

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Freja Norrback

Lärares syn på språkmedveten undervisning

Avhandling pro gradu

Vasa 2020

INNEHÅLL	
FIGURER	2
TABELLER	3
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	11
1.3 Material	12
1.3.1 Enkäten	12
1.3.2 Informanterna	14
1.4 Ansats och metod	17
2 SPRÅK, SPRÅKKUNSKAPER OCH SPRÅKINLÄRNING	20
2.1 Begreppet <i>språk</i>	20
2.2 Språkinläringsteorier	21
2.3 Läraren och teorier om språkinläring	23
2.4 Eleven och språket	25
2.4.1 Språkbruk i olika skolämnen	25
2.4.2 Språklig bakgrund och identitet	27
2.5 Språket och undervisningen enligt styrdokument och lärarutbildningen	30
2.5.1 Läroplanen	30
2.5.2 Lärarutbildningen	32
3 SPRÅKMEDVETENHET OCH SPRÅKMEDVETEN PRAXIS	36
3.1 Begreppet <i>språkmedvetenhet</i>	36
3.2 Språkmedveten skola och språkmedveten lärare	38
3.3 Elever med skolspråket som andraspråk	40

3.4 Språkmedvetna arbetssätt i undervisningen	42
3.6 Projekt för ökad språkmedvetenhet	46
3.7 Språkmedvetna strategier	49
4 LÄRARINFORMANTERNA OM SPRÅKMEDVETEN PRAXIS	58
4.1 Erfarenheter och upplevelser av språkmedvetna strategier	58
Kategori A – identitet och kulturell kompetens	59
Kategori B – undervisningssätt	61
Kategori C – differentierad bedömning	65
Kategori D – flerspråkighet	69
Kategori E – språkliga krav	70
Kategori F – kopplingen mellan hem och skola	72
Kategori G – jämlikhet	74
4.2 Erfarenhet av undervisning av heterogena undervisningsgrupper	75
4.3 Lärarinformanternas fortbildning gällande språkmedveten undervisning	75
4.4 Lärarinformanternas syn på enspråkig klassrumspraxis	77
4.5 Kunskap och utbildning som stöd	79
5 SLUTDISKUSSION	83
LITTERATUR	88

FIGURER

Figur 1. Dimensioner i lärarens språkmedvetenhetsarbete i klassrummet	10
Figur 2. Informanternas språkkunskaper utöver modersmålet	15
Figur 3. Åldersfördelningen bland informanterna	15
Figur 4. Lärarbehörigheter bland informanterna	16
Figur 5. Lärarinformanternas arbetserfarenhet i år	17

TABELLER

Tabell 1. Strategier som fokuserar identitet och kulturell kompetens (kategori A)	50
Tabell 2. Strategier som fokuserar undervisningssätt (kategori B)	51
Tabell 3. Strategier som fokuserar differentierad bedömning (kategori C)	53
Tabell 4. Strategier som fokuserar flerspråkighet (kategori D)	54
Tabell 5. Strategier som fokuserar språkliga krav (kategori E)	55
Tabell 6. Strategier som fokuserar kopplingen mellan hem och skola (kategori F)	56
Tabell 7. Strategier som fokuserar jämlikhet (kategori G)	56
Tabell 8. Identifiera elevens tidigare kunskaper och förmågor	59
Tabell 9. Stötta elevernas identitetskonstruktion	60
Tabell 10. Öppna upp för språkområden i alla ämnen	61
Tabell 11. Möjliggör samarbete, interaktion och dialog	62
Tabell 12. Använd visualisering, stöd och respons som stöd	63
Tabell 13. Möjliggör mångsidiga sätt att uppvisa kunnande	65
Tabell 14. Beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid utvärderingsplaneringen	66
Tabell 15. Ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid prestation	67
Tabell 16. Uppmuntra i användning av flerspråkighet för att fördjupa förståelsen	69
Tabell 17. Identifiera skolspråksrelaterade utmaningar	70
Tabell 18. Fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen	71
Tabell 19. Koppla till elevernas erfarenheter, kunskaper och andra bakgrundsfaktorer	73
Tabell 20. Stötta eleverna så att de upplever sig som kompetenta språkbrukare	74

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Freja Norrback
Pro gradu -tutkielma:	Lärares syn på språkmedveten undervisning
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2020
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielitietoisesta opetuksesta. Tutkimukseen osallistuneita opettajia pyydettiin ottamaan kantaa aiempaan tutkimusnäyttöön ja kirjallisuuteen perustuviin (DivEd 2019) kielitietoisesta opetuksen käytänteisiin sähköisen lomakekyselyn kautta. Tutkimuksen teoreettisena pohjana toimivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja alan tutkimuskirjallisuus. Opettajien vastausten perusteella pystyttiin kartoittamaan, kuinka tuttuja kielitietoisesta opetuksen käytänteet heille olivat, kuinka usein he kokivat toteuttavansa niitä omassa opetuksessaan ja kuinka tärkeiksi he kokivat ne. Lomakekyselyn avulla selvitettiin myös opettajien näkemyksiä siitä, millainen tieto ja koulutus auttaisivat heitä parhaiten, kun he kohtaavat oppilaita, joilla on esimerkiksi maahanmuuttajatausta. Kielitietoisista käytänteistä useat olivat opettajille entuudestaan tuttuja, ja osa heistä myös koki toteuttavansa niitä omassa opetuksessaan. Suurin osa näistä käytänteistä koettiin myös tärkeiksi, vaikka niitä ei omassa opetuksessa toteutettaisi tai vaikka opettaja koki, ettei hänellä ollut paljon tietoa kyseisestä käytänteestä. Opettajien mukaan erilaiset jatkokoulutukset ja kurssit, käytännön esimerkit ja eriyttävä oppimateriaali auttaisi heitä kohtaamaan oppilaiden tarpeita.

Tutkimus osoittaa, että kielitietoisuus on olennainen osa opettajan pedagogista ajattelutapaa. Tämä ajattelutapa ei vaikuttaisi syntyvän yhden koulutuspäivän jälkeen, vaan se vaatii pidemmän ajan ja kertausta esimerkiksi useamman koulutuksen muodossa. Keskeisimmät tulokset viittaavat siihen, että kielitietoisuutta tulisi käsitellä ja kehittää jo opettajien peruskoulutuksessa, mutta myös erilaisessa täydennyskoulutuksessa, jotta kielitietoisuutta voidaan lisätä ja kehittää opettajien keskuudessa. Vaikuttaa myös siltä, että kielikylpyopettajien koulutus tukee kielitietoista ajattelutapaa. Kielitietoisuus on ajankohtainen ja monia koskeva ilmiö. Opetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä ja yhä useammalla oppilaalla on moninainen kielellinen ja kulttuurillinen tausta, mikä luo uudenlaisia haasteita opetukselle. Kielitietoisesta opetuksen käytänteet voivat auttaa opettajia tukemaan oppilaitaan sekä osittain vastaamaan niihin haasteisiin, joita monikieliset ja -kulttuuriset opetusryhmät tuovat mukanaan.

AVAINSANAT: lärare, språkmedvetenhet, undervisning, flerspråkighet

1 INLEDNING

Det finns allt fler elever som har ett annat modersmål eller förstaspråk än skolans undervisningsspråk i våra skolor. Språkmedvetenhet är ett aktuellt fenomen som berör många. Undervisningsgrupperna är alltmer heterogena och allt flera elever har en flerspråkig och mångkulturell bakgrund vilket skapar nya utmaningar för undervisningen. Språkmedveten undervisningspraxis (språkmedvetna strategier) krävs för att lärare ska kunna stöda sina elever samt bemöta sådana utmaningar som flerspråkiga och mångkulturella undervisningsgrupper utgör. Språkmedvetenhet betyder bland annat kunskap om språket och dess strukturer samt förståelse för språkets betydelse för inläring och utveckling (se till exempel DivEd 2019, Ruohonen 2019 & Rapatti 2015). Vad språkmedvetenhet innebär diskuterar jag närmare i kapitel 3.

Även *Grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen 2014* som togs i bruk år 2016 beaktar språklig och kulturell mångfald i större utsträckning än de tidigare läroplansgrunderna. Läroplansgrunderna är ett av lärarens viktigaste styrdokument. I de nationella läroplansgrunderna finns ett avsnitt om kulturell mångfald och språkmedvetenhet i skolan, vilket tangerar temat för denna avhandling. Därmed är det viktigt att ta hänsyn till läroplansgrunderna i min studie. Jag kommer att diskutera läroplansgrunderna mer ingående i avsnitt 2.5.

1.1 Bakgrund

Som följande presenterar jag det som utgör bakgrunden till denna undersökning och som väckte mitt intresse för att undersöka temat. I min kandidatavhandling *Språkbadslevers byte av skolspråk* (Norrback 2018) undersökte jag elever som efter årskurs 6 bytte från språkbadsundervisning till svenskspråkig undervisning. Eleverna hade tidigare gått i språkbad i svenska under årskurserna 1–6 men av olika skäl gjort ett skolbyte till svenskspråkig skola för årskurserna 7–9. Huvudsyftet med kandidatavhandlingen var att belysa tidigare språkbadslevers erfarenheter av och upplevelser kring skolbytet och skolgången i den enspråkigt svenska skolan samt undersöka de motiv de hade för

skolbytet. I kandidatavhandlingen intervjuade jag även lärare från den skola eleverna hade bytt till och frågade huruvida de tar hänsyn till elever med en avvikande språklig bakgrund. Jag ville ta reda på hur lärarna bemöter elever med ett annat modersmål än undervisningsspråket och hur detta syns i undervisningen. Lärarna som jag intervjuade var medvetna om att det finns elever med avvikande språklig bakgrund i deras undervisningsgrupper och de tog hänsyn till dessa elever i sin undervisning på olika sätt. Dessa intervjusvar och de kopplingar till teori som jag gjort i kandidatavhandlingen har fungerat som en förstudie för min avhandling pro gradu.

Jag intervjuade två erfarna ämneslärare som undervisar i olika ämnen och i årskurserna 7–9. Lärarna berättade att de får veta i början av läsåret från vilka skolor eleverna kommer till årskurs 7 så att de kan beakta det i undervisningen. Utöver denna information försöker lärarna lyssna på eleverna när de talar på lektionstid och i korridorerna på rasten och läser elevtexter med tanke på att elever av en eller annan orsak kan ha ett annat modersmål än svenska som är skolspråket. På detta sätt försöker de få en uppfattning om elevernas språkkunskaper.

De intervjuade lärarna angav att eleverna får allmänt stöd med skolspråket av sina ämneslärare och ifall det inte räcker till har de tillgång till speciallärare och läxhjälp. Med speciallärare kan eleverna exempelvis utveckla sina läs- och skrivstrategier vilket gynnar eleverna också på andra områden, inte enbart inom ämnet modersmål och litteratur.

Lärarna angav att de använder olika strategier för att ta hänsyn till elever med ett annat modersmål. Lärarna låter till exempel eleverna svara på provfrågor på sitt modersmål och de får fråga om de inte förstår provfrågan. Den ena läraren räknade upp nio olika modersmål som hans elever har haft vilket har gjort att hen har varit tvungen att översätta provsvar från spanska med en ordbok när en elev hade svarat delvis på sitt modersmål, spanska. Eleverna får också vid behov göra provet hos specialläraren där de kan få muntlig språkhjälp genom att diskutera för att förstå och kunna svara på frågorna. En elev får även använda applikationer i sin telefon för att översätta texter i läroboken. Lärarna nämnde också att användning av bilder i sin undervisning för att underlätta förståelsen av innehållet. Vidare har lärarna ofta flervalsfrågor i proven så att eleverna inte alltid

behöver skriva så mycket. Ifall eleven exempelvis har finska som modersmål finns det ofta motsvarande lärobok på båda språken vilket eleven kan utnyttja. Det är frågan om att låta eleven ta till sitt modersmål eller andra språk som stöd vid behov, vilket även nämns exempelvis av Slotte-Lüttge och Forsman (2013) (se avsnitt 2.4).

