

**”DET ÄR JU EN MYCKET OMFAT-
TANDE SAK” — SVENSKLÄRARNAS
UPPFATTNINGAR OM SPRÅKMED-
VETENHET**

Milja Hautamäki
Anni Hellström
Magisteravhandling
Svenska språket
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijät Hautamäki, Milja & Hellström, Anni	
Työn nimi "Det är ju en mycket omfattande sak" – Svensklärarnas uppfattningar om språkmedvetenhet	
Oppiaine Ruotsin kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kesäkuu 2022	Sivumäärä 63+9
Tiivistelmä <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ruotsinopettajien käsityksiä kielitietoisuudesta sekä kielitietoisista pedagogisista toimintatavoista. Lisäksi pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät vaikuttivat opettajien käsityksien sekä pedagogisten ratkaisujen taustalla. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, johon osallistui yhteensä kuusi ruotsinopettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla sekä puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin, teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimus osoitti, että opettajien käsitykset kielitietoisuudesta nojautuivat pitkälti perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa määriteltyihin ulottuvuuksiin, mutta opettajat nostivat esille myös hyvin yksilöllisiä lähestymistapoja. Haastatteluissa korostui, että opettajat kokivat kielitietoisuuden olevan laaja ja moniulotteinen käsite. Kielitietoisuus nähtiin ennen kaikkea tietoisuutena kuhunkin käyttökontekstiin liittyvästä kielenkäytöstä ja kielen variaatiosta. Opettajat määrittivät käsitteen sekä abstraktilla että yksilön tasolla: abstraktilla tasolla kielitietoisuus nähtiin tapana nostaa kieliaineiden arvostusta sekä kannustaa oppijoita opiskelemaan kieliä, kun taas yksilötasolla sitä kuvattiin omien pedagogisten ratkaisujen ja arvojen kautta.</p> <p>Opettajien kielitietoisuuteen vaikuttivat monet eri taustatekijät: opettajan uskomukset, kielitaito, työkokemus, pedagogiset taidot ja oppilaantuntemus. Lisäksi kielitietoisuuteen vaikuttivat ympäristötekijät sekä asenteet ruotsin kieltä kohtaan. Opettajien kielitietoisissa pedagogisissa käytänteissä korostui kielellisenä mallina toimiminen, kielten ja kulttuurien vertailu sekä opetuskielen sopeuttaminen oppijoiden taitotasoon. Opettajat kokivat hyödyntävänsä aktiivisesti kielitietoisuutta käytänteissään, vaikkakin kielitietoisuus nähtiin enemmän luonnollisena osana käytänteitä kuin suunniteltuna ja tietoisena toimintana.</p> <p>Tutkimuksemme osoittaa, että kielitietoisuus on dynaaminen ja moniulotteinen ilmiö, joka näkyy eri tavoin ruotsinopettajien työssä. Tutkimuksemme osoitti myös, että vaikka kielitietoisuus ja opettajan kielitietoisuus ovat teoriassa eri ilmiöitä, kietoutuvat ne yhteen opettajien käsityksissä.</p>	
Asiasanat: Språkmedvetenhet, lärarens språkmedvetenhet, svenskundervisning, uppfattningar, pedagogiska praktiker	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto, JYX	
Muita tietoja: -	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	3
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	5
	2.1 Begreppet språkmedvetenhet.....	5
	2.1.1 Begreppets historia	5
	2.1.2 Explicit och implicit kunskap.....	6
	2.1.3 Begreppsdefinitioner	7
	2.2 Språkmedvetenhet i finländska läroplansdokument.....	10
	2.3 Lärarens språkmedvetenhet	12
	2.3.1 Lärarens språkmedvetenhet som begrepp.....	12
	2.3.2 Faktorer som inverkar på TLA.....	13
	2.3.3 TLA som pedagogisk praktik.....	17
	2.4 Tidigare studier	20
3	MATERIAL OCH METOD	24
	3.1 Syfte och forskningsfrågor	24
	3.2 Material.....	25
	3.3 Metod	26
	3.3.1 Temaintervju.....	26
	3.3.2 Teoriledande innehållsanalys	28
	3.4 Etiska överväganden.....	29
4	RESULTAT	30
	4.1 Lärarnas uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet.....	30
	4.1.1 Spontana reflektioner	30
	4.1.2 Reflektioner i relation till stimulusmaterialet.....	33
	4.2 Faktorer som inverkar på lärarens språkmedvetenhet och dess utveckling	37
	4.2.1 Föreställningar.....	37
	4.2.2 Kunskaper i målspråket.....	38
	4.2.3 Arbetserfarenhet och pedagogiska kunskaper.....	39
	4.2.4 Kännedom om inlärare.....	41
	4.2.5 Medvetenhet om attityder till inläring av svenska.....	42
	4.2.6 Medvetenhet om omgivningens inverkan	43
	4.3 Lärarnas beskrivningar av sina språkmedvetna praktiker	44
	4.3.1 Språkmedvetenhet som en del av pedagogiska praktiker.....	45
	4.3.2 Exempel på aktiviteter	52
5	SAMMANFATTANDE SLUTDISKUSSION.....	55
	REFERENSER.....	58
	BILAGOR.....	64

1 INLEDNING

I den senaste statistiken från 2021 var Finlands invånartal 5 548 241. Av dessa personer hade 5 090 199 (91,7%) registrerat ett av det inhemska språket som modersmål och över 458 042 (8,3%) invånare som hade något annat språk som registrerat modersmål. Enligt Statistikcentralen (2021) har antalet invånare med främmande språk som modersmål ökat under de senaste åren till exempel på grund av invandring, internationalisering och ökning i antalet flyktingar och asylsökande. Finlands språkliga landskap har blivit mångsidigare och rikare: kunskap i flera språk, det vill säga flerspråkighet, har blivit normen (Dufva & Pietikäinen 2009; Kalliokoski, Lehtimaja, Nissilä & Vaarala 2021).

Kulturell mångfald och flerspråkighet är samhällseliga fenomen som också återspeglas i skolvärlden. Enligt grunderna för grundläggande utbildning och gymnasiets läroplaner (GLGU 2014 & GGL 2019) är skolor flerspråkiga miljöer, samt varje inlärare är flerspråkig, och vidare ses flerspråkighet och dess befrämjande som ett viktigt mål. Flerspråkighet definieras inte närmare i grunderna för läroplanerna, men begreppet kan uppfattas på två sätt: å ena sidan kan den ses som individens förmåga eller möjlighet att använda ett antal olika språk i sin gemenskap, men å andra sidan kan den uppfattas som användning av olika språk i olika språkgemenskaper (Vetenskapstermbanken i Finland). Flerspråkighet och dess roll i skolvärlden och i elevernas inläring har länge varit ett tema, som har väckt till och med kontroversiella uppfattningar och värderingar. Dufva och Pietikäinen (2009) påpekar att de nutida diskurserna i skolvärlden och vidare i vårt samhälle betonar att flerspråkighet är normen och att ren enspråkighet är ett undantag.

Skolans vardag utgörs av ett ständigt samspel mellan inlärare och lärare. Lärarnas och elevernas språkliga och kulturella bakgrunder samt kunskaper, färdigheter och attityder är sammanflätade i detta sociala samspel, vilket gör skolan en givande och rik miljö som återspeglar samhället omkring den. Dock är det värt att konstatera, att denna mångfald också kan vara en utmaning för inläringen och undervisningen (Kaijaluoto & Sinisalo 2020). Medvetenhet om dessa faktorer har aktualiserat behovet att ta hänsyn till språket i skolor, eftersom språket är det gemensamma verktyget för allt som sker i skolan. Språket är ett verktyg att behandla, fördjupa och diskutera kunskap, men också för den sociala interaktionen.

Även om skolor uppfattas vara språkligt rika och flerspråkiga miljöer, är det påfallande, att inlärnarnas språkkunskaper tenderar ständigt försämrars. En av utmaningarna är att kunskaperna i modersmålet (finska) har gått ner enligt PISA-mätningarna, vilket förklarats med att skoleleverna inte mera läser så mycket (Hautamäki, Kupiainen, Kuusela, Rautopuro, Scheinin & Välijärvi, 2015, 35–38; se också YLE 3.12.2019). Därför har man vid förnyelsen av de nationella läroplansgrunderna för grundskolan 2014 och gymnasiet 2019 betonat språkmedvetenhetens roll i skolans verksamhetskultur, det vill säga målet är att alla läroämnen skulle undervisas så att inlärare blir mer medvetna om språk och hur det används i olika situationer, både i tal och skrift. Detta samarbete stödjer också utvecklingen av mångsidiga kunskaper i finska och i kommunikation (Harmanen 2013), det vill säga språkmedvetenheten har att göra med alla språk som undervisas eller används i skolan.

Språkmedvetenhet är ett begrepp som nämns upprepade gånger i läroplansgrunderna (GLGU 2014 & GGL 2019). Enligt Honko och Skinnari (2020) bygger läroplanerna de allmänna ramarna för definitionen av språkmedvetenhet men det finns ändå individuella, lokala och situationella skillnader i det hur brett eller snävt språkmedvetenhet förstås. Det finns även skillnader i det hur viktig språkmedvetenhet uppfattas vara i undervisningen. Detta gör begreppet språkmedvetenhet till ett intressant och givande forskningsområde.

Vi har ett intresse att studera språkmedvetenhet i svenskundervisning eftersom språkmedvetet arbete är särskilt centralt i språkundervisningen. Språkmedvetenhet ter sig i en viss mån som ett oklart och mångtydigt fenomen som ändå borde vara en naturlig och väsentlig del av lärarskap i dagens skola. Trots det finns det mycket luckor i forskningen i språkmedvetenhet och speciellt i svensklärarnas uppfattningar om det i Finland.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel ges de teoretiska utgångspunkterna i vår studie. I avsnitten 2.1 och 2.2 diskuteras språkmedvetenhet och därefter, i avsnitt 2.3, fokuseras i lärarens språkmedvetenhet. I 2.4 presenteras tidigare studier som har gjorts om språkmedvetenhet och lärarens språkmedvetenhet.

2.1 Begreppet språkmedvetenhet

I detta avsnitt diskuteras begreppet språkmedvetenhet. Avsnittet inleds med en kort redogörelse över begreppets historia (2.1.1). I avsnitt 2.1.2 presenteras begreppen explicit och implicit kunskap, som är centrala bakomliggande faktorer till begreppet språkmedvetenhet och i 2.1.3 diskuteras olika definitioner av begreppet språkmedvetenhet.

2.1.1 Begreppets historia

Språkmedvetenhetens historia är relativt kort, men den har ändå haft en stor inverkan på den nutida utbildningen och det pedagogiska tänkandet omkring världen. Språkmedvetenhet som begrepp har sina rötter i 1960-talets Storbritannien, där bland annat avkoloniseringen och även det andra världskriget hade ökat invandring och antalet gästarbetare, vilket ledde till landets ökande flerspråkighet och kulturella mångfald (se t.ex. Schneider 2018; Brumfit 1992). Flerspråkigheten och den kulturella mångfalden var teman som också började synas i skolvärlden – språken och deras roll blev beaktat ur ett nytt perspektiv.

Språkforskaren Eric Hawkins (1915–2010) anses vara fadern till begreppet språkmedvetenhet. År 1972 blev han oroad över språkundervisningen och ansåg att i läroplanerna fanns det ingenting som skulle hjälpa eleverna att lära sig språket på riktigt. Han menade att alla lärare borde arbeta tillsammans för att möjliggöra språkinläringen oberoende av vilket ämne de undervisade i skolan, med andra ord menade han att språkundervisning skulle vara varje lärares uppgift. Ytterligare

påpekade han att målet med språkmedvetenhet är att "bygga en bro" mellan olika typer av språkinlärning - det vill säga inlärning av modersmål, andraspråk, minoritetsspråk och främmande språk borde beaktas samtidigt i undervisningen. Han konstaterade att språkmedvetenhetens viktigaste mål är att uppmuntra eleverna att ifrågasätta språk. Ett annat viktigt mål är att erbjuda ett forum där den språkliga mångfalden kan diskuteras och därmed minska fördomar mot olika språkgrupper (Hawkins 1984, 1–4; se också Dufva och Salo 2016).

Detta lade grunden för den ökade språkliga medvetenheten och uppmärksamheten på olika språk i skolorna, såsom också för Language awareness-rörelsens verksamhet och dess guldålder under åren 1982–1986. Även om själva rörelsen inte varade länge, lämnade den efter sig ett betydande arv särskilt i språkpedagogiken: den lade grunden för det moderna tänkandet om språkets betydelse vid inlärningen och undervisningen (se t.ex. Donmall-Hicks 1997; Brumfit 1992). Language awareness-rörelsen lämnade efter sig också en specialiserad tidskrift inom vetenskapsområdet: Language Awareness-tidskriften publiceras ännu i dag och i tidskriften diskuteras teman och fenomen relaterade till språkmedvetenhet (tandfonline.com).

2.1.2 Explicit och implicit kunskap

Två begrepp som är centrala för begreppet språkmedvetenhet är explicit kunskap och implicit kunskap. I fråga om andraspråksinlärning definierar Ellis (2004, 244) explicit kunskap som deklarativ kunskap, det vill säga kunskap om andraspråkets fonologiska, lexikaliska, grammatiska, pragmatiska och sociokritiska enheter. Ellis tillägger att explicit kunskap används medvetet, och den kan även verbaliseras. Denna kunskap nås i kontrollerade inlärningsprocesser, såsom i samband med undervisningen, när inlärare exempelvis möter något problem vid språkanvändning (Andrews 2007, 13).

Implicit kunskap kan ses vara motsatsen till explicit kunskap, eftersom denna kunskap är omedveten och den kan bara verbaliseras om man gör kunskapen explicit. Ellis (2005, 214) framhäver att implicit kunskap är kunskap som kan nås snabbt och den utnyttjas till exempel i olika kommunikativa situationer, såsom i interaktion, där man måste använda språket "spontant". Ellis (1994, 356) påpekar vidare att implicit kunskap är intuitiv samt gömd och inläraren är inte medveten om denna kunskap (Andrews 2007, 13–14).

James (1996, 223) har definierat språkmedvetenhet som kunskap att observera språket metakognitivt, och målet är att implicit kunskap blir explicit. James (1996) har även dragit slutsatsen att språkmedvetenhet har mer att göra med inlärning av förstaspråk och vad gäller andraspråksinlärare är det viktigt att väcka medvetenheten om språkinlärning och det vad som inlärare borde lära sig (Andrews 2007, 17–18). James har därför ett speciellt sätt att definiera språkmedvetenhet, eftersom han anser att

språkmedvetenhet är kopplad till inläring av förstaspråk. Andrews (2007, 18) har dock framställt sig kritiskt till James' syn och anser att den är för enkel vad gäller andraspråksinlärare. Han anser däremot att även vid andraspråksinläring kan igenkännes syften att implicit kunskap ska bli explicit.

2.1.3 Begreppsdefinitioner

Språkmedvetenhet är ett komplext begrepp och antagligen finns det lika många definitioner som forskare. Begreppets komplexitet beror på dess mångtydiga och mångskiktade beskaffenhet: språkmedvetenhet kan tolkas som ett samhälleligt fenomen men också som en individuell egenskap, och å andra sidan kan den också beaktas ur språkinläringens och -undervisningens kontext.

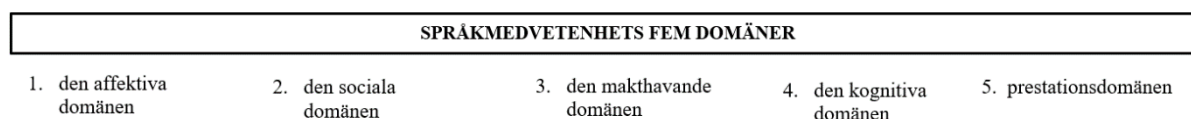
Dufva och Salo (2016) påpekar att man kan definiera språkmedvetenhet på två sätt: antingen snävt eller brett. Enligt den snäva definitionen är språkmedvetenhet individens medvetenhet och även kunskap om språkets olika områden och deras regler, till exempel om fonetik, morfologi, syntax och semantik. Dufva och Salo (2016, 198) konstaterar att det är viktigt att vara medveten om språkets struktur, eftersom denna medvetenhet innebär till exempel förmågan att jämföra olika språk och förståelsen av olika grammatiska regelbundenheter som förekommer i ett visst språk. Dock betonar de att språkmedvetenhet i dess snäva definition inte betyder att språkinlärare lär sig alla strukturella och pragmatiska regler i språket utantill utan det handlar snarare om inlärarens förmåga att analysera och reflektera över språket (Dufva & Salo 2016, 197–198). Dufva och Salo konstaterar att numera är det vanligare att definiera språkmedvetenhet bredare: förutom medvetenheten om språkets olika områden tar man också hänsyn till pragmatiska regler som gäller språkbruket. Då täcker begreppet också olika sociala, ekonomiska, kulturella och även politiska ideologier som anknyts till språkbruket.

Storbritanniens National Council for Language Education (NCLE, se Donmall 1985, 7) har i sin tur definierat att språkmedvetenhet är en individs känslighet för och medvetenhet om språkets natur och dess roll i det mänskliga livet. NCLE:s definition för språkmedvetenhet kan ses som bred, eftersom det täcker inte bara medvetenheten om språkets olika områden, utan ser begreppet i ljuset av tre olika parametrar: den kognitiva parametern, som är medvetenhet om språket i sig och om dess strukturer, den affektiva parametern som omfattar medvetenhet om attityder och åsikter för och mot olika språk och den sociala parametern, som innebär medvetenhet om språket och dess roll i livet och i samhället (James & Garrett 1992, 4). Därtill har NCLE fastställt hur språkmedvetenhet borde undervisas i skolan, det vill säga man ska göra explicit och medveten denna kunskap, som inläraren har lärt sig när hen har upplevt språk och lärt sig att observera och analysera språk i hens omgivning (se James 1996). Enligt NCLE står språkanvändningen i kärnan av språkinläringen (Donmall 1985, 108).

Carter (1994, 5) närmar sig språkmedvetenhet genom fyra grundläggande del- aspekter och erbjuder därmed en bred definition. Enligt honom förutsätter språkmed- vetenhet för det första att man är medveten om språkets olika områden och har krea- tivitet samt lekfullhet i språkbruket. Den andra är att man ska förstå att språk och kultur har en nära relation och när man lär sig språket, lär man samtidigt mycket om kulturen, bland annat genom idiom och metaforer. Den tredje aspekten är medveten- het om språkets olika strukturer och förståelse av faktumet att även om relationen mellan språkets strukturer och betydelse är ibland arbiträr, är språket ändå ett system som är systematiskt organiserat. Enligt den fjärde aspekten ska en språkmedveten språk användare bli medveten om det att ideologier och språk har en nära relation med varandra. Andrews (2007, 12) argumenterar att Carters (1994) definition för språkmedvetenhet är riktad mot förstaspråksinläring, även om speciellt aspekten om kulturens och språkets närhet samt språkets natur som systematiskt system är mycket relevanta också för andraspråksinlärare.

García (2008, 385--386) å sin sida anser att språkmedvetenhet har tre domäner: språk användning, språkinläring och språkundervisning. Den första domänen inne- bär förmågan att använda språket på rätt sätt, det vill säga medvetenheten om sociala och pragmatiska normer för språk användning. Den andra domänen gäller kunskap om språk som system, det vill säga kännedom om språkets olika områden, såsom grammatik och fonetik. Den tredje domänen omfattar pedagogiken: pedagogiska praktiker står i kärnan av språkmedvetenhet och man betraktar då speciellt språklä- raren. Garcías syn på språkmedvetenhet skiljer sig från andra synvinklar i det att hon betraktar även läraren som en domän av språkmedvetenhet.

En annan indelning av domänerna presenteras av James och Garrett (1992, 12). Enligt dem finns det fem olika domäner, vilka kan beskrivas vara språkmedvetenhets grundval. Dessa är den affektiva, sociala, makthavande, kognitiva och prestations- domänen. Dessa domäner bygger grunden för språkmedvetenhet och dess uppkomst. James och Garrett (1992, 20) framhäver att de fem olika domänerna inte fungerar en- skilda som individuella domäner, utan de fungerar tillsammans. Dessa domäner pre- senteras sammanfattningsvis i figur 1 nedan.



Figur 1: Språkmedvetenhets fem domäner (bearbetat enligt James och Garrett 1992).

Den första domänen i James och Garretts (1992) indelning är den affektiva domänen. James och Garrett (1992) framhäver NCLE:s beskrivning om de olika faktorer som tillhör den affektiva domänen: attityder, uppmärksamhet, känslor, nyfikenhet och intresse (se också Donmall 1985, 8). Den affektiva domänens principer kan sammanfattas med tanken att inläring kräver både hjärna och hjärta, det vill säga känslor påverkar inläringen och inläringen väcker olika känslor (James & Garrett 1992, 12–13).

James och Garrett (1992, 13) konstaterar att med hjälp av den sociala domänen kan språkmedvetenhet befrämja bättre relationer mellan etniska grupper, när man stödjer inlärares medvetenhet om ursprung och egenskaper av deras egna språk och dialekt. Inlärare ska även bli medvetna om det egna språket eller de egna språkens status bland språk och dialekter i världen (Donmall 1985, 8). Då täcker den sociala domänen även den kulturella medvetenheten. James och Garrett (1992, 14) noterar också att enligt The Kingman Report (DES, 1988a, 36) är uppvaknande av kulturell medvetenhet och möjlighet att utnyttja jämförelser mellan olika språkanvändningsätt ett av de flerspråkiga klassrummets viktigaste fördelar.

Den makthavande domänens huvudtanke är att språket kan användas som verktyg för manipulation. Som exempel på detta nämner James och Garrett (1992, 14) bland annat reklam. Syftet med språkmedvetet arbete i skolan är att göra inlärare medvetna om sådan manipulation och att lära dem att känna igen den.

Eftersom språkkunskap är makt, ligger den kognitiva domänen och den makthavande domänen mycket nära varandra. James och Garrett (1992, 15) lyfter fram att den kognitiva domänen innebär det att man utvecklar medvetenhet om regelbundenheter, kontraster, system, enheter, kategorier och regler i språkanvändning. Därtill är syftet att inlärare lär sig att reflektera över dessa enheter av språk (NCLE, Donmall 1985, 7).

James och Garrett (1992, 17) betonar att prestationsdomänen är en domän som har diskuterats väldigt mycket, eftersom det råder osäkerhet bland forskare om språkmedvetenhet ökar språkkunskaper eller inte. Enligt NCLE kan en väl utvecklad medvetenhet antas hjälpa inlärare att öka sina språkresurser och lära sig att använda dessa resurser effektivt (Donmall 1985, 7). James och Garrett (1992, 18) argumenterar dock att det inte finns mycket forskning som gäller effekterna av en väl utvecklad språkmedvetenhet på språkkunskaper, men några observationer har gjorts: språkmedvetenhet kan hjälpa i det att inlärares blir medveten om sin implicita kunskap, som sedan blir till explicit kunskap, vilket betyder att inlärares blir medveten om sina kunskaper och kan utnyttja dem. Detta sker till exempel när en andraspråksinlärare jämför sin egen språkanvändning med en förstaspråkstalare av detta språk, vilket också är ett typiskt arbetssätt i språkmedveten språkundervisning. James och Garrett (1992) påpekar att en stor del av effekterna av språkmedvetenheten inom prestationsdomänen baserar sig på antaganden, eftersom det inte finns tillräckligt med forskning om språkmedvetenhetens effekter.

I denna avhandling är det viktigt att förstå begreppets individuella och personliga dimension, eftersom individuella lärares uppfattningar om begreppet står i kärnan av vår studie. Vi kommer att avspegla lärarnas uppfattningar med de olika definitionerna och indelningarna som presenterats i detta avsnitt (se vidare kapitel 3 och 4).

2.2 Språkmedvetenhet i finländska läroplansdokument

Grunderna för läroplanen både för grundläggande utbildning och gymnasieutbildning (senare i denna studie GLGU och GGL) sätter en gemensam och allmän ram för det hur språkmedvetenhet ska stödjas och förverkligas i undervisningen. I vår studie använder vi de båda nationella läroplansgrunderna eftersom vi har informanter som jobbar på de båda skolstadierna (se kapitel 3). Det bör påpekas att det också finns lokala läroplaner både för grundskolan och gymnasiet och där kan även nämnas andra mål för undervisningen, men i denna avhandling diskuteras bara de nationella målen.

I skolvärlden kan språket och dess roll betraktas ur många olika perspektiv: språket behövs som stöd för inläring och undervisning av alla skolämnen. I läroplansgrunderna konstateras också att varje elev är flerspråkig på ett eller annat sätt och därför borde olika språk beaktas i undervisningen (GLGU 2014; GGL 2019; se också Rapatti 2015, 55). En språkmedveten skola ska befrämja inlärares delaktighet och därtill jämlikhet mellan inlärare med olika bakgrunder (Rapatti 2020).

