antingen på finska eller svenska oberoende av medborgarskapet eller modersmålet. (423/2003) I en rättegång får vittne eller den som ska förhöras använda antingen svenska eller finska och de är inte förpliktade att använda sitt modersmål. Domstolen däremot är förpliktad att ta reda på vilket språk kunden vill använda. (Sajavaara 2004: 290)

På grund av Finlands språklagstiftning finns det behov för kunskaper i svenska i Finland. Dessa behov är olika i olika geografiska områden samt yrkesområden. Det största behovet för kunskaper i svenska är i svenskspråkiga och tvåspråkiga kommuner i kustområdena. Speciellt behöver man kunna svenska inom förvaltning, företag, industri och vårdsektor. En fjärdedel av befolkningen i Finland bor i en tvåspråkig kommun. Detta innebär att de flesta som bor i landet är i kontakt med svenska språket. Sajavaara, Luukka och Pöyhönen (2007: 27) konstaterar att den största utmaningen i språkutbildningen är att göra svenska språket mer betydelsefullt i finska studenters attityder och mål. Det är viktigt att finska studenter inser att kunskaper i svenska är en resurs och utvecklar individens flerspråkiga identitet. Attityder har en stor roll och svenska språket borde anses vara en rikedom för var och en, inte bara ett språk som tryggar den svenskspråkiga befolkningens språkliga rättigheter.

På samma sätt som i EU kan man se flerspråkigheten och tvåspråkigheten i Finland som en rikedom och som ett sätt att ge flera möjligheter i livet. Man kunde se den språkliga mångfalden och flerspråkigheten som en källa för välstånd, men så som det konstaterades i avsnitt 2.1.2 kan det utan konstruktiv diskussion och politik bli en utmaning och fördjupa klyftan mellan människor i landet.

2.3 Tvåspråkig utbildning på universitetsnivå

Alander och Bärlund (2011: 11) konstaterar i Det språkutbildningspolitiska nätverkets broschyr att språk är närvarande i all undervisning. Därför borde man inte se språk som skilda undervisningsämnen. Som konstaterats i avsnitt 2.1.2 behöver man i dagens arbetsliv mångsidiga språkkunskaper och frågan är om traditionell språkundervisning kan fylla dessa behov. För att effektivisera språkinläringen har man satsat på att integrera språk- och innehåll i undervisningen. Undervisning på ett främmande språk är inte någon ny företeelse. Redan 1989 ansåg undervisningsministeriets arbetsgrupp i Finland att man kan motivera och effektivisera studier i främmande språk genom att man undervisar i något annat ämne än språk helt eller delvis på det språket som man vill tillägna sig. Den här framställningen betydde ett avgörande stöd till undervisningen på främmande språk och därefter har undervisningen på främmande språk blivit mer och mer populär i alla stadier. Sedan 1991 har kommuner och skolor haft rätt att fritt erbjuda undervisning på främmande språk i vilket skolämne som helst. (Takala, Marsh & Nikula 1998: 141)

Enligt regeringsformen måste offentlig makt ta ansvar för att båda språkgruppernas samhälleliga och kulturella behov uppfylls. Därför har vi svenskspråkiga skolor och andra läroanstalter i landet. (Jyränki 1999: 97–98) Undervisnings- och examensspråken vid universiteten i Finland är i regel finska. Svenskspråkiga högskolor i Finland är Åbo Akademi, Svenska handelshögskolan samt Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Tvåspråkiga högskolor är därtill Helsingfors universitet, Bildkonstakademin, Sibeliuss-Akademien och Teaterhögskolan. Var och en har ändå rätt till att använda sitt eget språk och universitetet kan välja om man ger undervisning på något annat språk. Åbo Akademi, Svenska Handelshögskolan, Helsingfors universitet, Bildkonstakademin, Sibeliuss-Akademien, Teaterhögskolan och Aalto-universitetet har ansvar för att det utbildas tillräckligt många personer med kunskaper i svenska för landets behov. (Universitetslag 2009, 11, 12 §)

Tvåspråkig undervisning eller undervisning på främmande språk har undersökts relativt mycket i Finland men utgångspunkten har oftast varit grundutbildning eller andra

stadiets utbildning. (Se t.ex. Nikula & Marsh 1997). Dessutom har man studerat tvåspråkig undervisning eller undervisning på främmande språk i yrkeshögskola (Se t.ex. Bergroth 2007 och Rauto & Saarikoski 2008). Tvåspråkig undervisning på universitetsnivå har däremot undersökts relativt lite i Finland men internationellt har man undersökt också tvåspråkig undervisning på universitetsnivå (Se t.ex. Hellekjaer & Westergaard 2003 och Airey 2009). Mestadels har undersökningar om tvåspråkig utbildning handlat om engelska och något annat språk. Fast utgångspunkten för att lära sig språket kan vara olik kan man säga att det i princip är fråga om att studera delvis på något annat språk än studenternas modersmål.

Ett exempel på ett tvåspråkigt utbildningsprogram på universitetsnivå är Helsingfors universitets juristutbildning i Vasa. Utbildningsprogrammet i Vasa har ansetts vara ett välfungerande program som eventuellt kan fungera som modell när man utvecklar tvåspråkig utbildning på universitetsnivå eller undersöker möjligheten att erbjuda nya två- eller flerspråkiga utbildningsprogram.

2.3.1 Olika sätt att integrera språk och innehåll i undervisning

I dag använder man över 20 olika termer om ämnesundervisning på ett främmande språk och det finns ungefär 200 olika sätt att driva ämnesundervisning på ett främmande språk. Begreppet *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) börjades använda i mitten av 1990-talet och det har blivit ett överbegrepp om undervisning som sker delvis på något annat språk än studenters modersmål. Språkkombinationer i CLIL-undervisningen varierar i Europa; man kan ge undervisning på ett främmande språk eller på ett national- eller minoritetsspråk. (Haataja 2007: 8–9)

Det finns olika sätt att integrera språk och innehåll i undervisningen. Det finns inte någon fastslagen term för undervisning som sker på ett språk som inte är studenters modersmål. Man använder bland annat termer som *språkinriktad ämnesundervisning*, *tvåspråkig undervisning* och *språkutvecklande ämnesundervisning*. Också term *plurilingual education*, alltså flerspråkig undervisning används ofta när man vill betona att undervisningen sker på flera olika främmande språk. Ofta använder man den

engelska termen *bilingual education*, tvåspråkig undervisning, för att generellt syfta på undervisning som sker på ett främmande språk (Hoffman 1991: 14). Termen *bilingual education* ändvänderns ändå ofta när man syftar till att värna om ett minoritetsspråks ställning i samhället. Då är det vanligt att undervisningen sker både på minoritetsspråket och på modersmålet. (Nikula & Marsh 1997: 8) Helsingfors universitet använder term *tvåspråkig utbildning* om Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa. Helsingfors universitets tvåspråkiga utbildningsprogram är ett bra exempel på hur man stöder ett minoritetsspråk i samhället och hur man utbildar experter som kan kommunicera på båda nationella språken i landet.

Bergroth (2007) har i sin doktorsavhandling presenterat fyra olika alternativ för att integrera språk och innehåll vid högskolor. Hennes undersökning behandlar tvåspråkig yrkeshögskola, inte universitet som min avhandling, men de alternativ som hon presenterar är intressanta också med tanke på min avhandling som behandlar ett studieprogram som inte direkt representerar något av tvåspråkiga program men har några gemensamma drag med olika tvåspråkiga utbildningsprogram. Gemensamt med Bergroths undersökning är att både min undersökning och hennes undersökning handlar om tvåspråkig utbildning inom högre utbildning. Fyra alternativa sätt som Bergroth presenterar i sin avhandling är fackspråkligt språkbad, undervisning via andraspråk eller främmande språk, vuxenspråkbad inom ramen för språkundervisning och fackspråklig språkundervisning. Det förstnämnda är speciellt i fokus i Bergroths avhandling.

För det första är det viktigt att öppna begreppet *språkbad* i det här sammanhanget. Språkbadsundervisning är en typ av undervisning där man tillägnar ett främmande språk genom att använda det i naturliga sammanhang och i meningsfulla situationer och syftet med språkbadet är att nå funktionell tvåspråkighet (Språkbad i ett nötskal 1998: 5, 9). Språkbad innebär att barn som talar landets majoritetsspråk får undervisning i ett större eller mindre antal av ämnen på landets minoritetsspråk, i Finlands fall undervisas finskspråkiga barn på svenska. Det finns olika slags språkbadsprogram som definieras enligt begynnelsestidpunkten och hur stor del av undervisningen som sker på språkbadspråket. I Finland använder man mest tidigt fullständigt språkbad. Modellen kommer från Canada där den oftast riktas till engelskspråkiga barn som ska tillägna sig

landets minoritetsspråk franska. Tidigt fullständigt språkbåd inleds vanligtvis på daghem i fem års ålder och i början sker all undervisning på språkbådsspråket. Så småningom ökar andelen modersmålet i undervisningen. Tidigt fullständigt språkbåd fortgår från daghemmet under hela grundskolan ända till nionde klassen. (Laurén 1999: 20–23)

I fackspråkligt språkbåd tillämpar man enligt Bergroth (2007: 16) samma grundläggande principer som i tidigt fullständigt språkbåd, dvs. att lärarens och studerandenas roll är densamma i båda språkbådsprogrammen. Gemensamt är också att både språk och innehåll spelar en viktig roll i undervisningen. Däremot konstaterar Bergroth att de övriga tre alternativen som jag redan nämnde skiljer sig från språkbåd i lärarens roll och fördelning mellan språk och innehåll i undervisningen. Jag presenterar kort dessa alternativ i det följande och jämför dem med tvåspråkig juristutbildning i Vasa. Det är intressant att se vilka gemensamma drag och vilka skillnader juristutbildningen i Vasa har med dessa olika undervisningsalternativ som integrerar språk och innehåll. Gemensamt för alla fyra alternativ och juristutbildningen i Vasa är att de integrerar språk och ämne i någon mån.

Fackspråklig språkundervisning syftar till språkundervisning som ges vid högskolor (Bergroth 2007: 16). Syftet med fackspråklig språkundervisning är att utveckla sådana fackspecifika språkkunskaper som studenterna behöver i sitt framtida arbetsliv. Det är språklärarna som undervisar inom fackspråklig språkundervisning och i sista hand bestämmer läraren på vilket sätt hon eller han vill genomföra undervisningen. (Kantelinén & Varhimo 2000: 326–327, 329) Studenterna inom juristutbildningen i Vasa deltar också i fackspråklig språkundervisning vid sidan av tvåspråkig ämnesundervisning och det stöder för sin del studenternas andraspråksutveckling.

Vuxenspråkbåd inom ramen för språkundervisning är en speciell form av fackspråklig språkundervisning. Vid Vasa universitet startades vuxenspråkbåd för att öka studenternas motivation att studera svenska. Tanken med vuxenspråkbåd är att studenterna får själva ställa upp mål för kursen och välja arbetssätt som hjälper dem att nå dessa mål. Studenterna väljer teman som de själva är intresserade av och arbetar

kring temat under en längre period och allt arbete föregår på svenska. Studenterna förväntas att själva ta ansvar för inläringen och också kontakter till den autentiska tvåspråkiga miljön utanför klassrummet är viktiga. (Sipola 2006)

Ämnesundervisning via andraspråk eller främmande språk är undervisning som ges i de utbildningsprogram som undervisas på ett annat språk än studenternas modersmål. Den största skillnaden till fackspråkligt språkbad är att undervisningen ges på främmande språk främst på grund av internationaliseringen, inte på grund av förbättrade möjligheter till språkinläring. (Rauto 2004: 245–246) Bergroth (2007: 29) konstaterar att ämnesundervisning via ett andra språk eller via ett främmande språk har sin utgångspunkt i ämnesundervisning och lärarna inte nödvändigtvis är specialister på språkundervisning och språkinläring. Däremot är de specialister inom sitt eget fackområde. Dessutom har lärarna i sådana här program ofta ganska fria händer när det gäller det språkliga; antingen tar de hänsyn till den språkliga aspekten i planeringen och genomförandet av undervisningen eller de koncentrerar sig enbart på det innehållsliga, alltså substansen. Tvåspråkig juristutbildning i Vasa verkar ha gemensamma drag med den här typen av tvåspråkig undervisning. Fast undervisning på ett främmande språk ökar studenternas språkkunskaper borde studenterna få även språklig handledning. Enligt Rautos (2004: 252) forskningsresultat kan studenterna inte självständigt tillägna sig allt centralt språkligt stoff som ämnesundervisning via främmande språk har att erbjuda. Därför är det viktigt att även den språkliga aspekten tas i hänsyn till i planeringen av undervisningen om undervisningen sker på något annat språk än studenternas modersmål. Detta är viktigt om man vill att studenternas språkfärdigheter ökar så mycket som möjligt vid sidan av inläringen av substansämnet.

Som sagt är mångfalden i olika sätt att driva två- och flerspråkig ämnesundervisning så brett att det inte är möjligt och inte heller relevant att presentera dem alla i den här avhandlingen. Därför har jag valt att hålla mig till dem som Bergroth har presenterat i sin undersökning och som är mest relevanta i det här sammanhanget eftersom det är fråga om tvåspråkig undervisning inom högre utbildning i båda undersökningarna. De mest väsentliga skillnaderna mellan olika program som integrerar språk och innehåll verkar vara i lärarrollen och i språkets och innehållets förhållande till varandra; i vissa

program, till exempel i språkbad kan man säga att språk och innehåll är lika viktiga medan till exempel i ämnesundervisning via andra språk eller främmande språk kan språkets roll synas betydligt mindre. Ofta varierar också anledningen till varför man ordnar två- eller flerspråkig undervisning. Anledningar till att erbjuda två- och flerspråkig utbildning är många och de varierar från globalisering och internationalitet till skolans image och förstärkning av minoritetens ställning i samhället.

2.3.2 Tvåspråkig ämneskompetens via tvåspråkig utbildning på universitetsnivå

Att integrera språk och innehåll på universitetsnivå är inte helt oproblematiskt. Akademiskt stoff kan vara så pass krävande att om man måste följa undervisning på ett främmande språk kan det utan tillräckligt stöd bli för krävande. Därför är det viktigt att fundera på vad det innebär att studera på något annat språk än modersmålet och vilka slags svårigheter och problem det kan förorsaka. Om man bestämmer att erbjuda tvåspråkig utbildning är det viktigt att ha kunskap om hur det verkar på inläringen och vilka slags utmaningar det kan innebära. För att lyckas kräver tvåspråkig utbildning god planering och oftast också språkligt stöd till studenterna.

Pilke och Laitinen (2006: 51–54) rapporterar dock goda resultat om ett projekt vid Vasa universitet där man integrerat språk- och innehåll i undervisningen på universitetsnivå. I projektet undervisades finskspråkiga studenter inom handelsvetenskaper på svenska. Studenterna som deltog i projektkursen arbetade vid sidan av substansämnet även med andraspråket i form av olika skriftliga och muntliga övningar. Studenterna fick även språkligt feedback av lärarna. Pilotprojektet visar att samarbete mellan olika läroämnen är mycket givande och att metoden kan tillämpas i olika läroämnen oberoende av språket och ämnet.

