

**”JOS ETTE RUOTSIA OPI NII
KUULETTEPAHAN SITTE SAVVOO, ETTÄ
JOTTAIN TIETOO JÄÄPI PIÄHÄN SITTE”
SPRÅKMEDVETENHET HOS SVENSK- OCH
ENGELSKLÄRARE OCH I DERAS
UNDERVISNING I HÖGSTADIET**

Pauliina Hutka

Pro gradu-avhandling
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Pauliina Hutka	
Työn nimi: ”Jos ette ruotsia opi nii kuulletepahan sitte savvoo, että jottain tietoo jääpi piähän sitte” Språkmedvetenhet hos svensk- och engelsklärare och i deras undervisning i högstadiet	
Ruotsin ja englannin kieli	Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2019	Sivumäärä: 115 + 4
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yläkoulun ruotsin ja englannin kielen opettajat määrittelevät ja tulkitsevat kielitietoisuuden. Lisäksi pyrittiin selvittämään kokevatko opettajat, että kielitietoisuus toteutuu heidän opetuksessaan ja jos kyllä, niin miten. Opettajia pyydettiin myös perustelemaan opetusmetodien valintaa, joita he käyttivät toteuttaakseen kielitietoisuutta.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan etnografinen ja laadullinen tutkimus, sillä tutkija oli itse mukana tutkimustilanteissa. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahta opettajaa samasta yläkoulusta sekä tarkkailemalla yhteensä 30 oppituntia, joista kahdeksan tuntia videoitiin myöhempää analysointia varten. Kaikista oppitunneista kirjoitettiin myös muistiinpanoja, joita käytettiin tuloksien analysoinnissa muistitukena. Haastattelut analysoitiin käyttämällä sisältöanalyysiä, jossa analysoitavat kategoriat muodostetaan aineiston pohjalta, kun taas videoiden analysoinnissa käytettiin keskusteluanalyysiä. Aineisto jaettiin kahteen pääosaan: kielitietoisuus opettajien ideologiassa ja kielitietoisuus käytännössä. Pohdinnassa keskityttiin tarkastelemaan tuloksia tutkimuskysymyksistä käsin, eli millaisia ideologioita opettajilla on kielitietoisuudesta sekä miten nämä ideologiat näkyvät käytännön työssä.</p> <p>Opettajat kokivat kielitietoisuuden haasteelliseksi määritellä mutta tulkitsivat kielitietoisuutta myös hyvin laajalti ja monesta eri näkökulmasta muodostaen kielitietoisuudesta monitasoisen käsitteen. Kielitietoisuus määriteltiin lähinnä opettajan näkökulmasta eli mitä se merkitsee opettajalle ja opettajan työlle. Tulokset osoittavat, että kielitietoisuus nähdään osana opettajan työtä. Opettajat kokevat, että kielitietoisuus tarkoittaa heidän toimimistaan kielellisinä malleina oppilaille niin suomeksi, kohdekielellä kuin heidän omalla murteellaankin. Kielitietoisuus nähtiin myös osana käytösmallina olemista sekä osana kieliopin opetusta ja kielellisen tietoisuuden opettamista. Kielitietoisuus määriteltiin myös ajatustapana ja itseilmaisun välineenä. Kulttuurin tuntemusta ja monikielisyyttä ei nähty vahvasti osana kielitietoisuutta. Kielitietoisuuden määritelmä toimi opettajille myös samalla määritelmänä kielitietoisuuden toteutumiselle käytännön opetuksessa. Oppituntien tarkkailussa havaittiin, että suurimmaksi osaksi opettajien määritelmät kielitietoisuudelle toteutuvat myös opetuksessa. Opetusmetodeja perusteltiin opettajien omilla kokemuksilla sekä ajankäytöllä.</p>	
Asiasanat: språkmedvetenhet, språkundervisning, uppfattning, högstadium, svensklärare	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

INLEDNING	8
1.1. Syfte.....	9
1.2. Disposition.....	9
2 TEORETISKA UTGÅNSGPUNKTER.....	10
2.1. Språkpolicy i Finland	10
2.1.1. Språkpolicy enligt Spolsky	10
2.1.2. Styrsystemet för den grundläggande utbildningen	13
2.1.3. Språkval i grundutbildning i Finland	14
2.2. Språkmedvetenhet	16
2.2.1. Terminologi kring språkmedvetenhet	17
2.2.2. Att definiera språkmedvetenhet	20
2.2.3. Språkmedvetenhet hos lärare	27
2.2.4. Metalingvistisk medvetenhet	29
2.3. Språkmedvetenhet i grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen (GLGU 2014)	30
2.3.1. Flerspråkighet som en del av språkmedvetenhet	32
2.3.2. Kulturell mångfald och språkmedvetenhet	34
2.4. Lärarnas uppfattningar	36
2.5. Tidigare studier	39
3. MATERIAL OCH METOD	42
3.1. Syfte.....	42
3.2. Datainsamling och material.....	42
3.2.1. Informanter	42
3.2.2. Intervju	43
3.2.3. Observationer och inspelningar	46
3.2.4. Fältanteckningar.....	47
3.3. Analysmetod.....	48
3.3.1. Innehållsanalys.....	48
3.3.2. Samtalsanalys.....	50
3.3.3. Skoletnografi.....	51

3.3.4. Etiska principer	53
3.4. Validitet och reliabilitet.....	55
4. RESULTAT	57
4.1. Språkmedvetenhet i ideologien	57
4.1.1. Språkmedvetenhet och den nya läroplanen ur lärares perspektiv	57
4.1.2. Lärare som språkmallar.....	62
4.1.3. Jämförelse mellan språken.....	71
4.1.4. Språkmedveten skola	74
4.1.5. Metalingvistisk medvetenhet	77
4.1.6. Tänkesättet	79
4.1.7. Redskap för självuttryck	80
4.1.8. Målspråkets kultur	80
4.1.9. Lärares åsikter om språkmedvetenhet i praktiken	82
4.1.10. Sammanfattning av språkmedvetenhet i lärares ideologi	83
4.2. Språkmedvetenhet i praktiken	84
4.2.1. Klassrumsspråk på finska	84
4.2.2. Klassrumsspråk på målspråket.....	86
4.2.3. Klassrumsspråk och beteendet.....	87
4.2.4. Grammatikundervisning	88
4.2.5. Att jämföra språken.....	90
4.2.6. Inläring av ordförråd	91
4.2.7. Kultur	93
5. DISKUSSION.....	94
5.1. Språkmedvetenhet ur lärares perspektiv.....	94
5.1.1. Språkmedvetenhet som ett brett fenomen.....	95
5.1.2. Avsaknad av kulturen och flerspråkigheten.....	101
5.2. Språkmedvetenhet i klassrummet.....	102
5.3. Lärares motiveringar för språkmedvetenhet.....	106
6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH AVSLUTNING	108
LITTERATUR	110

INLEDNING

Undervisning har alltid varit något som varierar under åren och decennier eftersom undervisningen alltid är bunden till den omgivande världen. När världen kring skolan förändras, följer skolan med. Det här beror på läroplaner som återspeglar den omgivande världen och som styr undervisningen i skolor. I Finland introducerades den nya läroplanen för högstadiet år 2016 vilket skapade mycket diskussion eftersom den introducerar nya ideologier och värderingar samt nya begrepp för skolor och lärare. En av de här nya ideologierna är språkmedvetenhet. Nikula och Kääntä (2013: 1) definierar språkmedvetenhet som lärarnas medvetenhet om sitt läroämnes språkbruk och att lärarna bättre kan lyfta fram det i undervisningen. Det här betyder att skolorna borde fokusera mer på språkliga aspekter i undervisningen i framtiden. Skolvärlden kommer troligen att förändras mer än någonsin tidigare under de följande åren eftersom den nya läroplanen för grundskolan (GLGU 2014) och gymnasiet (GGL 2015) träder i kraft.

Språkmedvetenhet har också varit en av de mest diskuterade fenomen i den nya läroplanen eftersom den innehåller också flerspråkigheten och kulturell mångfalden som har varit ett aktuellt tema i Finland och i Europa på grund av flyktningskrisen år 2015. Finland har blivit mer flerspråkigt och mångkulturellt vilket är också synligt i finländska skolor. Nuförtiden är det vanligt att i klassrummet finns det elever som inte pratar finska som modersmål. Samtidigt har finskspråkiga elevernas finska börjat försämrats vilket också har motiverat myndigheter att lägga märke till språket i den nya läroplanen. Det är intressant att ta reda på hur lärare själva anser att de realiserar språkmedvetenhet i klassrummet även innan den nya läroplanen har trätt i kraft. Detta kan ge ny information om läroplanens roll i undervisning och särskilt om övergångsfasen mellan två läroplaner. Det viktigaste syftet med avhandlingen är ändå att ge mer information och konkretisera språkmedvetenhet för att lärare och alla som anknyter till skolvärlden och undervisning kan dra nytta av det i undervisningen eller i livet i allmänhet.

1.1. Syfte

I den här studien intervjuar jag två språklärare och observerar deras undervisning under tre veckor i ett tvåspråkigt område i Finland i slutet av läsåret 2016–2017. Syftet med avhandlingen är att ta reda på hur svensk- och engelsklärare förhåller sig till språkmedvetenhet som finns i den nya läroplanen och hur de definierar språkmedvetenhet eftersom den inte definieras i den nya läroplanen. Studien undersöker också hur lärare anser att språkmedvetenhet blir verklighet i deras undervisning och hurdana undervisningsmetoder de använder för att implementera språkmedvetenhet. Fokuset ligger också på hur lärare motiverar sina undervisningsmetoder. Forskningsfrågorna i denna avhandling är:

1. Hur tolkar och definierar svensk- och engelsklärare språkmedvetenheten i den nya läroplanen?
2. Anser lärarna att språkmedvetenhet blir implementerad i deras svensk- och engelsklektioner för högstadieelever? Om ja, på vilket sätt?
3. Hur implementerar svensk- och engelsklärare språkmedvetenhet i deras svensk- och engelsklektion för högstadieelever?
4. Hur förklarar och motiverar svensk- och engelsklärare valet av metoder för att implementera språkmedvetenhet i klassrummet?

1.2. Disposition

I denna studie behandlas teoretiska utgångspunkter först i kapitel 2. Där redogörs för språkmedvetenhet inom forskningslitteratur och den nya läroplanen samt diskuteras om språkpolicy i Finland. Teorin innehåller också information om språkuppfattning och lärarnas uppfattningar. I kapitel 3 introduceras studiens material och analysmetoder. Där förklaras också mer om hur datainsamlingen och analysen har gått till i studien. Kapitel 3 innehåller också diskussion om etiska principer inom forskning och redogörelse om studiens validitet och reliabilitet. Härnäst i kapitel 4 beskrivs resultatet från intervjuer och observationer. I kapitel 5 diskuteras de viktigaste resultatet som har fått och svaras på forskningsfrågorna. I den sista kapitlet sammanfattas diskussionen och presenteras idéer för vidare forskning. Litteratur och bilagor finns i slutet av studien.

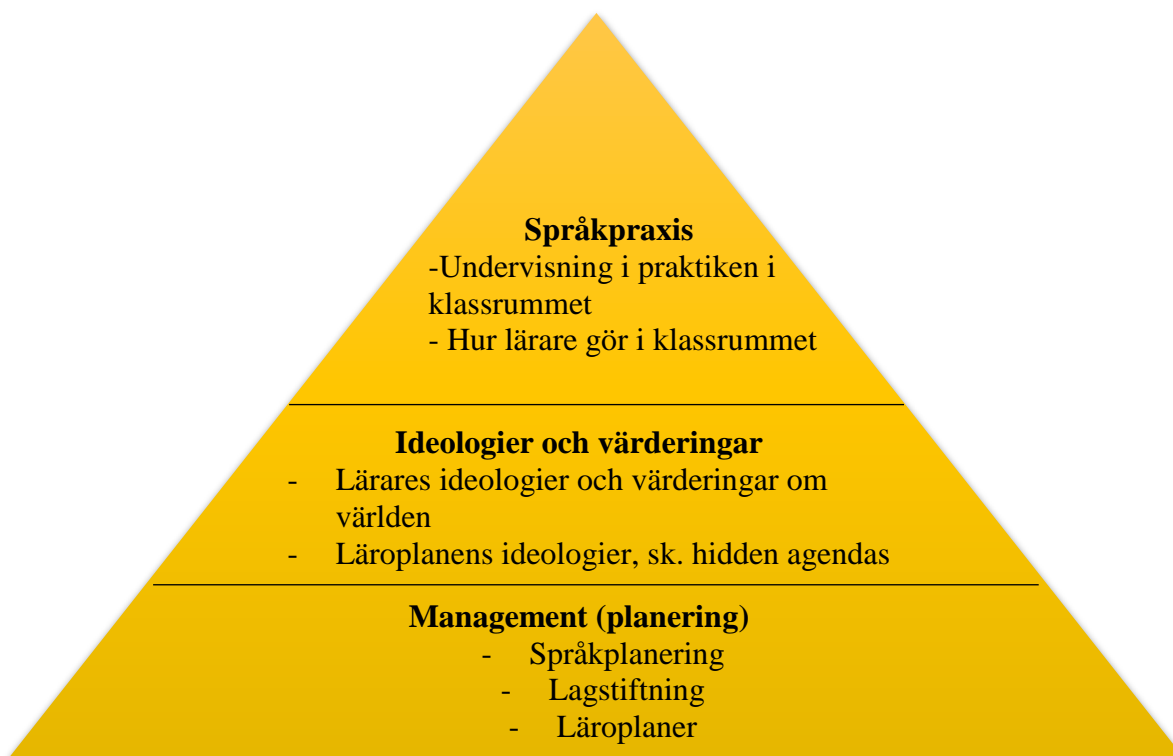
2 TEORETISKA UTGÅNSGPUNKTER

I detta kapitel kommer att presenteras de centrala begrepp inom denna studie och som dyker upp i analysen och diskussionen. Kapitlet börjar med att termen språkpolicy definieras och redogörs för. Efter det presenteras styrsystemet för den grundläggande utbildningen i Finland. Därefter definieras begreppet språkmedvetenhet och därefter redogörs för lärarnas uppfattningar som ett begrepp (eng. *teacher beliefs*) samt språkuppfattning. Tills sist behandlas tidigare studier kring språkmedvetenhet.

2.1. Språkpolicy i Finland

2.1.1. Språkpolicy enligt Spolsky

Språkpolicy är något som finns i alla länder i viss mån. I denna avhandling används Spolskys teori om språkpolicy eftersom det är lämpligast för denna typ av studie som handlar om språkundervisning på flera nivåer. Spolsky (2012: 3) använder tre nivåer för att definiera begreppet **språkpolicy**. Spolsky definierar det som officiella regler för språkbruk och språkets form inom staten. Spolsky (2012: 5) delar språkpolicy till tre dimensioner som illustreras i Figur 1.



Figur 1. Spolskys tre dimensioner för språkpolicy. Figuren är gjord efter Spolsky (2012: 5).

Enligt Spolsky handlar språkpraxis om vad man gör med språket i praktiken. I denna studie gäller det vad läraren gör i klassrummet. Med andra ord observerar jag språkpraxis i praktiken när jag observerar lärarens lektioner. Den andra dimensionen som Spolsky (2012: 5) introducerar är ideologier och värderingar vilka betyder vad man har för tankar om vad som är viktigt och varför det är viktigt när det gäller språkpolicy. I den här studien handlar ideologier om lärarens tolkningar om språkmedvetenhet i läroplanen samt läroplanens ideologier (s.k. *hidden agendas*). Det kan finnas skillnader mellan hur lärarna tolkar språkmedvetenhet och hur språkmedvetenhet realiserar i klassrummet. Den sista dimensionen som Spolsky presenterar är management eller planering. Spolsky (2004: 8) föredrar termen management i stället för planering och därför används management i denna studie. Management handlar om hur man planerar och gör för att uppnå någon språkplanering (eng. *language planning*). Detta kan betyda till exempel olika lagar som påverkar språkpolicy på något sätt (se t.ex. Språklag 423/2003, Lag om grundläggande

utbildning (628/1998)) eller läroplaner (se t.ex. GLGU 2014). I Finland gäller management till exempel den obligatoriska undervisningen i det andra inhemska språket vilket kan vara antingen finska eller svenska. På så sätt påverkar språkpolicy inom det hela samhället även om det ibland kan vara utmanande att märka.

Spolsky (2004: 8) konstaterar att det finns drag av språkpolicy också inom enskilda familjer där en familjemedlem försöker att bevara familjens första språk genom att använda det regelbundet med andra medlemmar. Det här kan ske när till exempel mamman använder svenska med familjen men barnen använder bara finska med alla. Vanligen handlar dock språkpolicy om myndigheter och deras arbete och Spolsky (2004: 8) påpekar att det kan finnas språkpolicy utan att myndigheterna är delaktiga. Många länder, institutioner och sociala grupper har inte några skriftliga eller formella språkregler. Då är det deras språkpraxis och språkliga föreställningar i praktiken som utformar språkpolicy. Spolsky (2004: 8) konstaterar vidare att även om det finns officiell och skriftlig språkpolicy, garanterar det inte att det påverkar språkbruket i praktiken till exempel i skolorna där det finns skriftliga läroplaner som styr undervisningen men i praktiken beror det på läraren att vilka aspekter undervisningen innehåller. Det borde också ta hänsyn till att även om Finlands språkpolicy innehåller obligatorisk undervisning i det andra inhemska språket betyder det inte automatiskt att alla finländare kan tala finska eller svenska. Det kan finnas också medborgare som kan bara finska eller bara svenska. Det här stödjer Spolskys idéer om språkbrukets och språkpolicy motstridighet.

Enligt Spolsky (2004: 9) handlar språkpraxis egentligen om hur talaren använder olika ljud, ord och grammatiska val i sitt språkbruk. Dessa val skapar variation inom språk. Man kan till exempel skilja olika språk såsom engelska och svenska eller olika variationer inom ett språk, t.ex. amerikansk engelska och brittisk engelska eller finlandssvenska och sverigesvenska. Spolsky (2004: 9) betonar att språkpraxis är inte bara att kombinera ljud, ord och grammatik utan också hur man kan använda språket i praktiken, t.ex. vilka variationer är lämpliga i vissa kontexter (t.ex. i klassrummet) eller hur formellt eller informellt språk kan användas i olika situationer. Dessa val som gäller hur språket används i praktiken styrs av konventionella regler som talare lär sig när hon eller han växer upp. (Spolsky 2004: 9) I klassrumskontexten är det vanligen läraren som gör dessa val att hurdan

språk används och vilket språk. Läraren bestämmer också vem som pratar och när. Eleverna lär sig hur man använder språket i klassrummet och kan göra sitt språkval enligt dessa konventionella regler. Onniselkä (2015) förklarar att dessa regler innebär att lärare har språkligt makt i klassrummet. Med makt menar Onniselkä vidare att läraren kan antingen förklara och öppna det språk som används i sitt ämne eller inte för sina elever. I språkklassrummet är det nästan alltid läraren som väljer vilket språk används vilket betonar lärarens roll som språkbrukets modell. Eleverna kan antingen följa lärarens språkliga roll eller ty till ett annat språk som vanligen är finska i en finskspråkig skolmiljö. Alltså eleverna är inte bara passiva målen för språkbruk utan de också har makt i viss mån. Det här betyder att språket och språkbruk alltid innehåller värden oavsett vem som har makt. När läraren använder ett visst språk, gör han eller hon ett val att förmedla vissa värden. I språkklassrummet kan det här komma fram genom att läraren använder en viss dialekt i sitt tal både på sitt första språk och på målspråket. Läraren kan också förmedla värde genom att använda mer skolans språk än målspråket.

2.1.2. Styrsystemet för den grundläggande utbildningen

Även om lärarnas arbete kan anses vara relativt självständigt, finns det vissa ramar som styr det. I Finland finns det ett eget styrsystem för den grundläggande utbildningen som består av lagen om den grundläggande utbildningen (628/1998) och förordningen om grundläggande utbildning (852/1998), statsrådets förordningar, grunderna för läroplanen (GLGU 2014) samt den lokala läroplanen och läsårsplanerna som baserar sig på den. Det här styrsystemet är språkmanagement och därför också en del av språkpolicy i Finland (Spolsky 2004: 8) Lagar påverkar hurdana läroplaner som kan göras upp och vilka saker som ska inkluderas i dem. Syftet med det här styrsystemet i Finland är ”att garantera jämlikhet och kvalitet i utbildningen samt skapa goda förutsättningar för elevernas växande, utveckling och lärande” (GLGU 2014: 9). Dessa gemensamma grunder befrämjar att det finns jämlika skolor i Finland vilket betyder att skillnader mellan olika skolor eller områden inte blir för stora utan alla skolor är mestadels likadana.

Utbildningsstyrelsen i Finland utarbetar grunder för den grundläggande utbildningen som formar ramar för lärarnas undervisning (GLGU 2014). Lärarna följer dessa grunder i sin

undervisning men som Spolsky (2004: 8) konstaterar, garanterar läroplanen inte att dessa riktlinjer realiseras i praktiken. Målet med grunderna för läroplanen är ”att stödja och styra undervisningen och skolarbetet samt främja en enhetlig grundläggande utbildning på lika villkor” (GLGU 2014: 9). Grunderna för läroplanen fungerar som riktlinjer för de lokala läroplaner som görs upp av utbildningsanordnaren som är också ansvarig för utveckling av den lokala läroplanen som kan utarbetas gemensamt för alla utbildningsanordnarens skolor eller det kan finnas en plan som innehåller både utbildningsanordnarens gemensamma delar och delar som är gemensamma för flera skolor och/eller skolspecifika delar. Det beror på utbildningsanordnaren hur läroplanen utarbetas. Utbildningsanordnare kan också komma överens om gränsöverskridande samarbete och gemensamma regionala riktlinjer för läroplanerna. (GLGU 2014: 10) Dessa möjligheter ger frihet till utbildningsanordnaren för att ordna utbildningen inom ett område vilket kan leda till att det finns skillnader mellan de lokala läroplanerna inom Finland. Skolorna kan utarbeta sina egna läroplaner enligt dessa lokala läroplaner. Alla de här läroplanerna påverkar lärarnas arbete genom att de påverkar lärarnas egna läsårsplaner för enskilda grupper. Eftersom det är lärarna som tolkar läroplaner, kan det finnas skillnader hur läroplanen realiseras i praktiken i klassrummet.

Det finns också gemensamma grunder för utbildning för europeiska länder och det kallas för Gemensam europeisk referensram för språk (GERS 2009) som fungerar också som ett stöd för styrsystemet och påverkar grunderna för läroplaner. I GERS (2009: 1) förklaras grundernas syfte som ”att fungera som en gemensam grund för en tydlig beskrivning av mål, innehåll och metoder. Referensramens syfte är att öka öppenheten i kurser, kursplaner och examina och på så sätt främja det internationella samarbetet inom området moderna språk.” GERS (2009) fungerar mestadels som stöd för bedömning eftersom det innehåller objektiva kriterier för att beskriva språkfärdighet. Detta kan underlätta det ömsesidiga erkännandet av examina från olika platser vilket kan främja rörligheten inom Europa (GERS 2009: 1).

2.1.3. Språkval i grundutbildning i Finland

Finland är ett tvåspråkigt land där det finns två nationella språk: finska och svenska (Språklag 2003/423 § 1). Därför finns det undervisning i det andra inhemska språket för alla elever i

finska skolor (Lag om grundläggande utbildning 1998/628 § 11). De som har finska som undervisningsspråk i skolan lär sig svenska som det andra inhemska språket och de som har svenska som undervisningsspråk lär sig finska som det andra inhemska språket (GLGU 2014: 124, 197, 324). I Finland har språkval delats i två grupper: de gemensamma språk som är obligatoriska för alla och de valfria språk som är frivilliga (Kumpulainen 2014: 42). De gemensamma språken är A1-språk som vanligen börjar i årskurs tre och B1-språk som börjar i årskurs sex i stället för årskurs sju genom den nya läroplanen som trädde i kraft i lågstadiet på hösten 2016 (Rossi et al. 2017: 21). De valfria språken är A2-språk som börjar senast i årskurs fem och B2-språk som vanligen börjar i årskurs åtta. Eleverna kan också välja att studera flera främmande språk samtidigt. (Kumpulainen 2014: 42)

Enligt Finlands officiella statistik (FOS 2016) var det 161 051 elever som studerar engelska som det gemensamma språket A1 i årskurs 7–9 medan samma siffra i det andra inhemska språket, dvs. elever som lär sig svenska som A1 är 1 556 elever vilket betyder att vanligtvis väljs engelska som det första språket som eleven börjar att lära sig i lågstadiet. När det gäller det gemensamma språket B1 som nuförtiden börjar i årskurs sex, finns det 161 elever som lär sig engelska som språk B1 och 149 401 elever som lär sig svenska som B1 (FOS 2016). Detta tyder på att de flesta elever börjar lära sig engelska tidigare än svenska eftersom svenska väljs först i årskurs sex.

Engelska språket lärs som ett främmande språk i finska skolor (GLGU 2014: 348) och svenska som det andra inhemska språket. I den nya läroplanen (GLGU 2014) har engelska språk skilts från de andra främmande språken genom att sätta separata målsättningar för engelska och för övriga främmande språk. Detta kan bero på engelskans status som *lingua franca* i samhället (se t.ex. Jessner 2006). Läroplanen lyfter också fram att eleverna använder engelskan mer på fritiden än de andra främmande språk och därför har engelskan fått sitt eget status i läroplanen (GLGU 2014: 348). I läroplanen (GLGU 2014) konstateras inte att svenska språket används på fritiden vilket antyder att engelskans roll i elevernas liv är större än svenskans. Att skilja engelskan från de övriga främmande språken i läroplanen är också ett medvetet val att genomföra språkpolicy i Finland.

Det finns också modersmålsundervisning för elever i årskurs 7–9. De som har svenska som undervisningsspråk lär sig svenska som modersmål medan finskspråkiga skolor har finska som modersmål. I den nya läroplanen används begrepp modersmål och litteratur som syftar på modersmålsundervisning. Det som är nytt är att finskspråkiga elever lär sig finska och litteratur som modersmål och svenskspråkiga elever lär sig svenska och litteratur. Sjätteklassister lär sig finska eller svenska och litteratur under läsåret 2017–2018 medan årskurser 8–9 lär sig enligt den gamla läroplanen (GLGU 2004) och de heter läroämnet modersmål. I denna avhandling kommer det att användas begrepp modersmål i stället för finska och litteratur eftersom studien handlar om ett finskspråkigt högstadium och de flesta högstadieelever lär sig fortfarande modersmål (åk 8–9). Det är också för tydlighetens skull att begrepp modersmål används. Eftersom skolan i denna studie var en finskspråkig skola betyder modersmål finska i den här avhandlingen. Jag använder både finska och modersmål men de betyder detsamma. Svenska språket i denna avhandling syftar till det andra inhemska språket.

2.2. Språkmedvetenhet

Språkmedvetenhet (fi. *kielitietoisuus*, eng. *language awareness*) är egentligen inte ett nytt fenomen inom språkforskning utan det har undersökts under flera årtionden (Cenoz & Gorter 2017). Särskilt under de senaste fyra årtiondena har språkmedvetenhet varit ett av de viktigaste utvecklingsområdena inom forskning om utbildning (Svalberg 2016) vilket också syns nu i den nya finska läroplanen där språkmedvetenhet introduceras som är ett nytt begrepp (GLGU 2014). Språkmedvetenhet har sitt ursprung redan på 1960-talet i Britannien när Eric Hawkins, som kallas också för språkmedvetenhetens ”far”, började undersöka det (James 2009: 80). Svalberg (2016: 5) konstaterar att Hawkins var oroad över brittiska elevers läs- och skrivkunighet och intolerans och uteslutning från samhället. James (1999: 94) lyfter också fram oro över brittiska elevernas kunskaper i modersmål och främmande språk som ursprung för språkmedvetenhet. Hawkins och James bekymmer kan anses vara likadana med nutidens bekymmer i Finland om elevernas litteracitet som har försämrats (se t.ex. UKM 2017). Hawkins ansåg att genom att introducera språkmedvetenhet i skolorna kan utbildningen förbättras och elevernas kunskaper i livet ökas. Hawkins huvudtanke var att språket står i fokus i all inlärning och därför borde alla lärare genomföra språklärlingskap vilket förutsätter lärarnas samarbete över läroämnesgränser.

Denna tanke står också i den nya läroplanen (GLGU 2014: 28) även om Hawkins tankar inte omfattades då. (Svalberg 2016: 5).

Hawkins (1999) konstaterar också att hans tankar blev missförstådda då men efter det har de blivit verklighet. Han menar vidare att språkmedvetenhet hade skapats för att ”bygga broar” mellan olika läroämne i skolorna. Den samma tanken står också i läroplanen i viss mån där de konstateras att språkundervisningens mål är att bygga broar mellan olika språk (GLGU 2014: 348). Som James (2009: 80) uttrycker, har språkmedvetenhet spridit från Stor-Britannien till världen och kan också synas i Finland och särskilt i den nya läroplanen. Det finns också en organisation *Association of Language Awareness (ALA)* som utger tidning *Language Awareness* där det publiceras artiklar om språkmedvetenhet på engelska. *Language Awareness conference* ordnas också vartannat år. Att det finns ordnat verksamhet kring språkmedvetenhet reflekterar språkmedvetenhetens uppstigning i världen.

Trots att språkmedvetenhet inte är ett nytt begrepp är det ändå ett mångsidigt fenomen som kan betraktas ur flera synvinklar så att alla uppfattar språkmedvetenhet annorlunda. Därför kan språkmedvetenhet kännas som ett nytt begrepp eftersom dess definition beror på synvinkeln. Nuförtiden har språkmedvetenhet blivit bredare som begrepp vilket orsakar utmaningar att definiera det. Olika definitioner gör det också svårare att sätta sig in i forskning om språkmedvetenhet eftersom forskare kan definiera och behandla språkmedvetenhet på olika sätt. I nästa kapitel 2.2.1. redogörs för dessa utmaningar som gäller terminologin om språkmedvetenhet.

2.2.1. Terminologi kring språkmedvetenhet

Språkmedvetenhet har varit och är fortfarande utmanande för forskare att definiera explicit eftersom terminologi inom forskningen är luddig. Begreppen kan variera mellan olika språkkontexter vilket gör det svårare att definiera de och använda de som universella begrepp. Olika termer och definitioner presenteras nedan i Tabell 1.

Tabell 1. Begrepp kring språkmedvetenhet på svenska, engelska och finska.

	Svenska	Engelska	Finska	Definition
1.	Språkmedvetenhet	Language awareness	Kielitietoisuus	Explicit kunskap om språket och medveten perception och sensitivitet i språkinläring, språkundervisning och språkbruk.
2.	Språklig medvetenhet Metalingvistisk medvetenhet	Linguistic awareness Metalinguistic awareness	Kielellinen tietoisuus Metalingvistinen tietoisuus	Medvetenhet om språkets struktur, form och grammatik.
3.	Kunskap om språk	Knowledge about language	Tieto kielestä, kielitieto	Encyklopedisk kunskap om språket.

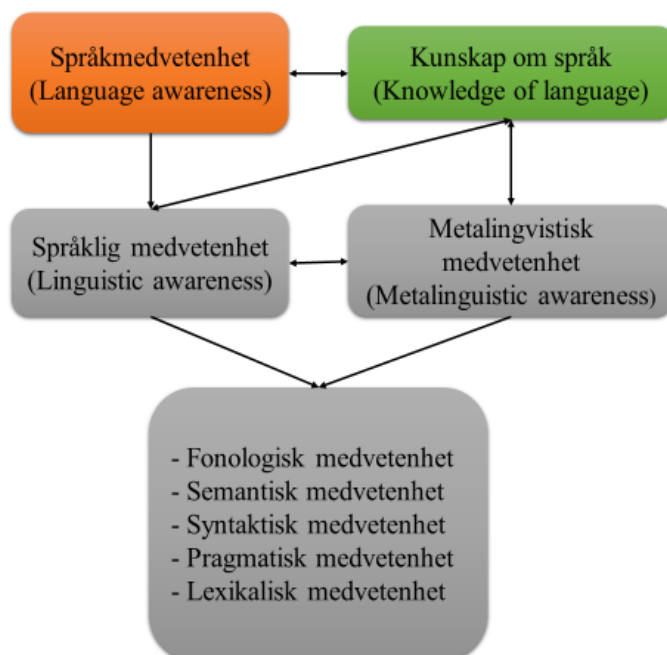
Association for Language Awareness (ALA 2017) definierar språkmedvetenhet som ”explicit kunskap om språket och medveten perception och sensitivitet i språkinläring, språkundervisning och språkbruk”. Särskilt finns det tre begrepp som sammanhänger med språkmedvetenhet. Det första begrepp som ofta används samband eller blandas ihop med språkmedvetenhet är **språklig medvetenhet** (eng. *linguistic awareness*). Inom svenskspråkig forskning finns det ingen tydlig översättning för *linguistic awareness* men termer språkmedvetenhet och språklig medvetenhet används ibland som synonymer inom forskning på svenska (se t.ex. Bouhmadi 2012). Den nya läroplanen (GLGU 2014) använder termen språklig medvetenhet för att beskriva engelskans *linguistic awareness* och därför används språklig medvetenhet för att syfta till *linguistic awareness* (GLGU: 287) och språkmedvetenhet för ett större fenomen i denna studie.