I grunderna för läroplanerna står det, att lärarens uppgift är att undervisa sina inlärare de olika vetenskapsområdenas språk (fi. *tiedonalojen kieli*). Enligt Kuukka (2020, 20) är vetenskapsområdenas språk det språk som inlärare använder när de processar och producerar information i ett ämne. Det vill säga olika vetenskapsområdenas språk står i centrum när det gäller språkmedvetenhet och språkmedveten undervisning i skolan. Språk som gäller olika vetenskapsområden är därmed språkkunskap som inlärare behöver när hen studerar olika läroämnen i skolan. Därtill har varje läroämne sina typiska språkanvändningssätt, textgenrer och eget ordförråd (se till exempel Cummins 1996), såsom det konstateras också i grunderna för läroplaner (GLGU 2014; GGL 2019).

Det är även viktigt att förstå att vetenskapsområdenas språk skiljer sig från vardagsspråket (Rapatti 2020). Kuukka (2020, 20) framhäver att vetenskapsområdenas språk kan vara svårt för några elever, bland annat på grund av invandrarbakgrund. Kaijaluoto och Sinisalo (2020) konstaterar att flerspråkiga inlärares kunskaper i skol-språket och dess nyanser konkretiseras i undervisningen så att inlärare kanske inte förstår undervisningens innehåll, eftersom språket som hen använder i sitt vardagsliv skiljer sig från undervisningsspråket (= vetenskapsområdenas språk).

Vetenskapsområdenas språk och komplexa meningsstrukturer kan hindra flerspråkiga elevers förståelse, men vardagsspråk kan användas som resurs för all inläring i skolan (Molle 2015, 13–14). Denna skillnad mellan vetenskapsområdenas språk och vardagsspråk har väckt behovet att diskutera om språkets roll i skolan och undervisningen.

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU) 2014 är språkmedvetenhet en viktig del av enhetlig verksamhetskultur i grundskolan. Där konstateras det vidare, att i en språkmedveten gemenskap ska man diskutera om attityder till olika språk och språkgrupper. En central tanke för språkmedvetenhet är enligt GLGU 2014 det att varje lärare är en språklärare och språkmodell för sina elever.

I GLGU 2014 konstateras, att undervisning i svenska som det andra inhemska språket ska stödja språkmedvetenhet. Språkinläringen konstateras vara en livslång process och utgångspunkten för detta är språkanvändning i olika situationer, vilket ska utveckla och förstärka språkmedvetenhet. Språkmedvetenhet utvecklar och förstärker när inlärare lär sig att analysera texter och interaktion och vidare utnyttja olika sätt att lära sig språk. Inlärare ska lära sig att utnyttja deras kunskap av olika språk som stöd för inläring i svenska, men också att använda svenska som resurs för inläringen i även andra språk (GLGU 2014, 324 – 325). I svenskundervisningen ska inlärare lära sig att uppskatta olika språk och kulturer. Olika teman ska behandlas mångsidigt och man ska använda varierande och aktiva arbetssätt. Ytterligare nämns det i läroplansgrunderna att ett viktigt mål är att bygga broar mellan olika språk och språkanvändningen i skolan och på fritiden så att inlärare lär sig att dra nytta av alla språk som de kan.

Språkmedvetenhet och dess roll i undervisning definieras i Grunderna för gymnasiet läroplan (GGL) 2019 på mycket samma sätt som i GLGU 2014. I GGL 2019 poängteras att olika språk och kulturer ska uppskattas samt språkets betydelse ska förstås. I ett språkmedvetet gymnasium ska inlärnarnas kommunikativa kompetens utvecklas, och detta betyder att inlärare ska lära sig om vetenskapsområdenas språk, modersmål, andra språk och vidare också dialekter. Målet är att inlärare ska lära sig att se språket i det stora perspektivet, använda det rätt och ”förstå språkens centrala betydelse för lärande och kommunikation samt för identitetsskapande och integrering i samhället” (GGL 2019, 22). Såsom i GLGU 2014, konstateras det också i GGL 2019 (s. 21 – 22) att varje lärare i gymnasiet undervisar språk och i sitt eget läroämne. Båda läroplansgrunderna poängterar multilitteracitet som en viktig del av undervisningen, men i GGL 2019 betonas det betydligt mycket. Multilitteracitet definieras i GLGU 2014 som ”kunskap att tolka, producera och värdera olika slags texter, som ska i sin tur hjälpa inlärare att förstå mångtydiga och kulturella form av kommunikation och därmed även bilda deras identiteter” (GLGU 2014, 22; se också GGL 2019).

Vad gäller undervisning av svenska som det andra inhemska språket ska språkundervisningen i gymnasiet förstärka inlärnarnas språkmedvetenhet och man ska också utveckla inlärnarnas kommunikativa kompetens (GGL 2019, 126). Det är även

anmärkningsvärt att språkmedvetenhet nämns som mål i de individuella modulerna i svenska.

En detalj som skiljer GGL 2019 från GLGU 2014 är språkprofil. I sin språkprofil ska gymnasister reflektera sig själva som språkbrukare och inlärare, både i modersmålet och i andra språken. Språkprofilens syfte är att inlärare blir medveten om hens styrkor och svagheter. Språkprofilen utarbetas kontinuerligt under studietiden. Motsvarande språkprofil finns inte ännu i den grundläggande utbildningen.

2.3 Lärarens språkmedvetenhet

I detta avsnitt diskuteras begreppet *lärarens språkmedvetenhet* (eng. *teacher language awareness*, senare i denna studie TLA). Först redogör vi för begreppet och dess många definitioner och belyser vilken skillnad det finns mellan det generella begreppet språkmedvetenhet och TLA. Därefter diskuterar vi TLA som en del av pedagogiken och lärarens pedagogiska praktiker samt faktorer som inverkar på TLA och dess utveckling.

2.3.1 Lärarens språkmedvetenhet som begrepp

I kärnan av TLA är lärarens kunskap i språket som hen undervisar, vilket betyder att lärarens kunskap om språk och vidare lärarens kännedom om inläringen i målspråket är en utgångspunkt för begreppet. Thornbury (1997) har konstaterat att TLA syftar till kunskapen som lärare har om de underliggande systemen i språket som gör det möjligt för dem att undervisa effektivt. Vidare har Andrews och Svalberg (2017) fastställt att begreppet syftar till lärarens kognitioner om språket i allmänhet och i språk(en) som de undervisar.

TLA är dock inte bara lärarens medvetenhet eller kunskap om språk och dess egenskaper, utan det omfattar också en pedagogisk och praktisk dimension, det vill säga lärarens kunskap om hur språket undervisas och vidare lärs in, vilket kan uppfattas vara den andra utgångspunkten för TLA (Andrews 2007, 28–29). Med detta menar Andrews (2007) att en språklärare ska ta hänsyn till många olika faktorer förutom språket när hen undervisar, vilket betyder att TLA också omfattar lärarens medvetenhet och kunskap om dessa faktorer och deras inverkan på språkundervisningen och -inläringen. Till exempel Wright (2002, 115) konstaterar därför att en språkmedveten lärare inte bara förstår hur språket fungerar, men förstår inlärarens besvärlighet med språk och är sensitiv för ofullkomlighet och andra egenskaper som gäller inlärarspråk.

Andrews (2007) hävdar att alla definitioner av TLA borde ta hänsyn till fyra centrala aspekter. Som första aspekt lyfter Andrews fram att TLA omfattar både

pedagogiska kunskaper och språkkunskaper, eftersom språkläraren behöver reflektera dessa båda när hen undervisar språk. För det andra konstaterar han att språkkunskaper som en språklärare behöver utgörs av tillräckligt höga implicita språkkunskaper och tillräckliga explicita kunskaper i ett språk för att använda och undervisa det ändamålsenligt. Han påpekar också att kommunikationsförmågan står i en viktig nyckelposition och är direkt länkad till lärarens explicita kunskaper, eftersom det gäller lärarens kunskap att presentera undervisningsinnehåll i klassrummet. Ytterligare ska läraren samtidigt reflektera över sina kunskaper och sin förmåga och även sin medvetenhet om språkets underliggande system och regler för att kunna undervisa och kommunicera på språket (Andrews 2007, 28 – 29). Lärarens reflektioner över hans kunskaper och färdigheter leder till det att TLA är alltid metakognitivt. Det vill säga TLA gäller inte bara lärarens pedagogiska kunskaper och språkkunskaper, utan omfattar också en djupare dimension som utgörs av lärarens egna reflektioner, uppfattningar och tolkningar. Som sista betonar Andrews att eftersom TLA är metakognitivt, har lärare också möjligheten att öka förståelse om sina egna och inlärares utvecklande språkkunskaper. Andrews menar att TLA innebär att läraren förstår att varje inlärares inlärningsprocess är individuell och utvecklas kontinuerligt (Andrews 2007, 28 – 29).

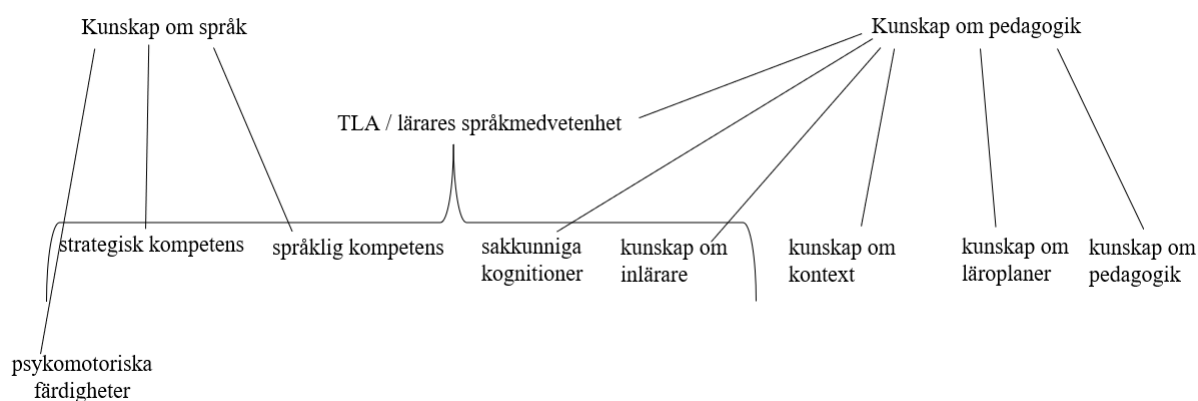
Därmed är TLA ett begrepp som har att göra med språkmedvetenhet i sig (se avsnitt 2.1 och 2.2), men å andra sidan omfattar begreppet också lärarens pedagogiska kunskaper, pedagogisk kompetens och kunskap om språket eller språken som hen undervisar. TLA omfattar dock också en bredare dimension, som gäller lärarens metakognitioner.

I ljuset av dessa aspekter vill vi lyfta fram att i vår studie uppfattar vi TLA på samma sätt som Andrews (2007, 31), det vill säga vi anser att det är förhållandet mellan lärarens kunskap om språk och pedagogiska kunskaper, men också att TLA kan ses som en pedagogiskt relaterad reflektion av lärarens språkkunskaper. Det är skäl att konstatera att det är viktigt att kunna förhålla sig kritiskt till de teorier som har presenterats här. Vi är medvetna om att TLA kan variera mycket hos olika lärare. Vi menar med detta att det är möjligt att förklara fenomenet i ljuset av teorin och identifiera faktorer som ingår i TLA, men det är ändå viktigt att konstatera att lärare är individer som har olika slags språkkunskaper och olika slags pedagogiska färdigheter, och att de faktorer som har en inverkan på dessa, kan vara mycket individuella. Ändå vill vi konstatera, att detta är också ett av de skälen, varför TLA är ett väldigt intressant och givande forskningstema.

2.3.2 Faktorer som inverkar på TLA

Som redan tidigare konstaterats, är en av TLA:s utgångspunkter lärarens kunskap i språk och den andra är pedagogiken och lärarens pedagogiska färdigheter. Det är dock värt att konstatera att dessa två utgångspunkter formas av ett antal olika faktorer,

som i sin tur inverkar på uppkomsten av TLA. Dessa två utgångspunkter och de bakomliggande faktorerna representeras sammanfattningsvis i figur 2 (se nedan).



Figur 2: TLA:s två utgångspunkter och deras bakomliggande faktorer (enligt Andrews 2007, 31).

Den första utgångspunkten, det vill säga lärarens kunskap i språk omfattar lärarens psykomotoriska färdigheter och lärarens strategiska och språkliga kompetens. Dessa är förknippade med lärarens innehållskunskaper i språk: språkkunskaper samt språkmedvetenhet (Andrews 2007, 29 – 31, se också avsnitt 2.1 och 2.2).

Den andra utgångspunkten omfattar pedagogiken och lärarens kunskap om den. Andrews (2007, 29) hävdar att denna utgångspunkt kan vidare uppfattas som lärarens pedagogiska innehållskunskap (eng. *pedagogical content knowledge*). Till exempel Schulman (1987) har beskrivit att lärarens pedagogiska innehållskunskap är en nyckel till undervisningen. Han menar att den utgörs av lärarens innehållskunskaper och pedagogiska kunskaper. Vidare har Brophy (1991: xii) beskrivit lärarens pedagogiska innehållskunskap och beskrivit att det är en särskild form av professionell förståelse som är unik för lärare och i vilket lärare kombinerar kunskap om innehållet som ska undervisas med kunskap om hur detta innehåll kan representeras. Till den pedagogiska utgångspunkten tillhör också metakognitioner, hens kunskap om sina inlärare, kunskap om kontext och även lärarens vetskap om läroplaner och pedagogik.

Lärarens egna språkkunskaper, och vidare lärarens uppfattningar om vad språkkunskap betyder är en central faktor i utvecklingen av TLA. Lärarens språkkunskaper och särskilt det om språkläraren talar målspråket som förstaspråk eller inte har enligt ett antal studier en inverkan på TLA:s utveckling och därmed vidare även på lärarens pedagogiska praktiker (Andrews 2007, 143). Andrews (2007, 153–161) poängterar att

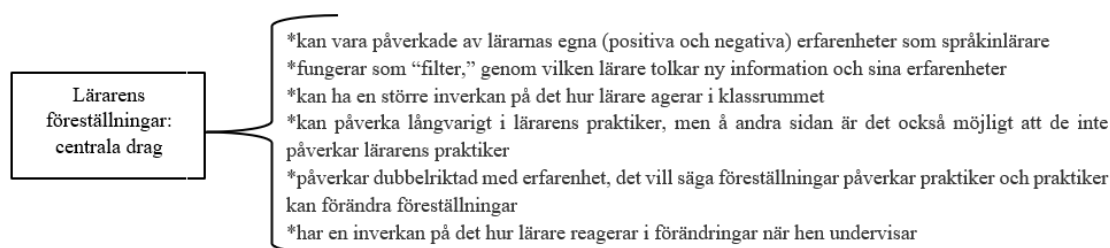
den viktigaste skillnaden mellan en lärare som har målspråket som förstaspråk och lärare som har målspråket som andraspråk är att förstaspråkstalare har i regel en bredare kunskap om språkbruket, till exempel om målspråkets ordförråd och olika pragmatiska drag, det vill säga deras implicita kunskaper är mycket höga. I kontrast till det har andraspråkstalare ofta en bredare kunskap om språkets regelbundenheter och semantiska drag, det vill säga deras explicita kunskaper är höga. Vidare har andraspråkstalare ofta en bättre förmåga att sätta sig i inlärarens position och därmed bättre förståelse för hur språket lärs in. Vi vill lyfta fram, att det inte går att förenkla lärarens språkkunskaper så att lärare anses vara antingen första- eller andraspråkstalare eftersom största delen av språklärare upplever sig vara någonting däremellan (Andrews 2007, 148 – 149). Vi anser att det är viktigt att påpeka att också andraspråkstalare kan uppleva sig vara tvåspråkiga och till och med uppleva sig ha modersmålsaktiga kunskaper i målspråket.

TLA utvecklar i samma takt med lärarens professionella utveckling. Till exempel Andrews (1999c) har visat i sina studier att lärarens erfarenhet, särskilt erfarenhet som har samlats från skolvärlden och undervisningen, verkar ha ett samband med TLA och särskilt dess utveckling. Ytterligare har det förekommit skillnader mellan lärare som är noviser och experter (Andrews 2007, 121). Andrews (2007, 119, 140) hävdar att lärarens utveckling är en process som är mycket individuell. Berliner (1994; 2001) argumenterar vidare att lärarens professionella utveckling beror inte bara på det hur länge läraren har undervisat utan det också har att göra med lärarens egenskaper och även viljan att utveckla sig.

Andrews (2007) och Nunan (1992) belyser några kännetecknande element i TLA och dess uppkomst som beror på lärarens erfarenhet. Andrews (2007, 122) påpekar att kännetecknande för TLA hos novisa lärare är deras brist på engagemang i själva språket jämfört med deras mer erfarna lärarkollegor. Med andra ord verkar det vara så att erfarna lärare tar större hänsyn till språkliga problem och diskuterar språket i undervisningen, medan lärare på nybörjarnivå fokuserar i stället mer på att hantera inlärningssituationen. Nunan visade i sin studie (1992) att experter gjorde dubbelt mer interaktiva språkliga val i undervisningen, medan noviser fokuserade mer på processer i klassrummet och på regler och planering, såsom tidsplanering och olika slags metoder. En annan central skillnad mellan experter och novisa lärare är också det att experter visar ofta en kraftig vilja att reflektera över och analysera sin undervisning och språkets roll i den, och samtidigt reflekterar och analyserar de även inlärningen som följer agerandet i klassrummet. Detta verkar vara en central osäkerhetsfaktor hos novisa lärare (se t. ex. Andrews 2007, 141).

En annan viktig faktor bakom TLA är lärarens föreställningar (eng. *teachers' beliefs*). Det finns flera olika definitioner för begreppet 'föreställning' (eng. *belief*), men Pajares (1992, 316) definierar att den betyder individens bedömning om påståendets sanningsenlighet eller felaktighet, och i vår studie utgår vi från denna definition. Lärarens föreställningar är viktiga att beakta eftersom TLA innehåller både lärarens

föreställningar om språket och de pedagogiska strategier som hen utnyttjar vid undervisningen (se t.ex. Borg 2017, 76). Borg (2017, 77) betonar vidare att det är viktigt att vara medveten om att lärare har föreställningar om många olika saker, bland annat om sina elever, pedagogiska innehållskunskaper, undervisning och inläring. Ytterligare är det viktigt att göra en skillnad mellan tillägnade föreställningar (eng. *espoused beliefs*), det vill säga vad lärare säger att de gör, och förverkligade föreställningar (eng. *enacted beliefs*), det vill säga vad de gör i praktiken. Lärarens föreställningar kan uppfattas därmed vara faktorer som har en inverkan på TLAs utveckling, men vidare har de också en inverkan på lärarens pedagogiska praktiker (se figur 3).



Figur 3: Lärarens föreställningar: några centrala drag, bearbetat enligt Borg 2017, 77.

Borg (2017, 81) framhäver att situationella begränsningar kan hindra läraren från att utnyttja sina föreställningar i praktiken och att kopplingen mellan föreställningar och praktiker är större hos mer erfarna lärare. Vidare är föreställningarnas inverkan som störst i planerad undervisning och syns till exempel i valet av aktiviteter. Det är värt att påpeka att det enligt forskning (se t.ex. Gu 2016; Farrel & Ives 2015) finns inkonsekvenser i resultaten om föreställningarnas roll i lärarens praktiker. Denna inkonsekvens kan förklaras med yttre faktorer, såsom läroplanen, som kan förhindra lärarens möjlighet att förverkliga sina föreställningar (Borg 2017, 86).

Andrews (2007, 168, 175) fastställer att det är viktigt att lyfta fram TLA också ur språkinlärarens perspektiv, eftersom lärarens kännedom om inlärare är en central faktor i utvecklingen av TLA. Andrews (2007, 178) framhäver att en central faktor i lärarens pedagogiska kunskaper är förmågan att anpassa sig till gruppens nivå, så att undervisningen är ändamålsenlig. Dock påpekar han att det inte är möjligt att veta allt om inlärarna men att en viss förståelse om olika utgångspunkter och bakgrunder samt om möjliga inläringssvårigheter hjälper läraren att göra bättre pedagogiska val. Andrews (2007, 175) menar att lärarens kännedom om sina inlärare syns optimalt i ljuset av tre aspekter: 1) läraren är medveten om nivån i inlärarens språkutveckling, 2) läraren förstår att språkinläringen är en process och 3) läraren reflekterar och tar hänsyn till svårigheter som inläraren möjligtvis har på grund av lärarens pedagogiska

val. Det är värt att lyfta fram att denna anpassning har vidare att göra med undervisningens differentiering.

Slutligen beror TLA också på olika kontexter och läroplaner. Andrews (2007, 44–46) hävdar att språkinlärningen och undervisningen inte sker i ett tomrum utan omgivningens inverkan bör tas i beaktande också i TLA och dess utveckling. Med kontexter syftas till exempel till tidpunkten när undervisningen sker och till den psykiska, fysiska och sociala inlärningsomgivningen. Ytterligare kan också läroplanerna anses vara en del av kontexten där inlärningen sker eftersom läroplanerna styr lärarens arbetssätt genom att definiera till exempel undervisningsinnehållet. En central del av TLA och dess utveckling är därmed också det hur läraren känner till läroplanerna och hur hen upplever att dessa påverkar hans pedagogiska praktiker (se t.ex. Andrews 2007, 95). Faktorer som inverkar på TLA och utveckling sammanfattas i figur 4 (nedan).



Figur 4: Faktorer som inverkar på TLA och dess utveckling (enligt Andrews 2007, 28–29).

2.3.3 TLA som pedagogisk praktik

TLA har en inverkan på lärarens beteende och agerande i klassrummet och därför kan TLA uppfattas som en del av lärarens pedagogik och pedagogiska praktiker. Lyckade språkmedvetna praktiker kan definieras på många olika sätt, men de olika komponenterna som kopplas samman med dem kan grovt delas i två kategorier: den situationella och den operativa komponenten. Den situationella komponenten omfattar inlärningsomgivningen (se t.ex. Baeten 2010; Cannon&Newble 2000). En inlärningsomgivning som främjar språkmedvetenhet innehåller autentiska kontexter och uppmuntrar inlärare till autonomisk och elevcentrerad inlärning (Borg 1994; Smit, de Brabander & Martens 2014; Svalberg 2007; Wright & Bolitho 1993). Däremot är en inlärningsomgivning som inte främjar språkmedvetenhet lärarorienterad och fokuserar på inlärningens resultat (Smit, de Brabander & Martens 2014). Den operativa komponenten innehåller diskussioner om språk, det vill säga språkande (eng. *languaging*). Swain

(2006, 89) definierar begreppet språkande som en process där man med språket förhandlar om betydelse och uttrycker sin kunskap. Med andra ord är kärnan i språkandet att man diskuterar analytiskt om språk och verbaliserar sina tankar genom interaktion och diskussion (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade & Persson 2015; Borg 1994). I språkmedvetna praktiker ingår språkande, medan det saknas i praktiker som inte är språkmedvetna. Dessa två komponenter, den situationella och den operativa komponenten, kan ses som fundamentala när man ska avgöra om en undervisningspraktik är språkmedveten eller inte.

Det till vilken mån TLA utnyttjas i pedagogiska praktiker beror mycket på hur mycket läraren engagerar sig i problemen med innehållet i det som inlärarna ska lära sig (eng. *content of learning*) och hur mycket fokus lärare ger till språket i stället för undervisningsmetoder, klassrumsorganisation eller inlärarnas mottaglighet (Andrews 2007, 98). Det vill säga allt som gäller TLA och det hur det syns i lärarens pedagogiska praktiker utgår från det som läraren anser som viktigt och meningsfullt i inläringen eller i undervisningen. Förhållandet mellan TLA och lärarens sätt att engagera sig i innehållet eller inlärningsmålen är dock mycket komplext. Andrews (2007, 94) menar att TLA både påverkar och blir påverkad av innehållet, men också av TLA:s två olika dimensioner (lärarens kunskap om språk och pedagogiska kunskaper). Andrews (2007) hävdar att detta betyder att för att lärarens hantering av innehållet skulle vara språkmedvetet ska läraren inte bara ha en viss kunskapsnivå om språkssystemet i målspråket utan också de egenskaperna som gör det möjligt att utnyttja dem effektivt och lämpligt i undervisningssituationen. Därtill styrs lärarens arbetssätt till exempel av läroplanerna (Andrews 2007, 95).