Airey (2009) har undersökt svenska fysikstuderande som deltar i tvåspråkig utbildning. Undervisningsspråken är svenska och engelska. Syftet med hans undersökning är att undersöka studenternas ämneslärande på båda språken. Hans undersökning visar att studenterna själva tycker att det inte spelar en stor roll på vilketdera språk undervisningen sker. Studenterna anser att de lär sig lika bra oberoende av

undervisningsspråket. Aireys undersökning visar ändå att det finns skillnader i hur studenterna deltar i diskussion i klassrummet; om föreläsningen ges på engelska ställer studenterna färre frågor och svarar också mindre på frågorna som läraren ställer. De studenter i Aireys undersökning som gör anteckningar under föreläsningar berättar att om undervisningsspråket är engelska måste de koncentrera sig så pass mycket på anteckningar på engelska att de inte kan koncentrera sig på det som läraren säger. Det förekommer också i Aireys undersökning att de som har bekantat sig i temat på förhand, när undervisningen sker på engelska, har det lättare att förstå innehållet på föreläsningen än de som inte har läst något på förhand. Aireys undersökning visar att fast man tycker att man inte har svårt med att följa undervisning på ett främmande språk kan det ha inverkan på inlärningen. Airey föreslår att om man ger undervisning på ett främmande språk ska man fundera på vissa saker lite djupare och ta hänsyn till de utmaningar som eventuellt förekommer. Airey föreslår följande (2009: 127):

- Diskutera faktumet att det finns skillnader i inlärning om undervisningen sker på andra språket jämfört med att undervisningen sker på modersmålet
- Erbjud studenter möjligheter att ställa frågor och svara på frågor
- Ge mer tid för frågor och diskussion efter föreläsningen och också uppmuntra studenter att ställa frågor
- Fundera på sättet att introducera ett nytt tema; föreläsning är inte alltid det bästa sättet eftersom studenter kan ha svårt med att anteckna och lyssna samtidigt
- Be studenter att förbereda sig inför föreläsningar
- Använda olika hjälpmedel (oh, handout etc.) så att det stöder det som sägs

Fast det finns utmaningar i tvåspråkig utbildning på alla nivåer, och inte minst på högskolenivå eftersom akademiskt stoff kan vara krävande, har man fått goda resultat i språkinlärning via tvåspråkig utbildning.

Cummins (1984: 137–139) talar om CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) och BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). CALP betyder akademisk språkkunskap medan BICS betyder baskommunikationsförmåga. Enligt Cummins

möjliggör CALP att man kan förstå krävande och abstrakta innehåll. Baskommunikationsförmåga utvecklas snabbt till exempel i kommunikation ansikte mot ansikte medan akademisk språkkunskap utvecklas långsamt och den behövs ofta i sådana situationer där man studerar in abstrakta innehåll. CALP utvecklas till exempel genom substansundervisningen där det oftast inte finns konkret stöd till hands. Om substansen är mycket abstrakt och det finns inget konkret stöd tillgängligt är det ännu viktigare att använda olika sätt att förtydliga innehållet så att det är lättare för studenterna att tillägna sig det abstrakta innehållet. Sådana sätt kan vara visuellt stöd, till exempel bilder och kartor samt varierande arbetssätt som aktiverar studenter, till exempel samarbetande arbetssätt. Genom att underlätta undervisningsspråket försöker man säkra att alla studenterna förstår vad som sägs eftersom innehållet blir mer abstrakt snabbare än studenternas akademiska språk (CALP) utvecklas. (Cummins 1984: 137–139) Därför är det viktigt i undervisning på ett främmande språk eller på ett andraspråk att man kommer ihåg att fast studenternas baskommunikationskunskaper på andraspråket kan vara förhållandevis goda betyder det inte nödvändigtvis att studenter kan behärska också abstrakta saker på andraspråket.

Dessa aspekter som jag har diskuterat i det här avsnittet är mycket viktiga med tanke på tvåspråkig utbildning på högskolenivå. Det är viktigt att lärarna inom ett tvåspråkigt utbildningsprogram förstår att fast studenter kan kommunicera på båda språken i vardagliga situationer är det inte automatiskt att de klarar av att förstå akademiskt innehåll på andraspråket. Därför är det viktigt att studenter har möjlighet att få språkstöd när de studerar på något annat språk än modersmål.

3 JURIDIK OCH JURIDISK EXPERTIS

I det här kapitlet diskuterar jag juridik som vetenskapsområde samt vad juridisk expertis innebär. Jag beskriver vilka slags egenskaper och färdigheter som krävs av en jurist. Därtill behandlar jag juridiskt språk och vad som är typiskt för det. I det här kapitlet redogör jag också för språklärarnas uppfattningar om vilka slags språkfärdigheter som krävs av en jurist samt på vilket sätt man kan öva sig dessa färdigheter.

3.1 Vetenskapsområdet rättsvetenskap

Tuori (2000: 304) beskriver rättsvetenskap som ett normativt vetenskap. Hydén (2001: 11) förklarar rättsvetenskapens normativa karaktär och konstaterar att juridiken inte bygger på teorier om verkligheten vi lever i så som andra teoretiska vetenskaper. Juridiken bygger däremot på ett givet regelsystem vilket berättar hur samhället ska förstås och juridiken ger anvisningar om hur man ska agera i olika samhälleliga situationer.

Rättsvetenskap delas i olika forskningsinriktningar. De viktigaste vetenskapsgrenarna inom rättsvetenskapen är rättslära som också kallas för rättsdogmatik, rättshistoria, rättssociologi, rättsfilosofi och jämförande rättsvetenskap. Husa, Mutanen och Pohjolainen (2001: 13) konstaterar dock att gränsen mellan dessa olika forskningsinriktningar inte är entydig och man kan kombinera dem i rättsvetenskaplig forskning. Den största delen av rättsvetenskaplig forskning koncentrerar sig i rättsdogmatik. Rättsdogmatik tolkar, systematiserar rätt och rekommenderar motiverade lösningar till rättsliga problem. Det centrala forskningsproblemet inom rättslära är att hitta lösningar till rättsliga problem dvs. svara på frågan hur man ska agera enligt gällande rätt i ett visst rättsproblem. Rättshistoria forskar rätten som ett föränderligt fenomen. Man forskar i rättsreglernas, de rättsliga idéernas och den rättsliga regleringens historia. Rättshistoria granskar rättsnormer i sina historiska kontexter och rättshistoria undersöker med hjälp av historieforskningens metoder rättsnormer och juridiskt tänkande som rådde tidigare men som inte längre existerar. Rättssociologin undersöker rätt som ett samhälleligt fenomen. Rättssociologin undersöker rättsregler

som något som styr människors beteende. Inom rättssociologin är man intresserad av hur man efterföljer normer, vilken inverkan rättsregler har och vad som är sambandet mellan rätt och samhälle. Rättsfilosofi undersöker rätten, rättsliga företeelser eller juridik med hjälp av filosofisk argumentation. Inom rättsfilosofin är man intresserad av rättsnormers natur och hur rättsnormer har kommit till. Inom den jämförande rättvetenskapen undersöker man rättsregler och deras funktioner i olika rättsordningar. Man jämför rättsregler och rättsliga företeelser i olika länder. Dessa forskningsinriktningar kan delvis överlappa varandra beroende på forskningsproblem. (Husa, Mutanen, Pohjolainen 2001: 13–15) Den här indelningen verkar vara ganska vanlig i de källor som jag har gått igenom (se t. ex. Aarnio 1989 och Inledning till Finlands rättsordning 1996). I Siltalas (2001: 186–187) indelning finns också rättsekonomi samt rättspolitisk forskning som egna delområden. I det förstnämnda delområdet granskar man rätten som ekonomiskt fenomen för att förklara hur olika rättsregler leder till olika ekonomiska effekter. Det sistnämnda koncentrerar sig på framtidens lagstiftning och undersöker vilka legislativa åtgärder som kan leda till samhällseliga mål. Exempelvis kan rättspolitisk forskning undersöka hur man kan inverka på något samhällseligt problem genom lagstiftning.

3.2 Juridisk expertis

Saaristo (2000: 31) diskuterar vad expertis är. Han talar inte om juridisk expertis utan om allmän expertis. Vad är expertis? Vem är en expert? Jag tycker att det är viktigt i det här sammanhanget också definiera begreppen *expertis* och *expert*. Saaristo konstaterar att expertis traditionellt baserar sig på vetenskap, profession och institutioner. En expert är en människa som har fått en längre vetenskaplig utbildning inom ett visst vetenskapsområde; hon eller han är expert inom ett visst område.

Det är svårt att definiera hurdan en bra jurist är. Det är kanske lättare att säga vem som är en bra läkare, lärare eller skomakare än att säga vem som är en bra jurist. Jurister arbetar med lag och gällande rätt. En bra jurist är en expert på att tolka rättsliga saker och svara på frågan om vad gällande rätt säger om ett fall med bestämda omständigheter. För att kunna svara på en juridisk fråga måste en jurist ha kunskaper i

att tolka och systematisera rättsregler samt kunskaper i att motivera sina tolkningar. Det är ändå inte alla jurister som arbetar med att tolka och systematisera gällande rätt. Många som har fått en juridisk utbildning arbetar inom olika slags sakkunniguppdrag. (Siltala 2001: 7–8) Siltala (2001: 15) konstaterar att det i juridisk expertis är fråga om att man inser vad rätt, juridik och att göra ett juridiskt beslut är.

Jurister kan arbeta med olika slags arbetsuppgifter. I olika praktiska juridiska uppgifter måste jurister arbeta med flera olika vetenskapsområden. Till exempel jurister som arbetar i rättegången arbetar med sådana utlåtanden som har gjorts av experter inom olika vetenskapsområden. Juristen måste kunna bedöma dessa sakkunnigutlåtande fast hon eller han inte själv är en expert inom de här områdena. (Kavonius 2003: 9)

När man beskriver juridisk expertis betonar man ofta substanskunnande. Det är naturligt att det är ytterst viktigt för en jurist att ha goda kunskaper i substansen. Enligt Kinnunen och Kumpula (2010: 42) är juridisk expertis dock mycket mera än detta. Jag kommer att beskriva yrkeskompetens och färdigheter som krävs av jurister i följande avsnitt.

3.2.1 Yrkeskompetens och färdigheter

I det här avsnittet kommer jag att beskriva vilka slags färdigheter en jurist behöver i sitt arbete. Eftersom en jurist kan arbeta i så olika arbetsuppgifter kommer jag att hålla mig till sådana färdigheter som kan tänkas vara gemensamma för jurister i allmänhet oberoende av om de arbetar i rättegången eller inom olika slags sakkunniguppdrag.

Bernitz (2008: 15) konstaterar att det juridiska stoffet är oerhört omfattande och förändras och utvecklas ständigt. Detta gör det omöjligt att lära sig det hela juridiska stoffet under juristutbildningen. Och eftersom det juridiska stoffet förändras hela tiden måste en jurist enligt Bernitz att vara beredd att hela tiden sätta sig in i sådana rättsfrågor som hon eller han inte tidigare har arbetat med. Bernitz nämner två egenskaper som kännetecknar en god jurist: för det första kan han eller hon hitta problemen, analysera dem och hitta var kärnfrågorna ligger och för det andra vet hon eller han var man snabbt och säkert hittar svar på dessa frågor. Det är alltså viktigt för

en jurist att kunna använda juridiskt källmaterial och juridiska arbetsmetoder för att kunna hitta viktig information och svar på rättsfrågor.

Som sagt är det viktigt för en jurist att ha substanskunnande. En jurist ska kunna identifiera rättsliga problem samt lösa dem (se 3.2). Utöver detta finns det flera färdigheter som en jurist behöver för att kunna driva sitt yrke på ett optimalt sätt.

Vid sidan av substanskunnandet förutsätter juridisk expertis enligt Kinnunen och Kumpula (2010: 44) också akademiska färdigheter och kompetenser som man behöver i varierande arbetsmiljöer. Kinnunen och Kumpula delar dessa färdigheter i tre olika kompetenser: instrumentella kompetenser, samarbetsrelaterade och kompetenser för självständigt agerande (min översättning från finska: välineelliset, yhteistoiminnalliset ja itsenäisen toiminnan kompetenssit). När man talar om instrumentella kompetenser talar man bland annat om kunskaper i informationsteknik samt språk- och kommunikationsfärdigheter. Samarbetsrelaterade kompetenser omfattar däremot samarbetsförmåga och kommunikationsfärdigheter. Dessutom ska man kunna kommunicera sin åsikt skriftligt och delta i samhällelig diskussion om rättsliga frågor. Kompetenser för självständigt agerande innehåller tanke- och omdömesförmåga samt att man kan se det väsentliga och arbeta med större helheter, vilka är enligt Kinnunen och Kumpula (2010: 44) de grundläggande färdigheter hos en jurist. Kinnunen och Kumpula (2010: 43–55) har behandlat i sin artikel de mål som har ställt till juridisk utbildning under den närmaste historien från 1970-talet till 2000-talet. Artikeln har publicerats i en festskrift när juridiska fakulteten vid Åbo universitet fyllde femtio år 2011. Enligt Kinnunen och Kumpula (2010: 51–) har uppfattning om juridisk expertis inte förändrat speciellt mycket under åren. De konstaterar att de centrala kännetecknen för en yrkeskunnig jurist är förmåga för juridiskt tänkande och argumentering samt förmåga att uttrycka sig själv på ett tydligt och övertygande sätt. Dessutom har juriststudenter vid Åbo universitet beskrivit en bra, yrkeskunnig jurist på följande sätt:

- känner rättsordningen som helhet men har efter möjlighet specialiserat sig på ett rättsområde
- tänker kritiskt

- kan skilja på det relevanta och irrelevanta
- kan tillämpa sina kunskaper i praktiken
- kan argumentera på ett övertygande sätt

Fast uppfattningar om juridisk expertis har varit relativt stabila under de senaste årtiondena konstaterar Kinnunen och Kumpula (2010: 53–54) att en anmärkningsvärd förändring i juridiskt arbete är att yrkeskarriärer har blivit mer internationella. Detta innebär internationell mobilitet men också att en jurist måste kunna arbeta inom olika rättsystem i framtiden.

Språklärarna i min undersökning har beskrivit färdigheter som krävs av jurister. Jag har egentligen frågat vilka slags språkfärdigheter krävs av en jurist men deras svar beskriver kommunikationsfärdigheter i allmänhet som är viktiga att kunna både på modersmålet och andraspråket. En av språklärarna anser att interaktionsförmåga, förhandlingsförmåga samt förmåga att uppträda är viktiga. Dessutom är det viktigt för en jurist enligt henne att kunna argumentera. Exempel 1 och 2 beskriver språklärarnas tankar om färdigheter som krävs av jurister.

- (1) Hyviä vuorovaikutustaitoja ylipäättään, esiintymistaitoa, sovittelu- ja neuvottelutaitoa, oikeudellisen argumentaation taitoa. (SL1)
- (2) Puheen täytyy olla sujuvaa ja sanaston laajaa. (SL2)

I svaren i exempel (1) och (2) kan man se att språklärarnas uppfattningar om färdigheter som krävs av en jurist sammanfaller med de färdigheter som juridiska experter har nämnt. Dessa färdigheter har jag presenterat tidigare i det här avsnittet.

3.2.2 Juridiskt språk

”Jurister är också lingvister” konstaterar en av språklärarna i min undersökning. Språkets betydelse i juridisk expertis betonar också forskarna inom juridik. Därför har jag valt att citera språklärarens kommentar även i titeln på den här avhandlingen. Erkkola (2010: 7) konstaterar att eftersom stadgandena och beslut är språkliga opererar

jurister huvudsakligen med språk. *Språk* är något som är karakteristiskt för juridik, skriver även Hannu Tolonen (1999: 7) i sin artikel om juridiska språk. Dessutom konstaterar han att språkets roll borde synas ännu mer i det juridiska vetenskapsområdet.

