



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Hanna-Karin Pöyhtäri

**En undersökning om språkbadslärarnas
erfarenheter om distansundervisningen våren 2020**

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Avhandling pro Gradu i svenska språket

Vasa 2021

VASA UNIVERSITET**Enheten för marknadsföring och kommunikation**

Författare:	Hanna-Karin Pöyhtäri		
Pro gradu- avhandling:	En undersökning om språkbadslärnas erfarenheter om distansundervisningen våren 2020 : [Subject]		
Examen:	Filosofie magister		
Utbildningsprogram:	Undervisningsprogrammet för språkbadsundervisning		
Inriktning:	Svenska språket		
Handledare:	Jaana Puskala		
Årtal:	2021	Sidoantal:	88

SAMMANFATTNING:

I denna avhandling pro Gradu redogörs hurdana erfarenheter och åsikter språkbadslärnarna har om distansundervisningen våren 2020. Undersökningen är indelad i fyra delar utöver informanternas bakgrundsinformation. Dessa delar redogör språkbadslärnas erfarenheter om förverkligande av undervisningen på distans, förändringar i undervisningsplanerna och bedömningen på distans. Ytterligare undersöks vilka arbetsmetoder och material språkbadslärnarna använde på distans samt hur läroplans-, innehålls-, och språkliga målen beaktades i distansundervisningen. Slutligen redogörs vilka erfarenheter språkbadslärnarna har av att undervisa på distans som helhet. Undersökningen är en kvalitativ undersökning där syftet är att ge en helhetsbild av distansperioden ur språkbadslärsynvinkeln. Materialet analyseras kvalitativt och materialet är samlad via en enkätundersökning via Google Forms. Informanterna i denna avhandling utgörs av fem språkbadslärare från fältet.

Den teoretiska referensramen baserar sig på språkbadsundervisningen, dess uppkomst till Finland och vilka undervisningsmetoder och material som stöder andraspråkutvecklingen i skolan. Utöver språkbadsdidaktiken innehåller den teoretiska referensramen även en inblick av distansundervisningen och digitaliseringen av finländska skolan.

Resultaten för min undersökning tyder på att distansundervisningen har varit en tuff period för språkbadslärare. Arbetsmängden har ökat och de använda arbetsmaterialen har behövts justeras för anpassa distansförhållanden både innehållsmässigt och i de valda undervisningsmetoderna. Utöver detta så har undervisningsmetoderna på grund av omständigheterna inte stött andraspråkutvecklingen på bästa möjliga sätt eftersom tiden för interaktion per elev på distans förblir liten via skärm. Eleverna har haft möjlighet att använda språket på ett mångsidigt sätt men inte i tillräcklig utsträckning för att stöda språkinläringen. Ytterligare har språkbadslärnarna haft utmaningar över de vanliga med tekniken. Språkbadslärnarna berättar att det även varit utmanande att följa den enskilda eleven och dess skolgång, målsättningarna i språk har inte prioriterats på samma sätt som i kontaktundervisningen.

NYCKELORD: Språkbad, distansundervisning, språkbadslärare, undervisningsmetoder, andraspråksinläring

INNEHÅLL

TABELLER, BILDER, FIGURER

SAMMANFATTNING

1	INLEDNING	5
	1.1 Syfte	8
	1.2 Material	10
	1.3 Metod	12
2	SPRÅKBAD	14
	2.1 Språkbadets historia	14
	2.2 Språkbad som undervisningsprogram	16
	2.3 Språkbad i Finland och ankomst till språkbadsprogrammet	19
	2.4 Språkbadsdidaktiken, språkbadspedagogiken och arbetsmetoder i undervisningen	21
	2.5 Ett fungerande språkbad	24
3	DISTANSUNDERVISNINGEN OCH DIGITALISERINGEN AV SKOLORNA	27
	3.1 Distansundervisningens historia i Finland	27
	3.2 Digitalisering av skolorna och virtuell undervisning i Finland	28
	3.3 Digiklivet och digitala undervisningsmaterial	29
	3.4 Digitaliseringen och lärararbetet	31
	3.5 Utbildningsstyrelsen instruktioner om distansundervisningen	33
	3.6 Sjukhusskola	33
4	ANALYS	35
	4.1 Informanterna och deras bakgrund	35

4.2 Förverkligande av undervisningen på distans, förändringar i undervisningsplanerna och bedömningen på distans	40
4.3 Arbetsmetoder och material under distansundervisningen i språkbad	47
4.4 Läroplans mål, språkliga mål och innehålls mål på distans	51
4.5 Språkbadslärarnas erfarenheter och åsikter om distansundervisningen våren 2020	55
5 SLUTDISKUSSION	63

1 INLEDNING

I början av år 2020 drabbades även Europa av pandemin Covid-19 (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Detta ledde till att flera åtgärder gjordes i samhället för att förhindra smittspridningen och för att försäkra befolkningens trygghet från den okända sjukdomen. Finlands regering tog beslutet att stänga skolorna från och med den 18.3.2020 med undantag för de barn i förskolan upp till årskurs 3 som har föräldrar i yrken kritiska för samhällsfunktioner (Statsrådet, 2020). Detta var ett historiskt beslut, som inte skådats sedan andra världskriget påverkade undervisningen i grundskolan i Finland. Enligt Hannu Syväoja i boken *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja* (2004: 212) ordnades undervisning i mån av möjligheter under det andra världskriget. Situationen varade långt över krigsåren ända till 1950-talets början då skolverksamheten sakta stabiliserades igen. Sedan dess har den fortsatt kontinuerlig som traditionell kontaktundervisning fram till våren 2020.

Pandemin Covid-19 och distansundervisningen medförde flera osäkerhetsaspekter för beslutsfattarna, lärarna, eleverna och hemmen. I denna avhandling pro gradu är språkbadslärarna i fokus och min primära informantgrupp. Eftersom situationen är ny för alla berörda och skolväsendet har förändrats sedan andra världskrigets erfarenheter av undervisning under exceptionella förhållanden så anser jag att temat är viktigt att granska och undersöka. Skolan har under de senaste årtionden varit i en inkrementell utveckling där digitaliseringen möjliggjort varierande och motiverande arbetsätt och undervisningssätt för både lärarna och eleverna. Under tiden av distansundervisningen har digitaliseringen synliggjort hur möjliggörande internetuppkoppling och en digital plattform är för undervisningen. Distansundervisningen har helt och hållet legat i armarna på digitala verktyg och lärarens arbete i dess mångfald. (De digitala verktyg som används i undervisningen varierar från skola till skola men också av lärarens digitala färdigheter att använda sig av och ta hjälp av olika program som stöd för undervisningen.)

De digitala verktygen möjliggjorde undervisningen på distans men de har enbart kunna tjäna som arbetsverktyg. Genom de digitala verktygen har även digitalt arbetsmaterial

kunnat stå i tjänst till både eleverna och läraren. Oavsett så kvarstår faktumet att utan lärarnas insats att anpassa undervisningen från den traditionella klassrumsundervisningen till digital undervisning med extremt kort varning så hade inte enbart de digitala verktygen varit till stor nytta för eleverna, undervisningen och inläringen. Således intresserade jag mig för den större tematiken om hur lärarna arbetade med de digitala verktygen, hur undervisningen anpassades till distansundervisningen, och vilka följder detta hade för flera aspekter i skolan enligt min informantgrupp. Således vill jag fokusera mig i denna avhandling pro gradu på lärarnas erfarenheter och åsikter om lärarbetet på distans.

Som blivande språkbadsklasslärare har jag ett personligt intresse för temat. Jag fick följa distansundervisningen under våren 2020 på nära håll både från elev- och lärarsynvinkeln. Mina småsyskon satt som elever i mitt barndomshem och mina lärarvänner undervisade sina klasser från deras hem. Våren 2020 avlade jag även ämnespraktiken som på grund av omständigheterna ordnades på distans. Eftersom situationen var enastående för alla parter ordnades praktiken i en förkortad version. Vi fick hålla några lektioner på distans och följa med varandras lektioner samt klasslärarens lektioner på distans, men kursen avlades för det mesta som en skriftlig uppgift. Jag fick skrapa på ytan på temat, men lämnade efter den korta praktiken med flera frågor om distansundervisningen.

Jag fick se en mångsidig bild av situationen på nära håll från olika synvinkel och även diskutera distansundervisningen med både lärare, klasskamrater och elever. Diskussioner med varierande åsikter om distansundervisningens möjligheter och utmaningar ledde till att jag ville undersöka temat i min avhandling pro gradu och få en djupare inblick i hur lärarna upplevde att arbeta under tiden av pandemin Covid-19 på distans under våren 2020. Lärarnas dyrbara förstahandserfarenheter om undervisningen på distans är ett tema som jag anser vara viktigt att undersöka, speciellt då erfarenheterna ännu ligger färskt kvar i minnet. Vi kan dra dyrbar nytta av de erfarenheter som samlades för både vilka arbetsmetoder som fungerar på distans men också ur ett större perspektiv nämligen framtiden och digital undervisning som inlärningsmiljö.

Från ett samhällsperspektiv är detta ett ypperligt tillfälle att granska det stora arbetet som lärarna gjorde under distansperioden våren 2020 samt kontinuerligt under pandemitiden och möjliga kortare distansperioder i skolorna som följd av smittspridningen. Min avhandling begränsar sig till våren 2020 eftersom distansperioden gällde alla skolor i Finland under samma tidsperiod (Jaakko Vuorio mfl. 2021). Jag kan således använda mig av informanter från olika kommuner med samma erfarenheter att undervisa på distans men olika åsikter om dess möjligheter och utmaningar. Jag intresserar mig även för hur flexibelt det traditionella klassrumsundervisningsmaterialet och undervisningsmetoden är för att kunna anpassa distansundervisningen. Jag anser även att detta är ett ypperligt tillfälle att undersöka om en digital skolmiljö är något som ligger som en möjlighet i framtiden eller om den traditionella undervisningen kvarstår som en hörnsten i de finska skolorna.

Vi får vara tacksamma över den digitala klivet som skett också i skolorna under den senaste 20 åren och som möjliggjort undervisningen på distans. Granska de som fungerade och lära oss av den erfarenhet och kunskap som medfördes. Mitt intresse ligger i hur lärarna upplevde att undervisa språkmedvetet, vilka arbetsmetoder och material som stöder andraspråksinläringen och vad som användes i distansförhållanden. Samt vilka erfarenheter lärarna bär med sig efter distansundervisningen om dessa. Ytterligare undersöker jag hur lärarna genomförde undervisningen på distans för att behålla elevens motivation och vilka anpassningar som gjordes för att undervisningskvaliteten kunde kvarstå under distansförhållanden.

Eftersom jag också via mina syskon kunde observera att deras lärare hade varierande sätt att arbeta i distansförhållanden väcktes mitt intresse även för frågor kring arbetsmetoder och material. Varierande arbetsmetoder och material är speciellt viktiga inom språkbadsutbildningen eftersom barnets språkliga utveckling behöver stödjas på alla språkens områden: läsa, skriva, lyssna och tala. Därför vill jag utreda vilka arbetsmetoder och arbetsmaterial, lärarna använda för att stödja språkutvecklingen på ett mångsidigt sätt

också under distansperioden. Fortsättningsvis är en språkbadslärare i rollen både som språklärare och innehållslärare samtidigt. Eftersom arbetsförhållanden och arbetsmaterialet inte är densamma som i traditionell undervisning intresserade jag mig för möjliga prioriteringar i rollen under distansförhållanden.

Då jag började med min avhandling så var temat tidigare lite undersökt. Skolan och distansundervisningen hade tidigare undersökts främst i andra stadier än grundskolan. Under avhandlingens gång dök de upp artiklar som tangerade mitt ämne. Exempelvis Reeta Niemonens artikel *Tuore selvitys antaa synkän kuvan etäkoulusta, riittävä tuki puuttuis, opiskelu kuormitti ja jakoi oppilaat kahteen kastiin* publicerad av Yle 14.12.2020. Där hon intervjuat ungdomar via Turvasatama-chatten om deras erfarenheter om distansundervisningen. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus* har även undersökt distansundervisningen från flera synpunkter och publicerat rapporter (se karvi.fi/etaopetus)

Eftersom *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) är grunden för lärarnas målsättningar till varje lektion, sekvens och termin anser jag att det är relevant och betydelsefullt att undersöka om läroplansmålen är uppnåbara under en tid av distansundervisning. Jag granskar även möjliga förändringar i läroplans-, språkliga-, och innehålls målen behövde justeras för att läroplansmålen kunde uppfyllas och för att bedömningen kunde utföras.

1.1 Syfte

Syftet med avhandlingen är att utreda lärarnas erfarenheter kring olika aspekter som påverkade lärarens arbete under distansförhållanden våren 2020. Dessa aspekter är bland annat arbetsmaterial och arbetsmetoder som lärarna valde att använda på distans och deras erfarenheter av dem. Eftersom materialet och även undervisningsmetoden ofta redan är planerade i större sekvenser anpassade för traditionell kontaktundervisning så är mitt syfte att undersöka vilka förändring lärarna eventuellt behövde göra i den redan existerande planeringen för att anpassa distansundervisningen. Vilka förändringar lärarna gjorde i det existerande undervisningsmaterialet och vilka undervisningsmetoder

för virtuell undervisning valdes. Syftet är att synliggöra om distansundervisningen är en fungerande arbetsmetod ur lärarsynvinkeln och om läroplans-, innehålls-, och språkliga mål går att uppfylla genom distansundervisningen eller om målen behövdes justeras för att kunna nås på distans.

Jag vill synliggöra vad som fungerade under distansperioden enligt språkbadslärare och vad som var utmanande med distansperioden. Jag antar att dessa uppfattningar och åsikter varierar beroende av exempelvis elevantalet i klassrummet, hurdana elever klassen består av och i vilken mån läraren behöver differentiera innehållet i enskilda lektioner. Det kollegiala stödet och i vilken mån skolan hjälper lärarna i övergången från den traditionella undervisningen till distansundervisningen anser jag också kunnat påverka lärarnas uppfattning om distansperiodens möjligheter och utmaningar.

Eftersom förhållanden var nya och förändringen total och snabb i arbetsvardagen så är min hypotes att många lärare kunde känna osäkerhet i den nya rollen och känna osäkerhet inför arbetet som behövde göras för en lyckad förflyttning från kontaktundervisning till distansundervisning. Lärartidningen *Opettaja-lehti* gjorde en undersökning om lärarnas välmående och resultaten talar allvarligt för sig eftersom 70 % av de som svarade kände sig utmattade i december 2020 (Opettaja-lehti, 2020). Jag kommer att analysera informantsvaren och vilka attityder som uppkommer i svaren speciellt i frågorna där språkbadsläraren uppmanas att själva välja ord som beskriver undervisningen på distans.

Mina hypoteser i skrivande stund är att lärarna har upplevt distansundervisningen på väldigt varierande sätt. Jag antar att flera av lärarna har upplevt svårigheter med digitaliseringen och att planera undervisningen så att realistiska mål kan nås i distansförhållanden. Min hypotes är även att lärarna använde väldigt varierande arbetsmetoder sinsemellan men att det behöll liknande arbetssätt som i den egna kontaktundervisningen. Jag antar att lärarna ansåg att bedömningen var svår att kontinuerligt göra på distans och att det är svårt att få material för bedömning från distansperioden både muntligt och skriftligt. Jag antar att det finns elever som har gynnat av distansundervisningen men att

gemensamt kan konstateras att distansundervisningen inte stödjer andraspråksinläringen på bästa vis. Jag antar även att läroplans-, innehålls-, och språkliga målen har varit svårare att uppnå på distans eftersom arbetssätten är mera enformiga.

Fortsättningsvis vill jag synliggöra de undervisningsmaterial och arbetssätt som lärarna valde att använda under distansundervisningen speciellt inom språkbadsundervisningen där handgester och matriser har en betydande roll för förstärkningen av elevernas växande ordförråd (Mård, 1996) och hur detta löstes digitalt. I denna avhandling pro gradu vill jag även synliggöra de olika prioriteringar lärarna hade för undervisningen under tiden av undervisning på distans. Eftersom distansundervisning var nytt för största delen av lärarna så behövde lärarna fatta beslut om vad som skulle prioriteras under distansundervisningen. Syftet är att analysera lärare på olika årskurser och se om språkbadslärare prioriterar språk över innehåll eller vice versa i undervisningen.

1. Hurdana erfarenheter har språkbadslärarna av att arbeta och undervisa på distans?
2. Vilka utmaningar stötte språkbadslärarna på vid planeringen, i förverkligande av undervisningen och bedömningen?
3. Hur arbetade språkbadslärarna språkmedvetet på distans?
4. Vilka undervisningsmetoder och arbetssätt använde språkbadslärarna i distansundervisningen?

1.2 Material

Materialinsamlingen sker via en enkätundersökning via Google Forms. Jag valde att samla in materialet genom en enkät eftersom jag redan hade goda erfarenheter om enkätundersökning från min kandidatavhandling. En enkätundersökning enligt mig är ett smidigt sätt att samla in information från vuxna deltagare som inte kräver att man träffar informanterna individuellt. Detta är speciellt lägligt nu under rådande omständigheter med Covid-19. En enkätundersökning möjliggör att informanterna fyller i enkäten då det passar dem bäst och därför tror jag att det är större sannolikhet att de svarar också på

enkäten. En risk med enkätinsamling är dock att informanterna glömmer att svara på enkäten eftersom publiceringen sker på sociala medier och inlägget drunknar lätt i massan. Ytterligare är enkätinsamlingen utmanande eftersom förfrågan för att besvara enkäten inte riktas personligen mot individer utan förfrågan är en allmän.

Min enkät är indelad i fem olika kategorier som var och en representerar ett tema och frågeställningarna är varierande. De fem områden är för de första: bakgrundsfrågor. Andra delen innehåller frågor om planeringen, förverkligande av undervisningen, och bedömningen. Tredje delen behandlar frågor om arbetsmetoder och material och den fjärde delen innehåller frågor om läroplansmål, språkliga mål och innehållsmål. Den sista delen behandlar frågor om språkbadslärares erfarenheter och åsikter om skolan som arbetsgivare och att arbeta som språkbadslärare på distans. Jag strävar efter hög reliabilitet och enligt Trust & Hultåker (2016) når jag detta genom att fundera över frågeställningen så att jag använder ett sådant språk i mina frågor som leder till att mina informanter kan antas förstå frågornas innebörd och besvara frågan på liknande sätt.