En central faktor i TLA är lärarens sätt att utnyttja olika slags undervisningsmaterial som stöd för undervisningen och vidare för språkinläringen. TLA har en inverkan på hur läraren tar initiativ i användningen av undervisningsmaterial, och detta sker genom lärarens förståelse om innehållet (Andrews 2007, 107). Andrews (2007) framhäver att när läraren använder olika slags undervisningsmaterial och har möjlighet att planera sina egna material, har det en inverkan på TLA. Detta betyder att TLA får en möjlighet att utveckla eftersom då kan lärare fördjupa både sin sakkunliga- och pedagogiska kompetens. Detta händer särskilt när läraren lär sig att förhålla sig kritiskt till de färdiga materialen som finns exempelvis i läroböckerna och när läraren lär sig att känna igen uppgifter som kan vara förvirrande för inlärare och presentera innehållet i undervisningsmaterialet på ett sådant sätt att inlärare kan dra effektivt nytta av det (Andrews 2007, 100; se också Wright & Bolitho 1993). Det är värt att konstatera, att användningen av olika slags material har att göra med lärarens autonomi, det vill säga lärarens frihet att välja hur hen undervisar eller genomför en aktivitet. I Finland har läraren traditionellt en mycket hög autonomi och vidare även pedagogisk frihet, även om under senaste åren har det gått allt mera diskussion om att läroplanerna och olika nationella utvecklings- och forskningsprojekt har begränsat denna frihet (se t.ex. Sukol.fi)

Wright och Bolitho (1993, 292 – 304) konstaterar vidare att TLA gäller undervisningsplanering bedömning av inlärnarnas kunskaper. De hävdar att detta sker till exempel när läraren planerar undervisningens innehåll så att hen tar hänsyn till olika nivåer av språkkunskaper i sin grupp, med andra ord när läraren differentierar undervisningen. Vidare är det anmärkningsvärt att påpeka, att differentiering är en central del av lärarens arbete också annars än i ljuset av TLA: differentiering har nämnts som en central del av undervisningsarbetet också i läroplanerna, där det står att differentiering ska styra valet av arbetsätt (se t.ex. GLGU 2014, 30).

Mustaparta, Nissilä och Harmanen (2015) lyfter fram att en viktig del av lärarens arbete är språkpedagogiken, vilket också diskuteras i grunderna för läroplan både för den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen. Språkpedagogiken ses som en viktig del av lärarens arbete och anses vara varje lärares och hela skolpersonalens gemensamma uppgift, det vill säga språkpedagogiken är någonting som förenar hela skolkommuniteten (se avsnitt 2.3.). Mustaparta, Nissilä och Harmanen (2015, 11) beskriver att målet med språkpedagogiken är att det överskrider ämnesgränserna i skolan och som bygger på läroplanernas värdegrund. Dessa värden gäller till exempel förmågan att sätta sig i en annan människas position, reflektera om och bygga sin egen identitet samt respektera och förstå olika kulturer. Vidare konstateras i läroplanernas värdegrund att också inläringen av kommunikations- och samarbetsförmåga är mycket viktigt (se också GLGU 2014, kapitel 12 – 14). Ytterligare anser vi som viktigt att påpeka, att språkpedagogiken innehåller också uppfostran i sig. Vi menar att också uppfostran är en central del av skolans vardag: i skolan lär inlärare sig också till exempel gott uppförande, sociala kunskaper och artighet.

TLA som pedagogisk praktik har också en inverkan på sociala situationer som gäller undervisningen. Språkundervisningen och -inläringen är sociala situationer för man lär sig inte språk i ett tomrum. Vi menar att interaktion mellan människor och inlärare och lärare har också en inverkan på TLA. Andrews närmar sig detta i ljuset av den språkliga inputen: han menar att det språk som inlärare hör, ser eller läser i undervisningssituationer spelar en viktig roll vid hans språkinläringen, och att detta kan fogas till TLA. Detta leder till det att lärare ska vara medveten om hans språkbruk och uttrycksätt när hen undervisar (Andrews 2007, 37). Andrews menar att inlärare lär sig språk efter lärarens exempel: antingen genom att kopiera eller imitera lärarens sätt att använda språket eller indirekt så att ett visst minnesspår kvarstår från det språk som läraren använder. Vidare påpekar han att språklärare kan därför anses vara språkliga modeller i målspråket (Andrews 2007, 36 – 38).

TLA har en inverkan på lärarens pedagogiska praktiker och beteende i klassrummet, men det är viktigt att konstatera att vidare har dessa en inverkan på inläringen av ett språk. Andrews (2007, 167) konstaterar att det verkar finnas en relation mellan TLA och inlärares inläring, men påpekar dock att området har en forskningslucka. Andrews (2007, 168) menar att i ljuset av forskningen verkar det vara så att TLA kan förbättra inläringen om läraren har en utvecklad TLA och tillräckliga kunskaper

om sin inlärargrupp, men att å andra sidan kan en överdriven TLA förvirra eller till och med förhindra inlärarens möjlighet att lära sig ett språk. Det är sålunda viktigt att konstatera här att inläring av ett språk är ett mångtydigt och också ett mycket individuellt fenomen som påverkas även ett antal andra faktorer, till exempel av inlärares individuella egenskaper, motivation och bakgrund (se t.ex. Norrby och Håkansson 2007, 158).

2.4 Tidigare studier

Det finns mycket forskning i språkmedvetenhet, men eftersom språkmedvetenhet och TLA i sig, och i den betydelsen som de diskuteras i grunderna för läroplanerna, är relativt nya fenomenen i det finländska skolsystemet, finns det inte många omfattande studier om språkmedvetenhet i skolan eller hos lärare i Finland. Vi vill också påpeka, att terminologin som används i studier gällande språkmedvetenhet och TLA är mycket komplex, vilket gör det utmanande att skilja studier som handlar om språkmedvetenhet i den betydelse den vi har i vår studie och studier som gäller språkmedvetenhet mer i ljuset av metalingvistik eller språklig medvetenhet.

Van den Broek, Oolbekkink-Marchand, van Kemenade och Meijer (2018) har studerat nederländska lärarnas uppfattningar om språkmedvetenhet. Språkmedvetenhet är i Nederländerna, såsom i Finland, en central del av läroplanerna. I Nederländerna, liksom i Finland, konstateras att språkmedvetenhet gäller allt det som sker i skolan och vidare att språkmedvetenhet är den typen av kunskap som inlärare bör få i skolan. Resultat i studien visar att lärare har breda och flerdimensionella uppfattningar om språkmedvetenhet, och att uppfattningarna har ett samband med ökande mängden av flerspråkiga inlärare, ökande kulturell mångfald och ökad invandring. Van den Broek m.fl. (2018) lyfter fram att lärare lägger uppmärksamhet särskilt på språkmedvetenhetens sociala och kognitiva domäner, medan den affektiva domänen och prestationsdomänen nämndes bara mycket sällan. Lärare uppfattade språkmedvetenheten ofta som jämförelse av språk, det vill säga det förekom tydligt att lärare ser språken som resurser, även om det förekom skillnader och kontroverser i det, vilka språklärare uppfattade som meningsfulla att användas som resurser.

Ytterligare har van den Broek m.fl. (2019) studerat också nederländska lärarnas beskrivningar av sina språkmedvetna pedagogiska praktiker. Resultat i studien visar, att nästan hälften av praktikerna var sådana, som lärare använde i försök att väcka och öka inlärarnas egen språkmedvetenhet. Det visade sig att lärare hade många språkmedvetna praktiker och att dessa gällde mestadels tillägnandet av ett visst språk och dess regler, alltså språkmedvetenhetens sociala och kognitiva domän. Van den Broek m.fl. (2017) lyfter dock fram att även om lärare som deltog i studien visste vad

språkmedvetenhet betyder, var deras förståelse av hur språkmedvetenheten kunde tillämpas i klassrummet ibland vacklande.

I Finland har Lahti, Harju-Autti och Yli-Jokipii (2020) studerat lärarstuderandenas uppfattningar om språkmedvetenhet. De studerade både språkstudier och studier som studerade till att bli ämneslärare i andra läroämnen än språk. De undersökte på vilka sätt de studerande definierade och uppfattade begreppet i början av sina pedagogiska studier och om deras uppfattningar ändrades under studierna samt vad lärarstuderande ansåg språkmedvetenheten vara. Ett annat syfte för deras studie var att kartlägga på vilka sätt de studerande anser att språkmedvetenhet syns i lärarens pedagogiska praktiker. Studiens resultat visade att det förekom anmärkningsvärda skillnader mellan språkstudier och studier av andra ämnen: språkstudier diskuterade språkets viktighet ur ett brett perspektiv, både för kommunikationen och för inläringen, medan de andra studerande uppfattade att språkmedvetenhet har att göra med behärsningen av vetenskapsområdenas språk eller språket i allmänhet. Det förekom också skillnader i uppfattningar om språkmedvetna pedagogiska praktiker: studier i andra ämnen än språk lyfte fram att det är viktigt att behärska undervisningsspråket och att kunna använda språket och läroämnets terminologi på rätt sätt när man undervisar, medan språkstudier lyfte fram att språkmedvetenhet har mer att göra med undervisningen av kultur, seder och bruk, särskilt i kontexten av målspråket. Modersmålsstudier lyfte även fram språkets centrala roll i allt det som sker i skolan och vid inläringen. (Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii 2020, 44–45, 46–48). Dessa resultat tyder på att lärarstuderande reflekterar över språkmedvetenhet mycket enligt grunderna för läroplanerna och enligt den texten som gäller deras egna läroämnen.

Bergroth och Haagensen (2022) diskuterar i sin delstudie som gjordes i aktionsforskningsprojektet "Språkmedveten undervisning i alla klassrum" om hur distansundervisning samverkar med relationskompetens och språkmedveten undervisning. De argumenterar att det finns en koppling mellan språkmedvetenhet och relationskompetens, det vill säga bra relationer mellan elever och lärare har många positiva inverkaner i klassrummet. Vidare argumenterar de att elevers skolframgång, relationer till skolkamrater och motivation främjas av språkmedveten undervisning. Detta är enligt Bergroth och Haagensen en grund för varför lärarens språkmedvetna arbete är en del i bildandet av lärar- elevförhållandet. Bergroth och Haagensen (2022) visade vidare att lärare hade svårigheter i att bibehålla bra relationer och agera språkmedvetet i distansundervisning. Språkmedvetet relationsarbete sker i distansundervisning särskilt med kommunikation, det vill säga lärares kommunikativ kompetens blev betonad. Lärare som deltog i studien ansåg även att de fungerar som språkliga modeller för gott språk. Vad gäller flerspråkighet framkom det att lärare gärna inkluderar andra språk än undervisningsspråket i undervisningen, men ville utnyttja de modersmålen som redan fanns i undervisningsgruppen.

Språkmedvetenhet och särskilt lärarnas uppfattningar om begreppet har varit ett omtyckt tema i magisteravhandlingar omkring Finland. Vi valde att presentera några avhandlingar här för att kunna visa vilka slags resultat som har fått om samma tema ur litet annorlunda perspektiv. Det finns en tydlig forskningslucka i mer omfattade studier om ämnet i Finland, vilket är en annan orsak till det varför vi presenterar även magisteravhandlingar här.

Päivinen (2017) studerade lärares uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet och språkmedveten undervisning. Hon kartlade också på vilka sätt språkmedveten undervisning kan förverkligas i skolorna och redogjorde även för de faktorer som kan försvåra det. Päivins studie visade att lärare uppfattar och definierar begreppet i ljuset av olika inlärningsmål, och språkmedvetenhet uppfattas som ett verktyg för att uppnå inlärningsmål och möjliggöra inläringen för alla i klassrummet. Hon visade även att lärare verkar veta vad språkmedvetenhet betyder i teorin, men de saknar konkreta verktyg och utbildning i ämnet både i sin egen undervisning men också i arbetsgemenskapen (Päivinen 2017, 54–57, 68).

Hutka (2019) studerade hur svensk- och engelsklärare definierar begreppet språkmedvetenhet och på vilka sätt lärare förverkligar eller kan förverkliga språkmedveten undervisning. Studiens resultat visar att lärare tolkade och förklarade begreppet ur många perspektiv och språkmedvetenhet ansågs som ett mycket mångtydigt fenomen. Pedagogiska praktiker som förekom var många, men ett anmärkningsvärt resultat var att lärare diskuterade praktiker i ljuset av språklig modellering, med andra ord upplevde lärare att de är viktiga språkliga modeller. Ett intressant resultat som Hutka (2019) fick var att lärarens egna tolkningar och definitioner om begreppet verkade fungera samtidigt som beskrivning på det hur språkmedvetenhet syns konkret i undervisningen.

Gök och Rajala (2017) studerade språkmedvetenhet och språkmedvetna praktiker hos klasslärare. Deras resultat visade att alla informanter ansåg att det är viktigt att man är en språkmodell för elever, vilket förekom också i Hutkas (2019) och Päivins (2019) studier. Gök och Rajala poängterar att vara en språkmodell var någonting som lärare inte planerade medvetet, utan det förekom som en naturlig del av undervisningen. Lärare upplevde att de fungerar som modeller också i skrivet språk och ytterligare i sociala situationer, det vill säga språklig modellering var någonting mycket heltäckande i lärarnas arbete. I studien framkom också att lärare upplever, att de behöver reflektera deras språkbruk i klassrummet mycket när de undervisar ämnesspecifik terminologi, eftersom lärare ska använda språk som elever förstår, men samtidigt ska eleverna lära sig även ämnesspecifik terminologi, vilket kan vara problematisk då och då. Gök och Rajala visade i sin studie att språkmedvetenhet syns i praktiken till exempel då lärare anpassar materialet till elevers kunskapsnivå och utnyttjar sina kunskaper om inlärare i undervisningen. Gök och Rajala (2017, 56) lyfter fram att språkmedvetenhet syns som starkast i lärarnas praktiker och att lärare inte

nödvändigtvis är medvetna om det att deras praktiker är språkligt medvetna, utan språkmedvetenhet är en naturlig del av undervisningen.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogör vi för studiens syfte och forskningsfrågor samt antaganden. Sedan redogörs för studiens material och dess insamling. Därtill presenteras också metoder som används för att analysera materialet och i slutet diskuterar vi etiska överväganden som gäller vår studie.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka svensklärarnas uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet och de faktorer som inverkar på det samt lärarnas beskrivningar av sina språkmedvetna praktiker. Språkmedvetenhet är ett relativt nytt fenomen i skolvärlden och utbildningskulturen i Finland och därför är det viktigt att undersöka det bland svensklärare.

Vi har valt att närma oss vårt syfte i ljuset av följande tre forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar svensklärarna begreppet *språkmedvetenhet*?
2. Vilka faktorer har en inverkan på svensklärarnas språkmedvetenhet och dess uppkomst?
3. Hur beskriver svensklärarna sina språkmedvetna praktiker?

Vi antar att vår studie kommer att öppna nya och färskare perspektiv på språkmedvetenhet och dess förekomst hos finska svensklärarna. Ytterligare antar vi, att vår studie kommer att öka kunskap om svensklärarnas språkmedvetna pedagogiska praktiker.

Eftersom språkmedvetenhet är ett relativt nytt fenomen i skolvärlden och utbildningskulturen i Finland, antar vi också att lärarnas uppfattningar och praktiker kommer att basera sig starkt på grunderna för läroplanen (GLGU 2014 & GGL 2019). Det är dock viktigt att påpeka att uppfattningar är alltid mycket individuella och

därför betonar vi att det inte finns ett rätt svar på det, hur språkmedvetenhet borde uppfattas.

Ytterligare antar vi att praktiker kan vara mycket varierande, eftersom varje lärare har ett eget sätt att förverkliga språkmedvetenhet i sin undervisning samt undervisningsstilar och -metoder är också olika hos olika lärare. Vi har som antagande att de faktorer som påverkar svensklärarnas språkmedvetenhet och dess uppkomst är i linje med dem som har identifierats i tidigare forskning (se Andrews 2007).

3.2 Material

Materialet för vår studie samlades in vid årsskiftet 2021 – 2022 och det består både av enkät och intervjuvar, som med samlades in bakgrundsinformation om informanterna (se bilagor 1 och 2).

Vi intervjuade sex svensklärare, och det enda kriteriet för lärare som kunde delta i studien var att de ska vara utexaminerade svensklärare. Vi hittade informanterna med hjälp av våra gemensamma kontakter och Facebookgruppen Svensklärarna i Finland. I studien deltog sammanlagt sex svensklärare varav tre undervisar i enhetsskolor (fi. *yhtenäiskoulu*) och tre på ett skolstadium (skolor med årskurserna 7-9 eller i gymnasiet) Vi använder begreppet enhetsskola i denna studie i betydelsen att lärare jobbar både i grundskolan och i gymnasiet. Lärarna intervjuades med hjälp av en temaintervju som diskuteras närmare i avsnitt 3.2.1 nedan. Intervjuerna gjordes på distans genom Zoom eller Google Meet och spelades in. Vi transkriberade intervju-materialet för att underlätta analyseringen av materialet.

Före intervjuerna samlade vi bakgrundsinformation av deltagarna med en enkät. Vi samlade bakgrundsinformation om lärare eftersom vi antog att dessa faktorer kunde ha en inverkan på deras uppfattningar och på det hur fenomenet syns i deras pedagogiska praktiker. Vi har sammanfattat deltagarnas bakgrundsinformation i tabell 1 (se sida 25).

Tabell 1: Bakgrundsinformation om studiens deltagare

Informant	A	B	C	D	E	F
Ort	Mellersta Finland	Huvudstadsregionen	Östra Finland	Österbotten	Mellersta Finland	Mellersta Finland
Ålderskategori	56–60	31–35	51–55	36–40	46–50	51–55
År för slutförande av pedagogiska studier	1989	2014	1992	2007	2004	1995
Språk som undervisar (behörighet)	svenska, franska	svenska, franska	svenska, engelska	svenska, franska	svenska, franska	svenska, engelska
Undervisningserfarenhet i år*	30	7	26	14	15	25
Skolstadium	Gymnasium	Högstadium	Gymnasiet	Enhetsskola	Enhetsskola	Enhetsskola

*Vi frågade informanterna hur länge de har arbetat på skolstadiet där de arbetar för tillfället.

I denna studie hänvisar vi till våra informanter med olika bokstäver och använder det könsneutrala pronomenet 'hen'. Vi valde att inte presentera informanternas kön för att försäkra oss om deltagarnas anonymitet. I studien deltog representanter för båda könen.

Informanter hade många olika arbetsuppgifter och de hade också kvalifikationer för att undervisa andra ämnen än språk, vilket gör vår informantgrupp mycket heterogen. Det fanns en informant, som arbetar som resurslärare, en informant som undervisar också filosofi, en informant som ger IB-undervisning på IB-linjen* och en informant som har kvalifikationer att arbeta även som förskolelärare. Två av våra informanter har också en bakgrund som läroboksförfattare. Vi valde att inte presentera dessa kvalifikationer individuellt i tabell 1 för att skydda informanternas anonymitet.

Informanterna var också olika vad gäller arbetserfarenhet och ålder. Vi frågade informanternas ålder eftersom vi hade antagandet att detta kunde vara en faktor som påverkar deras uppfattningar och även pedagogiska praktiker. Informanterna fick själva uppskatta sin undervisningserfarenhet i år. Den yngsta som deltog i studien var 31–35 år gammal och hade ungefär sju års undervisningserfarenhet, medan den äldsta var 56–60 år och hade till och med 30 års undervisningserfarenhet.

*Med IB-svenska syftas till svenskundervisning på gymnasiets IB-linje (International Baccalaureate Diploma) där det är möjligt att studera gymnasieutbildning och skaffa en internationell studentexamen. Svenska är inte ett obligatoriskt ämne i IB-programmet.

3.3 Metod

I detta kapitel presenteras och diskuteras metoder som vi har valt för vår studie. Vi använde temaintervju för att samla material och diskuterar den i avsnitt 3.3.1. Materialet analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys som diskuteras i avsnitt 3.3.2.

3.3.1 Temaintervju

Temaintervju är ett av de mest omtyckta sätten att samla in forskningsmaterial för kvalitativa studier (Hirsjärvi & Hurme 2000). Intervju är en lämplig metod om studiens syfte är att studera informanternas egna upplevelser, tolkningar och åsikter. Det är dock viktigt att konstatera att temaintervju är en metod som fokuserar på att låta informanter dela sina tankar fritt vilket betyder att resultat som fås är relativt subjektiva och bundna till individuella informanter. Intervju är också en metod som används

för att skapa djupgående förståelse kring något fenomen och antalet informanter är oftast - såsom i vår studie - liten, vilket betyder att forskningsresultaten inte kan generaliseras (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 134).

Vi valde att använda intervju som materialinsamlingsmetod eftersom studiens syfte är att redogöra för lärarnas uppfattningar om språkmedvetenhet och deras upplevelser om det hur språkmedvetenhet syns i deras pedagogiska praktiker. Vi ville också betona lärarnas egna uppfattningar och upplevelser kring fenomenet och därmed få mera detaljerad och djup kunskap om temat, vilket motiverar vårt val att använda intervju som materialinsamlingsmetod.

Teman i våra intervjuer var i linje med våra forskningsfrågor, det vill säga vi hade tre teman: som först lärarnas uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet, vi frågade lärare om deras spontana uppfattningar därefter uppfattningar i relation till stimulusmaterialet (textavsnitt från GLGU 2014 & GGL 2019). Som andra frågade vi informanterna om faktorer, som har en inverkan på dessa uppfattningar och praktiker. Därtill frågade vi på vilka sätt upplever lärarna att språkmedvetenhet syns konkret i deras undervisning. Intervjuerna var halvstrukturerade temaintervjuer vilket betyder att det fanns tre teman och därpå några mera detaljerade frågor gällande faktorer som vi diskuterade med lärarna (se bilaga 2). Vi ville att frågorna gällande uppfattningar skulle vara så öppna som möjligt, så att informanterna skulle få mycket utrymme för sina egna tolkningar.

Intervju som materialinsamlingsmetod har dock vissa nackdelar vilka är viktiga att erkänna och iakttå så att materialinsamlingen ska lyckas ändamålsenligt. Det är viktigt att påminnas att intervju alltid är en social situation, det vill säga samspel mellan intervjuaren och den intervjuade, vilket kan tolkas både som metodens för- och nackdel. Fördelen är att intervjusituationen liknar en vanlig diskussion mellan två eller flera personer och de intervjuade får möjligheten att redogöra för sina tankar och uppfattningar på ett mycket fritt sätt. Nackdelen är dock att sociala normer och de intervjuades behov av att svara eller säga vad hen förväntas säga kan ha en inverkan på svaren och därmed också på undersökningens resultat. Vi försökte att förutse detta genom att betona för informanterna att det inte finns rätta eller felaktiga svar. Det är också viktigt att beakta att intervjun ska vara en neutral situation där den intervjuade får göra sin röst hörd och känner att hen är uppskattad, vilket vi möjliggjorde genom att lyssna aktivt. Men eftersom en intervju är en social situation är fullständig neutralitet inte alltid möjligt: i en forskningsintervjusituation bör också intervjuaren vara en aktiv och lyssnande part i samtalen så att den intervjuade känner sig uppskattade (Ruusuvaori & Tiittula 2017).

3.3.2 Teoriledande innehållsanalys

Eftersom antalet informanter i vår studie är liten, är vår studie en kvalitativ fallstudie. Därför valde vi att använda kvalitativ innehållsanalys som stöd för analysen av resultaten. Till exempel Sarajärvi och Tuomi (2009, 103) påpekar att metoden är lämplig för studier som syftar till att nå djupare förståelse kring fenomen som studeras och när syftet inte är att göra statistiska generaliseringar.

Kvalitativ innehållsanalys är en analysmetod som gör det möjligt att redogöra analytiskt, systematiskt och sakligt för det studerade fenomenet. Som forskningsmetod kan kvalitativ innehållsanalys uppfattas på två olika sätt: å ena sidan kan den vara en forskningsmetod och å andra sidan en mycket vid teoretisk referensram vilken kan fogas till studiens olika analysenheter (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91).

I vår studie används kvalitativ innehållsanalys som forskningsmetod och materialet kommer att analyseras med hjälp av *teoriledande innehållsanalys* (fi. *teoriaohjaava sisällönanalyysi*). Teoriledande innehållsanalys har sin utgångspunkt i forskningsmaterialet och analysen utgår från materialets villkor. När teoriledande innehållsanalys används som forskningsmetod, tillfogas det empiriska materialet till de teoretiska begreppen som har skapats färdigt innan analysen. På grund av detta bildar teoriledande innehållsanalys resultat, som är i linje med modeller som presenterats i tidigare studier och teorier, vilket kan konstateras vara metodens nackdel. Även om resultat analyseras och diskuteras i ljuset av färdiga teoretiska utgångspunkter är det ändå möjligt att fördjupa förståelsen och kunskapen om forskningsämnet om materialet och teorin tillfogas med varandra på ett tillräckligt löst sätt (Sarajärvi & Tuomi 2009, 112, 117–120; se också Eskola 2015, 185–190). Vi har skapat den teoretiska ramen innan materialinsamlingen för att kunna iaktta rätta fenomen under intervjuerna. Å andra sidan undersöker vi uppfattningar som är alltid unika, och därför antar vi att även något nytt kan komma fram i materialet - det vill säga resultaten kommer snarast att jämföras med teorin och tidigare studier, och därför valde vi att använda teoriledande innehållsanalys.