Juridiskt språk är juristens centrala arbetsredskap. Därför är kunskap om juridiskt språk viktigt för en jurist. (Mattila 2011: 104) Inom de flesta yrkesområden uppkommer språkliga mönster som nya experter måste tillägna sig. Jensen, Rylander och Lindblom (2002: 13) menar att språkets betydelse i juristernas yrkesverksamhet är större än på kanske något annat yrkesområde. De konstaterar att språket i det juridiska fackspråket inte har endast funktionen att kommunicera ett tankeinhåll utan språket är också ett redskap i yrkesutövningen. I juristens arbete är språket det enda redskapet som juristen har för att nå och förmedla kunskap.

Fackspråksforskarna vid Vasa universitet professor emeritus i svenska språket Christer Laurén och professor emerita i svenska språket Marianne Nordman har forskat i juridiskt språk vid sidan av andra fackspråk. De har också konstaterat att juridikens språk är mer än andra fackspråk ett redskap. Med hjälp av språket behandlar juristen lagarna. De här forskarna menar att eftersom språket är ett redskap för juristen är det svårt att förändra det. Normalt kan två fackmän kommunicera på juridiskt fackspråk utan problem men om kommunikationen sker mellan fackman och lekman har lekmannen svårt att förstå om juristen använder juridiskt fackspråk. (Laurén & Nordman 1987: 161, 168) Även en av språklärarna i min undersökning konstaterar att jurister måste kunna förklara också svåra juridiska saker på ett så tydligt sätt att även läkmän förstår.

Enligt Laurén och Nordman (1987: 162) har juridiken ett stort antal termer och juridikens terminologi är resultatet av en lång utveckling. Fast vissa termer kan verka allmänspråkliga har de oftast en specifik fastlagen betydelse. Dessutom förändras det juridiska språket väldigt långsamt och nya termer skapas också långsamt. Språklärarna i min studie kommenterar också vikten av att behärska juridisk terminologi. I exempel 2 berättar språklärarna varför det är viktigt för en jurist att kunna juridiska termer.

- (3) Oman alan terminologian hallinta on tärkeää, ja sekä opinnoissa että työssä joutuu varmasti koko ajan selvittämään juridisten käsitteiden merkitystä. Juristi on myös lingvisti. (SL1)
- (4) Tavallinen yleiskielitaito ei riitä, vaan juridinen terminologia on hallittava. [...] Pitää esimerkiksi tulkita sopimustekstejä asiakkailta. Hänen täytyy myös hallita täsmälliset juridiset ilmaisut esimerkiksi oikeudenkäynneissä. (SL2)

I svaren i exempel (3) och (4) konstaterar språklärarna att det är viktigt för jurister att kunna juridisk terminologi. Det kommer fram i exemplen att jurister behöver inte endast kunna juridiska termer utan också kunna förklara deras innehåll och även kunna tolka olika juridiska texter till kunder. Det räcker alltså inte att man känner till juridiska termer utan man måste även förklara juridiska texter och termer med hjälp av språket.

Husa, Mutanen och Pohjolainen (2001: 85) konstaterar att juridiskt språk skiljer sig från allmänspråk i fråga om semantik, syntax och stil. Det förekommer ämnesspecifika termer, satser är längre och mer komplicerade än i allmänspråket och stilen följer det juridiska tänkesättet. I juridiska texter strävar man absolut exakthet. I exempel (5) framkommer det att båda språklärarna som jag har intervjuat betonar exakthet när jag frågar om blivande juristers största språkliga utmaningar.

- (5) Sekä suullisen että kirjallisen ilmaisun täytyy olla täsmällistä ja selkeää. (SL1)
- (6) Juristin täytyy osata ilmaista itseään täsmällisesti sekä kirjallisesti että varsinkin suullisesti ... Suullista ilmaisua oppii vain puhumalla. Puheen täytyy olla sujuvaa ja sanaston laajaa. (SL2)

Språklärarnas svar (se ex 5 och 6) visar att språklärarna i min undersökning är medvetna om de språkliga utmaningar som juriststudenter kan möta. Språklärarna talar både om skriftliga och muntliga färdigheter som krävs av jurister. Deras kommentarer är intressanta med tanke på språkligt feedback som under kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* ges endast i samband med studenternas skriftliga produktion i form av inlärningsdagböcker (se 1.3.1). Såsom det kommer fram i exempel (5) anser läraren att det är viktigt att kunna uttrycka sig exakt speciellt muntligt. Vidare konstaterar hon

att man lär sig att tala endast genom att tala. Därför skulle det vara för juriststudenter att de skulle öva sig andraspråket även muntligt.

Mattila (2011: 104–105) konstaterar att det inte räcker för dagens jurist att man endast känner sitt eget juridiska språk. Man måste ofta kunna också andra juridiska språk för att kunna samarbeta med utländska kollegor. Eftersom Finland är ett land med två nationalspråk är det förstås ytterst viktigt för en jurist att känna både det juridiska finska och svenska för att kunna samarbeta med sina kollegor i hemlandet och också med sina kunder som har det andra inhemska språket som modersmål. Mattila menar också att det inte endast är andra jurister som man ska samarbeta med utan att en jurist allt oftare måste samarbeta med språkexperter, lingvister och översättare. Då är det viktigt att man har allmänna kunskaper om olika juridiska språk så att man förstår hur översättare arbetar.

I det här kapitlet har jag presenterat färdigheter och språkkunskaper som krävs av en jurist. Man kan se att juridiskt språk skiljer sig från allmänspråket och att jurister arbetar huvudsakligen med och genom språket. Forskarna konstaterar att språket är juristens viktigaste arbetsredskap. Detta ställer stora krav både på modersmålet och på andraspråket. Man kan föreställa sig att det juridiska språkbruket kan vara svårt att tillägna sig även på modersmålet och ännu mera krävande är det på andraspråket som inte är studenternas modersmål. Det är viktigt att förstå att studenter som studerar inom en tvåspråkig juristutbildning behöver mångsidiga språkliga övningar, såväl muntliga som skriftliga, och språkligt stöd i andraspråket.

Språklärarna i min studie har diskuterat vilka slags övningar som bäst skulle stöda studenternas muntliga och skriftliga språkutveckling i andraspråket. En av språklärarna konstaterar att jurister måste kunna skriva olika slags dokument redan under studietiden. Sådana här texter är inlärningsdagböcker, tentamenssvar, referat, avhandlingar och andra vetenskapliga texter. Akademiskt skrivande är enligt henne en del av expertisen. I arbetslivet måste jurister också skriva många slags texter så som rapporter, promemorior, utredningar och så vidare. Därför anser hon att juriststudenter borde öva att skriva olika slags juridiska texter redan under studierna. Också muntliga och

kommunikationsfärdigheter är viktiga i juristens arbete. Enligt språklärarna stöder mångsidiga muntliga övningar bäst juriststudenters muntliga språkutveckling. Båda språklärarna anser att diskussion är ett bra sätt att öva upp muntliga färdigheter. Den ena språkläraren konstaterar att det är bäst att öva diskussioner i smågrupper. Hon tycker att man speciellt borde diskutera juridiska teman men det är viktigt att diskutera också andra teman. Den andra språkläraren nämner dessutom förhandlingar, argumentering, föredrag och andra muntliga framföranden samt intervjuer som övningar som skulle stöda juriststudenters muntliga andraspråksutveckling.

Det kommer inte fram i intervjuerna om språklärarna anser att de här övningarna borde integreras med ämnesundervisningen men man kunde eventuellt utnyttja den tvåspråkiga undervisningssituation och öva upp språkfärdigheter vid sidan av substansen.

4 UTBYTE OCH UTMANINGAR INOM DEN TVÅSPRÅKIGA JURISTUTBILDNINGEN MED TANKE PÅ JURIDISK EXPERTIS

I det här kapitlet kommer jag genom att analysera de intervjusvar som utgör mitt material att redogöra för hur studenternas språkutveckling stöds vid sidan av substansämnet inom den tvåspråkiga juristutbildningen. Jag beskriver också språklärarnas och substanslärarnas roll inom utbildningen. Sedan diskuterar jag utmaningar i den tvåspråkiga utbildningen och därefter utvecklingsmöjligheter. Jag har kategoriserat intervjusvaren tematiskt utgående från mina forskningsfrågor (se F1–F3 i 1.2) Man ska ta hänsyn till att min undersökning avgränsas till en kurs på 11 poäng i början av ett utbildningsprogram och även att kursen är den första kurs inom ramen för MAK-pilotprojektet (se 1.3.1).

I avsnitt 4.1 beskriver jag vilken typ av tvåspråkig utbildning det är fråga om. Jag beskriver närmare hur lärarna planerar och förverkligar undervisningen och jag är speciellt intresserad av om den språkliga aspekten tas hänsyn till i planeringsarbetet och i undervisningssituationen. Dessa teman ger viktig information om lärarnas språkliga medvetenhet och om hur studenternas språkutveckling stöds i undervisningen (Jfr F1). I avsnitt 4.2 beskriver jag hurdana roller substanslärarna och språklärarna har i den tvåspråkiga utbildningen. Jag beskriver vilket slags samarbete lärarna har med varandra och jämför också språklärarnas och substanslärarnas uppfattningar om utbildningen (Jfr F2). I avsnitt 4.3 diskuterar och utmaningar som finns i den tvåspråkiga utbildningen samt diskuterar eventuella utvecklingsmöjligheter (Jfr F3).

4.1 Från språkliga mål till planeringen och genomförandet av den tvåspråkiga utbildningen

I det här avsnittet beskriver jag först lärarnas tankar om MAK-projektet och dess målsättningar. Sedan ser jag närmare på hur lärarna har planerat sina delar av kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* och om språket finns med i planeringsarbetet. På samma sätt beskriver jag hur lärarna har genomfört den tvåspråkiga undervisningen och

hur språkaspekten och tvåspråkigheten har beaktats i undervisningen. Jag presenterar också olika arbetssätt som lärarna har använt under kursen.

4.1.1 Lärarnas uppfattningar om MAK-projektet

Som det kom fram i avsnitt 1.1.2 är MAK-pilotprojektets centrala mål att effektivisera språkinläringen hos studenterna och stöda utvecklingen av deras tvåspråkiga expertis. Målet är att främja studenternas språkliga kompetens och att utbilda tvåspråkiga experter till arbetsmarknaden. Ett mål med projektet är också att undersöka möjligheten att ännu öka utbudet av tvåspråkig utbildning som ger tvåspråkig expertis. (Se 1.1.2) Det som MAK-projektet tillför är att studenterna inte endast deltar i den tvåspråkiga utbildningen, som det har varit tidigare inom juristutbildningen i Vasa, utan även själva arbetar aktivt för att lära sig språket vid sidan av substansämnet. Därför är det intressant att undersöka på vilket sätt lärarna tar hänsyn till dessa målsättningar och stöder studenternas språkutveckling vid sidan av inläringen av substansämnet.

När jag samlade in mitt undersökningsmaterial i december 2010 hade MAK-pilotprojektet nyligen startats. Kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* var den första kursen inom ramen för MAK och den hade just slutat och lärarna hade fått sina första erfarenheter av MAK. Antagligen av denna anledning hade substanslärarna delvis ganska begränsade och lite oklara uppfattningar om MAK-projektet. I det följande presenterar jag både substanslärarnas och språklärarnas svar på frågan hur de upplever MAK-projektet och vad som är centralt i det och ger några exempel på lärarnas svar.

Man kan märka en avsevärd skillnad mellan hur språklärarna och substanslärarna uppfattar MAK-projektet och vad de tycker är centralt i det. I språklärarnas svar framkommer det att de är medvetna om vad som är mål med MAK och vad som är centralt i projektet. Språklärarnas uppfattningar om MAK-projektet och dess målsättningar kommer fram i exempel (7) och (8).

- (7) Opiskelijan toisen kielen taito karttuu samanaikaisesti oman ammattialan osaamisen kanssa. Kielitaito opitaan niissä asiayhteyksissä, joissa sitä opinnoissa ja työelämässä tarvitaan. (SL1)
- (8) MAK-projektissa tärkeintä on, että opiskelijat saavuttavat niin hyvän taidon toisessa kotimaisessa kielessä, että voivat käyttää sitä työkielenään. Projektin tarkoitus on selvittää, kuinka tämä päämäärä voidaan saavuttaa yliopiston kaksikielisyyttä hyödyntämällä. (SL2)

Språklärarnas svar i exempel (7) och (8) sammanfaller med MAK-målsättningar som presenterades i avsnitt 1.1.2. Enligt båda språklärarna är det viktigaste med MAK-projektet att studenterna når så pass goda kunskaper i det andra inhemska språket att de kan arbeta som juridiska experter på båda språken.

Substanslärarna verkar däremot ha förhållandevis ytlig uppfattning om MAK och dess målsättningar. Tre av substanslärarna konstaterar bland annat att det är viktigt att studenterna skriver inlärningsdagbok på det andra inhemska språket och menar att det är det sättet som man har börjat förverkliga MAK-projektet med. Två av substanslärarna diskuterar även frågan vad annat studenterna kunde göra för att få studiepoäng på det andra inhemska språket.

- (9) Pikkuisen epämääräinen käsitys. Mutta minun käsittääkseni se miten me ollaan lähetty sitä tekemään, on että opiskelijat tekee oppimispäiväkirjan jostain luentosarjasta toisella kotimaisella. (SB4)
- (10) Se on aika alkuvaiheessa vasta, tosi mielenkiintoinen projekti. Näemme meidän kannalta kuitenkin hiukan vaikeana sen, että siinä vaaditaan tiettyjen opintopisteiden suorittaminen toisella kielellä. (SB3)

I svaret i exempel (9) konstaterar en av substanslärarna att hon har en oklar uppfattning om MAK-projektet. Det att läraren har en oklar uppfattning om projektet tyder på att hon inte har förstått vad som är syftet med projektet. Det kan finnas olika anledningar till detta men det kan bero på att lärarna inte har varit med när man har planerat projektet och har inte fått tillräckligt med information om projektet. Naturligtvis kan det också bero på att det är fråga om ett nytt projekt som nyligen har startats såsom det kommer fram i substanslärarens kommentar i exempel (10). Man kan ändå få en sådan

uppfattning av substanslärarnas intervjusvar att de förhåller sig positivt till projektet även om de anser att det finns något som är oklart.

En av substanslärarna har uppfattat kärnan i projektet; enligt henne är det centrala i MAK att studenterna blir tvåspråkiga jurister. Dessutom konstaterar samma lärare att det är viktigt att studenterna förstår behovet av att vara tvåspråkig (se ex 11).

- (11) Jag uppfattar MAK-projektet som något som möjliggör att jurister blir tvåspråkiga eller egentligen handlar det om att man redan förstår behovet av att vara tvåspråkig när man studerar och inte komma på det senare först i arbetslivet. (SB1)

Substanslärarens svar i exemplet (11) sammanhänger med de målsättningar som presenteras i mellanrapport för projektet och också med språklärarnas uppfattning om projektet (se 1.1.2 och ex 7 och 8).

Exemplen 7–11 visar hur språklärarnas och substanslärarnas uppfattningar om MAK-projektet skiljer sig från varandra och språklärarnas uppfattningar följer MAK-målsättningarna som presenterades i avsnitt 1.1.2. Dessutom sammanfaller språklärarnas svar med varandra och de har en likadan uppfattning om MAK-projektet (se ex 7 och 8). Däremot kan man lägga märke till att substanslärarnas uppfattningar om MAK-projektet varierar. Deras uppfattning i allmänhet är mer begränsad än språklärarnas. Det är intressant att se hur olika uppfattningar substanslärarna och språklärarna har om MAK. Det verkar vara så att substanslärarna funderar mera på det konkreta som studenterna gör för att få studiepoäng på det andra inhemska språket medan språklärarna har en bredare uppfattning om att det hela handlar om att studenterna ska bli tvåspråkiga experter som kan arbeta på båda språken i framtiden. Dock finns det en substanslärare som uppfattar MAK-projektet som något som möjliggör att studenterna blir tvåspråkiga (se ex 11).