Frågorna i enkäten består av både flervalsfrågor och öppna frågor. Varje flervalsfråga har en möjlighet till att specificera det angivna svaret och mina informanter motiverade sina svar flitigt. I en kvalitativ innehållsanalys går tolkningen och mätningen ofta hand i hand (Nygård). Mina informanter kommer från en Facebook grupp som heter *Språkbadslärare*. Gruppen hade ett litet frågeformulär som behövde fyllas i för att kunna bli accepterad som medlem till gruppen. Kriterierna för medlemskap var att man är språkbadslärare och eftersom dom accepterade mig som sista årets språkbadslärostudent så accepterar de även studeranden. Gruppen används för diskussioner gällande lärarskap, språkbad som undervisningsprogram och för att dela länkar som passar tematiken. Medlemmarna i gruppen är språkbadslärare från olika städer i Finland. Jag analyserar alla svar jag får eftersom gruppen har 134 medlemmar (2.11.2020) och det är inte troligt att alla svarar på enkäten.

1.3 Metod

I undersökningen använder jag en kvalitativ metod där jag analyserar och jämför svaren som jag får från spåkbadslärare sinsemellan och ser om det finns likheter och skillnader i svaren. Som metod för insamlingen av material i en kvalitativ undersökning kan olika strategier användas som exempel, intervju eller nätenkät (Ahlstöm, 2014). Mitt val blev att använda en nätenkät med bakgrundsfrågor och öppna frågor, som ger möjligheter för informanten att uttrycka sig fritt och förklara sina svar.

Min undersökning är en innehållsanalys där jag analyserar informanternas svar. Med innehållsanalys syftar man på en empirisk vetenskaplig metod som kan användas i olika typer av undersökningar och varierande typ av information (Ahlström 2014). Det finns tre olika strategier att arbeta med innehållsanalys, dessa är: konventionell innehållsanalys, riktad innehållsanalys och summerande innehållsanalys. (Hsieh & Shannon 2005: 1277)

I min undersökning använder jag mig av den summerande innehållsanalysen eftersom den passar bäst för min typ av undersökning. Kännetecknande för en summerande innehållsanalys är att man summerar antal gånger det som förekommer, bestämmer nyckelord eller koncept, tolkar kontextuellt innebörd och söker underliggande betydelser. (Lindstedt, Fogelkvist, & Gustafsson 2018)

Innehållsanalysens är en fungerade sätt att arbeta med synligt material och innehåll från kommunikation och genom metoden går det att analysera materialet från ett objektivt och systematiskt sökande arbetssätt (Danielson 2014: 331). Olika begrepp inom innehållsanalysen som är relevanta i min avhandling är kod, meningsenhet och kategorisering. Med kod syftar man på en etikett till en meningsenhet och kan således bestå av ett enda ord som beskriver meningsenheten, vilket igen syftar på en text och där dess innehåll kan omformuleras till några enstaka ord eller meningar och ändå behålla samma innehåll. Flera koder tillsammans med liknande innehåll utgör en kategori. (Danielson 2014: 333). I min innehållsanalys har jag grupperat frågorna in i

större temahelheter. Informantssvaren analyseras genom att söka likheter och olikheter i svaren genom att mäta hur ofta informanterna har en liknande åsikt om temat.

Nätenkäten består av 31 frågor. I början får språkbadslärarna svara på enkäten och fylla i kön, utbildningsnivå samt bakgrundsfrågor om informanten. Efter bakgrundsfrågorna följer öppna frågor där språkbadsläraren får svara med egna ord. Analysen påbörjas med att kategorisera frågorna i bakgrundsfrågor och övriga frågor enligt Patel och Davidsons exempel i boken *Forskningsmetodikens grunder* (2012: 77). Därefter fortsätter analysen med att leta efter meningsenheter och kod i svaren till varje fråga. Även de övriga frågorna grupperas eftersom flera av dem har gemensamma nämnare. Frågorna grupperas temavist baserade på mina forskningsfrågor.

Alla svaren läses igenom men alla informanter citeras inte i denna avhandling. Min avsikt är att ta upp några informanter per fråga med liknande meningsenheter och koder då det i detta fall presenterar majoritetens uppfattning i respektive fråga. Jag kommer även att lyfta upp de mest polariserade svaren för att visa en realistiskt och mångsidig bild på hurdana svar, språkbadslärarna hade till respektive fråga.

2 SPRÅKBAD

I detta kapitel behandlas språkbåd, dess historia och hur undervisningsprogrammet landat till Finland. I kapitlet presenteras även vad som krävs för ett fungerande språkbåd både från eleverna och läraren. Språkbådsdidaktiken och fungerande metoder för språkbåd presenteras samtidigt som lärarens roll som både språk och innehållslärare granskas. I detta kapitel använder jag förkortningar S1, S2, S3 och S4. Dessa förkortningar syftar på förstaspråk, andraspråk, tredje språk och fjärde språket. Första språket syftar på barnets modersmål. (Hammarberg 2014: 3).

2.1 Språkbådets historia

Språkbåd som begrepp och term introducerades för första gång av Tove Skutnabb-Kangas den 24.3.1972 i en artikel i Hufvudstadsbladet (Laurén 1999: 21). Christer Laurén påpekar att språkbåd som term naturligtvis är en metafor – en bildlig beteckning för något på grund av påtagliga likheter (SAOL 2019) och att eleven lär sig att behärska språket genom att existera i de. Termet språkbåd är här för att stanna och är representerad i ordböcker så som Svenska Akademiens ordbok (SAOL) och MOT PRO Ruotsi (2021) som är en nätordboks samling för akademiker och studeranden.

Språkbåd fick sitt fotfäste i Finland efter att Christer Laurén gjorde ett forskningsbesök till Quebec i Kanada där han blev bekant med språkbåd som undervisningsmetod och inspirerades av den fungerande modellen och den liknande språkbakgrunden Kanada har med Finland. Den kanadensiska språkmiljön med franska och engelska som huvudspråken liknar den finländska språkmiljön i tvåspråkiga städer där språkmiljön är både finsk och svenskspråkig. Både Finland och Kanada har flera än ett nationellt språk i landet vilket ökar intresset men också behovet att kunna de båda språken. Enligt Landguiden (2021) som är Sveriges utrikesinstitutets hemsida för heltäckande och tillförlitlig information om alla länder i världen, dess konflikter och organisationer skriver att de två nationella språken i Kanada är engelska och franska men det finns även flera andra

minoritetsspråk i landet. I Finland är de nationella språken enligt Landguiden (2021) finska och svenska men även Finland har flera minoritetsspråk utöver de nationella språken.

Således har både Finlands och Kanadas invånare stor nytta av att behärska båda språken eftersom de representeras och syns i samhället och att behärska flera språk ökar möjligheter i livet samt öppnar dörrar. Att kunna förstå också andra språkgrupper i landet bygger broar. Språkkunskap är också en merit i arbetsmarknaderna (Vallinkoski, 2019). Efter hemkomsten presenterade Laurén sina iakttagelser om språkbild som undervisningsprogram i sin hemstad Vasa åt en föräldragrupp. Främst kvinnorna i föräldragruppen tog detta till sig som en hjärtesak och påbörjade en kamp för att få alla politiska beslut igenom kring ämnet för att undervisning i språkbild skulle få börja i staden. (Buss & Laurén 1996: 10). Föräldrarna i Vasa ville erbjuda möjligheten för en funktionell tvåspråkighet för sina barn och tyckte att undervisningsprogrammet kunde fungera också i andra finska städer. Föräldrarnas aktivitet ledde till att den första språkbildsgruppen kunde påbörja sin resa hösten 1987 i ett finskt daghem i Vasa.

Idag är språkbild väl stabiliserat i Finland och språkbild som undervisningsprogram är valbart i flera städer. Enligt Sannina Sjöberg, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi och Kristiina Skinnaris utredning *Kielikylpy Suomen kunnissa 2018 Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja peruskoulutuksessa* (2018) erbjuds språkbild i banträdgården i 23 kommuner i Finland. Utredningen visar att språkbildstigen inte erbjuds fullkomligt i alla kommuner eftersom mängden kommuner som erbjuder språkbildsundervisningen minskar vid förflyttning till förskoleundervisning och grundskolan. Språkbildsundervisning erbjuds i förskolan i 15 kommuner och mängden faller till 13 då eleven påbörjar i grundskolan i lågstadiet. I högstadiet erbjuder 11 kommuner språkbild. Enligt Sjöberg m.fl. (2018) finns det således 112 anstalter i Finland som erbjuder språkbild på inhemska språk. Geografiskt sett är språkbild centrerad mot huvudstadsområdet och västkusten. I Finland har majoriteten som språkbildsspråk svenska men det finns några kommuner som erbjuder finska som språkbildsspråk,

dessa kommuner är Kaskinen, Raseborg och Jakobstad. Endast Jakobstad erbjuder en oavbruten språkbadsstig eftersom Raseborg erbjuder språkbad endast i barnträdgård och Kaskinen erbjuder språkbad i barnträdgård och grundskolan i lågstadiet. (Sjöberg m.fl. 2018: 36–38)

Språkbads popularitet i Finland beror på vilken kommun som granskas. I utredningen granskas kommunalt efterfrågan av språkbad och hur många språkbadsplatser erbjuds på de olika anstalterna. Kommunerna blev frågad om möjliga förändringar i efterfrågan av språkbad inom de fem senaste åren och jag presenterar svaren enligt efterfrågan av språkbadsplats i barnträdgård, förskolan och grundskolan. Efterfrågan av språkbad i barnträdgård har ökat i 35% av kommunerna, förblivit desamma i 42% av kommunerna, 15% av kommunerna kan inte säga och i en kommun (8%) har efterfrågan minskat. I förskolan har efterfrågan ökat i 22% av kommunerna, 53% svarade att efterfrågan förblivit desamma och 8% kan inte säga. I grundskolan har efterfrågan av språkbad ökat i 43% kommuner, 50% rapporterar att efterfrågan förblivit densamma och 7% av kommunerna kan inte säga. (Sjöberg m.fl. 40)

2.2 Språkbad som undervisningsprogram

Det finns tre olika språkbadsprogram för undervisningen där det vanligaste och mest framgångsrika heter tidigt fullständigt språkbad. I tidigt fullständigt språkbad börjar barnen språkbadet i en barnträdgårdsgrupp tidigast de året barnet fyller fyra år efter antagningen till undervisningsprogrammet. Fördröjt språkbad inleds vid 9–10 års åldern i skolan och det sista programmet heter sent språkbad som kan påbörjas till och med så sent som vid 13–14 års åldern också det i skolan så att man byter klass till en språkbadsklass. (Laurén 1999: 23).

I denna avhandling pro Gradu fokuserar jag på tidigt fullständigt språkbad eftersom det är den vanligaste modellen i Finland. Med tidigt fullständigt språkbad syftar man på ett undervisningsprogram där daghemsaktiviteterna och kommunikationen sker helt och

hållet på barnets främmande språk S2 (Buss & Laurén, 1996: 11). De elever som börjar i språkbud tillhör ofta landets majoritetspråkgrupp och de vill lära sig den mindre språkgruppens språk. I Finland betyder det att elever med finska som modersmål går i svenskspråkigt språkbud. Finland är dock ett flerspråkigt land och därför erbjuds även språkbud i de svenskspråkiga områden och då får svenskspråkiga elever gå i språkbud på finska. Enligt Språkbudsskolan (2021) erbjuder Jakobstad som enda stad i Finland språkbud på båda inhemska språken finska och svenska.

När barnen förflyttar sig från barntädgården till skolan förändras språkutvecklingen i språkbudsundervisningen således att barnets S1 språk ökar gradvis med åren. Exempelvis en elev som påbörjar i tidigt fullständigt språkbud i barntädgården får undervisning endast på svenska, elevens S2 genom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Då eleven förflyttar sig till skolan är elevens S2 det huvudsakliga skolspråket och eleven blir undervisad på språkbudsspråket svenska ungefär 90% i årskurs 1–2. Ungefärligen 70% av undervisningen ges på språkbudsspråket svenska i årskurs 3–4 och från årskurs 5 genom högstadiet får eleven undervisningen ungefär 50% på språkbudsspråket och 50% på modersmålet. (Helsingfors stad, 2021).

Detta görs för att stärka också elevens modersmål och för att minska risken för att eleven blir halvpråkig. Målet med språkbud är funktionell flerspråkighet (Buss & Lauren, 1996:11) och genom att ordförråden stärks och byggs upp genom åren så kan målet också lättare uppföljas. Laurén (1999) skriver att genom ett succesivt arbete genom att byta lärare och därefter språkmodell i ett ämne genom grundskolan förstärks elevernas nödvändiga termförråd också på elevens förstaspråk modersmålet S1.

Praktisk så sker undervisningen så att elevens S1 inte drabbas av den mängd av S2 barnen blir utsatta för i skolan under lektionerna. Orsakerna till en stor mängd av det främmande språket S2 i början av skolgången är eftersom man vill ge en så mångsidig och stabil grund i början som möjligt. Yngre elever har lättare att anpassa sitt språk och lära sig nya språkmodeller och språknyanser. Yngre elever är även mindre självmedvetna och

således också mindre självkritiska vilket leder till att det modigare gör språkfel och inte förlamas av misstag. Eleverna får lära sig att läsa och skriva först på elevens S2, vilket inte alltså är barnets modersmål. (Laurén, 1999: 21, 23).

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) påbörjar eleverna studier i engelska senast i årskurs 3 i den traditionella undervisningsprogrammen liksom också i språkbad eftersom engelska är ett obligatoriskt ämne i den finländska läroplanen. Engelska utgör vanligtvis det första främmande språket eleverna får lära sig i skolan utöver de som inte är tvåspråkiga i Finland. Med andra ord har de elever med tvåspråkig bakgrund sina S1 och S2 i sina hemspråk eller hem- och skolspråk, men de elever som går i skola på sina modersmål lär sig engelska som ett andraspråk S2 istället för S3. Hädanefter syftar jag på engelska som S3 eftersom det är det tredje språket eleverna i språkbad lär sig.

Enligt Harju-Luukkainen (2010: 27) erbjuder en del skolor möjlighet att välja engelska redan från årskurs 1 och *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) instämmer och bekräftar att studier i engelska kan påbörjas som språkdusch redan i årskurs 1 där språkstudierna inleds med lekar och sånger. I Språkbad börjar undervisningen av engelska oftast i årskurs 3 eller 4 som ett främmande språk enligt Helsingfors stad (2021). Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) ska eleverna få undervisning i minst två andra språk utöver modersmålet i årskurs 3–6. Vanligtvis betyder detta att eleverna i traditionell undervisning påbörjar engelska som språkdusch före årskurs 3 eller senast årskurs 3 och väljer ett tredje A2-språk eller B1-språk exempelvis tyska (Läroplanen, 2014). De valbara språken varierar mellan skolorna och kommunerna (Läroplanen, 2014) I språkbad påbörjas det tredje språket engelska oftast i årskurs 3 och eleverna kan senare även välja det valfria fjärde språket S4 om det finns intresse i årskurs 5–6 (Skinnari & Sjöberg 2018: 14–15).

2.3 Språkbud i Finland och ankomst till språkbudsprogrammet

Ansökning till språkbud i de olika skeden har förändrats inom de senaste åren i olika städer och därför har flera av städerna varierande information om antagningskriterier och urvalstekniker. Jag kommer att redogöra nedanför hur antagning till språkbudsgrupp i barnträdgårdsåldern går till och sedan berättar jag om hur eleverna blir antagna till språkbudsprogrammet i grundskolan. De elever som redan fått en språkbudsplats i barnträdgården ordnas en språkbudsplats enligt språkbudsstigen till en grundskola med språkbudsklasser eftersom den vanligaste och mest framgångsrika språkbudsprogrammet i Finland följer det tidiga fullständiga språkbudet. (Helsingin kaupunki, 2021)

Språkbud som undervisningsprogram är tillgängligt för alla (Språkbudsskolan, 2021). Ytterligare är språkbud som undervisningsprogram tillgängligt för alla som uppfyller de allmänna kriterierna för språkbud. De språkliga gåvorna evalueras om barnet söker in till språkbudsundervisning till grundskolan (Helsingin kaupunki, 2021). Föräldrar kan söka plats för barnet i språkbudsgrupp i barnträdgården tidigast det året då barnet fyller 4 år. Det finns inga lämplighetstest för barnen som görs före föräldrarna kan söka till språkbud utan föräldrarna söker plats på samma sätt som man söker till vanliga daghem alltså med hjälp av småbarnspedagogikansökan. Om barnet redan från tidigare har en daghemsp plats så kan föräldrarna ansöka om förflyttning och diskutera möjligheten med barnets daghem. (Helsingin kaupunki, 2019). Vid diskussion om en möjlig förflyttning evaluerar språkbudsläraren barnets språk och möjligheten för övergång (Vasa stad, 2020). Ansökan om språkbudsplats i barnträdgården sker årligen i mars och föräldrarna får veta om antagningen senast i april (Helsingin kaupunki 2019).

De allmänna förutsättningarna för antagning till språkbud är att barnet är mellan fyra och sex år gammal. Svenska är ett nytt språk för barnet, ett av språken som talas hemma är finska och vårdnadshavarna förbinder sig till undervisningsprogrammet för hela grundskoletiden skriver både Helsingfors stadsinformationssidan (2019) och Vasa stadsinformationssidan (2019). Antagningen till språkbud och de allmänna antagningskriterierna kan variera en aning från stad till stad, men de flesta har dessa gemensamt.

Argument och orsaker som kan påverka ett barns antagning till språkbadsprogrammet är till exempel om barnet redan har ett syskon i språkbad. I så fall har barnet förtur till språkbadsprogrammet eftersom föräldrarnas förbindelse till undervisningsprogrammet vill stödas på detta sätt, föräldrarnas aktiva roll i hemmet tas alltså i beaktan i antagningsskedet om ett syskon redan går i språkbad. Efter att förtursplatserna är fyllda så ställs alla ansökningar som fyller antagningsförutsättningar i en klunga och de resterade platserna för antagning till språkbad lottas ut. (Helsingfors stad, 2021). Regeln om förtursrätt har både kritiserats mot och argumenterats för och idag anpassas den i vissa kommuner men fungerar inte som en allmän regel (Helsingfors stad, 2019)

Vasa stad har uppdaterat sina urvalskriterier för antagning till en språkbadsklass den 30.9.2020 och i det uppdaterade dokumentet nämns även att man inte kan kräva att föräldrarna förbinder sig till språkbad för hela grundskoletiden då föräldrarna ansöker om plats i språkbad i banträdgården. Enligt Vasa stad erbjuds det för tillfället mindre intagningsplatser i banträdgårdsgrupper i språkbad än i grundskolan. Det poängteras ändå att det är viktigt att barnet har gått i språkbad minst två år eller i en banträdgårdsgrupp där ett främmande språk har talats för att barnet ska ha tillräckliga språkliga kunskaper för att förflytta sig till en språkbadsklass i grundskolan. (Vasa stad, 2020).