Den andra termen som ofta används parallellt med språklig medvetenhet är **metalingvistisk medvetenhet** (se t.ex. Jessner 2006 och James 1999) som också syftar till språkets lingvistiska egenskaper. Därför kan termen anse vara synonymer med språklig medvetenhet. Det här kan översättas till engelska och använda engelskans *metalinguistic awareness* som är undersökt relativt mycket (se t.ex. Bialystok 2001). Inom finskspråkig forskning används också begrepp

metalingvistinen tietoisuus (se t.ex. Alanen 2006). Eftersom begreppet metalingvistisk medvetenhet används mycket i litteraturen används det i stället för språklig medvetenhet i denna avhandling när det handlar om språkets lingvistiska egenskaper och struktur. Det är också tydligare att använda metalingvistisk medvetenhet eftersom språkmedvetenhet och språklig medvetenhet kan lätt blandas ihop eftersom de har en likadan typografi.

Den sista termen är **kunskap om språk** eller engelskans *knowledge of language* som inte heller har en tydlig översättning på svenska men här används begrepp kunskap om språk som liknar engelskans begrepp samt de finskspråkiga begreppen '*tieto kielestä*' eller '*kielitieto*'. James (1999: 98) anser att kunskap om språk betyder encyklopedisk kunskap om språket och menar vidare att nuförtiden används språkmedvetenhet och kunskap om språket som synonymier vilket stöds av Cenoz et. al (2017: ix). Andrews (2007: 10) anser att detta beror på tendensen i Britannien att använda språkmedvetenhet och kunskap om språk som synonymier. Därför finns det ibland oklarheter om definitioner utanför Storbritannien. Cenoz et. al (2017: ix) menar vidare att språkmedvetenhet, kunskap om språk och metalingvistisk medvetenhet kan anses vara synonymier även om det sista vanligen syftar till en mer specifik medvetenhet om språkets grammatiska aspekter i stället för den bredare definitionen om språkmedvetenhet. I denna avhandling anses kunskap om språk mer som metalingvistisk medvetenhet som lägger märke till lingvistiska aspekter inom språket och därför används språkmedvetenhet som också innehåller dessa lingvistiska synpunkter. Dessa fyra begrepp används mycket inom forskning om språkmedvetenhet och ibland används de som synonymier och ibland som separata termer som ändå hör till språkmedvetenhet i viss mån (se t.ex. James 1999, Andrews 2007, Dufva och Salo 2016). I Tabell 1 presenteras alla dessa begrepp på svenska, finska och engelska.

I denna avhandling uppfattas språklig och metalingvistisk medvetenhet som synonymier och de anses vara en del av språkmedvetenhet (se. t.ex. James 1999). Alderson et al. (1997: 95) anser att kunskap om språk är synonym till språklig och även metalingvistisk medvetenhet medan Andrews (2009) anser att det kan användas parallellt med språkmedvetenhet. I alla fall är språkmedvetenhet ett brett fenomen som innehåller flera aspekter. I Figur 2 illustreras relationer mellan dessa fyra begrepp. Språkmedvetenhet och kunskap om språk har sina egna färger orange och grön för att betona att de är skilda termer. Språklig medvetenhet och metalingvistisk medvetenhet illustreras som grå eftersom de anses beskriva det samma fenomen.

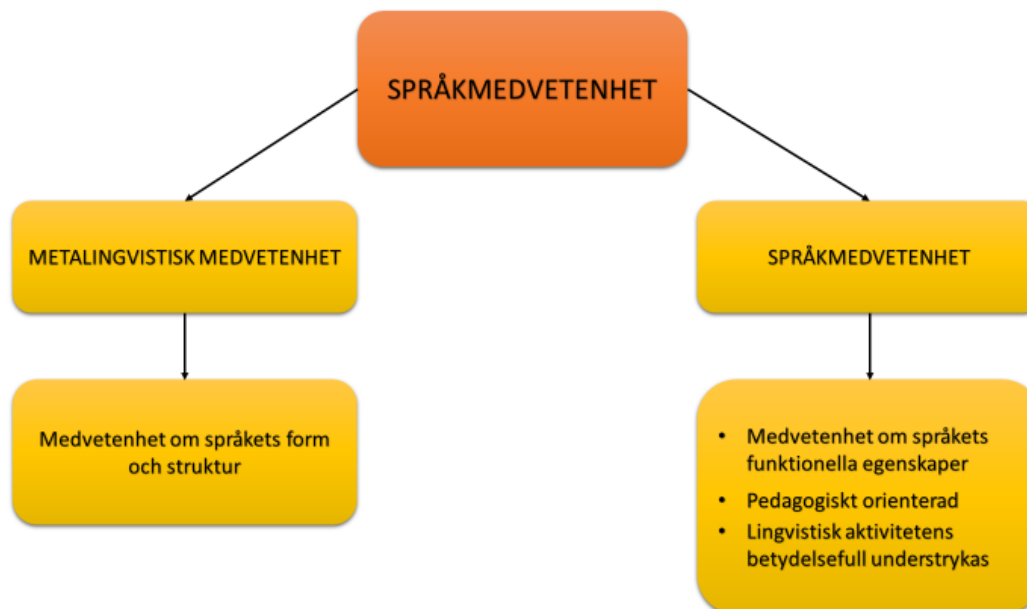


Figur 2. Relationer mellan språkmedvetenhet, språklig medvetenhet, metalingvistisk medvetenhet och kunskap om språket såsom de används i den här avhandlingen.

2.2.2. Att definiera språkmedvetenhet

Utöver den luddiga terminologin kring språkmedvetenhet har utmaningen varit att explicit definiera språkmedvetenhet i forskningen generellt eftersom det är ett mångsidigt fenomen som omfattar flera aspekter och därför finns det flera definitioner för det (se t.ex. Ellis 2012, Svalberg 2009). I allmänhet har det funnits två forskningsriktningar inom språkmedvetenhet (Dufva och Salo 2016: 195). Den första omfattar den metalingvistiska riktning som fokuserar på att undersöka medvetenhet om språkets form och strukturer, dvs. språkets lingvistiska egenskaper. Detta betyder att personen medvetet tänker på språket ur en lingvistisk synvinkel och försöker till exempel att lägga märke till språkets fonologiska eller semantiska egenskaper och genom detta göra slutsatser om språket. Den andra riktningen har en pedagogisk orientering och den undersöker språket ur en funktionell synvinkel där lingvistisk aktivitetens betydelsefull understrykas. Dessa två inriktningar kan anses vara något som också skiljer språkmedvetenhet och metalingvistisk medvetenhet från varandra. Språkmedvetenhet är pedagogiskt orienterad

och innehåller flera aspekter än metalingvistisk inriktning som fokuserar endast på lingvistiska egenskaper inom språket. Dessa inriktningar presenteras i Figur 3.



Figur 3. De två forskningsriktningarna inom språkmedvetenhet som illustrerar hur språkmedvetenhet kan tolkas antingen ur en metalingvistisk synvinkel eller ur en bredare synvinkel som tar hänsyn till språkets funktionella egenskaper. Denna studie följer den bredare definitionen i höger.

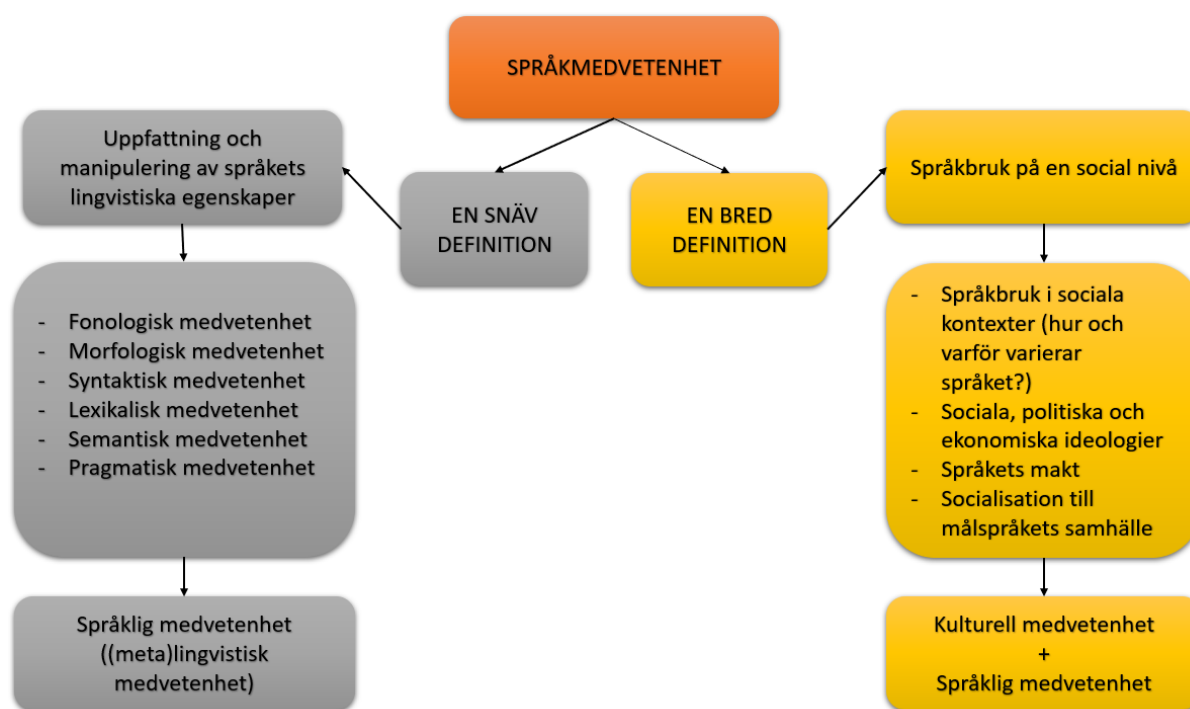
Som Salo (2014) konstaterar gäller språkmedvetenhet att alla olika språk används i skolans vardag. Detta kan betyda att under svensklektion kan eleverna eller lärare använda också något annat språk än svenska eller finska. Donmall (1985: 7) konstaterar att språkmedvetenhet är ett brett begrepp som betyder personens sensitivitet för och medvetenhet om språkets natur och dess roll i mänskligt liv vilket också lämnar mycket rum för tolkningar. ALA (2017) fortsätter att språkmedvetenhet är något som innebär flera områden till exempel medvetenhet om hur språken fungerar eller hur man lär sig språket och använder språket i livet. Detta kan anses hjälpa lärare att bättre lära sig språket när de förstår hur språket lärs och undervisas vilket stöds med Nikulas och Kääntäs (2013: 1) åsikt om att även om språkmedvetenhet kan definieras på många olika sätt, betyder det i grunden lärarnas medvetenhet om sitt läroämnes språkbruk och lärarnas förmåga att lyfta fram det i undervisningen. Anc och Alegre (2003: 31) i Oliveira och Ançã (2009: 406)) anser också att språkmedvetenhet är ett mycket brett fenomen. De anser att det kännetecknar talare av språket och språkinlärare som lär sig språket. De menar vidare att det består av förmågan att tänka på språket som är antingen modersmålet eller det främmande språket och att kunna formulera dessa överväganden. Alla dessa definitioner om

språkmedvetenhet understryker språkmedvetenhetens pedagogiska inriktning och dess karaktär som ett brett fenomen.

APA (2017) tyder också på att språkmedvetenhet kan hjälpa människor att förstå maktrelationer mellan språken vilket betyder att vara medveten om vilka språk som dominerar och vilka språk som diskrimineras och varför. Dufva och Salo (2016) lyfter också fram denna synvinkel. Detta kan också påverka lärarnas arbete genom att de väljer olika varianter inom ett språk för att lyfta fram maktrelationer. Ett exempel kunde vara att understryka engelskans status som *lingua franca* eller att lyfta fram att svenska är ett minoritetsspråk i Finland men ändå är det ett av de officiella språken. Språkmedvetenhet kan också underlätta att skapa en uppfattning om olika kulturer. ALA (2016) menar vidare att språkmedvetenhet uppfattas också som att vara medveten om hurdana idéer om språket man kan ha och hur dessa idéer kan påverka ens vardagliga verksamhet med andra. Det här kan synas i språkundervisning genom lärares språkbruk. Lärare har sina egna idéer om språket och hen använder språket enligt dessa idéer. Med andra ord realiserar lärare sina idéer eller ideologien genom sin undervisning och språkbruk. Det här kan hända genom att lärare använder mer engelska under engelsklektioner än svenska under svensklektioner eftersom hen har en uppfattning att eleverna bättre kan förstå engelska eftersom engelskan är *lingua franca* och hörs överallt medan svenska anses som ”tvångsvenska” och det hör inte till elevernas vardag och därför är det bättre att använda finska i stället för svenska.

Dufva och Salo (2016: 197) begränsar definitioner ändå till två olika definitioner som följer deras presentation om de två riktningarna inom forskning om språkmedvetenhet (se Figur 3). De anser att språkmedvetenhet definieras antingen ur en bred synvinkel eller ur en snäv synvinkel vilka ger språkmedvetenheten antingen en bredd definition och en snäv definition. De anser att den snävare definitionen gäller uppfattning och manipulering av språkets lingvistiska egenskaper såsom fonologiska eller semantiska egenskaper. Detta betyder att inläraren av språket är medveten om språkets struktur och kan manipulera det till exempel genom ordlekar eller att inläraren kan jämföra strukturer mellan olika språk. Den andra definitionen omfattar mer än bara språkets lingvistiska egenskaper men innehåller dem också. Dufva och Salo (2016) konstaterar att utöver lingvistiska drag finns det också medvetenhet om hur språket används på en social nivå. Till exempel att varför varierar språket i olika kontexter

såsom talspråk och skriftspråk. Språkmedveten inlärare kan också förstå sociala, politiska och ekonomiska ideologier inom språket vilket utvidgar språkmedvetenhet från lingvistiska aspekter till en bredare fenomen som gäller samhället i allmänhet. Denna definition tar också hänsyn till medvetenhet om språkets makt till exempel engelskans status som lingua franca samt att socialisation till målspråkets samhälle. Kultur sker genom språket vilket ger språkmedvetenhet också dess kulturell medvetenhet. Därför kan det konstateras att den bredare definition omfattas både kulturell och metalingvistisk medvetenhet medan den snävare definitionen innehåller bara den metalingvistiska medvetenheten om språket. Dessa definitioner illustreras i Figur 4 nedan.



Figur 4. Språkmedvetenhetens två definitioner (anpassat efter Dufva och Salo 2016)

Även om det finns flera definitioner om språkmedvetenhet som alla innehåller små nyansskillnader kan också gemensamma drag upptäckas. Andrews (2007: 12) hänvisar till Carters (1994: 5) delning om fyra drag som är gemensamma i alla definitioner och som presenteras i Tabell 2.

Tabell 2. De gemensamma dragen om språkmedvetenhet (anpassat efter Carter 1994)

Språkmedvetenhet	
1.	Medvetenhet om några av språkets egenskaper; kreativitet och att vara lekfull; dess dubbla betydelser.
2.	Medvetenhet om att språket hör till kultur. Att lära sig språket är inläring om språkets kulturella egenskaper. Särskilt idiom och metaforer avslöjar mycket om kulturen.
3.	Större självmedvetande om former inom det språk som vi använder. Vi behöver känna igen att de relationer mellan språkets former och betydelser är ibland arbiträra men att språket är ett system och att det är mestadels systematiskt bildat.
4.	Medvetenhet om den nära sammanhang mellan språk och ideologi. Med andra ord omfattar det ”att se genom språket”.

Enligt Carter (1994) är språkmedvetenhet ett brett fenomen vilket följer Dufvas och Salos (2016) bredare tolkning om språkmedvetenhet. Språkmedvetenhet betyder att inlärare behärskar språkets lingvistiska egenskaper och kan analysera språket och dess enheter och förstår hur språket fungerar på en lingvistisk nivå. Detta kunde också kallas för språklig eller metalingvistisk medvetenhet men språkmedvetenhet betyder att inlärare också kan leka med språket till exempel genom att använda idiom och metaforer. Att använda dessa betyder också att språkets kulturella aspekter spelar en roll i språkmedvetenhet. Därför är kultur en viktig del av det. Kulturen är något som skiljer metalingvistisk medvetenhet och språkmedvetenhet från varandra eftersom att vara metalingvistisk medveten om ett språk betyder bara att behärska språkets lingvistiska egenskaper medan språkmedvetenhet tar hänsyn till den kulturella kontexten som språket är bundet till. Carter (1994) nämner också ideologier som en del av språkmedvetenhet vilket stöder Spolskys (2004) idéer om språkpolitics tre nivåer. Detta betyder att språket är inte bara ett lingvistiskt system utan det innebär ideologier som avslöjar vad som är viktigt inom ett språk. Pyykkö (2018) betonar också språkmedvetenhetens större roll i samhället genom att konstaterar att språkmedvetenhet är något nytt i dagens samhälle och att lärare borde ha mer utbildning och information om det för att de kan bättre tillämpa det i deras undervisning. Hon anser också att språkmedvetenhet är samhällets gemensamma egendom vilket betyder att språkmedvetenhet utnyttjas alla i samhället. Det är inte bara något som begränsas till skolan utan det hör till hela livet.

Oliveira och Ançã (2009: 407) konstaterar att språkmedvetenhet är bunden till flerspråkighet och dess mål där individer kan vara medvetna om sina flerspråkiga identiteter. Därför är språkmedvetenhet och flerspråkighet också bunden tillsammans i denna avhandling. Flerspråkighet som en del av språkmedvetenhet lyftas fram också i den nya läroplanen (GLGU 2014: 28). Oliveira och Ançã (2009) definitioner om språkmedvetenhet följer Dufvas och Salos (2009) definition om två inriktningar och de föredrar den bredare definition. De anser språkmedvetenhet som ”ett väldigt brett fenomen, karakteristisk av talare och inlärare som består av deras kunskap om att tänka på språket (modersmål och främmande språk) och att verbalisera dessa funderingar”. Deras definition begränsas inte till den lingvistiska aspekter utan går över den och tar hänsyn till den holistiska synvinkeln av språket. Oliveiras och Ançãs (2009) definitioner om språkmedvetenhet följer James och Garrets (1991:12–20) delning av språkmedvetenhet till fem olika domäner:

Tabell 3. Språkmedvetenhetens fem domäner.

Affektiv domän	<ul style="list-style-type: none"> - Inlärarens känslor påverkar inläring - Inläraren skapar känslor, attityder och tankar mot sin inlärningsprocess
Social domän	<ul style="list-style-type: none"> - Att skapa social och lingvistisk harmoni i det mer flerspråkiga samhället för att människor kan leva tillsammans oavsett deras språkbakgrund - Att kunna erkänna språkets status och roll i världen i relation till andra språken
Maktdomän	<ul style="list-style-type: none"> -Att kunna använda språket som ett redskap för manipulering - Institutioner och personer som har makt använder lingvistisk manipulering
Kognitiv domän	<ul style="list-style-type: none"> - I relation till maktdomän - Den analytiska domänen i språkmedvetenhet - Att kunna analysera språket struktur och funktion, dvs. att kunna tala om språket och dess lingvistiska drag

Prestationsdomän	<ul style="list-style-type: none"> - Den mest kontroversiella domänen - Att man kan använda språket bättre om man kan analysera sitt eget språkbruk - Debatt om medvetenhet om språkets struktur påverkar inlärares förmåga att använda språket - Om individen är medveten om brister på sina språkkunskaper är individen färdigare att förbättra sina kunskaper
-------------------------	--

Med **affektiv domän** (eng. *affective domain*) menar Oliveira och Ançã (2009) reflektion över individens motivation mot språk och kulturer och kommunikation och interaktion med andra människor, dvs. hur motiverad individen är att använda språket och ta reda på andra kulturer. James och Garret (1991: 12–13) anser att affektiv domän är den viktigaste eftersom inlärares känslor mot det nya språket och den inlärningsprocessen spelar en viktig roll. Inlärares använder inte bara sin hjärna utan också sitt hjärta när hon eller han lär sig ett nytt språk. Därför är det viktigt att skapa positiva känslor mot språkinläring och skapa ägande mot sin egen inläring. Den **sociala domänen** (eng. *social domain*) betonar språkmedvetenhetens roll att skapa social och lingvistisk harmoni i samhället genom att göra individer medvetna om ursprung, olika drag och varieteter inom deras egna språk. Detta innebär också att individen vet vilken roll sitt eget språk har i den lingvistiska världen. Till exempel i språkundervisning kunde det här vara att eleverna lägger märke till skillnader mellan sverigesvenska och finlandssvenska samt att kunna konstatera vilken roll finska har i hela världen jämfört med svenska och engelska. Den här domänen betonas nuförtiden mer än förut eftersom länderna har blivit mer flerspråkiga och att vara enspråkig är mer som ett undantag än regel. Med **maktomän** (eng. *power domain*) menar Oliveira och Ançã (2009) att språket är ett redskap för manipulering som kan användas för att fästa uppmärksamhet på sociala maktrelationer samt på gömda betydelser i diskurser. För eleverna kan detta vara utmanande men de kan lära sig att lägga märke till olika maktrelationer mellan svenska och engelska genom att jämföra de kontexterna där svenska och engelska används och också fundera på varför. James och Garret (1991: 13) anser att maktomänen kan innebära t. ex. att regeringar använder språket för att skapa s.k. lingvistiska fällor. Språkmedvetenhet förstärker elevernas förmåga att lägga märke till den här lingvistiska manipuleringen. Den fjärde domänen är **kognitiv domän** (eng. *cognitive domain*) som innebär de positiva effekter som skapas genom att individens förmåga att reflektera över de olika

aspekter i ett språk stimuleras. Det här betyder att individen, t.ex. eleven, lär sig fästa uppmärksamhet vid skillnader och likheter mellan svenska och engelska. Den här tanken nämns också i läroplanen (GLGU 2014: 326, 349). Den kognitiva domänen betyder också individens förmåga att analysera språkets struktur och funktion och att hon eller han kan tala om språket (James och Garret 1991: 14) Den sista domän heter **prestationsdomän** (eng. *performance domain*) och dess syfte är att ifrågasätta relationen mellan individens analytiska förmåga och individens kommunikativa kompetenser, dvs. ifrågasätta hur väl individen kan analysera språket t.ex. genom att kunna nämna grammatiska regler och sedan kunna tillämpa de här analyseringarna i praktiken när språket används i kommunikativa situationer, dvs. eleven kan tillämpa grammatiska regler som hen har lärt sig i skolan i sitt eget tal eller i sin skrivning. Det finns en debatt mellan relationen om inlärares kognitiva förmåga och prestationsförmåga, dvs. om inlärares kan ha nytta av medvetenhet om språkets strukturer och på så sätt kunna använda språket bättre i praktiken.

2.2.3. Språkmedvetenhet hos lärare

Som Hawkins (1999) konstaterade redan på 60-talet gäller språkmedvetenhet speciellt första och andra språkinläring och undervisning. På sätt och vis handlar språkmedvetenhet alltid om lärare och skolmiljön men i denna avhandling har språkmedvetenhet som ett större begrepp skilts från språkmedvetenhet hos lärare för klarhetens skull.

Finkbeiner och White (2017: 9) anser att lärare borde förstå vad språkmedvetenhet betyder för att kunna vara språkmedveten. Om läraren inte är språkmedveten, kan det vara utmanande eller omöjligt för läraren att lära sig språkmedvetenhet i klassrummet. Därför betonar Andrews (2007) utbildning om språkmedvetenhet hos lärare också. Andrews och Svalberg (2017) introducerar begreppet språkmedvetenhet hos lärare som kallas för **TLA**, dvs. *Teacher Language Awareness*. Thornbury (1997) definierar språkmedvetenhet hos lärare eller TLA som kunskap som lärare har om språkets underliggande system vilket möjliggör att lärare kan lära sig effektivt. Edge (1988:10) anser att det här betyder att språkmedvetenhet hos lärare betyder att läraren arbetar som analytiker om språket. Lärare borde kunna analysera språket, tala om det och förstå hur det fungerar på en djupare nivå. Läraren borde också kunna bestämma om någon form är acceptabel om det gäller en oklar form eller situation. Hales (1997: 217)

definition om språkmedvetenhet liknar Edges definition. Hales konstaterar också att språkmedvetenhet gäller kunskap om ämnet i sig. Det här betyder sensitivitet mot grammatiska, lexikaliska och fonologiska drag inom språket och hur de kan användas på ett korrekt sätt vilket kan syfta till kulturen där språket används.

Otwinowska (2017: 306) beskriver lärares tre olika roller som 1) lärare som språkbrukare, 2) lärare som språkets analytiker och 3) lärare som språklärare som följer Hales (1997) och Edges (1988) synpunkter. Otwinowska (2017) konstaterar att lärare borde ha alla de här tre kompetenserna och rollerna för att kunna lära sig språket effektivt. Med språkbrukare menar Otwinowska att lärare borde vara som språkmallar för elever, dvs. att de kan använda språket på korrekt sätt vilket innebär också den socio-pragmatiska lämplighet och att märka hur kulturen påverkar språkbruket. Lärare som analytiker tyder på lärarens förmåga att kunna använda sin meta-kunskap vilket betyder att läraren kan identifiera och förstå språkets processer, strukturer och mönster. Att vara språklärare betyder att läraren kan märka, skapa och behärska möjligheter för inläring i klassrummet. Det tyder också på lärarens förmåga att kunna lära språk med hjälp av språk, dvs. att till exempel lära till engelska genom att använda engelska. Andrews (2007: 29) påpekar att en del av lärarens språkmedvetenhet är medvetenhet om språket ur inlärares synvinkel vilket kan anses följa tanken att läraren borde skapa lämpliga möjligheter för inläring i klassrummet.

Dufva och Salo (2016: 200) föreslår att en metod för lärare att skapa språkmedvetenhet i klassrummet är att lämna rum för elevernas frågor och observationer om språket. Genom egna observationer kan eleverna lära sig att lägga märke till språkets struktur eller varianter inom ett språk eller skillnader och likheter mellan olika språk. Pyykkö (2017) konstaterar i sin utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland att även om språkmedvetenhet borde vara en del av skolans vardag och flerspråkighet borde anses som en resurs är verklighet i finländska skolorna annorlunda eftersom lärare har negativa attityder mot flerspråkighet och bristfälliga kunskaper om flerspråkighet (och språkmedvetenhet). Negativa attityder kan bero på bristande kunskaper vilket gör lärare osäkra om att hur de kunde ta hänsyn till flerspråkiga elever i klassrummet vilket kan skapa mer negativa attityder. Enligt Pyykkö är en metod för att bryta den här cirkeln är att ordna mer vidareutbildning för lärare och ta språkmedvetenhet och flerspråkighet hänsyn till i lärarutbildning vid universiteten. Vad Pyykkö också konstaterar är

att olika utbildningsnivåer borde skapa ett kontinuum som börjar från förskolan och fortsätter till högskolan vilket betyder att man behöver fatta beslut så att beslutets konsekvenser för andra nivåer tas också hänsyn till. Det här betyder att för att kunna tillämpa språkmedvetenhet och tar det hänsyn till i skolor i framtiden borde språkmedvetenhet betonas redan i förskolan och det borde vara med på alla utbildningsnivåer framåt. Pyykkö anser att eleverna inte kan börja utveckla sin språkmedvetenhet under det sista året i grundskola utan de borde börja redan i årskurs 1 och fortsätta hela grundskolan och också under fortsatta studier.

2.2.4. Metalingvistisk medvetenhet

Eftersom **metalingvistisk medvetenhet** är en central del av språkmedvetenhet kommer det att behandlas kort som en separat del. Detta gör också för klarhetens skull eftersom metalingvistisk medvetenhet dyker också upp i analysen och diskussionen och därför är det tydligare att behandla det som sitt eget avsnitt.

Enligt Malakoff (1992: 518) tyder metalingvistisk medvetenhet på att individen kan analysera uttrycket ur en lingvistisk synvinkel vilket betyder att individen kan fundera på uttryckets form och struktur som hör ihop till uttryckets mening. Det här betyder att man inte funderar på uttryckets natur i sig utan skiljer det från kontexten och undersöker bara dess lingvistiska egenskaper såsom morfologiska och syntaktiska drag. Då fokuseras inte på kulturen kring uttrycket utan bara dess lingvistiska egenskaper. Att vara metalingvistiskt medveten betyder då att kunna närma sig och lösa vissa slags problem som gäller språkets lingvistiska former. I klassrummet i språkundervisning kunde det här betyda att läraren kan förklara elever varför vissa strukturer följer specifika regler eller att hjälpa lägga märke till språkets regelmässighet t. ex. när det gäller användning av prefix o-. I svenska språket används prefix o- som betyder det samma som 'inte' och det gör ordet negativ inriktad. Ett exempel på det är adjektiv "vänlig" som betyder att man är snäll mot en annan person men "ovänlig" betyder att man inte är snäll mot andra människor. Att lägga märke till regler inom ett språk och att förstå hur språket fungerar på en lingvistisk nivå kallas för metalingvistisk medvetenhet som är lite annorlunda än språkmedvetenhet som också tar hänsyn till språkets kulturella aspekter och kontexten.

Jessner (2006: 38) skiljer enspråkiga och fler- eller tvåspråkiga människor från varandra när det gäller metalingvistisk medvetenhet. Jessner (2006) föreslår att när flerspråkigas metalingvistiska medvetenhet behandlas måste översättningskunskaper, annorlunda tankesätt, kommunikativ sensitivitet och metapragmatiska kunskaper tas hänsyn till eftersom de har sin egen roll hos flerspråkiga människor men inte hos enspråkiga. Det här betyder att Jessners definition om metalingvistisk medvetenhet omfattar fler drag än Malakoffs definition som bara tar hänsyn till språkets struktur och form. Jessners definition kunde anses motsvara Dufvas och Salos (2016) bredare definition om språkmedvetenhet som omfattar också språkbrukets sociala nivå vilket tyder på att Jessner inte gör en stor skillnad mellan språkmedvetenhet och metalingvistisk medvetenhet (hos flerspråkiga människor). Det här gör det också svårare att definiera och skilja dessa två termer från varandra.

2.3. Språkmedvetenhet i grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen (GLGU 2014)

Språkmedvetenhet har kommit fram i Finland genom den nya läroplanen där dess roll har väckt uppmärksamhet. Den nya läroplanen definierar en språkmedveten skola som är en plats där ”attityder gentemot språk och språkgrupper diskuteras och man förstår språkets centrala betydelse för lärandet, för kommunikation och för samarbete samt för identitetsskapandet och integreringen i samhället” (GLGU 2014: 28). Nissilä (2010: 22) anser att det här skapar tolerans mot andra språk, kulturer och människor vilket sammanhänger med läroplanens värdegrund för grundläggande utbildningen och är också en del av språkmedvetenhet (GLGU 2014: 14–16). Dessa definitioner hör ihop med Dufvas och Salos (2014) tankar om den bredare definitionen av språkmedvetenhet. Läroplanens synvinkel tar också fram identiteten som skapas genom språket och således är språkmedvetenhet ett redskap för att skapa identitet. Salo (2014) menar med en språkmedveten skola att språken används på ett naturligt sätt i skolans vardag. Den samma tanken lyfts fram i den nya läroplanen där det står att olika språk används parallellt i skolans vardag (GLGU 2014: 229). Salo (2014) redogör vidare att parallell användning av olika språk kan möjliggöras genom att olika språk hörs i skolan till exempel genom att det finns texter och postrar som har producerat på flera olika språk på väggarna eller att olika språk hörs i skolans vårfest. Detta antyder att språkmedvetenhet också betyder parallell användning av flera

språk. Det här kan också hända genom att elever använder engelska under svensklektioner eller tvärtom. Om alla språk uppskattas i skolan (GLGU 2014: 16, 28), kunde det uppmuntra till att användning av finska under språklektioner i finskspråkiga skolor också är språkmedvetenhet även om finska inte är målspråket och borde därför undvikas.