4.1.2 Integrering av språk och innehåll i undervisningen

I det här avsnittet beskriver jag vilken typ av tvåspråkig undervisning det egentligen är fråga om i den här undersökningen. Jag undersöker hur det språkliga syns i planeringen och genomförandet av undervisningen och presenterar vilka slags arbetssätt substanslärarna har använt under kursen.

I avsnitt 2.3.1 presenterades olika sätt att integrera språk och innehåll i undervisningen. Det här utbildningsprogrammet liknar mest ämnesundervisning via andraspråk som Bergroth (2001: 29) presenterar i sin doktorsavhandling. Bergroth konstaterar att den här typen av tvåspråkig undervisning har sin utgångspunkt i ämnesundervisning där substansen är viktigast.

Bergroth (2007) har i sin doktorsavhandling studerat språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Det kommer fram i hennes undersökning hur viktig planeringen av utbildningen är i ett tvåspråkigt utbildningsprogram. Hennes undersökning visar att språket måste synas så i planeringen av undervisningen som i förverkligandet av den så att studenternas språkutveckling stöds medvetet vid sidan av innehållet.

4.1.2.1 Planering och genomförande

För att få veta hur språket syns i planeringen av undervisningen ställde jag frågor som berör planeringsarbetet. Jag ställde de här frågorna endast till substanslärarna därför att de har planerat och undervisat på kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet*. Jag frågade vilken inverkan MAK-projektet hade på planeringen och om lärarna hade som mål att också stöda studenternas språkutveckling vid sidan av substansämnet. Jag ville ta reda på om lärarna har också några språkliga mål för undervisningen eller om deras mål endast är innehållsliga. För att hjälpa lärarna att fundera på sin egen planering använde jag en inspirationsbild (se 1.2 och bilaga 4).

Jag frågade hur MAK-projektet har inverkat på planeringen av lärarnas delar av kursen. En lärare säger att MAK-projektet inte har haft någon inverkan på hennes

planeringsarbete. MAK-projektet har även enligt de tre övriga substanslärarna haft en väldigt liten inverkan på planeringen av kursen.

- (12) Egentligen ganska lite av den anledning att jag brukar alltid då jag undervisar försöka beakta att det är folk med olika språk som sitter och lyssnar så att jag har också tidigare gett viktiga termer på det andra inhemska. (SB1)
- (13) No se vaikutti oikeastaan siten, että tuli enemmän kuin aikaisemmin kiinnitettyä huomiota siihen, että kun mun opetuskieli on suomi, niin sitten myös tuoda esiin ja tarkistaa itsekin, että mitä nämä määrättyt juridiset termit on ruotsiksi. (SB4)

Exemplen (12) och (13) visar att MAK-projektet inte har haft en stor inverkan på planeringen av kursen. Som det kommer fram i exemplen (12) och (13) anser substanslärarna att det är viktigt att studenterna lär sig juridiska termer på båda språken. Enligt Laurén och Nordman (1987: 162) har juridiken ett stor antal termer. Forskarna konstaterar att fast juridiska termer kan verka allmänspråkliga har de oftast en specifik betydelse. I det juridiska språket använder man alltså sådana termer som finns i allmänspråket men betydelsen är inte densamma och därför måste man lära sig den specifika betydelsen av termen. Juridiska termer kan tänkas vara svåra att tillägna sig även på eget modersmål och det är antagligen orsaken till att alla lärarna talar om juridiska termer och vikten av att lära sig dem. Tre av substanslärarna anser att det är viktigt att ge termer även på andraspråket. Endast en av substanslärarna konstaterar att hon inte har gett termer på det andra språket. Andra substanslärarna säger att de antingen ger termer på andraspråket eller att de försöker att komma ihåg att ge termer på andraspråket.

Substanslärarna betonar alltså att det är viktigt att studenterna får veta termer på båda språken. Bergroth (2007: 139) rapporterar likadana resultat i sin doktorsavhandling. Lärarna i hennes undersökning diskuterar också mycket användningen av ordlistor och att det är viktigt att lära sig fackspecifika termer. Bergroth konstaterar ändå att när det gäller fackspråkligt innehåll räcker det inte med att man kan facktermerna, utan man måste också kunna följa det fackspecifika områdets konventioner. Därför är det viktigt att om läraren definierar juridiska termer ska hon eller han också beskriva hur man

använder dessa termer. Fast substanslärarna håller sig till termnivån (se ex 12 och 13) är juridiskt språk mycket mera än termer. Husa, Mutanen och Pohjolainen (2001: 85) konstaterar att juridiskt språk skiljer sig från allmänspråk i fråga om semantik, syntax och stil. Förutom att det förekommer ämnesspecifika termer är satser längre och mer komplicerade än i allmänspråket och stilen följer det juridiska tänkesättet. I juridiska texter strävar man absolut exakthet. Som det konstaterades i avsnitt 3.2.2 är juridiskt språk juristens viktigaste arbetsredskap som juristen använder för att nå och förmedla kunskap.

Likadana svar som i exempel (12) fick jag på frågan om hur MAK-projektet har inverkat på lärarnas sätt att förverkliga undervisningen på kursen. Projektet hade haft lite inverkan och delvis ingen inverkan på lärarnas sätt att genomföra undervisningen. Detta är överraskande därför att MAK-målsättningarna är språkliga och man skulle tro att de också styr lärarnas arbete.

Genom att se lite närmare på lärarnas svar kan man se att MAK-projektet ändå har haft inverkan på några lärares undervisning. De har blivit lite mer medvetna om att studenterna kanske behöver stöd när undervisningen sker på andraspråket och några konstaterar att de har börjat mera tänka på att de måste ge termer också på det andra inhemska.

- (14) [...] mycket litet, jag har kanske mera börjat tänka på att finskspråkiga behöver stöd, termer på finska etc. (SB2)

Exempel (14) visar att läraren har börjat tänka lite mer än tidigare på att studenterna behöver stöd när undervisningen sker på ett annat språk än studenternas modersmål. Hon koncentrerar sig dock också på termnivån. Hennes kommentar om att finskspråkiga studenter behöver stöd är intressant. Det är svårt att säga om hon anser att de är endast finskspråkiga studenter som behöver stöd eller. Naturligtvis kan hennes kommentar bero på att eftersom hon undervisar på svenska har hon fått sådana erfarenheter att speciellt finskspråkiga studenter behöver stöd. Jag antar dock att också svenskspråkiga studenter behöver stöd när de studerar på finska. Bergström (2011: 40) har undersökt juriststudenters skriftliga ämnesspecifika kommunikation på andraspråket. Studenter i

hennes studie är första årets juriststudenter som har deltagit i kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* höst 2010. Mina informanter har alltså undervisat på samma kurs. Bergströms studie visar att också svenskspråkiga funderar på ordval samt hur man borde uttrycka sig på andraspråket så att det är korrekt. Detta tyder på att även svenskspråkiga studenter behöver stöd på andraspråket.

Lärarna funderar exempelvis inte på nya sätt att förverkliga undervisningen, sådana som eventuellt ännu mer skulle stöda studenternas språkutveckling vid sidan av innehållsinläringen. Ingen av substanslärarna nämner några språkliga mål eller att de har funderat på studenternas möjlighet att använda andraspråket. Detta kan bero på att de inte är medvetna om hur man kan integrera språk och ämne i undervisningen på ett mer effektivt sätt och de fokuserar sig på innehållet inte på språket.

När jag frågade om lärarna hade som mål att också stöda studenternas språkutveckling vid sidan av substansämnet var svaren enhetliga på det sättet att substanslärarna inte hade haft som mål att stöda språkutvecklingen utan först och främst koncentrera sig på substansämnet. Någon av substanslärarna konstaterar dock att språkaspekten är så naturlig att man på sätt och vis alltid stöder utvecklingen av tvåspråkighet. Exempel (15) och (16) på substanslärarnas svar illustrerar på ett bra sätt hur substanslärarna i min studie förhåller sig till frågan.

- (15) Ei varsinaisesti, että se tuli oikeestaan tässä oppimispäiväkirjan laatimisessa. [...] meillä on täällä oikeestaan kaikessa opetuksessa varmaan niin, että me tuetaan kaksikielisyyttä ja toisen kielen käyttöä, mutta mä ajattelin niin, että mun rooli on kuitenkin pitää se suomeksi, että ne äidinkieleltään ruotsinkieliset saavat sen suomenkielisen opetuksen, mutta se ei erityisesti leimannut tämän kurssin suunnittelua. (SB3)
- (16) Egentligen inte. Dom hade ju de här inlärningsdagböckerna som dom skrev och dom fick språkstöd. [...] jag kan nog säga att jag är ganska fokuserad på ämnet och inlärningsmålen och då syftar jag inte sådana här mål för språkinläring utan det handlar om att de här typerna ska bli jurister som kan detta ämne som jag undervisar. Jag ser språket som ett kommunikationsmedel blott och enbart. (SB1)

Två av substanslärarna konstaterar att man alltid har som mål att stöda studenternas språkutveckling i det här utbildningsprogrammet men att det språkliga inte speciellt är med i planeringen och man inte medvetet satsar på det språkliga i undervisningen. Den förefintliga tanken bland substanslärarna är att de planerar innehållet och språket är en naturlig del av allt som föregår. Det tycks vara något som studenterna lär sig vid sidan av innehållsinläring när de lyssnar på en föreläsning på det andra inhemska och arbetar med studenter som har det andra inhemska som modersmål. Detta tyder också på att substanslärarna inte är språkligt så medvetna att de kunde nämna några språkliga mål för undervisningen. Bergroth (2009) har undersökt språklig medvetenhet i språkbadsundervisning. Resultaten i hennes studie visar att även språkbadslärare har svårigheter att namnge några språkliga mål för sina lektioner och för språklig planering i allmänhet. Det visade sig att vara svårt för informanterna i min undersökning att nämna några språkliga mål för undervisningen fast jag använde en inspirationsbild för att hjälpa dem att fundera på frågan. Jag antog att det skulle finnas variation hur substanslärarna tar hänsyn till språket i sitt arbete men ingen av dem hade språkliga mål för undervisningen. I ljuset av Bergroths (2009: 11) resultat är det förståeligt att inte heller substanslärarna i min undersökning kan nämna några språkliga mål för undervisningen.

Intervjusvaren visar att språket i sig inte syns mycket i planeringen och genomförandet av undervisningen vilket är lite överraskande när man tänker på att det är fråga om ett tvåspråkigt utbildningsprogram som har funnits över 20 år. Delvis kan detta bero på att det inte är fråga om någon ny tvåspråkig utbildning; det finns existerande undervisningsmetoder som antagligen uppfattas som bra och fungerande. Lärarna har redan tidigare undervisat inom den tvåspråkiga utbildningen och de är vana vid att undervisa i en grupp där studenter har antingen svenska eller finska som modersmål. MAK-projektet har inte förändrat situationen. En annan orsak kan vara såsom det konstaterats tidigare att eftersom substanslärarna inte är språkexperter är de inte medvetna om hur man kunde beakta den språkliga aspekten i planeringen och undervisningen.

Aireys undersökning (2009) visar att för att lyckas på ett optimalt sätt kräver tvåspråkig undervisning och tvåspråkiga program noggrann planering (se 2.3.1). Man ska fundera på vad som är det bästa sättet att föreläsa och introducera nya teman så att det också stöder andraspråksinläringen och inte minst att studenterna förstår innehållet fast undervisningen sker på ett annat språk än på modersmål.

Man kan konstatera utgående från intervjuvaren att lärarna anser det vara viktigast att de undervisar på sitt modersmål och detta är det bästa sättet att stöda den grupp som har det andra inhemska språket som modersmål. Det viktigaste sättet att stöda studenternas språkutveckling verkar vara tvåspråkig undervisning. Enligt substanslärarna är det viktigt för studenterna att delta i undervisning på det andra språket. Alla substanslärarna konstaterar att när de ger undervisning på sitt modersmål får de studenter som har det andra inhemska språket som modersmål undervisning på det andra språket och på det sättet lär de sig språket. Exempel 17–19 beskriver lärarnas funderingar kring detta.

- (17) Jag undervisar på svenska, stöder finskspråkiga studenters kunskaper i svenska.
- (18) Jag tror också att man lär sig språk genom att lyssna någon som föreläser på till exempel svenska om man är finskspråkig och sen att just skriva sådana här inlärningsdagböcker [...] (SB1)
- (19) Mä ajattelisin niin, että mun rooli oli kuitenkin pitää se suomeksi, koska silloin ne ruotsinkieliset opiskelijat saa sen äidinkieleltään suomenkielisen pitämän opetuksen. (SB3)

Dessa exempel (ex 17–19) visar ganska bra substanslärarnas syn på hur man lär sig språket. Substanslärarna har den uppfattning att studenterna får språket på köpet när de studerar på två språk och vistas i en tvåspråkig studiemiljö. Det är dock så att endast en del av språkutvecklingen sker genom att man lyssnar på undervisning på andraspråket. För att nå högre nivå på andraspråket måste man även producera själv och öva sig aktivt såväl muntligt som skriftligt.

Två av substanslärarna funderar på sitt eget språkbruk inför studenterna. Den ena av dem konstaterar att hon försöker tala långsamt eftersom hon har fått kritik av några studenter att hon talar för snabbt. Den andra av dem talar om språkriktighet (se ex 20).

- (20) Kielellisesti mä, ku mulla on äidinkielenä suomi ja opetuskielenä suomi, niin ehkä mä pyrin opettaessani kuitenkin, ja nyt tän MAK-projektin kanssa ehkä vielä enemmän, sitten kun se toinen kotimainen on sen verran heikompi, niin tavallaan sitä suomenkielistä opetusta, panostamaan siihen kieleen. Nyt on pyrkimys siihen, että se suomen kieli, jolla opetan olis mahdollisimman hyvää ja oikeaoppista. (SB4)

Substanslärarens svar i exempel (20) visar att hon har börjat fundera på språkets kvalité. Dessa två substanslärare har anpassat sitt eget språkbruk så att det skulle vara lättare för studenterna med det andra inhemska som modersmål att följa undervisningen samt såsom det kommer fram i exempel (20) att lära sig så korrekt språk som möjligt. När man undervisar i abstrakt innehåll är det enligt Cummins (se 2.3.2) viktigt att man underlättar undervisningsspråket för att säkra att alla förstår vad som sägs. Detta gäller även inlärnigen av abstrakt innehåll på modersmål. Fast substanslärarna i min undersökning inte direkt konstaterar att de har underlättat undervisningsspråket är det viktigt att de är medvetna om att deras sätt att tala kan göra det antingen svårare eller lättare för studenterna med det andra inhemska språket som modersmål att förstå vad som sägs. Läraren i exempel (20) talar om ett korrekt språk. Det är bra att ta i hänsyn till detta på grund av att vissa studenter eventuellt kan ha svårigheter att förstå ett dialektalt tal eller olika dialekter på andraspråket. Därför är det viktigt att lärarna använder ett bra och ett korrekt språk.

Ingen av substanslärarna nämner studenters möjlighet att själva använda språket i undervisningssituationer. Studenterna har möjlighet att hålla presentationer på modersmålet oavsett undervisningsspråket och de har möjlighet att använda modersmålet när de gör grupparbete och när de diskuterar med lärarna. Enligt substanslärarna använder alla studenter ganska långt sina modersmål när de arbetar i smågrupper och håller presentationer. Naturligtvis sätts studenterna hela tiden in i olika tvåspråkiga situationer när de gör grupparbete med studenter som har det andra inhemska språket som modersmål samt lyssnar på presentationer på det andra inhemska

språket. Detta stöder säkert också studenternas andraspråksinlärning men också i det här fallet är det fråga om att förstå andraspråket, inte själva att använda språket.