Vi började analysen genom att transkribera intervjuerna som tog 35–60 minuter per en informant. Det transkriberade materialet var ungefär 53 sidor text. När vi hade transkriberat materialet, bekantade vi oss med det genom att läsa det, varefter vi började koda materialet med olika färger. Vi kodade materialet enligt våra forskningsfrågor. Sen kodade vi beskrivningar av språkmedvetna pedagogiska praktiker som vi grupperade enligt typen av praktik, såsom jämförelse av språk eller språklig modellering. Vi kodade också faktorer som påverkar dessa uppfattningar och praktiker. Efter kodningen kombinerade vi de fenomenen och perspektiven vi hittade och listade dessa i ett dokument. Med hjälp av detta kunde vi analysera resultat ännu mer fördjupande. Efter att vi hade analyserat materialet färdigt, relaterade vi våra resultat till teorin.

Materialet som samlades in transkriberades för att underlätta analysen, men vi anonymiserade det, vilket försäkrar att informanterna inte kan identifieras i den färdiga avhandlingen. Vi har tagit hänsyn till informanternas anonymitet också genom val som gäller presentation av informanterna (se avsnitt 3.2).

3.4 Etiska överväganden

Studien baserade sig på lärarnas frivilliga deltagande och deras egen vilja samt eget intresse att delta i studien. Informanterna fick läsa forskningsredogörelsen och dataskyddsbeskrivningen innan de bestämde om de ville delta i studien. Informanterna gav forskningstillstånd i bakgrundsenkäten och vi försäkrade om forskningstillståndet också muntligt innan intervjun började. Vi tog hänsyn till att all information som gällde våra informanter blev hanterad enligt allmän säkerhetsförordning (GDPR): materialet samlades in endast för forskningsändamål och vi samlade in endast sådan information som gäller vår studie. Materialet bevarades för forskningsändamål och det skyddades på ett adekvat sätt. Allt forskningsmaterial (transkriberade intervjuer, inspelningar, enkäter) kommer att förstöras efter att studien har blivit färdig (Tietosuoja.fi; Europa.eu).

Ytterligare vill vi påpeka att vi har tagit hänsyn även till studiens validitet och reliabilitet. Med studiens validitet syftas till att studie fokuserar på forskningsändamål, alltså i hur hög grad studiens metoder motsvarar de mål som ställts upp för det. Med reliabilitet syftas till att det är möjligt att återge studien (Tuomi & Sarajarvi 2009, 136–137). Vi har fäst uppmärksamhet på validiteten genom att kontinuerligt hålla fokuset på våra forskningsfrågor och med hjälp av objektivitet. Reliabiliteten har säkrats genom att berätta öppet hur studien har gjorts (se avsnitt 3.2, 3.3 och bilagorna 1–3).

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Resultatdelen har delats i tre delar enligt våra forskningsfrågor. Den första delen (4.1) handlar om informanternas uppfattningar, den andra (4.2) om deras pedagogiska praktiker och den tredje (4.3) om faktorer som har en inverkan på informanternas språkmedvetenhet (TLA) och dess uppkomst. Resultaten diskuteras genomgående i ljuset av teorier och tidigare studier. Vi har översatt informanternas citat från finska till svenska, och i resultatredovisningen används de svenskspråkiga citaten. De finskspråkiga originalcitatena finns tillgängliga i bilaga 3.

4.1 Lärarnas uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet

I detta avsnitt presenteras informanternas uppfattningar och tolkningar om begreppet språkmedvetenhet. Informanterna fick reflektera över begreppet först fritt och sedan i ljuset av utdrag från läroplanstexter. Först redogörs för informanternas egna tolkningar och sedan granskas om tolkningarna förändrades i relation till stimulusmaterialet eller om det förekom nya tolkningar.

4.1.1 Spontana reflektioner

Analysen visade att alla informanter närmade sig begreppet språkmedvetenhet ur sina unika synvinklar och för att visa på bredden av lärarnas uppfattningar har vi valt att först presentera informanternas individuella uppfattningar närmare, en informant i taget.

Informant A uppfattade språkmedvetenheten framför allt vara medvetenhet om språk användning och språkets roll i olika läroämnen. Påfallande i hans uppfattning är att han beskriver språkmedvetenhet på mycket samma sätt som den definieras i GGL 2019 (21—22), det vill säga han ansåg att varje läroämne har sitt eget språk och sätt att använda språket. Informant A kan anses ha bred synvinkel på språkmedvetenhet (Dufva & Salo 2016), det vill säga han ansåg att läraren ska kunna frigöra sig från det språk som hen undervisar och vara medveten om det exempelvis finns andra språk än målspråket i klassrummet (se citat 1).

Citat 1: Det är medvetenhet om språkbruket (...) matematiken har ett eget språk, geografin har ett eget språk, psykologin, biologin har ett eget språk (...) och lärarens uppgift är att undervisa dem [=eleverna] språket och språkbruket i sitt läroämne och sedan diskutera. Språkläraren undervisar visst främst för sitt eget målspråk, men för mig innebär det [=språkmedvetenhet] kanske också att man är medveten om övriga språk som finns omkring det språk som jag undervisar eller vilket som helst språk som finns i klassrummet eller som vi har. / Informant A

Informant B förstod begreppet språkmedvetenhet främst i ljuset av flerspråkighet och dess ökande betydelse i skolvärlden och undervisningen vilket kan ses som ett tecken på att hen har insett att språkmedvetenhet är en viktig del av skolans flerspråkiga verksamhetskultur, såsom det också konstateras i GLGU 2014 (s. 28). Hen reflekterade över begreppet först i ljuset av vad språkmedvetenhet innebär i allmänhet, men gick snabbt över till hur språkmedvetenhet tillämpas i hens egen undervisning (se citat 2).

Citat 2: Det är en mycket omfattande sak (...) man kan tänka på det rent på skolenivå, att man förstår att där finns mycket olika språkliga bakgrunder och språkkunskaper och att den är överhuvudtaget en flerspråkig plats. Sedan å andra sidan försöker man uppfatta också i studierna att inom ett språk, till exempel inom finska eller inom svenska - språket växlar enligt kontext, talare och fast vad som helst. Och sedan språkmedvetenhet ur den synvinkeln när jag själv undervisar, så hur jag beaktar i undervisningen av ett språk till exempel det hur språket byggs upp strukturellt, eller att man jämför det med andra språk. / Informant B

Intressant i informant B:s uppfattning är att hen tar med alla de tre domänerna av språkmedvetenhet som García (2008, 385—386) presenterar, det vill säga språkanvändning, analys av språket (språkkunskaper och innehållskunskaper) och pedagogiska praktiker så att också TLA blir betonad.

Till skillnad från informanterna A och B utgick informant C i sina uppfattningar från bakgrundsfaktorer som har orsakat behovet av språkmedvetenhet: hen menade att språkrepertoaren i Finland har minskat ständigt. I informant C:s uppfattning finns en tidlig tanke att det är viktigt att inlärarna förstår omfattningen av deras språkkunskaper, det vill säga deras implicita språkkunskaper ska bli explicita, vilket James (1996, 223) har presenterat vid sidan av andra forskare (se Donmall 1992; Ellis 2004, 2005) som en möjlighet att definiera språkmedvetenhet. Informant C visar även medvetenhet om hur nära relation kultur har med språkmedvetenhet (se citat 3) (se Carter 1994). Vidare diskuteras kulturmedvetenhet som en viktig del av undervisningen i grunderna för gymnasiet läroplan (GGL 2018, 41), vilket kan ha inverkat på informant C:s uppfattning.

Citat 3: Utgångspunkten är kanske det att varför det har börjats lyfta fram är att våra [=finländarnas] språkkunskaper blir hela tiden smalare. Men språkmedvetenhet är det man vet, eller kan eller förstår vilken språkrepertoar man har, och den kan vara mycket liten. Att man så att säga förstår vilka språkkunskaper man har, men också i vidare betydelsen av språk som vi har i vår skolgemenskap eller i Finland eller i de nordiska länderna (...) Och

visst har den en nära koppling till vår kultur, att den alltså har en nära koppling till det hela med språkmedvetenhet. / Informant C

Informant D, såsom också informant B, utgick i sin uppfattning från sina egna konkreta praktiker och därmed TLA. Informant D:s uppfattning avspeglar NLCE:s definition av språkmedvetenhet, närmare sagt den sociala parametern, vilken innebär medvetenhet om språkets betydelse i livet och samhället (Donmall 1895, 7; James & Garrett 1992, 4). Därtill tar hen hänsyn till sambandet mellan kulturmedvetenhet och språkmedvetenhet, såsom också informant C. Hen visar även medvetenhet om betydelsen av språklig modellering för språkinlärning, vilket Andrews (2007, 36—38) har konstaterat vara en del av TLA och ett sätt att erbjuda förståelig språklig input för inlärare. Vidare konstaterade informant D att språkmedvetenhet är ett sätt att överföra abstrakta språkliga fenomen till en mer praktisk nivå, det vill säga språkmedvetenhet är ett konkret sätt att få inlärare att förstå språkets betydelse i samhället, och vikten av språkinlärning och språkkunskaper (se citat 4).

Citat 4: Jag är en av de viktigaste språkliga modellerna, speciellt när det gäller ett annat språk än engelska. (...) Jag talar alltid med mina elever hur språken syns i vårt samhälle och hurdan betydelse de har och presenterar alltid konkreta exempel (...) Jag anser att språk- och kulturmedvetenhet är rätt så sammanflätade. / Informant D

Informant E konstaterade å sin sida att språkmedvetenhet innebär det att man förstår att språket inte är bara talat eller skrivet språk, utan språket kan också vara till exempel i visuell form. Med andra ord undervisar hen multilitteracitet som diskuteras i grunderna för läroplanerna (se GLGU 2014; GGL 2019). Hen lyfter även fram att det är viktigt att förstå att alla människor har olika språk och modersmål och att olika språk känns nära och främmande för olika människor (se citat 5).

Citat 5: Det är medvetenhet om det hur viktigt språket är i kommunikationen mellan människor och att vi människor har olika språk, och modersmål, och sådana där hjärtats språk – käraste språk och mer främmande språk. Och sedan all kommunikation som sker omkring oss, alltså till exempel bildspråk till exempel via medier, alltså att det kan finnas även annat språk än det språk som vi förmedlar genom ord. / Informant E

I informant E:s uppfattning betonas den sociala parametern i NCLE:s definition för språkmedvetenhet (Donmall 1895, 7; James & Garrett 1992, 4). Särskilt i informant E:s uppfattning är att i hen betonar starkt språkmedvetenhets affektiva domän, det vill säga att känslorna påverkar inlärningen och inlärningen väcker olika känslor hos inlärare, vilket leder till att språk har olika känslomässiga betydelser för olika individer (James & Garrett 1992, 12—13). I Informant E:s uppfattning syns också att språkmedvetenhet är också medvetenhet om språkets meningsfullhet för kommunikation, det vill säga om språkets pragmatiska dimension (se t.ex. Dufva & Salo 2016).

Informant F närmade sig begreppet språkmedvetenhet ur väldigt många synvinklar. Först tog hen, likadant som informant C, hänsyn till vad allt som kan räknas som språkkunskap och vilka kunskaper som kan anknytas till språkkunskaper, och ser detta som utgångspunkten för språkmedvetenhet.

En annan synvinkel som informant F framhövde var skolan och undervisningen, det vill säga att man beaktar likheter mellan olika språk och lär sig att förstå språkliga fenomen. Det vill säga hen anser att analys och jämförelse av språken är en dimension av språkmedvetenhet (se t.ex. García 2008; Dufva & Salo 2016), såsom också informant B. Informant F redogjorde djupgående för denna synvinkel och konstaterar att för inlärare är det nyttigaste att bli medveten om strukturella likheter mellan olika språk, eftersom reglerna för kommunikation brukar vara ganska liknande i alla språk.

Citat 6: (...) Språkmedvetenhet är det att man förstår vilka alla delområden av språk är förknippade med språkmedvetenhet, vilka alla språkkunskaper eller vilken språkkunskap som förknippas med den (...) och att även modersmålskunskaperna är en del av språkkunskaper och likaså all den språkkunskap som du har, det man lärt sig i skolan eller sedan genom hobbyer eller via kompisar att man på ett sätt ser den där kopplingen att allt jag kan, (...) ur skolans och undervisningens perspektiv en central sak är enligt min åsikt det att man beaktar, ser och upptäcker likheterna mellan språken och kanske att man ser de språkliga fenomen. (...) Att den där språkmedvetenheten är också, ska man säga kontroll över språkinläring, språkinlärningsstrategier och språkanvändningsstrategier. / Informant F

Informant F konstaterade vidare att språkmedvetenhet kan ses som att ha kontroll över sin egen språkinläring, det vill säga att man behärskar olika inlärnings- och språkanvändningsstrategier (se citat 6). Hen var också den enda informanten som tog fram denna dimension av språkmedvetenhet som avspeglar även ett fenomen som presenterats av Kalaja och Dufva (2005), det vill säga att språkmedvetenhet och att lära sig lära (eng. *learning to learn*) är två företeelser som hör ihop (Dufva & Salo 2016, 198).

4.1.2 Reflektioner i relation till stimulusmaterialet

Som avsnitt 4.1.1 visade baserar sig informanternas uppfattningar om språkmedvetenhet starkt på grunderna för läroplanernas redogörelse för språkmedvetenhet. Ett bevis på detta är att språkmedvetenhet ses som en del av pedagogiken och informanterna uppfattade att varje läroämne har sitt eget språk, vilket leder till att varje lärare är en språklärare. Detta är också ett bevis på att läroplanerna styr uppfattningar starkt (se Andrews 2007, 95). Det att informanterna uppfattade språkmedvetenhet likadant som den definieras i GLGU 2014 och GGL 2019 är dock logiskt, eftersom alla informanter, utöver informant B, hade stött på begreppet när grunderna för läroplanerna förnyades.

Efter att informanterna hade fått reflektera över språkmedvetenhet fritt visade vi dem ett textavsnitt från antingen GGL 2019 eller GLGU 2014 (se bilaga 2) i enlighet med det skolstadium där de jobbade. Informanterna som jobbade i en enhetsskola läste båda avsnitten. Vi gjorde detta eftersom vi ville få veta om informanternas uppfattningar förändras och utvidgas när de har sett läroplanstexterna. Vi ville också uppmuntra informanterna att reflektera djupare över språkmedvetenhets konkreta uppgift i skolan samt orsaken till varför de antar att språkmedvetenheten har tagits med i grunderna för läroplanen.

Informant A uppfattade att språkmedvetenhet betonas och har tagits med i läroplanen eftersom Finland har under de senaste åren blivit alltmer flerspråkigt och mångkulturellt, vilket har också börjat synas i skolvärlden. Hen påpekar även att multilitteracitet som betonas i GGL 2019 är en viktig del av språkmedvetenhet eftersom teknologin och sociala medierna spelar en stor roll i skolan numera. Hen nämnde att även hen själv tar hänsyn till multilitteracitet i sin undervisning. Det som framhävs i informant A:s uppfattning är att hen inte inkluderar språkmedvetenhet i sin undervisning därför att man säger så i läroplansgrunderna utan att språkmedvetenhet är och har alltid varit en väsentlig del av hens pedagogiska praktiker (se citat 7).

Citat 7: Jag hade väl inte ens tänkt på den här saken innan det [=förnyelsen av läroplanerna] - eller visst hade jag, i själva verket hade jag utan att veta varit en språkmedveten lärare redan länge. (...) Men att om jag skulle ta om det att därför att det nu står i GGL att vi är språkmedvetna så lyfter jag inte upp det på det viset utan det kommer fram som är en del av vardagen. / Informant A

Informant B lyfter också fram, såsom informant A, faktumet att skolor har blivit alltmer flerspråkiga miljöer där många har något annat modersmål än finska. I hens uppfattning framhävs starkt det faktum att det finns en skillnad mellan undervisningsspråk och vardagsspråk, vilket läraren ska enligt hen beakta när hen undervisar (se Molle 2015, 13-14) (se citat 8). Informant B betraktade språkmedvetenhets konkreta uppgift speciellt ur lärarens synvinkel, det vill säga hen menar att det är lärarens uppgift att vara medveten om sina inlärares bakgrund och kunskapsnivåer och iakta det att det finns stora skillnader i språkförmågan mellan olika inlärare. Detta kan ses vara en del av TLA och vidare lärarens kännedom om sina inlärare (se Andrews 2007, 178).

Citat 8: (...) Vi har ju alltmer elever som inte har finska eller ens svenska som modersmål, det vill säga inget av nationalspråken. Eleverna har mycket mångsidiga språkliga bakgrunder. (...). Och till exempel i olika läroämnena att språket skulle vara klart, att alla verkligen skulle ha en möjlighet att lära sig. Att språket är ju också ett verktyg för inläringen och om språket inte är tillräckligt klart och att man inte i den [=undervisningen] har tänkt på det att med vilka ord man talar om denna sak så gör det inläringen redan väldigt svårt för de elever. / Informant B

Informant C lyfte fram språkprofilen som en ny aspekt och betonade att i språkprofilen ska inlärare reflektera över sina språkkunskaper. Informant C lyfte vidare fram att också modersmålskunskaperna ingår i inlärarnas språkkunskaper. Det syns sålunda starkt i informant C:s uppfattningar att hen arbetar som gymnasielärare, eftersom hen betonar språkprofilen (se GGL 2019, 160) (se citat 9).

Citat 9: I Finland har man nu väckt till det att språkkunskaperna blir hela tiden smalare, och att engelskans övermakt är ganska förkrossande och studerande tänker ofta att det räcker med finska och engelska att de skulle klara av med dem. (...) Och till exempel modersmålet är en jätteviktig del av detta, eftersom i språkprofilen [som man har i gymnasiet] ingår ju alla språken, också modersmålet. / Informant C

Informant D konstaterade att den viktigaste orsaken till språkmedvetenhet och dess uppkomst i grunderna för läroplanerna är att inlärares kunskaper i modersmålet, det vill säga i finska, ständigt försämras. Hen menade med det att språket är ett medel för inläring i alla läroämnen och att de lägre språkkunskaperna i undervisningsspråket finska försvårar både inläringen och undervisningen. Hen menar att språkmedvetenhet är ett sätt att lyfta fram språkets och språkkunskapernas roll vid inläringen (se citat 10).

Citat 10: Den största orsaken till det [=beaktandet av språkmedvetenheten i läroplansgrunderna] ligger inte i det andra inhemska språket eller i främmande språken, utan jag tror att den yttersta orsaken är att eleverna inte längre behärskar sitt eget modersmål. (...) När jag ser de här unga som går på högstadiet, och också gymnasieelever, så är kunskapsnivån i modersmålet så svagt att det oundvikligen syns i precis alla läroämnen, där det viktigaste verktyget förstås är språket. / Informant D

Informant D visar alltså en medvetenhet om att kunskapsnivån i finska har sjunkit (se Hautamäki, Kupiainen, Kuusela, Rautopuro, Scheinin & Välijärvi 2015, 35–38) och att kunskaperna i finska bygger grundvalen för all inläring. Hen känner till att språkmedvetenhet har tagits fram som ett verktyg för att understryka vikten av undervisningen av skolspråket över ämnesgränserna (Harmanen 2013).

Informant E betonade att språket är maktmedel och att det är viktigt att förstå att språket kan till och med användas som medel för manipulation. Detta är enligt hen också orsaken till varför språkmedvetenhet har tagits med i grunderna för läroplanerna (se citat 11).

Citat 11: Språket har fått alltmera makt i vårt samhälle, alltså språket är till och med ett maktmedel. (...) Det är viktigt för människor att lära sig tolka saker, kontexter, texter och människor så att man inte blir offer för manipulation eller annat sådant (...) att vi skulle undervisa sådana medborgare, eller att barn och unga skulle bli medvetna om det, att de inte blir lurade eftersom de tror allt som de ser eller hör. / Informant E

I informant E:s uppfattning betonas speciellt synpunkten att språket har makt och inlärare bör bli medvetna om det. Med denna uppfattning visar hen som den enda informanten medvetenhet om den makthavande domänen som är en av de fem domänerna av språkmedvetenhet i James och Garretts modell (1992, 14).

Informant F lyfte fram som ny aspekt att det har uppstått en tydlig förändring i det hur språk undervisas i skolorna. Hen menar att man har börjat prata om språkpedagogik i stället för språkutbildning (GLGU 2014; GGL 2019; se också Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015). Informant F tolkade att orsaken till språkmedvetenhets uppkomst i läroplanerna är det att språkkunskaperna har försämrats och polariserats, det vill säga det finns mycket stora skillnader i inlärnarnas färdighetsnivåer i olika språk, också i modersmålet. Informant F påpekade även att hen uppfattar att en tanke bakom språkmedvetenhet är läroplanernas värdegrund, det vill säga att varje inlärare ska bli en medlem i ett demokratiskt samhälle. Hen menade att varje inlärare ska ha en sådan språklig förmåga att hen kan uttrycka sig och sin åsikt både skriftligt och muntligt, vilket också framhäver det att språkmedvetenhet hör till varje lärares uppgift i skolan. (se GLGU 2014 & GGL 2019).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att informanternas spontant uttryckta uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet mestadels i linje med det som konstateras i grunderna för läroplanerna (se GLGU 2014 & GGL 2019), de ansåg alltså språkmedvetenheten vara medvetenhet om språk och språkanvändning. Det är dock anmärkningsvärt att alla informanter tydligt närmade sig begreppet ur sina egna perspektiv. Informanterna framhövde att det är viktigt att öka inlärnarnas kännedom om vilka alla språk de kan och hur omfattande deras språkkunskaper är. I ett bredare perspektiv diskuterade informanterna att språkmedvetenhet har att göra med språkinläringen. Vidare ansågs språkmedvetenhet vara medvetenhet om det vilken roll språket bär i samhället och om det att språk har ett samband med känslor, vilket förekom också i van den Broek, Oolbekkink-Marchand, van Kemenade och Meijers (2018) studie. Lärarna reflekterade kring begreppet både på abstrakt nivå och i ljuset av deras egna språkmedvetna praktiker, det vill säga i ljuset av TLA.

Informanternas uppfattningar förändrades inte anmärkningsvärt efter att de fick se läroplansutdragen. De nämnde dock nya aspekter av språkmedvetenhet, såsom modersmålets roll vid undervisningen, det vill säga språkmedvetenhet i anknytning till modersmålet och till svenskan. Informanterna ansåg som viktig att väcka språkmedvetenhet i de båda språken, och vidare även i andra språk, när de undervisar. Enligt Andrews (2007, 12) är Carters (1994) definition av språkmedvetenhet riktad till förstaspråkstalarna av ett språk och konstaterat att det är viktigt att väcka språkmedvetenhet också i språket som undervisas, och denna tanke syns tydligt också i uppfattningar hos informanterna i denna studie. Andra nya aspekter som framkom var språket som maktmedel och det faktum att man numera inte längre ska tala om språkundervisning utan om språkpedagogik, som omfattar en bredare dimension. Informanterna menade vidare att språket är någonting som behövs i allt man gör, och

därför ska inlärare lära sig att kommunicera bättre och mer ändamålsenligt. Därtill är språkpedagogiken varje lärares uppgift i skolan och det är läraren som har ansvaret att befrämja inlärares språkmedvetenhet. Det kan konstateras att efter att informanterna hade sett stimulusmaterialet inkluderade deras uppfattningar alla de tre dimensionerna av språkmedvetenhet presenterade av García (2008, 385—386), det vill säga informanterna beaktade språkmedvetenheten i ljuset av språkanvändning, innehållskunskaper (analys av språket) och sina egna pedagogiska praktiker.

4.2 Faktorer som inverkar på lärarens språkmedvetenhet och dess utveckling

Som det kom fram i avsnitt 2.3.2 finns det många faktorer som inverkar på lärarens språkmedvetenhet och dess uppkomst. Dessa är: föreställningar, kunskaper i målspråket, arbetserfarenhet och pedagogiska kunskaper, kännedom om inlärare, attityder till inläring av svenska, medvetenhet om omgivningens påverkan samt polarisering av språkval och -språkkunskaper. I denna studie frågade vi indirekt om dem under intervjun, eftersom meningen var att locka informanterna att reflektera kring alla dessa faktorer (se bilaga 2). Nedan diskuteras informanternas reflektioner om dem.