Språkmedvetenhet har varit ett stort intresse i skolvärlden under de senaste åren eftersom den dyker upp i den nya läroplanen (GLGU 2014) som redan har trätt i kraft i lågstadiet i Finland på hösten 2016 och i högstadiet under 2017–2019. Även om språkmedvetenhet är ett centralt begrepp i läroplanen, förklaras eller definieras det inte så tydligt. Då beror det på lärare att hur de tolkar språkmedvetenhet i läroplanen och tillämpar den i sin undervisning i klassrummet. Språkmedvetenhet och en språkmedveten skola är dagens teman i alla finska skolor nuförtiden. Salo (2014) konstaterar att språkmedvetenhet gäller också att lärare tänker på sin undervisning ur en språklig synvinkel eftersom alla skolämnen har sitt eget språk vilket betyder att alla lärare också är språklärare i viss mån eftersom alla ämnen utnyttjar något språk. Språket i kemi är annorlunda än språket i religion eftersom kemi innehåller flera symboler som inte finns i religion. Därför är det viktigt att kemilärare också lär språket i kemi för att eleverna kan bättre förstå undervisningen i kemi. Språkmedvetenhet tas vanligen upp i samband med alla andra skolämnen (t.ex. kemi eller religion) än det andra inhemska språket eller främmande språk eftersom språkämnen redan innehåller ett språkligt tankesätt som nu kommer som ett nytt tema för de övriga läroämnena (se t.ex. Harmanen 2013). Det finns också mycket diskussion om språkmedvetenhet ur invandrarbarnens synvinkel (se t.ex. Onnisekä 2015).

Språket har alltid varit en del av skolgången och därför är det inte ett nytt fenomen inom skolvärlden men språkets roll i undervisningen kommer dock att förändras i takt med den nya läroplanen (GLGU 2014). Lärare borde nu lägga mer märke till språket och språkliga aspekter i sin undervisning än tidigare. Nikula och Käätä (2013: 1) pekar på att det här är inte bara ett finskt fenomen utan det finns en världsomfattande tendens inom utbildningsområde att fästa uppmärksamhet vid språkmedvetenhet eftersom verksamhetsmiljöer såsom skolor och arbetsplatser blir mer mångformiga i framtiden och därför betonas språkets roll.

2.3.1. Flerspråkighet som en del av språkmedvetenhet

(1)

Det rådande tänkesättet i språkundervisningen har varit att skilja olika språk från varandra och hålla de isär samt att kunna tala som en infödd talare (GERS 2009: 5). Nuförtiden har tänkesättet förändrats vilket kommer fram i den nya läroplanen som stöder tanken att inläraren utvecklar sin språkliga repertoar där alla språk har sin plats och alla språk kan utnyttjas i undervisningssituationer samt på fritiden. Det här betyder att inläraren (och läraren) kan använda flera språk. Dessutom är målet inte längre att tala som en infödd talare utan inläraren kan ha sitt eget sätt att tala (GLGU 2014: 87, 324). Det här betyder att inläraren kan ha någon brytning i sitt tal och det påverkar inte hans eller hennes inläring eller bedömning i klassrummet. Allt det här tyder på **flerspråkighet** som också är en av de största betoningarna i den nya läroplanen.

Inläraren kan använda alla språk hon eller han kan oavsett hur väl hon eller han kan de språken. Inläraren kan också använda flera olika språk parallellt om de hör till hans eller hennes språkliga repertoar vilket främjar flerspråkighet hos elever och på så sätt också språkmedvetenhet. Oliveira och Ançã (2009: 407) anser också att flerspråkighet är något som hör till språkmedvetenhet och har blivit ännu viktigare i dagens samhälle. Flerspråkighet nämns också i den nya läroplanen (GLGU 2014) men definieras inte. Jessner (2006:10) konstaterar att flerspråkighetens karaktär är ganska arbiträrt och mångfasetterad och några forskare har föreslagit att flerspråkigheten betyder att det finns två eller flera enspråkiga inne i en flerspråkig (eller tvåspråkig) person. Flerspråkigheten är ändå alltid bunden till dess sociolingvistiska och kulturella miljö där den utvecklas vilket betyder att flerspråkigheten alltid utformas i samband med miljön. Som Jessner (2006) konstaterar kan flerspråkighet definieras som att individen har lingvistisk kompetens i två eller flera språk vilket betyder att individen kan använda två eller flera språk parallellt. Det finns dock åsikter om tvåspråkighet kan kallas för flerspråkighet. Då kan personen kallas antingen som tvåspråkig eller flerspråkig. I denna avhandling betyder flerspråkighet förmågan att kunna använda mer än ett språk oavsett hur väl personen kan dessa språk. Detta omfattar också tvåspråkighet.

Salo (2014) konstaterar också att flerspråkighet borde synas i skolvärlden och skolmiljön eftersom det finns eleverna från olika kulturella och språkliga bakgrunder. I GLGU (2014: 463)

betonas också elevens aktiva roll som inlärare vilket betyder att elevens språkkunskaper utnyttjas i undervisningen vilket gör undervisningen flerspråkig. Detta kan betyda t.ex. att eleven får använda sitt eget modersmål i svensk- eller engelskundervisning. Frågorna i provet kan vara på elevens eget modersmål i stället för finska eller materialet kan vara lättläst (se t.ex. Onnisekä 2015). Undervisningens syfte är att uppmuntra eleverna att använda sitt eget modersmål mångsidigt under lektionerna i olika läroämnen och i övrig verksamhet i skolan (GLGU 2014: 463). Det här betyder att elever borde ha möjlighet att ty sig till sitt eget modersmål i övrig språkundervisning. Att ha rättighet att använda sitt eget modersmål är också en del av språkmedvetenhet i skolan.

Språkmedvetenhet i den nya läroplanen kan också betyda att lärare uppmuntrar elever att jämföra olika språk genom att lägga märke till regelbundenheter i språket och till sättet hur samma saker uttrycks i olika språk (GLGU 2014: 326, 349) vilket stöder deras flerspråkiga tänkande. Detta stöder tanken som finns i den gemensamma europeiska referensram för språk att inlärare kan använda alla språk som hon eller han kan (GERS 2009: 5). Den här tanken kunde också tillämpas till lärare som också kan använda alla språk som de kan i sin undervisning oavsett vilket språk undervisas. Svensklärarna kunde t.ex. använda engelska under svensklektioner eller tvärtom. Eleverna borde också använda språkvetenskapliga begrepp som stöd för lärandet i språkinläring (GLGU 2014: 347). Gemensamma begrepp i olika språkämnen kan underlätta jämförelse mellan olika språk även om det också kan göra inläringen svårare och bortföra uppmärksamhet från kommunikation och fokusera på grammatiska aspekter i språket.

Nikula och Käätä (2013: 1) lyfter också fram begreppet flerspråkighet och **multilitteracitet** när det gäller språkmedvetenhet eftersom elever behöver kunskaper för att läsa och tolka olika slags språk och texter för att utveckla sin språkmedvetenhet. Med flerspråkighet menar Nikula och Käätä (2013: 1) inte olika språk som talas i olika länder utan olika läroämnens språk. Onnisekä (2014) betonar också att för att skapa språkmedvetenhet hos elever är det inte bara språk- eller modersmållärares uppgift utan alla lärare måste delta i det. I den nya läroplanen (GLGU 2014: 22) betonas också att varje lärare är också sitt läroämnes språklärare. I grunden är alla elever flerspråkiga och därför är det naturligt att använda olika språk i skolans vardag (GLGU 2014: 28). Flerspråkighet definieras inte i läroplanen medan multilitteracitet

presenteras och definieras i samband med mångsidig kompetens (GLGU 2014: 22). Multilitteracitet definieras som ”förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer” (GLGU 2014: 22). Som Nikula och Kääntä (2013: 1) konstaterar kan multilitteracitet anses vara en del av språkmedvetenhet i skolan. Elever uppmuntras att läsa och tolka olika slags texter som kan vara i någon annan form än i skriven form, t.ex. verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska symbolsystem eller genom kombinationer av dessa kan anses vara texter (GLGU 2014: 22). Genom att bekanta sig med olika slags texter och inte bara de skrivna texterna, utvecklas elevers språkmedvetenhet. Multilitteracitet uppmuntrar elever att skapa sin egen identitet genom att lära dem att tolka världen ur en annan synvinkel. Allt det här kan också skapa elevens språkmedvetenhet.

2.3.2. Kulturell mångfald och språkmedvetenhet

Samhället har förändrats mycket under de senaste åren vilket har lett till att läroplaner måste också förnyas för att de bättre passar ihop med dagens samhälle och ger elever de bästa kunskaperna till livet. Enligt Nissilä (2010: 21) har Finland aldrig varit monokulturell, dvs. att etniska minoriteter är osynliga i samhället men ändå har dagens samhälle blivit allt mer mångkulturellt och flerspråkigt eftersom resande mellan olika länder har blivit snabbare, lättare och billigare (se t.ex. Jessner 2006). Europas flyktningskris mellan 2014–2015 påverkade också att Finland blev mer mångkulturell genom att flyktingar från Syrien, Irak och Afghanistan anlände till Finland (Utrikesministeriet 2016). Detta har också syns i skolvärlden (se t.ex. Onnisekä 2015). Nissilä (2010: 21) konstaterar vidare att det inte finns monokulturella skolor i Finland utan varje skola har också multikulturella elever. Dessa samhälleliga och kulturella förändringar har betonat språkets roll i skolan och lyft fram språkmedvetenhet i skolorna.

I GLGU (2014: 28) konstateras att skolans verksamhetskultur består av **kulturell mångfald** och språkmedvetenhet vilket betyder att olika språk lever vid sida till sida med varandra i skolmiljön. Kulturell mångfald uppskattas som att värdera olika kulturer och att kunna leva tillsammans med människor som kommer från andra kulturer (GLGU 2014: 28). Språk och kultur har alltid hängt ihop och därför är det naturligt att kultur är också en del av språkmedvetenhet. Eftersom språket hör till kulturen är det naturligt att flerspråkighet också är

en del av kulturell mångfald. Den nya läroplanens värdegrund (GLGU 2014: 16) nämner kulturell mångfald som en rikedom i skolvärlden. Eleverna uppmuntras att utveckla och bilda sin egen kulturella identitet men samtidigt uppmuntras de också att uppskatta och respektera andra kulturer (GLGU 2014: 16). Undervisningens syfte är att eleverna blir intresserad av andra kulturer. Eftersom språket hör till kulturen är det naturligt att eleverna också blir intresserade av olika kulturer. Det här har blivit ännu viktigare i dagens samhälle där kulturell mångfald har blivit synligare (se t.ex. Nissilä 2010). Detta stöder Nissiläs (2010: 22) tanke om tolerans som borde läras i skolorna. När eleverna är medvetna om andra kulturer, är det lättare att förstå och värdera människor som har andra kulturella bakgrunder. Språket borde inte vara ett hinder för inläring även om eleven har något annat modersmål än finska, svenska eller samiska som är skolornas officiella undervisningsspråk i Finland. Eleverna borde kunna lära sig tillsammans med andra elever oavsett modersmålet. (GLGU 2014: 16) Som Salo (2014) konstaterar används alla olika språk i skolans vardag. Detta kan betyda att under svensklektion kan eleverna eller lärare använda också något annat språk än svenska eller finska

Eftersom dagens samhälle har blivit mer flerspråkig, är det allt vanligare att inlärarna kan ha något annat språk än finska, samiska, romani eller teckenspråk som modersmål. Enligt Finlands språklag har alla som bor i Finland rättighet att upprätthålla och utveckla sitt eget språk och sin egen kultur (Språklag 2003/423). Den nya läroplanen för grundskolan (GLGU 2014: 463) lyfter också fram detta i bilagan om undervisning i elevens eget modersmål. Det borde finnas undervisning på elevens modersmål om det är något annat än skolans officiella undervisningsspråk. Undervisning i elevens eget modersmål borde samarbeta med elevens övriga läroämnen i skolan vilket förutsätter samarbete mellan olika lärare. Språkmedvetenhet kommer fram genom att eleven uppmuntras att lägga märke till den språkliga och kulturella bakgrundens betydelse för individen, gruppen och samhället. Eleven vägleds också att uppskatta sitt modersmål och andra språk. (GLGU 2014: 463). Tanken bakom detta är att eleverna kan använda sitt eget modersmål i övrig undervisning t.ex. genom att söka information på sitt modersmål i stället för finska. Med andra ord kan eleverna förstärka sin get kulturella mångfald genom att först förstärka sin språkmedvetenhet.

2.4. Lärarnas uppfattningar

Denna studie fokuserar på **lärarnas uppfattningar** om språkmedvetenhet. Lärarnas uppfattningar (eng. *teacher beliefs*) är inte ett nytt fenomen utan det har studerats under flera decennier men det har visat sig att vara ett utmanande tema att undersöka eftersom dess mångsidiga och komplexa karaktär har tolkats på flera sätt beroende på forskaren och forskningsområdet (se t.ex. Jääskelä et al. 2017) vilket också är utmanande med begreppet språkmedvetenhet (se avsnitt 2.2.). Eftersom uppfattningar har studerats inom flera forskningsområden har de fått flera definitioner beroende på vilka drag är centralaste i vissa områden. Lärarnas uppfattningar har också jämförts med filosofi eller religion eftersom dem också är utmanande att explicit definiera (Pajares 1992: 308).

Jääskelä et al. (2017) konstaterar att uppfattningssystemet hos människan inte är ett enkelt system utan det består av flera olika nivåer och delområden vilket stöds av Ertmer (2005: 28) som konstaterar att eftersom uppfattningarna är ett utmanande begrepp att definiera har det fått flera olika definitioner och tolkningar under åren. De definierar uppfattningar som premisser, tolkningar och förståelse om världen som individen anser vara sant. Detta betyder att uppfattningar underlättar individen att tolka världen. Jääskelä et al. (2017) fortsätter att lärarnas uppfattningar är desamma som uppfattningarna i allmänhet men de fokuserar på skolvärlden och kan definieras som lärarens åsikter, övertygelse och filosofi om undervisning och inläring, dvs. hur lärare förhåller sig till undervisning och hurdana metoder de anser är lämpliga att använda i undervisningen och hur eleverna lär sig bästa. Kalaja (2016: 97) anser att uppfattningar kan bestå av till exempel motivation och attityder och dessa kan vara socialt delade och kan bildas genom diskurser till exempel under ett samtal mellan lärare i skolan. Ertmer (2005) på sin sida presenterar uppfattningar som en atom där det finns fem typer av uppfattningar från den centralaste typen A till den yttersta E. Kärnan av atomen (typ A) består av individens uppfattningar om sig själv och det formas av personens egna erfarenheter. Den är också den svåraste nivån att förändra eftersom den är den viktigaste. Den här typen kan anses motsvara lärarens uppfattningar om sig själv som människa och som lärare. Den yttersta nivån är E som består av obetydliga uppfattningar som kan förändras lättare. Dessa uppfattningar kan vara mer som ”smaksaker” och de har inte så mycket värde till personen. Pajares (1992) anser också att om uppfattningen är väldigt gammal och individen har haft den redan länge är den

svårare att förändra än nya uppfattningarna som är mer sårbara eftersom de inte har hunnit påverka så länge. Därför är det också svårt att omfatta nya uppfattningar eftersom de gamla har så stort inflytande att de nya uppfattningarna måste följa gamla uppfattningarnas riktlinjer för att de kunde omfattas som en del av individens uppfattnings system. Därför kan det ta tid att lärare börjar tillämpa nya undervisningsmetoder i sin egen undervisning eftersom de använder sina tidigare erfarenheter vid undervisningstillfällena.

Pajares (1992) konstaterar att alla lärare har uppfattningar om sitt arbete och sin undervisning. Dessa kommer ursprungligen från lärarnas egna erfarenheter som elever eftersom när lärarstudenter börjar studera pedagogik har de redan bildat någon bild av hur man borde undervisa och hurdan är en bra lärare. Lärarna kan också bilda sina uppfattningar genom medier och litteratur såsom nya forskningsresultatet eller läroplaner. Jääskelä et al. (2017) är på samma åsikt att vanligen har dessa uppfattningar utformats från lärarnas egna attityder och värderingar som de har om världen vilket betyder att uppfattningar inte är desamma som fakta utan de är alltid bunden till individen. Jääskelä et al. (2017) tillägger också att individens personlighet kan utforma uppfattningar. Jääskelä et al. (2017) kallar lärarnas uppfattningar som subjektiv kunskap eftersom dess ursprung. Ertmer (2005) håller med Jääskelä et al. (2017) att mestadels består lärarnas kunskap av deras egna uppfattningar och inte av empiriskt data. Därför kan det också finnas olika uppfattningar inom en lärargrupp även om skolan är densamma. Uppfattningar bygger således på individens tolkning om världen och om sina personliga erfarenheter vilket borde ta hänsyn till när uppfattningar används som data.

Den viktigaste och mest kontroversiella frågan kring lärarnas uppfattningar har varit hur uppfattningar och kunskap (eng. *knowledge*) skiljer sig från varandra. Ertmer (2005) konstaterar att uppfattningar är antaganden, plikter och ideologier medan kunskaper är faktiska propositioner. Pajares (1992) anser också att uppfattningar är mer värderande och känslomässiga eller affektiva medan kunskaper är något realistiskt och fakta. Han anser att kunskap är emotionellt neutral medan uppfattningar alltid innehåller emotioner. Pajares (1992) och Ertmer (2005) anser att eftersom uppfattningarna är mer affektiva och på så sätt påverkar de mer människans beteende än kunskaper till exempel i klassrummet. Judsons (2006) åsikter stödjer Pajares och Ertmers åsikter och han konstaterar att lärarnas uppfattningar påverkar lärarnas undervisning. Till exempel om läraren har mer elev-centrerad undervisningsstil kan

man anta att läraren anser att eleverna lär sig bäst genom att de kan själv göra och fundera. Om läraren använder mer lärar-centrerad undervisningsstil kan det antas att läraren anser att det är bättre att läraren berättar saker till elever även om läraren kanske har läst om elev-centrerad undervisningsstil och vet dess fördelar eller tvärtom. Då har läraren kunskap om undervisning men lärarens uppfattningar om inläring påverkar hennes eller hans stil. Det finns också forskare som anser tvärtom eftersom de tolkar att uppfattningarna fungerar som värderande filter för kunskap och på så sätt påverkar kunskaper människans beteende. I denna studie används uppfattningar som data och uppfattningarna anses påverka lärarnas beteende i klassrummet i stället för att undersöka lärarnas kunskaper som de har lärt sig under studier eller jobb.

Pajares (1992) fortsätter också att lärarnas uppfattningar är något som är utmanande att påverka och förändra utan de håller nästan oföränderliga. Därför kan det vara utmanande för lärare att börja tillämpa nya inriktningar i sin undervisning eftersom deras uppfattningar om bra undervisning och ett bra sätt att lära sig är väldigt fasta i deras minne. Ertmer (2005) anser också att vanligen förändring av uppfattningar följer förändring i praktiken och sällan föregår. Det här tyder på att lärarens uppfattningar är bunden till deras upplevelser om hur eleverna lär sig bäst. Judson (2006) anser att det kan finnas inkonsekvenser mellan lärarnas uppfattningar och verkligheten, dvs. mellan de deklarerade uppfattningarna och verkliga praxis. Lärare kan beskriva sina uppfattningar på ett sätt till exempel genom att konstatera hurdana metoder hon eller han använder i klassrummet eller hur hon eller han anser att eleverna lär sig bäst men verkligheten i klassrummet kan vara avvika från de deklarerade uppfattningarna. Ertmer (2005: 29) förklarar att dessa inkonsekvenser beror på kontextuella faktorer såsom läroplanernas krav och förutsättningar samt social press från till exempel föräldrar, kollegor eller administratörer. Press från utanför kan orsaka att läraren känner sig skyldig att framföra vissa drag offentligt även om dessa drag inte är lärarens egna åsikter. Därför kan lärarnas uppfattningar variera i olika situationer. Till exempel under intervjuer i denna studie kan lärare uttrycka olika uppfattningar än vad de kanske kunde uttrycka i en annan situation med någon annan person till exempel mellan kollegor i lärarrummet.

Som Pajares (1992) konstaterar är det utmanande att mäta uppfattningar på något sätt eftersom uppfattningarna är ett väldigt abstrakt begrepp och de finns i individens minne och kan inte se

på riktigt utan forskaren måste observera och döma lärarns uppfattningar ur vad de säger, vad de ska göra och vad de verkligen gör vilket var också synligt i Judsons (2006) studie där enkäter inte var tillräckligt att mäta hur lärarna uppfattar och gör i klassrummet. Det borde också hålla i minnet att när personen dömer någon annans aktioner och tal är det alltid bunden till personens egna erfarenheter och därför kan det uppstå inkonsekvenser mellan lärarnas tal och aktioner. Därför är det möjligt att två forskare kommer på två helt olika tolkningar om ett och samma tema.

Uppfattningar påverkar mycket till lärarens arbete och undervisning vilket kan göra det svårare för nya idéer och innovationer att slå. Därför är det inte lätt för nya läroplaner att börja tillämpas i praktiken. Ertmer (2005) föreslår att det mest effektiva sättet att få lärarna tillämpa och använda nya ideologier och redskap för undervisning är om dessa ideologier går ihop med lärarnas redan existerande pedagogiska uppfattningar. Därför borde dem introduceras sådana som kan tillämpas i deras undervisning som de är, dvs. att lärarna inte behöver förändra deras undervisning eller uppfattningar för att implementera nya ideologier utan de kan integreras i deras undervisning. På så sätt får lärarna positiva erfarenheter om dessa innovationer och också mer självförtroende vilket kan leda till att deras uppfattningar om dem förändras. Ertmer (2006) anser också att lärarnas kunskaper att implementera något nytt behöver tid och resurser vilket å sin sida förhöjer deras självförtroende och underlättar den övergångsfasen från den gamla uppfattningen till den nya. Den här kan tyda på att lärarna behöver mer träning och utbildning när det kommer upp nya fenomen.

2.5. Tidigare studier

Det finns mycket forskning om språklig eller metalingvistisk medvetenhet (se t.ex. Tunmer et al. 1984, Sajavaara et al. 1999) men eftersom språkmedvetenhet är ett relativt nytt begrepp i den finska läroplanen finns det inte så mycket studier om språkmedvetenhet i skolan eller hos lärare som uppfattar språkmedvetenhet som den presenteras i den nya finländska läroplanen. Terminologin kring språkmedvetenhet (se avsnitt 2.2.1.) är också krånglig vilket gör det utmanande att skilja sig studier som handlar om språkmedvetenhet som presenteras i den finska läroplanen och vilka gäller språklig medvetenhet, metalingvistisk medvetenhet eller kunskap

om språk. Språkmedvetenhet är också mångsidig och används på olika sätt i olika kontexter och beroende på forskaren är det utmanande att hitta lämpliga studier.

Under de senaste åren har det ändå utgivits mer studier eller artiklar om språkmedvetenhet i Finland vilket troligen beror på publicering av den nya läroplanen. Gök och Rajala (2017) genomförde en likadan pro gradu -avhandling i Finland där de undersökte hur klasslärare definierar språkmedvetenhet och hur de realiserar språkmedvetenhet i deras undervisning i lågstadiet. De intervjuade tre klasslärare från två skolor och observerade deras undervisning under en dag. Deras resultat visar att även om språkmedvetenhet som begrepp behöver preciseras i skolorna, implementerar lärare språkmedvetenhet i deras undervisning till exempel genom sin personlighet, erfarenhet och attityder. Språkmedvetenhet som begrepp var okänt för lärare i viss mån men ändå kunde man anse att deras undervisning innehåller språkmedvetenhet. Gök och Rajala kom på tre olika teman som kom fram ur materialet: lärare som språkmall, lärare som språklärare i sitt eget ämne och lärares pedagogiska handlingar som stödjer språkmedvetenhet vilka också kommer fram i denna studie. De konstaterar också i deras studie att kännedom av eleven spelar en viktig roll i undervisningen eftersom det styr deras pedagogiska val i klassrummet vilket kan tillämpas till språkmedveten undervisning.

Otwinowska (2017) undersöker hur polska engelsklärarnas flerspråkiga kompetens påverkar deras flerspråkig medvetenhet vilket i denna studie ingår i språkmedvetenhet. Otwinowska vill ta reda på om lärare som kan flera språk använder mer jämförelse mellan språken i deras undervisning och om de på så sätt tar hänsyn till de andra språken som de kan såsom de språken som eleverna kan. Detta är en del av språkmedvetenhet i allmänhet. Studien består av 222 lärare därav några kunde flera språk och några inte. Resultatet visar att lärarna som kan flera språk använder mer jämförelse mellan andra språk vilket kan uppfattas som att de är mer språkmedvetna än lärare som kan bara polska och engelska. Studien visar att om läraren kan flera språk, är det naturligare för han eller henne att använda språkmedvetenliga drag i sin undervisning.

Aalto och Tarnanen (2015) undersökte i deras studie hurdan förmåga ämneslärarstudenter har om språkmedveten ämnesundervisning. Studenterna var mestadels från den fjärde årskursen vid universitetet och genomförde sina pedagogiska studier. Material består av en enkät och dess

tillämpade uppgifter och undervisningsinterventioner. De funderade också på hurdana utmaningar det finns inom integration av innehållet i skolämnena och skolämnens språk samt hur ämneslärarutbildning borde utvecklas för att den kunde svara mot utmaningar inom språkmedveten ämnesundervisning. Aaltos och Tarnanens (2015) undersökning visar att för ämneslärarstudenter är det främmande att integrera språket och innehållet i deras eget ämne. De uppfattar deras roll mer som att lätta elevernas förståelse om texter inom sitt ämne och att lära de centralaste begreppen inom ämnet. Det här tyder på att den språkliga eller språkmedvetna synvinkeln är ännu främmande för ämneslärarstudenter vilket kan förklara varför det också är obekant för utexaminerade klasslärare som kommer fram i Gök och Rajalas (2017) avhandling.

3. MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel kommer jag att presentera syftet i denna avhandling och hur datainsamlingen har gått till under studieprocessen. Materialet och metoder som används i studien presenteras också.

3.1. Syfte

Syftet i denna avhandling är att ta reda på hur svensk- och engelsklärare i högstadiet förhåller sig till språkmedvetenhet som dyker upp i den nya läroplanen och hur de anser att språkmedvetenhet blir verklighet i deras undervisning. Jag undersöker också hur lärarna motiverar sina undervisningsmetoder för att realisera språkmedvetenhet i klassrummet om de anser att de gör så.

3.2. Datainsamling och material

Data har samlat in under tre veckor i början av maj 2017 genom att intervjua två lärare och genom att observera lärarnas lektioner och klassrumsmiljö. Materialet består av fyra intervjuer med två svensk- och engelsklärare och observationer från lärarnas lektioner vilket tillsammans omfattar 30 lektioner varav åtta lektioner spelades in på videon. Under observationer skrevs också fältanteckningar som inte analyserades utan de fungerade som stöd för senare intervjuer och som ett hjälpmedel för att sätta mig in i skolvärlden och temat. Fältanteckningar fungerar också som minnesstöd för analysen.

3.2.1. Informanter

Lämpligast för denna studie var att fokusera på två informanter eftersom då kan man gå djupare in i begreppet språkmedvetenhet och på riktigt diskutera om den. Eftersom studien har etnografiska drag genom observationer är det lättare att fokusera på en eller två informanter för att skapa en tydlig helhet om språkmedvetenhet hos lärare och i deras undervisning. Informanterna i denna avhandling är två språklärare som kallas för Lotta och Kajsa. Dessa namn är pseudonymer och används i denna avhandling för att skydda informanternas identitet. De

båda undervisar både i svenska och i engelska i ett och samma högstadium i ett tvåspråkigt område i Finland. Kajsa undervisar mestadels högstadieelever men också sjätteklassister i lågstadiet och gymnastier i gymnasiet under studieperioden medan Lotta undervisar i högstadiet. Båda informanterna har rättighet att undervisa i svenska och tyska vilket betyder att de har gjort magisterexamen och pedagogiska studier vid universitetet. Med andra ord är de officiellt kompetenta att lära dessa språk. Lotta har också den officiella rättigheten att undervisa i engelska men Kajsa har inga engelskstudier på universitetsnivå. De båda undervisar ändå i engelska. Således undervisar Kajsa svenska, engelska och tyska och Lotta har svenska och engelska. De båda är ganska nya lärare för de har undervisat två år när studien genomfördes.

3.2.2. Intervju

För att ta reda på vad lärarna tänker om språkmedvetenhet är den lämpligaste datainsamlingsmetoden intervju eftersom som Hirsjärvi et al (2000: 199) konstaterar, är intervju en flexibel metod eftersom den ger en möjlighet för informanterna att få berätta fritt om sina tankar och samtidigt kan de förklara och fördjupa sina svar under intervjun vilket inte är möjligt till exempel i en enkät. Forskaren kan också precisera sina frågor eller be om motiveringar eller fråga mer om något som dyker upp under situationen som kunde vara intressant för studien. Hirsjärvi och Hurme (2000: 35) påpekar också att under intervjun anses informanterna som subjekt, dvs. som aktiva och meningsfulla parter som skapar betydelser och motiverar sina åsikter fritt vilket var syftet i studien. Hirsjärvi och Hurme (2000: 35) lyfter också fram att när studiens tema är sådant som inte har undersökt mycket och informanternas svar är därför omöjliga att förutspå, är formulering av enkäten utmanande och därför är det lämpligare att välja intervjun som kan styras fritt. Genom att kombinera intervjuer med observationer är det möjligt att få en omfattande bild av språkmedvetenhet.

Eftersom idén var att informanterna kan berätta fritt om sina tankar och åsikter är det bäst att intervjun liknar mer som ett samtal vilket skapar en lugnare stämning för situationen är vad som en direkt fråga-svar modell kunde skapa. Därför valdes temaintervjuer för intervjutypen. Enligt Hirsjärvi et al (2007: 202) finns det tre typer av forskningsintervjuer: en formulärintervju eller en strukturerad intervju, en temaintervju och en öppen intervju. Formulärintervjun är den mest strukturerade typen där frågornas formulering och ordning har bestämt på förhand. Den

innehåller vanligen slutna frågor (Tuomi och Sarajärvi 2009: 77). En öppen intervju eller en djupintervju, som Tuomi och Sarajärvi (2009: 75) kallar det, är helt ostrukturerad och innehåller öppna frågor. Den är också den mest flexibla typen eftersom intervjun utformas under intervjutillfällena. Temaintervju ligger mellan dessa två typer, dvs. den är halvstrukturerad. I denna studie fanns det några särskilda frågor som frågades men mestadels fanns det teman som hade bestämt tidigare och som baserade sig på forskningslitteraturen, mina egna intressen samt observationer i klassrummet. Stommen för intervjuer hade planerats på förhand för att intervjun skulle framskrida smidigt. Dessa teman diskuterades tillsammans med informanten vilket är typiskt för temaintervjuer (Tuomi och Sarajärvi 2009: 75). Stommen till intervjuerna finns i bilagor (se Bilagor 2–4).

Diskussionen innebär att intervjuare också deltar i diskussioner och delar sina åsikter och tankar. Detta gör stämningen och informanterna mer avslappnade eftersom de inte behöver vara den enda som avslöjar sina personliga tankar utan det finns två människor som båda kan styra intervjun och har lika mycket makt i situationen. Även om det fanns stommen för intervjuer, liknar intervjuer mycket djupintervjuer eftersom de inte alltid följde den lösa strukturen som hade bestämts på förhand utan strukturen utformades under situationen då det liknar mer som ett samtal. Det är också karakteristiskt för temaintervjuer att alla frågor inte frågades från alla informanter vilket också gäller denna studie (Tuomi och Sarajärvi 2009: 75). Det är en smaksak om detta är korrekt men i denna studie var det lämpligt eftersom intervjuer var nära djupintervjuer och meningen var inte att jämföra lärare med varandra utan att kunna skapa en helhetsbild av språkmedvetenhet hos språklärare.

Eftersom intervjuer alltid är situationsbundna är de ett utmanande sätt att samla in material eftersom de förutsätter kunskap och erfarenhet om intervjuer (Hirsjärvi och Hurme 2000: 35). Därför vore det bästa om intervjuaren blir utbildad för sitt arbete vilket inte realiserats i denna studien utan jag är en oerfaren intervjuare men jag anser att min personlighet ger goda förutsättningar för intervjuer. Intervjuer kan också vara skrämmande och ångestfulla situationer för informanter vilket kan påverka deras förmåga att bli intervjuad (se t.ex. Foddy 2001). Därför var det viktigt att bli bekanta med informanter på förhand och skapa en avspänd stämning i intervjuer. Det borde också ta hänsyn till att intervjuer alltid innehåller felkällor eftersom intervjuaren redan har satt sig in i studiens tema och kan formulera sina frågor på så sätt att

informanternas svar kommer att stödja sin förhandsuppfattning eller att informanten börjar svara på forskarens frågor på så sätt som hen anta att borde svaras (Hirsjärvi et al. 2000: 201).