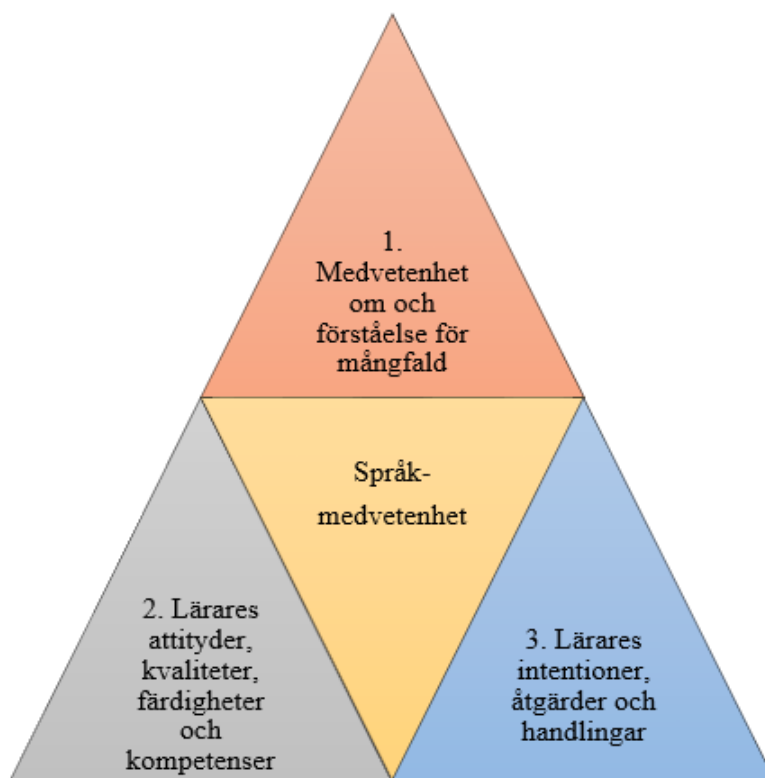
Lärarna nämnde vidare att de är tydliga i instruktioner och försöker identifiera var eleven behöver hjälp för att klara av uppgifterna. När de korrigerar elevers texter ger de positiv uppbäckning speciellt när de vet att texten innehåller många språkliga korrigeringar eller kommentarer. Den ena läraren berättar att hen undviker att vara kategorisk vid benämning av frågor kring modersmål och kulturell identifikation. Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 112) resonerar kring flerspråkig och mångkulturell identitet och nämner att detta också betyder att man tillhör olika slags grupper och det är viktigt att man inte placerar någon i ett visst fack genom att anta att denna person identifierar sig på samma sätt som vi förväntar oss att de gör. Jag uppfattar det som att läraren i min studie syftar på samma tankesätt i sin kommentar.

Lärarna betonade i sina svar att som lärare ska man vara medveten och stöttande för att stödja utvecklingen av skolspråket hos elever. Det handlar också om att vara positiv gentemot elevernas modersmål och hemspråk. Detta stärker elevernas självkänsla och motiverar dem att skriva och läsa också på detta språk. Som ett exempel ur undervisningen nämnde lärarna att de kan lyfta fram till exempel det finska språket genom att säga: ”På det fina språket finska heter det så här men vad heter det på svenska?”. På detta sätt förmedlar läraren uppskattning för det andra språket och elever som har finska som modersmål får känna att de är uppskattade i sitt språk. Samtidigt får alla elever en möjlighet att jämföra den aktuella sakens benämning på minst två språk (finska och svenska) och eventuellt på ett ytterligare språk som de behärskar. Också för övrigt försöker lärarna visa att de uppskattar alla språk. En av lärarna är också själv flerspråkig vilket säkert avspeglar sig i hans förhållningssätt till elever med olika språkliga bakgrunder.

Man kan se genom de exempel som de intervjuade lärarna gav i sina svar att de arbetar på ett språkmedvetet sätt. Speciellt anser jag att exemplet där de lyfter fram vissa ord på

finska och frågar gruppen vad det motsvarande ordet är på svenska visar att lärarna är öppna för flerspråkighet i klassen och vågar visa sin uppskattning för elevernas olika språkliga bakgrunder. Också Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Dejou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge (2012: 153) nämner detta som en skolspråksstödande strategi och som ett sätt att bekräfta elevers flerspråkiga identitet.

Inspirerad av Lahdenperä & Lorentz (red.) (2010: 18) figur har jag formulerat en figur som illustrerar dimensioner i lärarens språkmedvetenhetsarbete i klassrummet. Dessa dimensioner är: 1. Medvetenhet om och förståelse för mångfald, 2. Lärares intentioner, åtgärder och handlingar, 3. Lärares attityder, kvaliteter, färdigheter och kompetenser (se figur 1).



Figur 1. Dimensioner i lärarens språkmedvetenhetsarbete i klassrummet

Det som förekom i lärarinformanternas svar kan illustreras med hjälp av figur 1. Lärarna är medvetna om att elever kan ha ett annat modersmål eller en flerspråkig bakgrund och de lyssnar aktivt på sina elever både på lektionen och utanför. De var också medvetna om att elever med ett annat modersmål kan möta varierande utmaningar i skolarbetet och att olika läroämnen ställer olika typer av språkliga krav vilket kan påverka hurdana utmaningar eleverna upplever. Lärarna visar också uppskattning gentemot olika språk och en positiv attityd till elevens modersmål och hemspråk. Lärarna var villiga att ta till åtgärder och stötta elevers utveckling av skolspråket. Även detta bidrog till mitt intresse för att undersöka vidare lärares språkmedvetenhet och språkmedveten undervisning. Jag blev också mera intresserad av språkmedvetenhet och vad det betyder för lärare i skolor där det finns två- eller flerspråkiga elever eftersom språkfrågor, språkmedveten undervisning och behov för utveckling av språkmedvetenhet ofta blir mer betonade när det är fråga om elever med ett annat förstaspråk än skolspråket.

1.2 Syfte

Syftet med denna avhandling är att undersöka uppfattningar om och erfarenheter av språkmedveten undervisning samt språkmedvetna strategier hos olika typer av lärare (klasslärare, ämneslärare, speciallärare) som arbetar i olika delar av Finland. Hur bekanta är lärarna med sådana strategier som anses känneteckna språkmedveten undervisning (DivEd 2019). Ämnet är intressant och aktuellt på grund av den språkliga diversiteten som präglar skolorna idag (Hedman & Wedin 2013: 9f, Dufva & Pietikäinen 2009: 2ff).

Mina forskningsfrågor är följande:

- Hur bekanta är språkmedvetna strategier för lärare inom olika stadier och med varierande bakgrund (exempelvis rörande arbetserfarenhet, språk och erfarenheter av att undervisa minoritetsgrupper)?
- Är språkmedvetna strategier etablerade i lärarnas undervisningsarbete och hur viktiga anser lärarna att strategierna är?
- Hur kan språkmedvetenhet ökas bland lärare?

Eftersom språkmedvetenhet är ett aktuellt ämne inom forskning, fortbildning och läroplansgrunderna är mitt antagande att lärarna har en del kunskap om och erfarenheter av språkmedveten undervisning (se exempelvis DivEd 2019, CLL 2019, Utbildningsstyrelsen 2014, Listiac 2020). Antagligen finns det också skillnader mellan olika lärare och hur viktigt de upplever att språkmedvetenhet eftersom de har varierande erfarenheter och bakgrund vilket påverkar deras syn på saken.

Avhandlingens teoretiska referensram syftar till att belysa språkmedvetenhet i skolsammanhang. Språk, språkkunskaper och språkinlärning diskuterar jag i kapitel 2. I kapitel 3 diskuterar jag språkmedvetenhet med fokus på skola, lärare och språkmedvetna strategier. Den empiriska delen utgörs av en enkätstudie som jag beskriver i avsnitt 1.3.

1.3 Material

Mitt empiriska material består av enkätsvar som jag fått av lärare som arbetar i olika skolstadier och undervisar i olika ämnen. Sammanlagt 13 lärare svarade på enkäten.

1.3.1 Enkäten

Jag har samlat data med hjälp av en elektronisk enkät eftersom det är ett effektivare sätt att samla in material av flera informanter än att intervjua var och en personligen. Enkäten skapades med hjälp av tjänsten E-lomake som är tillgänglig för studenter och personal vid Vasa universitet.

Enkäten innehåller sammanlagt 29 frågor och den är indelad i tre delområden. Den första delen består av nio bakgrundsfrågor. Med bakgrundsfrågorna ville jag ta reda på informantens ålder, kön, behörighet, nuvarande arbetsplats (stadium), modersmål, andra språk som hen behärskar och hens utbildningsspråk. Jag samlade bakgrundsinformation eftersom jag då kan ta hänsyn till dessa aspekter när jag analyserar resultatet och de eventuella skillnaderna mellan informanternas svar. Bland annat Ejlertsson (1996: 74) har diskuterat bakgrundsinformationens betydelse. Jag valde att använda en

åldersklassificering (under 30 år, 31–40 år, 41–50 år, 51–60 år och över 60 år) för att kunna se åldersspridningen bland informanterna (se Ejlertsson 1996: 75). Med behörighet avser jag informanternas utbildning: klasslärare, ämneslärare (grundläggande utbildning eller gymnasiet), speciallärare, barnträdgårdslärare, småbarnspedagog, rektor, studiehandledare.

I enkätens andra del tog informanterna ställning till 13 språkmedvetna strategier som presenteras i enkäten. Strategierna som informanterna tog ställning till har sitt ursprung i språkdidaktisk forskning. Strategierna är erkända inom internationell forskning och därför är det intressant att se hur lärarna förhåller sig till dem. Frågorna i min enkät är delvis hämtade ur en redan existerande enkät som använts inom ett forskningsprojekt i språkmedvetenhet (DivEd 2019). Jag valde att använda samma frågor eftersom DivEd-enkäten redan använts i forskning och därmed anser jag att frågorna skulle vara användbara även i min undersökning. Det är också intressant att betrakta strategierna som en del av språkmedveten undervisning. Jag presenterar strategierna närmare i avsnitt 3.7.

Strategierna i enkätens andra del var formulerade i form av matrisfrågor så att under varje strategi fanns fyra påståenden som informanten ombads ta ställning till med hjälp av en Likert-skala med fyra steg från ”helt av annan åsikt” till ”helt av samma åsikt”. Jag valde att använda denna typ av skala eftersom den ofta förekommer i enkäter som gäller åsikter eller attityder (KÄLLA?). I min studie hade enkäten fyra steg i skalan eftersom ett jämnt tal eliminerar att osäkra informanter väljer mittalternativet. Samtidigt innebär det att lärarna skulle ta ställning till påståenden även om de är osäkra (se Ejlertsson 1996: 70, 79).

Den tredje delen av enkäten handlar om undervisning av elever med invandrabakgrund eller elever som tillhör andra minoritetsgrupper. Jag bad lärarna ange huruvida de har undervisat elever med invandrabakgrund eller elever som tillhör andra minoritetsgrupper och hur länge i så fall. Enkäten slutar med tre öppna frågor gällande språkmedveten undervisning som lärarinformanterna ombads reflektera i enkäten, vilket gav dem möjligheten att resonera mera fritt. De tre öppna frågor som är hämtade ur DivEd-enkäten var följande: 1. Har du fått fortbildning i språkmedveten undervisning? I så fall hurdan

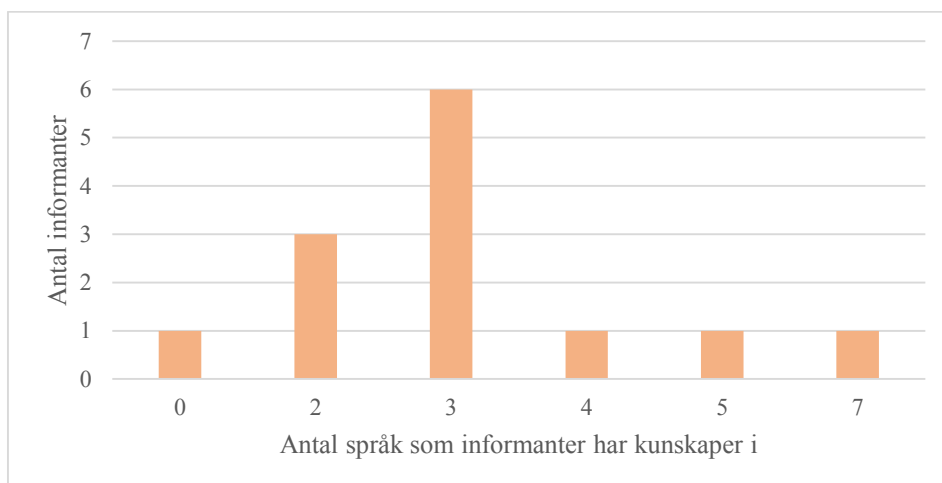
och i vilken utsträckning (timmar, studiepoäng eller studieveckor)? 2. Borde läraren ha som praxis att endast skolspråket får användas under lektionerna? Varför eller varför inte? 3. Hurdan kunskap skulle på bästa sätt hjälpa dig i att möta behoven hos elever med invandrabakgrund eller elever som tillhör andra minoritetsgrupper?

1.3.2 Informanterna

Bland annat Sahlström m.fl. (2012: 172) har hävdad att det inte enbart är språklärares uppgift att stödja språket utan det hör till lärare i alla ämnen, detta påstår även Kuukka (2009: 16). Språket kan inte skiljas från kunskap och kunskap kan inte uttryckas utan språk. Därför valde jag att konstruera och rikta enkäten även till andra lärare än språklärare för att ta reda på olika lärares erfarenheter gällande språkmedveten undervisning.