4.2.1 Föreställningar

Informanternas uppfattningar om språkmedvetenhet visade på en sociokonstruktivistiskt syn på språkundervisningen och -inläringen (Vetenskapstermbanken). De menar att språket är ett socialt fenomen som lärs in i sociala situationer, vilket betyder att språket är ett medel för kommunikation. Denna gemensamma uppfattning om begreppet språkmedvetenhet kan anses vara en föreställning, som kan ha en inverkan på undervisningen, bland annat i valet av aktiviteter (Borg 2017, 77).

En intressant faktor som kom fram i intervjuerna var informanternas upplevelse av den roll som svenska språket spelar i deras liv. Lärarnas kunskaper i svenska och deras tvåspråkighet var ett tema som vi inte tog upp i intervjun men två informanter började reflektera i temat i sammanband med när de diskuterade sina egna språkkunskaper. Informant D hävdade att hen upplever sig som tvåspråkig och konstaterade även att hen brukar i sin undervisning säga till sina inlärare att det är möjligt att uppnå tvåspråkighet om man studerar tillräckligt mycket (se citat 12).

Citat 12: Jag kunde kalla mig själv som tvåspråkig, att jag har ingen skillnad vad jag diskuterar på svenska så det går bara sådär (...) och sedan berättar jag alltid till mina elever om min egen bakgrund, att jag kommer från en helfinsk familj, har inte gått i språkskola eller annat, och att det är möjligt att uppnå en sådan här nivå om jag bara gör mitt val [att studera språket]. / Informant D

Däremot lyfte informant C fram att hen upplever att hen inte kan bli tvåspråkig eller infödd talare av svenska (se citat 13).

Citat 13: Då jag är finländskt till mitt ursprung så kan jag naturligtvis inte behärska allt. (...) alltså förstås är det en utmaning att jag inte är och kommer aldrig att bli, en infödd talare av svenska. / Informant C

Båda föreställningar ovan kan ses som faktorer som gäller lärarens språkkunskaper, men som också påverkar deras praktiker. Borg (2017, 77) har kommit fram till det att lärarens föreställningar påverkas av hens egna positiva och negativa uppfattningar om sig själv som språkinlärare. Citaten 12 och 13 visar att informant C och informant D har mycket olika föreställningar om sig själva som inlärare av svenska. De här föreställningarna har en inverkan på deras praktiker, eftersom de öppet berättar om dem till sina inlärare och därmed påverkar även inlärnarnas föreställningar om det hurdan språkinläring är möjligt.

4.2.2 Kunskaper i målspråket

Informanternas egna språkkunskaper förekom som en kraftigt påverkande faktor till deras uppfattningar om språkmedvetenhet. Informanterna reflekterade över sina egna språkkunskaper både i ljuset av styrkor och utvecklingsbehov och även ur undervisningens perspektiv.

Alla informanter hade enligt sina egna uppfattningar mycket goda och starka kunskaper i svenska. Informanterna lyfte fram att de upplever att de har tillräckligt goda kunskaper för att undervisa svenska, det vill säga informanternas innehållskunskap i målspråket, som är en viktig del av TLA, är tillräcklig för att de kan undervisa effektivt (se Thornbury 1997).

Ändå kom det fram att trots en lång arbetserfarenhet och goda språkkunskaper finns det alltid olika slags utvecklingspunkter, såsom inläring av nya ord och ungdomsspråk (se citat 14).

Citat 14: Min svaghet är det att jag inte vill hänga med till exempel då språket förändras, i vardagsspråket och annat så jag försöker förstås med all kraft som titta på tv och filmer följa förstås och hänger på något sätt med även i ungdomsspråket. / Informant A

Kännedom av svensk och finlandssvensk kultur lyftes också fram som en viktig utvecklingspunkt: informanterna menade att även om de har kännedom om kulturer, har de ett behov att kontinuerligt uppdatera sina kunskaper så att de kan erbjuda sina inlärare aktuell och relevant information.

4.2.3 Arbetserfarenhet och pedagogiska kunskaper

En påverkande faktor i TLA var också arbetserfarenhet. Största delen av våra informanter hade arbetat redan tiotals år som lärare, medan en informant hade 7 års erfarenhet (se tabell 1 i avsnitt 3.2). Mer erfarna lärare nämnde att språkmedvetenhet länge har varit en central del av deras pedagogiska praktiker utan att de hade vetat att det handlar om språkmedvetenhet (se citat 15). Informant B var den enda som hade innan den nyaste läroplansreformen hört om begreppet och läst om det under sin studietid (se citat 16).

Citat 15: I själva verket hade jag utan att veta varit en språkmedveten lärare redan länge. Jag hade inte hört det här ordet, men jag har ju visst varit språkmedveten (...) Jag har alltid gjort det. / Informant A

Citat 16: Jag blev utexaminerad för sju år sen så då var det en ganska ny sak (..) vid universitetet råkade jag vara på sådana kurser där det [språkmedvetenhet] behandlades. / Informant B

Lärarens professionella utveckling är en central faktor som har en inverkan på lärarens TLA, vilket har konstaterats också i ett antal studier (se t.ex. Andrews 2007; Nunan 1992). TLA är som ett kontinuum av lärarens professionella utveckling och utveckling av expertis (eng. "know-how") (Andrews 2007, 121). Lärarens professionella utveckling beror vidare på ett antal faktorer, såsom fortbildning, men i vår studie har vi tagit hänsyn endast till den utvecklingen, som sker genom erfarenhet. De mest erfarna informanterna, informant A och C belyste sin erfarenhet i ljuset av hur de planerar sin undervisning: det betonade att de har lärt sig att planera så, att det finns utrymme för förändringar (se citat 17 och 18).

Citat 17: Jag gör fortfarande en timplan för varje lektion, även om jag har redan såhär länge gjort (...) då man är en mycket erfaren lärare, så har inte lektionerna på så sätt ett manuskript att man inte skulle kunna göra undantag där. Och om jag kommer på någonting under lektionen, eller om det tas upp eller så kan det också komma på något sätt från gruppen så tas det fram där. / Informant A

Citat 18: Jag har ju alltid en plan för lektionen, men vanligtvis förverkligas den inte eftersom antingen jag själv ändrar den saken eller sen är den för svårt på något sätt. Att till exempel var det inte meningen att jobba så mycket med verb med den fjärde kursen, men slutligen betonade jag dem och översättningsmeningar också så att de skulle gå in i deras huvud. / Informant C

I kontrast till informanterna A och C diskuterar informant B timplanering i ljuset av gruppens nivå och olika metoder, medel och verktyg, vilket är typiskt för novisa lärare (se Andrews 2007; Nunan 1992) (se citat 19).

Citat 19: Jag har nästan likadana planer för varje grupp, men jag måste enligt gruppen byta det hur uppgifterna tillämpas, om vi går igenom dem tillsammans eller om eleverna ska arbeta mer självständigt, om de innehåller hjälpmedel, om jag till exempel har ordlistor på tavlan eller annat. / Informant B

Det är dock viktigt att påpeka, att även om det fanns en tydlig skillnad i informanternas erfarenhet som lärare, går det inte att förenkla skillnaderna mellan experter och novisa lärare. Det betyder att i citaten 17, 18 och 19 syns också skolstadiets, det vill säga kontextens inverkan på TLA (se Andrews 2007, 44—6). Därför är det inte meningsfullt att förenkla skillnaden mellan informanterna A, C och B. Utan det är viktigt att iaktta att informant B undervisar i grundskolans årskurser 7-9, där det kan finnas mycket stora skillnader i inlärnarnas kunskapsnivåer och vidare i språkinläringens mål, eftersom det enda gemensamma målet på det skolstadium är att uppfylla läroplikten. Vidare kan det konstateras, att eleverna i årskurserna 7-9 ofta håller på att utveckla sina studiefärdigheter, och läraren behöver stödja eleverna i regel mera än i gymnasiet. Däremot undervisar informanterna A och C i gymnasiet, där studiefärdigheterna är mer utvecklade och skillnaderna mellan kunskapsnivåer är inte så stora. Vidare har studerande i gymnasiet individuella mål för sin inläring, såsom vilka prov de tar i studentskrivningar eller vilka planer de har för fortsatta studier.

4.2.4 Kännedom om inlärare

Informanterna lyfte fram att kännedom om inlärare är en viktig faktor när det gäller språkmedvetenhet och pedagogiska praktiker. Kännedom om inlärare ansågs betyda kännedom av inlärnarnas språkförmåga och utgångspunkter. Därtill ansåg informanterna att man måste vara medveten om inlärnarnas olika rädslor och utmaningar. Informanter menade att sådan kännedom hjälper också med att bygga upp förtroende mellan läraren och inlärnarna, såsom informant B beskriver i citat 20. Å andra sidan menade informant F att bra kännedom om inlärare är att man har kännedom om bland annat inlärnarnas motivation till läroämnet, vilka arbetssätt fungerar bäst för hen och även vilka hobbyer hen har (se citat 21). Vidare diskuterade informanterna att det är viktigt att förstå faktumet att även om läraren skulle ha kännedom om sina inlärare ska de också förstå att alla inlärare är individer och har olika utgångspunkter för inläringen av ett språk.

Citat 20: Förstås måste man känna till gruppens kunskapsnivå i språk och sedan i ökande grad behöver du veta mycket annat om eleverna. (...) Det är kanske inte nödvändigt och inte heller bra att läraren vet allt om sina elever, men alltså att veta att grundläggande någonting bygger förtroendeförhållandet. / Informant B

Citat 21: Här finns det nu två dimensioner: den ena är inläring, att hurdana intressen eller färdigheter och motivation där finns, och sedan förstås att hurdana svagheter och utmaningar där finns, och å andra det hur man ska uppmuntra intresset till inläring. / Informant F

Det kan konstateras att informanterna uppfyller Andrews (2007, 175) definition av bra kännedom om inlärarna, det vill säga man ska beakta inlärarens språkliga nivå, hantera språkinläring som en process och ta hänsyn till de svårigheter och utmaningar som inlärare har. Bergroth och Haagensen (2022) har också kommit fram till att relationskompetens och språkmedvetenhet ligger nära varandra, det vill säga att inlärares skolframgång, relationer med skolkamrater och motivation främjas i språkmedveten undervisning. Viljan att få bättre kännedom om inlärare kan därför ses som en påverkande faktor men också som en språkmedveten praktik som förbättrar samtidigt relationen mellan läraren och inlärarna, såsom också informant B konstaterar.

Informanterna lyfte också fram att inlärares språkkunskaper och kunskapsnivå i målspråket är en väsentlig faktor i det hur de kan utnyttja språkmedvetenhet i undervisningen, det vill säga lärarna anser att de behöver ha kännedom av gruppens nivå. Informanterna menade att de anpassar sina metoder och arbetssätt enligt grupper. Vidare konstaterade informanterna att det är också viktigt att vara medveten om i vilken mån läraren kan använda svenska när hen undervisar (se citat 22).

Citat 22: Man kunde ju alltid prata mera svenska, men de studerande tittar alltid emellanåt att hjälp jag förstår ingenting, att det inte går att berätta allting på svenska där. / Informant C

Vad gäller flerspråkighet och utnyttjande av det i klassrummet konstaterade informanterna att även om det skulle vara en bra idé att jämföra och lyfta fram alla språk som inlärare kan, är det inte meningsfullt att kontinuerligt syfta till någons bakgrund. Vidare diskuterade informanterna detta i ljuset av lärarens sensitivitet och sättet att närma sig saker och det faktum att även om flerspråkighet är en rikedom bör inlärares privatliv respekteras. Därför kan det konstateras att den faktor som påverkar gällande flerspråkighet är lärarens sensitivitet (se citat 23), som kan minska på lärarnas resurser och möjligheter att utnyttja flerspråkighet i undervisningen.

Citat 23: Jag är ganska försiktig med det att om jag inte är säkert på vad som är elevens hemspråk, men om jag kan se till exempel i hudfärg eller klädstil eller namn eller märker i svaga kunskaperna i finska att där finns ett annat hemspråk i bakgrunden, så är jag kanske lite blyg att lyfta det fram i min undervisning. / Informant E

Det har framkommit även i tidigare studier (se Tarvanen & Palviainen 2018; Shestunova 2019) att lärare är medvetna om flerspråkighet som finns i skolan, men att de sällan utnyttjar den i sin undervisning. Suuriniemi, Ahlholm och Lankinen (2020, 197—198) argumenterar för det att när det finns en flerspråkig inlärare så fokuserar man ofta bara på det hurdan stöd hen behöver för att lära sig skolspråket och då finns faran att inläraren blir stämplad som någon som inte kan språket. Denna rädsla för stämpling kan vara en orsak till varför informanterna i vår studie inte vågar beakta flerspråkigheten i sin undervisning.

4.2.5 Medvetenhet om attityder till inläring av svenska

Informanterna berättade att inlärarna har många typer av attityder till svenska. Även om de var medvetna om att de inte kan förändra inlärarnas synsätt lyfte de fram att de försöker sitt bästa i att inverka på dem på ett indirekt sätt genom att uppmana inlärare själva att fundera över sina attityder. Några informanter tänkte även att attityderna baserar sig ofta bara på ålderdomliga stereotyper (se citat 24). Attityderna förekom också oftast gällande inläringen av svenska eller "tvångsvenska." Om sådana attityder förekom ville informanterna diskutera dem med inlärarna. Därmed påverkar inlärarnas attityder också lärarnas pedagogiska praktiker.

Citat 24: (...) Om den riktar sig till språket och det varför vi måste studera det, inte så mycket till de människor och språkanvändare den där frustrationen. Men alltså ja, jag har diskuterat med eleverna till exempel om ordet "hurri" att om det är ett lämpligt ord att använda och den traditionella "svenskarna är böga" kommer fram varje år. / Informant B

Å andra sidan lyfte informant F fram att hen försöker aktivt och medvetet utgå i sin undervisning från tanken att hen inte vill lyfta fram särskilda attityder som gäller svenskan och dess användare (se citat 25). Hen menar att när sådana attityder förekommer i undervisningssituationer diskuteras de med inlärarna.

Citat 25: Min utgångspunkt är att svenskar och finlandssvenskar och finnar att vi är mera likadana än annorlunda eftersom på något sätt känns det ibland att man fokuserar mycket på skillnaderna att man vill på något sätt dra uppmärksamheten på dem. Att förstås behandlar jag dem om de lyfts fram till diskussionen i klassrummet. Att till exempel finlandssvenskarna, då de brukar ibland fundera mycket på det att är de finländare eller vad är de riktigt, att hejar de till exempel i ishockey på Finland eller Sverige. Att de är på ett sätt missstag eller missförstånd eller rent av brist på information. / Informant F

Informant B och F avspeglar den affektiva parametern med sina exempel gällande attityder, det vill säga de behandlar attityder till svenska språket i sin undervisning (se Donmall 1985, 7; James & Garrett 1992, 4). Även Hawkins (1984, 1—4) anses det

vara ett viktigt mål för språkmedvetenhet att man ska erbjuda ett forum där språket kan ifrågasättas och språklig mångfald diskuteras. Våra informanter gör detta eftersom de är medvetna om attityderna som finns bland inlärarna. Det kan konstateras att inlärarnas attityder är en faktor som får informanterna att jobba på ett språkmedvetet sätt, det vill säga de tar upp attityder och därmed får inlärare att förstå olika språkgrupper bättre (Donmall, 1985, 8). Attityder som gäller språkinläring och olika språkgrupper lyfts fram också i grunderna för läroplanerna (se GLGU 2014, 28; GGL 2019, 130), där det poängteras att attityderna bör diskuteras i undervisningen.

4.2.6 Medvetenhet om omgivningens inverkan

Inlärningsomgivningen var en central faktor som informanterna betonade vad gäller språkmedvetenhet och dess tillämpning. Denna faktor kom också fram i Andrews' (2007, 44—46) forskning. Många informanter i vår studie kunde dock inte påverka den fysiska omgivningen, eftersom många inte hade ett eget klassrum. Ytterligare lyfte informanterna fram att tidpunkten när lektionen är har en inverkan på allt som kommer att hända i klassrummet. Informanterna menade dock att inlärningsomgivningen består utöver klassrummet också av den psykiska och den sociala omgivningen där inläringen sker. Alla informanterna ansåg det som viktigt att forma en psykisk och social omgivning som är trygg och uppmuntrande för inlärare.

Citat 26: Ingen lärare vill undervisa på eftermiddagen efter klockan två om det inte är ett måste att elevernas ork har vissa gränser (...) morgnarna är svåra och sen eftermiddagarna är svåra, men rent på grund av deras alltså det har ingenting att göra med språket, utan det är ord och trötthet och allt sådant. / Informant B

Därtill är det viktigt att påpeka att skolans storlek är en betydelsefull faktor, det vill säga om skolan och grupper är stora, kan det ha en inverkan på det att läraren inte känner till sina inlärare så väl (se citat 27).

Citat 27: Om man tänker på språkmedvetenhet i en skola i ett högstadium i Hesa [=Helsingfors] då där kan det finnas 30 olika modersmål, så där syns språkmedvetenhet på ett helt annat sätt än i ett gymnasium här i [stadens namn]. / Informant A

I studien ingick informanter som jobbade på ett skolstadium och informanter som jobbade i en enhetsskola. Skolstadiet uppfattades vara också en påverkande faktor, det vill säga på grundskolans högre årskurser bör man enligt informanterna

koncentrera sig mer på fostran, som kan ta tid även från förverkligandet av språkmedvetenhet. Fostran behöver inte göras till samma utsträckning i gymnasiet, där inlärarna redan har sikten på studentexamen och inträdesprov, vilket i sin tur kan begränsa förverkligandet av språkmedvetenhet, såsom också informant A konstaterar (se citat 28). Hen menar att Studentexamensnämnden (fi. *Ylioppilastutkintolautakunta*, YTL) påverkar hens språkmedvetna praktiker, det vill säga hen ska förbereda inlärarna för studentexamen även om det skulle vara ändamålsenligt att undervisa mer modern svenska för inlärarna. Med andra ord hindrar kontextuella faktorer och vidare läroplanen informant A:s möjligheter att genomföra språkmedveten undervisning (Andrews 2007, 95). Därtill är läroplanen en faktor som kan hindra informant A från att förverkliga hens föreställning om lämpligt innehåll (se Borg 2017, 86), det vill säga hen får inte undervisa sådant språk som hen uppfattar som lämpligt.

Citat 28: Bara YTL [=Studentexamensnämnden] skulle förstå att språket förändras men YTL i Finland - det finns ju inget gammalmodigare än dess censorer så jag är tvungen att undervisa ungdomarna att man absolut inte får säga kändare, kändast, även om alla svenska unga säger så. Alltså där har jag en stor motstridighet. (...) så varför undervisar jag, för vem jag nu då är här och på vilket sätt är jag språkmedveten, alltså en YTL-medveten lärare undervisar någonting helt annat. / Informant A

De faktorer som presenterats ovan betonar att undervisningssituationerna alltid är olika även om de pedagogiska ramarna skulle vara ganska likadana. Det här ger också ett starkt bevis på det att språkmedvetenheten är ett dynamiskt fenomen som ständigt formas och förändras på grund av att många olika aspekter och faktorer samspelar.

4.3 Lärarnas beskrivningar av sina språkmedvetna praktiker

I detta avsnitt svaras på den tredje forskningsfrågan, det vill säga hur beskriver svensklärarna sina språkmedvetna praktiker. Det är viktigt att påpeka att informanterna berättade om de situationer i vilka de anser att de arbetar språkmedvetet. Det vill säga de lyfte fram också andra praktiker än bara sådana som gäller språkundervisningen, till exempel fostran och differentiering, vilka också är en central del av språklärarnas arbetsuppgifter. Därför kan det konstateras att språkmedvetenhet kan vara en pedagogisk praktik men också ett filter i lärarens agerande och beteende i klassrummet. Ytterligare vill vi påpeka att vi är medvetna om att informanterna sannolikt även har några andra språkmedvetna praktiker som de inte tog fram under intervjun. Därtill är det viktigt att beakta att pedagogiska praktiker som presenteras nedan baserar sig endast på det vad informanterna berättade, det vill säga informanterna fick beskriva hur de genomför språkmedvetenhet i sin undervisning.

4.3.1 Språkmedvetenhet som en del av pedagogiska praktiker

Alla informanter lyfte fram att en viktig språkmedveten praktik är *jämförelse av olika språk*. Det kan tolkas vara en central del av språkpedagogiken, eftersom informanterna ansåg att det är som en ledstjärna i deras pedagogik och därmed undervisningsmetoder. Det betonas också kraftigt i grunderna för läroplanerna både för den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen som konstaterar att det är meningsfullt att använda alla språk som man kan som stöd i språkundervisningen (se GLGU 2014 & GGL 2019).

Informant D gav ett exempel på detta fenomen genom att lyfta fram tanken att inläringen av ett språk kan hjälpa en att lära sig även nya språk, vilket kan uppfattas som bredare språkkunskap eller som spirande flerspråkighet. Hen menade att det är viktigt att visa inlärare att kunskaper i ett språk kan öppna dörrar till inläringen av nya språk och flerspråkighet (se citat 29).

Citat 29: Jag berättar till eleverna att vet ni att när jag kan så här bra svenska, så får jag norska och danska på köpet, att jag kan åtminstone läsa och lyssna på dem. Och de är mycket imponerade av det. / Informant D

Informanterna konstaterade att det är viktigt att jämföra olika språk eftersom detta kan hjälpa inlärare att nå bättre förståelse om undervisningsinnehållet och därmed stödja inläringen på ett effektivt sätt. Det framkom att engelska är det vanligaste språket som används då man jämför språk, men informanterna lyfte fram att de också utnyttjar alla språk som de vet att inlärarna och de själva kan (se citat 30). Informanterna hävdar att meningen med jämförelsen av olika språk är att ge konkreta och även förenklade exempel på det hur språket fungerar och beter sig. Till exempel informant F (se citat 31) betonade särskilt inläringen av grammatiska strukturer med hjälp av språklig jämförelse. Även Dufva och Salo (2016, 198) har konstaterat att jämförelse av språk är en väsentlig del av strukturell medvetenhet.

Citat 30: Det syns hos mig till exempel i det att jag undervisar franska och svenska, och hur ofta jag jämför dessa språk med varandra eller engelska. / Informant A

Citat 31: Helt konkret, till exempel vid undervisning av grammatik när vi har till exempel med gymnasiets ettor övat på verb, till exempel perfekt, så hur det är i engelskan, och att i svenska är strukturen mycket enklare, eftersom man inte fundera i svenskan är det enklare när man inte behöver tänka om det är *has* eller *have* utan det är alltid *har*. / Informant F

Jämförelse av språk används också för att visa inlärare att olika språk kan ha likheter i till exempel grammatiska strukturer trots att de har olika ortografier. Informant B betonade att hen brukar jämföra språk också i ljuset av språkens släktskap: hen menade att det är viktigt att väcka inlärarnas förståelse i att språk påverkar och har påverkat varandra och att språk inte har utvecklats i ett tomrum (se citat 32). Informant E menade vidare att hen diskuterar detta också i ljuset av dialekter: att till exempel Finlands gemensamma historia med Ryssland och Sverige har påverkat dialekter som också pratas idag. Till exempel Dufva och Salo (2016) påpekar vidare att detta kan vara ett sätt att väcka inlärarens intresse för språk (se citat 33).

Citat 32: Vi jämför språk med varandra, undersöker språkens strukturer, pratar om släktskapet mellan språken, det att språken lånar från varandra, man brukar ofta säga att hej apropå också det här ordet har kommit från svenskan till finskan eller annat motsvarande. / Informant B

Citat 33: Och sedan slangen, att hur till exempel just det ryska eller svenska språket har påverkat till exempel Helsingforsslangen och just då jag själv kommer från Helsingfors, så det är just det via vilket det syns i min undervisning. / Informant E

Å andra sidan lyfte informant C fram tanken att det är viktigt att påminnas att det inte går att jämföra eller förenkla språkens likheter för mycket, eftersom reglerna i olika språk kan blanda eller till och med förvirra inlärarna med svagare språkkunskaper. Hen menade att det är viktigt att visa inlärarna att varje språk ändå har sina egna regler och uttryckssätt, alltså att även om relationer mellan betydelse och språkets strukturer är ibland arbiträra, är språket ändå ett organiserat system (Carter 2004, 5) (se citat 34).

Citat 34: Att de skulle lära sig att på svenska säger man hur mår du, och inte hur är du, eftersom det är sen engelska. / Informant C

Det vill säga, enligt informant C är det viktigt att undervisa inlärare att förhålla sig kritiskt till jämförelsen av språk. Särskilt här syns informanternas förmåga att begränsa mängden av information och undervisa det som är meningsfullt och viktigt i ljuset av inläringen, vilket är en central del av TLA. Närmare sagt kan det ses som ett tecken på lärarens kunskap om pedagogiskt innehåll (se Andrews 2007; Brophy 1991).