Antagning till språkbadsundervisning i grundskolan årskurs 1. Enligt Esbo stadsinformationssidor (2021) sker antagningen till språkbadsklassen genom att anmäla sig till den grundläggande utbildningen och i detta skede testas barnets språkliga färdigheter. Språkprov är två delad där första delen (A) kartlägger elevens färdigheter i finska och andra delen (B) mäter elevens kunskaper i svenska språket där fokus ligger på att behärska grundbegreppen. Enligt Esbos stadsinformationssidor (2021) är antagningsprovet och antagningskriterier de samma oberoende vilken skola föräldrarna söker språkbadsplats från. Språkprovet poängsätt så att A delen som kartlägger kunskaper i finska kan ge eleven (0–45 poäng) och B delen som mäter elevens kunskaper i svenska grundbegreppen (0–15 poäng). Sammanlagt kan eleverna få 60 poäng i de två ovannämnda språkproven.

Eleverna blir valda till språkbud enligt språkprov och eleverna med högsta poäng fyller intagningsplatserna. (Esbo stad, 2021)

Om två eller flera elever landar på samma poängantal och tävlar om en intagningsplats löses problemet genom att den eleven som fick högre poäng i del A i språkprovet som mäter finska kunskaper blir antagen till språkbud. Om även poängantalet är den samma i del A mellan elever så lottas intagningsplatsen ut mellan respektive elever. De andra som inte blev antagna på grund av bristande mängd intagningsplatser placeras i kö enligt poängantalet så att de elever från samma hemstad som skolan ligger i har förtursrätt eftersom också elever utanför staden får söka in till skolan. Om elever som blivit antagen till språkbud nekar sin intagningsplats får eleverna från kön erbjuden en studieplats enligt maximala poängantalet. Intagningskön avskrivs i slutet på augusti. (Esbo stad, 2021)

De elever som fyller kriterierna för att kunna söka till språkbud som undervisningsprogram och vilkas föräldrar anmält eleven till grundläggande utbildning i språkbud och avlagt språkprovet blir informerad om eventuell antagningen till språkbud som undervisningsprogram i april. Om eleven inte blir antagen till språkbud blir eleven delad en grundskoleplats i traditionell utbildning i sin hemkommun, denna information delas även ut samma dag som antagningsinformationen publiceras. (Esbo stad, 2021)

2.4 Språkbadsdidaktiken, språkbadspedagogik och arbetsmetoder i undervisningen

Språkbadsdidaktikens grundprinciper är följande. Eleven lär sig att läsa och skriva på S2 alltså språkbadsspråket. Språket och innehållet integreras parallellt. Alltså en språkbadslärare undervisar samtidigt språk och innehåll i en undervisning. (Björklund, 1996) Språkmedveten undervisning är centralt för en språkbadslärare. En språkbadslärare bör skapa autentiska och motiverande undervisningar som lockar till språkanvändning och till äkta kommunikation istället för att språket bara används för övning. (Björklund, 1996)

Eftersom ett språk som används också är ett språk som utvecklas så behöver en språkbadslärare kunna även vara tyst i klassen. Eleverna lär sig via varandra och genom att interaktion och samarbete med det gemensamma språkbadspråket. Språkbad fungerar bäst då eleverna har möjlighet till riklig kommunikation. Detta uppfylls inte om undervisningen baserar sig på en föreläsningliknande lärostil där läraren kommunicerar med hela klassen samtidigt. (Björklund, 1996)

De centrala inom språkbadsdidaktiken är att barnet lär sig det nya språkbadspråket med hjälp av praktiska erfarenheter och genom att använda språket på varierande sätt och i olika situationer. Språket används under hela skoldagen och i alla situationer, inte alltså bara i eller under olika undervisningsmoment. (Buss & Lauren). Den principen språkbadsdidaktiken står på heter Grammonts princip (Baker, 1993). Principen går ut på att varje lärare i skolan har en egen språklig roll och agerar som en språklig förebild i skolan åt eleverna. Denna språkliga roll gäller på alla ställen också utanför skolans porter. (Buss & Lauren)

I språkbad lär man sig språket enligt Christer Lauréns artikel *Språkbadspedagogik* (2007) genom meningsfull och autentisk interaktion i skolan. Språket präglas av riklig input från språkbadslärarna och läraren följer den ovannämnda Grammont's princip och agerar som en språkmodell och uppmuntrar eleven till elevinitiativ. I början av språkbadsstigen bör man prioritera enligt Laurén förståelsen av språket. Alltså de receptiva språkfärdigheterna före de produktiva börjar blomstra. En språkbadslärare bör använda rikligt med gester och kroppsspråk i undervisningen och i kommunikationen. (Laurén, 2007).

I språkundervisningen såsom i reguljär undervisning används olika undervisningsmetoder som hjälp för inläringen. Auditiva stöd, visuellt stöd, kinestetisk och taktilisk stöd. Elever som lär sig med hjälp av auditiva stödet kan ha hjälp av att lyssna, tala och fundera över det inlärd. Visuella stödet stödjer elever som lär sig genom synen och som kommer ihåg bilder. Dessa elever har nytta av att använda mind-mappar. Kinestetiska stödet stödjer det inlärd genom känselsinnen alltså beröring och funktionalitet. Elever kan gå

samtidigt som de lär sig. Taktiska stödet stöder inlärd genom att konkret göra, lär sig främst via motion till exempel via pyssel, pantomim. (Verkkovaria, 2016)

Som tidigare nämnt behöver en språkbadslärare kunna locka eleverna till språkanvändning. Språkbadsläraren bör vara konsekvent i språkanvändningen för att eleverna ska kunna nappa upp de olika ämnestermerna eller vardags termerna. En språkbadslärare kan använda sig av olika taktiker för att locka eleverna till andraspråksanvändning till exempel genom frågor eller genom att erbjuda svar åt eleven. Andra taktiker är även att reagera på elevens språkbyte och signalera om språkbytet. Språkbadsläraren kan genom frågeställningen hjälpa eleverna att differentiera även språkbadsspråket, genom att fråga frågor passande för elevens nivå. (Bergroth, 2015)

Språkbadsdidaktiken formas även av ett vertikalt och horisontellt samarbete. Med det vertikala samarbetet syftas på samarbetet mellan olika årskurser inom skolan. Det horisontella samarbetet syftar på att läraren samarbetar med andra lärare inom skolan och klasserna i samma ålder gör samarbete (Bergroth, 2015)

Undervisningsmaterial i språkbad är varierande eftersom passande litteratur inte alltid finns tillgängligt på rätt språk eller rätt svårighetsgrad. Enligt Bergroth (2015) uppmuntras språkbadselever att söka information från varierande källor. Detta innefattar böcker men genom att hitta autentiska texter som differentieras till rätt grundnivå för eleverna för senare användning aktiverar elevernas språkinläring. "Vanlig" språkinläringen går genom att läsa texter men i språkbad har eleverna ofta starkare produktiva språkfärdigheter jämfört med läskunskap som de förstår innehållet och begreppen i. Därför kan svårare texter läras genom att de tillsammans diskuteras. På detta sätt lär de sig innehållet men också nya begrepp som läraren kan förklara samtidigt. (jfr. Bergroth, 2015)

https://www.verkkovaria.fi/opiskelijantuki/oppimisentuki/?page_id=86

2.5 Ett fungerande språkbud

Språkbud bör vara vinstgivande både för eleven och från samhällets synvinkel. För att kunna uppnå dessa kriterier bör språkbud vara pedagogiskt på en god nivå för att kunna uppfylla kraven. (Laurén 1999: 25). Språkbud behöver kompetenta lärare som har en vid förståelse för både språkinlärningen och de olika metoder som stöder språkinlärningen. Lärarna behöver även en allmän kunskap om språkbud och de psykologiska faktorerna av språkinlärningen. (Laurén 1999: 30) I dag kan man studera till språkbudsklasslärare i Vasa vid Åbo Akademi (Åbo Akademi 2019). Laurén (1999: 30) framhäver fortsättningsvis att det behövs effektiv pedagogik för att språkbud ska kunna blomstra på bästa möjliga sätt.

Språkbud blomstrar då eleverna tillhör majoritetspråksgruppen i samhället och då språket har en hög status i området enligt Christer Laurén (1999: 27–28). Attityder har en avgörande roll i språkinlärningen och elevens attityd mot skolan och språket bör vara positiva för ett vinstgivande språkbud. Läraren kan påverka elevernas attityd mot språket en aning genom pedagogiskt motiverande undervisning som kan leda till en ökad motivation till språkinlärning för eleverna. För att eleverna ska lära sig bör det ha konkreta och goda orsaker för inlärningen av språket. (Laurén 1999: 29). Attityden kan förbättras genom att koppla språkinlärningen till sådana teman som eleverna har ett grundintresse för. Positiv återkoppling, en känsla av att lyckas och att kunna se framsteg i egna språkinlärningen kan bidra till en ökad motivation och även till en möjlig attitydförändring.

Som tidigare nämnt är målet med språkbud att eleven blir funktionellt tvåspråkig och då är det mest framgångsrika språkbudsprogrammet tidigt fullständigt språkbud ett naturligt val. (Buss & Laurén 1996: 11). Ju tidigare barnet påbörjar inlärningen av ett nytt språk desto lättare har barnet att kunna lära sig språken fullständigt. Ett litet barn har inga problem att lära sig två eller flera språk samtidigt. Forskning bevisar att språkinlärningen påverkar hjärnan konkret och det går att tydligt se en skillnad på hur hjärnan ser ut när man jämför en person som är enspråkig jämfört med en flerspråkig person. (Kinnarinen 2011) Flera undersökningar har bevisat att när man lärt sig två språk

så främjar de inläringen av tredje språket och lika de tredje underlättar de fjärde språket. Judith Kroll professor i psykologi i Pennsylvania universitet och språkcentrets ledare tolkar ämnet i artikeln således att när man lärt sig regler till två språk så har man lättare att anpassa sig för nya regler i fortsatta språkstudier. (Kinnarinen 2011)

Ytterligare ett mål för språkbad är att barnen ska få lära sig ett nytt språk så naturligt som möjligt och i en naturlig språkmiljö. Språkbadspedagoger har som mål att ge barnet förutsättningar att använda språket i vardagliga situationer där de kan påbörja inläringen av ett nytt språk som inte begränsar sig bara in i klassrummet. Ett positivt tankesätt, trygg miljö och motiverande övningar möjliggör att eleverna vågar använda ett språk även fast de inte kan språket fullständigt eller förstår varje ord. Eleverna lär sig bäst genom praktisk övning och genom att aktivt få använda språket på varierande sätt genom att använda alla språkområden (lyssna, tala, skriva och läsa) kontinuerligt (LÄHDE). Tala och skriva ingår i de produktiva språkfärdigheterna och lyssna och läsa ingår i de receptiva språkfärdigheterna (Huttunen & Jaakkola, 2003.) Fördelen med att vara barn och lära sig ett nytt språk är att barn inte är lika självkritiska som vuxna. En fördel med språkbad är att den kan ha en positiv inverkan på inläringen av främmande språk. (Buss & Laurén 1996:14)

Eftersom språkbad är ett frivilligt program betyder det ofta att föräldrarna är motiverade och har ett hopp om att barnet får bli funktionellt flerspråkiga. Frivilligheten med språkbad leder till att föräldrarna gjort ett medvetet val som för med sig ansvar. En positiv attityd påverkar eleven och elevens förmåga att kämpa igenom tuffare perioder i språkutvecklingen. Då föräldrarna förmedlar positiv attityd om språkbad hemma och är positivt inställda till språket, språkinläringen och olika uppgifter speglas det på eleven. (Harju-Luukkainen 2010: 31). Eftersom föräldrarna valt undervisningsprogrammet uppfyller de ofta positiva attityden mot språket men kan tyvärr sällan hjälpa med mera krävande språkuppgifter, om inte föräldern också har en vilja att utveckla språkkunskap i samband med elevens skolgång (jfr. Harju-Luukkainen 2010)

3 Distansundervisning och digitalisering av skolorna

I detta kapitel presenterar jag digitaliseringen i de finska skolor och hur skolorna är upp-
rustade digitalt även före Covid-19. I kapitlet presenteras även grunder för digital under-
visning och hurdana möjligheter skolorna har för användning av digitalt material i under-
visningen. Även den finska läroplanen stöder digitaliseringen i skolan och har som mål
att eleverna får goda kunskaper i datakunskap och digitala kompetens är en av de sju
mångsidiga kompetensområden som skolan uppfostrar till (Läroplanen 2014). I kapitlet
presenteras även utbildningsstyrelsen instruktioner för skolorna och lärarna för distans-
undervisningen samt vilka arbetsmetoder som utvecklar elevernas andra språk via di-
stansförhållanden.

3.1 Distansundervisningens historia i Finland

År 1920 fick Kansainvalistusseura ekonomiskt stöd för att förbättra möjligheterna att
ordna undervisning i hemförhållanden. Pengarna användes till att föreningen grundade
en brevskola och brevskolan är början på den finska distansundervisningens historia.
(Opetushallitus, 2020). Enligt Lauri Tuomi (2020) skickade brevskolan så kallade instrukt-
ionsbrev och använde sig av böcker i undervisningen. De skickade även med häften åt de
elever som behövde. Syftet med skolan var att alla hade möjlighet till att få undervisning
oberoende ingångsnivån eller begåvning. Redan 1920 använde brevskolan illustrationer
och bilder som stöd för inläringen och såg de individuella behoven hos eleverna. (Tu-
omi, 2020).

Under krigstiden hade brevskolan 40 000 elever och största delen av dem var soldater.
Brevskolan möjliggjorde att soldaterna kunde fortsätta med skolan under svåra omstän-
digheter. Även efter krigsåren var brevskolan populärt i Finland men dess verksamhet
minskade i takt med att de traditionella skolorna blev populära. Brevskolans arv går vi-
dare än i dag i föreningen Kulkurit. Verksamheten formades med tidens behov och Koti-
peruskoulu genomförde experiment tillsammans med Kaukonettipulpetti för att hålla

undervisning via internet. Trots tekniska svårigheter så var resultaten uppmuntrande. Än idag är Kulkurit aktiv och fungerar som en webb-skola som erbjuder nätkurser. De utvecklar även tillsammans med Opetushallitus samt övriga samarbetspartner en öppen inlärningsstid ämnad för lärare som undervisar på distans. (Tuomi, 2020)

Distansundervisningen kan ordnas i realtid genom en elektronisk plattform där både läraren och eleverna är på plats och kan både se och höra varandra. Undervisningen och växelverkan kan även ordnas i icke-real form där eleven hittar undervisningsmaterialet och uppgifter från en elektronisk undervisningsplattform. Den tredje varianten kan blanda både undervisning i realtid och icke-real tid. Undervisningen kan även ordnas som monimuoto-opetu. Det betyder att en del av undervisningen sker som kontaktundervisning och en del på distans. Detta tillsammans med hybridundervisning användes efter våren 2020 ofta i de högre utbildningarna eftersom pandemin orsakade smittspridning och större folksamlingar var inte tillåtna. (Vuorio m.fl. 2021)

3.2 Digitalisering av skolorna och virtuell undervisning i Finland

Från arbetsprojektor till de digitala verktygen. Skolan har använt sig av konkret läromaterial för eleverna en längre period och böcker används i skolan än idag. Vid sidan om böckerna har olika läromaterial prövats och bytts ut i takt med samhällsutvecklingen. Populärt under 1960-talet var enligt Helena Ruuska i artikeln *Digitaalisen oppimateriaalin horjuvia ensiaskelia - vanhaa, uutta ja vielä keksimätöntä* (2018) Yles skolty som en del av undervisningen. Under 1970-talet använde lärarna flitigt dior för att illustrera och belysa innehållet i de texter som eleverna studerade. Genom åren har skolans undervisningsmetoder och material varit i utveckling och undervisningsmaterial börjades tillverkas för skolan och dess behov som stöd för undervisningen. Under 1980-talet började tillverkningen av plastdiaserier som lärarna kunde rita med vattenlösliga pennor på. Efter lektionen kunde läraren suddas bort innehållet för att nästa lektion fylla med ny information åt nästa grupp. Senare kom även CD-ROM skivorna till skolorna och uppgifter med hörförståelse blev allt vanligare även utanför språkundervisningen. (Ruuska, 2018).

Lärarna har använt sig av att visualisera det inlärd genom tider. Målet har varit att använda flera sinnen för att stöda inläringen och minnet. Detta är en av grundpelarna inom didaktik för grundskolan också idag. (Ruuska, 2018). Inom språkbad är sinnen ytterst viktiga eftersom språket utvecklas genom användningen av dem, men ordförråden kan behövas förtydliga genom att peka, visa på bilder, förklara och rita för att hitta det rätta ordet och för att få sitt budskap fram. (Mård 1996)

Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (2017) skriver i boken *Oppimisen tulevaisuus* om digitaliseringen. Den första så kallade digitala brytningen i grundskolan kom på 1990-talet då skolorna köpte datorer och lärarna fick utbildning i digitala färdigheter och andra kompletterande utbildningar. I den första digitala klivet hade skolorna dataklasser fyllda med datorer men ingen internetuppkoppling. (Mikkilä-Erdmann, 2017:17,25). Enligt Mikkilä-Erdmann var den första digitaliska klivet inte så möjliggörande eller betydande och resultaten blev tunna. Enligt skribenten kan det bero på flera olika faktorer men undervisningen i skolan handlar främst om en växelverkan mellan inläringen och undervisningen. Skolorna fick sina datorer men för en effektiv och hög nivå på undervisningen behövs även lärarens expertis samt lämplig undervisningsmaterial anpassad för de nya digitala verktygen i skolan. (Mikkilä-Erdmann, 2017: 17)

3.3 Digiklivet och digitala undervisningsmaterial

Det centrala inom de digitaliska kliven är de digitala undervisningsmaterialen och internetuppkopplingen istället för teknologin i sig själv. De digitala undervisningsmaterialen är material som ofta är i elektronisk form och kan läsas med hjälp av en teknologisk hjälpmedel såsom dator. Denna typ av undervisningsmaterial är ofta en elektronisk Pdf-version av lärobokens innehåll. Även övningsuppgifter är tillgängliga i elektronisk form men är ofta begränsade till rätt/fel-alternativ. (Mikkilä-Erdmann, 2017:18). De digitala övningsuppgifterna i elektroniskt form löses ofta

tillsammans med hela klassen där syftet är att följa om textens innehåll är rätt uppfattad eller om det nya kanske måste förklaras med variation. Orsaken till dessa rätt/fel och flervalsuppgifter i de elektroniska uppgifter är på grund av att resultaten kommer via dator och flervalsuppgifter är enkla att rätta för en dator. De positiva är även att resultaten är synligt för både eleven och läraren. (Mikkilä- Erdmann, 2017)

En annan typ av digitalisk undervisningsmaterial i elektronisk form är de så kallade Wikilänkar i hypertext som innehåller elektroniska länkar. Dessa länkar i en hypertext innehåller tilläggsinformation för läsaren om till exempel olika begrepp. Länkarna kan även föra läsaren till tilläggsmaterial om innehållet så som video-klipp, annat visuellt material och grafiska framställningar. Till digital undervisningsmaterial kan även räknas internet som sin helhet eftersom den innehåller enorm mängd av material som kan anpassas och användas i undervisningen. (Mikkilä-Erdmann, 2017:18)