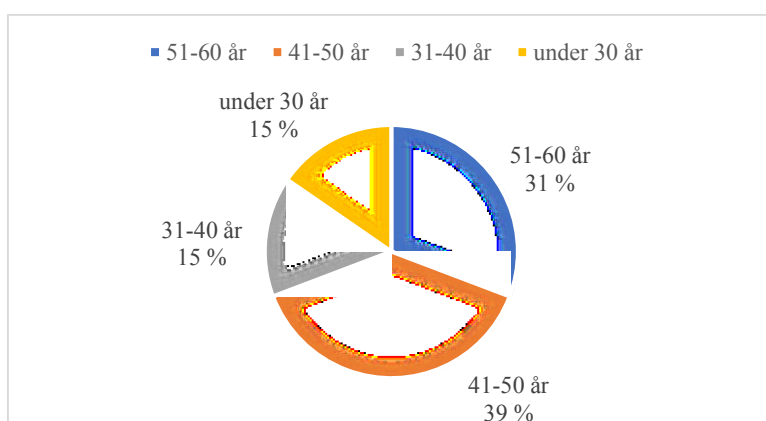
Jag delade en länk till enkäten via e-post till informanterna som skulle svara på den. Lärares e-postadresser fick jag via mina kontaktpersoner vid olika skolor runt om i Finland. Jag gjorde valet av informanter slumpmässigt för att få svar från lärare från olika lärarkategorier. När informanten fyllt i enkäten sparades svaren i tjänsten. Efter att jag hade fått 13 svar stängde jag enkäten och påbörjade analysen av svaren.

I detta avsnitt presenterar jag hurdana bakgrunder informanterna har. Till bakgrunden inkluderar jag ålder, kön, språk, studier, behörighet och nuvarande arbetsplats. Informanterna i min studie har antingen finska (8) eller svenska (5) som modersmål. De har också antingen finska eller svenska som skolspråk i den skola de arbetar i. Informanterna behärskar även andra språk utöver sitt modersmål i varierande grad. Exempelvis har en av informanterna kunskaper i fem språk utöver sitt modersmål finska och andraspråken svenska och engelska. De flesta informanter har kunskaper i minst tre språk utöver sitt modersmål. Informanternas språkkunskaper illustreras i figuren nedan.



Figur 2. Informanternas språkkunskaper utöver modersmålet

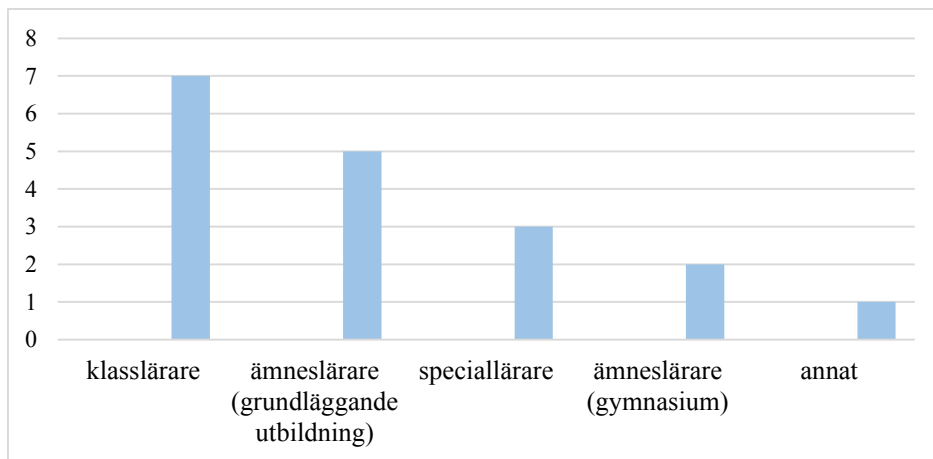
Som figur 2 visar har sex informanter kunskaper i tre språk utöver sitt modersmål. Detta var alltså den vanligaste språkprofilen bland informanterna. Tre informanter har kunskaper i två språk utöver sitt modersmål och de övriga informanterna (3) har kunskaper i fyra, fem eller sju språk utöver sitt modersmål. En av informanterna har endast uppgett sitt modersmål men inga andra språk utöver det. Därför består figuren av tolv informanters svar. I följande figur illustrerar jag lärarnas åldersfördelning.



Figur 3. Åldersfördelningen bland informanterna

Informanternas åldersfördelning som illustreras i figur 3 täcker alla åldersklasserna från under 30 år upp till mellan 51 och 60 år. Största delen av informanterna (5) är mellan 41 och 50 år. Fyra lärare är mellan 51 och 60 år. Två av informanterna är under 30 år och de två resterande är mellan 31 och 40 år. De flesta av informanterna (12) är kvinnor, endast en man svarade på enkäten.

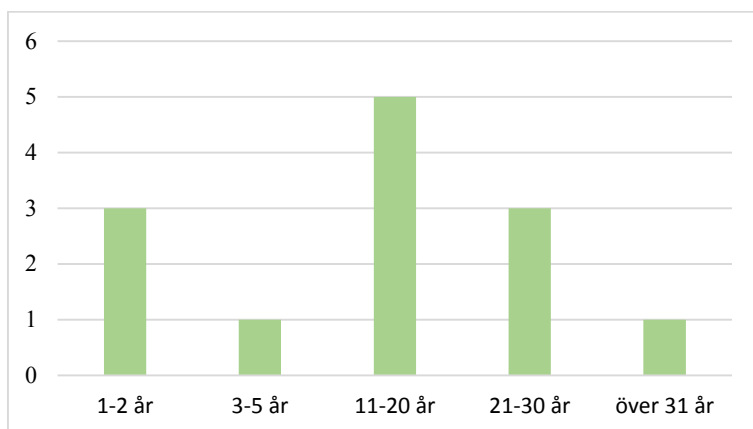
Bland informanterna finns en bred variation av behörigheter inom läraryrket. Detta illustreras i figur 4.



Figur 4. Lärarbehörigheter bland informanterna

Av de behörigheter som kommer fram i enkäten är klasslärare (7) och ämneslärare i grundläggande utbildningen (5) de vanligaste. Därefter kommer speciallärare (3) och ämneslärare i gymnasiet (2). En informant anger ”annat” som sin behörighet. Hen undervisar svenska för invandrare (Sfi). Många informanter har även dubbelbehörighet inom läraryrket. Exempelvis har en av informanterna behörighet som ämneslärare i både grundskola och gymnasium samt speciallärarbehörighet.

Lärarinformanternas arbetserfarenhet inom läraryrket varierar stort som det kan ses i figur 5. Figuren illustrerar längden av deras arbetserfarenhet i år.



Figur 5. Lärarinformanternas arbetserfarenhet i år

Lärare som har arbetat i 11–20 år som lärare utgör den största gruppen (5 informanter). Därefter finns det två lika stora grupper (3 informanter) av lärare som har arbetat i 1–2 och i 21–30 år. Lärare som har arbetat i över 31 år utgör den minsta gruppen som består av endast en informant, likaså gruppen av de som har arbetat i 3–5 år.

Informanterna har olika modersmål och de flesta har kunskaper i flera språk utöver sitt modersmål. De yngsta informanterna är under 30 år och de äldsta är mellan 51 och 60 år. Klasslärare, speciallärare och ämneslärare, både i den grundläggande utbildningen och i gymnasium samt en Sfi-lärare, med olika långa arbetserfarenheter, deltog i enkätundersökningen, vilket utgör en bred variation i undersökningsgruppen.

1.4 Ansats och metod

I en kvalitativ undersökning fördjupar man sig i ett ämne för att beskriva och skapa en förståelse av ämnet i fråga snarare än att mäta eller skapa statistik över forskningsobjektet (se exempelvis Kvale 2009). I avhandlingen fokuserar jag på lärarnas egna uppfattningar och erfarenheter kring språk- och kulturmedvetenhet och därmed kan avhandlingen beskrivas som en kvalitativ undersökning. Kännetecknande för en kvalitativ undersökning är att man fokuserar på aspekter som forskningsobjektets bakgrund och

miljö, mening och syfte, samt intryck och språk. (Jyväskylän yliopisto 2015) Avhandlingen innehåller även kvantitativa drag i analysen när jag anger hur många informanter som svarat på ett visst sätt.

Ansatsen i denna avhandling är fenomenologisk. Bjurwill (1995) beskriver fenomenologi som ett tankesätt, synsätt och arbetssätt. Fenomenologi är enligt honom en medvetandeteori. Genom olika exempel förklarar han skillnaden mellan två synsätt: ”knowing-in-action” och ”reflection-in-action”. Den förstnämnda innebär att individen redan bör ha någon typ av kunskap för att kunna agera på ett visst sätt. Den sistnämnda innebär i sin tur att man tänker och reflekterar samtidigt som man handlar. (Bjurwill 1995: 113)

Inom fenomenologin anses objektet alltid visar sig ur olika vinklar, mot olika bakgrunder och i olika ljus. Bjurwill (1995: 105) beskriver detta genom ett exempel med en kub. När man betraktar en kub från utsidan kan man aldrig se hela kuben med alla dess sidor på samma gång. Om fenomenet man betraktar är en person har denna person möjligheten att välja vilken sida hen vill visa och framhäva för betraktaren. Eftersom det är ytterst svårt att se fenomenets alla sidor har jag valt att belysa språkmedvetenhet i undervisning ur lärarnas synvinkel. Detta ger alltså en synvinkel på språkmedvetenhet i undervisningen.

Eftersom jag ställt frågor till lärarna för att undersöka deras erfarenheter av språkmedveten undervisning är det möjligt att göra en fenomenografisk analys av det insamlade materialet. Denna analysmetod är lämplig när man strävar efter att lyfta fram variationer av olika uppfattningar och uttryck som definierar fenomenet (Jyväskylän yliopisto 2015).

I en fenomenografisk analys studeras personers olika sätt att uppleva något eller deras olika uppfattningar om och tankesätt kring något. (Jyväskylän yliopisto 2015) Enligt Uljens (1989: 8) är fenomenografien till sin natur dynamisk och expansiv och det finns stor variation inom metoden. Uljens (1989: 7) beskriver fenomenografi som en kvalitativ analysmetod som fokuserar på att beskriva individens uppfattningar av fenomen i omvärlden. Man koncentrerar sig exempelvis på individens uppfattningar av allmänna

eller mer specifika företeelser så som lärarkunskap, politisk makt, lärares uppfattningar av undervisning eller lärares uppfattningar av utvecklingsarbete (Uljen 1989: 9). I detta sammanhang är det lärarnas erfarenheter och uppfattning om språkmedvetna strategier som lyfts fram.

Enligt Metsämuuronen (2008) framskrider den fenomenografiska analysen genom vissa steg. Även Uljen (1989: 11) beskriver arbetsordningen av en fenomenografisk analys. Först lägger forskaren märke till en företeelse eller ett begrepp som verkar väcka förvirrande olika uppfattningar. I det här fallet är det första steget att jag har noterat att språkmedveten undervisning framkommer i olika sammanhang och mitt intresse är att ta reda på hur detta kan förstås. Det andra steget består av att forskaren bekantar sig med företeelsen eller begreppet i fråga på en teoretisk nivå och gör en preliminär strukturering av de synpunkter som hänger ihop med det. Detta steg innebär också avgränsning till en eller flera aspekter av företeelsen i fråga. I min studie består det andra steget av den teoretiska diskussionen. Under det tredje steget samlar forskaren in individers uppfattningar om fenomenet. I min studie utgör materialinsamlingen det tredje steget. Efter detta följer analys av det insamlade skriftliga materialet. (Metsämuuronen 2008: 35, Uljen 1989: 11)

Hur analysen tar form är beroende av det insamlade materialet och fenomenet som undersöks. De kategorier som eventuellt formas under analysen kallas inom fenomenografin för beskrivningskategorier. Kategorierna baserar sig på beskrivande meningsenheter. (Uljen 1989: 12) I min undersökning kommer jag inte att forma kategorier utgående från informanternas svar. Jag kommer istället att kategorisera strategierna som förekommer i enkäten utgående från rubriker som DivEd (2019) använder i sin förklaring av strategierna. Jag använder kategorierna för att dela in strategierna enligt deras centrala innebörd. Med hjälp av min enkätundersökning får jag veta vad informanterna anser om strategierna. I enkäten är strategierna inte i någon viss ordning eller enligt en kategorisering som jag gjort. På detta sätt påverkas informanternas svar inte av en färdig explicit kategorisering eller hierarki.

2 SPRÅK, SPRÅKKUNSKAPER OCH SPRÅKINLÄRNING

Den teoretiska referensramen i min studie skapas av en översikt av olika syn språk, språkkunskaper och språkinläring. I detta kapitel hänvisar jag till relevant vetenskaplig litteratur och till *Grunderna för läroplanen för grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014). I fortsättningen hänvisar jag till läroplansdokumentet som LP 2014 och till Utbildningsstyrelsen som UBS. Den teoretiska referensramen kan kopplas till det andra och tredje steget av en fenomenografisk analys (se avsnitt 1.4, Uljens 1989: 11). Detta innebär avgränsning och strukturering av de centrala synpunkter som har med fenomenet att göra.