Materialet består huvudsakligen av fyra intervjuer med två informanter. Båda informanterna blev intervjuade två gånger under studieperioden. Den första intervjun var i början av observationsperioden så att jag redan hade börjat observera lektioner men jag hade inte börjat inspelat dem. Jag ville bekanta mig med lärare och deras undervisning innan jag började intervju. Dessa observationer hjälpte mig också att utforma stommen till intervjuer. Den andra intervjun var efter de observerade och inspelade lektionerna i slutet av studieperioden eftersom meningen var att den andra intervjun fokuserar på lektionernas innehåll och ger lärarna möjlighet att förklara och motivera sina val av undervisningsmetoder under observerade lektioner. Med detta syftas på att minska forskarens intryck på tolkning av resultat eftersom informanterna får själv förklara och tolka lektionernas innehåll och inte forskaren. Genom att intervju lärarna både före och efter observationer kan man få ett mer omfattande resultat och samtidigt kan man minska forskarens roll. Meningen var inte att lärarna känner att de blir kritiserade eller bedömda under intervjuerna utan deras roll som experter betonades.

En intervju skedde på morgonen men de flesta, dvs. tre av fyra intervjuer var efter skoldagen på eftermiddag vilket kan påverka lärarnas motivation och ork att bli intervjuade eftersom de hade undervisat hela dagen innan intervjun. Tidpunkt för intervjuerna bestämdes ändå tillsammans med lärarna så att de också har haft möjlighet att påverka tiden. Intervjuerna hände i skolan i ett lugnt och tyst rum. Den intervjuade läraren och forskaren var närvarande i intervjusituationen. Lärarna visste att de båda är med på studien men de intervjuades inte tillsammans. Varje intervju tog från en timme till en och halv timme. Intervjuerna spelades in på en inspelningsapparat så att det är lättare att komma ihåg allt som diskuterades under intervjun. Intervjuerna transkriberades senare på basis av inspelningarna. Även om transkriberingarna var noggranna, innehöll de inte markeringar om uttalet eller pausar. Innehållet var det viktigaste och inte hur det sägs eftersom analysmetoden i avhandlingen är innehållsanalys.

3.2.3. Observationer och inspelningar

Observationer gjordes under tre veckor i början av maj 2017 vilket är i slutet av läsåret i ett finskspråkigt högstadium. De flesta lektioner bestod av lärarcentrerad undervisning där läraren bestämmer vad och hur man gör under lektioner. Det fanns också mer speciella lektioner såsom projektarbetet antingen individuellt eller i smågrupper. Inspelade lektioner var vanliga lektioner. Sammanlagt observerades 30 lektioner varav 16 lektioner var Kajsas lektioner och 14 Lottas lektioner. Svenskleksioner observerades sammanlagt 17 och engelsklektioner 13. Kajsa hade mer svenskundervisning än engelska och därför finns det 13 svenskleksioner från Kajsa och fyra från Lotta. Lotta hade mer undervisning i engelska och därför finns det 10 engelsklektioner från Lotta och tre engelsklektioner från Kajsa.

Under den första veckan observerade jag 17 lektioner under fyra dagar. Den andra veckan var lite kortare då jag observerade tre dagar och 10 lektioner. Den sista veckan observerade jag igen tre dagar och 3 lektioner. Sammanlagt observerades 30 lektioner under de tre veckorna. Under de två första veckorna fokuserade jag mig på Kajsa och de två sista veckorna koncentrerade jag mig på Lotta för att jag inte ville fokusera på de båda samtidigt eftersom det kunde ha varit för utmanande.

Hirsjärvi et al. (2007: 209) introducerar två typer av observationer: systematisk observation vilket betyder att forskaren inte deltar i situationen och observationen är systematisk och strukturerad medan engagerad observation gäller situationer där forskaren deltar i gruppens aktiviteter och observationer utformas fritt under situationens lopp. Vanligen satt jag tyst i klassrummet och deltog inte i undervisningen för att uppehålla en naturlig och lugn inlärningsmiljö för elever men under projektarbetet för eleverna i årskurs nio, cirkulerade jag i klassrummet och frågade elever något och de kunde också be mig om hjälp om de ville vilket också hände några gånger. Det här var möjligt eftersom jag känner skolan från förut och eleverna känner mig och är vana vid att se mig där. Jag hade inte ett schema som jag följde under observationer utan observationen utformades under lektioner och var fritt. Därför var observationer i denna studie blandningen av systematisk och engagerad observation eftersom jag mestadels inte deltog i undervisningen men observerade fritt utan tidigare bestämda planer.

För att göra analyseringen lättare var det bäst att spela in lektioner. Att filma lektioner och ha kameran i klassrummet kan vara ganska spännande och nervöst både till läraren och till elever eftersom den inte är en vanlig eller naturlig situation i finska skolor. Därför var det bäst att spela in några lektioner och inte alla som observerades. Sammanlagt spelades in åtta lektioner som var 45 minuter långa. Från båda informanter spelades in två engelsklektioner och två svensklektioner. Lottas svensklektioner var för sjundeklassister som läser svenska som lång lärokurs som de har börjat i årskurs fyra i den här skolan men som kan börja senare eller tidigare (Kangasvieri et al. 2011: 8). Grupperna var två parallellklasser som följer den samma lektionsplanen. Engelsklektioner var för årskurs nio och åtta. Kajsas båda engelsklektioner var för elever i årskurs åtta och gruppen var densamma båda gånger. Kajsas svenska lektioner var för sjundeklassister som läser svenska som medellång lärokurs som dessa elever har börjat i årskurs sju som obligatoriskt språk enligt den gamla läroplanen (Kangasvieri et al. 2011: 8) men som härefter börjar i årskurs sex (GLGU 2014: 198). Lotta och Kajsa undervisar i engelska som A1-lärokurs som vanligen börjar på årskurs tre (Kangasvieri et al. 2011). Sammanlagt spelades in 360 minuter om språkundervisning.

3.2.4. Fältanteckningar

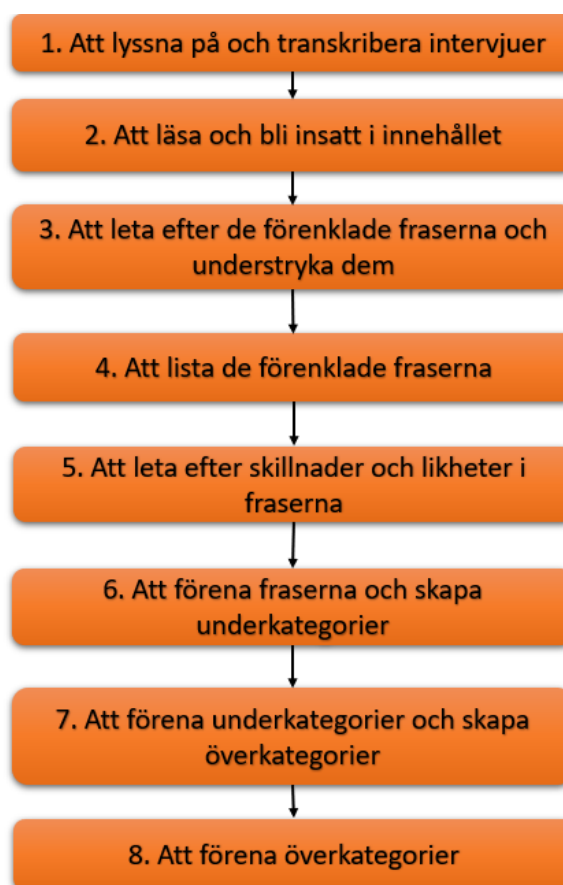
Eftersom studien är etnografisk är det naturligt att använda fältanteckningar som material. Under observationer och inspelningar samt intervjuer gjorde jag mina egna fältanteckningar med en penna till en liten anteckningsbok. Dessa fältanteckningar fungerar som stöd för intervjuer när materialet analyseras. De fungerade också som stöd för mig när jag observerade och analyserade materialet senare. Fältanteckningar innebär mina egna tankar och åsikter som har väckt under observationslektioner eller senare hemma när jag har lyssnat på intervjuer eller läst mina anteckningar. De här tankar har jag använt när jag har utformat stommen för intervjuer. Särskilt för den andra intervjun var mina egna anteckningar viktiga eftersom fokuset var på lektionernas innehåll. Fältanteckningar har inte renskrivit eller bytt från pappersformat till elektroniskt format eftersom de är bara stöd för intervjuer och som minnesstöd för analysen.

3.3. Analysmetod

3.3.1. Innehållsanalys

Materialet i denna studie består huvudsakligen av fyra intervjuer med lärare och därför blev kvalitativa, materialbaserad innehållsanalys som lämpligaste val för analysmetoden eftersom meningen var att undersöka lärares åsikter vilket betyder att någon predestinerad teori inte kunde användas. Därför var teoribunden eller teoribaserad innehållsanalys odugliga metoder (se t.ex. Tuomi och Sarajärvi 2009.) Syftet i denna studie var att ta reda på lärarnas åsikter om språkmedvetenhet och därför var det viktigaste att se vad som dyker upp från intervjuerna samt sätta sig intensivt in i studiemiljön genom observationer vilket är typiskt för kvalitativa studie (Kiviniemi 2015). Det finns ändå några teoretiska utgångspunkter som hade bestämt och satt sig in på förhand och som styrde analysen och insamling av materialet eftersom fältarbetet kunde ha varit utmanande eller även omöjligt utan förberedelser på temat. För att analysera intervjuer användes materialbaserad innehållsanalys som analysmetod eftersom den lämnar rum för materialet utan anknytningar till teorier. Innehållsanalys är en vanlig metod som kan användas i alla kvalitativa studier och därför kan det också kallas för en vid teoretisk referensram (Tuomi och Sarajärvi 2009: 91).

Innehållsanalysen användes för att organisera materialet så att slutsatser kan dras om temat men den erbjuder inga färdiga resultat vilket är dess svaghet (Tuomi och Sarajärvi 2009: 103). Innehållsanalys har också blivit kritiserad eftersom den kan lämna studien halvfärdig eftersom materialet har organiserats men inte tolkats. I denna studie användes innehållsanalys för att organisera tätt och tydligt en stor mängd av material genom att skapa kategorier eller teman så att slutsatser kan dras (Eskola 2015: 194). Organisering av materialet följde åtta faser enligt Tuomis och Sarajärvis (2009: 109) och Eskolas (2015: 194) beskrivning av innehållsanalysen:



Figur 5. Fortplantning av analysen (enligt Tuomi och Sarajärvi 2009).

Organisering gjordes separat för båda informanterna genom att först transkribera intervjuer noggrant men det inte nödigt att transkribera de så noggrant. Efter detta lästes intervjuerna noggrant för att uppfatta vad de anser att språkmedvetenhet är. Denna studie fokuserar ändå på att undersöka hur språkmedvetenhet tolkas och syns i klassrummet och inte på att jämföra lärare. Så småningom dykte upp likadana fraser eller ord som kunde sättas i tydliga över- och underkategorier som utformades på så sätt att de var antingen likadana för båda informanter eller att de var något nytt som inte hade kommit fram från teoretiska utgångspunkter eller tidigare studier om språkmedvetenhet. Även om intervjuerna var temaintervjuer, hade temana för språkmedvetenhet inte givit på förhand i intervjuer utan kategorier dykte upp från materialet. Temana i intervjuer var olika än i denna avhandling. Efter organisering av materialet till över- och underkategorier tolkades de genom att spegla kategorier och lärarnas åsikter till läroplanen, videoinspelningar, samtalen med informanter och bilder från klassrummet för att skapa en omfattande helhet om språkmedvetenhet hos lärare och i deras undervisning.

Som Tuomi och Sarajärvi (2009: 95) konstaterar brukade förut talas om induktiv och deduktiv analys men nuförtiden har man börjat använda indelning i materialbaserad analys, teoribunden analys och teoribaserad analys i stället för induktiv och deduktiv analys eftersom det visade sig att vara problematiskt att använda deduktiv och induktiv analys eftersom det inte tog hänsyn till abduktiv analys som en tredje form av slutledning. I denna studie används också indelning till materialbaserad, teoribunden och teoribaserad analys eftersom som Eskola (2015: 188) påpekar, förklarar det bättre forskarens inställning till teori vilket är viktigt när teori och empiri blandas.

Analysmetoden i denna studie är en materialbaserad innehållsanalys vilket betyder att analysen baserar sig inte på en viss teori utan det lämnar rum för synpunkter som dyker upp från materialet (Eskola 2015: 88) Då är teori något som används under studien som ett hjälpmedel för att styra forskaren och underlätta forskarens arbete. Materialbunden innehållsanalys betyder att teorin utformas ur data vilket betyder att teoridelen i avhandlingen inte kan bestämmas på förhand utan den utformas efter datainsamlingen och analysen. Jag hade min egen uppfattning om språkmedvetenhet innan jag började samla in materialet eftersom det hjälpte mig att rikta min fokus till väsentliga aspekter på fältet. Teoridelen har kompletterats under analysen beroende av vad som dyker upp från materialet. Kiviniemi (2015) konstaterar också att en kvalitativ studie alltid är en process som utformas genom studies gång. Först fanns det ett begränsat tema som ville undersökas men detaljer klarnades under studiens gång i fältet vilket betyder att processen har växlat hela tiden. Kiviniemi (2015: 78) menar vidare att även om processen lever finns det ändå några begrepp eller delar av teorier som forskaren har satt sig in inom processen börjar och som styr studien. Forskaren kan inte vara "tabula rasa" utan det finns alltid förhandsuppfattningar som kan påverka studien och detta hände också i denna studie. Jag hade utformat min egen åsikt om språkmedvetenhet och definierat det för mig själv vilket kan ha påverkat intervjuer.

(2)

3.3.2. Samtalsanalys

Materialet består också av videoinspelningar från klassrummet som inte kan analyseras på samma sätt som intervjuer. Vanligen transkriberas videor noggrant men i denna studie var det inte nödigt eftersom intervjuerna erbjöd tillräckligt med material och betoning låg på lärarens tal och inte på samtalet mellan eleverna och lärare vad det inte nödigt att transkribera alla videor

i sina helheter. Därför tjänade inspelningar som stödmaterial som speglades till kategorier som utformades ur intervjuer. Videorna har tittat på noggrant ur en språkmedvetenhetens synvinkel och ur videor har plockat vissa tidpunkter som kan anses anknyta till intervjuernas innehåll och språkmedvetenhet, dvs. videor och intervjuer har jämförts med varandra och försökt att hitta skillnader eller likheter som kan analyseras. De valda tidpunkterna har transkriberats genom samtalsanalys. Samtalsanalys följer Norrbys (2004) instruktioner om hur samtalet kan analyseras.

Det fanns flera tidpunkter som kunde ha behandlats under den andra intervjun där meningen var att lärare motiverar sin verksamhet i klassrummet men eftersom tiden var begränsad kunde inte allt behandlas i intervjuer. Det här var också utmanande eftersom jag inte är en erfaren språkmedvetenhet forskare och därför blev tidpunkterna valda efter mina egna åsikter för den andra intervjun och till den här avhandlingen vilket kan ha påverkat analysen och på så sätt också resultatet i denna studie. Enligt Martin-Jones (2015: 98) är studier som gäller klassrumsdiskurs alltid mångskiktade som gäller min avhandling också. Därför används både klassrumsdiskurs och etnografi som referensram i avhandlingen.

3.3.3. Skoletnografi

Synvinkeln i denna studie var etnografisk som inte är en analysmetod utan snarare än en metodologisk referensram för studien som beskriver studiens natur. Etnografien kan uppfattas på flera olika sätt och den har fått flera definitioner och den har sitt ursprung i antropologi (Lappalainen 2007). Paloniemi och Collin (2015: 207) konstaterar att etnografisk forskning siktar på att beskriva vad händer i en verksamhetsmiljö och hur människor i denna miljö förklarar sin verksamhet. McCarty (2015: 81) konstaterar att vanligen gäller etnografi en longitudinell studie där forskaren också deltar i fältarbetet men som Arvastson och Ehn (2009: 19) konstaterar står etnografi för all slags kultur- och samhällsforskning oavsett hur länge studien tar eller vilka platser studeras. Arvastson och Ehn (2009: 19) konstaterar vidare att nuförtiden kan studeras såväl på flera år i främmande platser som mycket korta tidsfällan i de västerländska urbana miljöerna. Därför kan det konstateras att denna studie är etnografisk även om det inte är en longitudinell undersökning.

Skoletnografin eller undervisningsetnografin är en vanlig form av etnografi som har kommit från USA och England på 1970-talet där etnografin fokuserade på vardaglig växelverkan i skolan medan i Europa har etnografin varit ett sätt att undersöka processer i undervisningen (Lahelma och Gordon 2007: 18). I Finland har fokuset legat på skillnader mellan kön men nuförtiden har växt upp också intresse mot utbildningspolitik inom etnografiska studier. Denna studie är också en av dem (Lahelma och Gordon 2007: 29). Skoletnografin betyder att forskaren använder skolan som studiemiljön och observerar miljöns vardag ur sitt undersökningsperspektiv. Det undersöker inte främmande kulturer som antropologer eller försöker inte att beskriva det främmande utan det syftar på att tolka det som är vanligt och förklara det.

Enligt Lappalainen (2007: 9) är det karakteristiskt för etnografi att forskaren är närvarande på den miljön som studeras och använder mångsidiga forskningsmetoder såsom observationer och fältanteckningar för att sätta sig in i den kontexten som undersökas. Det är omöjligt att observera allt som händer i klassrummet och därför används olika officiella dokument som stöd för observationer såsom läroplaner. Närvaron i miljön ger etnografin sin karaktär och i skoletnografin är skolan den miljön som undersökas. Forskaren måste tåla flera olika känslor som framväxer under studien eftersom forskaren är med i studien med hela sin kropp. Till exempel Gordon et al. (2007) rapporterar i deras studie att forskaren kan känna sig väldigt trött, osäker och oönskad under studieperioden i skolan även om forskaren kommer tillbaka från skolan varje dag. Studien kan påverka till exempel forskaren sömn eftersom forskaren alltid är med i studien med sin hela kropp. Etnografin understryker forskarens roll i studien och forskaren behöver beskriva sin roll i fältarbete. Etnografiskt fältarbete var väldigt utmanande och tröttnande och ibland även hopplöst men ändå mycket givande för mig vilket var den största orsaken att varför jag ville genomföra en etnografisk studie. Det ger också omfattande resultat av mitt tema därför att jag kan kombinera flera typer av data för att skapa en omfattande bild av språkmedvetenhet. Eftersom språkmedvetenhet är ett väldigt nytt tema var det intressant att också se hur den syns i klassrummet på riktigt vilket kan ge nyttig information för andra lärare.

Enligt Lappalainen (2007: 9) är etnografi ett sätt att göra ett fenomen begreppsligt och teoretisera det. McCarty (2015: 81-82) anser att etnografin gäller *"a way of looking, a way of*

seeing and a way of being". Med "way of seeing" menar McCarty (2015: 81) att forskaren använder mänsklig kultur som en lins för att tolka mänskliga handlingar i världen, dvs. kontextens kultur påverkar hur forskaren tolkar situationer och handlingar. McCarty (2015: 81) menar vidare att "ways of looking" baserar sig på forskarens personliga erfarenheter om en longitudinell studie där hon eller han är med. McCarty (2015: 85) konstaterar att forskaren upplever saker genom att observera deltagare och icke-deltager samt att förhöra sig genom formella och informella intervjuer. Forskaren undersöker och analyserar också dokument och kulturella artefakter (McCarty 2015: 85). Med andra ord är forskaren också en deltagare i studien i viss mån. Med "ways of being" menar McCarty (2015: 81) att det finns ett speciellt sätt att vara en etnografisk forskare eftersom forskaren måste ta ett moralistiskt ställningstagande som är både human, demokratiskt och gäller anti-hegemoni.

Det finns alltid risker när etnografien och forskarens egna observationer används i en avhandling. Högdahl (2009: 111) konstaterar att forskarens neutralitet har varit en av de kärnfrågorna inom etnografien sedan länge. Ottoson (2009: 148) konstaterar också att det är svårt för forskaren att se bortom sin egen horisont om man låter bara sina egna erfarenheter styra resultatet. Högdahl (2009: 111) menar vidare att forskaren måste kontinuerligt diskutera med sig själv att hur forskarens egna förväntningar påverkar de orden som används i studien. Enligt Högdahl (2009: 111) finns det troligen inte värdeneutrala ord i språket som forskaren kan använda i sin undersökning utan alla ord har något värde i sig. Därför är det lätt att forskarens egna åsikter och tankar påverka resultatet och särskilt analysen av resultat. Detta gäller också andra slags studier än bara etnografiska. När klassrumsobservationer används, behöver forskaren vara försiktig att hon eller han kan förbli objektiv eftersom forskaren är med i situationer i klassrummet och använder sina egna tolkningar i viss mån. I min studie finns det risken att jag inte tolkar klassrumssituationer tillräckligt objektivt eller att jag låter mina egna tolkningar styra resultatet för mycket. Därför är det viktigt att intervjua lärarna också efter lektioner och ge de möjlighet att förklara och motivera varför de gör just på så sätt. Då är det lärare som tolkar och förklarar och inte jag.

3.3.4. Etiska principer

Att genomföra en kvalitativ och etnografisk studie tvingar forskaren att fundera på studiens etiska principer vilket var ett av de problematiska besluten som måste bestämmas under studien.

Det första problemet som stöttes på var att hur mycket kunde avslöjas om studiens tema. Om informanter vet forskarens tema på förhand kan det påverka resultatet och på så sätt studiens reliabilitet och validitet. Men det är också etiskt tvivelaktigt att inte berätta informanter hurdan studie de deltar i. Därför berättades det först att studien handlar om den nya läroplanen och sedan berättades detaljer om att temat är språkmedvetenhet. Detta berättades dock innan informanterna hade gett sitt skriftliga lov för studien (se bifoga 1).

Det måste också tas hänsyn till att hur vettigt det är för lärare att det finns någon som observerar deras lektioner. Båda lärare har gett sitt skriftliga lov för studien och användning av materialet som samlades in under studieperioden. Även om det fanns ett skriftligt lov var det utmanande att välja hur mycket och hur ofta jag kunde observera eftersom observationer kan vara utmanande och spännande för lärare. Därför måste jag balansera mellan både mina egna intressen som var att samla in så mycket material som möjligt och respektera lärares arbete. Även om eleverna var inte den målgruppen i denna studie var de med i studien i viss mån eftersom de satt i klassrummet när jag observerade och filmade vilket kan vara etiskt betänkligt. Det fanns elever som inte ville att de blir filmade och då ville jag respektera dem och vände jag kameran eller försökte att undvikas att de syns på videon.

Studien krävde också forskningslov från rektorn i skolan samt områdets utbildningschef eftersom jag filmade lektioner vilket betyder att eleverna också kan synas på videor även om fokuset ligger på lärare. Först kontaktades skolans prorektor som rekommenderade att kontakta stadens utbildningschef. Därför var det lämpligt att skicka ett skriftligt dokument via e-post till utbildningschefen för att få forskningslovet. Som bifoga skickades också ett skriftligt intyg från avhandlingens handledare för att säkra forskningslovet. Rektorn i skolan gav lovet muntligt via telefon samt skriftligt via e-post och utbildningschefen gav ett skriftligt lov. Eftersom eleverna kunde också synas på videon var det etiskt rätt att skicka ett skriftligt anslag till elevernas försörjare och informera dem om den kommande studien på förhand. Jag skrev anslagen och lärarna skickade den via wilma till sådana elevernas försörjare vars vårdbehövande var på den lektion som filmades. Försörjare kunde förbjuda att vårdbehövande inte kan synas på videon och då borde kameran ha placerat på ett annat sätt men inga försörjare förbjöd det. Det togs också hänsyn till att eleverna kan ha fotograferingsförbud och det säkrades genom att kolla wilma där det finns denna information om varje elev. Under lektionen fanns det några elever

som inte ville bli filmade och då vändes kameran till en annan riktning för att uppskatta elevernas egna önskningsgaranteringar och garantera en trygg inlärningsmiljö för dem. Lärarna hade kontaktats via e-post och ansikte mot ansikte i skolan innan forskningslov hade skickats till utbildningschefen. Materialet har också försvarats omsorgsfullt under studiens gång vilket betyder att utomstående inte har kommit åt det. Härutöver förstörs materialet efter att avhandlingen har godkänts. I citaten som presenteras i resultatet avslöjas inte heller sådan information som gör att de informanterna kan identifieras.

3.4. Validitet och reliabilitet

Eftersom min forskning är etnografisk och förutsätter min egen närvaro på forskningstillfälle måste det tas hänsyn till att min närvaro kan ha påverkat resultatet i viss mån. Till exempel genom att lärarna kan ha förändrat sina lektionsplaner efter de har hört om mitt tema och efter lektioner som kommer att observeras har bestämts. De kan ha skapat speciella och annorlunda lektioner som de vanligen har för att de bättre kunde passa in i mitt tema. Idéen med studien var att observera så vanliga lektioner som möjligt i ett finskt högstadium. Hur detta mål nådde under forskningstillfällena kan debatteras eftersom lärarna inte visade sina lektionsplaner på förhand och det är omöjligt att veta om lektioner hade gått på ett annat sätt om forskaren eller kameran inte hade varit närvarande. Intervjutillfällena försöktes också att ordna så naturliga så möjligt men när det finns en forskare och en inspelningsapparat på bordet kan situationens autenticitet ifrågasättas. Detta kallas också för "*The observer's paradox*" där forskarens närvaro i någon form påverkar informanter och studien (Labov 1972). Lärarna kan ha varit stressade eller nervösa under lektioner vilket kan ha påverkat deras undervisning och de kan ha arbetat på ett annat sätt än vanligt. Eleverna togs inte hänsyn till i denna studie även om genom att analysera dem kunde man ha fått information om lektioner var vanliga. Informanterna sade ändå att studien inte hade påverkat deras lektioner så det kan antas att deras lektioner var vanliga och på så sätt också lämpliga för studien.

Studien handlar också om en skola vilket leder till att lärarna kunde ha pratat med varandra vilket kan påverka resultatet på något sätt. Materialet består också av enstaka lektioner så det går inte att generalisera resultatet eftersom studieperioden var ganska kort. Det fanns bara två informanter i stället för en större grupp vilket betyder att studien liknar en fallstudie. Det här

leder till att resultatet inte kan generaliseras men det kan ge fingervisning om språkmedvetenhetens status i språkundervisning eller i skolvärlden under den övergångsskede från den gamla till den nya läroplanen.

4. RESULTAT

I den här delen presenteras studiens resultat som jag har fått genom att intervjua två lärare och att observera och filma deras lektioner i svenska och engelska. Resultatet har delats till tre delar där den första delen handlar om hur om språkmedvetenhet framträdde i intervjuer med Kajsa och Lotta. Den andra delen fokuserar på inspelningar i klassrummet och handlar om hurdana observationer gjordes om språkmedvetenhet i praktiken. Syftet med denna studie är inte att uppskatta eller bedöma lärarnas undervisning utan lyfta fram att den här är ett övergångsskede mellan den gamla och den nya läroplanen och visa hur det här skedet syns i språkundervisningen och i språklärarnas tankar kring språkmedvetenhet. Analysen innehåller avsnitt från intervjuer med studiens informanter Kajsa och Lotta. Syftet med avsnitten är att visa hur tolkningen har fått. I avsnitten står "L" för Lotta, "K" för Kajsa, "E" för elev och "I" för intervjuaren som jag är.

4.1. Språkmedvetenhet i ideologien

Språkmedvetenhet behandlas under fyra intervjuer med Kajsa och Lotta. Först i avsnitt 4.1.1. presenteras hurdana tankar lärare har om den nya läroplanen och språkmedvetenhet i allmänhet. Sedan från avsnitt 4.1.2. till avsnitt 4.1.8. presenteras hurdana tolkningar och definitioner lärare har om språkmedvetenhet. Dessa sju kategorier behandlas detaljerat nedan. I slutet i avsnitt 4.1.9. finns det ett kapitel om hurdana tankar lärare har om hur språkmedvetenhet syns i deras undervisning.

4.1.1. Språkmedvetenhet och den nya läroplanen ur lärares perspektiv

Under intervjuer uttrycker både Lotta och Kajsa utmaningar med att definiera språkmedvetenhet. De konstaterar att de känner att språkmedvetenhet fortfarande är något lite främmande för er. Lotta uttrycker innan vi har börjat med intervjuerna eller observationerna att hon kanske inte kan hjälpa med studien eftersom hon inte är bevandrad i språkmedvetenhet på förhand (ex. 1).

(1) *L: Toiki on nii vaikee kysymys tai jotenki ku tuntuu et itelle se ei oo ihan hanskassa et mitä kaikkee se sitte voikaan olla.*

(L: Detta är också en svår fråga eller på något sätt känns det att jag inte är helt säker på vad den kunde vara.)

Hon konstaterar att hon har utmaningar att tolka begreppet eftersom hon inte har satt sig in i språkmedvetenhet eller i den nya eller i den gamla läroplanen. Hon konstaterar också att de ännu inte har planerat så pass mycket det kommande läsåret utan det kommer att ordnas en föreläsning i närmaste framtiden där lärare börjar samarbeta och planera framtiden och fokusera på hur den nya läroplanen kommer att tillämpas i praktiken i skolan (ex. 2).

(2) *L: No meillä on nyt vasta tulos ihan kunnan koulutus et missä me ruvetaa ihan miettimää konkreettisesti et mitä me tehhä yhessä ja minkälaisia projekteja ja sitten sitä aikataulutusta, että pitääks ne olla samassa jaksossa ne tunnit. Se on vielä niin kauheen auki et mitä mäki oon niitä T ja L tavoitteita käyny sieltä lukemassa nii pitäis perehtyä vielä kyllä aika paljo paremminki et mitä kaikkee siellä sit oikee on.*

(L: Vi kommer att ha en riktig föreläsning där vi börjar på ett konkret sätt att tänka på att vad vi gör tillsammans och hurdana projekt och sedan planering att behöver de lektionerna vara i en samma period. Det är fortfarande väldigt oklart att vad som jag har tänkt på dessa T och L mål så borde jag sätta mig in i dem ännu bättre att vad som finns där på riktigt.)

Kajsa uttrycker också att språkmedvetenhet är något som känns lite utmanande att tolka och definiera. Hon konstaterar inte att hon har satt sig in i språkmedvetenhet men hon berättar att hon har bekantat sig med den nya läroplanen och särskilt vad som sägs om svenska, tyska och engelska men hon inte har läst den hela texten om den nya läroplanen. Kajsa behöver tänka på begreppet språkmedvetenhet en liten stund och hon berättar att hon känner att hon kan säga enstaka saker om språkmedvetenhet men inte några stora helheter. Hon konstaterar också att språkmedvetenhet såsom något annat fenomen i språkundervisning är sällan ett medvetet val som läraren gör under lektionen utan det är något som görs undermedvetet vilket syns i exempel (3). Kajsa beskriver att det ofta är ganska bråttom i skolvärlden och därför hinner läraren inte att tänka på sina undervisningsmetoder medvetet utan fokuset ligger på att hur elever kunde förstå och tillägna sig temat som lärs.

(3) *K: Aika tukka putkella pitää mennä et harvoin ehtii pysähtyy miettii niitä asioita et sitte aika alitajuisesti tekee sit niitä, että sillee pureskellaas tää*

nyt sillee et he mahollisimman helposti niinku jotenki pystyis käsittämää ja sisäistämää et hyvin alitajuisesti siinä toimii.

(K: Det är väldigt bråttom och sällan hinner man stanna och tänka på dessa saker så att ganska omedvetet gör man dem att okej, vi ska behandla det här nu att de kan förstå det här så lätt som möjligt. Att de kan uppfatta och omfatta det här att nej, nej, väldigt omedvetet arbetar man.)

Språkmedvetenhet är ännu ett bekant ord som de har hört tillsammans med den nya läroplanen. Kajsa och Lotta uttrycker att de inte implementerar språkmedvetenhet medvetet i sin undervisning medan multilitteracitet och de mångvetenskapliga lärområden är något som de båda lyfter fram från den nya läroplanen under intervjuer (exemplen 4 och 5). I lärarens skola har det bestämts att alla kommer att koncentrera sig på multilitteracitet när de börjar tillämpa den nya läroplanen. De hade redan börjat med multilitteracitet genom att introducera olika lästekniker för eleverna.

(4) L: No sittenhän siellä on niitä laaja-alaisiakin, jotka oli niitä tiettyjä teemoja ja monilukutaitoa.

(L: Det finns ju de här mångvetenskapliga (lärområdena) som var de här vissa temana och multilitteracitet.)

(5) K: Joo se on ihan hyvä idea et se meidän monialainen olis tätä monilukutaitoa, erilaisia lukutekniikoita ja sit et sovelletaan sitä eri aineissa ja miten pitää lukee sitä historian oppikirjaa ja miten pitää lukee sitä ruotsin kirjaa.

(K: Ja, det är en ganska bra idé att våra mångvetenskapliga (lärområden) skulle vara det här multilitteracitetet, olika lästekniker och att det tillämpas i olika ämnen och hur behöver man läsa historians lärobok och hur behöver man läsa svenskans lärobok.)