4.1.2.2 Arbetssätt

Som konstaterats i avsnitt föreslår Airey (2009: 127) att när man undervisar på ett annat språk än studenternas modersmål borde man noggrant fundera på sättet att introducera ett nytt tema. Han konstaterar att föreläsning inte alltid är det bästa sättet eftersom det kan vara svårt för studenter att lyssna och anteckna samtidigt. Bergroth (2007: 112) uppmuntrade också sina informanter, som var lärare vid en tvåspråkig yrkeshögskola, att fundera på alternativa arbetsmetoder. Hennes förslag var att lärarna kunde använda sådana metoder som är typiska för tidigt fullständigt språkbild, exempelvis smågruppsarbete kring större teman och övningar som medvetet utvecklar både språk och innehåll. Fast det inte är fråga om språkbild i min undersökning antar jag att likadana arbetsmetoder kunde fungera också i den här typen av tvåspråkig utbildning som undersöks i denna avhandling.

Som det kommer fram i avsnitt 4.1.2 och 4.1.2.1 har substanslärarna inom den här utbildningen inte funderat över det språkliga när de har planerat och genomfört undervisningen. Man kan ändå lägga märke till att lärarna har använt varierande arbetssätt vilket i sig kan stöda studenternas språkutveckling. Enligt kursbeskrivningen består kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* av föreläsningar, uppgifter och arbete i smågrupper. Jag frågade substanslärarna vilka slags arbetssätt de använde under kursen och det visade sig att arbetssätten var varierande. Tre av substanslärarna berättar att deras arbetssätt varierade från föreläsningar till grupparbeten och diskussioner. En av substanslärare med finska som undervisar på finska berättar att hennes del av kursen bestod av grupparbeten. En substanslärare som undervisar på svenska använde även tidningsartiklar och studenterna fick läsa artiklarna och analysera dem. En del av kursen bestod av rättsfall där varje substanslärare valde ett rättsfall och gav det till studenterna. Varje lärare hade rättsfallet på sitt undervisningsspråk. Studenterna fick arbeta med rättsfallet och analysera det i grupper. Grupparbeten bestod av presentation och diskussion.

På basis av intervju svaren kan man konstatera att undervisningen under den undersökta kursen bestod, oberoende av undervisningsspråket, främst av föreläsningar och grupparbeten. Studenterna erbjöds möjligheter att delta i diskussion både i samband med föreläsningarna och grupparbeten. Som det konstaterats i avsnitt 2.3.2 föreslår Airey (2009) att när man undervisar på ett annat språk än studenternas modersmål borde man erbjuda studenter möjligheter att ställa frågor. Detta är viktigt även inom den undersökta juristutbildningen fast studenterna använder mest sitt modermål när de deltar i diskussioner. Det är ändå viktigt att studenterna möjlighet att ställa frågor om de till exempel inte förstår vad läraren säger.

Enligt informanternas intervju svar är kursen omfattande och består av varierande arbetsätt. Om man ser på Aireys och Bergroths undersökningar kunde varierande arbetssätt vara ett sätt att effektivisera andraspråksinläringen. Faktumet är dock att i den tvåspråkiga utbildningen som presenteras i den här undersökningen använder studenterna mest sitt modersmål i undervisningssituationen vilket naturligtvis inte aktivt utvecklar deras muntliga språkfärdigheter på andraspråket.

Tre av substanslärarna kommenterar kursens innehåll. De anser att kursen är omfattande och krävande. En av substanslärarna anser att man kunde ha den här kursen lite senare efter en annan kurs där man går igenom grundterminologi och annat som eventuellt skulle hjälpa studenterna att uppfatta innehållet på den här kursen som är mera krävande. Substanslärarna konstaterar ändå att det inte har något med språket att göra utan endast kursens innehåll i allmänhet. Enligt Met (1998: 42–43) påverkar studenternas språkfärdigheter och deras kognitiva utveckling valet av lämpligt innehåll för integrerad språk- och ämnesundervisning och detta understöder tanken om att fundera lite noggrannare på kursernas ordningsföljd. Enligt Cummins (1984: 137–142) är ett sätt att anpassa innehållet att gå igenom materialet på förhand och fundera på presentationsordningen så att den går från konkret och känt till mera abstrakt och nytt innehåll. En av substanslärarna konstaterar dock att det inte i princip är möjligt att förändra kursernas ordningsföljd därför att juristutbildningen i Vasa ska följa samma ordning som används i Helsingfors. Det kunde ändå vara motiverat att fundera på saken

ur språkvinkel också om en annorlunda ordningsföljd mellan olika kurser eventuellt kunde stöda studenternas språkinläring och kognitiva utveckling.

4.1.2.3 Språkprinciper

I praktiken förverkligas den tvåspråkiga undervisningen på den undersökta kursen så att varje lärare undervisar på sitt modersmål eller på sitt undervisningsspråk vilket också kan vara det andra inhemska språket och inte lärarens modersmål (se 1.3). Det framkommer i studieplan för den undersökta kursen att några lärare undervisar både på finska och svenska. En föreläsning ges antingen på finska eller på svenska, inte på båda språken. Det är intressant att ta reda på vilka språk man använder i undervisningen och när man använder modersmålet och andraspråket. Dessutom är det intressant att veta vilka situationer som är tvåspråkiga. De här frågorna diskuteras i det här avsnittet.

I intervjuvaren kan man se att substanslärarna utgår från att studenterna har möjlighet att alltid använda sitt modersmål. Detta verkar vara en viktigare princip än att uppmuntra studenterna att använda det andra inhemska språket när de gör grupparbete eller ställer frågor och deltar i diskussion. Ingen av substanslärarna har uppmuntrat studenterna att använda det andra inhemska språket när de ställer frågor eller besvarar frågor. Däremot svarar tre av substanslärarna på frågan om hur de beaktar tvåspråkigheten i gruppen att de beaktar den så att alla har möjlighet att använda sitt modersmål. En av substanslärarna säger dock att hon har uppmuntrat studenterna att utnyttja den situation att de har kurskamrater som har det andra inhemska som modersmålet. Men hon konstaterar att hon hade uppmuntrat studenterna att använda det andra inhemska språket i informella möten med sina kurskamrater på fritiden och använda svenska när de talar med sina svenskspråkiga kurskamrater på fritiden, inte i undervisningssituationen. I undervisningssituationen har ingen av substanslärarna uppmuntrat studenterna att använda det andra inhemska språket. En av substanslärarna konstaterar att de hade bestämt sig att de inte tvingar studenterna att framföra muntligt på det andra inhemska på den första kursen utan endast skriftligt i form av inlärningsdagböckerna. Två av substanslärarna anser att om man tvingade studenterna att framföra på andra språket skulle de inte våga tala alls (se ex 21 och 22).

- (21) Tämä on tämä MAK niin uutta meille, että mä luulen, että jos luennoilla aktivois niitä käyttämään sitä toista kotimaista esittäen kysymyksiä sillä tai muuta, niin ne olis ihan hiljaa siellä, että nei ei uskalla [...] (SB4)
- (22) [...] kanske man kunde så småningom ha dem att lite våga besvara fråga också på andraspråket men att jag vet inte om man kan göra det i första kursen, då är det många som inte vill vara med tror jag. (SB1)

I exemplet säger lärare att om man exempelvis började ställa frågor på andraspråket skulle studenterna vara tysta. Det är inte heller meningsfullt att en lärare som undervisar på finska börjar ställa frågor på svenska för att aktivera finskspråkiga studenter att använda andraspråket utan det är mera fråga om att när undervisningsspråket är finska uppmuntras även svenskspråkiga studenter att använda finska och tvärtom. I svaren i exemplen (21) och (22) konstaterar substanslärarna att de inte tror att man kan förvänta studenterna att delta i undervisningen muntligt på andraspråket, åtminstone inte på första kursen. Lärarna tror att studenterna inte vågar delta i diskussion på andraspråket. Det att studenterna inte vill eller vågar framföra även muntligt på andraspråket är något som substanslärarna antar. Det finns ändå inte något bevis på att studenter är ovilliga att öva sig andraspråket även muntligt redan från början. Däremot visar studenternas målmedvetet arbete med språket i samband med inlärningsdagböckerna att studenterna är motiverade och villiga att utveckla andraspråket. Därför antar jag att studenterna kan vara motiverade att utveckla även muntliga färdigheter på andraspråket. Bergströms (2011: 49) studie visar att studenterna i ett tvåspråkigt program har goda möjligheter att utveckla sin professionella kompetens på två språk. Det kommer fram även i såväl substanslärarnas som i språklärarnas svar i min undersökning att studenterna förhåller sig positivt till MAK och inlärningsdagböckerna. Jag anser att det är ett tecken på att studenterna kunde vara motiverade att öva sig andraspråket även muntligt.

En av de centrala principerna i tidigt fullständigt språkbud är att en lärare talar endast ett språk. Samma princip betonades också vid den tvåspråkiga yrkeshögskolan där man ville tillämpa språkbudsmetoder. (Bergroth 2007: 96) Den tvåspråkiga juristutbildningen har inte några fastställda språkprinciper.

Det kommer fram i informanternas intervjustvar att alla har lite olika principer för på vilket språk de besvarar studenternas frågor; om de svarar på det språket som frågan ställs eller om de svarar på sitt modersmål oavsett på vilket språk frågan ställs. Informanternas svar tyder på att det inte finns någon gemensam språkprincip i detta utan läraren själv bestämmer hur hon eller han gör. Detta skiljer sig till exempel från språkbad där läraren nästan uteslutande använder språkbadsspråket och en lärare i princip talar endast ett språk till eleverna. Två av substanslärarna berättar att de besvarar frågor på det språket som studenten använder. Två andra lärare säger också att de svarar på det språket som studenten använder men diskuterar frågan lite djupare. Den ena av dem säger att hon har fått kritik för att hon svarar på finska om studenten ställer frågan på finska fast hennes undervisningsspråk är svenska. Några studenter tyckte alltså att hon borde besvara frågan på svenska fast studenten ställer frågan på finska eftersom svenska är hennes undervisningsspråk. Hon konstaterar att hon i fortsättningen försöker satsa på det och svara också på finskspråkiga frågor på svenska. Hon konstaterar ändå att det är svårt att svara på svenska om studenten talar finska. I andra situationer än undervisningssituationer, t.ex. på mottagning använder hon alltid studenternas modersmål. Den andra läraren som funderar på saken säger att hon brukar svara på svenska om någon talar svenska till henne fast hennes modersmål och undervisningsspråk är finska. Hon säger att eftersom hon inte är tvåspråkig är det automatiskt att hon svarar på svenska om någon talar svenska till henne. Två av substanslärarna konstaterar att om det finns någon student som inte förstår vad läraren säger så säger läraren samma sak helt enkelt på finska.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den viktigaste språkprincipen vid den tvåspråkiga juristutbildningen verkar vara studenternas möjlighet att använda sitt modersmål. Detta gäller naturligtvis muntliga framföranden samt uppgifter som hör till exempel till grupparbeten. Inlärningsdagböckerna som är en del av MAK-pilotprojektet skriver studenter på andraspråket.

Undervisningsmaterialet är antingen på finska eller svenska och två av substanslärarna använder också undervisningsmaterial på engelska. De substanslärare som undervisar på finska har undervisningsmaterialet antingen på finska eller engelska. En av de

substanslärarna som undervisar på svenska använder såväl svensk-, engelsk- som finskspråkigt undervisningsmaterial. En av substanslärarna använder huvudsakligen svenskspråkigt undervisningsmaterial men hon konstaterar att någon gång har man varit tvungen att använda finskspråkigt material, även om undervisningsspråket är svenska, av den anledning att visst material inte finns på svenska.

Studenterna studerar och arbetar i blandade grupper så att svenskspråkiga och finskspråkiga deltar i samma undervisning. Eftersom alla studenterna får använda och använder sitt modersmål är studenterna hela tiden i olika tvåspråkiga situationer. Det kommer inte fram i intervjuvaren om lärarna delar gruppen i blandade grupper när studenter gör grupparbete eller får studenterna fritt välja vem de arbetar med. En av substanslärarna konstaterar att när de har ett grupparbete med presentationer och diskussioner använder studenterna sitt modersmål. Var och en får presentera på sitt eget modersmål. Detta innebär att undervisningsspråket inte avgör vilket språk studenterna använder i undervisningssituationen. Tvåspråkigheten beaktas enligt substanslärarna på det sättet att alla får tala sitt modersmål.

En av substanslärarna berättar att när hon hade grupparbeten använde studenterna båda språken men efter grupparbeten gjorde grupperna en skriftlig sammanfattning och alla använde finska. Hon antar att anledningen till detta var att eftersom anvisningar till grupparbetet var på finska använde studenterna automatiskt finska i den skriftliga sammanfattningen. Samma lärare hade fått feedback av en student som hade önskat att en del av grupparbetet kunde ha varit på svenska. Läraren tyckte ändå att eftersom meningen var att hon undervisar på finska är det motiverat att hon har också sitt undervisningsmaterial på finska. Men eftersom man inte har preciserat några gemensamma språkprinciper kan det vara oklart för studenter vilket språk som används i olika situationer. Fast substanslärarna har framhåvt att studenterna alltid får använda sitt modersmål visar lärarens svar ändå att det ibland kan vara oklart för studenter varför man använder ett visst språk i en viss situation. Om man hade vissa gemensamma principer kunde det vara lättare för studenter att veta vilka språk som används i vilka situationer och också förstå varför man har något material på endast ett språk. Nu gör studenterna språkvalet själv men ett förslag till en gemensam språkprincip kunde vara

till exempel att tillämpa språkbadsmetoden där en lärare använder ett språk. Eftersom vissa lärare undervisar inom den här juristutbildningen både på finska och svenska kunde en gemensam språkprincip vara att man använder ett språk i en situation.

4.1.3 Språkstöd

I det här avsnittet diskuteras språkstöd som studenterna får av språklärare när de avlägger sina studier på det andra inhemska språket. Språkstöd är något nytt i den juridiska utbildningen i Vasa och det är en del av MAK-pilotprojektet. Målet med språkstödet är att stöda studenternas muntliga och skriftliga andraspråksinläring och på det sättet hjälpa dem att delta i undervisningen på det andra inhemska språket. Studenterna erhåller också studiepoäng för språkstödet (se 1.3.1). Om man ser på målsättningar med språkstödet konstateras det att man ska stöda studenternas muntliga och skriftliga andraspråksinläring (Työryhmän väliraportti 2009). Efter den första kursen hade man ändå hållit sig till det skriftliga inom MAK-pilotprojektet.

I ljuset av andra undersökningar (se 2.3.1 och 2.3.2) kan man konstatera att det är ytterst viktigt för studenter som studerar i en tvåspråkig utbildning att få stöd i språkutveckling. I Angervos (2011: 66) undersökning kommer det fram att 70 % av informanterna anser att studier på två språk förutsätter stöd från språklärare.