Även idag genomförs digitaliseringen eller digiklivet i det finska skolorna eftertänksamt och lugnt genom att hålla dom pedagogiska utgångspunkterna som en grundsten. Lärarna har även involverats i digiklivet genom att ge dem makt att bestämma över bland annat valda undervisningsmaterial och genom att ge dem frihet att utveckla den egna undervisningen. Digitaliseringen bör inte vara en orsak att slopa allt det gamla utan digitaliseringen bör användas och appliceras ändamålsenligt. (Tanhua-Piironen, Kaarakainen, Kaarakeinen & Viteli, 2020)

I skolan implementeras digitala arbetssätt och undervisningssätt på varierande sätt eftersom skolorna förändras i olika takt. De skolor som redan använder olika digitala material en tid har kunnat ordna och automatisera de digitala verktygen på ett sätt som är effektivt och normalt för eleverna. Detta kan synas så att eleverna kan från lektionen gå till en dator och göra en granskning om informationen stämmer eller söka information om något och sedan komma tillbaka till klassen. (Tanhua-Piironen m.fl. 2020). Eleverna får alltså öva på de digitala färdigheterna och multilitteracitet som båda tillhör de mångsidiga kompetensområden (Läroplanen, 2014). Lärarna berättar även att

differentieringen är effektivare genom de digitala verktygen och ger möjligheter för att eleverna får en mer jämställd grundläggande utbildning. (Tanhua-Piironen m.fl. 2020)

Utbildningsstyrelsen samlade elektroniska undervisningsmaterial under länkar för lärarna att använda under distansundervisningen. Exempelvis bibliotek dit allt öppet läromaterial samlades. En annan tråd samlade länkar anpassad för distansundervisningen. Ytterligare erbjöd Yle Areena och Yle Oppiminen undervisningsmaterial dock har de erbjudit undervisningsmaterial även innan covid-19. Skolan i rörelse samt Läsrörelsens material var även samlade i en tråd varifrån språkbadslärarna kunde använda material för distansundervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2020)

3.4 Digitaliseringen och lärararbetet

Antti Pirhonen (2018) skriver i sin artikel *Mitä nykyinen koulutustenologiakeskustelu kertoo yleissivistävän koulutuksen muutoksesta* i boken *Sähköistyvä koulu, oppiminen ja oppimateriaalit sähköistyvässä koulussa* att lärarnas undervisning har förändrats genom tiden från att läraren utsätter eleverna för fragmentariska kunskaper, det vill säga splittrad och mångsidigt kunskapsområde till att läraren vägleder eleverna till källan av information som ofta hittas från internet. Undervisnings- och kulturministeriets publikation *Digiajan peruskoulu II* (2020: 17) av Tanhua–Piironen m.fl. är en fortsättning till projektet Digiajan peruskoulu. I denna andra publikation är syftet att utreda hur digitalisationen har fortskridit till skolans olika verksamhetsområden inom olika utvecklings- och vardagssysslor. Enligt skribenterna har digitalisationen fortskridit sig till skolorna i olika takter.

Enligt Tanhua–Piironen, Kaarakainen, Kaarakeinen & Viteli (2020) har lärararbetet förändrats på många sätt som en följd av digitaliseringen. Läroplanen anger ramar till undervisningen och ställer krav på jämt nyare och mångsidigare sätt att undervisa. Lärararbetet har utvecklats från den ensidiga fragmentiska kunskapsfördelningen till en bredare mångsidigare kompetensområde som undervisas i större tematiska helheter och

där inläringen sker i en gemensam växelverkan med elevgruppen. (jfr. Tanhua-Piironen m.fl. 2020)

Konkreta förändringar i läraryrket inom de närmaste årtionden innehåller även att arbetet numera kan följa läraren hem genom de digitala arbetsverktygen. Planeringsarbetet och de administrativa är inte platsbundet på samma sätt som förr. Som följd av detta skriver Tommi Kinnunen på sin personliga Twitter-konto (5.11.2021) om hur bland annat digitaliseringen ökat på arbetsmängden och att en stor del av arbetstiden går till de administrativa uppgifter, så som att fylla i filer och lagra dem i databaser vilka ingen tycks läsa. Kinnunen (2021) anser vidare att lärarnas arbetsbörda ökat inom de administrativa arbetsuppgifter som en följd av att en kontinuerlig evaluering krävs samtidigt som ett ökat krav riktas mot lärarens arbete i takt med de växande klassrumsstorleken.

Digitaliseringen har tillfört lager till lärararbete och möjliggjort varierande sätt att utföra undervisningen eller de administrativa uppgifterna. Enligt Tanhua-Piironen m.fl. (2020) har detta ökat lärarnas motivation också. I skolor där digitaliseringen redan implemeterats en tid är lärarna eniga om att digitaliseringen genomsyrar lärararbetet på ett sätt som inte var möjligt för några år sedan. Lärarna berättar att vid sidan om de ökade arbetssätten och metoden att välja emellan så har digitaliseringen även kommit med krav på nya kunskapsområden såsom att läraren behärskar kodning, robotik och programmering. (Tanhua-Piironen m.fl. 2020)

Digitaliseringen i skolan som en berikande faktor bör hållas separat från digitaliseringen och distansundervisningen eftersom digitaliseringen inom kontaktundervisningen tillför en ny lager och nya möjligheter för undervisningen. Inom distansundervisningen är den digitala plattformen verktyg som möjliggör undervisningen och inte i sig själv en undervisningsmetod. Därför kan inte den digitala arbetsmetoden implementeras på samma sätt som i kontaktundervisningen där läraren kan följa och styra inläringen och användningen av det digitala materialet.

3.5 Utbildningsstyrelsens instruktioner om distansundervisningen

Den 16. Mars år 2020 bestämde regeringen tillsammans med republikens president att Finland levde i exceptionella förhållanden eftersom Covid-19 orsakade smittspridning i landet. Den 17. mars representerar regeringen åt riksdagen att beredskapslagen borde tas i bruk. Genom att ta i bruk beredskapslagen kunde regeringen ge årder på att kontaktundervisningen skulle för viss tid begränsas. Den 18. Mars förflyttade all kontaktundervisning vid skolor, universitet, yrkesskolor, yrkeshögskolor, folkskolor och vid andra fria läroanstalter till distansundervisning. Kontaktundervisningen fortsatte för elever i förskolan och i årskurs 1–3 som hade föräldrar i yrken kritiska för samhällsfunktion. Elever i behov av särskilt stöd och elever som går i den förberedande undervisningen fick fortsätta i kontaktundervisningen. I regel deltog största delen av eleverna i distansundervisningen under perioden 18.3–13.5.2020. (Jaakko Vuorio mfl. 2021)

3.6 Sjukhuskola

Enligt Finlands lag har en finsk medborgare läroplikt (Grundskolelag 1983, paragraf 32). Denna läroplikt uppfylls oftast i kontaktundervisning. I undantagsfall såsom när ett barn drabbas av en svår sjukdom eller av andra orsak inte kan närvara vid skolan så bör distansundervisningen övervägas. I dessa fall kan barnet gå i skolan vid en sjukhuskola där hen får undervisning och hjälp av en lärare vid sjukhuset. Distansundervisningen planeras tillsammans med skolan, sjukhuskolan, familjen och eleven där sjukdomens möjliga begränsningar tas i beaktan. Det är bra för eleven att planeringen av distansundervisningen påbörjas så snabbt som möjligt då elevens diagnos är klar eftersom de sociala kontakterna minskar drastiskt för en insjuknad person. Eleven följer den egna skolans läroplan. Dessa fall är alltid individuella och undervisningens mängd kan variera. Målet med distansundervisningen är att eleven ska kunna följa den egna klassens eller årsgrupps takt så att eleven kan fortsätta med samma klasskompisar efter frånvaron och att minska oron över skolgång i annars svåra förhållanden. Eleven utrustas med en dator och

annat skolmaterial och i elevens hemklass tilläggs en skärm för kontakten mellan skolan och eleven. (Mantila, Mämmelä, Huttunen, 2015)

4 ANALYS

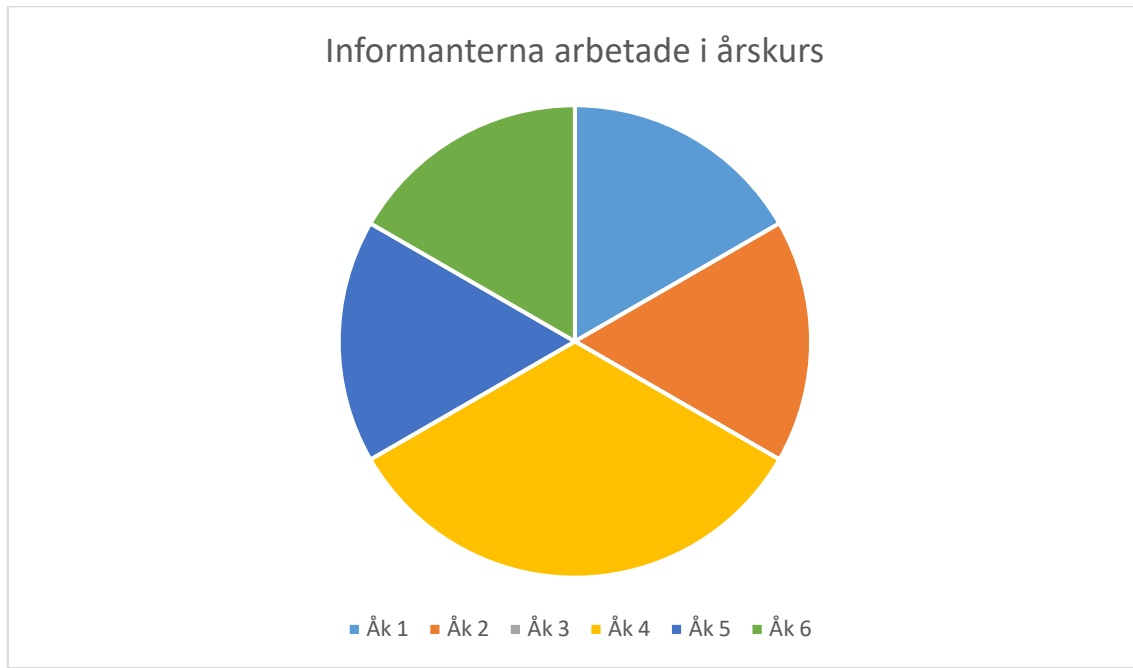
I detta kapitel analyserar jag det insamlade material och presenterar informanterna kort. Svaren analyseras temavis där jag lyfter fram de kommentarer som återspeglar en gemensam narrativ och som representerar de andra informanternas åsikt också. Jag lyfter även upp de informanter som representerar en varierande åsikt i respektive fråga eftersom det påverkar undervisningsresultatet. Genom att lyfta fram båda representerar analysen informanternas erfarenheter och åsikter i de olika aspekter av distansundervisningen våren 2020.

4.1 INFORMANTERNA OCH DERAS BAKGRUND

Mina informanter i denna studie består av fem lärare som besvarat frågorna anonymt via en enkät på Google-forms. Jag skickade ut enkäten till en Facebook-grupp med 134 medlemmar. Alla kunde inte besvara enkäten eftersom studien är riktad till lågstadielärare och lärare som arbetade under distansperioden våren 2020 vid en skola. De lärare som var moderskapslediga kunde alltså inte besvara enkäten. Likaså kunde inte lärare som av andra orsaker inte aktivt arbetade under våren 2020 i en klass svara på enkäten. Det är svårt att avgöra hur många enkäten tematiskt var lämplig för i Facebook-gruppen Språkbads lärare.

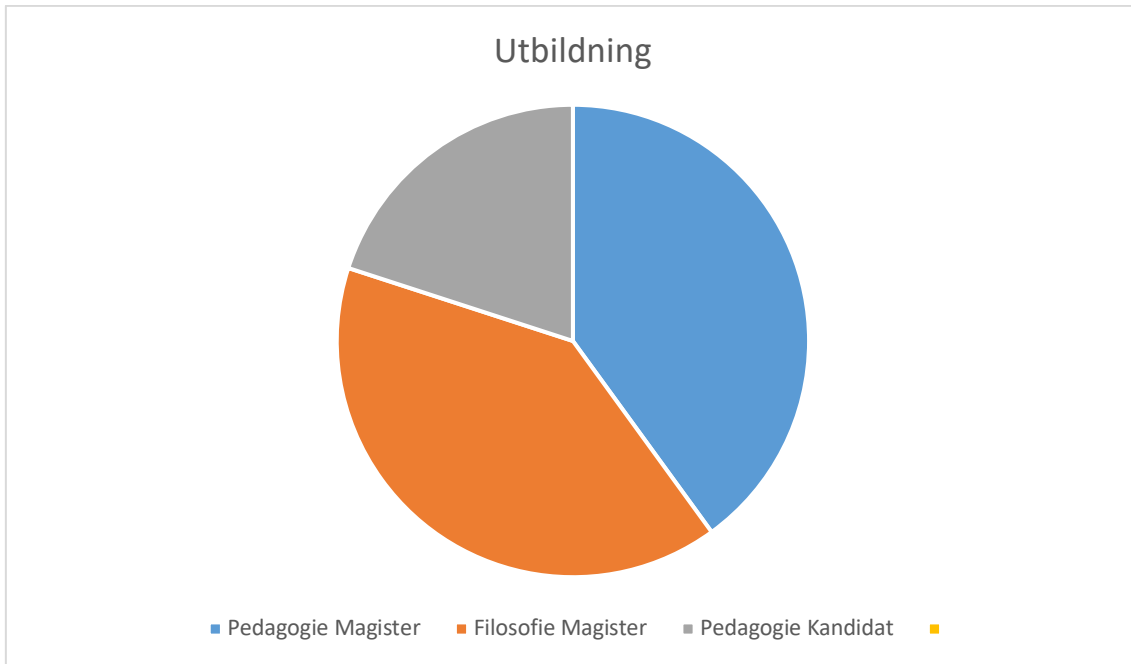
Mina informanter består av 5 kvinnor. Jag väljer att kalla informanterna som Anna, Britt, Clara, Doris och Elsa. Tabell 1. nedan visar att två av fem informanter arbetade med årskurs fyra och resten representerar ensam sin årskurs. En av informanterna arbetade som ämneslärare i historia och samhällslära och representerar således både årskurs 5 och 6. Undervisningen i samhällslära och historia påbörjas som ämne i årskurs 4 i Finland (Läroplanen, 2014). Jag är tacksam att informanterna fördelar sig mellan olika årskurser i lågstadiet med tanke på planeringen och förverkligande av undervisningen på distans. Jag antar att åldern på eleven har haft betydelse i hurdana undervisningsmetoder läraren har valt för distansundervisningen och hur undervisningsmaterialet presenteras och

integreras på distans i undervisningen. Undersökningen för även en högre värde då erfarenheter från både nybörjarundervisningen (årskurs 1–2) och undervisningen i den högre årskursen i lågstadiet beaktas i denna avhandling.



Tabell 1. Informanternas placering i skolan (Pöyhtäri, 2021).

I Tabell 2 (2021) nedan kan tydas att två av fem informanter är filosofie magister, därav behöriga ämneslärare utöver klasslärarbehörigheten. Ytterligare två av fem informanter är utexaminerade pedagogikmagister, kallas även som klasslärare i arbetslivet. En av informanterna är pedagogiekandidat med senare vidareutbildningar inom yrkesområdet.



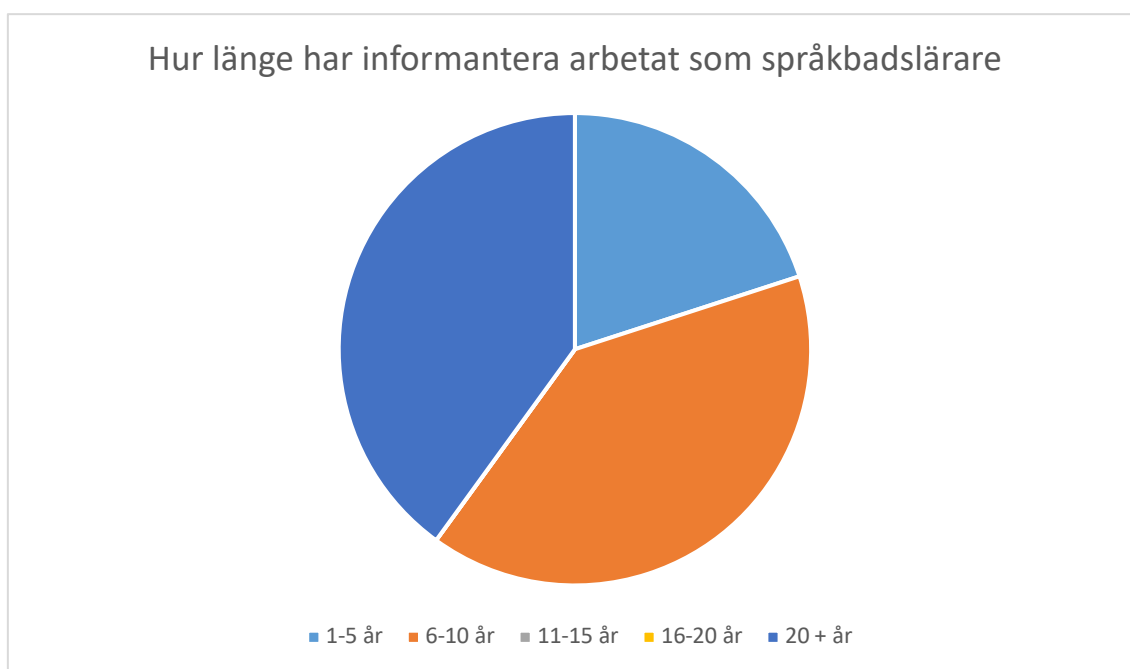
Tabell 2. Informanternas utbildningsbakgrund (Pöyhtäri, 2021).

Två av informanterna har valt att specificera sina svar på utbildningsbakgrunden. Clara är examinerad pedagogikkandidat och deltagit i flera vidareutbildningar inom språkbad samt gått språkbadshandledarutbildningen (exempel 1 nedan). Doris (exempel 2 nedan) har även deltagit i språkbad- och flerspråkigheter utbildningar och arbetar även själv som utbildare inom sektorn.

- (1) Clara: PedKand-91 (ÅA). Studier inom flerspråkighetsdidaktik 1992-?.
20 studieveckor VU (1 studievecka = 40h) Språkbadshandledarutbildningar. Deltagit i otaliga fortbildningstillfällen för språkbadslärare.
- (2) Doris: PeM, olika språkbad-s och flerspråkighetsutbildningar.
Fungerar själv som utbildare, främst inom kommunikativa arbetsätt inom språk- och språkbadundervisningen.