2.1 Begreppet *språk*

Wagner, Strömqvist och Henning Uppstad (2010: 194f) diskuterar begreppet ”språk”. Enligt dem kan språk inte skiljas åt på ett allmängiltigt sätt, men de förespråkar en syn där det centrala är förståelsen mellan två talare. Ifall två talare av två språkliga varianter inte förstår varandra är det frågan om två olika språk. Ifall man däremot förstår varandra handlar det om två varianter av samma språk. (Wagner m.fl. 2010: 194f)

I Wagner och kollegors (2010) sätt att se på och skilja åt språk är det av betydelse hur man definierar förståelse. Hur djup förståelse krävs det för att en person räknas förstå ett språk? Skribenterna konstaterar att det är utmanande att skilja ett språk från ett annat eftersom språk är ett komplicerat fenomen. Språket består av koder som kan vara antingen talade, skrivna eller tecknade – auditiva, visuella/taktila respektive teckenspråk. Varje språkligt uttryck kan tolkas på många olika sätt. Ordens och yttrandenas betydelse begränsas av kontexten som de används i och i samspelet mellan deras avsändare och mottagare. Detta kallas för meningspotential, som varierar i varje situation enligt hur orden tolkas. (Wagner m.fl. 2010: 194f)

2.2 Språkinlärningsteorier

Wagner m.fl. (2010) presenterar en grunddefinition på språkinlärning som i sin enkelhet kan ses som en välfungerande definition. Enligt definitionen är språkinlärning: *”den process där en inlärare (en individ) utvecklar ett eller flera språk - talade, skrivna eller teckenspråk – i samspel med omgivningen”* (Wagner m.fl. 2010: 196). Här fokuseras det alltså på språkets många former (språk kan vara talat, skrivet eller tecknat), utvecklingen och samspelet med omgivningen samt på den enskilda individen, det vill säga inläraren. Alla dessa aspekter krävs för en bredare uppfattning av språkinlärning. När man lär sig språk lär man sig att tänka på omgivningen och kategorisera den. Detta görs utgående från det sätt som det inlärd språket kräver. (Wagner m.fl. 2010: 196) Barn som till exempel växer upp med två eller flera språk får en bredare syn på språklig variation och kan använda detta som resurs när de möter nya språk. Sättet man har tidigare lärt sig språk påverkar förutsättningarna för inlärning av nya språk. När en vuxen inlärare lär sig genom explicit undervisning handlar det ofta om att lära sig regler. Man bör dock komma ihåg att alla regler inte kan generaliseras eller att de inte går att överföra direkt från ett språk till ett annat eftersom språk är uppbyggda på olika sätt och innehåller flera undantag. När barn lär sig språk lär de sig oftast ordformer genom de exempel som de får ur sin omgivning. (Wagner m.fl. 2010: 196f)

Det har under historiens lopp funnits flera olika teorier, teoretiska ansatser och modeller om språkinlärning. Exempel på dessa är den sociokulturella teorin, den nativistiska teorin och konnektionismen (se t.ex. Pietilä & Lintunen 2014: 76). Monitormodellen (se t.ex. Krashen 1988) och den nativistiska teorin hör till psykolingvistiska inlärningsteorier. Konnektionismen hör till kognitiva inlärningsteorier. (Pietilä & Lintunen 2014: 69f, 76)

Den sociokulturella teorin har fått inflytande från Lev Vygotskijs teorier där den sociala och kulturella kontextens betydelse för inlärningen är betydande. Inflytelserika forskare inom den sociokulturella inlärningsteorin är exempelvis Johannes Wagner och Alan Firth. De påstod att sociala faktorer bör jämföras med psykolingvistiska faktorer i fråga om inlärning av främmande språk. Enligt den sociokulturella teorin består inlärningen av två nivåer. Den första nivån innebär att individen först lär sig i samspel med sin omgivning

och den andra nivån innebär att individen omfattar det lärda. Så kallad *mediering* är en viktig del av denna process. Medieringen kan vara mänsklig eller symbolisk. Mänsklig mediering innebär att inläraren är i växelverkan med exempelvis en lärare eller ett barn med sin mor. Det är alltså frågan om en så kallad expert-novis-konstellation. Språket kan exempelvis vara en symbolisk förmedlare vid inläring av språk, vilket betyder att inläringen sker genom språket och därmed har det också en stark koppling till vårt tänkande. (Pietilä & Lintunen 2014: 83)

Teemant (2018) skriver i en artikel om den sociokulturella teorins potential i ändring av lärares pedagogiska praxis i undervisning med elever som har en flerspråkig och/eller mångkulturell bakgrund. Enligt henne vore det naivt att fortsätta att arbeta med samma innehåll, praxis, program och strategier som inte har visat sig att minska gapet i prestationerna hos flerspråkiga och mångkulturella elever. Teemant (2018: 14) påstår att alla lärare bör begrunda följande ord och hänvisar till Vygotskij (1997: 104): ”Education always denotes change. If nothing changes, then nothing has been taught”. Enligt Vygotskij kräver inläring alltså alltid förändring.

Den nativistiska teorin framhäver språkinläringen som en biologiskt betingad egenskap som gör att individen omedvetet tillägnar sig det omgivande språket. Noam Chomsky presenterade sin teori om LAD (*Language Acquisition Device*) på 1960-talet. Enligt denna teori har människan en medfödd språkapparat som innehåller en universalgrammatik (eng. *Universal Grammar*, betecknas även som UG). Denna universalgrammatik inkluderar några språkliga principer som är gemensamma för alla språk. (Pietilä & Lintunen 2014: 69f) Dessa principer har vidare inställningar eller värden som motsvarar språket som inläraren är omgiven av. Det första språket bestämmer de så kallade grundinställningarna och vid inläringen av ett andraspråk omjusteras dessa inställningar. (Pietilä & Lintunen 2014: 71) Chomskys teori har kritiserats inom forskning i andraspråksinläring. Det har inte visats några entydiga empiriska bevis på UG:s betydelse i andraspråksinläring. En del forskare hävdar att UG kan användas under en kritisk period men inte efter det medan andra påstår att UG används konstant i all språkinläring. (Pietilä & Lintunen 2014: 72)

Enligt en annan teori, *monitormodellen*, som utvecklades av Stephen Krashen, lärs språk i en bestämd och förutsägbar ordning. Språkkunskap kan nå antingen genom språktillägnande (eng. *language acquisition*) eller språkinlärning (eng. *language learning*). (Pietilä & Lintunen 2014: 72) Den största skillnaden mellan dessa två sätt är att språkinlärning (eng. *learning*) alltid kräver så kallad medveten monitorering av inläraren. Dessutom behövs ett begripligt språkligt inflöde (eng. *input*) för inlärning av språk. Enligt denna teori kan en ångestfylld atmosfär komplicera språktillägnande. (Pietilä & Lintunen 2014: 72) Imsen (2006: 470) beskriver de olika behov som finns hos en elev. Dessa behov baserar sig på Maslows teori om behovshierarki. Ett av dessa fundamentala behov är behovet av trygghet och säkerhet. (Imsen 2006: 468) Imsen (2006: 470f) förklarar att en elev som är rädd och känner ångest kan bli så fokuserad på att försöka bli av med sin ångest att skolarbetet lider. För att minska ångest bör läraren försöka skapa stabilitet i tillvaron för alla elever. Att eleverna vet att det finns regler och strukturer kan minska osäkerheten och ångesten hos dem. (Imsen 2006: 471)

Konnektionismen används både inom forskning i förstaspråksinlärning och andraspråksinlärning. *Den konnektionistiska inlärningsteorin* jämför inlärning med impulstrafiken mellan nervceller med hjälp av synapser. Konnektionistiska modeller består av konstgjorda nervnätsmodeller. I första hand används dessa modeller för att förklara och beskriva psykologiska processer som sker hos individen men det påpekas också att det är språkmaterialet från omgivningen som slutligen bestämmer processens gång. (Pietilä & Lintunen 2014: 76f)

2.3 Läraren och teorier om språkinlärning

Det är viktigt att man som lärare har bekantat sig med olika teorier för att kunna ta ställning till dem och på bästa sätt utnyttja olika modeller och teorier som blivande lärare möter under sin utbildning och som lärare i fortbildningar för att sedan tillämpa kunskapen i praktiken i klassrummet. Även när det är frågan om andraspråkselever är det viktigt att läraren känner till teorier om andraspråksinlärning. Teemant (2018: 5) påpekar att lärare på 2000-talet bör förstå och samtidigt tillämpa teorier gällande språk, inlärning

och inlärare. Hon betonar också pedagogik som bejakar och kopplar till elevernas tidigare erfarenheter både i skolan och utanför den. Lärare och andra utbildare bör ta avstånd från att favorisera en enformig eller ensidig kunskap (eng. *privileging one body of knowledge*). Detta kräver att läraren produktivt integrerar flera olika teoretiska perspektiv på språk, inläring och inläraren för att sedan omformulera sin egen referensram. Teemant kallar detta för *reframing*. (Teemant 2018: 5) Teemant baserar sig på Lakoffs beskrivning av referensramar. Enligt den estår dessa referensramar av mentala strukturer som formar vårt sätt att se omvärlden. Detta i sin tur påverkar våra målsättningar och vår planering samt hur vi agerar. Det påverkar också hur vi ser på konsekvenserna av vårt agerande, vad vi anser som gott eller dåligt resultat. Denna omvandling är social och för att omvandla våra ramar behöver vi omvandla alla mentala strukturer som påverkar vårt synsätt på världen. (Teemant 2018: 5)

Mezirow (2003: 58) skriver om transformativ eller omvandlande inläring (eng. *transformative learning*) och förklarar att det är inläring som kan omvandla våra problematiska referensramar. Sådana referensramar kan innebära inrotade förväntningar och antaganden som påverkar tankesätt och inställning när det till exempel gäller en viss människogrupp. Den omvandlande inläringen kan göra dessa problematiska referensramar mera inkluderande, öppna, reflekterande och emotionellt mera öppna för förändring. Enligt Mezirow (2003: 58f) är denna typ av öppnare och mer inkluderande referensramar nyttiga eftersom de mera sannolikt skapar föreställningar och åsikter som på ett mångsidigare sätt styr individens handlingar. I min avhandling förstår jag transformativ inläring på följande sätt: När lärares språkmedvetenhet ökar och läraren tillägnar sig mera kunskap och erfarenheter om språkmedvetenhet, påverkas lärarens tankesätt och attityder. Detta i sin tur påverkar hur läraren agerar, i detta fall hans undervisningspraxis. Den här processen handlar om transformativ inläring ur lärarens synvinkel.

Palmér (2010) diskuterar det talade språkets betydelse för lärandet. Det är viktigt för lärare att ha kännedom om utveckling av muntlig kommunikation eftersom det talade språket är grunden för utveckling av övriga språkliga färdigheter hos elever som att läsa och skriva. Skribenten lyfter också fram det gemensamma ansvaret som lärare inom alla

skolans ämnen har att stödja utvecklingen av språket (se även LP 2014: 20). Det är viktigt att eleverna får tillfällen där de kan utvidga sina språkliga färdigheter. Palmér (2010) lyfter också fram lärarens medvetna strategier som hon anser underlätta språkutvecklingen inom skolans alla ämnen. (Palmér 2010: 9f) Språket är också väsentligt i förmedling av information, bearbetning, förklaring, tolkning och kritisk granskning av omvärlden och kunskapen. Palmér (2010) betonar dessutom skolans demokratiska uppdrag. Språket möjliggör att eleverna kan delta, påverka och ta ansvar i samhället genom olika uppdrag och i olika sammanhang. Eleverna bör få känna att de blir hörda, att de får förklara sig och exempelvis förhandla sig fram till en kompromiss. Detta hjälper eleverna genom att de får uppleva demokratiska samtal redan under skoltiden. (Palmér 2010: 10f)

2.4 Eleven och språket

Palmér (2010: 11) beskriver hur utvecklingen av språket under skoltiden framskrider från det muntliga språket som först kännetecknas av sin informella, privata, dialogiska och personliga form samt kontextbundenheten till ett mera skriftligt, monologiskt och formellt samt mottagarorienterat språk. Detta är dock en något förenklad beskrivning. Säljö (2011: 632) beskriver den sociala gemenskapen där lärande sker genom social verksamhet enligt den sociokulturella teorin om lärande.

Palmér (2010) återger Libergs (2003: 1ff) synsätt på lärande och språkanvändning som går ut på att det i de sociala gemenskaperna utvecklas olika typer av mönster för språkanvändningen. I dessa mönster ingår bland annat vad man talar eller inte talar om. Mönstret avgör även hurdana texttyper och multimodala uttryck som används och hur språkanvändningen fördelas mellan deltagarna. Detta bildar något som kallas sociala praktiker (Liberg 2003: 7). Sociala praktiker är en förklaring till det specifika sättet man arbetar på inom ett visst skolämne med en viss grupp. (Palmér 2010: 14f) Det är alltså frågan om språket som är kännetecknande för ett specifikt skolämne.