På den undersökta kursen förverkligas språkstödet i form av inlärningsdagböcker. Båda språkgrupperna har en egen språklärare som hjälper i studenternas andraspråk. Under den undersökta kursen skriver studenterna en inlärningsdagbok på det andra inhemska språket och både språkläraren och en av substanslärarna läser inlärningsdagböckerna. Språkläraren har ansvar för språket och substansläraren för innehållet i inlärningsdagböckerna. Det förekommer i en intervju att studenterna skickar inlärningsdagböckerna i tre delar till språklärarna och språklärarna kommenterar språket och korrigerar språkfel. Eftersom det är språklärarna som ger språkligt stöd till studenter har jag frågat mera om språkstöd av språklärarna än av substanslärarna. Jag ville ta reda på vilket slags stöd språklärarna ger till studenter och i vilka situationer studenterna ber om språkligt hjälp och stöd. Ytterligare ville jag ta reda på vilka saker språklärarna

betonar när de läser och korrigerar studenternas texter. Jag ville också få veta hur språklärarna anser att språkstödsystemet har fungerat och vad som kunde utvecklas framöver.

När materialet för den här undersökningen samlades in hade man fått ganska lite erfarenheter av språkstöd och språklärarna konstaterade att språkstödet utvecklas fortfarande. Språkstödet ges huvudsakligen på distans eftersom språklärarna arbetar i Helsingfors. Båda språklärarna har haft 4–6 timmar närundervisning i Vasa under hösten 2010. Språkläraren som ger stöd till svenskspråkiga studenter berättar att hon också hade en skriftlig del av kursen finska som andra språk under hösten 2010 och under kursen hade de fem närundervisningsdagar i Vasa. Enligt läraren var det praktiskt att anknyta språkstödet till kursen och hon gav även feedback på inlärningsdagböckerna under närundervisningsdagar. Finskspråkiga studenter hade däremot en annan lärare än språkstödslärare på kursen svenska som andraspråk.

Språklärarna berättar att alla studenter har haft kontakt med språklärarna inom ramen för inlärningsdagböckerna eftersom det var obligatoriskt. Inlärningsdagböckerna skrevs helt på det andra inhemska språket oberoende av undervisningsspråket. Finskspråkiga studenter har kontaktat språkläraren i genomsnitt fem gånger och svenskspråkiga 3–6 gånger. Språklärarna kommenterar texterna huvudsakligen på studenternas andra språk, dvs. på det språket som inlärningsdagböckerna har skrivits på. När språklärarna läser studenternas texter är språkets struktur och grammatik de centrala aspekterna som de fäster uppmärksamheten vid och korrigerar. Båda lärarna konstaterar att ordförrådet är också viktigt eftersom vissa ord och termer kan användas bara i vissa sammanhang och ordanvändningen skiljer sig från allmänspråket. Enligt en av lärarna använder studenter NetMOT utan kritik och därför väljer de ofta ett ord som inte passar i kontexten i fråga.

Som sagt hade man fått ganska lite erfarenheter av språkstöd när materialet för den här avhandlingen samlades in men språklärarna har redan fått en uppfattning om vad som har fungerat bra och vad som kunde utvecklas. Båda språklärarna är eniga om att det skulle ha varit bra att få träffa studenterna oftare ansikte mot ansikte. Därför föreslår de att språkstödet skulle arrangeras i Vasa. Enligt dem är det svårt att kommentera texter

via e-post och det tar också mycket tid och således skulle det vara bättre för båda parterna att man kunde diskutera texter muntligt. Då är det lättare för läraren att förklara och motivera sina kommentarer och lättare för studenten att ställa frågor. Den ena läraren tror att det skulle vara lättare för studenterna att vända sig till läraren om de hade möjlighet att träffa läraren personligen. Den andra läraren tycker att man borde ha en egen mottagningstid när studenterna kan komma och diskutera med läraren. Om språkstödet arrangerades lokalt i Vasa skulle man enligt lärarna också ha bättre möjligheter att ta hänsyn till studenternas personliga och olika språkliga behov och utmaningar.

En annan utmaning enligt finskläraren är att det är stora skillnader mellan studenternas språkfärdigheter; därför anser hon att det skulle vara allt viktigare att få träffa studenter personligen och ta reda på vilket slags stöd var och en behöver. De studenter som kan finska flytande har mera nytta av sådana råd som gäller finslipning av texter medan några studenter skulle behöva mångsidiga grammatikövningar och större ordförråd. Därför anser hon att man borde ha möjlighet att använda även flera timmar på språkstöd så att alla studenters språkliga behov kunde uppfyllas. Juristens språk måste ju vara precis konstaterar en av språklärarna.

En av språklärarna anser att de inte var tillräckligt mycket med när språkstödet planerades. Det är en viktig kommentar tycker jag eftersom språklärarna verkar åtminstone i den här undersökningen vara mer medvetna om juristers språkliga utmaningar än substanslärarna. Som det kommer fram i intervjuvaren har de redan under det första skedet av språkstödet många utvecklingsidéer och de har också en tydlig uppfattning om vilket slags träning och vilka slags övningar som skulle stöda juriststudenters språkutveckling.

Både substanslärarna och språklärarna tycks vara nöjda med inlärningsdagböckerna. I synnerhet substanslärarna anser att inlärningsdagböckerna är ett bra sätt att lära sig språket. Språklärarna har dock utvecklingsförslag till språkstödet. Som sagt tycker de att det borde arrangeras i Vasa. Därtill kommenterar båda språklärarna att man borde få en databank med ord och annat material på nätet som studenterna kan använda som hjälp i

sina studier. Substanslärarna verkar vara mycket nöjda med språkstödet och det förekommer i intervjuerna att de anser inlärningsböckerna vara ett bra sätt att aktivera studenterna i deras språkutveckling men de verkar egentligen veta ganska lite om språkstödet. Såväl språklärarna som substanslärarna konstaterar att studenterna verkar vara motiverade och målmedvetna när de arbetar med språket. Detta visar även Bergströms (2011: 40–50, se 4.1.2.1) studie. Enligt hennes resultat är juriststudenterna mycket medvetna om den roll som det fackspecifika språkbruket spelar i den professionella kompetensen. Det är intressant att se i Bergströms studie att studenterna kan också reflektera över sitt eget språkbruk. Hennes studie visar att studenterna redan tidigt under sitt första studieår skapar sig en bild av det godtagbara sättet att uttrycka sig i juridiskt sammanhang. Studenternas reflektioner över sitt eget språkbruk och sina ordval tyder dock på att de känner sig lite osäkra på andraspråket och därför är det viktigt att de får språkligt stöd och feedback när de skriver på andraspråket.

Såväl substanslärarna som språklärarna i min studie anser att språkstödet är något som behövs och att studenterna får stor nytta av det. Substanslärarna verkar dessutom ha en sådan uppfattning att det är språklärarna som bär ansvaret för studenternas språkutveckling även om studenterna arbetar huvuddelen av sina studier med substanslärarna.

4.2 Lärarnas roll i utbildningen

Mina informanter arbetar antingen som substanslärare eller som språklärare inom den juridiska utbildningen och således är deras roller i utbildningen olika. I det här avsnittet beskriver jag lärarnas roll i den tvåspråkiga utbildningen. Därefter redogör jag för hur lärarna samarbetar. Jag har bitt lärarna att berätta hur de samarbetar med varandra och om substanslärarna och språklärarna har haft samarbete sinsemellan.

4.2.1 Substanslärare vs. språklärare

Juristutbildningen i Vasa liknar ämnesundervisning via andraspråk som Bergroth (2007: 29) presenterar. I ämnesundervisning via andraspråk är det ämnesläraren som ansvarar

för en del av språkproduktionen inför studenterna (Bergroth 2007: 21). Om man jämför språkbad och den här typen av tvåspråkig utbildning som har presenterats i den här avhandlingen kan man säga att lärarrollen är ganska olik i dessa två typer av tvåspråkiga utbildningsprogram. Bergroth (2007: 23) konstaterar att läraren i språkbad är i en annan situation än läraren vid andra typer av tvåspråkiga utbildningsprogram. I språkbad står läraren inför en dubbel roll: hon eller han ska beakta både språk och innehåll i sin undervisning. I språkbad syns språket hela vägen genom planeringen av undervisningen till klassrumsverkligheten. Däremot kan man säga att läraren inom ett tvåspråkigt utbildningsprogram inte nödvändigtvis har en bestämd dubbel roll utan lärarens roll varierar mellan olika tvåspråkiga program. Som min undersökning har visat har språket inte en synlig roll i planeringen och genomförandet av substansundervisningen inom juristutbildningen.

Ämnesundervisning via ett andraspråk har sin utgångspunkt i ämnesundervisning och lärarna är inte nödvändigtvis specialister på språkundervisning utan är specialister på sina egna fackområden (Bergroth 2007: 29). Intervjuszvaren visar att substanslärarna uppfattar sig själva nästan enbart som substanslärare, inte som språklärare. Ingen av substanslärare talar till exempel om att hon eller han skulle ha en dubbel roll både som substanslärare och språklärare. Däremot konstaterar en lärare att hon är fokuserad på ämnet, inte språket (se ex 16). De anser att språklärarna har ansvar för språkstöd och studenternas språkutveckling överlag och de som substanslärare har ansvar för det juridiska innehållet. Den här tanken var gemensam för alla fyra substanslärare.

4.2.2 Samarbete mellan lärarna

Jag är intresserad av samarbete mellan lärarna inom juristutbildningen därför att jag antar att språklärarna som är språkexperter kan eventuellt vara mer medvetna om språkliga frågor och utmaningar än substanslärarna som inte är språkexperter. Genom att utnyttja den kunskap som språklärarna har kunde man utveckla utbildningen så att språket skulle synas ännu mer genom hela programmet.

Bergroth (2007: 21) konstaterar att ett sätt att integrera språk och innehåll i undervisningen är att ämnesläraren och språkläraren arbetar med gemensamt material. Annars efterlyste Bergroth också samarbete mellan lärarna när hon gjorde sin undersökning vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Jag har frågat substanslärarna hur de samarbetar med språklärarna. Det har kommit fram redan tidigare att inlärningsdagböckerna var ett gemensamt material för både språklärarna och substanslärarna; en av substanslärarna hade ansvaret för innehållet medan språklärarna hade ansvaret för språket.

Det kommer fram i lärarnas svar att substanslärarna har mycket samarbete sinsemellan när de planerar och håller kursen. Substanslärarna har mindre samarbete med språklärarna. En av substanslärarna berättar att hon har till exempel föreslagit teman för essäer till språklärarna. En av substanslärarna konstaterar däremot att hon inte alls har haft kontakt med språklärarna under kursens gång men före kursen hade lärarna diskuterat med varandra om kursens uppbyggnad. Båda språklärarna har varit i kontakt med den substanslärare som var ansvarig för inlärningsdagböckerna. Språklärarna har också samarbetat med varandra.

Överlag har substanslärarna och språklärarna haft ganska lite samarbete sinsemellan. Det kunde eventuellt vara fruktbart att diskutera språkinläring tillsammans och använda de resurser som båda parterna har. Som det kommer fram i avsnitt 4.1.3 tyckte en av språklärarna att de inte fick delta tillräckligt mycket i planeringen av språkstöd. Detta borde man ta hänsyn till när man utvecklar språkstödet framöver.

Jag frågade språklärarna vilka slags övningar som skulle hjälpa studenterna att nå de muntliga och skriftliga språkfärdigheter som krävs av en jurist. Språklärarna gav många goda exempel på arbetssätt (se 3.2.2) och genom gemensam planering kunde man fundera på olika sätt att öva språkfärdigheter också i ramen för substansundervisning och integrera språk och innehåll på ett mer effektivt sätt.

4.2.3 Krav som tvåspråkig utbildning ställer på lärarna

Jag frågade substanslärarna om de anser att tvåspråkig utbildning kräver något extra av läraren jämfört med enspråkig utbildning. Alla substanslärare tycker att tvåspråkig utbildning kräver något extra av lärarna. En av substanslärarna konstaterar att tvåspråkighet ställer krav på lärarna; man själv ställer stora krav på språket. Enligt henne är det svårt för henne som finspråkig att se på vilken nivå studentens text är om en svenskspråkig student har skrivit till exempel ett seminariearbete på svenska. Hon berättar att hon ber en svenskspråkig kollega om hjälp i problematiska situationer. Samma lärare tycker att det ibland är svårt att se till att man är rättvis mot studenter. Hon använder ett seminariearbete som exempel. När det är fråga om en blandad seminariegrupp så tycker hon att man måste fundera noggrant på vem som opponerar vems texter så att alla studenter får återkoppling också på sitt modersmål och att alla studenter också får opponera på sitt modersmål och inte endast på andraspråket.

Två av substanslärarna tycker att det att man måste ta reda på juridiska termer också på det andra inhemska språket kräver ibland extra arbete. Enligt en substanslärare ska man själv vara levande tvåspråkig för att kunna arbeta inom en tvåspråkig utbildning. Detta tycker hon är viktigt därför att man ändå måste kunna hjälpa studenter på deras språk fast man får undervisa på sitt eget modersmål. Hon funderar på frågan om studenterna borde använda lärarens språk när de kommer till mottagningen. Hon tycker dock att det är lite fel att kräva studenter att använda det andra inhemska språket och enligt henne är det läraren som måste klara av att betjäna studenter på deras språk. En annan orsak till att denna lärare tycker att läraren ska vara levande tvåspråkig för att kunna arbeta inom det tvåspråkiga utbildningsprogrammet är att språket inte borde enligt henne vara något som läraren ska vara nervös för, se exempel .

- (23) Jag tror att jag sku uppleva det som mycket svårare om jag sku behöva tänka att oj, att nu kommer det en finskspråkig studerande som vill diskutera gradun med mig att hjälp, att du ska vara nervös för språket att nu behöver jag bara fundera att vad ska den här människan skriva så att vi kan diskutera saken att det där språket är kommunikationsmedel bara.
(SB1)

Som lärarens svar i exempel (23) visar anser hon att lärarna inom ett tvåspråkigt utbildningsprogram ska ha så goda kunskaper i båda språken att hon eller han klarar av att diskutera med studenterna på studenternas modersmål. En finskspråkig lärare som anser sig själv vara enspråkig, men kan kommunicera på svenska, konstaterar att man själv ställer ganska höga krav på egna språkkunskaper på andraspråket. I ljuset av den här kommentaren kunde det vara bra att även lärarna som inte är tvåspråkiga men arbetar inom den tvåspråkiga juristutbildningen skulle ha möjligheter att få övning på andraspråket.

4.3 Utmaningar och utvecklingsmöjligheter

I det här avsnittet diskuteras utmaningar och utvecklingsmöjligheter som hör ihop med den tvåspråkiga utbildningen. I avsnitt 4.3.1 diskuterar jag problem som kan förekomma när undervisningsspråket blir något annat än studenternas modersmål. Därefter i avsnitt 4.3.2 diskuterar jag eventuella utvecklingsmöjligheter inom juristutbildningen.

4.3.1 Ett andraspråk som undervisningsspråk

Som konstaterats i avsnitt 4.1.1 tillför MAK-projektet det att studenterna börjar själva aktivt arbeta med andraspråket. I stället för att endast följa undervisning på andraspråket förväntas de redogöra för juridiska innehåll även på det. Detta är inte nödvändigtvis helt oproblematiskt och kan kräva mycket av studenter. I det här avsnittet diskuteras svårigheter och utmaningar som studenterna kan möta när undervisningsspråket blir något annat än studentens modersmål. Jag kommer att diskutera lärarnas språkliga medvetenhet. Om lärarna förstår vilka utmaningar det finns när studenterna studerar på ett annat språk än på sitt modersmål är det lättare för dem att stöda studenterna när de studerar på andraspråket.