Informanterna kan konstateras vara relativt erfarna inom yrkesområdet med informationen angiven i Tabell 3 nedan. Eftersom två av fem informanter anger att de arbetat som språkbadslärare i över 20 år. En av de fem informanter är nyligen examinerad och

arbetat som språkbadslärare mellan ett och fem år. Resterande två informanter har arbetat som språkbadslärare mellan sex och tio år. Jag antar att en del av mina informanter är unga vuxna baserat på åren i arbetslivet och därav antar jag att det kanske har en annan vana i att arbeta med elektroniska hjälpmedel än de som redan varit en längre tid i arbetslivet. Hur som helst så är jag glad att mina informanter representerar både relativt nya lärare och lärare med lång arbetserfarenhet.



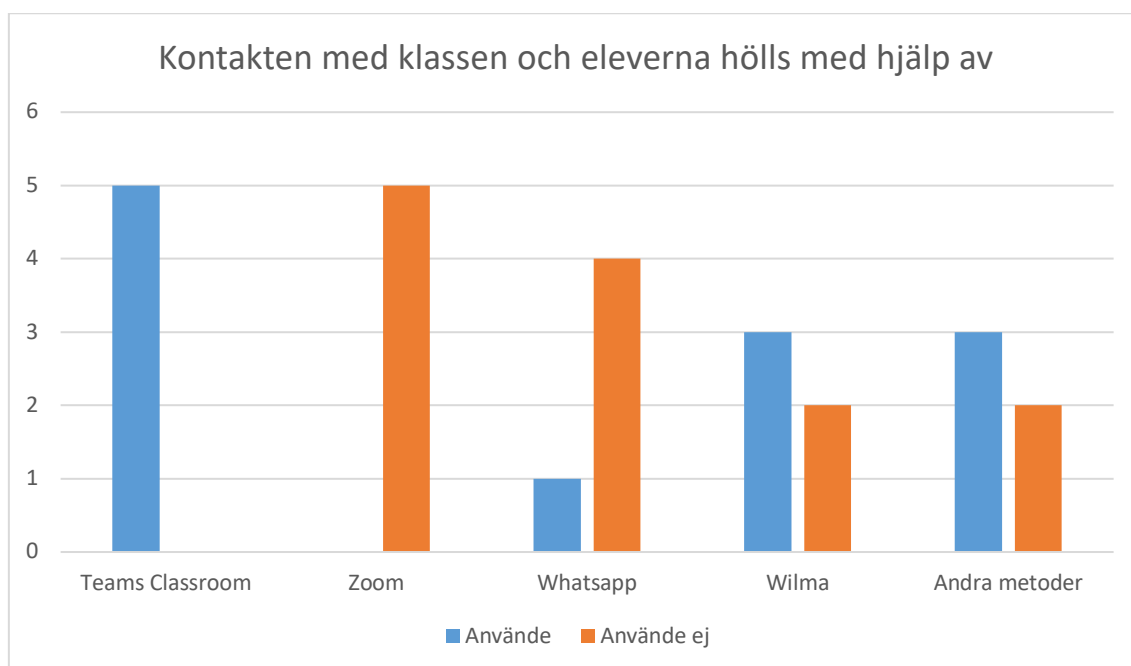
Tabell 3. Informanternas arbetserfarenhet som språkbadslärare (Pöyhtäri, 2021).

Alla fem besvarade bakgrundsfrågan om hur mycket erfarenheter de hade av att hålla undervisning på distans med svaret: En del – Jag har erfarenhet av att undervisa på distans under distansperioden 2020 och eventuella exponeringsperioder i skolan/klassen. Informanterna valde mellan svaren: Mycket – Jag har erfarenheter av att undervisa på distans även före covid-19. En del – Jag har erfarenhet av att undervisa på distans under distansperioden 2020 och eventuella exponeringsperioder i skolan/klassen. Lite – Jag har undervisat på distans endast en kort period, inte hela distansperioden våren 2020. Informanterna kan konstateras således vara jämnt erfarna eller i detta fall oerfarna av att undervisa på distans eftersom undervisningen i grundskolan erbjuds som

kontaktundervisning i Finland om eleven är bosatt i Finland i en närskola (Grundskolelag 1983, paragraf 38).

Kontakten med hemmet är en del av lärarnas dagliga arbetsuppgifter och de sköts vanligen med hjälp av Wilma eller liknande Applikationer beroende på kommunens val. Wilma är länken mellan skolan och hemmen i många kommuner och samlas information om barnets skolgång för både lärares och vårdnadshavarens kännedom. Närmare kontakt tas upp om det uppkommer oro om elevens skolgång från antingen skolan eller från vårdnadshavare.

Distansundervisningen medförde ändringar också i detta och lärarna valde varierande sätt att upprätthålla kontakten med eleverna och vårdnadshavarna hemma. Nedan i Tabell (4) kan tydas att alla fem informanter hade valt att använda Teams Classroom som undervisningsunderlag. Tre av fem informanter använde Wilma vid sidan om Teams Classroom. En av fem använde Whatsapp tillsammans med Teams och tre av fem informanter berättade att de använt andra metoder än de som jag angett som alternativ för att hålla kontakt med klassen under distans perioden.



Tabell 4. Informanternas valda sätt till kontakten med hemmen (Pöyhtäri, 2021).

I exempel (3) nedan anger Britt att hon använt också av Edison underlaget vid sidan om Teams Classroom. Edison Underlaget byttes ut senare under distansperioden till Desku. Clara har använt sig även av Google Meet och Hangout som metoder för kommunikation vid sidan om Teams Classroom som undervisningsunderlag (se exempel 4 nedan). Det kan alltså tydas att alla lärare använt sig av flera olika digitala verktyg för att få undervisningen att fungera och det finns ingen tydlig konsensus till att lärarna behållt sig vid någon specifik leverantör för de elektroniska tjänsterna i Finland.

(3) Britt: Edison underlaget – som byttes sedan till Desku

(4) Clara: Google Meet, Hangout

4.2 Förverkligandet av undervisningen på distans, förändringar i undervisningsplaner och bedömningen på distans

Förverkligande av undervisningen på distans hade sina utmaningar. I exempel (5) nedan berättar Doris att det var tidskrävande att få skapat ett fungerande system för undervisningen på distans tillsammans med eleverna. Jämfört med vanlig kontaktundervisning så var det utmanande att veta att alla eleverna förstod de som lärdes på lektionerna på distans. I exempel (6) nedan beskriver Elsa hur hon inte kände till de elektroniska hjälpmedlen som användes i distansundervisningen före hon på grund av omständigheterna var tvungen att snabbt lära sig. Hon beskriver att hon började från noll och fick även hjälp av eleverna. Förverkligande av undervisningen krävde även att lärarna hanterade de nya elektroniska underlagen och kunde implementera olika undervisningsmetoder till ett elektroniskt undervisningslandskap. Frågan om valda arbetssätt och undervisningsmetoder granskas närmare i kap 4.3.

(5) Doris: Det tog ganska länge att få ett fungerande system. Det var svårare att veta om man "hade alla med"

- (6) Elsa: Jag hade ingen aning om Meet, Hangouts eller liknande före distansundervisningen. Jag började från noll. Även eleverna berättade åt mig hur jag kunde göra.

Alla fem av mina informanter besvarade att de var tvungna att justera undervisningsplanerna för att anpassa distansundervisningen. Anna berättar i exempel (7) nedan att hon byggde upp helt nytt material för arbetsuppgifterna lämpliga för distansundervisningen. De andra informanterna instämmer och Britt bekräftar i exempel (8) nedan att hon behövde justera och förenkla arbetsuppgifterna för att eleverna skulle kunna göra dem självständigt hemma. Undervisningen anpassades även i de praktiska ämnen såsom i gymnastik och slöjd där språkbadsläraren behövde ta i beaktan de olika hemförhållanden eleverna kommer ifrån (se exempel 9 nedan).

- (7) Anna: Jag byggde upp nya material (främst arbetsuppgifter) att jobba med

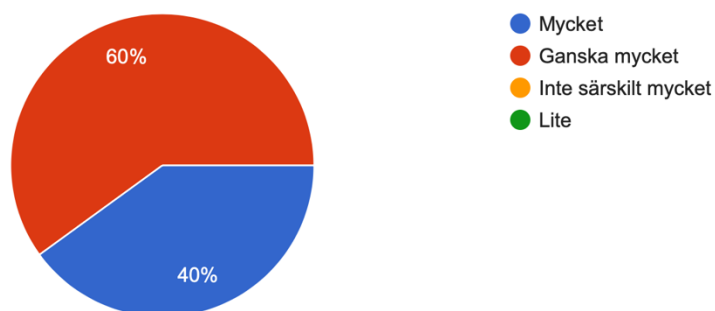
- (8) Britt: Det gick inte att ha all undervisning så som jag tänkt t.ex. omgivningsläran blev inte lik ingående som jag tänkt och jag fick förenkla en hel del så att eleverna skulle kunna göra uppgifterna själva

Lärararbetet innehåller även differentiering och att elever får arbetsuppgifter enligt deras kunskapsnivå enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014). Detta gäller att differentieringen kan ske både så att arbetsuppgiften kan försvåras eller underlättas på varierande sätt. Det kan konstateras att i distansundervisningen har språkbadsläraren behövt beakta de olika hemförhållanden och differentiera undervisningen så att eleverna klarade av att utföra uppgifter självständigt. Språkbadsläraren behövde skapa sådana aktiviteter som alla kan kunde utföra i sina hem med de material

som fanns tillgänglig i de olika hemförhållanden i de praktiska ämnena (se exempel 9 nedan).

- (9) Doris: Handlade mest om vissa praktiska saker. Anpassade gymnastiken, bildkonsten och handarbeten enligt vad som var möjligt att genomföra på egen hand och i hemmen. Lyckades baka allt detta i temat!

Alla fem informanter svarar att deras kunskaper i undervisningsplaneringen av distansundervisningen utvecklats antingen *Mycket* (2 svar) eller *Ganska mycket* (3 svar) i Tabell 5 nedanför. Informanterna nämner att de utvecklats speciellt på att planera utanför boxen som Britt kallar de. Andra aspekter som utvecklats är att hitta arbetssätt som gynnar både läraren och eleven eftersom materialet bör vara lätt att rätta för eleven där hemma och feedbacken bör komma snabbt för att eleverna ska känna att uppgifterna som de gör är meningsfulla och att uppgifterna granskas och uppföljs av läraren (se ex. 10 nedan). Det kan konstateras att meningsfull undervisningsplanering och elevernas motivationens betydelse förhöjs i distansförhållanden.



Tabell 5. Informanternas grad av utveckling av att planera undervisning på distans

- (10) Anna: Eleverna har ett stort behov av att träffa läraren även om undervisningen sker på distans. Materialet bör vara lätt och rätta och feedbacken ska komma snabbt för att eleverna ska känna att läraren bryr sig om elevens arbeten.

De kan konstateras att språkbadslärarna ansåg att de viktigaste inom distansundervisningen var att undervisningsmetoden är anpassad enligt gruppen eftersom alla 5 besvarade att det är *Mycket viktigt* eller *Viktigt*. De språkliga målen i språkbadsundervisningen på distans prioriterades som *Mycket viktigt*, *Viktigt* och *Ganska viktigt*. Samma resultat anges för innehållsmålen. De som informanterna prioriterade minst inom distansundervisningen var de mångsidiga kompetensområden, även om de också prioriteras som *Mycket viktigt*, *Viktigt*, *Ganska viktigt* och *Inte så viktigt*.



Tabell 6. Hur viktigt var följande faktorer i distansundervisningen. (Pöyhtäri, 2021)

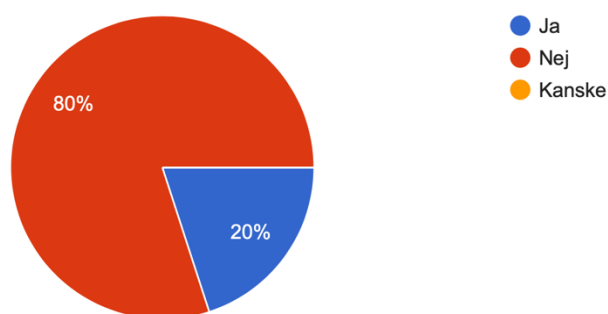
Andra resurser och faktorer som påverkat språkbadslärarnas planering av undervisningen utöver de ovannämnda. Anna beskriver i exempel (11) nedan om faktorer som gjorde planeringsarbetet utmanande. Hon nämner att brist på skolning inom distansundervisningen och att det var utmanande att hitta tillgängligt material passande för distansförhållanden. Dessutom behövdes det iaktta i planeringen att alla datorer eller iPads fungerade så att de kunde ansluta sig till Teams. Detta antar jag var ett problem i början och som inte påverkade planeringsarbetet när eleverna lärt sig systemet.

- (11) Anna: Brist på skolningen inom distansundervisning, materialens tillgänglighet var inte så bra, fungerar alla datorer/iPader så att de kommer in på teams.

En språkbadslärare är samtidigt en språklärare och lärare av ämnesinnehåll eftersom hon integrerar både språk och innehåll i undervisningen (Björklund, 1996). Detta syns på varierande sätt i språkbadsundervisningen. Rätta begrepp påpekas ofta. Eleverna jobbar ofta med olika temahelheter för att stödja både språk och innehåll samtidigt (Bergroth 2015:70). Mina informanter hade varierande åsikter hur dessa två rollen påverkade planeringen av distansundervisningen. Tre av fem hade liknande åsikter om att planeringen av distansundervisningen och kontaktundervisningen från språk- och innehållslärarsynvinkeln inte skiljde sig nämnvärt från planeringen som använts i kontaktundervisningen. Anna konstaterar dock att antalen muntliga övningar minskade i praktiken. Doris berättar även i ex. 12 nedanför att hon försökte skapa situationer där eleverna mångsidigt fick använda språket, men att det krävde mera än i kontaktundervisningen. De kan konstateras att från en språkbadslärarsynvinkel så påverkade distansundervisningens förhållanden språkinläringen eftersom språket inte kan användas lika aktivt och varierande som i närundervisningen.

(12) Doris: Man måste försöka skapa situationer där eleverna mångsidigt fick använda språket, men det var mer krävande än i närundervisningen.

Fyra av fem besvarar att de inte prioriterade någon av rollerna utan kunde samtidigt stärka och förmedla kunskap av både språk och innehåll (se Tabell 7 nedan). En av informanterna besvarade att de prioriterade en av rollen under distansförhållanden och hon specificerar sitt svar vidare nedanför i exempel (12).



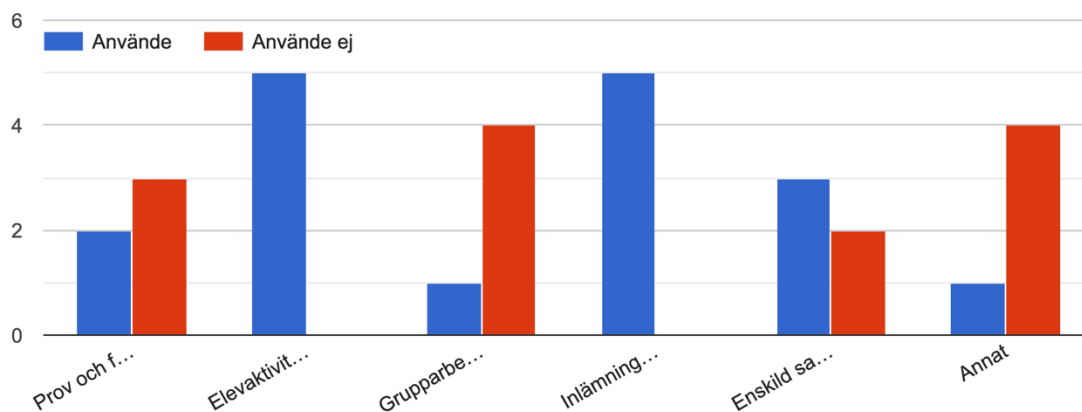
Tabell 7. Prioriterade språkbadsläraren någon av rollerna språk- och innehållslärare. (Pöyhtäri, 2021)

Elsa (se Exempel 13) prioriterade språket och fick fundera på den egna formuleringen med ämnesstoffet i fokus. Hon syftar på ämnesstoffet även i fråga 5 där hon vidareutvecklar och berättar att hon undervisade i årskurs 1. Hon fick förenkla mycket och var tvungen att lämna bort innehåll som hon hade planerat för kontaktundervisningen. Elever som börjar i språkbad har ett litet ordförråd i språkbadsspråket i början och därför är det ytterst viktigt med repetition, användning av gester i undervisningen och att även illustrera och visa olika bilder för att eleverna ska förstå innehållet och få lära sig nya ord (Mård, 1996). De är även viktigt att eleverna lär sig rätta begrepp från början, men detta är utmanande speciellt på årskurs 1 då eleverna är i processen av att lära sig att både läsa och skriva.

- (13) Elsa: Se fråga 5. Jag var tvungen att fundera extra noga på mina gena formuleringar med ämnesstoffet i fokus.

Som tidigare nämnts så innehåller språkbadlärar arbetet också bedömning eller evaluering av elevens skolgång och kunskap i olika ämnen. Läroplanen uppmuntrar till varierande bedömningssätt. Läroplanen lyfter även upp att lärarens centrala pedagogiska verktyg är en mångsidig bedömning och handledande respons. Syftet är att stödja elevens lärande och helhetsmässiga utveckling. (Läroplanen 2014: 47). Alla fem informanterna använde sig av den kontinuerliga bedömningen genom att följa elevaktiviteten

under lektionen och använde inlämningsuppgifterna som material för bedömningen (se Tabell 8)



Tabell 8. Lärarnas bedömningssätt på distans. (Pöyhtäri, 2021)

Två av fem informanter använde summativa bedömningssätt såsom prov och förhör. Tre av fem använde enskilda samtal med eleven för att uppfölja lärandet som ingår i den formativa bedömningssätten. En av informanterna använde även grupparbeten som en grund för bedömningen. Elsa berättar även att hon använde elevernas olika uppgifter som grund för bedömningen såsom videoinspelningar, läse läxan och bilder på gjorda uppgifter i matematik och så vidare (se exempel 14 nedan).

(14) Elsa: Videoinspelningar (elevernas), inspelad läxläsning (elevernas), bilder på tex gjorda matteuppgifter osv

Alla fem informanter bekräftar att det valda bedömningssättet hade en påverkan på de valda undervisningsmetoderna och fyra av fem instämmer att de även påverkade planeringen av undervisningen samt det valda undervisningsmaterialet. De kan tydas att det valda bedömningssätten styrde lärarens planering av undervisningen på distans. De påverkade även de valda undervisningsmaterialen och metoden. De är dock begripligt eftersom enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) måste en (språkbadsl) lärare uppfölja elevens inläring, antingen summativt, formativt eller kontinuerligt och helst genom att använda alla dessa tre på ett varierande och

handledande sätt. Därför är det naturligt att undervisningsplaneringen och de valda undervisningsmaterialen och arbetssätten också formas av att elevens inläring är synlig för läraren på olika sätt.