Båda lärarna berättar att de har läst den nya läroplanen i viss mån men att de borde läsa det noggrannare i framtiden. Kajsa anser att den nya läroplanen betonar särskilt muntlig kunnighet och produktion. Hon anser också att för henne kommer inläring, stödjande och bedömning av den muntliga produktionen vara utmanande i framtiden eftersom hon känner att det är hennes svaghet och att hon inte har tillräckligt med redskap för det (ex. 6)

(6) K: Se suullinen vähän kummittelee sieltä niinku kielten suhteen siinä opsissa et millä työkaluilla minä rupeen sitä sitte. Ei kukaa oo semmosta

mulle niinku opettanu missää vaiheessa et miten arvioidaan ja tuetaan tällasta suullista tuottamista.

(K: Den muntliga produktionen spökar lite i den nya läroplanen när det gäller språk att vilka redskap använder jag när jag börjar lära det. Ingen har lärt mig att hur man bedömer och stödjer sådan muntlig produktion.)

När det talas om orsaker för språkmedvetenhetes framkommande i den nya läroplanen anser Kajsa att det kunde härstamma från globaliserings press när världen blir mindre och människor rör mer mellan länderna. Kajsa nämner också elevernas svaga läskunskaper vilket kan vara orsak för språkmedvetenhet i läroplanen. Hon uttrycker också oron för att eleverna inte mer vill lära sig främmande språk och därför har språkvalen minskats i skolorna i Finland. Hon anser också att det kommer mycket mer invandrare till Finland som har något annat modersmål än finska och de lär sig finska som det andra inhemska språket och genom att fokusera på språket medvetet kan man bjuda möjligheter att delta och påverka i samhället. Kajsa uttrycker också sin oro för invandrarelever som också kommer att vara i hennes klass nästa läsår (ex. 7). Hon är inte så oroad över hur invandrarelever kommer att lära sig engelska eller svenska språket utan hon verkar vara mer oroad över deras anpassning till den nya gruppen där redan finns mobbning. Hon känner också att hon inte kommer att ha tillräckligt med tid att stödja både invandrarelever och andra elever vilket inte tjänar elevernas inlärning. Hon anser att hon behöver mer redskap för att kunna stödja dessa nya elever.

(7) K: Kai ne siellä tulee olemaa mukana ja me mietitää tässä tykönämme et jaha mitenhän tässä et antaisko yhen käden tonne ja jalan tonne ja pää jää tähän opepöydälle valvoma muuta luokkaa. Ymmärrän sen et heidän täytyy päästä normiopetuksen ryhmiin et he pystyy sit saamaa sitä jalkaa sinne suomalaiseen yhteiskuntaa et sais kavereita ja kotoutus mut sit et miten sä opettajana pystyt sitä tukemaa nii ei mitää käryä vielä.

(K: Kanske kommer de vara med där och sedan tänker vi att jaha, hur ska man göra det här. Skulle man ge en arm där och benet där och huvudet stannar här på lärarens bord för att hålla ett öga på andra i klassen. Jag förstår att de behöver komma in till grupper i övrig undervisning för att kunna integrera i det finländska samhället och få vänner och börja känna sig hemma men hur kan man som lärare stödja det här. Jag har fortfarande ingen aning om det.)

Kajsa uttrycker också dessa elever har kommit till Finland som flyktingar och Kajsa vet inte så mycket om deras bakgrund. När det frågas om hur hon borde ta hänsyn till dessa elever i sin undervisning och syftet med frågan är på språket och hur Kajsa kan erbjuda en finskspråkig språkmall för dem eller undervisa i svenska och engelska. Kajsa anser ändå att utmaning med dessa elever inte kommer att vara språket utan hur de kommer att passa in i gruppen (ex. 8).

(8) *K: Joo ja siis ei mua kaikki siis se opettaminen siinä. Toki se on iso palikka mut siis kaikkein eniten se et miten ne istuu tähän luokkaa ku tää luokka on muutenki vähä semmonen. Siellä on semmost pientä skismaa ja sit heitetää kaksi uutta pelaajaa, joilla on sit se oma taakkansa jo kannettavanaan niin en tiedä.*

(K: Ja och det är inte undervisningen (som stör). Förstås är den en stor del men mest oroar jag över hur de passar in i den här klassen eftersom den här klassen är lite sådan. Det finns lite schismen och när man kastar in två nya spelare som redan har sin egen börda att bära så vet jag inte.)

Lotta motiverar språkmedvetenhet i läroplanen med kulturell mångfald och dess ökning i samhället (ex. 9).

(9) *L: Voisko se liittyä sit jotenki tähän et on tätä monikulttuurisuuta muuallakin, kun tuolla ihan isommissa kaupungeissa? Et kyllähän niinku Helsingissäkin on hyvin paljon jo tämmösiä, joilla on sitten vaikka toinen vanhempi jostain muualta et siellä lapsilla on enemmän niitä kavereita, jotka ei nyt sit näytäkään ihan samalta ku mitä ite.*

(L: Kunde det anknyta till att det finns kulturell mångfald också i andra städer än bara i de största= Till exempel i Helsingfors finns det flera (barn) som har en förälder som kommer från någon annanstans. Där har barn mer kompisar som inte ser ut likadana som de.)

Även om Kajsa och Lotta uttrycker sin oro att kunna definiera och tolka språkmedvetenhet, kommer det också fram många olika tolkningar som lärare har om språkmedvetenhet. Dessa presenteras nedan i kapitel 4.1.2.–4.1.8. Tolkningarna är kategoriserade till sju överkategorier som innehåller flera definitioner. Överkategorier presenteras i Tabell 4.

Tabell 4. Lärares tolkningar om språkmedvetenhet

Lärares tolkningar om språkmedvetenhet
❖ Lärare som språkmallar
❖ Jämförelse mellan språken
❖ Språkmedveten skola
❖ Metalingvistisk medvetenhet
❖ Tänkesättet
❖ Redskap för självuttryck
❖ Målspråkets kultur

4.1.2. Lärare som språkmallar

Det centralaste som kommer fram i intervjuer är att lärare anser att språkmedvetenhet betyder att de är eller borde vara språkmallar för elever på flera olika sätt, dvs. de anser att genom deras eget språkbruk visar de elever hur man använder språket på ett korrekt sätt. Lärare nämner fyra olika sätt att vara språkmallar som illustreras i Tabell 5 och nedan redogörs dem vidare.

Tabell 5. Språkmallar i språkundervisning

1. Språkmall i finska språket
2. Språkmall i sin egen dialekt
3. Språkmall i svenska och engelska språket
4. Språkmall för mänskligt beteendet

1. Språkmallar i finska språket

Kajsa och Lotta båda anser att det är deras ansvar att visa eleverna hur man använder och producerar bra finska även under svensk- och engelskundervisning. De konstaterar att mestadels gör de detta genom sitt eget språkbruk, dvs. genom att använda finska på ett rätt sätt. Därför anser de att språkmedvetenhet är att erbjuda elever en finskspråkig språkmall genom sitt

eget språkbruk i klassrummet. Att vara språkmallar i finska är det första som Kajsa konstaterar om språkmedvetenhet i intervjun (ex. 10).

(10) *K: Se oma kielenkäyttö, siis se et tiedostaa et on sillä omalla kielenkäytöllään on myös sit se malli. Et joo okei suomen kielen malli.*

(K: Språkmedvetenhet betyder mitt eget språkbruk. Alltså att man blir medveten om att genom sitt eget språkbruk är man en språkmall på finska.)

Lotta anser att hon lägger märke till sin finska när hon undervisar i svenska och engelska. Hon konstaterar också att även om undervisningen gäller något annat fenomen än språkbruk i sig eller till exempel grammatik, agerar hon som språkmall eftersom eleverna kan plocka något från sitt språkbruk (ex.11).

(11) *L: Nii kyllä siinä mielessä annetaan joku malli et vaikka me nyt ei jotain opetettaisi nimenomaan, että nyt tämä tässä ilmenee tämmönen kielioppiasia et huomaatko tämän ilmiön tässä mut siis sillä omalla kielenkäytöllä nii kyllä sieltä jotakin saattaa tarttua jollekin oppilaalle mieleen.*

(L: Ja, man ger ju en (språk)mall även om man inte medvetet lär något grammatiskt fenomen men genom lärares eget språkbruk kan någon elev plocka något (från talet).)

Det kommer fram under intervjuerna att lärare anser att det är viktigt att skilja mellan det finska talspråket och det finska standardspråket när de arbetar som språkmallar i finska språket och det här upplevs som språkmedvetenhet. Både Kajsa och Lotta konstaterar att de anser att det finns en skillnad mellan de här två varianterna och deras uppgift som lärare (och som språklärare) är att erbjuda elever en mall hur de här två varianterna används på ett korrekt sätt och i rätta situationer. Lärare konstaterar att i deras undervisning betyder det att på skriftlig produktion såsom på provet eller när man använder exempelsatser på finska används standard finska men när eleverna eller de själva talar i klassrummet kan man använda talspråklig finska.

Kajsa uppskattar elevernas skriftliga rättskrivning på finska men hon betonar mer sin egen användning av finska under lektioner till exempel när hon skriver på tavlan som kommer fram i exempel (12). Kajsa konstaterar att även om hon talar det finska talspråket under lektioner, skriver hon alltid standardfinska på tavlan. Även om dessa exempelfraser på tavlan är skriftliga

och följer standardspråkets normer, kan hon ändå använda talspråket när hon läser högt fraserna på ett talspråkligt sätt så att eleverna hör talspråkligt finska. Hon konstaterar att hon alltid använder standardspråk på sina exempelsatser men när hon talar finska och översätter fraserna till finska kan hon byta språket från standardspråk till talspråket eller som hon kallar för ”ungdomsspråk”.

(12) *K: Kirjallisesti jos mä kirjotan taululle nii sit ne on kirjakieltä mut sit mie hyvin usein jossain tehtäviä tarkistaessa mie väännän sen sellaseksi nuorisokieleksi, että en ihan sanatarkkaan jotain toista.*

(K: Om jag skriver på tavlan, är de på standardspråk men ofta när vi kollar övningar så böjer jag språket till ett sådant ungdomsspråk vilket betyder att jag inte ordagrant upprepar satsen.)

Lotta konstaterar också att hennes exempelsatser är på standardfinska men hon betonar inte sitt eget språkbruk på finska på samma sätt som Kajsa. Hon anser att hennes språkbruk beror på hur väl hon känner sina elever eller hur väl de känner henne (ex. 13). Hon anser att hon kan börja med mer neutralt språk när hon börjar med en ny grupp. Då är åtminstone läraren och gruppen främmande för varandra. Ibland använder hon också neutralt finska om hon vill betona något viktigt under lektioner.

(13) *L: Tietysti on oppinu tuntemaa oppilaita ja oppilaat on oppinu tuntemaa mut niin siinä on sitten tavallaan enempi sitä pelivaraa et ne tietää mitä voi odottaa. Et ehkä aluksi aina, jos tulee joku uusi tilanne, uusi ryhmä niin sitten vetää ehkä lähemmäksi semmosta neutraalia kielenkäyttölinjaa.*

(L: Jag har lärt mig att känna eleverna och de här lärt sig att känna mig så finns det mer spelrum att vad man kan vänta på. Kanske alltid i början när det kommer en ny situation eller en ny grupp, drar man mot mer neutralt språkbruklinjen.

Lärarna beskriver också att de lägger märke till elevernas finska och syftar till att förbättra elevernas finska till exempel genom att korrigerar deras finska. Lotta konstaterar i exempel (14) att särskilt på provet är hon noggrann hur eleverna skriver och förutsätter att de producerar ortografiskt bra språk även på finska. När det frågas om vilka drag hörs till bra finska, anser hon grammatiskt korrekthet såsom korrekt användning av kasusändelser och undvikande av förkortade ord. Vare sig Kajsa eller Lotta uttrycker att de korrigerar elevernas finska i talspråket utan korrigeringar fokuserar på skriftlig produktion. I exempel (14) specificerar Lotta att det

borde ta hänsyn till eleverna som inte har finska som modersmål. Lotta och Kajsa anser att deras skola inte är så flerspråkig. De båda har ändå erfarenhet om flerspråkiga elever fast inte så mycket. Lotta konstaterar att hon har några elever som har (också) något annat modersmål än finska men de kan finska så väl att det inte hörs i klassrummet att eleven har ett annat modersmål men i skriftlig produktion kan det märkas

(14) *L: Varsinki kokeissa niin kyl se on sitä et ollaan tarkkoja siitä oikeinkirjotuksesta ja oikeakielisyydestä sillä tavalla et se ois hyvää kieltä mitä sinne kirjoitetaan.*

I: Niinku just sillä kohdekielellä kun kirjoitetaan?

L: Joo ja kyllä kyllä myös suomeksi, jos on suomentamistehtävä niin sitten siellä olisi kaikki sijapäätteet, et ei lyhennettyjä muotoja tai jotain muuta vastaavaa mut sitten pitää ottaa kuitenkin niis suomennosjutuissa huomioon sitten, jos on semmonen henkilö, joka ei puhu suomee äidinkielenään niin en ota sillä tavalla virhepisteitä.

(L: Ja, särskilt på provet är man noggrann om rättstavning och språkriktighet så att språket som skrivs är bra språk.

I: När man skriver på målspråket?

L: Ja och också på finska om det finns en översättningsuppgift till finska så behöver det finnas alla kasusändelser, inga förkortade former eller något liknande men då behöver man ta hänsyn till om det finns en sådan person som inte talar finska som modersmål. Då ger jag inga minuspoäng.)

Kajsa anser också att det är viktigt att ge en språkmall på finska eftersom i deras skola har det märkts att elevernas finska har försämrats och genom att lärare lägger märke till sitt språkbruk på finska kan de försöka förbättra elevernas kunskaper i finska (ex. 15).

(15) *K: Kun kirjoitetaan historian esseitä et aineen aihe voi olla ihan kohallaa ja kaikki faktat kohallaa mut se suomen kieli on jotain tällästä et sieltä tännepäin ja siis sehän on tämmönen konkreettinen. Ja sitte tavallaa et jokaisella toki on se oman aineensa kieli mut sit on myös se suomen kieli.*

(K: När man skriver essäer i historia kan temat vara bra och alla fakta kan vara rätta men finska språket är lite här och där och det är ju något konkret. På något sätt har alla sitt eget språk i sitt eget ämne men sedan finns det också det finska språket.”

2. Språkmallar i sin egen dialekt

Kajsa och Lotta nämner användning av sin egen dialekt som en del av sin tolkning om språkmedvetenhet (ex. 16 och 17). De båda har en finsk dialekt som inte talas på skolans område och därför kan det vara främmande för elever att höra.

(16) *L: Kyllä ihan välillä tietoisestikin puhun murteella.*

(L: Ja, jag talar ibland medvetet på min dialekt.)

(17) *K: Ja sitte minullahan on tämä myös sitten vielä tämä murremalli pitää olla.*

(K: Och sedan har jag den här dialektala mallen som behöver att vara)

Kajsa motiverar också sina val att använda sin egen dialekt på lektioner genom att använda dialekten som ett effektmedel för att skapa ordning i klassrummet eftersom hon berättar att eleverna blir tysta när hon talar sin dialekt (ex. 18). Dialekten är något som är okänd för elever och de börjar lyssna på när det kommer något helt nytt under lektioner. De kan också tänka på att det är märkligt att höra någon annan finska än den version som de är vana vid att höra. Kajsa anser också att även om de inte lär sig något om det fenomen som de håller på att behandla kan de lära sig om andra slags finska.

(18) *K: Sitte mie vedän mie, mie ja sie ja välillä vähä savvoo ja tällästä näin niinku elävää kieltä. Et mie totesin et mie annan kielikylypyjä ja ihan murrekylypyjäki täällä ruotsin tunnilla, että jos ette ruotsia opi nii kuulletepahan sitte savvoo. Jottain tietoo jääpi piähän sitte että se on toimiva taktiikka just siinä tapaukses et saa sitä porukkaa hiljaseks et ne jäi kuuntelee sitä juttua. Tiä sit mihin ne kiinnitti siinä huomiota, mutta ihan tervettä se on heijänki kuulla sitä muutaki.*

(K: Då använder jag mer min egen dialekt och ett sådant livligt språk. Jag har konstaterat att jag ger språkbad och även dialektala bad här i svensklektioner att om elever inte lär sig svenska så hör de åtminstone min dialekt. Det har varit en bra teknik för att få gruppen vara tyst och lyssna på. Jag vet inte om de lägger märke till vad som lärs eller inte men det är bra för er att också höra någon annan finska.)

Användning av sin dialekt beror också på sin personlighet vilket syns i exempel (19). Hon anser att det känns naturligare att använda sin egen stil att tala än att tala på skolområdets sätt och

därför vill hon bevara sin egen stil och därigenom behålla sin egen personlighet som innehåller sin dialekt. Kajsa redogör vidare att hon har försökt att tillägna sig det skolområdets sätt att tala men när tiden har gått vidare har hon bestämt att hålla sig till sin egen stil.

(19) *K: Nii on olemassa muitaki ku mitä täällä ja sit se niinku et itellä on jotenki kodikkaampi olo ku saa puhua sillä tavalla tai sillee niinku oma persoona tai lähempänä sitä omaa persoona. Et saa puhua, miten miten minä nyt normaalisti puhunki.*

(K: Ja att det finns någon annan finska än den som talas här och också eftersom jag känner mig bättre och trivsammare när jag får tala på så sätt som är närmare till min egen personlighet. Att jag får tala som jag normalt talar.)

För Kajsa är användning av sin dialekt också ett sätt att uttrycka sina känslotillstånd för att eleverna också kan läsa hennes känslor (ex. 20). Hon menar vidare att när hon känner sig lugn använder hon mer sin dialekt i klassrummet men när hon behöver vara skarp till exempel vid fostrande samtal använder hon ortens sätt att tala (fi. *sä* och *mä*).

(20) *K: Sit ku mie kiukkuilen, jos mie pidän kasvatust keskustelun nii sillo se menee mä ja sä ett ku mie oon hyvällä tuulella ja pidän ihan perusopetusta nii sit se tulee se mie ja sie. Et sen kuulee siinä sit et tää on nyt vakava aihe et sä olet nyt tehny jotain hirveätä.*

(K: När jag håller ett fostrande samtal, använder jag inte min dialekt i talet. Det hörs från mitt tal att nu är det här något allvarligt och att du (eleven) har gjort något hemskt.)

Lotta motiverar sin medvetna användning av dialekten genom sitt eget sätt att tala. Hon anser att använda sin dialekt är hennes egen stil att tala och det är viktigt för henne eftersom den är en del av hennes identitet (ex. 21). Hon anser också att eleverna är vana vid att höra sin dialekt.

(21) *L: Mä olen Pohjois-Karjalasta kotoisin ja kyl mä näen kuitenkin sen niin että nyt se puhekieli ja se oma tyyli puhua on tavallaan kuitenkin tärkeä, se on osa minua. Ja kyl mä luulen että oppilaatki on siihen tottuneet.*

(L: Jag kommer från Norra Karelen och jag uppfattar att talspråket och min egen stil att tala är på sätt och vis viktig eftersom det är en del av mig. Och jag tror att eleverna också är vana vid det.)

3. Språkmallar i svenska och engelska

Kajsa och Lotta anser också att genom att använda målspråket, dvs. svenska och engelska på lektioner arbetar de som språkmallar på dessa språk. I intervjuer talar de om detta inte så mycket som de talar om att vara språkmallar i finska. Kajsa lyfter fram det under den andra intervjun (ex. 22). Hon anser att hon borde ge en språkmall på det främmande språket men hon känner att hon använder mycket finska i stället och det stör henne. Kajsa konstaterar inte vidare att hur det syns i praktiken att hon är en språkmall på målspråket men hon nämner att tala målspråket är det eftersom då hör eleverna hur det talas.

(22) *K: Toki kieltenopettajanahan on sit se vieraan kielen malli et puhuisi sitä vierasta kieltäki mut mä koen aina et mul on hyvin paljon sitä suomee ja välillä mua häiritseeki se et pitäs niinku enemmän käyttää sitä vierasta kieltä, kohdekieltä koska toimii sillon sen kohdekielen mallina et antaa vähä mallia et tältä se kuulostaa.*

(K: Förstås när man är språklärare är man också språkmall i det främmande språket vilket betyder att man använder det främmande språket men jag uppfattar att jag använder mycket finska och det stör mig också. Jag borde använda mer målspråket eftersom jag arbetar som målspråkets språkmall och visar hur det låter.)

Lotta och Kajsa konstaterar att muntlig användning av målspråket varierar ganska mycket i olika situationer. Till exempel med vissa elever kan de använda mer målspråket än med andra. Dessa elever är vanligen sådana som har starka kunskaper i målspråket och därför känner lärare att det är möjligt att använda målspråket med eleven. Lotta anser också att speciellt med svenska språket är det viktigt att eleverna hör det i skolan och på lektionerna eftersom de inte hör det på fritiden. Båda lärare anser att för elever känns det att de bara hör och använder svenska i skolan medan engelska används mycket på fritiden.

Lärarna beskriver också utmaningar att använda målspråket så mycket som möjligt även om de anser att de borde använda det. Språkmedvetenhet betyder för Kajsa och Lotta att de måste tänka på vilket språk de använder i en viss situation i klassrummet. Kajsa känner också att klassrumsspråk som sker på två olika språk kan vara något som håller henne och sina elever isär och att hon inte upplevs som en lättillgänglig person eftersom hon använder ett språk som alla elever inte kan (ex. 23). Den här ”språkmuren” verkar vara något som förhindrar eleverna

till exempel att fråga henne något på lektioner. Därför är det naturligare för henne att använda finska i stället för svenska eller engelska. Hon konstaterar att det målspråket är också utmanande för henne i viss mån.

(23) *K: Siinä on ehkä semmonen vieraannuttava tekijä kanssa sitte se et ruotsin tunnilla vedät vaa ruotsii Se on vaa luontevampi sit heidän kanssaan ja mukavampi ja he uskaltaa lähestyä plus sit itsellehän se on totta kai äidinkieli. Aina helpompi ku se vieras kieli et pitäis vähä haastaa itseään et puhus sitä.*

(K: Att använda svenska i svensklektion kan göra lektionen främmande för elever. Det är för elevernas skull att använda finska eftersom det bara är naturligare och trevligare att vara med dem och de vågar närma mig och förstås är finska ju mitt modersmål. Det är alltid lättare än främmande språket även om jag borde utmana mig själv att prata på målspråket.)

Kajsa och Lotta tar också upp brist på tid som en orsak för att använda finska i stället för målspråket. Ibland är det snabbare för dem att använda finska i stället för svenska eller engelska. Kajsa anser att speciellt på svensklektioner är det snabbare och lättare för henne att använda finska eftersom svenska känns vara utmanande för eleverna att förstå och det skulle ta mer tid att använda svenska än finska till exempel på instruktioner (ex. 24). Hon anser också att genom att använda finska i svensklektioner kan elevernas motivation höjas.

(24) *K: Siis jotenki mä koen, että suomeksi ku mennää, varsinki ruotsin kielen tunneilla, et ku käyttää ja ohjeistaa suomeksi nii se menee nii paljo jouhevammin ja tulee paljo vähemmän sitä sanomista ja sitä sellasta et mitä sä selität.*

(K: På något sätt upplever jag att när man använder finska för att ge instruktioner, och särskilt under svensklektioner, är det snabbare och allt går lättare än när man använder svenska. Det uppstår inte sådant att ”vad säger du nu?”)

Det kommer också upp att Lotta skiljer mellan det skrivna och det talade målspråket. Lotta talar om elevernas språkbruk i klassrummet och hon anser att hon lägger märke till det också när det gäller användning av målspråket. Hon anser att på provet förutsätter hon standardspråk men när elever talar kan de använda talspråket (ex. 25). Hon uttrycker att de tvåspråkiga eleverna inte behöver förändra sin egen talstil men det kommer inte fram om det här gäller också provet eller bara när eleverna talar med varandra.

(25) *L: Mä olen mennyt niin pitkälle et esimerkiksi kokeissa, kun on kirjalliset kokeet niin mä olen sanonut et sinne mä en halua niitä puhekielisyyksiä et sit ku me kirjoitetaan niin kirjoitetaan tietyllä tavalla ja sit ku puhutaa tunnilla nii siellä voi sitte käyttää niitäs. Vaikka pitkääs ruotsissa nii siellä on osa, jotka on sit oikeastikin kaksikielisiä niin et heidän nyt ei tarvitse muuttaa sitä omaa puhetyyliänsä sen takii mut et kuitenkin et olisi semmonen siis standardikieli siinä ruotsissaki mihin me kirjoitetussa kielessä pyritään.*

(L: Jag har gått så långt att till exempel på skriftliga proven har jag sagt att jag inte vill ha talspråkligheter eftersom när vi skriver, skriver vi på ett visst sätt och när vi talar i lektionen kan man använda talspråkligheter. Det finns elever som lär sig svenska som lång lärokurs och som är tvåspråkiga på riktigt och de behöver inte förändra sitt eget sätt att tala. Men att det ändå finns standardspråk i svenska språket som vi strävar efter när vi skriver.)

4. Språkmall för beteendet

Lärare anser också att språkmedvetenhet innebär att exemplifiera bra språkbruk och bra folkvett vilket betyder att genom sitt eget språkbruk kan eleverna lära sig känna till hur man betar sig när man kommer in i klassrummet eller hur man talar till andra människor (ex. 26).

(26) *K: Kielitietoisuus on ehkä sit se, että omalla sillä ulosannillaan niinku näyttää vähä mallia et mitenkä niinku muitten kanssa keskustellaa ja ettei niinku ihan haukuta toisia ja ei oo sitä vitun paskaa päivää siinä omassa tekstissä ja siis ihan niinku tavallaa sillä kielellä on myös semmonen tietty ihmisen käyttäytymisen malliki.*

(K: Språkmedvetenhet är kanske också att man visar med sitt eget språkbruk att hur man diskuterar med andra och att man inte skäller andra och att det inte finns svordomar i sin egen text när man skriver. På så sätt är språket också en viss mall för beteendet.)

Lotta anser också att språkmedvetenhet kan gälla beteendet mot andra människor och det här sker genom språkbruk. Lotta fokuserar på elevernas språkbruk och att lära dem att hur man borde bete sig i klassrummet mot andra människor. Hon konstaterar att genom att använda modersmål (finska) övar elever hur man kommer överens med andra (ex. 27).

(27) *L: Käytetään myös omaa äidinkieltä et tullaa sitte toimee täällä ryhmässä ku puhutaan kuitenkin koko ajan. Et harjotellaa myös millasta*

kieltä me käytetään silloin, miten me puhutellaan toisiamme, ei haukuta toisiamme koko ajan tai sanota muuten ikävästi.

(L: Att vi använder vårt eget modersmål för att komma överens med varandra här i gruppen när vi talar med varandra hela tiden. Vi övar att hurdant språk vi använder när vi tilltalar varandra, skäller inte varandra hela tiden eller på något annat sätt säga något elakt.)

4.1.3. Jämförelse mellan språken

Kajsa anser också att språkmedvetenhet gäller att kunna jämföra olika språk till exempel svenska och engelska med varandra eller olika varianter inom ett språk, till exempel finlandssvenska och rikssvenska. Hon konstaterar också att hon utnyttjar sådana språk som eleverna redan kan. Att jämföra språk begränsas inte till främmande språk eller det andra inhemska språket utan finska används som ett språk som tas hänsyn till. Som Kajsa i exempel (28) konstaterar, vill hon bygga broar mellan de språk som eleverna redan kan så att de kan jämföra dem och på så sätt bli medvetna om skillnader och likheter mellan olika språk.

(28) *K: Mulla tietysti niinku vieraat kielet, vertailla vähä muihin kieliin et onks tää jostain tuttu, tiedättekö ja sit ehkä muutenki silleen vertaillaan.*

(K: Jag har förstås främmande språk som ämnen och vi jämför olika språk med varandra om något är bekant från förut, vet ni det här och i allmänhet jämför språken.)

Lotta lyfter också fram jämförelsen och anser det som en resurs som också underlättar språkinläringen. Hon menar vidare att vanligen jämförs engelska och svenska med varandra i på svenskundervisning eftersom eleverna verkar ha bättre kunskaper i engelska än i svenska vilket möjliggör att man kan använda engelska som stöd vid svenskundervisning (ex. 29). Hon anser också att svenska och engelska är ganska likadana språk vilket också underlättar jämförelsen. Hennes åsikt innehåller också tanken att bygga broar mellan olika språk genom att eleverna kan förena de samma fenomen med varandra även om språket är olika.

(29) *L: No yleensä englantia (vertaillaan) ruotsin tunneilla koska ne on pitemmällä siinä ja se on ehkä se vahvempi kieli heillä, usealla ainakin niin sitten, jos tulee vaikka joku uusi rakenneasia nii sitte verrataan et hei, englannissa me sanotaan näin ja ruotsissa varsinki, jos se on samantyylinen nii sithän se on helppo verrata et se näkyy siinä et sen*

pystyy sit s englannin kautta oppimaan ja yhdistämään. Et okei tää sanotaan näin englannissa ja sit ruotsissa on periaatteessa sama asia mut siellä nyt on ne sanat ruotsiksi.

(L: Vanligen jämförs engelska och svenska i svensklektioner eftersom de flesta eleverna har bättre kunskaper i engelska än i svenska. Om det finns en ny grammatisk regel, kan man jämföra att när vi använder engelska säger vi så här. Om det finns en likadan konstruktion i svenska, är det lätt att jämföra vilket betyder att man kan lär sig svenska genom engelskan och man kan förena att okej, det sägs på det här sättet på engelska och på svenska är det nästan detsamma men orden är på svenska.)

De motiverar användning av jämförelse med att det är lättare för eleverna att förstå om det finns länkar eller ”broar” mellan olika språk. De vill att eleverna kunde förstå det större fenomenet bakom språket för att de kunde lättare lära sig språk. När eleverna förstår det större fenomenet bakom språket kan de tillämpa denna kunskap i ett annat språk och på så sätt underlätta sin inläring. Lotta konstaterar också i intervjun att eleverna har berättat henne att tyskinläring har blivit lättare eftersom de har också lärt sig svenska (ex. 30). Lotta uppfattar att jämförelse mellan olika språk och elevernas medvetenhet om olika språk underlättar inläringen:

(30) *L: Et sit mä oon yrittäny heitä, että hei käytä sitä saksaa nyt hyödyks ku sä opiskelet ruotsia. Jos tuntuu ettei oo ollenkaa motivaatioo oppii ruotsii ku se tuntuu ihan hirveen vaikeelta nii sitte hei et huomaaks sä et nää on samanlaisia ilmiöitä molemmissa kielissä.*

(L: Jag har försökt uppmuntra de att använda tyska och dra nytta av den när du lär dig svenska. Om eleven inte har motivation att lära sig svenska eftersom den känns så svår, kan man påpeka att märker du de här är samma fenomen i båda språken.)

Kajsa framför mer jämförelse med finska och mellan målspråket och finska (ex. 31) medan Lotta beskriver mer jämförelse mellan målspråken till exempel svenska och engelska eller svenska och tyska (ex. 32).

(31) *K: Mun mielestä järkevintä on siis vertailla sitä siihen äidinkieleen ja muihin kieliin et tää on sama juttu ku siellä. Et peilaillaan sitä johonki muuhun et kyl se tietty tietoisuus siitä kielestä koko ajan on tässä.*

(K: Jag anser att det mest rådligt är att jämföra språk med modersmål eller med andra språk och visa att det här är detsamma. Man reflekterar det med något annat och på så sätt är medvetenhet om språket alltid närvarande.)

Kajsa och Lotta beskriver jämförelse också som ett hinder för inläring när det talas om elevernas reaktioner och åsikter om jämförelse. Lotta beskriver att eleverna också verkar vara medvetna när det gäller användningen av flera språk i klassrummet eftersom hon hade försökt att jämföra svenska och danska med varandra och eleverna hade varit mot danskinläring eftersom de kände att de lär sig svenska och inte danska (ex. 32). Lotta beskriver också att för några elever kan det vara utmanande att utnyttja jämförelse mellan flera språk om ett språk i sig är utmanande att behärska. Lotta berättar att sådana elever upplever att de inte har något nytta av jämförelse till exempel när det gäller perfekt i svenska och engelska.

(32) *L: Joskus me ollaa tehty niinkin, että oon verrannu ruotsia ja englantia keskenää jossakin perfektin muodostamisessa tai jossain muussa asiassa niin sitte joku sieltä sanoo et ei täst oo mitää hyötyy ku en mä osaa sitä englannikskaa. Et siinä vaiheessa täst ei oo mitää hyötyy. Ja sit no ruotsissa ollaan käyty jonkin verran muita Pohjoismaita ja sitte ollaa vähä tarkasteltu tanskan ja norjan kieltä nii siinä on tullu kyl kans paljo kommenttia et me opiskellaan ruotsia et emmä halua oppia tanskaa.*

(L: Ibland har jag jämfört svenska och engelska med varandra när vi har gått igenom perfekt eller något annat och någon elev har sagt att det här inte är nyttigt eftersom jag inte heller vet detta på engelska. Då är det inte nyttigt att jämföra. Och i svenskundervisning har vi behandlat Norden och undersökt danska och norska och då har det kommit flera kommentarer att vi studerar svenska och jag vill inte lära mig danska.)