2.4.1 Språkbruk i olika skolämnena

Sahlström m.fl. (2012: 172) nämner att det hör till alla ämnen att stödja språket i en språkmedveten undervisning, eftersom språket inte kan skiljas från kunskap och kunskap inte kan uttryckas utan språk. Liberg (2018) diskuterar språkliga resurser i olika skolämnen och hänvisar till genrepedagogiken. Med språkliga resurser avser Liberg kommunikativa steg exempelvis i berättande. I berättande börjar man med en inledning och introduktion av deltagarna. Därefter når berättandet en höjdpunkt, upplösning och avslutning. I berättelser används sambandsmarkörer och orsakssambandsmarkörer för att hålla samman leden i berättelsen och ange orsakssamband. Liberg anser att elever behöver lära sig hur de kan använda olika språkliga resurser för att skapa mening. De behöver också få möta olika typer av språkliga resurser. Förutom att berätta finns det även andra genrer med olika syften exempelvis att instruera, beskriva, förklara, utreda och argumentera. (Liberg 2018: 173)

Liberg (2018) förklarar att olika ämnen förutsätter olika typer av språkliga resurser så som formler och visualiseringar (tabeller, figurer, illustrationer och bilder), specifika ämnesord och formuleringar. Dessa kan användas å ena sidan för att betona någon aspekt å andra sidan för att tona ned en annan aspekt. Språkliga resurser används också för att skapa innehåll i kommunikationen genom att tala, lyssna, läsa, skriva, rita eller teckna. Liberg använder begreppet *språkande* för detta. (Liberg 2018: 174) Olika läroämnen har olika mål vilket också avspeglar sig i språkandet. Liberg ger som exempel matematiken med dess specifika språk som innebär flera modaliteter utöver text, så som figurer, tabeller, modeller och formler. Hon lyfter också fram samhällsvetenskapliga ämnen som betonar kritiskt förhållningssätt och språkämnen som i sin tur betonar utforskning av ”möjliga horisonter i mötet med skönlitteratur, drama och lyrik”. (Liberg 2018: 175f)

I genrepedagogiken tillämpas den så kallade *cirkelmodellen* som består av fyra steg som är centrala för undervisningen. Det första steget handlar om att eleven bygger upp kunskap genom att exempelvis läsa eller göra studiebesök. Det andra steget handlar om att studera texter inom ämnet och skapa en förståelse för hur texter inom det aktuella ämnet ser ut. Det tredje steget innebär att man tillsammans skriver olika texter och slutligen det fjärde steget då eleven skriver texter själv. Under dessa steg är det viktigt att

eleverna får stöd i olika former. Som exempel nämner Liberg samtal kring texter, grafiska visualiseringar (exempelvis tankekartor) och reflektioner kring läs- och skrivstrategier. Slutligen betonar Liberg ämneslärares gemensamma ansvar för att stödja språkutvecklingen. Enligt henne är målet inte enbart en generell läs- och skrivförmåga utan det är viktigt att eleverna får vara med om ämnesspecifikt språkande. Detta är möjligt genom läsande, skrivande och samtalande som är lämpat för det aktuella ämnet. (Liberg 2018: 176)

Även Latomaa, Luukka och Lilja (2017: 20) diskuterar fenomenet *språkande*. Den centrala tanken i språkande är att varje språkbrukare har tillgång till varierande resurser som bildar deras språkliga repertoar. När språkbrukarna är i interaktion använder de dessa resurser för att skapa gemensam förståelse. Dessa resurser kan vara språkliga, kroppsliga eller materiella. Vanligtvis handlar det i första hand om sociala handlingar för att förmedla innebörd och nå betydelsefulla mål. Språkande omfattar också tanken att resurserna som används kan ha sitt ursprung i olika språk. Detta kallas för *transspråkande*. Transspråkande kan förekomma i undervisningen till exempel genom att innehållet lärs ut på ett språk och eleverna skriver om det på ett annat språk. Skribenterna hävdar att språken inte bör delas in i skilda fack exempelvis så att det ena språket används i undervisning och det andra under rasterna. Skribenterna framställer tanken att överlappande språkanvändning i olika typer av situationer borde tillåtas och även uppmuntras. Enligt skribenterna skulle detta signalera om en likvärdig uppskattning av språken. Skribenterna hävdar också att enspråkighet inte är något naturligt tillstånd utan det har uppkommit som ett diskursivt sätt att strukturera världen och språkanvändning. (Latomaa m.fl. 2017: 20)

2.4.2 Språklig bakgrund och identitet

Eftersom jag är intresserad av olika lärares erfarenheter av språkmedvetenhet och hur viktigt de upplever att det är, diskuterar jag här också bland annat skolspråk och språklig identitet samt varför skolan (lärarna) ska ta hänsyn till elevens språkliga bakgrund. Diskussion om skolspråk, språklig identitet och motiveringar till varför ett språkmedvetet

arbetsätt i skolor är viktigt är relevanta delar av den teoretiska referensramen i min undersökning.

Enligt Wagner m.fl. (2010: 193f) är språkkunskaper en del av identiteten, och om vi värnar om vår egen identitet hjälper det oss att respektera och förstå också andras identitet. Språket är också något som möjliggör samarbete och utveckling. Genom språket kan vi reflektera våra tankar och våra känslor – hur vi förhåller oss till varandras kultur och identitet. Detta kan förmedlas genom språkets olika former det vill säga tal, skrift och teckenspråk.

Ofta finns det inom ett språk flera benämningar för en sak. Olika benämningar kan ge olika perspektiv på ting och i situationer, vilket stöder olika tankesätt men gör att det kan vara svårt att översätta sådana benämningar från det ena språket till det andra. Med olika tankesätt avser man exempelvis kulturella mönster och förhållningssätt. Förhållningssätten till språklig mångfald varierar. Betydelskillnader mellan benämningar kan också möjliggöra ett bredare perspektiv och mångsidigare förhållningssätt i en frågeställning. (Wagner m.fl. 2010: 193f) Alstair (2014) påpekar att det enligt språkforskare sker det ett slags skifte i identiteten när man tillägnar sig ett nytt språk. Detta skifte har en stark koppling till den sociala aspekten hos språket och den kulturella referensramen som språket för med sig. (Alstair 2014: 284) Genom att vi lär oss nya språk ändras vårt tankesätt och våra relationer (Wagner m.fl. 2010: 193f).

Slotte-Lüttge och Forsman (2013) tar upp elevernas rätt att utveckla sitt skolspråk och vikten av att bekräfta elevernas språkliga identitet. Forskarna diskuterar den viktiga frågan varför språkmedveten undervisning inte betonas lika mycket i alla skolämnen. I sin forskning hänvisar de till projektet ”Att möta flerspråkiga elever i skolan” som Utbildningsstyrelsen genomförde år 2010–2012 med fokus på årskurserna 7–9. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013) Forskarna tar upp det viktiga dubbla uppdrag som lärare har för att stödja och bekräfta elevens språkliga identitet och dess utveckling. Som lärare ska man visa att man bekräftar elevens språkliga identitet och att man stöder eleven i att utveckla sitt skolspråk. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 110) Även Cummins (2017: 17, 29f)

diskuterar hur stödjande av skolspråket gynnar eleverna i skolarbetet (se också avsnitt 3.4).

Ibland har eleverna en flerspråkig identitet. Det uppstår en dynamik i identiteten eftersom den ändras och utvecklas över tid och i relation till omgivningen. Slotte-Lüttge och Forsman utgår från den dynamiska synen på identitet. De påpekar att skolan är ett betydelsefullt forum för elevernas identitetsutveckling eftersom de varje dag är med om ett flertal olika möten med olika människor och sammanhang där också språket varierar. Detta är en orsak till att skolan bör ta hänsyn till identitetsutvecklingen hos eleverna och visa att lärarna är öppna och positiva inför frågor och tankar om bland annat språk. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 111) Det nämns även i LP 2014 att man i skolan på olika sätt ska stötta varje individs identitet, vilket innebär både den språkliga och den kulturella delen av identiteten. Dessutom ska man enligt läroplanen beakta elevernas bakgrund och tidigare färdigheter samt arbeta för att stödja flerspråkighet och utveckla metalingvistiska färdigheter. (UBS 2014: 86)

Även Sahlström m.fl. (2012: 68f) skriver om språk, identitet och lärande. De tar upp flerspråkighet i skolor och reflekterar kring det ur en didaktisk och interaktionsbetonad synvinkel. De har undersökt hur lärare och elever i vardagen kan uppmärksamma sin språkliga mångfald och utnyttja det i sitt lärande (Sahlström m.fl. 2012: 121). Med lärande avses inte endast den så kallade formella undervisningssituationen där läraren undervisar och eleverna lyssnar som varit dominerande förr. Sahlström m.fl. (2012) menar att lärande sker bland annat i samtal och i möten med andra människor, inte enbart i klassrummet, vilket ska uppmärksammas i skolan. (Sahlström m.fl. 2012: 173f, 183)

Enligt Slotte-Lüttge och Forsman strävar en skola som är medveten om språkets betydelse efter ”att stödja utvecklingen av skolspråket och [...] bekräfta den språkliga verklighet som är elevernas”. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 115) Flerspråkiga elever som kodväxlar (växlar mellan språk; Vetenskapstermbanken i Finland) gör det exempelvis för att använda sitt andra eller tredje språk som resurs i situationer där de inte kommer på det rätta ordet på det språk som används i situationen. När denna kodväxling uppmärksammas och uppmärksamheten riktas på språket har man gjort en så kallad

topikalisering. Genom topikalisering kan läraren göra sådana situationer till diskussioner och lärande kring språk. (Sahlström m.fl. 2012: 121f)

Detta nämns även av Slotte-Lüttge och Forsman (2013) när de förklarar hur andraspråkselever ofta kämpar med att samtidigt utveckla sitt skolspråk och förstå innehållet i de olika skolämnena. När läraren exempelvis erbjuder möjligheten att jämföra lärobokstexten eller terminologin på elevens modersmål fungerar det som en bekräftelse på värdet av olika språk, dessutom kan eleven på detta sätt fördjupa sin kunskap både i skolspråket och sitt modersmål. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 115f, 132). Om elevernas språkliga identitetsutveckling stöds och även deras tidigare kunskap, vare sig det är på förstaspråket eller skolspråket, bekräftas och uppskattas ger man en god grund för vidare utveckling (Sahlström m.fl. 2012: 171f). Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 116) nämner också att läraren borde vara öppen för användning av elevens modersmål som en fördel och som ett stöd för förståelse. Lärare och elever borde dock diskutera när och hur man ska använda sitt modersmål i skolan för att ha en gemensam förståelse.

2.5 Språket och undervisningen enligt styrdokument och lärarutbildningen

I de följande avsnitten skärskådar jag på vilket sätt de nationella läroplansgrunderna (UBS 2014) och lärarutbildningen i Finland tar hänsyn till språkets betydelse för undervisningen.

2.5.1 Läroplanen

I detta avsnitt betonar jag några moment från LP 2014 (UBS 2014) som tangerar språkmedvetenhet i undervisning eftersom de nationella läroplansgrunderna utgör grunden för planeringen och målsättningen för all undervisning i skolorna. Det första momentet ur avsnittet *Kulturell mångfald och språkmedvetenhet* (UBS 2014: 26) som jag citerar sammanfattar mångfalden och den ständiga förändringen som skolan som en del av samhället är med om (se citat 1).

- (1) Skolan som en lärande organisation är en del av ett kulturellt föränderligt och pluralistiskt samhälle, där det lokala och det globala överlappar varandra. Olika identiteter, språk, religioner och åskådningar lever sida vid sida och är i växelverkan med varandra. (UBS 2014: 26)

Detta utdrag kan också tolkas som att det som finns i samhället finns vanligtvis även i skolvärlden. Mångfalden av identiteter, språk, religioner och åskådningar begränsas i regel inte utanför skolan och därmed vore det orealistiskt att dessa skulle döljas i skolan. Det andra utdraget (se citat 2) som jag har valt att fokusera på handlar om individens rätt till sitt språk och sin kultur:

- (2) Rätten till det egna språket och den egna kulturen är en grundrättighet som man i skolan medvetet arbetar utgående från. (UBS 2014: 26)

Imsen (2006) påpekar att skolan i sig är en kultur och det innebär egna mål och gränser. Enligt Imsen är skolåldern en tid då barn och unga lär sig kunskaper och får verktyg för framtiden och lär sig att vara arbetsamma. (Imsen 2006: 534) Eleverna är alltså en del av skolkulturen men de har också rätt till den egna kulturen och det egna språket som det nämns ovan. Av denna orsak bör skolan, det vill säga lärarna, ledningen och den övriga personalen, hålla i åtanke att alla elever inte har skolans undervisningsspråk som sitt hemspråk. I följande utdrag beskrivs flerspråkighet som en del av skolans kulturella mångfald:

- (3) Flerspråkighet är en form av kulturell mångfald. Varje gemenskap och varje medlem i gemenskapen är flerspråkig. Det ska vara naturligt att använda olika språk parallellt i skolans vardag och språk ska värdesättas. I den språkmedvetna gemenskapen diskuteras attityder gentemot språk och språkgrupper och man förstår språkets centrala betydelse för lärandet, för kommunikation och för samarbete samt för identitetsskapandet och integreringen i samhället. (UBS 2014: 27)

I citat 3 ovan nämns att varje gemenskap och varje medlem i gemenskapen är flerspråkig. Flerspråkighet ses alltså som en norm istället för ett undantag. Det betonas också att olika språk ska uppskattas och att det ska vara en naturlig del av skolvardagen att använda dem parallellt. Diskussion om attityder gentemot olika språk och språkgrupper lyfts fram som en del av den språkmedvetna skolan. Det sägs också att språkets betydelse bör förstås i

en bred skala; språket har betydelse för lärandet, för kommunikation och för samarbete samt för identitetsskapandet och integrering i samhället. (UBS 2014: 27)

Följande utdrag beskriver det ämnesspecifika språket och undervisning. Här nämns även lärarens uppdrag som en språklig modell och språklärare i sitt läroämne (se citat 4).