4.3 Arbetsmetoder och material under distansundervisningen i språkbud

Enligt Christer Laurén (2007) finns det flera olika pedagogiska arbetssätt för att stödja andraspråksinläringen. De mest centrala är att barnen får lära sig språket i vardagen och i vardagliga situationer. En stor vikt sätts även på att barnen ska få använda språket på varierande sätt eftersom ett språk som används är också ett språk som utvecklas. (Laurén, 2007). Arbetsmetoder och arbetssätt som informanterna använt för att stödja andraspråksinläringen på tema-lektioner under distansförhållanden har präglats av varierande språkanvändningsmetoder i undervisningen och i läxorna.

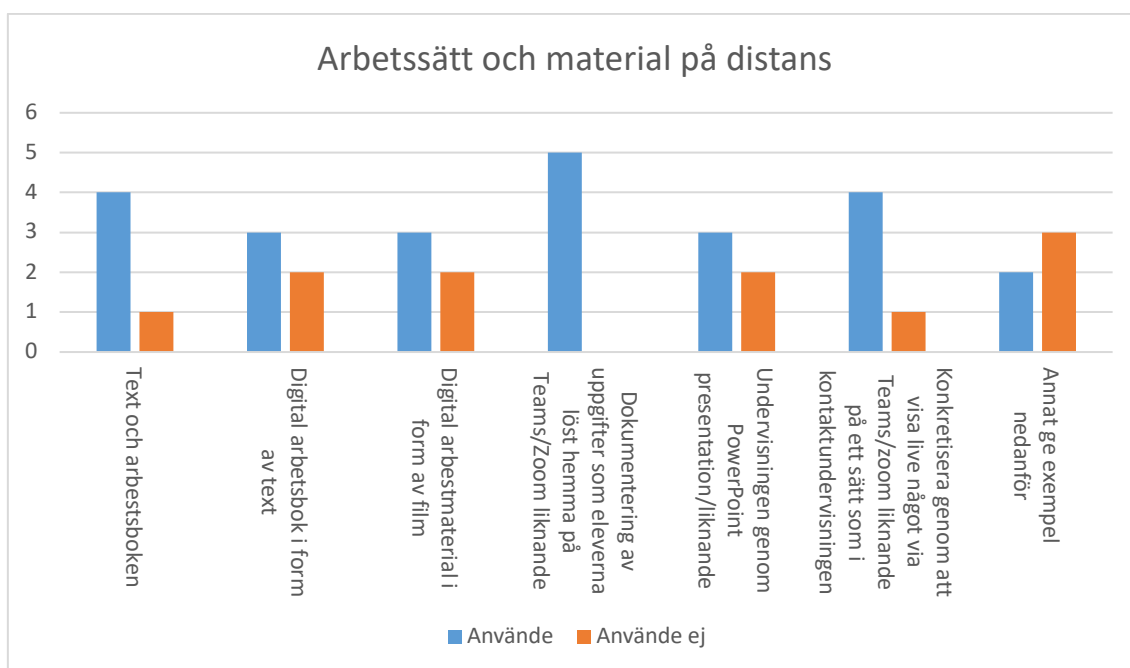
I undervisningen har språkbudslärarna använt sig av både receptiva och produktiva färdigheter i andraspråksinläringen. Metoder som språkbudslärarna använde för att öva de muntliga färdigheterna (tala) innefattade övningar i ordkunskap, inspelade läse läxor, presenterade arbeten på film som de gjort under temalektionerna, som ofta har en övergripande temafunktion över ämnesgränser. Muntliga färdigheter har även övats genom gruppdiskussioner i Break-out-rooms (se exempel 15 nedanför). Jag antar att gruppdiskussioner i breakout rooms är gjorda med äldre elever i de högre årskurserna i lågstadiet eftersom de kräver en del självstyre av eleverna.

- (15) Doris: Diskussioner med hela klassen, gruppdiskussioner (break out rooms) varierande språkliga källor (jag hittade t.ex. på uppgifter till material från Yle Areena), mångsidiga skriftliga inlämningsuppgifter

Läskunskap och månglitteratur (Läroplanen, 2014) har övats enligt informanterna genom olika läsförståelse uppgifter och genom att eleverna läser texter av ämnesinnehåll på de olika lektionerna. Hörförståelse och förståelse av ämnesinnehåll har utvecklats genom

hörförståelse uppgifter och att se på filmer. Månglitteratur och kritiks läskunskap har övats på genom att granska källor och genom att söka information på nätet. Språkbadslärarens undervisning i tal ingår även i de receptiva språkfärdigheterna eftersom eleverna lyssnar och syftet är att det förstår innehållet. Produktiva skrivförmågan har informanterna övat på genom att välja att skriva egna påsk sagor i temaundervisningen. Andra har även gjort skriftliga inlämningsuppgifter där eleverna fått öva på de produktiva språkfärdigheterna.

Tabell 9 nedanför visar att lärarna använt sig av mångsidiga arbetssätt även under distans perioden. Alla fem informanter har dokumenterat uppgifter som eleverna gjort där hemma på Teams/Wilma eller liknande plattformar. Fyra av fem informanter har även använt sig av de konkreta text- och arbetsböckerna under distansperioden. Tre av fem informanter har även använt sig av de digitala arbetsböckerna under distans perioden samt använt sig av filmatiserad arbetsmaterial elektroniskt. Fyra av fem informanter har konkretiserat de lärda genom att visa det live i undervisningen. Ett liknande sätt som används och rekommenderas i den traditionella undervisningen speciellt i språkbad det vill säga illustrering, användning av bilder och gester (Laurén, 2007)



Tabell 9. Arbetssätt och material på distans (Pöyhtäri, 2021).

I exempel (16) och (17) nedan berättar Anna även att hon använde sig av ljudinspelningar då hon läste in läseläxan för eleverna. De kan konstateras att lärarna använt sig av mångsidiga inlärningsätt också via distansundervisningen genom att använda undervisningsmetoder som sporrar till varierande språkanvändning i språkens olika delområden. Språkfärdigheterna kan delas in i receptiva som är läsa och lyssna och produktiva som är tala och skriva (Bergroth, 2015). Britt berättar även i exempel 16 att de inte använde sig av läroböcker för temaundervisningen. Hon blev tvungen att göra eget material anpassad för PowerPoints och gjorde noggranna instruktioner för dagens program för varje lektion på Wilma.

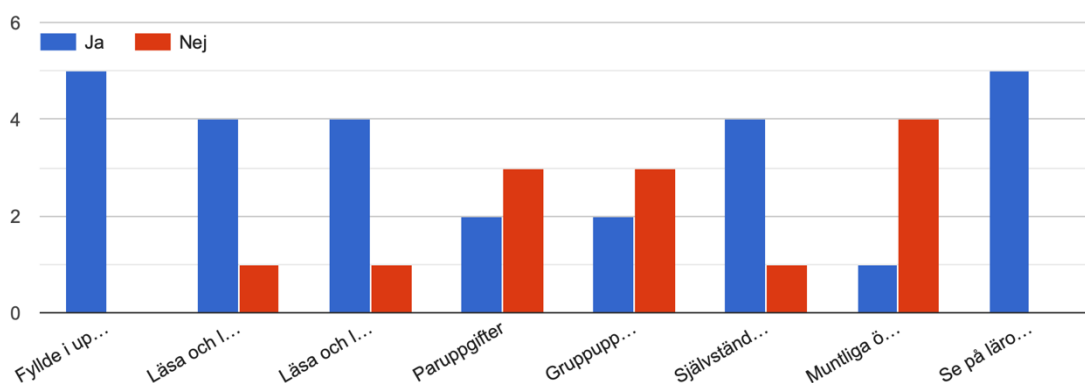
(16) Anna: Inspelningar då jag läste in läsläxan åt eleverna

(17) Britt: Vi hade ju inga läroböcker för temaundervisning, så jag gjorde eget material för PP. Skrev i början allt, innan vi hade lärt oss Teams och började använda Wa, noga instruktioner över dagens program och för varje lektion på Wilma. Fortsatte även med detta även genom hela distansundervisningen.

Informanterna besvarade frågan på hur de arbetade språkmedvetet med de olika språkliga områden läsa, lyssna, tala och skriva på liknande sätt som de besvarade frågan på den använda arbetsmetoden. Anna påpekar i exempel (18) nedan att de arbetade intensivt med de receptiva och produktiva språkfärdigheterna eftersom hon ville att eleverna skulle få övning i alla fyra delområden. De andra instämmer och ger exempel på olika sätt såsom hörförståelse, skrivuppgifter, tala i break-out-room, presentera, läsa och lyssna till läraren.

(18) Anna: Intensivt! Man ville ju verkligen få med alla dessa aktiviteter

Eleverna arbetade på varierande sätt under lektionstiden enligt Tabell (9) nedan. De fick arbeta både självständigt enligt fyra informanter och även i grupper och par enligt 3 informanter. Enligt Tabell (9) använde alla fem informanter böcker som arbetsmaterial där eleverna fyllde i uppgifter på samma sätt som i kontaktundervisningen. Fyra av fem anger även att eleverna fick läsa och lyssna både tillsammans med andra i klassen och självständigt. En av informanterna använde muntliga övningar i par och jag antar att detta har gjort via "break out rooms" som en av informanterna tidigare nämnt. Alla fem informanter anger att de använt sig av olika videomaterial för undervisningen under distansundervisningsperioden.



Tabell 10. Elevernas arbetssätt på lektionstid. (Pöyhtäri, 2021)

Det kan konstateras att eleverna fått arbeta på liknande sätt som i kontaktundervisningen när de fyller i uppgifter i arbetsboken och när de fått läsa högt. Annars har eleverna fått relativt lite använda språket i tal eftersom bara en av informanterna anger att de har fått göra muntliga övningar i par och tre av fem anger att de fått göra grupp och par uppgifter under distansundervisningsperioden. Detta tyder alltså på att de två informanter som inte använde sig av vare sig grupp eller par uppgifter har fått använda sig av språket relativt lite under distansperioden. En mångsidig språkanvändning i språkbad är viktigt för språkutvecklingen och det kan konstateras att distansundervisningen inte stöder språkutvecklingen på bästa sätt.

Det existerande arbetsmaterialet behövde anpassas för att de kunde användas på distans och Doris berättar i exempel (19) nedanför att förändringsarbetet var tidskrävande. Hon bekräftar att i hennes fall så fick hon skapa nytt material själv tillämpad för distansundervisningen.

(19) Doris: Jättemycket eftersom jag skapade allt material själv.

4.4 Läroplans mål, språkliga mål och innehålls mål på distans

Mina informanter berättar att de förknippade språkliga målen ofta med tema-lektioner där de språkliga målen kan handla om att lära sig nya begrepp och förstå innehållet som Anna nämner i exempel (20) nedanför. De jobbade med temat hållbarhet och återvinning. Detta tema ingår även i Läroplanen (2014) och de mångsidiga kompetensområden nummer 7. Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (Mångsidiga kompetensområden, 2021).

(20) Anna: Till exempel om hållbara val och återvinning. Att förstå begreppen och förstå innehållet. Lätt att se om saken gått fram både i tal och handling (via elevernas egna videoinspelningar på dockteater)

Språkbadslärarna integrerar även innehållsmål som styrs av Läroplanens målsättning för olika ämnen. Doris berättar i exempel (21) nedanför att hon försökte få in så mycket aktivitet som möjligt, även språkstödande aktiviteter. I dag uppmuntras skolorna till helhetsskapade tema-undervisning där ett tema kan studeras samtidigt i flera ämnen (Opintopolku, 2021) där en slutprodukt är ett utmärkt sätt att även att synliggöra lärandet. Doris har även använt individuell återkoppling som ett sätt att kunna få eleverna till att nå läroplansmålen i de olika ämnen.

(21) Doris: Försökte få in så mycket aktivitet, även språkstödjande, som möjligt. Försökte få i en "slutprodukt" (mellankoll också) som vi sedan mest på tumis utvärderade tillsammans om tid fanns. Annars skrev jag alltid något positivt som feedback direkt till eleven.

De språkliga målen behövde justeras enligt två av fem informanter. Likaså svarar två av fem att de språkliga målen inte behövdes justeras och en av fem besvarar att de språkliga målen behövde justeras en del (se bild 11 nedanför). Jag antar att språkbadslärarna i de lägre årskurserna har möjligen behövt justera de språkliga målen en del eftersom elevernas språkförmåga ännu är begränsad och informanterna nämner i de föregående svaren att de har varit tvungna att förenkla begrepp och uppgifter på distans (se exempel X?).

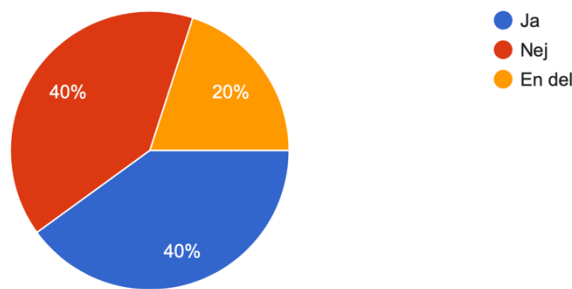


Bild 11. Behövde språkliga målen justeras på distans?

Fyra av fem informanter besvarar att de kunde delvis ha samma språkliga mål för undervisningen på distans som i kontakundervisningen. En av fem besvarar att hon inte kunde ha samma mål (se Bild 12 nedanför). Detta tyder på att alla språkbadslärare behövde justera sina språkliga mål eftersom undervisningen hölls på distans. Som motivering för justeringar i målsättningen nämns att det viktigaste var att eleverna lärde sig något under distansperioden enligt Clara.

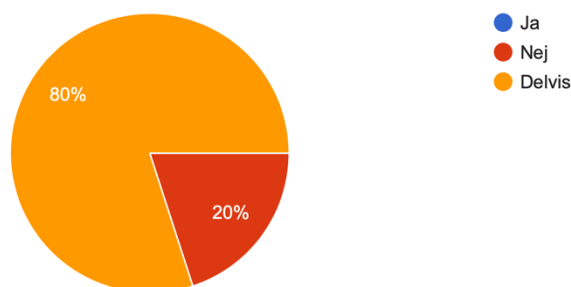


Bild 12. Behövde språkbadsläraren justera de språkliga målen på distans?

Anna specificerar sitt svar till behovet av att justera de språkliga målen i exempel (22) nere. Hon reflekterar att med bättre digitala kunskaper hade de språkliga målen uppnåtts klarare. Hon reflekterar att skrivande och den spontana utvecklingen av tal delvis led av distansundervisningens förhållanden. Eftersom bedömningen gjordes även på distans så kräves det goda pedagogiska undervisningsplaneringar för att göra varierande uppgifter som utvecklar både språk och innehållskunskaper för eleverna. Utöver att detta inlända bör vara synligt för läraren så att bedömningen och handledningen kan utföras. Därefter antar jag att en rätt bedömning av det språkliga målets uppfyllnad kan vara svår att bedöma eftersom eleverna har ett begränsat antal minuter som de kan visa sin kunskap på och alla elever visar inte sina kunskaper muntligt, speciellt inte inför en kamera.

(22) Anna: Med större säkerhet i digikunskaper kunde det här ha fungerat bättre, tänker närmast på skrivandet. Att tala framför andra på Teams tyckte nog många att var för spännande, så delvis led elevernas spontana muntliga utveckling?

Fyra av fem informanter anger att den finska hemmiljön påverkade elevens språkanvändning i distansundervisningen och det ledde till att eleverna använde mera finska i kommunikationen. En av fem ansåg att distansundervisningen inte påverkade elevens språkanvändning och Doris reflekterar att en del av eleverna verkade vilja briljera med sina språkkunskaper lite extra (se exempel 23 nedanför). Det kan konstateras att språkmiljön

runtomkring har en påverkan på språkanvändningen också, med undantagsfall. De barnen som ville briljera bekräftar att ett språk behövs användas i en miljö som språkinlära-
ren har en positiv attityd till.

(23) Doris: I vissa hem, kanske vanligast så. Men i en del verkade som om
barnet ville briljera med svenskan litet extra

Arbetsätt som erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i distans-
undervisningen var enligt informanter såna där elevaktiviteterna var i fokus. Clara beto-
nar uppgifter där eleverna själv får arbeta och fundera tillsammans över aktiviteter som
sporrar till muntlig språkanvändning och där de centrala begreppen och orden behövs
(se exempel 24 nedan)

(24) Clara: Där eleverna själv får arbeta och fundera tillsammans kring
aktiviteter som kräver tal och där de centrala begreppen och
ord faktiskt behövs!

Britt lyfter även upp variationen i exempel (25) nedanför. Som tidigare nämnts så behö-
ver eleverna få kontakt med de olika språkområden för att lära sig språket i alla dess
delområden. Hon nämner att undervisningen på distans inte får bli "passiva" föreläs-
ningar. En passiv föreläsning bidrar endast till ett språkligt delområde men den kan även
påverka elevens och lärarens motivation negativt

(25) Britt: Varierande arbetsätt som aktiverar eleverna på alla språk-
liga områden (läsa, tala, lyssna och skriva). Det får inte bli pas-
siva " föreläsningar", inga barn orkar med sådant, läraren or-
kar inte heller.

Det kan konstateras att ett språk alltså behövs användas i ett motiverande sammanhang och att språket också är i bruk. Detta bidrar till språkutvecklande arbete för eleverna på distans.

4.5 Språkbadslärares erfarenheter och åsikter om distansundervisningen våren 2020

Enligt OAJ (2021) varierar lärarens arbetstid beroende av arbetsplatsen, arbetsuppgiften och vilket kollektivavtal som tillämpas. Antalet veckotimmar beror på arbetskontraktet. Klasslärare har 24 timmar undervisningsskyldighet. Ämneslärare har mellan 18 och 24 timmar undervisningsskyldighet beroende på ämnet som undervisas. Undervisningsskyldighet i modersmål är 18 timmar och i de andra språken 20 timmar. (OAJ, 2021). Enligt OAJ Järvenpääs (2016) dokument *Tietopaketti opettajan työajoista ja palkkauksesta 2015–2016* har en lärare med klassläraransvar även skyldighet att medverka 3 timmar per vecka i den så kallade samplaneringen. I samplaneringstiden ingår verksamhetsplaneringen i skolan, planeringen av skolans fostransarbete, samarbete med vårdnadshavare och kontakten mellan olika myndigheter. Till samplaneringen räknas inte planeringen av enskilda lektioner samt dylika uppgifter. (OAJ Järvenpää, 2016). Allt som allt kan konstateras att en lärare med klassläraransvar alltså arbetar minst 27 timmar per vecka.