När det frågas om de lyfter fram olika varianter inom ett språk på lektioner, anser de båda att de gör det. De konstaterar ändå inte direkt att de anser att det hör till språkmedvetenhet att höra eller använda olika slags språk inom målspråket vilket kommer fram med finska språket där både Kajsa och Lotta vill erbjuda elever en möjlighet att höra och bli vana vid olika slags finska. Såsom visas i exempel (33) anser Kajsa att det är viktigt för elever att känna igen olika slags svenska eller engelska och vara medvetna om att det finns olika varianter vilket hon kallar för kulturell kännedom men hon förutsätter inte att eleverna kan använda dessa varianter. Hon uppmuntrar eleverna att använda deras eget sätt att tala svenska eller engelska även om det är ”rallyengelska”. Med svenska språket nämner hon att jämförelse mellan finlandssvenska och rikssvenska gäller mer uttalet än geografisk eller kulturell kännedom såsom i engelska.

(33) *K: No siis siinä on lähinnä se tunnistaminen et mä sanon et te voitte puhua just ihan sitä suomenruotsia tai ihan vedätte sitä omaa enkkua et olkoo se sit vaikka sitä rallienglantia et se on ihan ok. Lähinnä sit se et he tunnistaa niitä ja tietää, että on olemassa eri murteita, eri tapoja puhua sitä kieltä. Mä sanoisin, että se menee semmoseks kulttuurintuntemukseks että englantiahan puhutaan monissa eri maissa et kuunnellaas vähä et miltä se kuulostaa. Riikinruotsissa se on sit lähinnä et ääntämyseroja.*

(K: Mestadels gäller det bara att känna igen och jag säger att ni kan prata finlandssvenska eller din egen engelska och det kan vara rallyengelska om ni vill och det är helt OK. Det är bara att de känner igen dessa varianter och dialekter och vet att det finns olika sätt att tala dessa språk. Jas skulle säga att det är kulturell kännedom eftersom engelskan talas i många länder och därför lyssnar vi på hur den låter i olika länder. I rikssvenska handlar det mer om skillnader i uttalet.)

Lotta konstaterar också att hon medvetet vill visa elever att det finns skillnader inom ett språk genom att lyfta fram dessa olika varianter (ex. 34). Hon berättar att hon har lyft fram varianter inom engelska men inte inom svenska där hon betonar uttalet såsom Kajsa. Hon anser att ordförrådet på lektioner är rikssvenska men hon ändå uttalar på ett finlandssvenskt sätt. Hon anser inte direkt att detta är språkmedvetenhet.

(34) *L: No siis joskus on ihan itse asiassa englannissa tutkittu näitä variantteja et australianenglantia ja amerikanenglantia, brittienglannin eroja mut et ei sit ihan näitä murre-eroja käyty. Mut ruotsissa ei oikeestaan, et se menee nyt pääasiassa siihen et sanastollisestihan se on riikinruotsia mutta mä ite äännän kuitenkin suomenruotsalaisittain.*

(L: Ibland har vi studerat olika varianter på engelska såsom australian australisk engelska och skillnader mellan amerikansk engelska och brittisk engelska men vi har inte behandlat skillnader mellan dialekter. Och på svenska har vi inte handlat om dessa saker utan det handlar mer om att ordförrådet är på rikssvenska men jag uttalar ändå som finlandssvenskar.)

4.1.4. Språkmedveten skola

I den nya läroplanen introduceras en språkmedveten skola som ett nytt begrepp. Detta begrepp behandlas också i intervjun genom att jag lyfter fram det och frågar om lärarnas åsikter kring begreppet. Kajsa konstaterar själv i exempel (35) att för henne betyder en språkmedveten skola att varje lärare är också språklärare i sitt eget ämne. Hon konstaterar också att för en språklärare

som hon själv är, är det svårt att börja definiera begreppet. Hon menar vidare att till exempel matematik har sina egna termer som går igenom tillsammans.

(35) *K: Kielitietoinen koulu.. No mun mielest se on et tälle kieltenopettajana on vaikee lähtee. No siis totta kai et jokainenhan opettaa omassa aineessaan sitä oman aineensa kieltä et siellä on matikassa omat termit ja käydään niitä läpi.*

(K: En språkmedveten skola... Som språklärare är det svårt att börja definiera den. Förstås lär varje lärare språk i sitt eget ämne vilket betyder att matematik har sina egna termer och de går igenom tillsammans.)

Att varje lärare är språklärare tyder enligt Kajsa på att För Kajsa att lärare antas undervisa sitt läroämnes språk, dvs. sitt läroämnes terminologi eller ”slang” som Kajsa uttrycker i exempel (36). Kajsa anser att språkmedvetenhet betyder att hon har sina egna termer som hon använder i sitt läroämne när hon undervisar.

(36) *K: Et mulla on se mun oma slangi tai niinku mun oppiaineen termistö.*

(K: Att jag har min egen slang eller liksom terminologi i mitt eget läroämne)

Kajsa konstaterar att den nya läroplanen betonar kommunikativ kompetens och minskar grammatikens roll. Hon anser dock att grammatiken har sin plats i språkundervisning och att det är en del av språkmedvetenhet genom att hon använder sitt läroämnes terminologi för att undervisa grammatik. Kajsa anser att ibland kan det vara utmanande för elever att förstå vad lingvistiska begrepp betyder även om de är på finska. Då behöver lärarna översätta finska till finska vilket är språkmedvetenhet.

När det frågas om hur Lotta förhåller sig till tanken att varje lärare är språklärare, håller hon med att varje lärare är språklärare i sitt eget ämne eftersom språket anknyts till allt och varje läroämne har språket i någon form. Hon anser ändå att de riktiga språklärare är en annan sak än andra lärare när det gäller språket eftersom de har ansvar att lära elever hur språket används och hur det inlärs (ex. 37).

(37) *L: Joo olen tota mieltä myös, että kyllä jokainen opettaja on tavallaan kielenopettaja mutta, että sitten ne varsinaiset kielenopettajat on kuitenkin taas asia erikseen. Et ne on niitä, jotka tosiaan paneutuu siihen kieleen, miten sitä kieltä käytetään, miten sitä opetellaan.*

(L: Jag håller också med att varje lärare är språklärare men de riktiga språklärarna är ändå en annan sak. De är sådana som sätter sig in i språket, hur det används, hur det lärs.)

Lotta anser också att ”språkinläringens språk” såsom till exempel lingvistiska termer som anknyts till språket och som används i språkundervisning är också språkmedvetenhet (ex. 38).

(38) *L: Tietysti käydään sitä vierasta kieltä ja opetellaan siellä ja kieleen liittyviä termejä. Ne on ehkä semmosia mitkä niinku on semmosta kielenoppimisen kieltä.*

(L: Förstås går vi igenom det främmande språket och lär oss termer som anknyts till språket som kommer fram där i undervisningen. De är kanske sådana som är språkinläringens språk.)

Lotta anser också att användning av samma termer i olika ämnen kan bygga broar mellan olika fenomen i skolvärlden och särskilt mellan olika språk för att eleverna kunde bättre uppfatta att det finns länkar mellan olika ämne i skolan och i världen. Hon minns ett exempel som hon har hört om en elev som inte vet att deciliter i huslig ekonomi och deciliter i matematik är desamma:

(39) *L: Kyl ehkä joissain tilanteis tuntuu silleen, että jos sama ilmiö esiintyy jollain muulla tunnilla nii sit niitä pidetään kahtena ihan eri asiana. Et ei hahmoteta et se on nyt se sama asia et yksi esimerkki, joka mulle tulee mieleen, jonka mä oon kuullu että kotitaloustunnilla ollaan ihmetelty, että onks tää desi sama kun se matikassa, kun me lasketaan tilavuuksia nii se desi. Et niinku ei hahmoteta niitä, että jos se sama asia tulee jossain toisella oppitunnilla vastaan niin sitä pidetään eri asiana ja sitte tavallaan sitä muistikapasiteettia menee hukkaan. Nii samal taval sitte, jos vois kielissäki yhdistää, että no okei perfekti nyt muodostetaan tällä tavalla englannissa ja nyt mä voin sitten miettiä et no okei ruotsissa on kanssa se apuverbi har. Sitä ei ehkä nähdä semmosena helpottavana tekijänä*

(L: Ibland känns det att om det finns ett fenomen under någon annan lektion, upplevs de som två olika fenomen. Att man inte uppfattar att de är en och samma sak och ett exempel som jag kommer ihåg är att under en lektion i huslig ekonomi har elever funderat på om deciliter där är detsamma som matematik när de behandlar volymer. Eleverna uppfattar inte att de är samma saker om de behandlas i olika ämnen och på något sätt slösar man bort minneskapacitet. Det samma gäller språkundervisning eftersom man kunde

förena information att om man utformar perfekt på engelska och nu kan jag tänka på att okej, det finns också hjälpverb 'har' i svenska språket. Det här anses inte som något som underlättar inläringen.)

4.1.5. Metalingvistisk medvetenhet

Varken Kajsa eller Lotta konstaterar direkt att grammatikundervisning är en del av språkmedvetenhet men de båda talar om grammatikundervisning i viss mån och anser att till exempel lingvistiska termer och deras översättningar och förklaringar hör till språkmedvetenhet såsom i språkmedveten skola (se avsnitt 4.1.4.) Kajsa anser också att vara medveten om språkets utmanande strukturer hör till språkmedvetenhet vilket också är grammatikundervisning i viss mån. Därför kan det konstateras att grammatik också är en del av språkmedvetenhet. Kajsa anser också att grammatikundervisning förutsätter att lärare översätter finska termer till finska så att eleverna förstår vad menas med substantiv eller oregelbundna verb osv. (ex. 40) vilket är språkmedvetenhet.

(40) *K: Mulla on ne kielioppitermit mut sit hyvin usein niinku suomennan ne vielä et sivulauseen sanajärjestys, predikaatti. No tää oli nyt se taipuva verbi tässä et tarttee niinku tavallaan suomentaa myös sitä kielioppia aika paljo.*

(K: Jag använder grammatiska begrepp men oftast översätter jag de till finska liksom bisatsens ordföljd, predikat. T.ex. här är nu verbet som böjs att man behöver översätta grammatiken till finska ganska mycket.)

Lärarna anser att användningen av begreppen gör det lättare för elever att lära sig språk och följa undervisningen eftersom begreppen upprepas flera gånger i undervisningen och de erbjuder en gemensam basis för språket. Det är också ett sätt att spara tid eftersom som Lotta konstaterar, kan lärare hänvisa till det större fenomenet med en term som skulle kräva mer tid att förklara och öppna än vad som ett begrepp krävs (ex. 41). Den här tanken anknyts till användning av finska som ett sätt att spara tid i undervisningen och öka elevernas motivation att lära sig språket (se avsnitt 4.1.2.)

(41) *L: No kyl mä jotenki koen et ne on helppo sit lyhyesti selittää et mä voin sanoa et noni muuta toi imperfektii, muuta toi perfektiin. Jos mä kirjotan sinne ihan hirveen pitkän ohjeen kokeeseen nii ei ne sit jaksu lukee sitä nii ne aattelee et emmä osaa kuitenkin ku täs on näin pitkät ohjeet.”*

(L: På något sätt upplever jag att det är lättare att förklara kort om jag kan säga att förändra det här till preteritum och det här till perfekt. Om jag skriver en väldigt lång instruktion på provet, orkar eleverna inte läsa den och då tänker de att de inte kan uppgiften eftersom instruktionerna är så långa.)

Genom att använda lingvistiska begrepp och drag i undervisningen anser Lotta att elevernas inläring underlättas men hon också påpekar att några elever kan möta utmaningar när det gäller lingvistiska begrepp av främmande ursprung:

(42) *L: Osalle se on erittäin selkeitä mut osalle ne semmoset vähän vierasperäiset on jotenki hankalia sit hahmottaa.*

(L: För några är de väldigt tydliga men för några är de där främmande orden lite svårt att uppfatta.)

Lotta motiverar grammatikundervisning och strukturers viktighet också genom att det hjälper elever att dra slutsatser från ordets struktur eller form och eleven kan förstå vad ordet betyder vilket också är språkmedvetenhet (ex. 43).

(43) *L: Jos osaa jotain rakenteellisia asioita vaik verbin taivutusta vai jotain muuta vaik tulis joku sana, jota ei ehkä ymmärrä nii pystyis ehkä pääättelemään päätteistä tai jotenki muuten siit muodosta et okei tää on nyt tämmönen sana ja sit siit asiayhteydestä mielee et mitähän mahtais tarkottaa.*

(L: Om man kan några strukturella saker såsom verbböjning eller något annat och man stöter på ett ord som man kanske inte vet så kan man läsa ut ur ordets ändelser eller ordets form att okej, det här är ett sådant ord och ur kontexten kan man gissa vad ordet betyder.)

Lotta använder också sina egna erfarenheter och preferenser för att motivera grammatikens roll i undervisningen. Hon berättar om sin egen språkinläring där hon lär sig sin makes modersmål och hon har märkt att hon behöver regler och strukturer i det. Hon frågar ofta att varför går något som det går och om det finns någon regel bakom det. Därför anser hon att det är viktigt också i hennes egen undervisning att lägga märke till grammatiken (ex. 44).

(44) *L: Kyl mä ainaki ite huomaaan et mä koitan muodostaa semmosia jonkunnäkösiä säännön mukaisuuksia siihen kieleen et mä aattelen et jos mä kuulen tämmösen lauseen niin sit se joku sana ja siellä on joku tietty*

kirjain lopussa ja sit jossain muussa asiayhteydessä se ei ole se tietty kirjain siellä vaa siellä on jotain muuta nii sit mä yritän kyllä hakee sinne jotain sääntöä et miksi se menee näin. Et mä ite oon semmonen et mä tarvitsen sitä sääntöä sinne.

(L: Jag har märkt mig själv att jag försöker att bilda någon slags regelmässighet i språket eftersom jag anser att om jag hör ett ord och märker att det finns en viss bokstav i slutet av ordet men sedan i en annan kontext finns bokstaven inte i slutet av ordet. Då försöker jag att komma på någon regel att varför går det på så sätt och frågar att varför är det så. Jag är en sådan person som behöver regler.)

Hon funderar dock om grammatisk korrekthet är så viktigt om man syftar på att man blir förstådd. Speciellt anser hon att det här problemet finns med engelska språket där det finns flera olika sätt att uttrycka en och samma sak och då tänker hon ofta vad hon kan förutsätta från elever (ex. 45). Lotta anser att det finns olika slags av engelska språk i världen och hon har utmaningar att välja vilket hon skulle välja för sin undervisning. Hon uttrycker det här bara när det gäller engelskan och inte med svenska språket.

(45) *L: Mä koen, että se on siinä englannin opettamisen jotenki ihan hirveen haastavaa et kun on erilaisia englanteja ja englanti on tavallaan maailman kieli niin mikä se on se englanti mitä mä lähen opettamaan ja mitä se on se mitä mä vaadin mun oppilailta mitä niiden pitää käyttää.*

(L: Jag upplever att det är väldigt svårt att undervisa i engelska eftersom det finns olika slags engelska i världen och engelska är lingua franca och då behöver jag tänka på att vilken engelska jag börjar lära och vilken engelska kräver jag att mina elever använder.)

4.1.6. Tänkesättet

Kajsa talar om språkmedvetenhet som ett tänkesätt som inläraren (och läraren) behöver tillägna sig vid språkinläring. Hon anser att när det lärs flera språk samtidigt är det lättare att jämföra språken med varandra och på så sätt bli medveten om de olika tankesätten bakom språken. När eleverna lär sig om andra språk lär de också om andra kulturer och språkssystem vilket hjälper de att välja det rätta tankesättet (ex. 46). Kajsa använder tyskans dativ som ett exempel. När eleverna lär sig tyska behöver de tillägna sig tyskarnas sätt att tänka till exempel när man tackar så ger man tacket till den andra personen. Hon motiverar det här genom sina egna erfarenheter om inläring. Hon anser att föreställningar hjälper henne att komma ihåg grammatiska regler, fraser och uttrycker.

(46) *K: Ku opiskellaan tätä yhtä kieltä ja sit sieltä ehkä tulee taas myös sit se ajattelumalli et ku saksalainen ajattelee näin: kiitos sinulle. Et sit eri tavalla toimii suomi et saksassa pitää niinku ajatella et minä kiitän sinulle, annetaan se kiitos jollekin. Se on eri logiikka.*

(K: När man lär sig ett språk så kommer därifrån kanske det tänkesättet att en tysk person tänker så här: tack för dig. Finska fungerar på ett annat sätt än tyska där man behöver tänka på att man ger tacket åt dig. Man ger tacket åt någon. Logiken är annorlunda,)

4.1.7. Redskap för självuttryck

Lotta anser att språkmedvetenhet är på något sätt också ett medel för att uttrycka sig själv. Med detta menar hon att individen kan medvetet välja sådana ord och fraser som hen vill välja för att uttrycka sig själv (ex. 47). Hon anser att språkmedvetenhet underlättar individens val att välja rätta ord och fraser och att personen kan gå i dialog med sig själv och vara medveten om sitt eget språkbruk.

(47) *L: Siis mulle tulee jotenki mieleen kielitietoisuudesta, että niinku tietoisesti pystytään valitsemaan tiettyjä ilmauksia tai että osataan niin kun ilmasta itseämme ja silleen ollaan tietoisia siitä, että näin me nyt tehtiin ja mä halusinkin sanoa näin.*

(L: När jag tänker på språkmedvetenhet, kommer jag att tänka på att man medvetet kan välja vissa fraser eller att man kan uttrycka sig och man är medveten om att vi gjorde så här och jag ville säga så här.)

4.1.8. Målspråkets kultur

Kajsa och Lotta lyfter inte fram kulturen under intervjuer för att definiera språkmedvetenhet och därför tar jag upp det i den andra intervjun och frågar Lotta om hon ser kultur som en del av språkmedvetenhet. Hon anser att kulturen kanske hör till språkmedvetenhet (ex. 48). Lotta beskriver kultur i språkundervisning som ett visst sätt att tala eller behandla saker. Hon anser också att historia är något som kunde behandlas under språkundervisningen och inte bara hur många kända personer kommer från ett land och hon anser att den nya läroplanen ger möjligheten för det.

(48) *L: No kyl mä luulen et neki jotenki ainaki joillain tasoilla niin kun risteää toisiaan et jos aatellaan sitä, että toi mitä mä yritin sanoa, että tietyssä kulttuurissa ehkä puhutaan tietyllä tavalla tai on tietynlaisia sanontoja tai asioita joita käsitellään tietyllä tavalla niin kylhän sekin on ehkä osa sitä kielitietoisuutta.*

(L: Jag tror att de åtminstone på någon nivå hör tillsammans om man tänker på det där som jag försökte säga att inom en viss kultur pratar man kanske på ett visst sätt eller det kan finnas särskilda fraser eller saker som behandlas på ett visst sätt. Det där är ju också en del av språkmedvetenhet.)

Lotta uttrycker också att när det gäller svenska språket begränsas kulturen till de nordiska länderna men i engelska språket kan man behandla kultur ur en bredare synvinkel som kan omfatta Australien, Amerika och brittiska samväldet (ex. 49).

(49) *L: No ehkä se ruotsissa rajottuu just näihin Pohjoismaihin mutta englannissahan se voisi periaatteessa olla laajempikin käsittäen myös Amerikan ja Australian ja sit näitä Coommonwealth countries. Et sieltä vois periaattees tulla melkein mitä vaan.*

(L: Kanske med svenska språket begränsas kulturen till Norden men i engelska kunde det vara bredare genom att omfatta också Amerika och Australien och Brittiska samväldet.)

Hon anser också att det inte finns tillräckligt tid att behandla kulturen under språkundervisning och ofta lämnar man bort det. Om de behandlar det någon gång i lektionen, kan det vara överraskande för elever att de talar om kultur också under språklektioner (ex. 50). Lotta anser att tanken bakom elevernas attityd mot kulturinläring i språkundervisning är att de kanske uppfattar språket något som inte hör till kulturen. Hon föreslår att kultur dyker upp under lektioner i geografi eftersom länder hör till geografi och inte till språken:

(50) *L: Et tuntuu et me ei vaan keretä sitä sitte (kulttuuria) ja tuntuu et se on ehkä oppilailleki joskus tullu tunnilla yllätyksenä et jos on käyty jotain väkilukuja Norjassa tai Ruotsissa et mitä välii sillä on et eiks me nyt opiskella sitä kieltä. Emmä nyt tiä mieltääks ne jotenki että ku me opiskellaan ruotsia nii me opiskellaa sitä ruotsin kieltä, että sitte se Ruotsi maana tulee jossain maantiedossa*

(L: Det känns att vi bara inte hinner behandla kulturen och det känns också att det är lite överraskande för elever om vi går igenom till exempel folkmängden i Norge eller i Sverige. De bryr sig inte om sådana saker utan de frågar varför lär vi inte oss språket. De uppfattar kanske att när vi lär oss svenska så lär vi oss svenska som språket och Sverige som ett land kommer fram i geografi.)

4.1.9. Lärares åsikter om språkmedvetenhet i praktiken

Kajsa konstaterar inte direkt att hon anser att språkmedvetenhet blir implementerad i hennes undervisning men hon anser att hon försöker att jämföra målspråket med finska och andra språk och hon använder sina egna termer som hör till sin undervisning och hon förklarar också vad dessa termer betyder (ex. 51). På så sätt anser hon att hon implementerar språkmedvetenhet men hon ger inte ett tydligt svar på frågan.

(51) *K: Kyl ainaki sitä peilaamista siinä on ja sit tietysti sitä omaa termistöä käytän ja selitän.*

(K: Åtminstone använder att jämförelse och förklarar min egen terminologi.)

Lotta anser att hennes undervisning på någon nivå är språkmedveten men hon anser undervisningen kunde också vara mer språkmedveten. Hon nämner till exempel att hon kunde mer tänka på sitt klassrumsspråk och på så sätt kunder det vara mer medvetet. Hon beskriver också att hon tror att språkmedvetenhet är något som kommer naturligt för henne och lärare (ex. 52). Hon beskriver att de ovan nämnda tolkningar är sätten som implementerar språkmedvetenhet i hennes undervisning.

(52) *L: No kyl varmaa jollain tasolla et ehkä mä voisin viel enempi miettiä et mitä mä sanon siellä, miten mä sanon ja millä kielellä mut tarkotin siis tietoisella tasolla vois olla kielitietoisempaa. Mutta kyl mä uskon et sielt tulee ja se osittain ehkä tulee jostain selkärangasta. Ei itsestänselvää mut semmonen kuitenkin automaattinen jollaki tapaa.*

(L: Ja, kanske på någon nivå är undervisningen språkmedveten men jag kunde mer tänka på vad jag säger i klassrummet, hur jag säger det och på vilka språk säger jag det men jag menar att på en medveten nivå kunde den vara mer språkmedveten. Men jag tror att det delvis kommer från ryggrad. Det är inte självklart men det är ändå på något sätt automatiskt.)

4.1.10. Sammanfattning av språkmedvetenhet i lärares ideologi

I Tabell 6 sammanfattas hur språkmedvetenhet syns i lärare ideologi.

Tabell 6. Sammanfattning av lärares ideologi om språkmedvetenhet.

Sammanfattning av tolkningar för språkmedvetenhet				
1. Lärare som språkmallar	Att vara språkmallar i finska	Att vara språkmallar i finska dialekter	Att vara språkmallar i målspråket	Att vara språkmallar för beteendet
2. Cross-linguistic jämförelse	Att jämföra målspråket och finska	Att jämföra målspråken med varandra	Att jämföra målspråkliga varianter	
3. Språkmedveten skola	Varje lärare är språklärare i sitt eget läroämne	Att bygga broar mellan läroämnena genom att använda de samma termer i olika läroämnena		
4. Metalingvistisk medvetenhet	Att använda och översätta eller förklara lingvistiska termer som används i språkundervisningen			
5. Tankesättet	Att byta tankesättet från modersmålet till målspråket	Att skapa föreställningar för att lära sig språket		
6. Redskap för självuttryck	Att kunna medvetet uttrycka sig själv på ett visst sätt			
7. Målspråkets kultur	Ett visst sätt att tala om och behandla saker i olika kulturer	Engelskans kulturell kännedom bredare än i svenskan	Svenskans kulturella kännedom omfattar mestadels uttalet	
8. Språkmedvetenhet i praktiken	Språkmedvetenhet anses vara närvarande på lektioner i viss mån			

4.2. Språkmedvetenhet i praktiken

Jag observerade lärarnas undervisning i klassrummet för att kunna skapa en bild av hur språkmedvetenhet syns i praktiken. Kategorisering i den här delen följer mestadels lärarnas ideologier om språkmedvetenhet som kommer upp under intervjuer och som presenteras ovan i avsnitt 4.1. Först presenteras vad som syns i klassrummet och sedan ges lärarens motivering för aktionen om sådan finns och har kommit upp i intervjuer.

4.2.1. Klassrumsspråk på finska

På basis av observationer använder både Kajsa och Lotta mestadels finska under lektioner. Vanligen börjar och slutar lektioner på målspråket men mestadels används finska. Instruktioner för övningar är ibland också på målspråket men vanligen översätter lärare dem till finska efter hon har berättat dem på målspråket. Speciellt behandlas grammatiken på finska. Då används målspråket bara om läraren frågar eleverna om något (till exempel "Vad säger du?") och efter frågan går läraren tillbaka till finska språket. Under studietillfällen använder båda lärare såväl standardfinska som talspråklig finska under lektioner. De anser i intervjuer att skrivet språk och talat språk är två olika saker och de borde också hållas isär och genom sitt eget språkbruk vill de visa elever hur de används och hur det syns och hörs i klassrummet. Standardfinska används alltid när det gäller skriftligt språk, dvs. skriftliga övningar. Dessa övningar är alltid på standardfinska oberoende av om övningen är från boken eller om läraren har själv gjort det.

Det finns också tillfällen under observationer när läraren behöver förklara finska ord för elever, dvs. översätta finska till finska. Lärare anser att det här sker under lektioner när det gäller grammatiken och lingvistiska termer som är okända för elever men under observationer kan märkas att ibland behöver lärare också förklara vanliga finska ord som inte är lingvistiska begrepp. I exempel (53) som är från Kajsas engelsklektion för niondeklassister, ger hon två alternativ för elever efter de har lyssnat på en ny text från läroboken. Kajsa använder ordet "*kynäillä*" när hon menar att eleverna kan börja skriva, dvs. göra en skriftlig övning om den nya texten. "*Kynäily*" kunde översättas som "idka pennfäktari". Eleverna blir väldigt

förvirrade när Kajsa använder ordet ”kynäillä” och efterfrågar vad ordet betyder. Kajsa förklarar inte till elever vad hon menar med att eleverna kan ”kynäillä” och därför blir eleverna utan en förklaring till ordet men de frågar inte om ordet igen så troligen är det klart för dem vad menas med ordet.

- (53) *K: Vaihtoehto yksi: voit suoraan ruveta suomentamaan tätä kaverin kanssa. Vaihtoehto kaks on kynäillä. Mulla on se fraasitehtävä, joka ehkä auttaa siinä suomennoksessa. Voit ruveta ettimään niitä fraaseja ja kirjottamaa niitä vihkoon. Haluutteks alottaa kynäilyllä?
E: Täh? Kynäilyllä?
K: Nii kynäilyllä et tää auttaa sit ehkä siin suomennokses sitte (näyttää monistetta kädessään)*

(K: Alternativ ett: du kan börja översätta texten till finska med kompisen. Alternativ två är att idka pennfäkeri. Jag har en frasövning som kanske hjälper att översätta texten till finska. Du kan börja leta efter fraserna och skriva de i häftet. Vill ni börja med att idka pennfäkeri?
E: Vad? Med idka pennfäkeri?
K: Ja, med idka pennfäkeri vilket kanske hjälper att översätta texten (visar en stencil i sin hand).

Det finns också ett tillfälle under Kajsas svensklektion för åtondeklassister där en elev frågar Kajsa vad betyder ”lehtori” (sv. lektor) som står i Kajsas personkort (ex. 59). Kajsa verkar bli lite förvirrad om elevens fråga eftersom hon upprepar ordet lektor på et frågande sätt. Hon förklarar att det är ett finare namn för lärare och sedan försöker hon styra elevernas uppmärksamhet till övningen.

- (54) *E: Mikä on lehtori?
K: Lehtori? Hienompi nimi opelle. Hei, tehtävä kolme, sivu 115.*

(E: Vad heter lektor?
K: Lektor? Den är ett finare namn för lärare. Hej, övning tre, sida 115.)

Det kommer också fram några tillfällen under Lottas lektioner när eleven inte kan förstå det finska ordet och därför är det svårt att översätta ordet rätt till målspråket. Under hennes engelsklektion för sjundeklassister försöker en elev översätta ordet ”taloustyö” (sv. hushållsarbete) till engelska. Eleven använder ordet ”economic work” eftersom han har översatt ordet direkt från finska till engelska (fi. *talous* = eng. *economic*, fi. *työ* = eng. *work*) men har inte förstått att ordet betyder hushållsarbete och har ingenting att göra med ekonomi även om

den finska översättningen tyder på det. Lotta försöker hjälpa eleven med översättningen men troligen vet hon inte att problemet är det finska ordet och inte det att eleven inte vet vad hushållsarbete heter på engelska eftersom när Lotta använder ordet *"kotityöt"* i stället för *"taloustyö"*, vet eleven ordet på engelska (*chores*). Det här händer också med några andra elever med det samma ordet vilket stödjer tanken att det finska ordet är svårt att förstå.

Under observationer använder varken Kajsa eller Lotta sina dialekter. Det här kan bero på forskarens närvaro eftersom Lotta uttrycker i sin intervju att hon brukar använda mer neutralt språk när hon talar med sådana människor som hon inte känner så väl. Det här kan ha hänt under Kajsas lektioner att forskarens närvaro och kännedom om att hon deltar i studien samtidigt kan ha påverkat genom att de omedvetet följer mer standardspråklig linje i sitt språkbruk.

4.2.2. Klassrumsspråk på målspråket

I klassrummet används vanligen finska i stället för målspråket. Lotta och Kajsa använder målspråket mestadels när de använder s.k. klassrumsfraser såsom "Ta fram boken och slå upp sidan 50" eller *"Please take out your textbook and the page is 50"*. Mestadels sägs sådana fraser på målspråket och allt annat på finska. Det kan också märkas att lärare talar mer engelska under engelsklektioner än svenska under svensklektioner. De motiverar det här med att eleverna har bättre kunskaper i engelska än svenska och därför är det möjligt att använda det mer eftersom de inte vill att språkbruk i klassrummet förhindrar elevernas inläring av svenska eller påverkar deras motivation att lära sig svenska. Under Kajsas lektioner hör eleverna också målspråket när de lyssnar på lärobokens text från cd.

Delning till talspråk och standardspråk på målspråket kommer inte fram lika starkt i klassrummet som det kommer fram i intervjuerna. När målspråket används i klassrummet är det nästan alltid standardspråk oavsett om det är tal eller skriftligt språk, dvs. talspråket och standardspråket i målspråket skiljs inte lika mycket som med finska språket. Det hörs eller syns inte så mycket att läraren använder talspråkliga varianter av målspråket varken i sin skrivning eller i sitt tal under lektioner. När talspråkliga eller vardagliga varianter används är det alltid i talet och aldrig i skrivandet vilket är detsamma som i finska språket. I Kajsas svensklektion för

sjundeklassister använder hon verbet ”chilla” som är ett talspråkligt verb som kommer från engelskans verb ”to chill”. Det frågas inte varför Kajsa vill använda just det här verbet men det kan vara att hon översätter från engelska eftersom hon inte kommer ihåg den svenskspråkiga motsvarigheten eller att hon vill använda talspråklig svenska så att eleven kan höra något annat än standardspråk.

Även om lärare inte använder så mycket talspråk på svenska eller engelska, vill eleverna använda det då och då. Till exempel i Lottas engelsklektion undervisar hon futurum och dess formation på engelska. Då används hjälpverb ”will” och huvudverb i grundformen. Elever använder dock i sin skrivning andra formationer såsom presens eller strukturen ”be going to” eller ”gonna”. Lotta korrigerar och konstaterar att det inte är det futurum som de använder i klassrummet och lär sig (ex. 55). Hon styr elever att använda konstruktion ”will” och huvudverb i grundformen i stället för engelskans talspråkliga former (såsom ”gonna”). Det här händer ändå bara under engelsklektioner att elever vill använda talspråkliga varianter om målspråket. I svenskan använder elever och lärare bara standardsvenska vilket kan förklaras med elevernas bristande kunskaper i svenska språket.