I några substanslärarnas intervjusvar får man en sådan uppfattning att studenterna verkar ha ganska goda kunskaper i det andra inhemska språket redan när de inleder sina studier. Båda språklärarna och en av substanslärarna nämner ändå att en utmaning i

utbildningen är att studenter är på så olika nivåer i andra språket när de inleder studierna. En av substanslärarna konstaterar att man inte testat studenternas språkkunskaper när de kommer in i utbildningen. Hon resonerar kring detta och frågar hur man kan kontrollera att alla på riktigt förstår och hänger med. Problemet är att man inte alltid får veta om alla förstår eller inte vad läraren säger. Hennes bekymmer är inte alls omotiverad eftersom även undersökningar visar att det inte är samma sak att kunna språket på allmän nivå och att kunna språket på akademisk nivå (se 2.3.2).

Jag har frågat substanslärarna om de tror att studenterna har svårigheter med att förstå det som sägs. Två av lärarna tyckte att studenterna inte hade problem med att förstå undervisning. Enligt dem framkom det i studenternas inlärningsdagböcker att studenterna hade konstaterat att de var överraskade över hur bra de förstod föreläsningar och undervisning på andraspråket. Aireys undersökning (2009) visar ändå att när undervisningsspråket inte är studenternas modersmål har det en inverkan på studenternas sätt att studera. De ställer bland annat färre frågor och deltar mindre i diskussioner (se 2.3.1). En av lärarna berättar att hon märker att finska studenter ibland har svårigheter med att förstå när undervisningen sker på svenska. Hon säger att studenterna inte medger det själva men att hon kan märka det. Hon berättar också att på hennes föreläsning råkade två aktiva studenter vara svenskspråkiga och finskspråkiga förblev tystare. Man kan inte dra några slutgiltiga slutsatser utgående från en lärares svar men man kan ändå fundera på att orsaken till att finskspråkiga förblev tystare kan eventuellt vara deras osäkerhet att delta i diskussionen som mest fördes på svenska. Enligt samma lärare behöver finskspråkiga studenter stöd i svenska. Fast även studenterna själv kan tycka att de inte har svårigheter med att förstå föreläsningen om den hålls på andraspråket kan det ha inverkan på deras sätt att delta i undervisningen och diskussioner.

Studenternas olika språkfärdigheter gör att språkstödet och speciellt individuellt stöd behövs så att man kan bidra till studenternas språkliga utveckling (se 4.1.3). När det är fråga om tvåspråkig undervisning måste man ännu noggrannare fundera på kursens uppbyggnad och struktur så att det stöder också språkutveckling. Fast den här

undersökningen visar att lärarna inte funderade på språket när de planerade undervisningen anser jag att språket borde synas också i planeringen.

4.3.2 Utvecklingsmöjligheter

I avsnitt 1.2.2 konstateras det att huvudsyftet med MAK-projektet är att utnyttja möjligheten att studera på olika språk. Ytterligare anses MAK och de tvåspråkiga utbildningsprogrammen vid Helsingfors universitet vara ett bra sätt att utbilda akademiska experter som har tillräckliga kunskaper i svenska. Detta förutsätter att det erbjuds tillfällen att utnyttja den här möjligheten. Före MAK har undervisningen inom den tvåspråkiga juristutbildningen i Vasa skett på det sättet att studenterna har deltagit i undervisning på två språk och en kurs har arrangerats antingen på finska eller på svenska. Detta har inneburit att studenterna endast har förutsatts att delta i tvåspråkig undervisning. Nuläget är att studenterna avlägger även en del av de studier som ingår i rättsnotarieexamen på det andra inhemska språket. Därtill erbjuds studenterna språkstöd när de skriver inlärningsdagböcker på det andra inhemska språket (se 4.1.3). Nu är det viktigt att fundera på på vilket sätt man kan utnyttja den tvåspråkiga undervisningssituationen så att studenter som deltar i utbildningen skulle nå tillräckliga kunskaper i svenska, och svenskspråkiga studenter i finska, så att de kan arbeta som akademiska experter på båda språken. I det här avsnittet diskuterar jag utvecklingsmöjligheter som hör ihop med den tvåspråkiga juristutbildningen.

En intressant fråga är om tvåspråkig juristutbildning ger sådana språkkunskaper i det andra inhemska språket att studenter kan arbeta på båda språken inom det egna yrkesområdet. I avsnitt 2.3 diskuterades vad juridisk expertis innebär enligt forskare och experter inom juridiken. Som det konstateras i avsnitt 2.3.3 är juridiskt språk juristens centrala arbetsredskap. Eftersom jurister arbetar med hjälp av språket måste språket vara precist och korrekt. I ljuset av detta faktum kan man konstatera att det krävs goda språkkunskaper av jurister, såväl muntliga som skriftliga.

Substanslärarna som har arbetat redan några år inom den tvåspråkiga juristutbildningen verkar vara nöjda med programmet. Studenter verkar också vara motiverade och ha relativt goda kunskaper i andraspråket redan när de kommer in i studieprogrammet. Om man ville ännu mer koncentrera sig på språkinläringen vid sidan av substansen kunde man fundera på vissa saker. Språklärarna verkar vara mycket medvetna om språkliga utmaningar som studenter kan möta i andraspråket. Däremot verkar substanslärarna vara mindre medvetna om språkliga utmaningar som studenter kan möta när de studerar på ett annat språk än modersmålet. Om substanslärarna upplever det som svårt att fundera på den språkliga aspekten kan samarbete med språklärarna bidra till en klarare uppfattning om hur man lär sig språket och på vilket sätt man kan integrera språk och innehåll i undervisningen. Även om det kan innebära mera arbete för lärarna skulle en lösning vara att substanslärarna och språklärarna planerar undervisning delvis tillsammans. Språklärarnas resurser och kunskap om språkinläring kunde utnyttjas ännu mer inom utbildningen.

Förutom att kunna juridiskt språk hör det till juristers arbete att man kan argumentera på ett övertygande sätt. För att kunna göra det på något annat språk än på sitt modersmål behövs mångsidiga muntliga och skriftliga övningar. Som min undersökning visar har man börjat satsa på att juriststudenter börjar arbeta aktivt med andraspråket (se 4.1.1). Hittills har övningar varit mest skriftliga men om man funderar på språkliga krav som krävs av jurister kan man konstatera att jurister behöver också muntliga övningar. En lösning till detta kunde vara att man ännu mer skulle integrera språk i substansundervisningen redan i början av utbildningen. Språket kunde tas i beaktande genom hela programmet från planeringen till genomförandet av undervisningen.

En viktig fråga som har förekommit i analysen av intervjusvaren är vilket språk som används i olika situationer. När undervisningssituationer alltid är tvåspråkiga och studenterna alltid får använda sitt modersmål kan det vara oklart för studenter vilket språk som används eller vilket språk läraren använder och varför i vilka situationer (se 4.1.2.3). En lösning till oklara situationer skulle vara att man använder ett språk i en situation, dvs. att alla talar samma språk i en och samma situation. I språkbad är det så att en lärare talar ett språk men eftersom några lärare undervisar både på finska och på

svenska inom juristutbildningen i Vasa är detta nödvändigtvis inte möjligt. Därför kunde man ha till exempel en sådan princip att undervisningsspråket avgör vilket språk man använder i olika undervisningssituationer. På det här sättet skulle studenterna få också möjligheter att öva upp sina muntliga färdigheter på andraspråket när vissa lektioner hålls på andraspråket.

Såväl substanslärarna som språklärarna anser att studenter behöver språkstöd när de studerar på andraspråket. Hittills har studenterna fått språklig feedback av språklärarna när språklärarna har kommenterat och korrigerat studenternas inlärningsdagböcker. Enligt språklärarna ska språkstöd utvecklas. Som det förekommer i avsnitt 4.1.3 anser språklärarna att språkstödet borde arrangeras lokalt Vasa så att studenterna och språklärarna kan träffas ansikte mot ansikte. Då är det lättare att diskutera svårigheter som studenterna har och ge individuellt stöd.

Substanslärarna diskuterar mycket vikten av att ge juridiska termer på andraspråket (se 4.1.2.1). Som det kommer fram i avsnitt 3.2.2 är juridiskt språk dock mycket mer än termer. Även om substanslärarna, och även studenterna själva, har en sådan uppfattning att studenterna inte har svårigheter med att förstå när undervisningen sker på andraspråket (se 4.3.1) är det viktigt att ta hänsyn till Aireys (2009) undersökningresultat och även Cummins (1984) tankar om utveckling av akademiska språkkunskaper (se 2.3.2). Det är bra om både studenterna och substanslärarna har en uppfattning om att det finns skillnader i inläring om undervisningen sker på något annat språk jämfört med att undervisningen sker på modersmålet. Det är viktigt att vara medveten om språkliga utmaningar och fundera på olika sätt att möta de här utmaningarna. Även i detta kan samarbete mellan språklärarna och substanslärarna ha en nyckelroll.

5 SLUTDISKUSSION

Syftet med den här avhandlingen har varit att undersöka tvåspråkighet inom ett tvåspråkigt utbildningsprogram. Jag har undersökt hur utvecklingen av studenternas tvåspråkiga expertis stöds inom utbildningen. Mina informanter arbetar som lärare inom Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa. Jag har intervjuat sex lärare och genomfört undersökningen genom att analysera lärarnas intervjuvar. Även om undersökningen avgränsas till en kurs på 11 poäng i början av utbildningsprogrammet på fem år och 300 studiepoäng, visar mina resultat vissa allmänna tendenser.

De viktigaste resultaten i min undersökning visar att studenterna får feedback på sin språkutveckling endast av språklärarna. Den tvåspråkiga juristutbildningen förverkligas i praktiken på det sättet att substanslärarna undervisar antingen på svenska eller på finska. Således deltar studenterna i undervisningen delvis på andraspråket och delvis på modersmålet. I och med att studenter också deltar i undervisningen som sker på studenternas andraspråk stöds deras språkutveckling även på detta sätt. Undersökningen visar att under kursen *Grunderna för det juridiska tänkandet* förväntas studenterna inte framföra muntligt på andraspråket. De får delta i undervisningen, grupparbeten och diskussioner på modersmålet oberoende av undervisningsspråket. Studenterna producerar däremot skriftligt på andraspråket i form av inlärningsdagböcker som korrigeras och kommenteras av språklärarna.

Mina undersökningsresultat visar även att substanslärarna anser sig själva enbart som substanslärare. Ingen av dem upplever att hon eller han har en dubbel roll som både substanslärare och som språklärare. Substanslärarna anser dock att deras roll är att undervisa på ett språk som är ett andraspråk för hälften av studenter. Både substanslärarna och språklärarna verkar ha positiva erfarenheter av den tvåspråkiga utbildningen. Såväl substanslärarna som språklärarna anser att studenterna behöver språkstöd men språklärarna anser att språkstöd måste utvecklas.

Utmaningar inom den tvåspråkiga juristutbildningen är bland annat utmaningar som hör ihop med det akademiska språket. Enligt språklärarna är också studenternas varierande

språkkunskaper i andraspråket en utmaning. Utbildningen kunde utvecklas till exempel på det sättet att man integrerar språk och innehåll i ämnesundervisningen på ett mångsidigare sätt. Med hänsyn till rättskultur och det juridiska språkets säregenhet kunde man erbjuda stöd och feedback även på studenternas muntliga andraspråk redan från början av studier. I utvecklingen av utbildningen kunde språklärarnas resurser och kunskap om språkinlärning utnyttjas ännu mer. Samarbete mellan substanslärarna och språklärarna skulle vara en viktig del av utvecklingen av utbildningsprogrammet.

Ett gemensamt budskap förmedlas från alla informanternas intervjusvar; såväl studenterna som lärarna verkar ha en mycket positiv inställning till studier på de två nationalspråken. Fast det säkert finns utmaningar i alla tvåspråkiga utbildningsprogram och fast någon som avlagt en tvåspråkig examen kanske aldrig kommer att arbeta på båda språken kan man konstatera att det antagligen har haft en positiv inverkan. Såsom Sajavaara, Luukka och Pöyhönen (2007: 27) konstaterar är den största utmaningen i språkutbildningen att göra svenska språket mer betydelsefullt i finska studenters attityder och mål. Enligt dem är det viktigt att finska studenter inser att kunskaper i svenska är en resurs och utvecklar individens flerspråkiga identitet. Om det att man deltar i en tvåspråkig utbildning ökar ömsesidig förståelse mellan olika språkgrupper och förstärker båda nationalspråkens ställning i samhället har man nått goda resultat. Fast man kanske inte blir tvåspråkig genom att studera på två språk kan det öppna flera dörrar i arbetslivet efter studierna.

Om man vill starta nya två- eller flerspråkiga utbildningsprogram t.ex. vid Vasa universitet skulle det vara viktigt att öka substanslärarnas språkliga medvetenhet så att studenterna skulle få den maximala språkliga nyttan av undervisningen. Det nås endast med noggrann planering genom hela programmet, från planering till genomförande av den tvåspråkiga undervisningen. Lärarnas språkliga medvetenhet kunde ökas genom öppen diskussion mellan språkexperter och språklärarna som har kunskap om språkinlärning och substanslärare. Eventuellt kunde man ge språklig utbildning till lärarna som arbetar inom ett tvåspråkigt utbildningsprogram så att de kunde bättre förstå de utmaningar som studenterna kan möta när de deltar i undervisning som sker på ett annat språk än på deras modersmål.

Studenternas faktiska kunskaper och färdigheter i det andra inhemska språket undersöks inte i min undersökning och inte heller kan jag således veta vilka slags svårigheter och problem studenterna möter när de studerar på andra språket. Det kunde vara intressant att studera detta i fortsättningen. Därmed skulle det också vara intressant att ta reda på om utexaminerade studenter som har deltagit i den tvåspråkiga juristutbildningen använder båda språken i arbetslivet.

LITTERATUR

- Aarnio, Aulis (1989). *Laintulkinnan teoria*. Juva: WSOY.
- Airey, John (2009). *Science, Language and Literacy. Case Studies of Learning in Swedish University of Physics*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Dissertations from the Faculty of Science 81. Uppsala: Universitas Upsaliensis.
- Alander, Riikka & Pia Bärlund (2011). *Mielekäs kieli. Sukelluksia kieleen, oppimiseen ja koulutukseen*. [online] [Citerat 21.11.2012] Tillgänglig: http://www.kieliverkosto.fi/docs/Mielekas_kieli.pdf
- Almänna bestämmelser för den juridiska utbildningen i Vasa* (2006). [online] [Citerat: 17.11.2012]. Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/oik-vaasa/files/maarsv.pdf>
- Angervo, Katriina (2011). "Utmanande men intressant" – studenters åsikter om tvåspråkig utbildning vid Vasa universitet i ljuset av språkvärdering. Opublicerad avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.
- Bergtorh, Mari (2009). Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning – en pilotstudie. I: Mona Enell-Nilsson & Niina Nissilä (red.). *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXIX. Kieli ja valta*. Vaasan yliopiston käännteorian ja ammattikielten ja monikielisyuden tutkijaryhmän julkaisut 36. 62–73.
- Bergroth, Mari (2007). *Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbud*. Acta Wasaensia, No 182. Språkvetenskap 33. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Bergström, Marina (2011). Juridikstudenters skriftliga ämnesspecifika kommunikation på två språk. I: Siv Björklund, Harry Lönnroth & Nina Pilke (red.). *Svenskan i Finland 13*. Publikationer från Vasa universitet. Rapport 178. Vasa: Vasa universitet. 40–50.
- Bernitz, Ulf, (2008). Europarätten. I: Ulf Bernitz, Lars Heuman, Madeleiden Lejonhufvud, Peter Seipel, Wiweka Warnling-Nerep & Hans-Heinrich Vogel (red.). *Finna rätt. Juristens källmaterial och arbetsmetoder*. 10:e upplagan. Stockholm: Nordstedts Juridik. 57–81.
- Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Erkkola, Mirja-Tuula (2010). Turun yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta Caloniassa. I: Tatu Hyttinen & Katja Weckström (red.). *Turun yliopiston oikeustieteellinen koulutus 50 vuotta*. Turku: Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. 3–24.