- (4) Varje läroämne har sitt eget språk, textbruk och begreppssystem. De olika vetenskapsgrenarnas språk och symbolsystem öppnar olika perspektiv på samma fenomen. Undervisningen ska gå från vardagsspråk mot mera abstrakta begrepp. I en språkmedveten skola är alla vuxna både språkliga modeller och språklärare i det läroämne de undervisar. (UBS 2014: 27)

Cummins (2017) beskriver skillnaden mellan vardagsspråk och kunskapsrelaterad språkkompetens. Det är inte enbart i situationer där en inlärare lär sig ett andraspråk som det är viktigt att ta hänsyn till dessa skillnader utan det berör också förstaspråksinlärare. Vardagsspråket, som ofta förkortas BICS (eng. *basic interpersonal communication skills*) är det språk som vi lär oss i barndomen och som är utvecklat i början av skolgången. BICS handlar om förmågan att samtala i bekanta möten med andra och innehåller de grundläggande mellanmänskliga kommunikationsfärdigheterna. (Cummins 2017: 52ff)

Kunskapsrelaterad språkkompetens, CALP (eng. *cognitive academic language proficiency*), utvecklas i samband med BICS men det fortsätter utvecklas medan BICS har en minimal vidareutveckling efter åldern 5–6 år. Utöver den produktiva färdigheten handlar CALP om individens förståelse av sådant språk som förekommer muntligt eller skriftligt inom olika skolämnen. CALP innebär också att man förstår och kan använda språket i olika ämnen. CALP utvecklas särskilt i den sociala kontexten som skolan utgör. (Cummins 2017: 52ff)

2.5.2 Lärarutbildningen

Ett bidrag till att belysa språkets betydelse i ämnesundervisningen och hur det behandlas i lärarutbildningen är Eija Aaltos (2013) artikel för webbtidningen *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. I artikeln ”Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta” diskuterar hon

utmaningen med att utveckla lärarutbildningen så att den skulle stödja lärarstudenterna i utvecklingen av ett språkmedvetet arbetssätt.

Aalto (2013) konstaterar att även om språket har uppmärksammats tidigare, har lärarutbildarna haft en annan infallsvinkel än språkvetarna har i sina undersökningar. Enligt henne har lärarutbildarna inte resonerat tillräckligt kring språkets roll i undervisning och inläring av ämnesinnehåll även om de är medvetna om att också infödda talare av skolans verksamhetspråk kan ha språkliga utmaningar som en delorsak till sina inläringssvårigheter. Språkets roll i undervisning och inläring av ämnesinnehåll behöver därför tas upp i högre grad även i lärarutbildningen. Aalto (2013) upplever att lärarstudenter nog tar till sig tanken om att det är genom språket eleverna bygger mening och kunskap i läroämnet i fråga och att språket är både ett verktyg och ett mål för inläring. Utmaningen ligger i hur man får lärarstudenterna att inkludera denna tanke som en del av sin pedagogiska praxis och lära sig att uppfatta språket som en del av stoffet.

Aalto (2013) lyfter också fram det som även nämns i denna avhandlings inledning, nämligen att behovet för att utveckla språkmedvetenhet är starkt anknutet till skolvärldens ökade flerspråkighet och mångkulturalitet och elevgruppernas heterogenitet vilket skapar nya utmaningar för lärarna. Dessa utmaningar handlar dels om att lärarna bör utvärdera elevernas kunskaper i finska (eller undervisningsspråket) och utveckla olika strategier för att anpassa undervisningen till en sådan nivå att den motsvarar elevernas språkliga och kognitiva nivå. Läraren ska också kunna undervisa eleverna i det ämnesspecifika språket (se *språkande* 2.4) för att undervisa på ett helhetsskapande sätt som integrerar språk och innehåll. Enligt Aalto (2013) kan en skola med språklig och kulturell mångfald tjäna alla elever eftersom de flerspråkiga eleverna utmanar lärarna att ta hänsyn till läroämnets språk och på ett sätt tvingar dem att strukturera innehållet på ett nytt sätt. Lärarna är också tvungna att handleda eleverna i deras inläring samt utveckla den pedagogiska praxisen. Som exempel på arbete som strävar att utveckla språkmedvetenhet inom lärarutbildningen nämner Aalto (2013) läroboksanalyser där man undersöker språkliga drag i lärobokstexter och uppgifter. Hon nämner också undersökningar som behandlar interaktion som verktyg för lärandet, språket som resurs för engagemang i skolsammanhang och olika former av stöttning (dessa behandlas också i avsnitt 3.4).

Det finns fortfarande sparsamt med forskning kring finskspråkigt ämnesspecifikt språk. Skillnader mellan olika läroämnen och deras ämnesspecifika språk är beskrivna på en allmän nivå. Aalto betonar att utöver mera forskning krävs det också att dessa forskningsdata sprids ut och görs på ett sätt som är begripligt även för andra än språkexperter. Detta är viktigt för att informationen ska kännas meningsfull och att lärarna kan se kopplingen till det egna arbetet. (Aalto 2013)

Det som utgör en fördel i utbildning av språkmedvetna lärare är lärarutbildningsanstaltens tvärvetenskaplighet. Det är vanligt att experter samarbetar över gränserna mellan vetenskapsområden vilket kan förebygga att lärare blir ”blinda för sitt eget ämne”. Det är viktigt att olika ämneslärare diskuterar med varandra och samarbetar samt vågar vara kritiska gentemot målsättning, innehåll och arbetssätt inom andra läroämnen. Detta har man redan förverkligat inom lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet när olika studentgrupper blandas. Tanken är att studenterna och lärarna blir tvungna att omvärdera det egna ämnets synvinkel och delta i en dialog. (Aalto 2013)

Det har visat sig att lärarhandledare inte har så bred kunskap om hur olika vetenskapsområden använder språk. Det är inte meningen att hela ansvaret för den språkmedvetna undervisningen ska överföras åt språkexperterna i kollegiet utan det bör bli en del av allas kompetens. Här är samarbete mellan ämneslärare och språklärare oerhört viktigt och troligen även det effektivaste sättet att öka språkmedvetenheten i kollegiet. (Aalto 2013)

Aalto (2013) reflekterar kring hur man kunde öka språkmedvetenheten hos ämneslärare. Hon antar att det fortfarande krävs arbete av språkpedagogerna för att definiera och strukturera det språkliga på ett sådant sätt att ämnesläraren upplever att språk och innehåll verkligen går hand i hand. Hon påpekar att det behövs mera forskning om ämneslärares och lärarstudenters språkmedvetenhet och utveckling av nya utbildningsmodeller utgående från det.

Slutligen konstaterar Aalto att det är omöjligt att särskilja språk från pedagogiken. Förmågan att urskilja det ämnesspecifika språket och stödja inläringen har ett starkt

samband med hur det centrala stoffet i läroämnet definieras, hur elevernas tidigare erhållna kunskaper och resurser utnyttjas och tas i beaktan vid planering samt hurdana kognitiva utmaningar eleverna ställs inför och hur eleverna stöds i genomförande av utmaningarna. Detta är också något som Cummins (2006) har resonerat kring. Enligt Aalto betraktar en språkmedveten lärare läroämnets innehåll ur en vidare synvinkel där innehållet ska bidra till meningsfullt lärande. Då blir också det ämnesspecifika språket som inkluderar läroämnets språkliga struktur och praxis en del av lärarens pedagogiska tänkande. (Aalto 2013)

3 SPRÅKMEDVETENHET OCH SPRÅKMEDVETEN PRAXIS

I detta kapitel beskriver jag språkmedveten praxis genom att först definiera det som begrepp och därefter beskriver jag hur jag förstår begreppet i denna avhandling. I beskrivningen utgår jag i huvudsak från litteratur av Latomaa, Luukka och Lilja (2017), Kuukka (2009), Aalto och Tukia (2009), Saario (2009) och Ruohonen (2009) samt Säljö (2017), Cummins (2017) och Gibbons (2016).

3.1 Begreppet *språkmedvetenhet*

Latomaa m.fl. (2017: 13) diskuterar begreppet språkmedvetenhet och eftersom artikeln är skriven på finska använder de sig av det finska begreppet *kielitietoisuus* och hänvisar också till det engelska begreppet *language awareness*. Utöver dessa två begrepp lyfter Latomaa m.fl. (2017: 13) fram begreppen *kielitietous* och motsvarande begrepp på engelska *knowledge about language* samt *metalingvistinen tietoisuus* och *metalinguistic awareness* som också används inom forskning i språkmedvetenhet. Begreppet *kielitietous* kan översättas som språkkännedom (Finsk-svensk utbildningsordlista 2005) och *metalingvistinen tietous* kan översättas som metalingvistisk medvetenhet (se till exempel Johansson 2018). Dessa begrepp används på olika sätt vilket också tyder på tvärvetenskapligheten inom ämnet. Ämnet har studerats bland annat av språkvetare, utvecklingspsykologer och pedagoger. (Latomaa m.fl. 2017: 13).

Latomaa m.fl. (2017: 13) nämner skillnaderna mellan språk som en möjlig orsak till begreppens spektrum. Som exempel nämns engelskans *awareness* och *consciousness* som inte uppfattas som synonymer medan orden i italienska används som synonymer (*consapevolezza* och *conscienza*). Skribenterna använder ALA:s (Association for Language Awareness) definition av begreppet språkmedvetenhet (*kielitietoisuus*, *language awareness*) som är även tillgänglig på deras webbsida: språkmedvetenhet är explicit kunskap om språket, medveten iakttagelse av språket och känslighet för språket i språkinlärning, språkundervisning och språkanvändning (min översättning, se Association for Language Awareness 2020).

Latomaa m.fl. (2017: 14) diskuterar forskningen i språkmedvetenhet och konstaterar att exempelvis undersökningen av Cenoz, Gorter och May (2017) illustrerar hur övergripande och tvärvetenskapligt forskningsämne det är frågan om. Latomaa m.fl. (2017: 14) förklarar att en stor del av forskningen inom ämnet omfattar formell undervisning och den fokuserar också till stor del på hur språkundervisningen i skolor kunde utvecklas samt på vilket sätt lärarnas språkmedvetenhet kunde ökas. Utöver dessa områden har man även undersökt betydelsen av explicit och implicit kunskap i andraspråkstillägnande och flerspråkighetens betydelse i utvecklingen av språkmedvetenhet.

På DivEds hemsidor beskrivs vilka delområden språkmedvetenhet omfattar. De är: kunskap om språk och dess struktur, kunskap om läroämnens och skolans språk samt kunskap om flerspråkighet och hur man stödjer den. Det poängteras att läraren inte förväntas behärska alla grammatiska regler utan det är viktigare att läraren kan känna igen olika språkliga strukturer som kan orsaka utmaningar för elever. (DivEd 2019)

eNorssi (lärarutbildarnas samarbetsnätverk) har publicerat en handbok för lärare som heter *Kielitietoisen opettajan opas* (Ruohonen 2019). I handboken beskrivs språkmedvetenhet som medvetenhet om textbruk i läroämnena och vetenskapsgrenar. Utöver detta handlar språkmedvetenhet om medvetenhet och förståelse för språkets betydelse för inläringen och växelverkan. (Ruohonen 2019: 2)

I denna avhandling förstår jag begreppet språkmedvetenhet i första hand som förståelse för språkets betydelse i skolan för inläring och utveckling. Det handlar om förståelse för hur språket fungerar som ett redskap för både innehållslig och språklig inläring i skolans många sammanhang och i alla läroämnena. Jag förstår också språkmedvetenhet som en resurs, vilket innebär att det är ett verktyg i undervisningen som stöder alla elevers inläring och utveckling. Språkmedvetenhet har alltså en koppling till lärarens kunskapssyn och lärarens pedagogiska tänkande. Det handlar om hur läraren ser på eleven som en helhet, elevens lärande och utveckling både språk- och innehållsmässigt, i skolan och utanför.

I de följande avsnitten presenterar jag språkmedvetenhet utgående från olika synpunkter. De synpunkter som jag tangerar är språkmedveten skola, språkmedveten lärare, elever med skolspråket som andraspråk samt utmaningar i dagens skola gällande språk, kultur och identitet.

3.2 Språkmedveten skola och språkmedveten lärare

Kuukka (2009: 16–17) diskuterar den språkmedvetna skolan i artikeln *Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtaupaikkana*. Rubriken sammanfattar faktumet att skolan är en plats där identiteter, kulturer och språk möts. Kuukka konstaterar att en skola borde vara språkmedveten när det finns två- eller flerspråkiga elever där. Detta i sin tur betyder att elever och lärare (både ämnes- och klasslärare) som har skolspråket som förstaspråk borde uppleva att de kan undervisa skolspråket. Latomaa m.fl. (2017: 22) konstaterar att både i den grundläggande utbildningen och gymnasiets läroplansgrunder är språkmedvetenhet en relevant del av skolans verksamhetskultur och där ses läraren som språklärare för det ämnesspecifika språket i det ämne hen undervisar i.