Timantalet per vecka ökar ytterligare i och med att läraren utför sina arbetsuppgifter som inte är räknade med i undervisningen och samplaneringen. Dessa är uppgifter är undervisningsplaneringen, utvärderingen. Arbetstiden utöver den obligatoriska 27 timmar i veckan varierar från person till person beroende på hur mycket läraren vill satsa på en enskild lektion och hur mycket läraren bekantar sig med temat i förhand. De är alltså svårt att följa vad som är en vanlig arbetstid för en lärare eftersom olika personer satsar i olika mängder. Det är dock ett allmänt godkänt faktum att en ny lärare sätter betydligt mera arbetstid i början av sin karriär i planeringen eftersom allt är nytt och arbetsmaterialen kanske måste skapas helt och hållet självständigt.

Min hypotes var på grund av de diskussionerna jag haft att arbetstiden och mängden har ökat under distansundervisningen. Eftersom jag anser att materialen och arbetsmetoden behövs justeras för att anpassa den digitala plattformen. I Tabell 11 nedanför kan konstateras att tre av fem informanter bekräftar att de jobbat mer än vanligt under distansundervisningen. Doris ansåg att det är svårt att säga eftersom arbetstiden är mera splittrad då man jobbar hemifrån. Elsa besvarade att hon jobbade mindre eller hade kortare arbetsdagar på distans. Jag hade gärna hört mera om hur arbetsmängden minskat på distans och vilka orsaker hon tycker påverkade minskningen av bördan. Det är dock omöjligt att veta vem av informanterna besvarat frågan och därför kan inte svaret analyseras vidare och fundera på orsaker trovärdigt.



Tabell 13. Arbetstiden på distans (Pöyhtäri, 2021).

Språkbadslärarna lyfter upp adjektiv som kategoriseras positiv, neutral och negativ i tonen. Ord som tidskrävande, arbetskrävande, tekniskt, självständigt och föränderligt är neutrala ord eftersom de kan användas både i positiva och negativa sammanhang. Alltsom allt anges nio positiva adjektiv, åtta negativa adjektiv och åtta neutrala adjektiv för

att beskriva språkbadslärarnas erfarenheter av att planera undervisningen på distans i språkbad. De som framkom i alla svar var att arbetet var tidskrävande eller arbetsamt. Ordet intressant och givande uppkom även i 3 svar. Clara beskriver i exempel (26) nedan att distansundervisningen var skrämmande speciellt i början på grund av osäkerheten. Hon beskriver likadant som de andra informanter att tiden var tidskrävande och intressant. Av de fem adjektiven beskriver hon sina erfarenheter med två negativa adjektiv, två positiva och en neutral. Clara anser att planeringen under distansperioden också var givande och en tid för självständigt arbete som kan anses vara en neutral beskrivning. Ordet självständigt är beroende av situationen och personen och kan därför inte tolkas som en positiv eller negativ beskrivning.

(26) Clara: Skrämmande (osäkerheten i början), tidskrävande, intressant, självständigt, givande

Frågan om det kollegiala stödet besvarades följande. Alla fem informanter bekräftade att de gjorde sina timplaneringar och andra arbetsuppgifter självständigt (se Tabell 13 nedan). En av informanterna anger dock att utöver det självständiga arbetet så gjorde hon planering även tillsammans med sina kollegor. Elsa berättar i kommentar (27) att arbetet på distans gick ut på att ta reda på mycket själv och att hitta sådant som kunde vara till nytta i just hennes elevgrupp. Hon berättar även att hon försökte tipsa om allt hon kommit på också åt sina kollegor.

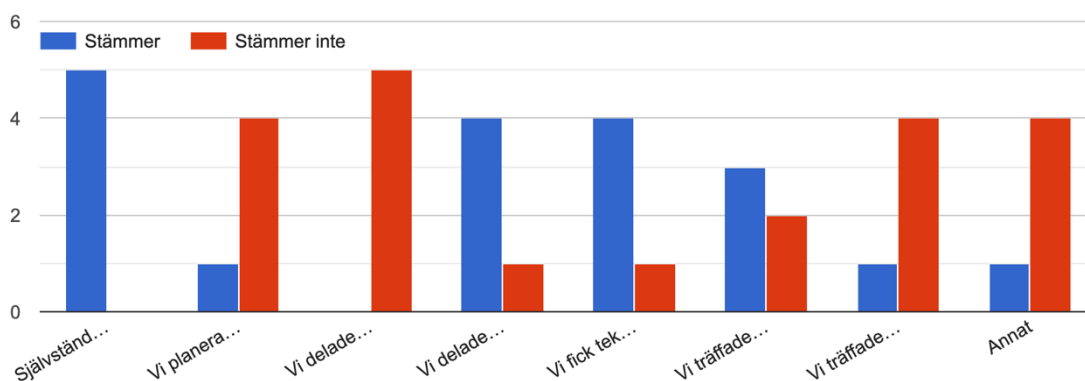
(27) Elsa: Det blev nog väldigt mycket att ta reda på själv och hitta sådant som kunde vara till nytta och funka just i min egen grupp! Försökte själv tipsa om allt jag kommit på.

Från Tabell 13 kan tydas att fyra av fem informanter anger att de fick tekniskt stöd från skolan eller kommunen. En återkommande narrativ i informanternas svar är att det digitala stödet fanns tillgängligt vid skolan men att skolorna tog förgivet att lärarna kunde hoppa in i det nya och hantera undervisningen på en digital plattform utan skolning (se

exempel 28 nedan). Detta ledde till en ökad arbetsmängd för lärarna utöver undervisningen och tillförde en osäkerhetsaspekt till utförandet av arbetet eftersom situationen var enastående.

(28) Clara: Ganska lite. Var tvungen att fråga själv efter hjälp. Det trodde att alla lärare är kunniga med digitala färdigheter.

Fyra av fem informanter anger att det träffade regelbundet via internet sina kollegor och att de hade en övergripande känsla över att ha ett stöd nät runtomkring sig under den självständiga perioden av distansarbete hemifrån specificerar Elsa. En av informanterna anger att det träffade regelbundet via internet med kollegorna men hon hade önskat sig mera stöd till arbetet från skolan. Se (Tabell 12) nedan.



Tabell 14. Det kollegiala stödet i distansundervisningen. (Pöyhtäri, 2021)

Frågan om vad informanterna anser om att undervisa på distans besvarades på ett liknande sätt av alla utom en informant. De fyra lyfter upp hur arbetsamt och tidskrävande det var att anpassa undervisningen till distansförhållanden. De nämner även att tiden av distansundervisning var tung och stressfylld som helhet. Elsa berättar i exempel (29) att det var även svårt att hålla arbetstiden och fritiden frånskilt från varandra hemma. Hon nämner att hon bar på en känsla av att jobba nästan dygnet runt eftersom hon funderade på undervisningen. Doris beskriver att hon ansåg att det var lättare att jobba hemifrån än i skolan och att hon inte satt vid datorn hela dagen. Hon nämner även att eleverna

inte heller satt vid datorn hela tiden men hon håller med de andra informanter i och med att början var en jobbig tid eftersom hon inte hade de datatekniska kunskapen.

- (29) Elsa: Undervisningen på distans var stressigt. Det var svårt att skilja på arbetstid och fritid, allt flöt ihop och man jobbade nästan dygnet runt och funderade på material och uppgifter.
- (30) Doris: Jag tyckte att det var lättare än att jobba i skolan men jag satt inte hela dagen vid datorn och inte heller mina elever. Början var jobbig eftersom jag inte hade datateknisk kunskap. Jag var tvungen att lära mig!

Mina informanter besvarar frågan på vad som fungerade i distansundervisningen med liten variation, en gemensam narrativ består. Även om frågeställningen är en aning positivt laddad så har fyra av fem informanter syrat sina svar om vad som fungerade med distansundervisningen med utmaningar. Gemensamt besvaras frågan med att inget har fungerat till hundra procent. Alla fem informanter nämner att det var tidskrävande att få tekniken att fungera tillsammans med eleverna, men att de med hjälp av föräldrarnas hjälp kom i gång (se exempel 31 nedan). De som fungerade med distansundervisningen var till slut tekniken efter att eleverna blev vana. Alla lärde sig att använda den och kunde delta i undervisningen och göra uppgifterna. Två av informanterna lyfter även upp att undervisningsplattformen Classroom fungerade väl och eleverna lärde sig att använda den väl.

- (31) Anna: Inget 100%. Tack vare föräldrars hjälp kom vi i gång och lärde oss att komma in på edison med hemapparaten eller med låneapparat från skolan, öppna wilman, läsa dagsprogrammet, öppna teams, hitta chatt osv. Matematiklektionerna gick ganska ok, men kunde tyvärr inte veta hur mycket hjälpeleverna i verkligheterna fick hemifrån, eller förstod de saken

själva eller inte alls? Oväntade positiva kontakter, trevliga aha-upplevelser, med de tysta elever.

De utmanande med distansundervisningen enligt informanterna var att få alla med i undervisningen. De som även lyfts upp i denna fråga var att arbetsdagen aldrig tog slut. Doris lyfter även upp i exempel (32) nedan att det var utmanande då man inte fick tag på alla elever. Det kan antas att en förlängd skolgång på distans inte skulle gynna dessa elever som är svåra att få tag på. Eleverna har varierande hemförhållanden och de elever som är svåra att kontakta dagligen är en utmaning som läraren har ganska begränsade resurser att kunna åtgärda från distans.

(32) Doris: Arbetsdagen tog aldrig slut, vissa elever som man inte fick kontakt med, att hitta på meningsfulla uppgifter

De elever som gynnades av distansundervisningen var sådana som hade en eller båda föräldrar hemma och som kunde hjälpa till med uppgifter om eleven inte förstår. Informanterna lyfter även upp att elever som var självständiga i sina arbetssätt kunde ha nytta av distansundervisningen. De elever som har lättare med skolan och är snabbt klara med sina uppgifter i traditionell undervisning så har detta kunnat fungera som en differentieringsmetod uppåt. Britt lyfter även upp i exempel (33) att en elev med ADHD berättade att det var skönare att studera hemifrån och även Doris bekräftar att eleverna uppskattade lugn och ro och kunde koncentrera sig. Elsa anser att hon inte tror att någon gynnades av att ha undervisningen på distans.

(33) Britt: En med ADHD sa att det var skönare att jobba hemifrån

Informanterna lyfte upp flera olika orsaker varför elever kunde ha svårigheter med distansundervisningen. Elever som inte klarade av tekniken självständigt och elever som inte kunde få hjälp av någon där hemma hade svårt under distansperioden. De elever som kämpar med att ta ansvar över den egna skolgången och är i processen av att bära

ansvar över uppgifter och passa inlämnings tider. Detta syntes konkret genom att uppgifter blev ogjorda och från lärarsynvinkeln var det en utmaning att kontrollera uppgifterna på distans. Två informanter nämnder detta som en orsak för svårigheter och Clara påpekar även att dessa elever också kämpade med läxorna i kontakatundervisningen.

De sociala eleverna saknade sina klasskamrater under distansperioden och en del av eleverna hade svårt att vakna på morgonen till skolan. Doris påpekar även att eleverna hade mått bra av att kunna röra på sig innan skoldagen började (se exempel 34 nedan). Motion är viktigt för inläringen och hjärnan. Kantomaa m.fl. beskriver i *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen* (2018:1 s. 12) att 80% av finska skolelever går eller cyklar till skolan dagligen då skolvägen är under 5 km. Detta utgör 30 till 60 minuter av daglig aktivitet och vardagsmotion för eleverna (Kantomaa m.fl. 2018). Denna aspekt är frånvarande under distansundervisningen då undervisningen sker hemma via en skärm.

Kantomaa m.fl. (2018) beskriver även att rasterna ger möjlighet för motion under skoldagen. Det kan konstateras att motion före och integrerad i skoldagen hade hjälpt elever i distansförhållanden eftersom det är tufft för både vuxna och barn att sitta stilla framför en skärm. Barnen är aktiva i skolan och aktiviteten har minskat i distansförhållanden eftersom de är tvungna att följa undervisningen via en skärm. Detta bör dock studeras skiljt för att ge tydliga och pålitliga resultat vid sidan om detta fenomen som kom fram som ett orosämne och som en utmaning i distansundervisningen.

- (34) Doris: Sociala elever saknade sina klasskamrater, en del hade svårt att vakna på morgonen och de skulle ha mått bra av att röra på sig innan skoldagen började

Om distansundervisningen var här för att stanna så borde följande åtgärder åtas. Clara berättar i exempel (35) nedan att skolan borde ge gemensamma instruktioner och skolning för alla lärare så att de kan använda de digitala verktygen. Tre av fem informanter

- (35) Clara: Gemensamma instruktioner och skolning för lärarna så att det kan använda digitala verktyg

5. Resultat

I min avhandling pro gradu har jag undersökt språkbadslärarnas erfarenheter om distansundervisningen våren 2020. Jag har delat in temat i fyra olika kategorier som fungerat som synvinklar från vilka språkbadslärarna fått granska distansundervisningsperioden i frågorna. Jag presenterar de fyra kategorierna utöver bakgrundsinformation som följande.

Syftet med min avhandling har varit att redogöra vilka erfarenheter och åsikter språkbadslärare har av distansundervisningen våren 2020 i följande aspekter.

1. Förverkligande av undervisningen på distans, förändringar i undervisningsplanerna och bedömningen
2. Arbetsmetoder och material i under distansundervisningen i språkbad
3. Läroplans mål, språkliga mål och innehålls mål på distans
4. Språkbadslärarnas erfarenheter och åsikter om distansundervisningen våren 2020

Språkbadslärarna stötte på tekniska utmaningar i förverkligande av undervisningen och planeringsskedet uppleddes som tidskrävande och svår också på grund av att tekniken begränsade möjligheterna. Språkbadslärarna upplevde också att det var utmanande att följa den enskilda eleven på distans i undervisningen. Det var svårt att veta om eleverna förstod undervisningen. Informanterna bekräftar även att distansundervisningen medförde en stor arbetsmängd eftersom språkbadslärarna fick justera sina undervisningsplaner, undervisningsmetoder och arbetsuppgifter för att anpassa distansundervisningen. Språkbadsläraren behövde även beakta de olika hemförhållanden i undervisningsplaneringarna. Resultaten visar att det valda bedömningssättet hade en påverkan till de valda undervisningsmetoderna. Eftersom distansundervisningen begränsade kommunikationen så är det enligt mig förståeligt att språkbadslärarna ville använda sig av uppgifter som kunde bedömas för att följa den enskilda elevens skolgång på distans och för att göra inläringen synlig.

De kan även konstateras att undervisningsmetoder och arbetsätt som används vid kontaktundervisningen inte kan implementeras fullt ut vid distansundervisningen. Detta påverkar andraspråksinläringen eftersom inläringen via en skärm begränsar kommunikationen per elev relativt mycket. Språkbadslärarna hade implementerat varierande arbetsätt för undervisningen men arbetsätten begränsades även av teknisk kunskap. Elevens digitala kunskap var även begränsad och mina informanter berättade att speciellt i början så var det svårt för eleverna att lära sig det digitala. Språkbadslärarna använde sig av uppgifter som stärker både de receptiva och produktiva språkfärdigheterna. Jag antar dock att det produktiva färdigheterna i tal har varit begränsade under distansperiodstiden. Med tanke på den finska hemförhållanden så är inte distansundervisning en ideal lösning för språkutvecklande undervisning. Informanterna har ändå varit innovativa med olika lösningar.

Min hypotes om att arbetsmängden ökat under distansperioden var sann. Majoriteten av språkbadslärarna bekräftar att arbetsmängden ökade på grund av justeringarna i läroplans-, innehålls-, och språkliga målen och för att situationen var ny för alla inblandade. Min hypotes var att språkbadslärarna har varierande åsikter om att undervisa på distans och det stämmer. Nio positiva beskrivande ord för distansperioden och åtta negativa beskrivande ord. Detta understryker väl hur stort tema detta är att undersöka. Distansperioden beskrevs som arbetskrävande, utvecklande och intressant för att nämna de vanligaste beskrivningarna. Några av språkbadslärare hade dock önskat mera stöd från kommunen/skolan till de digitala färdigheterna. Det kollegiala stödet fungerade väl enligt några av informanterna eftersom de hjälpte varandra och träffade varandra online. Språkbadslärarna bekräftar att det fanns en övergripande känsla av ett stöd nät under distansperioden även om arbetet var enormt självständigt.

I efterhand kan det konstateras att jag kunde ha fokuserat närmare på en av synvinklarna i stället för att ha ett brett frågeformulär. Jag märkte även att lärarna besvarade frågorna i slutet på liknande sätt som i början så det fann en aning av repetition i svaren även om

frågeställningen hade en annan synpunkt eller vikt. Jag anser att mina forskningsfrågor besvarades i analysen väl. I samband med att skriva denna avhandling pro gradu har jag även fått själv undervisa på distans och fått således en ökad förståelse över hur utmanande det är att behålla pedagogiskt motiverande undervisningen genom en skärm. Från språkbadssynvinkeln består åsikten att distansundervisningen inte är ett bra koncept från andraspråksinläringen. Flera viktiga faktorer uteblir såsom kommunikationen och interaktionen med läraren och klasskompisarna. Interaktionen per elev förblir smal på distans.