- Europeiska gemenskapernas kommission (2008). *Flerspråkighet: en tillgång för Europa och ett gemensamt åtagande*. [online] [Citerat: 23.4.2011]. Tillgänglig: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:SV:PDF>
- Europeiska gemenskapernas kommission (2003). Främjande av språkinläring och språklig mångfald. Handlingsplan 2004-2006. [online] [Citerat: 28.2.2011]. Tillgänglig: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:sv:PDF>
- Europeiska unionens råd (2009). Rådets Slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete ("Utbildning 2020"). *Europeiska unionens officiella tidning*, 28.5.2009, C 119. [online] [Citerat 28.2.2011]. 2–10. Tillgänglig: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:SV:HTML>
- Haataja, Kim (2007). CLIL-opetus kattokäsittenä: Historiallinen näkökulma. I: Roza Belén (red.). *Hyvät käytänteet kielen ja sisällön integroivassa opetuksessa. (Good Practice in Content and Language Integrated Learning, översatt av Laura Haavisto. Tampere: Opetusalan koulutuskeskus. 8–9.*
- Hellekjær Glenn Ole & Westergaard Marit (2003). An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities. I: Charles van Leeuwen och Robert Wilkinson (red.). *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Maastricht: University of Maastricht.
- Helsingin yliopisto 2012. Sanasto [online]. [Citerat 16.11.2012]. Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/opiskelijaksi/sanasto.html>
- Hoffmann, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. New York: Longman.
- Husa, Jaakko, Anu Mutanen & Teuvo Pohjolainen (2001). *Kirjoitetaan juridiikka*. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Hydén, Håkan (2001). *Rättsregler. En introduktion till juridiken*. 5:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Inledning till Finlands rättsordning. Privaträtt, del 1* (1996). Pekka Timonen (red.). Helsingfors: Juristförbundets förlag.
- Jensen Ulf, Staffan Rylander & Per Henrik Lindblom (2002). *Att skriva juridik. Regler och råd*. Uppsala: Iustus.
- Järvinen, Heini-Marja (2004). Kielitaidon kehittyminen peruskoulun vieraskielisessä opetuksessa. I: Kari Sajavaara & Sauli Takala (red.). *Kielikoulutus*

- tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 237–243.
- Juridiska utbildningen i Vasa* (2012). [online]. Helsingfors universitet. [Citerat: 17.11.2012]. Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/oik-vaasa/svenska/index.htm>
- Jyränki, Antero (1999). *Oikeuden kielet. Oikeus ja oikeudellinen ajattelu monikielisessä maailmassa*. Turku: Painotalo Gillot Oy.
- Kantelinen, Ritva & Pirjo Varhimo (2000). Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä.” I: Paula Kalaja & Lea Nieminen (red.). *Kielikoulussa – Kieli koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 325–345.
- Kavonius, Petter (2003). *Tarpeiden mukainen oikeusperiaateajattelu*. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisuja A-sarja: 238. Helsinki: Suomalainen lakimiesyhdistys.
- Kinnunen, Essi & Anne Kumpula (2010). Asiantuntijuuden moninaisuus oikeustieteellisessä koulutuksessa. I: Tatu Hyttinen & Katja Weckström (red.). *Turun yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta 50 vuotta*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. 43–55.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Laurén & Nordman (1987). *Från kunskapens frukt till Babelns torn. En bok om fackspråk*. Malmö: Liber.
- Mattila, Heikki E.S. (2011). Oikeuslingvistiikka. I: Maarit Niskanen (red.). *Oikeusjärjestys. Osa 1. 7:e upplagan*. Lapin yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja sarja C 56. Rovaniemi. 104–151.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som undervisningsmetod*. (Case Study Research in Education, översatt av Björn Nilsson). Lund: Studentlitteratur.
- Nikula, Tarja & David Marsh (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pilke, Nina och Teija Laitinen (2006). Kielen ja substanssin integroivan opetuksen kehittäminen. *Pedaforum 2006*. 51–54.
- Pärkkä, Minna (2011). *Samhällsbärande tvåspråkighet i ljuset av nutida utbildning och framtida arbetsliv inom vården – Enkätundersökning bland studerande vid tre yrkeshögskolor*. Opublicerad avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.

- Rauto, Eeva & Saarikoski (red.) (2008). *Foreign-Language-Medium Instruction in tertiary Education : a Tool for Enhancing Language Learning*. University of Applied Sciences Publications. Research reports A1. Vaasa: Vaasan ammattikorkeakoulu.
- Rauto, Eeva (2004). Kielitaidon kehittyminen ammattikorkeakoulun vieraskielisessä opetuksessa. I: Kari Sajavaara & Sauli Takala (red.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 245–253.
- Saaristo, Kimmo (2000). *Avoin asiantuntijuus: Ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, Kari, Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen (2007). Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. I: Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (red.). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 13–42.
- Sajavaara, Kari (2004). Suomen uusi kielilaki. I: Kari Sajavaara & Sauli Takala (red.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 283–295.
- Seikkula-Leino, Jaana (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Siltala, Raimo (2001). *Johdatus oikeusteoriaan*. Helsinki: Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisuja.
- Sipola, Sirpa (2006). *Vuxenspråkbad i svenska. Ur den autonoma inlärningens synvinkel*. Acta Wasaensia, No 182. Språkvetenskap 33. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Språkbad i ett nötskal* (1998). Publikation 1. Vasa: Centret för språkbad och flerspråkighet, Vasa universitet.
- Språklag. 6.6.2003/423.
- Språkprinciper för Helsingfors universitet* (2007). [online]. [Citerat: 28.2.2011]. Tillgänglig: http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/HY_2007_kieliperiaatteet.pdf
- Takala, Sauli, David Marsh & Tarja Nikula (1998). Vieraskielinen opetus Suomessa. I: Sauli Takala & Kari Sajavaara (red.). *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 139–170.
- Tuomi Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 8:e upplagan. Vantaa: Tammi.

Tolonen, Hannu (1999). Oikeuden kielet ja kielen teorit. I: Antero Jyränki (red.). *Oikeus ja oikeudellinen ajattelu monikielisessä maailmassa*. Turku: Painotalo Gillot Oy. 5–23.

Tuori, Kaarlo (2000). *Kriittinen oikeuspositivismi*. Helsinki: WSOY.

Universitetslag 24.7.2009/558.

Vasa universitet (2011a). Tvåspråkigheten och den mångkulturella Finland (TMF). [online] [Citerat 23.4.2012]. Tillgänglig: <http://www.uwasa.fi/pohjoismaiset/forskning/tvasprakigheten/>

Vasa universitet (2011b). Begreppsvärldar i svenskt språkbad. Projektbeskrivning. [online] [Citerat 24.11.2012]. Tillgänglig: <http://www.uwasa.fi/pohjoismaiset/forskning/koi/>

Dokument vid Vasa universitet och Helsingfors universitet

Työryhmän väliraportti (2009). *Monikielisen asiantuntijuuden kehittäminen tutkinnoissa*. Helsingfors universitet.

Kursbesrivning (2010). Oikeudellisen ajattelun perusteet/Grunderna för det juridiska tänkandet. Helsingfors universitet.

Projektdokumentation (2012). Begreppsvärldar i svenskt språkbad. Vasa universitet.

BILAGA 1. Helsingfors universitets juridiska utbildning i Vasa, struktur

RÄTTSNOTARIE- OCH JURIS MAGISTER EXAMINA: STRUKTUR OCH INNEHÅLL

(uppdaterad 29.1.2010)

(Rättsnotariestudier)	STUDIER UTFÖRS I		
	<u>Vasa</u>	<u>Helsinki</u>	<u>Valfritt</u>
1. Allmänna studier (22 sp)			
Orientering (1 sp)	x		
Individuell studieplan (RN) (1 sp)	x		
IKT-körkort (3 sp)	x		
IKT-fortsättningskurs (2 sp)	x		
Modersmål; muntlig kommunikation (2 sp)	x		
Modersmål; skriftlig kommunikation (2 sp)	x		
Juridisk svenska (1 sp)	x		
Andra inhemska språk (5 sp)	x		
Främmande språk (5 sp)	x		
	22 sp		
2. Grundstudier (31 sp)			
Grunderna för det juridiska tänkandet (11 sp)	x		
Rättshistoria (5 sp)	x		
Bokföring (5 sp)	x		
Inledningskurs i civilrätt (3 sp)	x		
Obligationsrätt/ Avtalsrätt (7 sp)	x		
	31 sp		
3. Ämnesstudier (127 sp)			
Obligationsrätt/ Allmän obligationsrätt (5 sp)	x		
Handelsrätt (9 sp)	x		
Sakrätt (7 sp)	x		
Familje- och kvarlåtenskapsrätt (6 sp)	x		
Arbetsrätt (6 sp)	x		
Jord-, vatten- och miljö rätt (6 sp)	x		
Praktiska kunskaper/ valfria studier (7 sp)	x		
Internationell privaträtt och rättsjämförelse (4 sp)	x		
Övningsseminarium (6 sp)	x		
Straffrätt (11 sp)	x		
Europarätt (6 sp)	x		
Processrätt (13 sp)	x		
Statsförfattningsrätt (5 sp)	x		
Förvaltningsrätt (10 sp)	x		
Rättsteori (6 sp)	x		
Folkrätt (4 sp)	x		
Finansrätt (10 sp)	x		
RN-slutarbete och maturitet (6 sp)	x		
	127 sp		
Sammanlagt	180 sp		

(Juris magisterstudier)

STUDIER UTFÖRS I

VasaHelsinkiValfritt**4. Allmänna studier (6 sp)**

Individuell studieplan (JM) (1 sp)
 Fördjupande/ utvidgande kurs i språk (5 sp)

x
 x
6 sp

5. Ämnesstudier (44 sp)

Rättsekonomi (6 sp)
 Rättssociologi (6 sp)
 Övningsseminarium (6 sp)
 Valfria studier (26 sp)

x
 x
 x
 x
44 sp

6. Fördjupande studier (70 sp)

Metodseminariet (5 sp)
 Valfria studier som stöder projektarbete (5 sp)
 *) Projektentamen (10 sp)
 Projektseminarier (10 sp)
 JM-avhandling (40 sp)

x
 x
 x
 x
 x
70 sp

Sammanlagt (180 sp + 120 sp)**180 sp****70 sp**

*) På hösten 2010 börjar första projekt.

BILAGA 2. Intervjufrågor till språklärare

Intervjufrågor till språklärare.

1. Bakgrund

- a. Vad är ditt modersmål?
- b. På vilket språk undervisar du?
- c. Berätta om din undervisningserfarenhet.
- d. Hur uppfattar du MAK-projektet? Vad är centralt i det?

2. Språkstödet i praktiken

- a. Hur fungerar språkstödet i praktiken? Vad innefattar det?
- b. Hur många studenter har kontaktat dig? Vad har de frågat?
- c. Hur ofta har studenterna kontaktat dig?
- d. Vilka slags texter har du kommenterat?
- e. På vilket språk kommenterar du texterna?
- f. Vilket slags hjälp ger du till studenterna? Ge exempel.
- g. Vilka saker betonar du när du läser, korrigerar och kommenterar studenternas texter? Ge exempel.
- h. Vilka är de största språkliga utmaningar för blivande jurister? Inom vilka områden behöver de mest stöd och träning enligt den erfarenhet du fått hittills?

3. Språkkompetens som krävs av en jurist

- a. Hurdan muntlig språkkompetens krävs av en jurist?
- b. Hurdan skriftlig språkkompetens krävs av en jurist?
- c. Hurdan skrivundervisning skulle stödja bäst utvecklandet av den språkkompetens som krävs av en jurist?
- d. Hurdan träning i den muntliga språkfärdigheten skulle stödja bäst utvecklandet av den språkkompetens som krävs av en jurist?

4. Erfarenheter

- a. Hur har du upplevt det nuvarande språkstödsystemet?
- b. Hur har du upplevt din egen roll i det nuvarande systemet?
- c. Vad har fungerat bra i det nuvarande systemet?
- d. Vad har inte fungerat så bra i det nuvarande systemet?
- e. Har ni samarbetat med den andra språkläraren som ger språkstöd och/eller substanslärarna? Hur mycket? I vilka situationer?
- f. Hur skulle du vilja utveckla språkstödsystemet?

BILAGA 3. Intervjufrågor till substanslärare

Intervjufrågor till substanslärare.

1. Bakgrund

- a. Vad heter du?
- b. Vad är ditt modersmål?
- c. På vilket språk undervisar du?
- d. Hur länge har du undervisat inom juristutbildningen i Vasa? Inom vilka kursenheter?
- e. Berätta också om annan undervisningserfarenhet.
- f. Hur uppfattar du MAK-projektet?

2. Planering

- a. Berätta vad din del av kursen Grunderna för det juridiska tänkandet innefattar.
- b. Hur har MAK-projektet inverkat på planeringen av din del av kursen?
- c. Hade du som mål att stöda också studenternas språkutveckling vid sidan av substansämnet? Vilka språkliga delfärdigheter ville du utveckla? Varför just dessa? Hur?
- d. Här ska du se en inspirationsbild som innehåller olika delar som kan vara viktiga i en lärares arbete som undervisar inom en tvåspråkig utbildning. Om man tänker på en tvåspråkig utbildning så kan ämne, språk, arbetssätt och kommunikationssituationer och studenternas möjligheter att använda andraspråket tänkas vara viktiga. Bubblan är frågetecken därför att jag inte vet hur du ser på de här olika delarna. Nu önskar jag att du kunde se på bilden en stund och beskriva om de här delarna finns med i din planering och i så fall vilken roll de har. Du kan också tillägga om det fattas någon del i bilden.

3. Undervisningen

- a. Vilken inverkan har MAK-projektet haft på ditt sätt att förverkliga din undervisning under den här kursen?
- b. Hurdana arbetssätt använde du under kursen?
- c. Hur beaktade du tvåspråkigheten i gruppen?
- d. Försökte du aktivera studenternas muntliga andraspråksanvändning? Hur?
- e. Försökte du aktivera studenternas skriftliga andraspråksanvändning? Hur?
- f. Uppmanade du studenterna att använda andraspråket? Hur? I vilka situationer?
- g. Hur fördelade sig språkanvändningen mellan finska och svenska i gruppen?
- h. Hur använde du finska och svenska i din undervisning?
- i. På vilket språk hade du undervisningsmaterialet?
- j. Vilket språk använde du med
 - de svenskspråkiga studenterna?

- de finskspråkiga studenterna?
- k. Tror du att studenterna hade svårigheter med att förstå innehållet i undervisningen på det språket som inte var deras modersmål? Hur märktes detta?
- l. Hur hjälpte du dem i eventuella svåra situationer?
- m. Tror du att studenterna använde språkhjälp? I vilka situationer?

4. Erfarenheter

- e. Berätta vad som är centralt i MAK-projektet och hur det har förverkligats under kursen Grunderna för det juridiska tänkandet?
- f. Vad har lyckats bra om man tänker på MAK-projektet och dess målsättningar?
- g. Vad har inte fungerat så bra om man tänker på MAK-projektet och dess målsättningar?
- h. Skulle du vilja förändra något på kursen? Vad?
- i. Anser du att studenterna var motiverade att lära sig det andra inhemska språket vid sidan av substansämnet? Hur märktes detta?
- j. Har ni samarbetat med de andra substanslärarna och/eller språklärarna? Hur mycket? I vilka situationer?
- k. Tycker du att den tvåspråkiga utbildningen kräver något extra av läraren? Vad?

BILAGA 4. Inspirationsbild