Den språkmedvetna skolans mål är att stödja och stärka elevens tro på sin egen förmåga att lära sig språk och använda sina språkkunskaper både i skolan och på fritiden. Flerspråkighet värdesätts och elevernas språk samt de språk som undervisas i kan ses som en naturlig del av skolans vardag. Lärarens uppdrag i den språkmedvetna skolan är att skapa en mångsidig inlärningsmiljö där språk och läroämnen integreras och samarbetar med de vuxna som medverkar i skolan. Allt detta bidrar till språkmedvetenheten. (Ruuhonen 2019: 2)

Språkmedvetenhet är inte endast skolans angelägenhet utan kan enligt Luukka m.fl. (2007: 26) ses också ur ett större sammanhang, nämligen ur samhällsperspektiv. De påpekar att som lärare och forskare har de också ansvar som samhällsmedlemmar för att språkets betydelse och uppskattning förstås i olika gemenskaper. De säger också att skolan kan ses som samhället i miniatyr. Detta är också en anledning till att

läroplansgrunderna bör reflekteras i en större utsträckning i vårt samhälle. (Latomaa m.fl. 2017: 26)

Språkmedvetenhet får inte förbli endast ”ideologiskt prat” utan det är viktigt att det leder till utveckling och förändring. Genom att synliggöra olika språkideologier och attityder gentemot språk kan dessa ifrågasättas och ändras så att vårt samhälle skulle bli en jämställd plats för alla språkbrukare att utvecklas och leva i. (Latomaa m.fl. 2017: 26)

Enligt Kuukka (2009: 16) betyder lärarens språkmedvetenhet i praktiken att läraren tänker på språket som kännetecknande för det ämne som hen undervisar i samt med tanke på eleven som har skolspråket som andraspråk. Exempelvis tänker fysikläraren på vad de ämnesspecifika uttrycken betyder på vardagsspråk och på fysikens språk och historieläraren kan till exempel samla ihop verb som kan kopplas till krig och fred eller fundera på andra ämnesspecifika begrepp som förekommer i läromaterial oberoende av författare. Att ha som vana att öppna upp begrepp och förklara dem, att ge listor med nyckelord samt att tillsammans skapa ordlistor med exempel gynnar både andraspråkselever och elever som har skolspråket som förstaspråk (Kuukka 2009: 17).

Kuukka (2009: 16) lyfter fram ett exempel där läraren utbrister att en elev inte ännu kan språket tillräckligt för att klara av det ena eller det andra. Kuukka påpekar att i en sådan situation, även om kommentaren skulle stämma överens med elevens språkliga nivå, bör läraren tänka på att språket inte kan utvecklas om inte de nya begreppen som eleven möter sätts i kontext. Det finns knappast heller någon sådan finsk- eller svenskundervisning som skulle ge eleven kompletta färdigheter inför lektioner till exempel i omgivningslära eller bildkonst. Språkinläringen fortsätter eller kan till och med sägas börja först efter den förberedande undervisningen. (Kuukka 2009: 16–17) Detta kan tolkas som att elever med ett annat förstaspråk kan gynnas mera av att lära sig språket i den kontext som det används i istället för att få explicit språkundervisning separat från ämnesundervisningen.

Enligt Aalto och Tukka (2009: 25–26) är ämnesläraren experten i ämnesundervisningen och det är i sin tur språkläraren som vet bäst hurdana komplexa element

språkkunskapen byggs av. Av denna orsak bör ämneslärare och språklärare som experter föra dialog både i skolor och i lärarutbildningen. Varje läroämnes diskurs byggs av olika språkliga konventioner och dialogen mellan språklärare och ämneslärare kan hjälpa läraren att känna igen dessa, åtminstone på en allmän nivå. (Aalto & Tukka 2009: 25–26) Språkmedvetenhet handlar alltså också om kollegialt samarbete och lärande.

Den språkmedvetna läraren beskrivs även i *Kielitietoisen opettajan opas* (Ruohonen 2019). I likhet med Aalto & Tukka (2009: 25–26) betonar Ruohonen lärarens uppdrag som språklig modell och språklärare i det ämne hen undervisar i. För att läraren ska kunna uppfylla detta uppdrag bör hen känna till språkmedvetna arbetssätt samt ha expertis i läroämnets språk och ha ett språkmedvetet tankesätt. (Ruohonen 2019: 3)

Gay (2002: 113) skriver om så kallade pedagogiska broar. Med detta avser hon det som läraren gör i sin undervisning för att koppla den nya kunskapen med det redan erhållna, det obekanta med det bekanta och det abstrakta med det praktiska och vardagliga. Detta diskuteras som en del av undervisningsarbete som tar hänsyn till kulturell och språklig mångfald. För att läraren ska kunna arbeta på detta sätt med heterogena elevgrupper behöver läraren en bred kunskap om kultur och färdigheter för att kunna använda sådana exempel i sin undervisning som även tilltalar elever med andra kulturella eller språkliga bakgrunder. Enligt Gay (2002: 113) är detta något som bör läras ut i lärarutbildningen. Hon förklarar också att en viktig orsak till att kulturell och språklig medvetenhet behövs i skolan är för att kultur starkt påverkar attityder, värderingar och beteende hos både elever och läraren. Detta kan hjälpa läraren att förstå varför en elev har svårigheter i skolan. (Gay 2002: 114)

3.3 Elever med skolspråket som andraspråk

Att en elev har ett annat modersmål än skolspråket kan enligt lärarna i min kandidatavhandling även märkas genom att eleven inte förstår uppgifter eller har svårt att producera svar på svenska (Norrback 2018). Sahlström m.fl. (2012: 153) påpekar att lärande inte bör begränsas endast till klassrummet eller andra officiella

undervisningsutrymmen utan man kan exempelvis se samtal mellan elever eller mellan lärare och elever i korridoren eller vid lunchbordet som språkliga lärandesituationer.

Elever med ett annat modersmål än skolspråket har ofta mera utmaningar när de gör uppgifter enligt de intervjuade lärarna (Norrback 2018). Detta kan dock bero på vilket ämne det är frågan om. Vissa ämnen kräver exempelvis mera läsning och textproduktion än andra. Den lärare i min kandidatavhandling som undervisade i ämnet modersmål och litteratur upplever att eleverna behöver arbeta hårdare för att det de producerar inte ska vara språkligt bristfälligt. Läraren som undervisade i ett realämne upplevde däremot att ämnet inte kräver så mycket läsning eller textproduktion vilket gör det lättare för elever med ett annat modersmål än skolspråket. Hen antog att de största utmaningarna är just vid textproduktion på skolspråket och behärskning av ämnesspecifikt ordförråd. Sahlström m.fl. (2012: 172) nämner också att olika ämnen använder språket på olika sätt. I de flesta ämnen krävs det att eleverna lär sig innehållet medan de lär sig att uttrycka innehållet genom att exempelvis diskutera kring det eller skriva om det.

Eftersom läroämnena också har en socialiserande funktion innebär det bland annat att eleven socialiseras till språkanvändning som är kännetecknande för ämnet i fråga. Det bör påpekas att det inte finns någon sådan språkundervisning som skulle på en gång förbereda eleven till att studera vilket ämne som helst, vilket även nämns av Kuukka (2009: 16). Efter att eleven i den förberedande undervisning har lärt sig vardagsfärdigheter framskrider inläringen bäst när språk och ämnesinnehåll lärs tillsammans. Detta hjälper också eleven att hitta sin plats och bli en del av en skolklass. (Aalto & Tukka 2009: 26, 30–31) Läroämnet socialiserar därmed eleven till ämnesspecifikt språkanvändning samt till gruppen.

Saario (2009: 53–54) diskuterar språket som studieredskap hos elever med ett annat förstaspråk än skolspråket. För dessa elever är inte språket på samma sätt ett tryggt och bekant medel som de kan utnyttja i förbifarten som elever med skolspråket som sitt förstaspråk kan. Användningen av skolspråket kan vara utmanande och tidskrävande. Även efter att eleven kämpat med skolspråket kan resultaten vara otillfredsställande. För dessa elever är språket inte ett osynligt redskap utan det är något

som kräver att eleven är konstant uppmärksam på det. (Saario 2009: 53–54) I sin artikel väddar Saario (2009: 54) till läsarens erfarenheter av att följa med ett föredrag på ett främmande språk och att göra anteckningar samtidigt och på detta sätt illustrerar hon den ansträngande situationen som många av andraspråksinlärare ställs inför varje skoldag, kanske till och med varje lektion. Det bör påpekas att inte alla elever med ett annat förstaspråk än skolspråket upplever svårigheter med skolspråket och att varje inlärare är en individ oberoende av förstaspråket. Latomaa m.fl. (2017: 19) påstår också att både elever som har skolspråket som förstaspråk och elever som har det som sitt andraspråk ställs inför en inlärningsutmaning eftersom konventionerna i språket i de olika skolämnena vanligtvis är nya även för förstaspråkstalare. Enligt Gay (2002: 114) kan elever med invandrarbakgrund i värsta fall ställas inför en dubbel utmaning. För det första krävs det att de klarar sig av det akademiska och för det andra bör de göra detta i en kulturell omgivning som kan både vara obekant och onaturlig för dem (Gay 2002: 114).

Enligt Ruohonen (2019) är språkmedvetenhet dessutom en förutsättning för multilitteracitet. Med multilitteracitet avser Ruohonen kompetensen att tolka, producera och bedöma (eller värdera) olika typer av texter som eleverna möter i sin omvärld. (Ruohonen 2019: 2) Även Latomaa m.fl. (2017: 21) påpekar att språkmedvetenhet skapar en grund för utveckling av den multilitterära kompetensen som också lyfts fram i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2016).

3.4 Språkmedvetna arbetssätt i undervisningen

Imsen (2006) skriver om etniska minoriteter och flerkulturell identitet och konstaterar att barn med invandrarföräldrar kan utveckla olika slags identitet beroende på om de väljer att assimilera sig till storsamhället och därmed majoritetskulturens identitet eller om de väljer minoritetskulturen och utveckla en minoritetsidentitet. Minoritetsidentiteten motsvarar inte identiskt en identitet som de skulle utveckla i det land föräldrarna kommer ifrån. Detta beror på att den kulturella ramen inte är likadan. Imsen presenterar också ett tredje alternativ som innebär att man väljer att bevara den etniska identiteten men är samtidigt öppen för värderingar ur majoritetskulturen. (Imsen 2006: 539f)

Professor emeritus vid University of Toronto Jim Cummins har skrivit ett verk uttryckligen för svenska läsare och i det resonerar han kring de utmaningar som förekommer i dagens skola speciellt gällande språk, kultur och identitet. Cummins (2017) riktar sig speciellt till lärare och ledare i skolor för att hjälpa dem att inse hur viktigt det är att också i skolan uppmärksamma den flerspråkiga och mångkulturella värld som är verkligheten för många elever. Genom att stödja flerspråkiga elever i utvecklingen av skolspråket kan skolan också stödja dem i de övriga språken samt i skolarbete överlag. (Cummins 2017: 17, 29f) Han presenterar också begreppet ”undervisning med flerspråkiga glasögon”. Med flerspråkiga glasögon avser Cummins (2017) lärarens pedagogiska syn som hen tillämpar i sin undervisning för att lyfta fram flerspråkigheten som en källa till kreativitet och som en resurs för inläring och tillgång till kunskap och innehåll på olika språk. Grundtanken i denna pedagogiska syn är att det pedagogiska arbetet genom olika strategier och aktivering av eleverna strävar till delaktighet i skolan. (Cummins 2017: 263ff)

Hur påverkar lärarens flerspråkiga bakgrund och språkliga kompetens hans syn på språkmedveten praxis och attityd gentemot olika språk i klassrummet? Är lärare som har kunskaper i flera språk mer öppna för att också låta eleverna använda (alla) sina språk som stöd för att fördjupa förståelsen av ämnesinnehåll? I min kandidatavhandling resonerade jag kring huruvida lärarens flerspråkiga bakgrund och uppskattning gentemot olika språk kan avspeglas i hur hen möter elever med varierande språklig och/eller kulturell bakgrund. Lärarna svarade att det är viktigt att man är positiv gentemot elevernas modersmål och hemspråk även om de inte är de samma som skolspråket (se avsnitt 1.1).

Pauline Gibbons har skrivit ett verk *Stärk språket – stärk lärandet* (Gibbons 2016) med tanke på läsare som antingen arbetar med elevgrupper med varierande språkbakgrund, det vill säga heterogena elevgrupper eller läsare som annars är intresserade av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med andraspråkselever, till exempel forskare och studerande.

I verket beskriver Gibbons (2016) sådan teori som utgör en grund för det som lärarna sedan kan förverkliga i praktiken i olika ämnen. Hon presenterar modeller för hur lärarna kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande på en praktisk nivå. Verket består av åtta kapitel som lyfter fram olika aspekter som läraren kan fundera på och uppmärksamma i sitt klassrumsarbete. Aspekterna som behandlas är en allmän beskrivning om språk- och kunskapsutvecklande arbete, beskrivning av klassrumssamtal, grupparbete och andraspråklärande. Gibbons (2016) beskriver även det som kallas för kommunikationssättets kontinuum det vill säga från tal till skrift. Skrivning på ett andraspråk i en ny kultur samt läsning på ett andraspråk i en ny kultur är också en del av det som skribenten behandlar. Det sista kapitlet handlar om att utveckla ett ämnesintegrerat arbetssätt.