Jämförelse av språk väcker medvetenhet om den kognitiva domänen av språkmedvetenhet (se Donmall 1985) och även medvetenhet om Garcías (2008) andra domän, språkkunskaper: syftet är att utveckla inlärarens medvetenhet om regelbundenheter, kontraster och regler i språkanvändning, speciellt gällande grammatiken. Därtill kan man konstatera att jämförelse av språken uppfyller åtminstone en av komponenter som behövs för att praktiken ska vara språkmedveten,

det vill säga praktiken uppmuntrar inlärare till språkande eller analys och diskussion om språken (se Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade C. & Persson 2015; Borg 1994).

Informant B påpekade att det är viktigt att uppmuntra inlärare att inse vikten av språkkunskaper i ljuset av ökande flerspråkighet. Hen menar att det är viktigt att diskutera med inlärarna om begreppen enspråkighet, tvåspråkighet och flerspråkighet och öka förståelsen om betydelsen av dessa begrepp, vilket understryks också i grunderna för läroplanerna (GLGU 2014, 19; GGL 2019, 156). Vidare menar hen att det är viktigt att lyfta fram dessa i undervisningen eftersom särskilt i grundskolan brukar inlärarna inte tänka på det faktumet att ren enspråkighet är sist och slutligen mer ett undantag än en regel. Ytterligare kan detta ses som en del av språkmedvetenhets sociala domän som kan befrämja inlärarens medvetenhet och kunskap om språkens ursprung, status och egenskaper i världen (James & Garrett 1992, 13; se också Donmall 1985, 8;). Det vill säga lärarens uppgift är att uppmuntra sina inlärare för att tänka språket också ur ett bredare synvinkel och i ljuset av större kontexter (se citat 35).

Citat 35: Självklart pratar vi om Finlands två nationalspråk, vi pratar om varför är det så, vi pratar om hur det egentligen är ganska ovanligt globalt att ett land skulle vara enspråkigt, att eleverna på något sätt många befinner sig i en sådan tankevärld att ett land, ett språk, tills vi börjar undersöka att i själva verket är det när man ser på olika länder i världen så är det ju inte så. / Informant B

Informanterna A, C och F betonade att det är en del av språkmedvetenhet att man kan utveckla inlärarens *kommunikationsförmåga och sociala färdigheter*, vilket betyder att språkmedvetenhet är en praktik för att undervisa *sociala kunskaper*, till exempel artigt uppförande och samarbetsförmåga. Informant A framhävde att man inte bara ska lära sig språkkunskaper i skolan utan också sociala färdigheter är någonting som ska övas vid sidan av undervisning (se citat 36). Å andra sidan kan detta ses som en del av fostran.

Citat 36: Jag hade en liten polemik med en ung man, han sade till mig sådär kanske inte fult lite otrevligt kanske och när den där situationen hade gått över, så sade jag sedan lite senare till honom [=studerandets namn] att ska vi prata igenom det som hände så sade han "aj varför", och jag sade att "eftersom i människorelationer och interaktion är det bra att prata igenom situationerna" - så han förstod inte det, jag sade då att här kan vi vid sidan av svenska också lära oss sådana här kommunikationsfärdigheter, sociala färdigheter. / Informant A

Denna betoning av sociala kunskaper påvisar att informanterna tar i sina pedagogiska praktiker hänsyn till Garcías (2008, 358—386) första domän, språkanvändning, enligt vilken man ska vara medveten om sociala normer och regler för att kunna använda språket även på ett socialt acceptabelt sätt. Med andra ord det räcker inte att läraren

väcker inlärarens strukturella medvetenhet om ett språk, utan de ska också uppmuntra inlärarna att fundera på språkets sociala regler (se även Dufva & Salo 2016). Å andra sidan bevisar denna praktik att informanterna fyller skolans uppgift i språkpedagogik, det vill säga att vid sidan av allt annat lära ut färdigheter för god kommunikation och gott samarbete (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015).

Samma fenomen kan igenkännas i citat 37 (nedan), det vill säga man ska *lära sig om språkets olika konventioner*, med andra ord hur man ska bete sig i olika situationer och hurdant språk man ska använda i dem. Informant B framhävde att hen undervisar inlärare hur man kan få olika betydelser och toner i sitt språk med ordval. Hen vill också att hens inlärare blir medvetna om att det finns många olika sätt att uttrycka sig.

Citat 37: Vi övar på när man du ska använda till exempel en viss hälsning - kan man gå till en myndighet och säga "tjena" att nu kom jag hit och vara lite för avslappnad - och sedan då om det är lite för styvt att gå varje gång till kompisar och säga att "god dag". / Informant B

Vad gäller språkets olika konventioner är det också viktigt att komma ihåg att det finns kulturella skillnader i språkbruket. Till exempel tog Informant F fram skillnaden mellan artighet på finska och artighet på svenska (se citat 38). Även Informant A framhävde att hen brukar fundera med sina inlärare på det hur man brukar tacka eller hälsa i olika språk, det vill säga hurdant språkbruk är acceptabelt i olika kulturer.

Citat 38: I Sverige är språkbruket i regel lite artigare än i Finland, åtminstone till ett börja med att på sätt och vis brukar jag betona också det att för svenskarna är vår finländska artighet ibland till och med hakande, eftersom de lite väntar på ett tack och varsågod, lite som att man i engelskan väntar på please. / Informant F

Sammanfattningsvis tolkades språkmedvetenhet ha en nära koppling till olika kulturer och informanterna framhävde att det är viktigt att undervisa även kulturella kunskaper i samband med språk och få inlärare att bli medvetna om olika sociala och pragmatiska regler gällande kulturer omkring, vilket också Lahti, Harju-Autti och Yli-Jokipii (2020) har diskuterat som en typisk faktor hos språklärare. Också Carter (1994, 5) poängterar att förhållandet mellan språket och kulturen är en viktig del av språkmedvetenhet, eftersom de påverkar varandra ständigt. Det här exemplet visar också att informanterna tillämpar sin uppfattning om språkmedvetenhet i praktiken.

Ytterligare påpekade informant F att hen brukar också ta hänsyn till konventioner som gäller skrivandet (se citat 39). Detta kan ses som ett exempel på att hen förverkligar språkmedvetenhet över ämnesgränser, alltså undervisar också rättskrivning. Ytterligare kan detta ses som ett bevis på att informant F ser språkmedvetenhet som hela skolans gemensamma uppgift och som en del av fostran, vilket diskuteras

också i grunderna för läroplanerna (se avsnitt 2.3.) (se också Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015)

Citat 39: Också nu när jag rättar niondeklassisternas prov i svenska och där fanns städer, Helsingfors och Stockholm, så brukar jag nog lägga dit stora bokstäver om de har glömt dem. Att jag försöker på det sättet lyfte fram, och sedan angriper jag förstås osakligt språkbruk att till exempel de där v-orden [=svordomarna] om jag hör dem så dem angriper jag direkt. / Informant F

Informanterna A, B och E konstaterade att en viktig pedagogisk aspekt inom språkmedvetenhet är att *göra undervisningsspråket och -innehållet förståeligt för inlärare*. Med detta syftar de till att de använder mycket svenska i sin undervisning, men tar samtidigt hänsyn till inlärares kunskapsnivå och anpassar sitt eget språkbruk till den. Alla informanter konstaterade att de är medvetna om sitt språkbruk och att de aktivt reflekterar över det, eftersom de vill att undervisningsinnehållet ska vara förståeligt för inlärare. Genom att reflektera över sin egen språk användning visar informanterna förmåga att reflektera metakognitivt över sina egna och inlärares språkkunskaper, som enligt Andrews (2007, 28—29) är en väsentlig del av TLA. Som ett exempel på det kan ses informant Es praktik: hen använder mycket svenska i sin undervisning, men talar också finska för att alla ska ha möjligheten att förstå (se citat 40). Ytterligare konstaterar Informant A att som lärare måste hen alltid tänka om det är nyttigt att använda *fackspråk* i undervisningen, eftersom det i värsta fall kan försvåra inlärares förståelse (se citat 41). Med detta visar informant A medvetenhet om att vetenskapsområdenas språk kan försvåra förståelsen (se Kuukka, 2020, 20) och hen visar även medvetenhet om vad som är meningsfullt att presentera för inlärare och hur, det vill säga hen visar kunskap om pedagogiskt innehåll (se Brophy 1991).

Citat 40: Att jag är på ett sätt mycket medveten om det, hur mycket jag kan kommunicera på svenska, att det hindra inte kommunikationen mellan mig och mina elever. / Informant E

Citat 41: I grunderna för läroplanerna var detta med vetenskapsgrenars språk att om varje lärare borde på ett sätt undervisa språket i sitt ämne, så jag är inte särskilt bra på det, att om jag skulle börja undervisa olika begrepp, att nu talar vi om interrogativa pronomen och de är annorlunda än indefinita pronomen som i sin tur är annorlunda än demonstrativa pronomen, att jag inte anser att det är så meningsfullt. / Informant A

Också Kuukka (2020) hävdar att anpassning av språkbruket är viktigt i undervisningen så att alla inlärare ska ha en möjlighet att lära sig. Som citat 40 och 41 visar uppfattar informanterna förhållandet mellan förståeligt språk och undervisningen av fackspråk (vetenskapsområdenas språk) som problematiskt. De är medvetna om att de borde undervisa det, men har en medvetenhet om att det inte är meningsfullt i ljuset av inläringen. Detta framkom också i Göks och Rajalas studie (2017).

Informanterna ansåg också att språkmedvetenhet har en nära koppling med *undervisningens differentiering*. Informanterna menade att det är viktigt att ta hänsyn till inlärarens olika behov och olika slags framsteg i språkinlärningen (se citat 43), vilket avspeglar igen lärarens språkmedvetenhet. Det vill säga såsom Wright (2002, 115) konstaterar att en språkmedveten lärare inte bara förstår hur språket fungerar utan vet hurdana svårigheter inlärarna kan ha med språket. Informant C ansåg att det är viktigt att ge inlärare verktyg och möjligheter att förstå sin egen kunskapsnivå i språk, och att det är viktigt att ge även olika möjligheter att visa dessa kunskaper (se citat 42). Informant C uppfattar att detta är också ett sätt att uppmuntra inlärare att fundera över och bedöma sina språkkunskaper.

Citat 42: De har fått visa sina egna språkkunskaper på ett eget sätt, (...) så de har fått på sin egen nivå välja en dialog som de gör. Att de har behövt vara medvetna om att vi är på den och den nivån. / Informant C

Citat 43: Till exempel receptiva ordprov för svagare elever, förkortade prov, och sen differentierade lektionsuppgifter, differentierade läxor. Och också läxor med uppåt differentiering. / Informant D

Differentiering diskuterades i ljuset av inlärningsförmåga och särskilt i ljuset av kännedom om inlärare. Informanterna lyfte fram att det är viktigt för språklärare att vara medveten om inlärares språkinlärningsprocess, det vill säga att inse på vilket nivå inlärarens språkkunskaper är, vilket också Andrews (2007) poängterar som en viktig del av lärarens språkmedvetna praktiker. Vidare kan differentiering ses som en del av lärarens kännedom om inlärare, det vill säga när lärare differentierar undervisningen är det tecken på att lärare är medveten och har kunskap om vilka behov det finns i gruppen (Andrews 2007, 178). Vidare kan differentiering anses vara ett tecken på att lärare har medvetenhet om sina pedagogiska val och deras inverkan på inlärning (Andrews 2007, 175).

Informanterna hävdade att en språkmedveten praktik är det att läraren är en *språklig modell* i det språket som hen undervisar, vilket är ett tema som har tagits ofta fram i tidigare studier (se t.ex. Hutka 2019; Gök & Raja 2017). Alla informanter menade att de är språkliga modeller i svenska, men det förekom också individuella sätt att vara språkliga modeller. Att vara en språklig modell i svenskan ses som viktigt, eftersom läraren ofta är den enda modellen som inläraren har.

Många informanter hade en uppfattning om att kommunikativ språkundervisning står i kärnan av språkmedvetenhet. Informant D hade bevis på det i sin pedagogiska praktik som språkmodell, det vill säga hen ville vara en modell som uppmuntrar inlärare till att kommunicera. Hen fungerade som språklig modell även på abstrakt nivå när hen diskuterar språkkunskapernas konkreta fördelar med sina inlärare (se citat 44). Att vara en positiv språklig modell för inlärare ses som viktigt av informant C (se citat 45). Med detta menar de att de ska visa sina inlärare även det att de själva

som lärare är ivriga att använda och lära sig svenska. Informanterna B, C och F fungerade som positiva språkmodeller även när det gäller uppmuntran, det vill säga att göra inlärare medveten om att språket inte behöver vara perfekt utan deras språkkunskaper kan räcka till och de kan och förstår mycket mer än vad de tror. Detta kan ses som ett exempel på hur lärarens föreställningar inverkar på lärarens praktiker (Borg 2017, 77).

Citat 44: En sådan där språklig modell som berättar hur vilken nytta man har av språkkunskaper och hur långt det kan ta och så vidare. / Informant D

Citat 45: Alltid är det några som säger att oj vad du tycker om det där jobbet [och svenskan] så jag säger alltid att visst tycker jag om det, att den där positiviteten gentemot språkanvändningen. / Informant C

Informant B och C framhävde att de vill betona till sina inlärare att även de har någon gång varit nybörjare i svenskan och att de inte heller alltid kan perfekt svenska. Informant B konstaterar att man inte kan kräva för mycket när det gäller främmande språk (se citat 46). Påverkan av informanternas bakgrund som andraspråkstalare kan ses i denna praktik, det vill säga informanterna kan bättre identifiera sig med inlärare och förstå känslor som språkinläringen väcker (Andrews 2007, 148—149). Med andra ord informanterna är mänskliga modeller för språkinläring och -användning.

Citat 46: Jag kan inte heller allt även om jag har studerat och lärt mig språket en mycket längre tid och sedan å andra sidan till exempel i sådana här saker, såsom artiklar och prepositioner (...). Och på något sätt minnas det att de inte heller pratar perfekt på sitt modersmål att de kan skulle anta och förvänta sig perfekt språkbruk men så att man vågar tala när man vet att det säkert blir perfekt. / Informant B

Informant E var den enda som uppfattade att hen är även en språklig modell för finska i sin undervisning (se citat 47). Hen reflekterade dock att hen vill hellre vara en modell för standardspråket än en modell i sin dialekt, eftersom det dialektala sättet att tala är inte alltid socialt acceptabelt.

Citat 47: Jag försöker vara en modell också i det finska språket, och på det viset, att visst har min Helsingforsslang försvunnit helt här i Mellersta Finland, att jag har strävat mera till standardspråk. Att på ett sätt vet jag och är medveten om att det kanske är bättre att inte tala på samma sätt som jag pratade när jag var yngre och hur jag pratade med mina kompisar. / Informant E

Att vara en språklig modell är en central del av TLA. Till exempel har Andrews (2007, 37) konstaterat att lärare oftast är mycket medvetna om deras språkbruk och agerande i klassrummet, eftersom de vet att inlärare lär sig språket också genom att imitera och kopiera lärarnas språkbruk. Informanterna i vår studie betonade mycket hur viktigt det är att vara en språklig modell i svenska, men å andra sidan betonade de dock

avsevärt hur viktigt det är att vara också en beteendemodell eller en modell av en vuxen person, vilket kom också fram i Hutkas (2019) och Gök och Rajalas (2017) studier. Överraskande i vår studie var att en informant lyfte fram tanken om att hen är också en modell för dialekt, vilket konstateras också i NLCE:s rapport, där det konstateras att språkmedvetenhet är ett sätt att öka inlärarens förståelse om vilken status deras dialekt har i det omgivande samhället eller i världen (Donmall 1985).

4.3.2 Exempel på aktiviteter

Informanterna beskrev många praktiker av språkmedveten undervisning som presenteras närmare i detta avsnitt. Det är viktigt att påpeka, att pedagogiska praktiker och aktiviteter var delvis mycket likadana hos alla informanter men delvis förekom det också mycket individuella sätt att tillämpa språkmedvetenhet i undervisningen. Vi valde att presentera de praktiker som informanterna understrykte mest i intervjuerna.

Informant E diskuterade att språkmedvetenhet syns konkret i hens undervisning särskilt när hen använder olika undervisningsmaterial: hen beskriver att till exempel läsning och inläring av ett nytt kapitel är språkmedvetet (se citat 48). Också informant C diskuterade språkmedvetenhet i ljust av undervisningsmaterial (se citat 49): hen menade att det är viktigt att väcka inlärarens förståelse för det att svenskan inte bara finns i läroboken utan också utanför den. Hen motiverar att lärarens val av undervisningsmaterial och undervisningsmaterialets mångsidighet är därför väldigt viktigt.

Citat 48: Vår rutin vid behandlingen av ett nytt kapitel, ett det är ju mycket språkmedvetet, att först studerar man de där fraserna och att man inte uttrycker saker på samma sätt i alla språk, och att de med hjälp av de där fraserna ska lära sig också att själva uttrycka sig de där sakerna och bringa fram sådana saker som är nära deras eget liv (...) först är jag en modell för dem och initierar saker, men visst är mitt mål sedan att eleverna efter det är själva aktiva aktörer och späder sina vingar med sina egna språkkunskaperna, som de har fått. / Informant E

Citat 49: Jag vill alltså öppna de där ögonen och få studeranden att se att svenska finns också annanstans är i läromaterialet./ Informant C

Informanterna lyfte också fram att språkmedvetenhet, särskilt i ljust av kulturell medvetenhet och pragmatisk medvetenhet, förverkligas i undervisningen med till exempel olika spel, såsom Kahoot om aktuella teman (se citat 50). Å andra sidan beskrev informant C att det är viktigt att berätta om och belysa svenska seder och bruk med hjälp av olika bilder och till och med egna erfarenheter (se citat 51). Informant C lyfte även fram att det är meningsfullt, om bara möjligt, att resa med inlärare och ge dem upplevelser och erfarenheter av självsäkerhet i områden där målspråket talas. Hen

menade att med konkreta och levande exempel kan också belysas hur svenskan används i det riktiga livet. En informant nämnde att även tandempedagogiken är ett sätt att ge inlärare dessa erfarenheter. Vidare nämnde en informant att i deras skola arrangeras "miniutbyten" till Finlands svenskspråkiga områden. Vi valde att inte berätta vilken informant som genomför tandempedagogiken eller ordnar "miniutbyten" för att skydda hens anonymitet.

Citat 50: Om Kahoot som vi hade precis den här veckan som jag hade med sjuorna, åttorna, där fanns alltså ord som hade med lillajul att göra, och sen diskuterade vi dem (...) att det var språkmedvetet. / Informant D

Citat 51: Och naturligtvis berättar jag också om mina egna resor och utflykter, att var jag har varit, var alla andra kanske inte har varit, och jag har varit med och ordnat Luciafesten, så jag tycker att också det har att göra med språkmedvetenhet och kulturmedvetenhet och undervisning av det. / Informant C

Informant C utnyttjar mycket dialoger i sin undervisning, eftersom hen anser att med dem kan inlärare lära sig rätta fraser och ord för att kommunicera effektivt. Informant C betonade även att det är viktigt för inlärare att lära sig att använda och framför allt förstå språket i konkreta situationer (se citat 52). Sådana praktiker kan läras med hjälp av dialoger.

Citat 52: Just det att vi övar på språket i de där konkreta situationerna, att de sen kan fungera i dem, så att de på ett sätt skulle veta hur man ska fungera i en affär om kassören frågar är det bra så. Alltså att man också kan förstå. / Informant C

Informant B gav även ett konkret exempel på hur hen ger sina inlärare en möjlighet att använda sitt eget modersmål i skolan (se citat 53).

Citat 53: Till exempel som klassföreståndare har jag ofta bett sjundeklassisterna att skriva ett sådant brev på första skoldagen som de skriver till sig själva som niondeklassister och jag har sagt då att om ditt modersmål är någonting annat än finska så kan du likaväl skriva på det språk, eftersom jag inte kommer att läsa dessa texter, du skriver bara för dig själv att jag tycker att då är det inte meningsfullt att be hen att vändas över det vad hen kan skriva på finska. Utan det att hen får uttrycka sig på det egna modersmålet. / Informant B

Alla informanterna konstaterade dock att även om de förverkligar språkmedvetenhet i sin undervisning upplever de att de inte gjort det särskilt medvetet, det vill säga de tänker inte att de måste välja undervisningsmetoder därför de är språkmedvetna utan språkmedvetenhet är en naturlig del av undervisningsarbetet i sig. Å andra sidan konstaterar informant B att språkmedvetna undervisningspraktiker och planering av dem är medvetet till en viss nivå, men språkmedvetenhet är dock någonting som hen inte separat betonar till exempel i uppgifter (se citat 54 och 55).

Citat 54: Det är säkert medvetet på någon nivå, att inte tänker jag hela tiden varje dag och för varje uppgift att den här är nu såhär och den här stödjer språkmedvetenhet. (...) ändå syns det som en mycket naturlig del av min undervisning. / Informant E

Citat 55: Jag tycker att jag strävar medvetet till det, (...) jag strävar till det att språkmedvetenhet och sen å andra sidan övning av studiestrategier, ett det är någonting som genomsvär verksamheten (...) att det finns hela tiden där att vad jag gör. / Informant B

Det kan konstateras att lärares språkmedvetna praktiker i allmänhet motsvarar två komponenter för språkmedvetna praktiker, det vill säga den operativa komponenten (som innehåller språkande) och den situationella komponenten (som innehåller elevorienterad inlärning) (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade C. & Persson 2015; Borg 1994; van den Broek, Oolbekkink-Marchand, van Kemenade, Paulien, Meijer & Unsworth 2019).

Intressant i våra resultat är att de liknar de resultat som Hutka (2019) fick i sin studie. Hutka kom fram till att lärarens tolkningar och definitioner om begreppet språkmedvetenhet verkade fungera samtidigt som beskrivningar av hur språkmedvetenhet genomförs i praktiken. Därtill syns i informanternas praktiker starkt läroplanernas inverkan. Å andra sidan är det viktigt att konstatera att lärarens pedagogiska praktiker beror på ett antal faktorer, och språkmedvetenheten syns därför på olika sätt i olika lärares undervisning.

5 SAMMANFATTANDE SLUTDISKUSSION

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras studiens resultat. Syftet med denna studie var att redogöra för svensklärarnas uppfattningar om begreppet språkmedvetenhet. Därtill var syftet att få kunskap om faktorer som har en inverkan på svensklärarnas språkmedvetenhet och kartlägga hur svensklärarna beskriver sina språkmedvetna praktiker. I studien deltog sammanlagt sex svensklärare som arbetar i den grundläggande utbildningens årskurser 7–9, i gymnasiet, eller i enhetsskolor.

Språkmedvetenhet uppfattades av studiens informanter som ett komplext och brett fenomen som de alla tolkade ur sin egen synvinkel. Informanterna lyfte fram att språkmedvetenhet är medvetenhet om språkanvändning i olika situationer samt medvetenhet om det att språkanvändning varierar enligt kontext. Språkmedvetenheten uppfattades också i ljuset av förståelse av olika språk och språkens olika betydelser, funktioner och användningssätt. Med andra ord följde informanterna i regel Dufvas och Salos (2016, 198) breda definition av språkmedvetenhet som utöver en medvetenhet om språkets struktur innefattar även en medvetenhet om varför språket varierar enligt sociala normer och kontexter. Språket och språkanvändningen ansågs stå i kärnan av språkmedvetenhet, alltså utgångspunkten för språkmedvetenhet uppfattades vara kommunikation.

Det kan konstateras att alla informanternas uppfattningar följde i huvuddrag NLCE:s definition av språkmedvetenhet och speciellt den sociala parametern, där språkmedvetenhet uppfattas som medvetenhet om språkets natur och dess betydelse samt vidare roll i livet. Därtill blev även den kognitiva parametern betonats, det vill säga medvetenhet om språket i sig och dess struktur (Donmall 1895, 7; James & Garrett 1992, 4; se också van den Broek, Oolbekkink-Marchand van Kemenade & Meijer 2018). Informanterna ansåg skolan vara en flerspråkig inlärningsomgivning där språkets roll ska betonas (se t. ex. Rapatti 2015). Ytterligare uppfattade informanterna att språkmedvetenhet är ett sätt att öka inlärarnas och hela skolvärldens uppskattning för språk och vidare väcka intresset att lära sig språk. Språkmedvetenhet ses även som förståelse av den egna språkrepertoaren och det att olika språk kan användas som resurser i språkinläringen så att implicit kunskap blir explicit kunskap, som i sin tur kan befrämja inlärares agens (fi. *toimijuus*) (se James 1996, 223; Dufva & Salo 2016, 199).