(55) L: *That's not a future tense. Siinä mieles mitä me ollaan käyty tääl. Voisitsä mieltä tota lausetta uudelleen? (Oppilas käyttänyt ”going to go”-rakennetta)*

(L: Det är inte ett futurum. Åtminstone inte ett sådant futurum som vi har använt här i klassrummet. Kunde du tänka på den där satsen igen? (Eleven har använt ”going to go”)

4.2.3. Klassrumsspråk och beteendet

Under intervjuer uttrycker Kajsa och Lotta att de anser att språkmedvetenhet gäller också hur människor betar sig. I undervisningen görs det här på två sätt: på finska och på målspråket. Vanligen börjar och slutar Kajsa och Lotta sina lektioner på målspråket vilket betyder att de hälsar på elever på målspråket och säger adjö på målspråket. Kajsa använder också engelskans ”please” när hon ber något från elever såsom i exempel (56) vilket exemplifierar bra beteendet genom målspråket. Hon tackar också eleven när eleven har gjort vad Kajsa ber om honom.

(56) *K: Can you take your hat off, please? Do we have to argue about that? (Oppilas ottaa hatun pois päästään.) Thank you.*

(K: Kan du ta av mössan? Behöver vi debattera om det här? (Eleven tar av mössan.) Tack så mycket.)

Hon motiverar detta i intervjun genom att för henne är det viktigt att elever lär sig att sådant beteende är artig och borde göras. På detta sätt kan hon också visa elever hur man kan vara artig på målspråket. Användning av ordet "please" kan också anses vara en del av engelskans kultur där ordet "please" är viktigt och något som fattas i finska språket. Kajsa nämner inte användning av ordet "please" under intervjuer vilket syftar till att för henne gäller beteendet och folkvett den finska kulturen och hur man betar sig in i den och inte in i den målspråkliga kulturen. Lotta tilltalar elever också artig och ber att det gör något och inte tvingar dem att göra det. Hon beklagar också genom att använda ordet "förlåt" om hon har haft fel eller om hon har sagt något fel.

4.2.4. Grammatikundervisning

Kajsa och Lotta anser i intervjuer att grammatikundervisning kan också vara en del av språkmedvetenhet genom att de behöver förklara vad de lingvistiska termerna betyder även om de är på finska. De anser också att språkmedvetenhet gäller att lärare är medvetna om att det finns svåra drag i språket och lyfter de fram under lektioner så att de kan behandlas tillsammans. Enligt Kajsa är dessa utmaningar ofta grammatiska aspekter i språket. Det finns tillfällen under lektioner då Lotta och Kajsa använder grammatiska termer såsom pluskvamperfekt, tempus, presens, tredje person singular osv. Det varierar om dessa förklaras varje gång eller inte. Ibland förklarar lärarna att till exempel presens betyder vad man gör just nu och preteritum betyder vad man gjorde igår men ibland används termer utan förklaring. Eleverna reagerar inte när dessa termer används vilket syftar till att de förstår deras betydelse eller att de är vana vid att höra dem. Det finns också ett fall när eleven uttrycker högt sin bristande kännedom av vad presens betyder och då försöker läraren hjälpa eleven att komma ihåg vad termen betyder (ex. 57).

(57) *L: Nyt sulla on futuuri tossa. Siihen pitäisi laittaa preesens. (Ojentaa vihon takaisin oppilaalle)*

E: (Mieltii ja katsoo vihkoa). Ja preesens oli...?

L: Mikäs se onkaan? Aikamuoto.

E: Oliko se nykyhetki?

L: Se on just se.

(L: Nu har du futurum där. Du borde använda presens. (Ger häftet tillbaka till eleven).

E: (Funderar och tittar på häftet). Och presens var...?

L: Vad är det? Tempus.

E: Är det nuläget?

L: Ja, det är just det.)

Lotta lägger också märke till hur ordet ser ut när hon lär grammatik (exempel 58). De går igenom adjektivets böjning med sjundeklassister och hon fokuserar på sådana ord som inte böjs. Lotta har en stencil på dokumentkameran som fylls i med elever. På stencilen finns det adjektiv som borde böjas med rätta kasusformer.

(58) *L: No trött. Nii tehäaks me sille nyt mitää ku se päättyy kahteen t:hen?
Se on ihan vaan trött. Samannäkönen. Siihen ei tehä mitää muutoksia.*

(L: Okej, trött. Ska vi göra något åt det när det slutar på två bokstäver -t? Det är bara trött. Likadant. Man gör inga förändringar till det.)

Lotta motiverar användning av lingvistiska begrepp genom att de underlättar både elevernas inläring och lärarens undervisning eftersom det är lättare att hänvisa till ett lingvistiskt fenomen med ett ord i stället för att varje gång förklara vad det betyder. Hon anser dock att det är bättre för elever att använda de eftersom till exempel på provet om hon behöver skriva vad menas med preteritum och inte använda ordet preteritum blir instruktioner för långa och några elever kan ge upp innan de börjar eftersom uppgiften ser för svår ut. Hon anser också att med engelskan är problemet att elever kan engelska och är ganska flytande i det men de kan inte medvetet använda språket eftersom de inte är medvetna om språkets struktur och hur språket fungerar. Med detta menar hon att eleverna inte kan engelskans grammatik.

4.2.5. Att jämföra språken

Under observationslektioner märks tre olika sätt som lärare använder att jämföra språk. Det första och mest synbara sättet är att jämföra målspråket med finska vilket kan också anses vara nästan detsamma som översättning till finska. Ett exempel på det är från Kajsas engelsklektion för åttaklassister som handlar om lärobokens text om media. Det finns två ord på engelska som betyder 'reklam'; på engelska *advertisement* och *commercial* men på finska finns det bara ett ord för reklam; *mainos*. Kajsa förklarar elever att *advertisement* används när det gäller tidningar och *commercials* finns på tv eller radio vilket betyder att det finns två separata ord för ordet reklam även om på finska finns det bara ett ord. Då behöver Kajsa förklara skillnader mellan finska och engelska.

Lotta jämför engelskans och finskans grammatik med varandra när hon lär futurum för sjundeklassister under engelsklektion (ex. 59). Hon förklarar att på finska kan man inte använda ett särskilt verb när man pratar om framtiden eftersom det inte finns en separat form för futurum på finska medan engelskan har ett eget hjälpverb och konstruktion för det. På finska används presens och engelskans futurum översätts med presens.

(59) L: *Suomessa ei ole erillistä verbiä futuurille kun taas enkussa on.
Suomeksi preesens käy siihen (futuuriksi).*

(L: Finska har inte ett separat verb för futurum medan engelskan har. På finska använder man presens (som futurum).)

Det andra sättet som också dyker upp i intervjuer är att jämföra två målspråk med varandra vilket i detta fall betyder att använda engelska under svensklektioner och lägga märke till hur ett och samma fenomen syns i engelska och svenska. Svenskans används inte som jämförelse under engelsklektioner. I allmänhet finns det inte så mycket jämförelse mellan andra målspråk under Lottas och Kajsas lektioner. Det finns tre fall när målspråket jämförs med ett annat främmande språk, dvs. när jämförelse är synlig. Ett av dessa fallen skedde under Kajsas svensklektioner när Kajsa börjar lära passiv för elever och elever har uppgiften att skriva meningar som innehåller man-struktur till tavlan. En elev använder ordet "t-shirt" i sin mening i stället för "t-skjorta". Innan eleven skriver meningen på tavlan frågar hon Kajsa om t-shirt är ett korrekt ord och kan användas på svenska också och Kajsa bekräftar det. En annan elev

märker detta på tavlan och påpekar genom att skrika högt att den andra eleven har skrivit fel och alla borde använda svenska under svensklektion och undvika alla andra språk inklusive engelska eftersom svenska används på svensklektioner och engelska under engelsklektioner. Då påminner Kajsa att i svenska språket kan användas också form ”t-shirt” som är ett engelskt ord även om det finns en svensk motsvarighet ”t-skjorta”.

Lottas svensklektion för sjundeklassister innehåller också ett tillfälle där ett annat språk användes under svensklektion med då jämförs språken inte med varandra. Eleverna har en uppgift att tala svenska med varandra men tre elever börjar prata ryska i stället för svenska vilket Lotta märker och uppmuntrar eleverna att tala svenska. Elever fortsätter med ryska och använder en populär rysk svordom i talet och vill veta varför de inte kan prata ryska under lektionen och Lotta motiverar att ryska ger dem inga poäng på provet. Hon berättar i intervjun att det finns en tendens i skolan att ryska används för att prata om negativa eller lite elaka saker. Hon känner också att eftersom hon inte vet vad sägs på ryska kan hon inte vara säker på om situationen börjar gå mot fel riktning under lektionen och då har hon inte koll på vad händer i klassrummet och därför vill hon inte jämföra ryska och svenska eller lyfta fram saker från ryska.

Det sista och inte så synbara sättet att använda jämförelse är att göra jämförelser inom målspråket i sig själv vilket betyder att jämföra till exempel olika varianter inom ett språk eller språkets ordförråd med varandra. I Lottas svenskundervisning finns det en situation där eleven våndas över det svenska språket som används i skolans område. Eleven anser att ortens svenska som används utanför skolan är annorlunda än det svenska språket som lärs i skolan. Lotta lyssnar på eleven men kommenterar inte. Hon motiverar sin tystnad med att hon inte vet så mycket om orten eller det området där skolan ligger. Hon har flyttat från östra Finland och bor i en annan ort än där skolan ligger. Därför känner hon inte så insatt i den varianten av svenska som talas i skolans område och hon känner att därför kan hon inte ta ställning till varianten eller kommentera det på något sätt.

4.2.6. Inläring av ordförråd

Inläring av ordförråd är något där språkmedvetenhet kan märkas genom de olika sätten som används för att lära sig ord. Det här är något som lärare inte uttrycker i intervjuer som en del av

språkmedvetenhet men som är synlig i praktiken. Lotta och Kajsa använder mångsidiga metoder för att lära ordförråd genom att eleverna får själv döma betydelsen. Den första metoden som kan märkas under lektioner är att jämföra ordet med ett annat ord från en annan ordklass (ex. 60). Kajsa uppmuntrar elever att döma ordets betydelse till exempel genom att jämföra det till ett annat ord som liknar det. Kajsa påpekar att om substantivet heter ”*feeling*” så kan eleven döma ut det att verbet är då ”*to feel*”.

(60) K: *No jos tunne on ”feeling” nii tuntea ois sitte...? Joo, feel.*

(K: Om känslan heter ”*feeling*”, betyder känna..? Ja, *feel*.)

Den andra metoden är att använda de auditiva eller visuella metoderna genom att lägga märke till hur ordet ser ut (ex. 58 ovan) eller hur det låter (ex. 61). Det finns en situation i Lottas engelsklektion för sjundeklassister där eleven försöker att översätta en fras till finska men han inte hittar den rätta motsvarigheten på finska.

(61) L: *Mitä tää olis suomeksi? Fed up with. Anyone?*

E: *Ei oo helppoa suomentaa näitä termejä mut mä yritän keksiä sille jotain.*

L: *Onks se positiivinen vai negatiivinen ilmaus?*

E: *Negatiivinen*

L: *Kyllä se on negatiivinen. Kyllästynyt olis semmonen mitä vois käyttää tässä.*

(L: Vad skulle det här vara på finska? Fed up with. Anyone?)

E: Det är inte lätt att översätta de här termerna till finska men jag försöker att komma på något.

L: Är det ett positivt eller ett negativt uttryck?

E: Negativt.

L: Ja, det är negativt. ”Att vara led vid” kunde vara något som kan användas här.)

Det finns också flera tillfällen där lärare förklarar ordet betydelse antingen på finska eller på målspråket utan att direkt berätta vad ordet heter (ex. 62).

(62) E: *Mikä on toi kändis?*

K: *Alla känner honom. Till exempel Robin är kändis.*

E: *Laulaja?*

K: *Tom Cruise är kändis. Alla känner honom.*

E: *Aa hei julkkis!*

(E: Vad betyder ”kändis”?)

K: Alla känner honom. Till exempel Robin är kändis.

E: En sångare?

K: Tom Cruise är kändis. Alla känner honom.

E: Aha, kändis!

4.2.7. Kultur

Det finns inga tillfällen under observationslektioner för högstadiel elever där kulturen behandlas tillsammans med elever men Kajsas svensklektion för gymnasister behandlar kultur genom att studerande gör ett litet projekt om de kända sverigefinländaren. Kajsa motiverar det här med att den nästa texten i läroboken kommer att handla om sverigefinländare och därför är det naturligt att göra något med temat innan de börjar med texten. Det finns ändå flera postrar, postkort, flaggar och andra grejer som tyder på den målspråkiga kulturen i Kajsas klassrum. Det finns till exempel postar om de tyskspråkiga områden, tre kronornas spelskjorta, en bumerang och en poster om de svenska festdagarna i Sverige. Det finns också några lappar runtom klassrummet till exempel på väggarna och i fönstret där det står någon möbel (såsom ett bord) på svenska, engelska och spanska. Kajsa berättar att dessa lappar var för spanska elever som var på besök i skolan tidigare i läsåret. Genom klassrummets inredning är kulturen närvarande i klassrummet och i lektioner men det behandlas inte under observationslektioner.

Det finns två tillfällen under Kajsas lektioner där kulturen kan märkas indirekt men det behandlas inte medvetet och det är inte klar om Kajsas syfte är att lyfta fram kulturen. Hon uttrycker under sjundeklassister svensklektion att ordet fika är jätteviktig men hon förklarar inte varför det är ett viktigt ord. Hon kan antyda till den svenska kulturen där ordet fika är viktigt eftersom svenskarna tycker om att fika och det hör till kulturen. Den andra tillfällen är också under svensklektion där lärobokens text handlar om Uppsala och Kajsa går igenom texten med elever och de översätter texten. Då kommer det upp att hurdana platser och sevärdheter finns i Uppsala. Det här kan anses vara kulturinläring också men det görs på ett omedvetet sätt och lyftes inte fram.

5. DISKUSSION

I den här delen kommer jag att presentera de viktigaste resultaten som kom upp från studien och samtidigt svarar jag på mina forskningsfrågor.

5.1. Språkmedvetenhet ur lärares perspektiv

I det här avsnittet svaras på de två första forskningsfrågorna:

1. Hur tolkar och definierar svensk- och engelsklärare språkmedvetenheten i den nya läroplanen?
2. Anser lärarna att språkmedvetenhet blir implementerad i deras svensk- och engelsklektion för högstadieläroplaner? Om ja, på vilket sätt?

Av resultaten kan sammanfattas att språkmedvetenhet upplevs som ett oklart och främmande begrepp inom språkundervisningen i viss mån men ändå anser lärare att språkmedvetenhet blir implementerad i deras undervisning genom de definitionerna som de nämner för språkmedvetenhet. Båda lärarna uttrycker ändå utmaningar att börja definiera och tolka språkmedvetenhet i intervjuer (ex. 1 och 2) vilket kan tolkas att de inte har satt sig in i språkmedvetenhet så mycket till exempel genom att läsa läroplanen eller forskningslitteratur som handlar om språkmedvetenhet eller har fått utbildning om temat på något annat sätt vilket inte är överraskande eftersom den nya läroplanen har först börjat tillämpas. Som Labov (1972) konstaterar är det alltid möjligt att forskarens närvaro påverkar studien vilket också är möjligt här, dvs. att informanter känner sig osäkra att tala med forskaren om temat eftersom de känner att forskaren är en expert i temat. Då kan det vara obekvämt att uttrycka sina åsikter och tankar under studietillfällena.

Vad som dyker upp i resultaten är att de har fokuserat på andra aspekter i den nya läroplanen såsom multilitteracitet och de mångvetenskapliga lärområdena i stället för språkmedvetenhet. Det här beror på skolans riktlinjer och betoning. Därför kan det anses att skolans egen läroplan och betoning påverkar hur den nya läroplanen börjas tillämpa i praktiken och vilka saker lyftes fram från den vilket kan anses vara karakteristiskt för övergångsskede mellan två läroplaner. Detta tyder på att några av läroplanens förnyelser kan påverka till de andra genom

att någon lyftes mer fram än någon annan även om meningen är att alla förnyelser kunde tillämpas i praktiken. I exempel 2 berättar Lotta också att lärare i deras skolan kommer att ha en föreläsning om språkmedvetenhet i framtiden vilket återspeglar behov för utbildning kring den nya läroplanen och språkmedvetenheten. Hon känner att hon inte har de nödvändiga redskapen för att börja tillämpa den nya läroplanen i sin egen undervisning eftersom hon inte vet om hur undervisningen eller skolgången kommer att planeras tidsmässigt vilket syftar på att lärare behöver mer information om språkmedvetenhet och också praktiska redskap hur de kan implementera det i undervisningen.

5.1.1. Språkmedvetenhet som ett brett fenomen

Resultaten visar att lärare definierar och tolkar språkmedvetenhet på fler olika sätt vilket troligen betyder att lärare anser språkmedvetenhet som ett brett fenomen. Det här följer Dufvas och Salos (2016) definition om språkmedvetenhet som ett bredare fenomen än bara att fokusera på metalingvistiska medvetenhet om språket. Det viktigaste definitionen och tolkningen för språkmedvetenhet i språkundervisningen verkar vara att lärare uppfattar att språkmedvetenhet gäller att arbeta som språkmallar för elever eftersom det talades mest i intervjuer. Att arbeta som språkmallar följer Otwinowskas (2017) delning för lärares roll. Gök och Rajala (2017) märkte också i deras studie att språkmedvetenhet hos lärare betyder att vara språkmallar. Det här betyder att genom sitt eget språkbruk i klassrummet visar lärare hur man använder språket på ett korrekt sätt och i rätta situationer. Resultaten lyfter fram fyra olika språkmallar:

- ❖ Språkmall i finska språket
- ❖ Språkmall i sin egen dialekt
- ❖ Språkmall i svenska och engelska
- ❖ Språkmall för beteendet.

Vad som är intressant är att dessa språkmallar gäller inte bara målspråket utan också finska språket som anses vara viktigt i språkundervisning. Lärare beskriver att de lägger märke till sin egen användning av finska under lektioner till exempel genom att skilja talspråket och standardspråket och att lära denna skillnad till elever. Troligen syftar lärare till att eleverna kan använda standardspråket i skriven form i deras eget språkbruk. De motiverar det här genom att

de här märkt att elevernas kunskaper i finska har försämrats och speciellt i realämnena där eleverna behöver producera längre texter på finska. Den här tanken stöds både av UKM (2017) rapport om finländska elevernas försämrade litteracitet och James (2009) som konstaterar att språkmedvetenhet har format eftersom de brittiska elever hade svaga kunskaper i litteracitet. Troligen vill språklärare stödja elevernas litteracitet i finska språket samtidigt när de lär främmande språk till exempel genom att visa elever att när man skriver på finska, använder man standardspråk men när man talar finska, kan talspråket användas. Det här kan anses följa också den nya läroplanens riktlinjer om ämnesövergripande undervisning (GLGU 2014: 19) som fokuserar på att förena olika skolämnena och bygga broar mellan dem genom att visa att det finns samma fenomen i olika ämnen. På sätt och vis arbetar lärare som modersmållärare samtidigt när de undervisar i engelska och svenska. Den här tanken att erbjuda språkmallar för elever står också i den nya läroplanen (GLGU 2014: 28).

Vad som är karakteristiskt för den här studien är att lärare anser att språkmedvetenhet gäller också att de agerar också som språkmallar i sin egen finska dialekt vilket inte dyker upp i den nya läroplanen eller andra forskningslitteratur eller studier. De båda lärarna anser att det är viktigt att också kunna använda sin egen dialekt i undervisningen men deras motiveringar för användning av dialekten är annorlunda. Kajsa anser att användning av dialekten arbetar som ett effektmedel i klassrummet eftersom det är ett bra sätt att få eleverna att lyssna. Hon anser också att det är bra för elever att höra någon annan slags finska än det som talas i orten vilket troligen tyder på att hon vill skapa medvetenhet om finska språket hos eleverna (ex. 18). Användning av dialekten är också en identitetsskapare för lärare eftersom lärare anser att dialekten hör till deras personlighet och därför känns det mysigare att använda det i klassrummet vilket troligen betyder att språkmedvetenhet är något som anknyts till lärares identitet. Dialekten används också för att avslöja lärares känslotillstånd (ex. 20). De känner att det är något som är en viktig del av dem och beror på deras egna preferenser och erfarenheter vilket stödjer Ertmers (2005) tankar om lärarnas uppfattningar som ofta består av lärares personliga erfarenheter i livet och från skolvärlden. Det kan också tolkas att användning av dialekten kan vara ett sätt för lärare att skilja det skrivna och det talade språket och visa elever att det finns olika sätt att tala finska eftersom de beskriver användning av dialekten endast när de talar finska och inte när de skriver. Dialekten kan då vara en mall för elever att hurdan finska kan höras i Finland.

Att vara språkmodell i målspråket upplevs som något viktigt eftersom lärare anser att eleverna borde få höra hur målspråket talas (ex. 22). Lärares språkbruk i målspråket fokuserar då mestadels på hur de använder språket i sitt tal och hur mycket de använder målspråket i jämförelse med finska i klassrummet. Lärare anser att med finska språket är det viktigt att betona skillnaden mellan talspråket och standardspråk men i målspråket kommer den här indelning inte fram lika starkt vilket kan bero på att lärare mestadels lär sig standardspråket eftersom det finns i läroböcker. Lärare anser ändå att på provet förutsätter dem standardspråk och eleverna får inte skriva talspråkliga varianter eller fraser (ex. 25). Dessutom anser de att det är viktigt att de tvåspråkiga eleverna får hålla sin tvåspråkiga identitet. Att använda målspråket under lektioner verkar väcka stridiga känslor hos lärare eftersom användning av målspråket upplevs som något som försämrar deras förhållande till elever och samtidigt fördröjer det undervisningen om man använder målspråket (ex. 23 och 24). Som Judson (2006) påpekar, kan lärarens uppfattningar om inläring styra deras undervisning vilket kan vara orsaken här. Lärare troligen uppfattar att inläring förbättras och blir mer flytande när de använder mer finska och därför känner de att användning av finska är fruktbar.

Av resultaten kan också lyftas att lärare uppfattar språkmedvetenhet som att kunna visa exempel hur man beter sig bland andra människor och som medlem i samhället (se ex. 26 och 27). Det här betyder till exempel hur elever tilltalar andra och kommunicerar med varandra i klassrummet. Lärare vill rensa dåligt beteende i klassrummet och visa elever hur de borde bete sig. Det här sker genom språket och språket används som ett redskap för det. Detta är också synlig i den nya läroplanen som också konstaterar att eleverna styrs att ta hänsyn till andra människor och omgivningen men språket nämns inte i denna sammanhang utan beteende behandlas som en större begrepp (GLGU 2014: 51).

Vad som kommer fram från resultatet är att när det talas om målspråkliga varianter, finns det en skillnad mellan svenska och engelska. När det elever hör engelskspråkiga varianter upplevs det som en kulturell kännedom eftersom elever kan lära känna igen att engelskan talas också i olika länder medan med svenska språket gäller dessa varianter mestadels skillnader i uttalet (ex. 33). Engelska språket betonar kultur men svenskan understryker lingvistiska aspekter. Kajsa talar inte om kultur och svenska språket. Detta kan bero på hennes synvinkel att hon anser att när det gäller olika varianter på svenska omfattar det först och främst uttalet och kulturen bakom

alla varianter på svenska är den samma svenska kultur. Med engelska anser hon troligen att eftersom engelska talas i olika länder gäller skillnader mellan olika varianter mer än skillnader mellan kulturer. Detta kan också komma från läroplanens linjer som lyfter fram kulturen i engelskspråkiga länder (GLGU 2014: 349) medan rikssvenska och finlandssvenskans skillnader inte preciseras i läroplanen utan det konstaterar bara att svenskundervisningens syfte är att ta reda på finlandssvenskan och rikssvenskans skillnader. Det här kan betyda antingen kulturella eller lingvistiska aspekter. Engelskans status som lingua franca kan också vara en orsak för detta och det nämns också i läroplanen (GLGU 2014: 349). Allt i allt, verkar det vara att kännedom om olika språkliga varianter är också en del av språkmedvetenhet för Kajsa eftersom hon ändå vill lyfta fram dessa och att eleverna blir medvetna om deras eget sätt att tala målspråket och att hur målspråket talas i världen vilket följer läroplanens linjer. Detta betonar att lärare kanske inte vet tillräckligt om språkmedvetenhet och därför behövs mer utbildning kring temat.

Resultatet visar också att språkmedvetenhet betyder att varje lärare är språklärare i sitt eget ämne. Lärare anser att varje ämne innehåller språk i någon form och därför finns det vissa termer eller ”slang” i varje ämne som borde läras till elever för att de kan lär sig bättre och mer effektivt. De skiljer ändå språklärare och andra lärare genom att språklärare har mer ansvar om språkundervisningen eftersom deras kunskaper är bättre (ex. 37). Den här tanken att varje lärare är också språklärare i sitt eget ämne står också i den nya läroplanen (GLGU 2014: 28). Språklärare anser att de också har sin egen terminologi i språkundervisningen som de måste lär till elever, dvs. de har s.k. språkinläringens språk som kan tolkas syfta till metalingvistisk medvetenhet om språket vilket i denna avhandling gäller grammatikundervisning eftersom lärare beskriver mestadels grammatiska och lingvistiska aspekter och terminologi när de beskriver språk i sitt eget ämne. Metalingvistisk medvetenhet upplevs också som en del av språkmedvetenhet i språkundervisning vilket följer forskningslitteraturens linjer där metalingvistisk medvetenhet står som sitt eget tema men det ingår också i språkmedvetenheten (se t. ex. Dufva och Salo (2016) och Andrews (2007)). Resultatet tyder på att det här kan tolkas på två olika sätt:

- 1) metalingvistisk medvetenhet syftar till att vara medveten och kunna erkänna lingvistiska termer som används i språkundervisning och kunna utnyttja dem i inläringen (ex. 41)
- 2) grammatikundervisning anses förhöja metalingvistisk medvetenhet och på så sätt öka inlärarens förmåga att kunna kombinera information och lära sig språket mer effektivt när inläraren är medveten om språkets struktur och funktion (ex. 46).

Lärare motiverar det här genom sina egna erfarenheter. De anser att eftersom de har lärt sig språket genom grammatiska regler, underlättar det inlärare också vilket följer Jääskeläs (2017) och Ertmers (2005) tankar om att lärares personliga erfarenheter styr inläringen. Det här kan också tolkas syfta på att språkmedvetenhet anses underlätta och motivera eleverna att lära sig. Metalingvistisk medvetenhet anses också vara något som gör undervisningen snabbare när lärare inte behöver förklara så mycket utan de kan ty sig till lingvistiska begrepp. När undervisningen blir snabbare och flytande, kan det också motivera elever att lära sig. Lärare uttrycker ändå att metalingvistisk medvetenhet är något som några elever har och några inte och därför kan användning av lingvistiska begrepp göra inläringen även svårare för några när det kan också underlätta vissa elever.

Resultatet visar också att språkmedvetenhetens syfte är att bygga broar mellan olika ämnen genom språket vilket betyder att de vill lära elever att märka att det finns samma fenomen i olika ämnen (ex. 39). Det här följer läroplanens idé om helhetsskapande undervisning där syftet är att alla läroämnena stödjer varandra och undervisningen fokuserar inte på ett ämne utan den går över läroämnesgränserna (GLGU 2014: 31).

Lärare ser språkmedvetenhet som jämförelse mellan språken. Lärare beskriver att de använder flera språk under språklektioner för att skapa medvetenhet om språkets skillnader och likheter med något annat språk för att eleven kan bättre använda alla sina språkliga resurser för att kunna kombinera information och möjligen också bygga broar mellan olika språk. Att erbjuda elever möjligheter att kunna använda sin språkliga repertoar står också i den europeiska referensramen för språk (GERS 2009: 5). Vad som kommer fram är att engelskan används mestadels för att kunna jämföra språk, dvs. svenska språket jämförs med engelska språket (ex.29). Lärare

motiverar att det här beror på elevernas bättre kunskaper i engelska vilket kommer också fram till exempel i läroplanen (GLGU 2014: 350) som beskriver engelskan som lingua franca. Den här tanken är inte ny i språkundervisningen utan engelskans roll som det dominerande språket har varit märkbart för länge. Engelskan har också skilt från andra främmande språket i den nya läroplanen eftersom det finns olika krav för kunskaper i engelskan därför att elevernas nivå är högre i engelskan än i andra språk. Lärare verkar inte använda svenska språket som jämförelse i engelskundervisning vilket troligen beror på elevernas bristande eller svaga kunskaper i svenska som de uttrycker i intervjuer. Lärare nämner också tyska språket som jämförelse i undervisningen eftersom de båda kan tyska och det finns elever som lär sig tyska i skolan. Den här jämförelsen gäller också finska språket eftersom lärare anser att det är viktigt att också jämföra målspråket med finska för att eleverna kan märka hur olika eller likadana dessa språk är.

Att lärare tyr sig till andra språk i undervisningen än målspråket syftar till att lärare anser olika språk som resurs i språkundervisningen och inte som ett hot. Lärare uttrycker ändå sin oro för att jämföra språk eftersom de svaga eleverna kan bli förvirrade och även frustrerade när det finns flera språk under en lektion och de blandas också ihop i viss mån (ex. 32). Därför kan det också ifrågasättas om det verkligen är elevens intresse att jämföra språk och utnyttja elevernas språkliga repertoar i språkundervisningen. Salos (2014) tanke att alla språk ses som naturlig del av skolans vardag kan då bli mer komplicerad i praktiken när användning av flera språk under en lektion kan fördröja elevens inläring.

Språkmedvetenhet ses också som ett tankesätt som inläraren behöver tillägna sig vid inläringen (ex. 46). Ur resultatet kan det tolkas att det här kommer särskilt fram när det finns motstridigheter eller skillnader mellan målspråket och finska, dvs. när något är annorlunda i finska språket och i målspråket. Då uppmuntrar läraren att byta tankesättet från det finska sättet att tänka på språket och använda språket och ersätta det med det målspråkliga sättet att tänka eftersom det finns en annan logik bakom det andra språket. SDet här syftar också på att vara medveten om flera språkens metalingvistiska egenskaper, dvs. att vara metalingvistisk medveten. Bakom detta kan anses vara lärarens uppfattning att genom att förstå andra kulturer kan man lära sig språket också. Därför kan det tolkas att för Kajsa är språket och kulturen bunden tillsammans. Vad som är märkvärdigt med att anse språkmedvetenhet som ett tankesätt

är att den nya läroplanen lyfter fram att språkinlärning ”främjar utvecklingen av tankeförmågan” (GLGU 2014: 325, 348). Tanken nämns både i svenska språket och i engelska språket. Därför kan det konstateras att Kajsas definition går hand i hand med läroplanens linjer i viss mån. Lärare kan anse att genom att byta sitt tankesätt från ett språk till ett annat, kan elever lär sig språket och troligen också kulturen.

Språkmedvetenhet upplevs också som ett redskap för självuttryck eftersom lärare anser att när inläraren är språkmedveten kan hon eller han manipulera språket för att kunna medvetet välja sådana uttrycker som hon eller han vill. Detta betyder att man kan uttrycka sina tankar, åsikter eller viljan genom sitt språkbruk och utan att det uppstår missförstånd. Detta syns också i den nya läroplanen som en del av mångsidig kompetens som försöker att erbjuda elever kunskaper att uttrycka sig själv (GLGU 2014: 21). Det här betyder att inläraren är medveten om språkets struktur och funktion och också om kulturella aspekter i språket vilket förutsätter ganska höga kunskapsnivåer. Att se språkmedvetenhet som självuttryck och som ett sätt att manipulera språket, följer Oliveiras och Ançãs (2009) idéer om språkmedvetenhet som fem domäner.

5.1.2. Avsaknad av kulturen och flerspråkigheten

Vad som är märkvärdigt lyfter lärare inte fram kulturen som en del av språkmedvetenhet vilket är den viktigaste skillnaden mellan metalingvistisk medvetenhet och språkmedvetenhet (se t.ex. Dufva och Salo 2016) vilket troligen tyder på att lärare inte anser kulturen som språkmedvetenhet. Lotta anser ändå att kulturen kan anses höra till språkmedvetenhet eftersom det kan finnas ett särskilt sätt att tala inom en kultur eller särskilda fraser som är karakteristiska för någon kultur. Att kulturen inte kommer fram spontant med lärare kan beror på att det sällan finns tid. Elevernas attityd mot kulturinlärning kan också vara orsaken varför kulturen inte kommer fram spontant under intervjuer (se ex. 50). Eleverna verkar förena kulturen med geografi eller något annat ämne men inte med språkundervisning. Det här är intressant eftersom en av läroplanens nya idéer är att förena skolundervisningen så att det finns länkar mellan olika ämne. Vad som skiljer engelska och svenska är att engelskans kultur kan vara ”vad som helst” eftersom den engelska kulturen är nästan överallt i världen medan med svenska språket gäller kulturundervisningen övning av skillnader i uttalet mellan finlandssvenska och rikssvenska.