Litteratur

- Ahlström, Gerd (2014). *Innehållsanalys – en metodologi med många möjligheter*. [online]. [citerat 12.4.2021]. Tillgänglig: <https://moodle.med.lu.se/pluginfile.php/16690/course/section/3462/28%20januari%202014Innehållsanalys.pdf>
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 3rd edition. [online]. [citerat 6.5.2021]. Tillgänglig: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colinbakerfoundationsofbilingualeducationandbilingualismbilingualeducation-andbilingualism-27-2001.pdf>
- Bergroth, Mari (2007). *Kielikylpyperheet valokeilassa*. [online]. [citerat 27.11.2021]. Tillgänglig: <https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn978-952-476-204-5.pfd>
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielen kielikylpy*. [online]. [citerat 12.11.2021]. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Buss, Martina & Christer Laurén (1996). *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja
- Buss, Martina & Christer Laurén (1996). *Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana*. I: Lehesvuo, Pertti (red.). *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14/1996. 7–16
- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Acta Wasaensia Nr 105. [online]. [citerat 6.5.2019]. Tillgänglig: <https://www.univaasa.fi/fi/research/publications/orders/database/?julkaisu=265>
- Danielson, Ella (2014). *Kvalitativ innehållsanalys*. I: Henricson, Maria (red.) *Vetenskaplig teori och metod – från ide till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur
- Harju-Luukkainen, Heidi (2010) *Sukellus kielikylpyyn: perustietoa vanhemmille kielikylvystä*. Helsinki: Hakapaino Oy
- Helsingin kaupunki (2019) *Kielikylpy*. [online]. [citerat 20.3.2019]. Tillgängligt: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatusjakoulutus/paivahoito/paivakotihoito/kaakielinen-varhaiskasvatus/kielikylpy/kielikylpy>
- Hsieh, Hsiu-Fang & Sarah E. Shannon (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. I: Morse, Janice (2005). *Qualitative Health Research*. Volume 15: Issue

- 9, 1277–1288. [online]. [citerat 18.4.2019]. Tillgänglig: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>
- Kinnarinen, Tuula (2011). *Kaksi kieltä trimmaa aivot*. Tiede. [online]. [citerat 18.4.2021]. Tillgänglig: https://www.tiede.fi/artikkeli/jutut/artikkelit/kaksi_kielta_trimmaa_aivot
- Laurén, Christer (1999) *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja
- Lexikon för svenska synonymer (2019). [online] [citerat 2.5.2019]. Tillgänglig: <https://www.synonymer.se>
- Lindstendt, Katarina, Maria Fogelkvist & Sanna Aila Gustafsson (2018). *Att välja metod efter sin forskningsfråga – två exempel inom kvalitativ forskning*. [online]. [citerat 12.4.2021]. Tillgängligt: <http://www.atstorning.se/wp-content/uploads/2018/02/Kvalitativ-metoder.pdf>
- Patel, Runa & Bo Davidson (2012). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Psykologiguiden (2019). *Psykologilexikon*. [online]. [citerat 6.5.2021]. Tillgänglig: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon>
- SAOL (2019) = *Svenska Akademiens ordlista*. [online]. [citerat 6.5.2021]. Tillgänglig: <https://svenska.se>
- YLE (2010). *Kielikylypyyn riittää tulijoita*. [online]. [citerat 12.4.2021]. Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-5505717>
- Vaasa kaupunki (2019). *Kielikylypyopetus (ruotsi) varhaiskasvatuksessa*. [online]. [citerat: 12.4.2019]. Tillgänglig: <https://www.vaasa.fi/node/20991>
- Åbo Akademi (2019). *Klasslärare, språkbad*. [online]. [citerat 24.4.2021]. Tillgänglig: <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-klasslarare-sprakbad/>
- Niemonen, Reetta (2020). *Tuore selvitys antaa synkän kuvan etäkoulusta: riittävä tuki puuttui, opiskelu kuormitti ja jakoi oppilaat kahteen kastiin*. [citerat 16.6.2021] Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-11692456>
- Syväoja, H (2014). *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977*. [citerat 18.10.2021] Tillgänglig: http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051152_I_syvaoja.pdf
- Riksdagen (2021) Sota vaikeutti koulunkäyntiä. [citerat 12.1.2021] Tillgänglig:

https://www.eduskunta.fi/Fi/NuortenEduskunta/eduskunta_kauhajoella/Sivut/sota-vaikeutti-koulunkayntia.aspx

OAJ (2020). Työuupuneet opettajat kanavat huolta etäopetuksen eriavoistavista vaikutuksista. https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja_tiedotteet/2021/tyouupuneet-opettajat-kantavat-huolta-etaopetuksen-eriavoistavasta-vaikutuksesta/

Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari. (2018) *Kielikylpy suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvun tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa.* [citerad 18.10.2021] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57575/978-951-39-7370-4.pdf?sequence=1>

Utbildningsinstitutet Landguiden (2021)
<https://www.ui.se/landguiden>

Vasa Stad (2020). Kielikylpyopetuksen/englanninkielinen opetus, valintakriteerit [https://eduvaasa.sharepoint.com/sites/kasvatus/varhaiskasvatus/Documents/Form/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fkasvatus%2Fvarhaiskasvatus%2FDocuments%2FEskarimateriaali2020%2FVarhaiskasvatuksen%20www%2Dlomakkeet%2FLtk30092020%5Fkielikylpyopetus%5Fenglanninkielinen%5Fopetus%2C%5Fvalintakriteerit%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fkasvatus%2Fvarhaiskasvatus%2FDocuments%2FEskarimateriaali2020%2FVarhaiskasvatuksen%20www%2Dlomakkeet&p=true&originalPath=aHR0cHM6Ly9IZHV2YWZYS5zaGFyZXBvaW50LmNvbS86Yjovcy9rYXN2YXR1cy92YXJoYWlza2FzdmF0dXMvRVpmSXNKNkVoNnRBZ05LR014akp3RGtCOU1vbEZod2FINnQ0M2VQVHM3RzZMdz9yZGltZT1BaF8tV1FQQzJFZW](https://eduvaasa.sharepoint.com/sites/kasvatus/varhaiskasvatus/Documents/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fkasvatus%2Fvarhaiskasvatus%2FDocuments%2FEskarimateriaali2020%2FVarhaiskasvatuksen%20www%2Dlomakkeet%2FLtk30092020%5Fkielikylpyopetus%5Fenglanninkielinen%5Fopetus%2C%5Fvalintakriteerit%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fkasvatus%2Fvarhaiskasvatus%2FDocuments%2FEskarimateriaali2020%2FVarhaiskasvatuksen%20www%2Dlomakkeet&p=true&originalPath=aHR0cHM6Ly9IZHV2YWZYS5zaGFyZXBvaW50LmNvbS86Yjovcy9rYXN2YXR1cy92YXJoYWlza2FzdmF0dXMvRVpmSXNKNkVoNnRBZ05LR014akp3RGtCOU1vbEZod2FINnQ0M2VQVHM3RzZMdz9yZGltZT1BaF8tV1FQQzJFZW)

Helsingin kaupunki (2021). Ruotsin kielikylpyopetus
<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/perusopetusta-eri-kielilla/ruotsin-kielikylpyopetus/>

Helsingin kaupunki (2021) Kielikylpy
https://www.hel.fi/helsinki/sv/fostranochutbildning/dagvordochforskoleundervisning/da_gvord/tvasprakig-smabarnspedagogik/sprakbad/

<https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatusjakoulutus/paivahoito/paivakotihoito/kaksikielinen-varhaiskasvatus/kielikylpy/kielikylpy>

Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (2007). *Kielikylpykirja: Språkbadsboken.* Levón-instituutti.

- Buss, M. & Laurén, C. Språkbud i ett nötskal. [citerad 08.11.2021] Tillgängligt:
https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-662-3.pdf
- Vallinkoski, Anu (2019). Tulevaisuudenkin työelämässä tarvitaan yhä monipuolista kielitaitoa. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig:
<https://fi.proliitto.fi/prostoori/tyo-ja-talous/tulevaisuudenkin-tyoelamassa-tarvitaan-yha-monipuolista-kielitaitoa#c78277693>
- Opintopolku (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/433317>
- Opintopolku (2016). *Kaksikielisen opetuksen järjestäminen*. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/483185/perusopetus/tekstikappale/484409>
- Nygård, M. *Innehållsanalys och diskursanalys. Fördjupad forskningsmetodik*. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig: https://www.vasa.abo.fi/users/minygar/Undervisning-filer/2%20Innehållsanalys%20och%20diskursanalys_vt2021_FINAL.pdf
- Språkbudsskolan (2021). Ajatuksia kielikylypykoulusta. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig: <https://www.sprakbadsskolan.fi/fi/>
- Esimerkkejä oprukseen soveltuvista digitaalisista oppimateriaalisesta ja ainesitoista (2020) <https://www.oph.fi/fi/esimerkkeja-opetukseen-soveltuvista-digitaalisista-oppimateriaaleista-ja-aineistoista>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2021). *Hakusana Etäopetus*. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig: <https://karvi.fi/?s=etäopetus>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [citerad 26.11.2021] Tillgängligt : https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OAJ JÄRVENPÄÄ (2016). Tietopaketti opettajan työajasta ja palkkauksesta. [citerad 26.11.2021] Tillgänglig:
https://www.oaj-jarvenpaa.net/uploads/1/9/1/4/19148159/tietopaketti_opettajan_työajoista_ja_palkkauksesta_2015-16.pdf
- Peruskoululaki: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>

Eoppimiskeskus (2020). Etäopetus 100 vuotta opintokirjeistä globaalin verkkokouluun. [citerad 26.11.2021]<https://eoppimiskeskus.fi/etaopetus-100-vuotta-opintokirjeista-globaaliin-verkkokouluun/>

Mantila, Mämmilä, Huttunen (2015). Sairaankin selviää koulusta. [citerad 26.11.2021]
Tillgänglig:<https://sairaanakinselviaakoulusta.files.wordpress.com/2015/03/etac88opetusvihko-tammikuu-2015-docx1.pdf>

Bilaga 1

En undersökning om språkbadslärares erfarenheter om distansundervisningen våren 2020.

Är du...? *

- Man
- Kvinna
- Vill ej ange

Vilken årskurs var du klassföreståndare till under distansperioden våren 2020? *

- Åk 1
- Åk 2
- Åk 3
- Åk 4
- Åk 5
- Åk 6
- Muu: _____

Berätta om din utbildningsbakgrund. Grundutbildningen och möjliga fortbildningar. *

Oma vastauksesi _____

Berätta om din utbildningsbakgrund. Grundutbildningen och möjliga fortbildningar. *

Oma vastauksesi

Hur länge har du arbetat som språkbadsklasslärare? *

- 1-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 15-20 år
- Över 20 år

Hur mycket erfarenhet har du av att hålla undervisning på distans? *

- Mycket - Jag har erfarenhet av att undervisa på distans även före COVID-19
- En del - Jag har erfarenhet om att undervisa på distans under distansperioden 2020 och eventuella exponeringsperioder i skolan/klassen
- Lite - Jag har undervisat på distans endast en kort period (inte hela distansperioden våren 2020)

Hur såg arbetstiden ut på distans? *

- Jag jobbade mer än vanligt/längre arbetsdagar
- Jag jobbade lika mycket som vanligt/ samma längd på arbetsdagarna som i kontaktundervisningen
- Jag jobbade mindre än vanligt/ kortare arbetsdagar
- Svårt att säga eftersom arbetstiden var mera splittrad då jag jobbade hemifrån

Med vilka metoder var du i kontakt med klassen och eleverna under distansundervisningen i språkbud? *

	Använde	Använde ej
Zoom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teams Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wilma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andra metoder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Möjliga andra metoder du använde utanför de ovannämnda alternativen. Möjlighet till specifikation av svaret på flervalsfrågan.

Oma vastauksesi

Vilka läromaterial använde ni under distansperioden på temalektionerna? Välj alla alternativ som du använde. *

	Använde	Använde ej
Text- och arbetsboken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital arbetsmaterial i form av text t.ex. från Otava eller liknande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digital arbetsmaterial i form av film t.ex från Otava eller liknande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokumentering av uppgifter som eleverna löst hemma på Teams/Zoom/liknande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen genom PowerPoint-presentation/liknande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konkretisera genom att visa live något via Teams/Zoom/liknande på ett liknande sätt som i kontaktundervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annat, ge exempel nedanför!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andra läromaterial som du använde under distansperioden.

Oma vastauksesi

Förverkligandet av undervisningen på distans, förändringar i undervisningsplaner och bedömningen på distans.

1. Behövde du justera dina undervisningsplaner från kontakt undervisningen till distansundervisningen?

- Ja
- Nej

1 b. Om du svarade ja, berätta hur du justerade undervisningsplanerna.

Oma vastauksesi

2. Har dina kunskaper i undervisningsplaneringen av distansundervisning utvecklats under distansperiodens lopp våren 2020?

- Mycket
- Ganska mycket
- Inte särskilt mycket
- Lite

2 b. Kommentera ditt svar ovan, hur har du utvecklats som planerare av undervisning anpassad för distans?

3. Ange 5 adjektiv som beskriver dina erfarenheter av planeringen av undervisning på distans i språkbud.

Oma vastauksesi

4. Markera följande faktorer i viktighetsordning enligt hur du beaktade dem i din planering av distansundervisningen i språkbud.

	Mycket viktigt	Viktigt	Ganska viktigt	Inte så viktigt	Inte alls viktigt
Undervisningsmetoden är anpassad enligt gruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materialets tillgänglighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Språkliga målen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innehållsliga målen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De mångsidiga kompetensområden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 b. Kommentera om andra resurser eller faktorer än de ovannämnda som påverkade din planering av distansundervisning i språkbud. Kommentera gärna även till vilken grad (Mycket viktigt – Inte alls viktigt).

Oma vastauksesi

5. En språkbadsklasslärare är samtidigt en språklärare och lärare av ämnesinnehåll. Hur påverkade detta din planering av distansundervisningen i språkbad? *

Oma vastauksesi

6. Märkte du att du prioriterade en av rollen (språklärare/innehållslärare) mer under distansförhållanden? *

- Ja
- Nej
- Kanske

6 b. Motivera gärna ditt svar, om/varför du prioriterade en av rollerna?

Oma vastauksesi

7. Hur viktiga var följande faktorer under distansundervisningen i språkbud för dig? *

	Mycket viktigt	Viktigt	Ganska viktigt	Inte så viktigt	Inte alls viktigt
Ändamålsenlig planering av undervisningen på distans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Differentieringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elev-lärrrelationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedömningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortbildning (t.ex. teknisk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegialt stöd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relationen med hemmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 b. Möjlighet till kommentar/specifikation av flervalsfrågan.

Oma vastauksesi

8. Hur genomförde du bedömningen på distans? *

	Använde	Använde ej
Prov och förhör	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevaktiviteten under lektionerna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupparbeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inlämningsuppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enskild samtal med eleverna för att uppfölja lärandet	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Annat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8b. Möjlighet till specifikation/kommentar. Berätta om du använde andra sätt!

Oma vastauksesi

9. Påverkade bedömningssättet? *

	Ja	Nej
Planeringen av undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valda undervisningsmetoderna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeringen/Valet av undervisningsmaterialen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedömningssättet hade ingen inverkan på planeringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 b Andra aspekter som bedömningen kunnat påverka. Möjlighet till specifikation av svaret på flervalsfrågan.

Oma vastauksesi

Arbetsmetoder och material under distansundervisningen i språkbad.

10. Ge exempel på arbetsmetoder/arbetssätt som du använde för att stöda andraspråksutvecklingen under tema-lektioner på distans? Nämn minst 3. *

Oma vastauksesi

II. På vilka sätt arbetade eleverna på lektionstid? *

	Ja	Nej
Fyllde i uppgifter i boken/annat fyllbar material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läsa och lyssna med hela klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läsa och lyssna självständigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paruppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppuppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Självständig presentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntliga övningar i par	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se på lärofilmer från t.ex. Youtube eller Otava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 b. Möjlighet till specifikation av svaren på flervalsfrågan.

Oma vastauksesi

12. Hur arbetade ni språkmedvetet med de olika språkliga områden? Läsa, lyssna, skriva och tala. *

Oma vastauksesi

13. Hur mycket arbete och tid behövs för att anpassa det existerande materialet eller skapa nytt material lämpat för distansundervisning i språkbud? *

Oma vastauksesi

14. Vilket/vilka arbetssätt erbjuder de bästa möjligheterna till språkutvecklande arbete i distansundervisningen? Motivera *

Oma vastauksesi

Läroplansmål, språkliga mål och innehållsmål.

15. Ge några exempel på innehållsliga och språkliga mål i läroplanen för språkbadsundervisningen som ni arbetat med på distans för att uppfylla. Du behöver inte googla, fri formulering räcker väl!

Oma vastauksesi

16. Behövs de ovannämnda läroplansmålen justeras för att kunna uppnås på distans?

- Ja
- Nej
- En del

16 b. Specificera gärna vilka målen och hur du justerade dem om du svarade ja eller en del.

Oma vastauksesi

17. Hur motiverar du möjliga justeringar/förändringar i målsättningen?

Oma vastauksesi

18. Hur gjorde du för att eleverna kunde uppnå målsättningarna i läroplanen på distans?

Oma vastauksesi _____

19. Kunde du ha samma språkliga mål på distans som i kontaktundervisningen?

- Ja
- Nej
- Delvis

19 b. Möjlighet till specifikation/kommentar/motivering av svaret.

Oma vastauksesi _____

20. Hur påverkade hemmiljön elevens språkanvändning på distans?

- Ingen påverkan - elevens språkanvändning är den samme som i traditionell undervisning
- Den finska hemmiljön påverkade elevens språkanvändning - eleven använder mera finska i kommunikationen
- Kommenterar nedan om förändringar i språkanvändning

19. Kunde du ha samma språkliga mål på distans som i kontaktundervisningen?

- Ja
- Nej
- Delvis

19 b. Möjlighet till specifikation/kommentar/motivering av svaret.

Oma vastauksesi

20. Hur påverkade hemmiljön elevens språkanvändning på distans?

- Ingen påverkan - elevens språkanvändning är den samme som i traditionell undervisning
- Den finska hemmiljön påverkade elevens språkanvändning - eleven använder mera finska i kommunikationen
- Kommenterar nedan om förändringar i språkanvändning

20 b. Möjlighet till specifikation/kommentar av svaret på flervalfrågan.

Oma vastauksesi

Skolan/kommunen som arbetsgivare under distansperioden. Vilka erfarenheter och åsikter bär språkbads lärare med sig av distansperioden våren 2020.

21. Hur såg det kollegiala stödet ut under distansperioden? *

	Stämmer	Stämmer inte
Självständigt arbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi planerade tillsammans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi delade på arbetsuppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi delade på information/material som kunde vara nyttigt för andra kollegor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi fick teknisk stöd från skolan/kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi träffades regelbundet via nätet och jag känner att jag fick stöd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi träffades regelbundet via nätet men jag hade önskat mig mera stöd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21 b. Möjlighet till specifikation av svaret på flervalsfrågan eller till en fri kommentar.

Oma vastauksesi _____

22. Vilka instruktioner och hjälpmedel fick du från skolan/kommunen som hjälp för din nya roll som språkbadslärare på distans?

Oma vastauksesi _____

23. Vad anser du om att undervisa på distans? Hur förhåller du dig till undersökningsresultatet som visar att 70% av lärare lider av utbrändhet i olika grad i december 2020? (OAJ, 2021) *

Oma vastauksesi _____

24. Vad fungerade med distansundervisningen? Ge gärna minst 3 exempel. *

Oma vastauksesi _____

25. Vad var utmanande med distansundervisningen? Ge minst 3 exempel. *

Oma vastauksesi _____

26. Hurdana elever gynnades av distansundervisningen i din klass och hur i så fall? *

Oma vastauksesi

27. Hurdana elever hade svårigheter med distansundervisningen och hur kunde detta synas konkret? *

Oma vastauksesi

28. Om distansundervisningen vore här för att stanna: vad behöver utvecklas och förbättras? *

Oma vastauksesi

29. Vad tänker du om din roll som språkbadslärare, har detta medförd mera arbete jämfört med dina kollegor i traditionell undervisning? Borde detta beaktas och hur i så fall?

Oma vastauksesi

30. Slutligen: Vilka arbetssätt har du tagit med dig till kontaktundervisningen idag? *

Oma vastauksesi