Intressant i informanternas uppfattningar var att de definierade begreppet också i ljuset av sina egna pedagogiska praktiker. Detta är ett bevis på att lärare uppfattar begreppet teoretiskt både som språkmedvetenhet i sig (se avsnitt 2.1) och som TLA (se avsnitt 2.4). Dessa två begrepp sammanflätades med varandra även om de teoretiskt ses som två skilda fenomen. Ett likadant resultat har framkommit också i Hutkas (2019) studie. Ytterligare har García (2008, 385–386) definierat praktiker som en dimension av språkmedvetenhet som är beroende av språkläraren och därmed TLA.

Resultaten visade på många olika faktorer som hade en inverkan TLA och dess uppkomst hos informanter i denna studie. Informanterna visade medvetenhet om olika faktorer som har en inverkan på språkundervisningen och -inläringen, det vill säga lärares föreställningar, kunskaper i målspråket, arbetserfarenhet, pedagogiska kunskaper, kännedom om inlärarna, attityder till inläring av svenska och medvetenhet om omgivningens inverkan. Andrews (2007, 28–29) hävdar att när läraren undervisar ska hen ta hänsyn till många andra faktorer förutom språket. Informanterna i vår studie visade medvetenhet om vad allt som har en inverkan på inläringen och vad allt som gäller undervisningen och vidare inläringen. Ytterligare kan detta ses som ett bevis på att informanterna ser språkmedvetenheten som ett dynamiskt fenomen som påverkas av många faktorer.

Informanterna gav mångsidiga beskrivningar om sina språkmedvetna praktiker: jämförelse av olika språk, språklig modellering av både målspråket och sociala kunskaper, undervisning av språkets olika konventioner, väckande av kulturmedvetenhet och differentiering. Informanterna beskrev att de förverkligar språkmedvetenhet aktivt i deras undervisning även om de upplever att språkmedvetenhet är också någonting som de förverkligar mycket omedvetet. Därmed är det anmärkningsvärt att lärarna beskrev i intervjuerna att även om de inte hela tiden tänker på att deras praktiker är språkmedvetna försöker de väcka språkmedvetenheten hos inlärarna när det bara är möjligt, vilket också van den Broek, Oolbekkink-Marchand, van Kemenade och Meijer (2019) har påpekat som en central aspekt gällande pedagogiska praktiker. Informanterna ville med sina språkmedvetna praktiker uppmuntra inlärare att själva bli aktiva aktörer i sin egen inläring som själva kan analysera och reflektera över språket. Detta avspeglar även Donmalls (2007, 120) definition om lärares roll i språkmedveten undervisning: enligt honom är en språkmedveten lärare en möjliggörare för språkmedvetenhet. Ytterligare vill vi lyfta fram att i informanternas undertryckte i sina beskrivningar att de inte kan erbjuda språkmedvetenhet till inlärarna "som en minnespinne". Vi menar att informanterna påpekade att istället ska inlärarna själva ta initiativ och vara aktiva aktörer i sin egen språkmedvetna inläring.

Det kan sammanfattas att språkmedvetenhet ter sig som ett mångskiktat och dynamiskt fenomen som lärarna uppfattar och definierar på många olika sätt. Detta understryker det att språkmedvetenhet är ett brett fenomen, vilket har konstaterats också i forskningslitteraturen. Lärarna visar med sina uppfattningar bred kunskap

och medvetenhet om begreppet: de kan reflektera över begreppet men känner igenom och beskriver det även som en del av sina egna pedagogiska praktiker.

I vår studie deltog dock bara sex informanter, vilket gör att resultaten inte kan generaliseras. Vidare vill vi påpeka att syftet med vår studie inte var att få veta om svensklärare uppfattar begreppet på samma sätt som i läroplansgrunderna utan syftet var att få information om vilka slags uppfattningar det förekommer. Men som konstaterats redan tidigare finns det en relation mellan läroplanstexterna och informantens uppfattningar, vilket är logiskt eftersom nästan alla informanter hade stött på begreppet språkmedvetenhet först vid förnyelsen av läroplansgrunderna (se GLGU 2014 och GGL 2019). Därtill är uppfattningar alltid individuella. Ytterligare är de påverkande faktorerna svåra att mäta, eftersom de alltid är mycket individuella och även personliga, såsom det också konstaterats i teorin. Detta förstärker vår studies natur som fallstudie.

Vi har diskuterat de etiska överväganden som gäller vår studie i avsnitt 3.4, men vi vill ännu påpeka några faktorer som möjligtvis har påverkat vår studie och dess resultat. På grund av avhandlingens omfattning har det varit nödvändigt för oss att begränsa mängden av information som vi presenterar särskilt i teoridelen. Vi har gjort medvetna val på vilken information som är meningsfull i ljuset av vår studie och dess syfte. Ytterligare har vi skrivit den här studien i par, vilket har både för- och nackdelar. Som fördel kan ses diskussionen vid skrivandet: vi har alltid haft två synvinklar till varje tema, vilket möjliggör mer fördjupande diskussioner kring ämnet. Att arbeta parvis har också varit givande i ljuset av skrivandet: vi har båda kunnat utnyttja våra styrkor. Nackdelen är att vi behövde ha en gemensam linje för analysen och presentationen av resultaten. Det är därför möjligt att vi inte har lagt märke till några andra intressanta teman som kunde ha tagits med i analysen.

Vår studie gav förstärkande bevis på det att språkmedvetenhet är ett mångsidigt och dynamiskt fenomen, som beror på många olika faktorer och syns på olika sätt hos olika lärare. Det finns dock fortfarande mycket att forska i om språkmedvetenhet och TLA. Möjliga forskningsteman kunde vara till exempel TLA:s inverkan på elevernas språkinlärning, lärarnas språkmedvetna praktiker (en observationsstudie) och förhållandet mellan språkmedvetenhet och utnyttjande av flerspråkighet som resurs.

REFERENSER

- Abrami, P., Bernard R., Borokhovski, E., Waddington D., Wade, C. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically Review of Educational Research. 85(2), 275–314. [Online] DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.
- Andrews, S. (2007). Teacher language awareness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. (1999c). 'All these like little name things': A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. I: Language Awareness 8, 8(¾). 143-59.
- Andrews S. & Svalberg A.-M. (2017). Teacher Language Awareness. I: Cenoz J., Gorter D. & May S. (red.). Language Awareness and Multilingualism [online]. Encyclopedia of Language and Education. Tredje upplagan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_17
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. Educational Research Review [Online]. 5(3), 243–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>.
- Bergroth, M., & Haagensen, J. (2022). Språkmedvetet på skärmen? Lärares relationsarbete vid distansundervisning. Ainedidaktikka.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. I: Mangieri, J. & Block, C. (red.) Creating powerful thinking in teachers and students. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College. 463-82.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. I: Garrett, P. & Cots, J. M. (red.) The Routledge handbook of language awareness. London: Routledge.
- Borg, S. (1994). Language awareness as methodology: implications for teachers and teacher training. Language Awareness [Online]. 3(2), 61–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959844>.
- Brophy, J. (1991). (red). Advances in research on teaching. Greenwich, CT: JAI Press.
- Brumfit, C. (1992). Language awareness in teacher education. I: James, C. & Garret, P. (red.) Language awareness in the classroom. (24-39). London: Longman.
- Cannon, R. & Newble, D. (2000). Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods. London: Kogan Page.
- Carter, R. (1994). How aware should language aware teachers and learners be? Paper presented at the International Language in Education Conference, Hong Kong, 14-16 December 1994.
- Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Department of Education and Science (DES). (1988a). Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language. HMSO.
- Donmall, G. (red.). (1985). Language Awareness: NCLE Reports and Papers, (6). London: CILT.
- Donmall, G. (2007). Old problems and new solutions: LA work in GSCE foreign language classrooms. I: James, C. & Garrett, P. (red.) Language Awareness in the classroom. London: Longman. 107-122.
- Donmall-Hicks, G. (1997). The History of Language Awareness in the United Kingdom. I: Van Lier L. & Corson D. (red.) Encyclopedia of Language and Education (6). Springer, Dordrecht.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli 29 (1). 1-14.
- Dufva, H. & Salo, O.-P. (2016). At the interface of languages: Language awareness in the foreign language classroom. I: Salo, O.-P. & Kontoniemi, M. (red.) Towards new learning: University of Jyväskylä Teacher Training School: 150 years of developing school, (195-209). Jyväskylä Teacher training school.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. Language Learning, 54(2), 281-318.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. System, 33, 209-24.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaihteelta. I: Valli, R. & Aaltola, J. (red.) (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. upplagan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Farrell, T. & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. Language Teaching Research, 19 (5), 594-610.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. I: Cenoz, J. & N. Hornberger (red.) Encyclopedia of language and education. [Online]. 6, 385-400. Springer.
- Garrett, P. & Cots, J. (2017). The Routledge handbook of language awareness. London: Routledge.
- GDPR, Euroopan unioni: yleinen tietosuoja-asetus. Tillgänglig: https://europa.eu/youreurope/business/dealing-with-customers/data-protection/data-protection-gdpr/index_fi.htm (hämtad 21.5.2022)
- GGL 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (hämtad 1.6.2022)
- GLGU 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Tillgänglig:

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (hämtad 1.6.2022)
- Gu, X. (2016). Assessment of intercultural communicative competence in FL education: A survey on EFL teachers' perception and practice in China. *Language and Intercultural Communication*, 16 (2), 254-273.
- Gök, A. & Rajala, E. (2017). Investigating teacher language awareness and language aware practices in Finland. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/54367> (hämtad 16.5.2022)
- Harmanen, M. (2013). Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus> (hämtad 13.5.2022)
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Kuusela, J., Rautapuro, J. Scheinin, P. & Välijärvi, J. (2015). Oppimistulosten kehitys. I: Ouakrim-Soivio, N. Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (red.). *Tulevaisuuden peruskoulu. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer* [Online]. 2015:8. 34-41. Tillgänglig: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf> (hämtad 16.5.2022)
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honko, M. & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta> (hämtad 1.6.2022)
- Hutka, P. (2019). "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. Pro gradu- avhandling. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyu.finna.fi/Record/jyx.123456789_63806 (hämtad 16.5.2022)
- James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of Language Awareness. I: James C. & Garrett, P. (red.) *Language Awareness in the Classroom*. 4-20. London & New York: Longman.
- James, C. (1996). Review of 'Language teaching and skill learning' by Keith Johnson. *Language Awareness*, 5 (3/4), 222-4.
- Kajaluoto, L. & Sinisalo, L-M. (2020). Konfliktaja ratkomalla vahvempaan osallisuuteen: kielitietoinen koulu kasvattaa oppilaita ja opettajia. *Kieli,*

- koulutus ja yhteiskunta, 11 (6). [Online].
Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/konflikteja-ratkomalla-vahvempaan-osallisuuteen-kielitietoinen-koulu-kasvattaa-oppilaita-ja-opettajia> (hämtad 16.5.2022).
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H., Martin, M., Nikula, T., Lilja, N., & Tarnanen, M. (2011). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kalliokoski, J., Lehtimaja, I., Nissilä, L. & Vaarala, H. (2021). Näkökulmia nuorten monikielisyyteen ja Suomen kielivarantoon. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4). [Online.] Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/nakokulmia-nuorten-monikielisyyteen-ja-suomen-kielivarantoon> (hämtad 8.6.2022)
- Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. I: Rapatti, K. (red.)(2020). *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liitto.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Yli-Jokipii, M. (2020) Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä - kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. I: Hilden, R., Hahl, K. (red.)(2020) *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 17*. Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Helsinki; Helsingin yliopisto. [Online]. ISBN 978-952-5993-29-5
- Molle, D., Sato, E., Boals, T., Hedgespeth, C. (2015). *Multilingual learners and academic literacies*. New York: Routledge.
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. I: Mustaparta, A-K. (2015) (red.). *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 7–24. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf (hämtad 16.5.2022)
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och användning, svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Upplaga 1:2. Lund: Studentlitteratur.
- Nunan, D. (1992). The teacher as decision-maker. I: Flowerdew, J., Brock, M. & Hsia, S. (red.) *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong. 135-65.
- Opetushallitus: Opetus-jakulttuuriministeriö. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
(hämtad 20.1.2022)
- Opettaja-lehti: Opettajana perusopetuksessa. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/> (hämtad 3.5.2022)
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

- Päivinen, E. (2017). Puhutaan eri oppiaineiden kielestä - opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta. Pro gradu-avhandling. Helsinki: Helsingfors universitet. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/229003> (hämtad 9.5.2022)
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. I: Mustaparta, A. (red). Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Rapatti, K. (red.). (2020). Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. I: Hyvärinen, M., Nikander P., Ruusuvuori J., Aho A-L., & Granfelt, R. (red) (2017). Tutkimushaastattelun Käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. upplagan. Helsinki: Tammi.
- Schneider, E. (2018). English and colonialism. I: Schneider, E. (2018) (red.) The Routledge Handbook of English Language Studies. Tillgänglig: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781351001724-4> (hämtad 10.3.2022)
- Shestunova, T. (2019). Multilingualism in the Finnish preparatory classroom - does it exist? I: Kok, M., Massinen, H. Moshnikov, I., Penttilä, E., Tavi, S. & Tuomainen, L. (2019) (red.) Pidetään kielet elävinä. AFinLAN vuosikirja 2019. Jyväskylän: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77, 60–76.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- Smit, K., de Brabander, C. & Martens, R. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: psychological needs, and motivation. Scandinavian Journal of Educational Research 58(6), 695–712. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821090>.
- Sukol: Opettajien autonomia uhattuna? tillgänglig: https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/opettajan_autonomia_uhattuna.2752.blog (hämtad 3.5.2022)
- Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Lankinen, N. (2020). Monikielinen pedagogiikka . miksi ja miten? I: Rapatti, K. (2015) (red.) Kaikkien koulu(ksi) - kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liitto.
- Svalberg, M.-L. (2007). Language awareness and language learning. Language Teaching 40(4), 287–308. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advances language proficiency. I: Byrnes, H. (red.) Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky. London: Continuum. 95–108.
- Tandfonline.com: Language awareness. Tillgänglig: <https://www.tandfonline.com/journals/rmla20> (hämtad 22.5.2022)

- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in changing society. *Language and Education*. 32(5), 428-443.
- Thornbury S. (1997). *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tieteen termipankki: Kielitiede: monikielisyys. [Online.] Tillgänglig: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:monikielisyys>.) (hämtad 20.5.2022)
- Tieteen termipankki: Kasvatustieteet:sosiokonstruktivismi. [Online.] Tillgänglig: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:sosiokonstruktivismi> (hämtad 8.6.2022)
- Tietosuoja.fi. Henkilötietojen käsittely. [Online.] Tillgänglig: <https://tietosuoja.fi/henkilotietojen-kasittely> (hämtad 21.5.2022)
- Tilastokeskus: Väestö ja yhteiskunta. [Online.] Tillgänglig: https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html (hämtad 20.5.2022)
- Tilastokeskus: Vieraskieliset. [Online.] Tillgänglig: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> (hämtad 20.5.2022)
- Van den Broek, E., Oolbekkink-Marchand, H., van Kemenade, A., Meijer, P., Unsworth, S. (2018). Unravelling upper-secondary school teacher's beliefs about language awareness: from conflicts to challenges in the EFL context. *I: Language awareness* 2018 (27). 333-353. [Online]. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09658416.2018.1523910>
- Van den Broek, E., Oolbekkink-Marchand, H., Van Kemenade, A., Meijer, P. & Unsworth, S. (2019). Stimulating language awareness in the foreign language classroom: exploring EFL teaching practices, *The Language Learning Journal*, 50 (1). 59-73. [Online]. DOI: [10.1080/09571736.2019.1688857](https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1688857)
- Wright, T. (2002). Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. I: Trappes-Lomax, H. & Ferguson G. (red.) *Language in language teacher education*. Philadelphia: John Benjamins. 113-30.
- Wright, T. & Bolitho, R. (1993). Language awareness: a missing link in language teacher education? *ELT Journal*. [Online]. 47(4), 292-304. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.292>
- Yle. Pisa-tulokset julki: Suomalaislasten lukutaito maailman kärkeä, mutta erot kasvavat – pojista lähes kaksi kolmasosaa lukee vain, jos on pakko. Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-11092248> (hämtad 26.5.2022)

BILAGOR

BILAGA 1 - ENKÄT OM BAKGRUNDSINFORMATION

Enkät gjordes i Google Forms, där följande frågor fanns med:

1. Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Kyllä

Ei

2. Nimesi:

3. Sähköpostiosoitteesi:

4. Minun saa ottaa yhteyttä (sähköpostitse) yhteyttä myöhemmin tutkimuksen jälkeen tarvittaessa.

Kyllä

Ei

5. Ikäsi:

alle 25v

25-30v

31-35v

36-40v

41-45v

46-50v

51-55v

56-60v

61-65v

6. Missä yliopistossa kävit opettajankoulutuksesi? Minä vuonna?

7. Mitä opiskelit yliopistossa (pää- ja sivuaineet)?

8. Kouluaineet, joiden opettamiseen sinulla on kelpoisuus? (Mainitse, jos sinulla on aineenopettajan pätevyyden lisäksi myös joku muu opetusalan pätevyys)

9. Kouluaineet, joita opetat tällä hetkellä:

10. Opetusurasi pituus yhteensä vuosina (arvio):

11. Koulutusasteet, joilla opetat/olet opettanut

- varhaiskasvatus
- alakoulu (perusopetus, vuosiluokat 1–6)
- yläkoulu (perusopetus, vuosiluokat 7–9)
- lukio
- ammattikoulu
- korkeakoulu (yliopistot ja ammattikorkeakoulut)
- vapaa sivistystyö (esim. Kansalaisopisto)

12. Kauanko olet opettanut koulutusasteella, jo(i)lla tällä hetkellä opetat

- alle 5 vuotta
- 6–10 vuotta
- 11–15 vuotta
- 16–20 vuotta
- 21–25 vuotta
- 26–30 vuotta
- yli 30 vuotta

13. Tiedän, mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan oman koulutusasteeni valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014 / LOPS 2019). (1=täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en eri mieltä enkä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Asteikko 1–5

14. Kielitietoisuus on mielestäni määritelty selkeästi oman koulutusasteeni opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014/ LOPS 2019). (1=täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en eri mieltä enkä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Asteikko 1–5

15. Haluaisin saada lisätietoa siitä, mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan. (1=täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en eri mieltä enkä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Asteikko 1–5

16. Mielestäni kielitietoisuuden huomioiminen on tärkeä osa opettajan työtä. (1=täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en eri mieltä enkä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Asteikko 1–5

17. Mielestäni opetukseni tukee oppilaiden tai opiskelijoiden kielitietoisuutta. (1=täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en eri mieltä enkä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Asteikko 1–5

18. Pyrin tietoisesti siihen, että opetukseni tukee oppilaiden/opiskelijoiden kielitietoisuutta (1=täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en eri mieltä enkä samaa mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Asteikko 1–5

BILAGA 2 - INTERVJUFRÅGOR

I Aloitus

*Haastattelun aloitus, esittäytyminen, tutkimuslupa (=suullinen suostumus, myös tässä kohtaa kyselyssä, joka lähetetään jo hyvissä ajoin etukäteen haastateltaville)

*Haastattelun rungon läpikäyminen

***Taustatietokyselyyn olet jo vastannut, mutta haluamme vielä tarkentavana kysymyksenä kysyä, kauanko olet opettanut sillä kouluasteella, millä tällä hetkellä opetat?*

II Opettajien tulkinnat kielitietoisuuden käsitteestä

1. (Johdantokysymys) Oletko sinun opiskeluaikoinasi kuullut kielitietoisuudesta?

- Jos olet, niin missä yhteydessä?
- Jos et, niin milloin olet törmännyt käsitteeseen ensimmäisen kerran?

2. Mitä kielitietoisuus tarkoittaa sinun mielestäsi?

3. Kielitietoisuus opetussuunnitelmissa

A. Lainaus POPS 2014 (perusopetuksen opettajille)

- Mitä luulet, minkä vuoksi kielitietoisuus on nostettu osaksi opetussuunnitelman perusteita?
- Mikä on mielestäsi kielitietoisuuden konkreettinen tehtävä koulussa?
- Mitä sinun mielestäsi kielitietoisuus tarkoittaa opetussuunnitelman tekstin pohjalta?
- Koetko, että sinun opetuksessasi näkyvät nämä opetussuunnitelmassa mainitut kielitietoisuuden elementit? Miten, annatko esimerkin.

B. Lainaus LOPS 2019 (lukion opettajille)

- Mitä luulet, minkä vuoksi kielitietoisuus on nostettu osaksi opetussuunnitelman perusteita?
- Mikä on mielestäsi kielitietoisuuden tehtävä koulussa?
- Mitä sinun mielestäsi kielitietoisuus tarkoittaa opetussuunnitelman tekstin pohjalta?
- Koetko, että sinun opetuksessasi näkyvät nämä opetussuunnitelmassa mainitut kielitietoisuuden elementit? Miten, annatko esimerkin?

POPS 2014:

“Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.” (s.28)

LOPS 2019:

“Kielitietoisessa lukiossa kehitetään opiskelijan monikielistä osaamista, joka koostuu tieteenalojen kielten, äidinkielen, niiden murteiden ja rekistereiden sekä muiden kielten eritasoisesta hallinnasta. Lukiossa jokainen opettaja on myös oppiaineensa tiedonalan kielen ja monilukutaidon opettaja” (s. 22-23)

4. Mitkä ovat mielestäsi kielitietoisuuden huomioimisen hyödyt?

- omien kokemustesi pohjalta?
- Mitä hyötyä kielitietoisuuden tuomisesta opetussuunnitelman perusteisiin on sinun mielestäsi?

5. Mitkä ovat mielestäsi kielitietoisuuden huomioimisen haasteet?

- *omien kokemustesi pohjalta?*
- *Mitä haasteita siinä on sinusta, että kielitietoisuus on tuotu opetussuunnitelman perusteisiin?*

III Kielitietoisuus käytännön opetustyössä

6. (Johdantokysymys) Mitä kielitaito sinun mielestäsi tarkoittaa? (lärarens uppfattning/teacher beliefs)

7. Millainen on mielestäsi kielitietoinen ruotsinopettaja?

8. TLA - opettajan kielitietoisuus

a. Språkliga faktorer + lärarens professionella egenskaper

- Mitkä ovat vahvuutesi ruotsin kielen käyttäjänä/osaajana?
- Mitkä ovat kehityskohteitasi/heikkoutesi ruotsin kielen käyttäjänä/osaajana?
- Vaikuttaako oma kielitaitosi toimintaasi luokkahuoneessa?
- Vaikuttaa oppilaiden kielitaito toimintaasi luokkahuoneessa? Miten se vaikuttaa? Anna esimerkki.
- Millainen sinun luokkahuoneesi on ruotsin kielen oppimisympäristönä? (Koetko sen olevan kielitietoisuutta tukeva? Millä tavoin se on sellainen?)

b. Lärarens kändedom om inlärarna

- Mitä sinusta on hyvä oppilaantuntemus ruotsin kielen opetuksessa?
- Mitä keinoja sinulla on/käytät oppilaidesi kielellisen kehityksen yksilölliseen tukemiseen?

c. Käsitletkö opetuksessasi ruotsin kieleen tai sen käyttäjiin kohdistuvia asenteita ja/tai uskomuksia? Miksi? (attityder)

* Onko sinusta tärkeää, että ruotsin opettaja keskustelee oppilaidensa kanssa ruotsin kieleen kohdistuvista asenteista?

* Mistä asenteista/uskomuksista te esimerkiksi keskustellette/olette keskustelleet?

* Vaikuttavatko oppilaiden kieliasenteet toimintaasi luokkahuoneessa? Kuinka ne vaikuttavat?

d. Kontextuella faktorer

- Onko sillä merkitystä, missä, milloin ja millaista ryhmää opetat? Opetatko kaikissa tilanteissa samalla tavalla?

8. Monikielisyys-/kulttuurisuus

- Missä määrin hyödynnät oppilaidesi/opiskelijoidesi monikielisyyttä/erilaisia kielitaustoja opetuksessasi?
Kerro _____ jokin _____ esimerkki.

9. Millä tavoilla toimit mielestäsi kielellisenä mallina?

- Miten tärkeänä pidät sitä, että sinä ruotsinopettajana olet kielellinen malli oppilaillesi?

10. Pyritkö tietoisesti kielitietoiseen opetukseen?

- Miksi / miksi et?

11. Annatko esimerkin siitä, millaisessa toiminnassa kielitietoisuus näkyy oppitunneillasi?

- Mikä olisi ns. ideaalitalanne kielitietoisesta opetuksesta (vaikka ei olisikaan todellinen tilanne tällä hetkellä)? Mikä mahdollistaisi tämän tilanteen toteutumisen?