Därför kan det antas att språkmedvetenhet i engelskan och i svenskan skiljer sig när det gäller kulturen. Det här troligen beror på engelskans status som lingua franca.

Vad som skiljer också resultatet från forskningslitteraturen och läroplanen är att lärare inte uttrycker flerspråkighet som en del av språkmedvetenhet vilket nämns både i läroplanen (GLGU 2014) och i forskningslitteraturen (se t.ex. Nikula och Käätä 2013). Lärare tänker inte på hur de kan stödja flerspråkigheten eller utnyttja det i undervisningen utan de tänker på praktiska aspekter om hur de kan stödja elevernas integrering i det finländska samhället (ex. 7 och 8). Det här kan betyda att lärare inte har så många flerspråkiga elever i klasser att de har behövt tänka på sådana saker förut och när de behöver tänka på det är det praktiken som tänkas på först. Båda lärare uttrycker också att deras skola inte är flerspråkiga och därför kan det vara att de inte har tänkt på flerspråkigheten så mycket eftersom de inte har behövt tänka på det eftersom det inte finns så många flerspråkiga i skolan. De tappar erfarenhet att möta flerspråkiga elever i skolan. Lärares svar speglar utmaningar och oro över dessa invandrarelever och hur lärare kan stödja deras liv i Finland. Därför kan det konstateras att inte alltid är det språket som skapar utmaningar med elever med olika språkbakgrunder medan det kan också vara trivsel. Det här syftar på att lärare inte har tillräckligt med redskap och information om hur de kan beakta och stödja flerspråkiga elever i klassrummet vilket ger upphov för vidare utbildning för lärare.

5.2. Språkmedvetenhet i klassrummet

I det här avsnittet svaras på den tredje forskningsfrågan:

3. Hur implementerar svensk- och engelsklärare språkmedvetenhet i deras svensk- och engelsklektion för högstadiel elever?

Resultatet visar att lärare implementerar språkmedvetenhet genom deras definitioner i undervisningen men det finns också definitioner som inte dyker upp i praktiken utan bara i ideologien. Lärare arbetar som språkmall i finska språket genom att använda mycket finska i klassrummet. Mestadels sker undervisningen på finska men det finns också tillfällen där målspråket används och sådana situationer är vanligen när instruktioner ges på målspråket. Det här betyder att elever hör mycket klassrumsspråk på målspråket. Vad som kommer också fram

är att läraren gör skillnaden mellan standardspråk och talspråket genom att använda talspråket i talet och standardspråk när de skriver på finska till exempel på tavlan.

Ur resultatet kan också tolkas att språkmedvetenhet i språkundervisning syns också som utmaningar med att förstå finska ord (exemplen 53 och 54). Lärare behöver förklara och översätta också finskspråkiga ord för elever och inte bara de målspråkiga orden vilket är lite överraskande när det gäller språkundervisning och inte modersmålsundervisning. Det här stödjer tanken att elevernas litteracitet har försämrats (UKM 2017). Det här kunde också vara allt vanligare om det fanns mer flerspråkiga elever i klassrummet som behöver stöd med finska språket men det finns ganska få flerspråkiga elever i klasser och därför är elever mestadels enspråkiga och behöver hjälp med finska språket. Språkmedvetenhet syns i klassrummet genom att lärare förklarar och ”öppnar” finskspråkiga ordens betydelse för elever. Som exempel (54) visar, fokuserar lärare inte så mycket på att förklara de finska orden utan hon vill få eleven att lägga märke till övningen. Det här kan betyda att koncentrera sig på finska språket och dess utmaningar i språkundervisningen är lite främmande för lärare och därför fäster de inte så mycket uppmärksamhet vid förklaringar på finska även om det kan vara nyttigt.

Vad som är märkvärdigt är att lärares dialekter hörs eller syns inte i undervisningen under studietillfällen även om de konstaterar i intervjuerna att det är en viktig del av deras identitet. Att dialekten hörs inte kan bero på forskarens närvaro eftersom som Lotta uttrycker i exempel 13, använder hon mer neutralt språk när det finns främmande människor närvarande. Det kan också vara att dialekten behövs inte under lektioner eftersom det används också för att skapa ordning i klassrummet eller få elevernas uppmärksamhet. Studietillfällen kunde ha varit spännande för elever också och därför behöver lärare inte få deras uppmärksamhet.

Språkmedvetenhet som språkmall i målspråket implementeras i undervisningen genom att använda målspråket då och då. Som sagt, används finska oftast men det finns också tillfällen där målspråket hörs. Lärare talar bara om att tala målspråket sig själv för att implementera språkmedvetenhet genom målspråket medan observationer visar att eleverna hör också målspråket när de lyssnar på lärobokens text från CD vilket betyder att de hör målspråket ur en annan källa än läraren och får språkmallen på så sätt.

Vad som också dyker upp från observationer är att lärare gör ingen skillnad mellan standardspråk och talspråk när det gäller målspråket. Mestadels är lärares målspråk alltid standardspråk oavsett om det gäller skrivet eller talat språk. Det här var tvärtom med finska språket där skillnaden mellan talspråket och standardspråket var synlig. Vad som kan lyftas fram är att elever dock använder talspråket när de talar eller skriver på engelska vilket troligen beror på att de är vana vid att höra talspråkliga engelska medan lärare koncentrerar sig på standardspråket eftersom det testas på provet. Det är också intressant att det verkar finnas motstridighet mellan det målspråket som lärs i skolan och det språket som används utanför skolan (se ex. 55). Lärare försöker att lära ett sätt att använda språket men det kan finnas alternativa sätten för språkbruk utanför klassrummet. Det här är något som Lotta uttrycker också i intervjuer med engelska språket. Hon anser att det finns så många olika sätt att använda engelska att det är utmanande för henne att bestämma hurdant språk hon borde förutsätta från elever. Därför kan det konstateras att språkmedvetenhet kunde också vara att lägga märke till olika slags användning av målspråket i klassrummet och inte bara hur läroböcker föreställer målspråket.

Språkmedvetenhet som mall för beteendet kan också märkas under observationerna när lärare ber om att ta av mössan eller att vara tysta men vad som är intressant är att oftast sker det här på målspråket och inte på finska. Till exempel när läraren vill att eleven tar av mössan, använder hon engelska och inte finska. Därför kan det konstateras att när det gäller att vara språkmall för beteendet, används målspråket oftare än finska för att implementera det här även om lärare beskriver i intervju att de gör det på finska. Det finns också tillfällen när läraren ingriper i beteendet på finska men mestadels sker det på målspråket. Orsaken kan vara detsamma som med dialekten att när eleven hör något annat språk än finska, fäster man mer uppmärksamhet på vad sägs. Lärare ingriper inte alltid i beteendet utan ibland kan elever bete sig dålig i klassrummet men det är inte överraskande eftersom det är nästan omöjligt för lärare att kunna lägga märke till allt vad som sker i klassrummet.

I grammatikundervisning kan språkmedvetenhet synas när lärare förklarar lingvistiska begrepp på finska (ex. 57). Lärare fäster elevernas uppmärksamhet vid begrepp och termer och försöker att förklara deras betydelse. Det här kan anses vara skapande av metalingvistisk medvetenhet, såsom Malakoff (1992) definierar det, hos elever så att de bättre kan följa undervisningen och

kombinera ny information med den gammal samt förstå regler i språket. Det är synlig under observationer att användning av lingvistiska termer sparar tid och underlättar lärares arbete när de inte behöver förklara allt på nytt utan de kan hänvisa till ett fenomen med ett begrepp men det här kan också göra elevernas inläring svårare när de inte förstår dessa begrepp. Eleverna kan också minnas dessa termer utantill men inte vet vad de betyder på riktigt vilket kanske inte ökar deras metalingvistisk medvetenhet. Otwinowska (2017) beskriver lärares roll som språkets analytiker vilket i grammatikundervisning stämmer men den inte tar hänsyn till att eleverna inte har likadan förmåga att kunna analysera språket. Observationer visar också att alla termer inte förklaras eller inte vid varje tillfälle vilket kunde vara nyttigt för elever. Därför kan det tolkas att språkmedvetenhet i grammatikundervisning kan vara en komplicerad aspekt.

Resultatet visar också att undervisningen inte innehåller så mycket jämförelse mellan språken vilket kan bero på att observationer genomfördes under en kort tidsperiod och det kan vara att under dessa observationslektioner fanns det inte så mycket jämförelse såsom under andra lektioner. Vad som är intressant är att lärare använder jämförelse när de jämför målspråket och finska med varandra. I den här studien är det ganska vanligt att lärare jämför målspråkets regler med finska språkets regler (se ex. 59). Det är lite ovanligare att jämföra målspråket med något annat språk eller att göra jämförelser inom ett språk fast dessa sätten syns också. Detta kan bero på att lärare inte vill förvirra elever genom att använda flera språk samtidigt eftersom det kan vara svårt för elever även med ett språk. Det är dock intressant att det inte finns så mycket jämförelse mellan olika språk även om flera språk hörs under lektioner till exempel under Lottas svensklektion där några elever börjar tala på ryska i stället för svenska. Det här kan bero på lärares bristande kunskaper i ryska. Därför kan det konstateras att om lärare inte har dessa kunskaper, känns det som om hon eller han inte har koll på vad händer i klassrummet, dvs. om lärare tillåter några andra språkens användning i klassrummet, kan lärare känna sig "sårbar".

Det är också intressant att observationer visar att det finns situationer i språkundervisningen där målspråkets olika varianter jämförs med varandra men då är det elever som gör det och inte lärare. Det här kan förklaras med att lärare inte känner att hon eller han har tillräckligt med redskap att börja jämföra olika varianter med varandra såsom i denna studie. Enligt resultatet känner lärare att de behöver ha personliga erfarenheter av varianter för att kunna lyfta fram dem

i undervisningen. Det här förstärker tanken att lärares personliga erfarenheter påverkar deras implementering av språkmedvetenhet.

Språkmedvetenhet syns särskilt när lärare lär ordförråd eftersom det finns flera sätt som de använder att hjälpa eleven förstå eller veta det rätta ordet utan att säga det direkt på finska eller på målspråket. Det kan sägas att lärare använder mångsidiga metoder för att implementera och skapa språkmedvetenhet hos elever när de lär sig ordförråd: lärare kan förklara ordet antingen på finska eller på målspråket, spelar ordets betydelse, använda synonymer, visa ordets betydelse i klassrummet eller att lägga märke till hur ordet låter eller ser ut. Allt det här kan anses vara språkmedvetenhet i undervisningen även om dessa drag kommer inte fram under intervjuer vilket kan syfta på att lärare inte har tänkt på att sådana saker kan också innehållas i språkmedvetenhet. Därför är det viktigt att lärare får tillräckligt information om hur språkmedvetenhet kan implementeras i praktiken.

Resultatet visar att kulturen (antingen målspråkets kultur eller finskspråkig kultur) som språkmedvetenhet märkas inte vid undervisning för högstadielärover men det finns kulturella drag i undervisning för gymnasister. Det här kan bero på att gymnasister redan har djupare språkkunskaper vilket kan möjliggöra kulturundervisningen. Det kan också vara att kulturundervisning är lite främmande för lärare eller att de inte har tillräckligt tid att lära det vilket kommer fram i intervjuer med lärare. Kulturella aspekter kan ändå observeras indirekt i undervisningen även om lärare inte beskriver de i intervjuer vilket syftar till att kulturen kan vara svårt att definiera och först borde förklaras vad menas med kulturen. Undervisningen innehåller ändå drag av kulturundervisning genom att lärare lyfter fram vissa ord som hör till målspråkets kultur eller genom läroböcker som handlar om målspråkets kultur. Men kulturen behandlas inte som en separat del eller betonas inte under observationer.

5.3. Lärares motiveringar för språkmedvetenhet

Det här avsnittet bjuder svaret på den fjärde och sista forskningsfrågan:

4. Hur förklarar och motiverar svensk- och engelsklärare valet av metoder för att implementera språkmedvetenhet i klassrummet?

Vad som kan också lyftas fram från resultaten är att lärare upplever skolans vardag som väldigt hektiskt och det finns inte tid att medveten tänka på valet av undervisningsmetoder i klassrummet (ex. 3) vilket kan betyda att ibland finns det ingen genomtänkt motivering för valet av metoder. En motivering som dyker upp många gånger i studien är lärares personliga erfarenheter som följer Ertmers (2005) och Pajares (1992) tankar om lärares egna preferenser som motivering för undervisningsmetoder. Lärare motiverar metoder genom hur de själv har lärt sig språket eller hur de själv har upplevt något vilket är bunden till deras språkuppfattning, dvs. hur de definierar språket och hur de anser att språkundervisningen skulle ordnas. Det här motiverar inte direkt valet för att implementera språkmedvetenheten men olika undervisningsmetoder motiveras genom dessa saker vilket kan anses höra till språkmedvetenhet. Lärares personlighet och identitet används också som motivering för att till exempel använda dialekten i undervisning för att erbjuda språkmallar i finska språket och skapa medvetenhet om hur finska kan låta och att det finns olika sätt att tala finska.

Ibland används språkmedvetenhet också som ett effektmedel för att skapa ordning i klassrummet till exempel när lärare talar sin egen dialekt. Då motiverar lärare valet av att använda dialekten genom att det fäster elevernas uppmärksamhet och får de koncentrera sig på undervisningen. Det här skapar också intresse mot undervisningen vilket kan underlätta inläringen när inläraren har motivation att lära sig. En motivering är också att använda språkmedvetenhet för att bygga broar mellan olika ämnen. Då väljer lärare sådana metoder som skapar länkar mellan olika ämnen, till exempel använder lingvistiska begrepp som används också i modersmålsundervisning eftersom lärare vill visa eleven att det finns samma fenomen i andra ämnen också.

6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH AVSLUTNING

Ur diskussionen kan sammanfattas att språkmedvetenhet ter sig som utmanande och ännu lite oklart fenomen för lärare och därför finns det ett upphov för vidare utbildning för lärare om språkmedvetenhet och om dess roll i undervisningen. Studien visar att det här beror inte på lärarens brist på intresse mot språkmedvetenhet utan betonar att under den övergångsskeden mellan den gamla och den nya läroplanen finns det flera förnyelser och nya ideologier som presenteras till lärare och det tar tid att lärare börjar tillämpa de alla. Därför är det viktigt att lärare får tillräckligt information om den nya läroplanen innan de börjar tillämpa den i praktiken.

Språkmedvetenhet definieras på många olika sätt vilket skapar en bild av språkmedvetenhet som ett brett fenomen i lärares tankar som det också syns i forskningslitteratur. Lärare ser språkmedvetenhet som en mångsidig term som kan innehålla flera olika synpunkter och också sådana som inte kommer fram i forskningslitteraturen eller läroplanen. Det här kan troligen betyda att lärare kan vara väldigt kreativa och också använda sina egna preferenser och erfarenhet i undervisningen. Även om språkmedvetenhet upplevs som ett mångsidigt begrepp, fattas det några centrala synpunkter från lärares definitioner om språkmedvetenhet såsom flerspråkighet och kultur som är en viktig del av språkmedvetenhet. Det här kan bero på att lärare inte har så mycket erfarenhet om flerspråkighet eller kulturundervisning och därför ses språkmedvetenhet inte som något som hör till flerspråkighet eller kultur. Därför behöver lärare också mer information och redskap för att kunna lägga märke till flerspråkighet och dess uppbackning i undervisningen.

Lärare anser också att språkmedvetenhet blir implementerad i deras undervisning i viss mån. De gör ingen skillnad för definitioner för språkmedvetenhet och språkmedvetenhetens implementering i praktiken utan de upplevs som en och samma sak. Det här betyder att lärare anser att språkmedvetenhet bli implementerad på sådana sätt som de nämner att språkmedvetenhet kan definieras och tolkas. Det här syftar till att språkmedvetenhetens definitioner kommer från lärarens egna erfarenheter, attityder och åsikter om hur deras undervisningen organiseras. Då kan ifrågasättas läroplanens eller forskningslitteraturens roll

som den styrande makten i undervisningen och kunde även analyseras hur mycket betoning har lärarens egna preferenser i undervisningen.

Det finns fortfarande mycket att studera inom språkmedvetenhet i skolvärlden och inom andra forskningsfälten eftersom den här studien illustreras bara två lärares definitioner om språkmedvetenhet och dess implementering i deras undervisning. För närvarande är språkmedvetenhet ett av de största temana i skolorna runtom Finland och därför är upphov för vidare forskning stort. Ett möjligt tema för vidare forskning kunde vara att ta reda på hur flera lärare definierar och tolkar språkmedvetenhet vilket kunde ge en mer omfattande bild av språkmedvetenhet. Det kunde också vara intressant att jämföra språkmedvetenhet i olika utbildningsnivåer såsom i gymnasiet, i yrkeshögskolor eller i yrkesskolor. Man kunde också använda skolans egna läroplaner som material för studien om språkmedvetenhet vilket kunde mer belysa hur skolans läroplan ser ut med jämförelse till den riksomfattande läroplanen och hur de två styr undervisningen i praktiken.

LITTERATUR

- Aalto, E., & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 8, 72-90. Retrieved from <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>
- Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. I: Alanen, R., Dufva, H. och Mäntylä, K. (red.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–34.
- Alderson, J.C., Clapham, C. and Steel, D. (1997) Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research* 1 (2), 93–121.
- Andrews, S. och Svalberg, A. 2017. Teacher Language Awareness. I: Cenoz, J., Gortez, D. och May, S. (red.), *Language Awareness and Multilingualism*. Singapore: Springer Singapore, 218-231.
- Andrews, S. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arvastson, G. och Ehn, B. 2009. Observationens dynamik. I: Arvastson, G. och Ehn, B. (red.), *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur, 19–34.
- Association for Language Awareness (ALA) (2017). Definition of language awareness. www.lexically.net/ala/la_defined.htm (Hämtad 18.11.2017)
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouhmadi, F. 2012. Vi skapar barns ordförråd. En studie om barns språkmedvetenhet i förskolan i Sverige och i Marocko. Examensarbete. Estetisk-filosofiska fakulteten. Karlstads universitet.
- Cenoz, J., Gortez, D. och May, S. 2017. Volume Editors' Introduction to "Language Awareness and Multilingualism". I: Cenoz, J., Gortez, D. och May, S. (red.), *Language Awareness and Multilingualism*. Singapore: Springer Singapore, v–xv.
- Dufva, H. och Salo, O-P. 2016. At the interface of language: Language Awareness in the Foreign Language Classroom. I: Salo, O-P. och Kontoniemi, M. (red.), *Towards new learning. University of Jyväskylä Teacher Training School: 150 years of developing school*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 195–209.
- Donmall, G. (ed.) (1985) *Language Awareness (NCLE Papers and Reports No. 6)*. London: CILT.
- Edge, J. (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal*, 42(1), 9–13.

- Ellis, E. 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, 1-23. (Hämtad 19.11.2017)
- Ertmer, P.A. 2005. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, 4, 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683> (Hämtad 5.11.2018)
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. I: Valli, R. och Aaltola, J. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: P-S kustannus.
- Finkbeiner, C. och White, J. 2017. Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. I: Cenoz, J., Gortez, D. och May, S. (red.), *Language Awareness and Multilingualism*. Singapore: Springer Singapore, 3–18.
- Finlands officiella statistik (FOS): Ämnesval [e-publikation]. ISSN=1799–1048. Ämnesval Bland Elever I Grundskolan 2016, Tabellbilaga 1. Språkval bland elever i grundskolan 2016, pojkar (Korrigerad 28.6.2017). Helsinki: Statistikcentralen [hänvisat: 19.11.2017]. Åtkomstsätt:http://www.stat.fi/til/ava/2016/02/ava_2016_02_2017-05_24_tau_001_sv.html
- Foddy, W. 2001. Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Förordningen om grundläggande utbildning (852/1998)
- GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad: 6.11.2016)
- GGL 2015 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf (Hämtad: 1.3.2017)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. och Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. I: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. och Tolonen, T. (red.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Gök, A. och Rajala, E. 2017. Investigating teacher language awareness and language aware practices in Finland. Master's Thesis in Education. Department of Education. University of Jyväskylä.

- <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/54367/URN%3aNBN%3afi%3yu-201706072731.pdf?sequence=1> (Hämtad 23.10.2018)
- Hales, T. (1997). Exploring data-driven language awareness. *ELT Journal*, 51(2), 217–23.
- Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12/2013.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42866/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.pdf?sequence=1>
- Hawkins, E. 1999. Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8, (3–4), 124–142.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. och Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. och Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Högdahl, E. 2009. Välja sina ord. I: Arvastson, G. och Ehn, B. (red.), *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur, 101–115.
- James, C. 2009. Eric Hawkins: A Tribute on Your Ninetieth Birthday. *Language Awareness*, 14, (2-3), 80–81. <http://www.tandfonline.com/doi/10.1080/09658410508668824> (Hämtad 19.11.2017)
- James, C. 1999. Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12:1, 94-115. <https://doi.org/10.1080/07908319908666571> (Hämtad 18.11.2017)
- James, C., och Garrett, P. 1991. The scope of language awareness. I: James, C. & Garret, P. (red.), *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 2-23.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Judson, E. 2006. How teacher integrate technology and their beliefs about Learning: Is there a connection? *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 14, 3, 581–597.
- Jääskelä, P., Häkkinen, P. och Rasku- Puttonen, H. 2017. Teacher Beliefs Regarding Learning, Pedagogy, and the Use of Technology in Higher Education. *Journal of Research on Technology in Education* 49, (3–4), 198–211.
- Kalaja, P. 2016. Student Teacher’s Beliefs about L1 and L2 Discursively Constructed: A Longitudinal Study of Interpretative Repertoires. I: Kalaja, P., Barcelos, A-M., Aro, M. och Ruohotie-Lyhty, M. (red.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 97–124.

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. och Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Opetushallituksen muistiot 3/2011.
https://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa (Hämtad 10.4.2017)
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. I: Valli, R. och Aaltola, J. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: P-S kustannus.
- Kumpulainen, T. 2014. *Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Utbildningsstyrelsens statistik och indikatorpublikation.
https://www.oph.fi/publikationer/2014/arsbok_for_utbildningsstatistik_2014 (Hämtad 10.4.2017)
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Lag om grundläggande utbildning (628/1998)
- Lahelma, E. och Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. I: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. och Tolonen, T. (red.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? I: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. och Tolonen, T. (red.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Malakoff, M. 1992. Translation ability: a natural bilingual and metalinguistic skill. I: Harris, R. (red.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. 515–530. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 515–530.
- Martin-Jones, M. 2015. Classroom Discourse Analysis as a Lens on Language-in-Education Policy Processes. I: Hult, F. och Cassels Johnson, D. (red.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 94–106.
- McCarty, T. 2015. Ethnography in Language Planning and Policy Research. I: Hult, F. och Cassels Johnson, D. (red.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 81–93.
- Nikula, T. och Kääntä, L. 2013. Kieli koulussa: kohti kokonaisvaltaista kielikäsitystä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12/ 2013.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42869/kieli-koulussa-kohti_kokonaisvaltaista-kielikasitusta.pdf?sequence=1

- Nissilä, L. 2010. Matkalla monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. I: Immonen Oikkonen, P. och Leino, A. (red), *Monikulttuurinen koulu yhteisö*. Sastamala: Vammalan kirjapaino, 21–39.
- Norrby, C. 2004. Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra. Lund: Studentlitteratur.
- Oliveira, A.L. och Ançã, M.H. 2009. 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, Vol 18, issues 3–4: Engaging with language. Selected papers from the 9th International Conference of the Association for Language Awareness, University of Hong Kong, June 2008, 403–421. <http://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/09658410903197355> (Hämtad 8.3.2017)
- Onnisekä, S. 2015. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12/2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/48129> (Hämtad 3.3. 2017)
- Ottoson, E. 2009. På drift. I: Arvastson, G. och Ehn, B. (red.), *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur, 147–159.
- Otwinowska, A. 2017. English teachers' language awareness: away with the monolingual bias?, *Language Awareness*, 26:4, 304–324, DOI: 10.1080/09658416.2017.1409752 (Hämtad 3.3. 2017)
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, pp. 307–332.
- Paloniemi, S. och Collin, K. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. I: Valli, R. och Aaltola, J. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: P-S kustannus.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51* <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> (Hämtad 6.4.2018)
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. och Pirinen, T. 2017. *Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Publikationer 14: 2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/sv/publication/utvardering-av-utbildningar-som-ger-behorighet-att-undervisa-svenska/> (Hämtad 19.11.2017)
- Salo, O-P. 2014. Miten tehdä hyvää kieltenopetuksesta entistä parempaa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11/2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/miten-tehda-hyvasta-kielenopetuksesta-entista-parempaa/>

Spolsky, B. 2012. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Språklag (423/2003)

Svalberg, A-M. 2016. Language Awareness research: where are we now. *Language Awareness*, 25:1-2, 4-16.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2015.1122027> (Hämtad 19.11.2017)

Thornbury, S. 1997. *About language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tunmer, W. E., Pratt, C. och Herriman, M. L. 1984. *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. New York: Springer.

Tuomi, J. och Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Utrikesministeriet. 2016. Muuttoliike ja pakolaiskriisi Euroopassa.
<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=49795> (Hämtad 7.3.2017)

UKM = Undervisnings- och kulturministeriet. 2017. Kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen. Undervisnings- och kulturministeriets anslag. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen_lukutaitofoorumi-vastaamaan_lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen (Hämtad 19.11.2017)

BILAGOR

BILAGA 1: Lärares tillstånd att delta i studien.

TUTKIMUSSUOSTUMUS JA TUTKIMUSMATERIAALIN KÄYTTÖLUPA

Tutkimuksen toteuttajat: Pauliina Hutka, Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ruotsin- ja englanninopettajien käsityksiä uuden opetussuunnitelman kielitietoisuudesta. Tätä varten kerätään aineistoa haastatteluiden, luokkahuoneobservointien ja luokkahuoneesta kuvatun videomateriaalin avulla. Aineistoa käytetään ruotsin ja englannin maisterintutkielmassa. Kuvattua videomateriaalia ei esitellä julkisesti missään vaan se on pelkästään tutkijan omaksi muistitueksi.

Tutkimukseen osallistuvat anonymisoidaan: osallistujista ei käytetä missään vaiheessa heidän oikeita nimiään eikä anneta tietoa, josta voisi päätellä osallistujien henkilöllisyyden tai kyseessä olevan koulun. Tutkimusaineistoa säilytetään lukituissa tiloissa, joihin vain tutkijalla (Pauliina Hutka) on pääsy. Aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä, viimeistään 31.5.2018.

Suostun osallistuvani tutkimukseen.

Annan luvan käyttää materiaalia

- tutkimus- ja opetustarkoitukseen (maisteriseminaarin esitykset)

- julkaisutarkoitukseen (maisterintutkielma, mahdolliset muut julkaisut)

Aineistoa saa käyttää yllä mainitut tutkimuksen toteuttaja.

Paikka ja aika

Tutkimusluvan antajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Tätä lupa-asiakirjaa on tehty kaksi kappaletta, toinen luvan antajalle, toinen tutkimuksen tekijälle.

BILAGA 2: Intervjustommen för den första intervjun

Lämmittelykysymyksiä

- Aineyhdistelmä ja koulutus
- Kuinka kauan olet ollut opettajana?
- Miksi juuri kieltenopeksi?
- Parasta opettamisessa?

Kielikäsitukset

- Mitä kieli on?
- Miten kieltä opitaan?
- (Mitä on hyvä kieltenopettaminen?)

Uusi ops vs vanha ops

- Missä määrin olet tutustunut uuteen opsiin?
- Millaisia muutoksia uudessa ops verrattuna vanhaan? Miten kuvailisit yms? Vai onko mitään eroja?
- Kielitietoisuus ja kielitietoinen koulu: kaikki opet on kieltenopeja

Kielitietoisuus ja sen määrittelyä

- Mitä tulee mieleen kielitietoisuudesta? (jokaisen oppiaineen oma kieli pitää avata, kielellinen malli, joku muu kieli äidinkielenä kuin suomi, nimenomaan suomen kielen malli, kulttuuriset asiat)
- Mitä se on sinulle? Miten määrittelisit sen?
- Onko eri kielten välillä eroja?
- Saman kielen sisällä eroja tietoiseksi?
- Tuotko esiin eroja kielten välillä niiden asemassa tms?
- Kielitietoisuus myös suvaitsevaisuuden edistäjänä → nykypäivänä
- Suomen kieli tunneilla → onko se kielitietoisuutta?
- Rakenteet osana kielitietoisuutta

- Muu kuin suomi äidinkielenä: onko sellaisia oppilaita? Miten otat huomioon tai ottaisit huomioon?
- Kielenkäyttö tunneilla
- Miten kielitietoisuus voisi näkyä/näkyä tunneilla? (Omassa opetuksessasi)
- Voiko sitä tuoda muuten esille?
- Kenen tehtävä se on tuoda sitä kielitietoisuutta esille?
- Opettajien välinen yhteistyö
- Näkyykö uusi ops jo opetuksessasi? Miten?

BILAGA 3: Intervjustommen för den andra intervjun med Kajsa

YLEISTÄ KIELITIE TOISUUDESTA

- Uusia ajatuksia kielitietoisuudesta ensimmäisen haastattelun jälkeen
 - Oppilaiden kielellinen tausta
 - Suvaitsevaisuus
 - Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa
- **Näkykö kielitietoisuus opetuksessa? Millä tavoin?**
- Jokainen ope oman kielensä opettaja: miten näkyy?
 - Ryhmittely, värien käyttö, alleviivaus → painotetaanko tiettyjä juttuja?
 - Huomion kiinnittäminen rakenteisiin → mikä on rakenteiden rooli?
 - Sanojen selittelyä, arvailua
 - Kääntämistä
 - Kohdekieli vs suomi tasapainoilua
- **Miten kuvailisit omaa kielenkäyttöäsi tunneilla?**
- Mietitkö tietoisesti sitä?
 - Koska suomea ja koska ruotsia/enkkua?
 - Joillekin oppilaille kohdekielellä ja joillekin suomeksi
- **Miksi kielitietoisuus on nyt nostettu opsiin?**
- Kenen tehtävä se on tuoda sitä esille?
 - Miten opettajien yhteistyö?

OPPITUNNEISTA:

- Ääntäminen: Introilua tulevaan, tunnistaa sanoja
- Kappaleen kuuntelu
- Käydään yhdessä kpl läpi, alleviivauksia, ready/steady → miksi?
- Oppilaan kanssa läpi tehtävä yhdessä
 - Miksi?
 - Lehtiprojektin idea
- RUA ti taulutehtävä → miksi?
- RUA ti/pe se verbien taivutustehtävä ja se kysymyssanatehtävä → miksi?
- RUA ti taululla verbin taivutusta → miksi?
- Vertailu eri kielten välillä
- Aktiivi/passiivi → Miksi tällä tyylillä? Suomeksikin vaikea aihe?
- Sanojen selvittelyä
- Suullinen paritehtävä RUA 7lk

BILGA 4: Intervjustommen för den andra intervjun med Lotta

Alkuun:

- Onko tullut uusia juttuja mieleen kielitietoisuudesta?
- Miten kuvailisit omaa kielenkäyttöä tunneilla?
 - o Mietitkö tietoisesti sitä?
 - o Koska suomea ja koska ruotsia/enkkua?
 - o Joillekin oppilaille suomeksi ja joillekin kohdekielellä
- Mikä olisi kielenopetuksessa tyypillistä kieltä?
 - o Jokainen opettaja oman aineensa kielenope
- Termien käyttö tunneilla (lähinnä kieliopin kanssa)
 - o Tuleeko tilanteita, joissa ei ymmärretä suomeksikaan jotain?
- Näkyykö kielitietoisuus opetuksessasi?
 - o Miten?
 - o Monilukutaito

Tunneilta:

- Oppilas yrittää käyttää venäjää ruotsin tunnilla
- Kielioppia yhdessä taululla esimerkkilauseiden ja täydentämisen kanssa → Onko rakenteet osa sitä kielitietoisuutta?
 - o Tavallinen tapa käydä läpi?
 - o Huomion kiinnittäminen tiettyihin asioihin
 - o Palastelua?
 - o Taivutukset, deklinaatiot yms esillä, miksi?
 - o Miksi tietoisuus rakenteista on tärkeää?
- Enkun futuuri ja ehtolauseet
 - o Miksi monisteella?
- Kulttuurin rooli opetuksessa