12. Onko vielä jotain, mitä haluat lisätä?

BILAGA 3: FINSKSPRÅKIGA CITAT

Citat 1: tietoisuutta kielenkäytöstä (...) matematiikalla on oma kieli, maantieteellä on oma kieli, biologi-alla, psykologialla, bilsalla (...) ja opettajan tehtävä on opettaa sen opettamansa aineen kieli ja kielikäyt-änteet ja sitten diskurssi niille. Kieltenopettaja opettaa tietysti pääsääntöisesti sitä omaa kohdekieltään, mutta mulle se tarkoittaa varmaan sitä, että me ollaan tietosia myös muista kielistä, jotka ympäröi sitä mun opettamaa kieltä tai mitä tahansa kieliä siinä luokassa on, tai meillä on. / Informant A

Citat 2: se on tosi laaja asia (...) voidaan ajatella sitä ihan koulun tasolla että ymmärretään se, että siellä on tosi monen näköstä kielitaustaa ja kielen osaamista ja et se on monikielinen paikka ylipäätensä. Sit-ten toisaalta yritetään hahmottaa opinnoissakin sitä, että se yhden kielen vaikka suomen kielen sisällä tai ruotsin kielen sisällä se kieli vaihtelee riippuen tilanteesta, puhujasta ja vaikka ties mistä. Ja sitten taas kielitietosuus siinä näkökulmassa, että sitten ku mä opetan, niin miten mä huomioin siellä sen yhden kielen opetuksessa niin kun vaikka sen, et miten ne rakenteet rakentuu siin kielessä tai et verra-taan sitä muihin kieliin. / Informant B

Citat 3: lähtökohta on varmaankin siinä, että miksi sitä on siis alettu nostaa esille, on että kun tää mei-dän kielitaito vaan kaventuu ja kaventuu. Mutta tota se kielitietoisuus on sitä, että tietää, tai osaa tai tajuaa, että mitä kaikkea kielivarantoa itsellä on, ja se voi olla hyvinkin pieni (...). Eli tavallaan niinkun ymmärtää sen tämän oman kielitaidon ja mitä siihen kuuluu, mutta myös laajemmassa merkityksessä kaikki ne kielet mitä meillä on täällä koulu-yhteisössä, tai suomessa tai pohjoismaissa (...) Ja tietenkin siihen liittyy myös läheisesti tää meidän kulttuuri, että sehän on hyvin läheisesti tekemisissä tän koko kielitietosuuden kanssa. / Informant C

Citat 4: mä olen se yksi tärkeimmistä kielellistä malleista, etenkin kun on kysymyksessä joku muu kieli kun englantia. (...) mä aina oppilaitten kanssa puhun siitä, että millä lailla ne kielet näkyy yhteiskunnassa ja minkälainen merkitys niillä on ja otan siis ihan konkreettisia esimerkkejä, (...)no mun mielestä kieli ja kulttuuritietoisuus on - kietoutuu aikalailla yhteen / Informant D

Citat 5: se on niinkun tietoisuutta siitä, että miten tärkeää se kieli on ihmisten välisessä kommunikaati-ossa ja että meillä ihmisillä on eri kielet, ja äidinkielet, ja vähän sellaset sydämen kielet - läheisemmät kielet ja vieraammat kielet. Ja sitten justinsa kaikki se viestintä, mitä meidän ympärillä tulee, elikkä just se kuvakieli vaikka median kautta, elikkä että kieltä voi olla muutakin kuin niinkun se kieli jota me välitetään sanojen kautta / Informant E

Citat 6: (...) kielitietosuus on sitä, että ymmärtää, mitä kaikkea kielen osa-alueita siihen kielitietosuu-teen liittyy, mitkä kaikki kielitaito, tai mikä kaikki kielitaito siihen liittyy (...) ja että se äidinkielenkin taito kuuluu kielitaitoon ja vastaavasti kaikki se kielitaito, mitä sulla on, koulussa opittua tai sitten har-rastusten kautta tai kavereiden kautta opittua, että tavallaan näkee sen yhteyden että kaikki tämä mitä osaan, (...) koulun ja opetuksen näkökulmasta yks keskeinen asia on mun mielestä tuo kielten välisten samankaltaisuuksien huomioinen, näkeminen ja löytäminen, ja ehkä kielellisten ilmiöiden näkemi-nen (...). Että se kielitietosuus myös tällaisena, sanotaan myös kielen opiskelun hallintana, kielen opis-kelustrategioina ja kielen käyttöstrategioina. (...) / Informant F

Citat 7: No enhän mä varmaan ollut tätä asiaa edes ajatellukkaa ennen sitä [OPSIA] - tai olin, itse asiassa mä olin tietämättäni ollut kielitietoinen opettaja jo kauan. (...) Mutta että puhuisinko mä siitä, että koska meillä nyt LOPSissa lukee, että me olemme kielitietoisia, niin en mä sillä tavalla sitä ota esille, vaan sitten se tulee siellä arjen, arjen tuoksinnassa. (...) / Informant A

Citat 8: (...)Meillähän on niinkun yhä enemmän määrin oppilaita, joiden äidinkieli ei ole suomi tai edes ruotsi, eli kumpikaan kansalliskielistä. Oppilailla on tosi monipuolista taustaa kielten suhteen (...). Ja esimerkiks eri oppiaineissa et se ois selkeää se kieli, et kaikilla olis oikeesti mahdollista oppia . Että se kieli on kuitenkin oppimisen väline myöskin ja jos se kieli ei oo tarpeeks selkeää, ja siinä [opetuksessa]

ei oo mietitty sitä, et minkälaisin sanoin tätä asiaa tässä puhutaan, niin se tekee siitä oppimisesta jo ihan niinkun tosi vaikeeta niille oppilaille/ Informant B

Citat 9 Suomessa on nyt herätty siihen, että se kielitaito kapenee kokoajan ja se englannin ylivalta on aika murskaava ja opiskelijat aattelee monesti, että heille riittää se suomi ja englanti, että he pärjäis niillä (...) Ja esimerkiksi äidinkieli, se on yks kauheen tärkeä osa tässä, koska siihen [lukiossa täytettävään] kieliprofiiliinhan tulee kaikki kielet, myös äidinkieli (...) / Informant C

Citat 10: suurin syy [kielitetoisuuden mukaanottamiseen] siihen ei oo toisessa kotimaisessa kielessä tai vieraissa kielissä, vaan mä luulen, että perimmäinen syy on se, että oppilaat ei hallitse enää omaa äidinkieltään (...) Kun katon näitä yläkouluikäisiä ja myös lukioikäisiä, niin äidinkielen osaamisen taso on niin heikkoa, että se väistämättä näkyy ihan kaikissa oppiaineissa, missä tietenkin tärkein väline on kieli (...) / Informant D

Citat 11: kieli on yhä enemmän saanut meidän yhteiskunnassa valtaa, eli se kieli on ihan sellaista vallankäyttöäkin. (...) ihmisten on tärkeää oppia tulkitsemaan asioita, tilanteita, tekstejä ja ihmisiä just ettei oo manipulaation tai muun sellaisen uhri. (...) että me nopetettaisiin sellaisia kansalaisia, tai että lapsista ja nuorista tulis tietosia sen suhteen, että ne ei oo narrattavissa sen suhteen että ne uskoo kaiken mitä ne näkee ja mitä niille sanotaan. / Informant E

Citat 12: voisin kutsua itseäni kaksikieliseksi, että mulla ei oo väliä mistä asiasta mä keskustelen ruotsiksi nii se onnistuu kyllä ihan tosta vaan (...) ja sitten mä just oppilaille aina kerron sen mun oman taustani, että mä oon ihan umpisuomenkielisestä perheestä, en oo käynyt kielikylpyjä tai mitään muuta ja ja että tälle tasolle voi ihan hyvin päästä, kun mä vaan tein mun valinnan / Informant D

Citat 13: Kun olen suomalainen alkuperältään, niin ihan kaikkea ei tietenkään voi niinkun hallita(...) eli tottakai haasteena on se, että minä en ole, eikä minusta koskaan tule, ruotsinkielen natiivipuhujaa. / Informant C

Citat 14: mun heikkous on se, että mä en tahdo pysyä esimerkiksi muuttuvassa kielessä, arkikielessä ja muussa, nii mä koitan tietysti kaikin voimin katsoa telkkaria ja-ja elokuvia ja seurata tietenkin ja pysyn jollain lailla siinä ja nuorisokielessäkin / Informant A

Citat 15: Itse asiassa mä olin tietämättäni ollut kielitietoinen opettaja jo kauan. En mä tätä sanaa ollu kuullu, mutta että onhan mä nyt ollu, ollu kielitietonen(...) Mä oon aina tehnyt sitä / Informant A

Citat 16: Mä tosiaan oon valmistunut seitsemän vuotta sitten, nii kyl se silloin oli-se oli silloin sellanen aika uus asia (...) mulle sattuu semmosii kursseja, missä sitä sitten käsiteltiin / Informant B

Citat 17: Mä teen jokaiselle tunnille tuntisuunnitelman edelleen, vaikka mä oon näin kauan tehnyt (...) kun on kauheen kokenut opettaja, niin ne tunnithan ei oo sillä tavalla hirveen käsikirjotettuja, että eikö siellä vois poiketa. Ja jos mulla tulee mieleen jotain siinä tunnilla, nii sitten se otetaan esille tai se voi tulla myös sieltä ryhmästä jollain lailla, nii se otetaan siinä esille. / Informant A

Citat 18: Ja onhan mulla siis aina suunnitelma tunniksi, mutta se ei toteudu yleensä, koska joko minä muunnan sitä juttua tai sitten se on liian vaikeaa jotenkin. Että nyt esimerkiksi ei meillä ollut neloskursin kanssa tarkoituksena niitä verbejä ottaa niin paljon, mutta kyllä mie niitä sitten päädyin painottamaan niitä käänntöslauseita kans että ne menis sinne kaaliin. / Informant C

Citat 19: [Mulla on] suurin piirtein samanlaiset tuntisuunnitelmat on jokaiselle ryhmälle, mutta ryhmän tason mukaan täytyy vaihtaa sitä, että miten niitä tehtäviä sovelletaan, käydäänkö niitä yhdessä läpi vai tekeekö oppilaat enemmän yksikseen, onko niissä niitä apukeinoja, laitanko esimerkiksi jotain apusanalista taululle tai jotain muuta / Informant B

Citat 20: tietysti täytyy tuntee se oppilaiden niinkun kielellinen taso ja sitten yhä enemmän sun pitää tietää niistä oppilaista aika paljon muutakin (...) Opettajan ei ehkä oo tarpeellista, eikä hyvä tietää

oppilaista ihan kaikkea, mut siis se, että perus jotakin tietoja tietäis, niin se luo sitä luottamussuhdetta / Informant B

Citat 21: tässä on nyt kaks ulottuvuutta: yks on se oppiminen, että millasia intressejä tai taitoja ja motivaatiota siellä on, ja sitten tietty että minkälaisia heikkouksia ja haasteita siellä on, ja toisaalta sitä että miten ruokitaan sitä kiinnostusta siihen oppimiseen / Informant F

Citat 22: kyllähän sitä tietty aina vois puhua enemmän ruotsia, mutta porukat kattoo aina välillä että apUa mä en ymmärrä mitään, että ei kaikkee voi kuitenkaan aina ruotsiksi siellä kertoo. / Informant C

Citat 23: aika varovainen oon sen suhteen sitten, että jos mä niinkun en oo varma siitä mikä se sen oppilaan kotikieli on, mutta mä nään vaikka ihonväristä tai pukeutumisesta tai nimestä tai huomaan suomen heikosta osaamisesta, että siellä on joku toinen kotikieli taustalla, niin mä oon kyllä ehkä vähän arka ottamaan sitä siellä mun opetuksessa esille / Informant E

Citat 24 : (...) jos kohdistuu nii se kohdistuu siihen kieleen ja siihen, et miksi heidän on pakko opiskella sitä, ei niinkään niihin ihmisiin ja kielenkäyttäjiin, se niiku se turhautuminen. Mut siis joo, kyllä olen oppilaiden kanssa keskustellut vaikkapa hurri-sanasta, onko sitä sopivaa käyttää ja-ja tää perinteinen "ruotsalaiset on homoja" tulee ihan joka vuosi ja sitte joissakin / Informant B

Citat 25: lähtökohtaisesti mä lähden siitä, että ruotsalaiset ja suomenruotsalaiset ja suomalaiset niin me ollaan enempikin samanlaisia kuin erilaisia, koska jotenkin musta tuntuu että joskus nostetaan niitä erilaisuuksia kauheesti niinkun tikunnokkaan että niihin haluttaisiin erityisesti kiinnittää silleen jotenkin huomiota. Että tietenkin mä käsittelen niitä, jos niitä nostetaan esille keskusteluun siellä luokkahuoneessa. Että esimerkiksi suomenruotsalaisiin, kun ne tuntuu välillä mieltävän hirveesti sitä että onko ne suomalaisia vai mitä he oikein on, että kannattaako he vaikka lätkässä niinkun Suomea vai Ruotsia. Että ne on tavallaan sellaisia väärinkäsityksiä tai väärinymmärryksiä, tai ihan puhtaasti sellaista tiedonpuutetta / Informant F

Citat 26: kukaan opettaja ei halua opettaa iltapäivällä kello kahden jälkeen, jossei oo pakko, että tota oppilaiden jaksamisella on rajansa (...) aamut on vaikeita ja sit iltapäivät on vaikeita, mut ihan sen heidän niinkun, sillä ei oo kielen kanssa mitään tekemistä, vaan se on se niiku jaksaminen ja väsymys ja kaikki tällaset / Informant B

Citat 27: Jos miettii kielitietosuutta hesalaisessa koulussa yläkoululla, kun siellä voi olla 30 eri äidinkieltä, nii siellä kielitietoisuus näyttäytyy vähän eri tavalla, kun - kun sitten täällä [kaupunki] lukiossa / Informant A

Citat 28: kun YTL hyväksyisi sen, että kieli muuttuu, mutta Suomen YTLhän ei- eihän vanhanaikasempaa oookkaa ku siellä ne sensorit nii, sit mun täytyy opettaa nuorille, että missään tapauksessa et saa sanoa kändare, kändast, vaikka kaikki ruotsalaiset nuoret sanovat niin. Niin siinä on hirvee ristiriita mulla (...) nii mitä varten tässä [opetan], et ketä varten mä nyt sitten ja millä lailla mä oon kielitietoinen, niiku YTL-tietoinen opettaja opettaa jotain muuta (...) / Informant A

Citat 29: Mä kerron oppilaille, että tiiättekö, että ku mä osaan ruotsin näin hyvi, nii mulle tulee norja ja tanska kaupan päälle, et mä pystyn niitä ainaki lukee ja kuunnella. Nii ne on siitä hyvin vaikuttuneita (Informant D

Citat 30: se näkyy mulla siinä esimerkiks, et mä opetan ranskaa ja ruotsia, ja kuinka usein mä niinku vertaan niitä kieliä toisiinsa tai englantia. / Informant A

Citat 31: konkreettisesti, esimerkiksi kieliopin opettamisessa, kun me ollaan nyt vaikka lukiolaisten ykskösten kanssa harjoteltu noita verbejä, perfektiä vaikka, niin että miten se menee englannissa, ja että se on ruotsissa yksinkertaisempaa kun ei tarvikkaan mieltää että onko se se has vai have vaan se on aina se har / Informant F

Citat 32: Verrataan kieliä toisiinsa, tutkitaan niiden kielten rakenteita, puhutaan kielten

sukulaisuussuhteista, siitä että, että kielet lainaa toisiltaan, tosi usein saattaa sanoa, et hei muuten tääki sana on tullu ruotsista suomeen tai muuta vastaavia tällasia / Informant B

Citat 33: Ja sitten just toi slangi, että miten vaikka just venäjän tai ruotsin kielellä on ollut vaikutusta vaikka stadin slangiin, ja just kun itse oon sieltä Helsingistä kotoisin, niin se on just sitä että mitä kautta se siinä mun opetuksessa näkyy. / Informant E

Citat 34: Että ne oppisi, että ruotsissa sanotaan hur mår du eikä hur är du, kun se on taas enkkua. / informant C

Citat 35: Tietysti puhutaan Suomen kahdesta kansalliskielestä, puhutaan siitä, miksi näin on, puhutaan siitä, että, että itse asiassa on maailmanlaajusesti aika harvinaista, et mikään maa ois yksikielinen, et oppilaat jotenki siinä niinku, monet sellassessa ajatusmaailmassa, että yksi maa, yksi kieli, kunnes sit ruvetaan tutkimaan sitä, että no itse asiassa tämä ku mennään nyt kattoon näitä maailman maita nii eihän se niin silleen meekään. / Informant B

Citat 36: meillä tuli siinä sitten pientä sananvaihtoa nuoren miehen kanssa, se sano mulle vähän sillei ei nyt rumasti, mut vähän otrevligt ehkä, ja tota sitte ku se tilanne oli menny ohi, nii mä sanoin sit vähän myöhemmin sille, et juteltasko [opiskelijan nimi] vielä se tilanne, nii sano että "Ai miks", mää sanon, että "siks, koska tommostet ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa on hyvä jutella tilanteet pois" - nii se ei sitä sit ymmärtäny, mää sanoin sitte et niin, tässä voidaan tän ruotsin lisäksi oppia vähän tällasia vuorovaikutustaitoja, ihmissuhdetaitoja (...) / Informant A

Citat 37: harjotellaan sitä, että millon sä käytät vaikkapa mitä tervehdystä – voiko jonnekin virastoon mennä ja olla sillee että "tjena" et nyt mä niinku tulín tänne ja olla vähän turhankin lungisti vai et – ja sitte taas onko ehkä vähän turhan jäykkää mennä joka kerta kavereiden luokse, että "god dag" (...) / Informant B

Citat 38: ruotsissa se kielen käyttö on kuitenkin pikkusen kohteliaampaa kuin suomessa ainakin lähtökohtaisesti, että tavallaan sitäkin korostan että ruotsalaisille tää meidän suomalainen kohteliaisuus on välillä vähän töksähtevääkin jopa, kun ne vähän niinkun odottaa sitä kiitosta ja ole hyvää, vähän niinkun enkussa ootetaan se please. / Informant F

Citat 39: nytkin kun mä korjaan ysiluokkalaisten ruotsinkokeita ja siellä oli kaupunkeja, helsinkiä ja tukholmaa, niin kyllä mä ne isot alkukirjaimet sinne laitan jos ne oli unohtunut. Että koitan sitä kautta nostaa, ja sitten tietty puutun siihen epäasialliseen kielenkäyttöön, että esimerkiksi ne veesanat jos niitä kuulen, niin kyllähän mä niihin sitten heti puutun. / Informant F

Citat 40: Että jotenkin oon tosi tietonen siitä, että kuinka paljon pystyn kommunikoimaan sillä ruotsilla, että se ei sitten haittaa sitä mun ja oppilaiden välistä viestintää / Informant E

Citat 41: tuossa [opsissa] oli se tieteenalojen että tota jos kerran jokaisen opettajan tehtävänä olis tavaltaan opettaa sitä oman alansa kieltä, niin siinä mä en kyllä oo kauheen hyvä, että mä rupeisin ihan hirveesti niinkun käsitteitä opettamaan, et nyt me puhumme tässä interrogatiivipronomineista ja ne ovat erilaisia, kun indefiniittipronominit, jotka ovat taas erilaisia, kun demonstratiivipronominit, että en koe sitä kauheen järkevänä. / Informant A

Citat 42: he on saaneet antaa sen oman näytön siitä heidän kielitaidosta, (--) niin he on saaneet sillä omalla tasollansa saaneet valita sen dialogin minkä tekevät. Että heidän on pitäny tavallaan tiedostaa se, että myö ollaan nyt tällä ja tällä tasolla./ Informant C

Citat 43: Tota niin esimerkiks tunnistavat sanakokeet heikoimmilla oppilailla, lyhennetyt kokeet, sitte on eriytetyt tuntitehtävät, eriytetyt läksyt. Myöskin ylöspäin eriyttävät läksyt / Informant D

Citat 44: semmonen kielellinen malli, joka – joka tota niinii kertoo, että miten – mitä hyötyä kielitaidosta on ja miten, miten pitkälle se voi viedä ja niin edelleen / Informant D

Citat 45: jotkut aina sanoo että vitsit kun sie tykkäät tuosta työstäs [ja ruotsista] niin mie aina sanon että niin mie kyllä tykkäänki, että niinkun se positiivisuus siihen kielen käyttöön. / Informant C

Citat 46: minäkään en osaa kaikkea, vaikka minä olen paljon pidempään kieltä oppinu tai opetellut ja sitte toisaalta esimerkiks tällasissa asioissa, ku joku artikkelit ja prepositiot (...) Ja jotenki muistaa myös siitä, että äidinkielelläkään he ei puhu niinku täydellistä kieltä, että et niiku jotenki eivät olettais ittelään ja odottais ittelään sellasta täydellistä kielenkäyttö, mutta sitä varten, et sitte vasta uskaltaa niiku puhua, ku tietää, että tää menee varmasti täydellisesti. / Informant B

Citat 47: suomen kielessä yritän kans olla malli, ja sillä tavalla, että kyllä täällä keskisuomessa esimerkiksi mun stadin slangi on hävinny ihan kokonaan, että oon pyrkinyt sellaiseen enempi yleiskieleen. Että tavallaan tiään ja tiedostan sen että ehkä on parempi olla puhumatta sillä tavalla mitä puhuin nuorempana ja miten puhuin kavereiden kanssa. / Informant E

Citat 48:: meidän rutiinia siinä uuden kappaleen käsittelyssä, että siinä se on niinkun tosi kielitietosta, että eka siinä opiskellaan niitä fraaseja ja että asioita ei ilmaista samalla tavalla kaikissa kielissä, ja että ne niiden fraasien avulla oppis myös itse ilmaisemaan niitä asioita ja tuomaan ilmi niitä sellaisia asioita, jotka on sitä heidän omaa elämäänsä lähellä.(...) ensin mä oon niille mallina ja laitan asiat liikkeelle, mutta kyllä se mun päämäärä sitten on se että ne oppilaat on sen jälkeen itse niitä aktiivisia toimijoita ja lähtee siivilleen sillä omalla kielitaidollaan, mitä tota ne on saanu / Informant E

Citat 49: Elikkä mie tavallaan haluan avata niitä silmiä ja saada opiskelijoita näkemään sitä ruotsia muuallakin kuin siellä oppimateriaalissa Informant C

Citat 50:: Kahootista mikä justii oli tällä viikolla, mitä mä pidin seiskoille, kaseille, elikkä siinä oli semmosia pikkujouluun liittyviä sanoja ja sit niistä juteltii (...) et se oli kielitietosta. / Informant D

Citat 51:: Ja sitten kerron tietenkin kans niistä omista matkoista ja retkistä, että missä oon ollu, missä kaikki muut ei välttämättä oo ollu, ja Luciajuhlaa oon ollu järjestämässä, eli sekin on miun mielestä nyt sitä kielitietosuutta ja kulttuuritietosuutta ja sen opettamista. / Informant C

Citat 52: Ja just sitä, että me harjotellaan sitä kieltä niin niissä käytännön tilanteissa, että hyö sit osaa toimia siellä, että tavallaan tietäisivät miten toimia siellä kaupassa jos myyjä kysyy että är det bra så. Eli osaa myös ymmärtää.(...) / Informant C

Citat 53: esimerkiks luokanvalvojana oon usein seiskaluokkalaiselle teettättäny tällasen, ensimmäisenä koulupäivänä kirjeen, jonka he kirjottaa siis ysiluokkalaiselle itselleen ja oon siinä kohtaa sanonu, että jos sun äidinkieli on joku muu kuin suomi nii sä voit aivan hyvin kirjottaa sillä kielellä, koska mä en niitä lue niitä tekstejä, sä kirjotat vain itseäs varten et niinku et silloin ei ole mun mielestä mitään järkee pyytää häntä tuskailemaan sen kanssa, että mitä hän osaa suomeksi kirjottaa. Vaan se, että hän saa ilmaista sen asiansa sillä äidinkielellä, joka hänellä on / informant B

Citat 54: kyllä se varmasti jollain tasolla on tietoista, että en mä sitä nyt silleen jatkuvasti mieti sitä joka päivä ja joka tehtävän kohdalla että tää on nyt tälleen ja tää on tälleen kielitietosuutta tukeva, (...) silleen kuitenkin näkyy aika luontevana osana sitä mun opetusta. / Informant E

Citat 55: Kyllä mä mielestäni pyrin siihen ihan tietosesti, (...) pyrin siihen, että kielitietosuus ja sitte toisaalta tällanen opiskelutekniikoiden harjottelu, et se kulkee niiku läpäsevästi siinä hommassa (...) se et se kulkee koko ajan siinä et mitä mä teen / Informant B