Gibbons konstaterar att det som läraren gör i sin undervisning och vilken typ av stöttning läraren väljer att ge är av stor betydelse för elevernas pedagogiska framgång. (Gibbons 2016: 31) Stöttning (*scaffolding*) innebär att läraren tillfälligt ger eleven det stöd som hen i den stunden behöver för att lyckas i uppgiften. Läraren hjälper eleven tillfälligt för att eleven i ett senare skede ska kunna klara av samma uppgift utan lärarens hjälp. Detta baserar sig på teorin om den proximala utvecklingszonen av Vygotskij (se t.ex. Bråten 1998: 23f). Enligt denna teori gynnas eleven av att undervisningen ligger på en aningen högre nivå än den som eleven för tillfället har. För att eleven ska utveckla sina kunskaper vidare krävs det dock stöd av läraren. Hög kognitiv utmaning och hög grad av stöttning stöder elevens utveckling. (Gibbons 2016: 33f.) Genom att arbeta språkmedvetet stöttar läraren sina elever både i skolspråket och i det innehållsliga lärandet eftersom eleven behöver skolspråket för att kunna förstå innehållet i de olika läroämnena.

Säljö (2017: 168) beskriver Vygotskijs syn på lärande och lyfter fram begreppet *mediering*. Med mediering eller medierande redskap avses resurser som är kulturellt utvecklade. Dessa resurser används för att tänka och handla. Som exempel nämns mentala och språkliga medierande redskap som symboler, alfabet och begrepp samt fysiska redskap som linjal och hammare. Säljö betonar språket som det allra viktigaste medierande redskapet (se även avsnitt 2.2, Pietilä & Lintunen 2014: 83) i enlighet med Vygotskijs teorier där språkets funktion betonas både i samspel med andra men också

inom oss själva i vårt medvetande – det inre talet som vi använder för att tänka. (Säljö 2017: 168f)

Gibbons (2016) anser att dialog i klassrummet är en viktig del av ett språkmedvetet arbetssätt. Hon påpekar att kännedom om principerna för andraspråkslärande är viktiga för alla som undervisar andraspråksinlärare (Gibbons 2016: 64). Andra saker som hon betonar är tillgång till begripligt inflöde (*input*) samt språkliga modeller inom alla ämnen. Begreppet inflöde avser språkligt innehåll som språkbrukaren mottar exempelvis genom att lyssna eller läsa. Andraspråksinlärare behöver också tillfällen att själva producera begripligt utflöde (*output*). Med utflöde avser man det som språkbrukaren producerar exempelvis genom att skriva eller tala. (Gibbons 2016: 49, 64) Detta är också i enlighet med det som Kuukka (2009) och Ruohonen (2019) säger.

Gibbons nämner att IRE-mönstret (initiering-respons-evaluering) är ett vanligt förekommande interaktionssätt i klassrum men eftersom det inte sporrar eleverna till att själva producera begripligt utflöde eller ”stretcha” sitt språk bör kommunikationsmönster i klassrummet utvidgas. (Gibbons 2016: 43, 49, 64). Med att ”stretcha” språket avser Gibbons att språket utmanar eleven så att hen är tvungen att anstränga sig språkligt. Enligt Sahlström (2017: 188) kännetecknas klassrumskommunikation som följer IRE-strukturen av att det oftast är läraren som först initierar (I) med exempelvis en fråga som hen ställer till eleverna som sedan förväntas ge respons (R) och efter detta följer läraren upp denna respons, vilket kan kallas för evaluering (E). Sahlström påpekar att IRE inte är särskilt lämpad som exempelvis analysverktyg för klassrumsinteraktion eftersom det innehåller flera dimensioner än enbart lärarledd helklassundervisning. (Sahlström 2017: 189–191) Även Palmér (2016: 29f) diskuterar IRE-strukturen i samband med dialogiska helklassamtal. Hon påpekar att läraren med hjälp av att välja och variera sina frågetyper kan påverka helklassamtalets riktning så att den blir mera dialogisk. (Palmér 2016: 29f).

Gibbons menar att eleverna med hjälp av dialogisk undervisning får möjligheter att på ett mer utforskande arbetssätt öva på mer komplexa och utvidgade inlägg i samtalet. Sådant samtal gynnar elevens språkutveckling. (Gibbons 2016: 50f.) Ett exempel på ett konkret arbetssätt där äkta samtal och dialogisk interaktion förekommer är par- och grupparbete.

Gibbons förklarar hur andraspråksinlärare kan ha nytta av att arbeta tillsammans och samtidigt utveckla sitt språk. För att eleverna ska lyckas i sitt grupparbete behöver de tydliga instruktioner som också konkretiseras genom att de skrivs på tavlan eller att eleverna får arbetsgångens olika faser skriftligt på ett papper. Det är också bra att läraren konkret visar vad eleverna ska göra och betonar de nya begreppen och uttrycken. (Gibbons 2016: 72)

Andra viktiga faktorer för att grupparbetet ska lyckas är att läraren tydliggör förväntade resultat och att eleverna förstår att uppgiften kräver att eleverna samtalar. Läraren bör kontrollera att uppgiften som hen ger eleverna ligger på en lämplig kognitiv nivå för eleverna och att eleverna får tillräckligt med tid för att genomföra uppgiften. Eleverna behöver också förstå hur de ska arbeta i grupp så att alla medlemmar engageras. (Gibbons 2016: 74–79) Detta kan exempelvis göras genom att eleverna blir tilldelade olika roller i gruppen. Detta tydliggör vad som förväntas av var och en i gruppen och att alla har en uppgift. I grupparbete kan eleverna nå högre kognitiva och språkliga nivåer än vad de skulle om de arbetade på egen hand (Gibbons 2016: 94). Detta kan också kopplas till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (se t.ex. Bråten 1998: 23f).

3.6 Projekt för ökad språkmedvetenhet

I detta avsnitt presenterar jag kortfattat några projekt som har som målsättning att öka språkmedvetenhet i undervisningen och i lärarutbildningen. Först presenterar jag **projektet DivEd** (*Diversity in Education*) och därefter **projektet Listiac** (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*). Jag presenterar även en fortbildningskurs som Utbildningsstyrelsen erbjuder åt lärare samt en kurs som erbjuds av Centret för livslångt lärande (CLL) vid Åbo Akademi och Yrkeshögskolan Novia i Vas.

DivEd är ett projekt som strävar att utveckla språk- och kulturmedvetenhet hos lärare och inom lärarutbildningen. Målet är att främja en mer språk- och kulturmedveten praxis både i lärarutbildningen och hos lärare som verkar inom den grundläggande utbildningen samt gymnasieutbildningen. DivEd erbjuder exempelvis gratis fortbildning till skolor i

närheten av de medverkande universiteterna Åbo universitet, Lapplands universitet, Uleåborgs universitet, Tammerfors universitet, Åbo Akademi i Vasa, Diakoniamattikorkeakoulu i Helsingfors och Hämeen ammattikorkeakoulu i Tavastehus. (DivEd 2019)

Under rubriken *Kielitietoisuus on kaikkien asia* (sv. språkmedvetenhet är allas sak) beskriver man den språkmedvetna skolan på följande sätt med hänvisning till LP 2014: ”I en språkmedveten skola förstås språkets centrala betydelse för varje lärande individs tillväxt, inläring, samverkan, uppbyggande av identitet och socialiseringen in i samhället.” (DivEd 2019)

DivEd beskriver en del språkmedvetna strategier för lärare på sin webbsida. Enligt DivEd består språkmedvetenhet av minst tre delområden: kunskap om språk och deras uppbyggnad, kunskap om skolämnens och skolans språk samt kunskap om flerspråkighet och hur det stöds. Detta betyder inte att läraren är tvungen att behärska alla grammatikregler utan det som är viktigare är att läraren känner igen strukturer som kan vara utmanande för inläraren. Det som är viktigt är att läraren har ett språkmedvetet tankesätt som grund för sin undervisning. Språkmedvetna strategier följer det språkmedvetna tankesättet. (DivEd 2019)

Listiac är ett projekt som fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi har fått finansiering för. Projektet har som syfte att nå ut till lärarutbildningar och lärarfortbildningar och utveckla verktyg för en mer språkstimulerande lärmiljö där eleverna får använda olika språk som stöd för inläring. (Övergaard 2019)

Åbo Akademi fungerar som projektkoordinator och kontaktpersonen för projektet är Siv Björklund, professor i språkbad. Projektet pågår under tiden 15.2.2019–14.2.2022. Projektet finansieras av The Erasmus+ och Europeiska Unionen och förverkligas i samarbete mellan undervisningsministerierna i Finland, Portugal och Slovenien. (Åbo Akademi 2019) Med hjälp av projektet stöds och utvecklas forskningsbaserade språkmedvetna strategier. Målet är att elever i Europa får samma möjligheter till framgång i sina studier. (Åbo Akademi 2019)

På Åbo Akademis webbsida som presenterar projektet Listiac beskrivs hur det inte är alldeles enkelt att ändra på verksamhetsprinciper som baserar sig på enspråkighet. Detta även om det i nuläge finns rikligt med forskning och olika typer av verktyg som utvecklats för lärararbete. Det understryks att projektet riktar sig speciellt till de lärare som inte undervisar i språkämnen och berör både lärarutbildningen och lärares vidareutbildning. Enligt beskrivningen av projektet utvecklar och testar forskarna ett reflektivt verktyg som stöder blivande och nuvarande lärare att öka sin språkmedvetenhet i sin undervisning, sitt tänkande och sin attityd. (Åbo Akademi 2019)

Utbildningsstyrelsen erbjuder fortbildning inom språkmedvetenhet i undervisningen för lärare i alla stadier exempelvis genom nätkursen *Flerspråkighet* (2 sp). Kursen ingår i ett projekt, *Läs- och skriviver för barn och unga*, som Utbildningsstyrelsen finansierar. Syftet enligt kursbeskrivningen är att ge lärare en teoretisk bakgrund samt konkreta tips och strategier som hjälper dem att stöda skolspråkets utveckling. (Helsingin yliopisto HY+ 2019)

Centret för livslångt lärande (CLL 2019) erbjuder en kurs som heter *Språkutvecklande ämnesundervisning* med lärare och personal inom den grundläggande utbildningen som målgrupp. Kursens innehåll beskrivs med följande ord:

Utnyttja grundläggande färdigheter (läsa, skriva, presentera, diskutera) för att lära t.ex. naturvetenskap eller historia samtidigt som läroämnet används som en kontext och en motivering för elevens lärande av de grundläggande färdigheterna! En språkmedveten ämnesundervisning har visat sig gynna både elevens språkliga lärande och elevens ämneskunskap. Vi utgår från elevens nyfikenhet och upptäckarglädje och ställer upp både språkliga lärandemål och ämnesmål.

Det utlovas också att innehållet i fortbildningen kan anpassas till den aktuella årskursens läroplan samt att konkreta strategier och exempel tillämpas direkt i den klass man befinner sig i som lärare. (CLL 2019)

De ovannämnda projekten och utbildningarna är exempel på försök att bidra till utveckling av språkmedvetenhet i undervisningen. Senare i avhandlingen behandlar jag även lärarinformanternas förslag på hurdan kunskap som skulle stöda dem i mötet med

behoven hos elever med varierande sociala, kulturella och språkliga bakgrunder (exempelvis elever med invandrarbakgrund eller elever som tillhör andra minoritetsgrupper).

3.7 Språkmedvetna strategier

I detta avsnitt presenterar jag språkmedvetna strategierna kategoriserade utgående från de rubriker som DivEd (2019) har använt i samband med förklaringen av språkmedvetna strategier eller *essential practices* som det uttrycks i materialet. Jag delar in strategierna i sju olika kategorier och betecknar dessa med bokstäverna A-G i tabellerna nedan (tabell 1–7). Jag har dessutom namngett varje kategori. Jag har också skapat ett kortare namn för varje strategi så att hänvisningen till strategierna i resultatgenomgången i texten är tydligare.

Syftet med kategoriseringen är att tydliggöra hur strategierna hör ihop och att benämna de gemensamma faktorerna för strategierna i respektive kategori. Jag har även inkluderat strategierna på engelska så som DivEd (2019) ursprungligen har uttryckt dem samt gett exempel på litteratur där innehållet i respektive strategi diskuteras. Den nämnda litteraturen har även diskuterats i denna avhandling och därför är det intressant att visa kopplingen mellan forskning och teori samt dessa språkmedvetna strategier.

I tabell 1 presenterar jag den första kategorin (A). Kategorin innefattar strategier som har med identitet och kulturell kompetens att göra.

Tabell 1. Strategier som fokuserar identitet och kulturell kompetens (kategori A)

Kategori A - identitet och kulturell kompetens		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
Strategi 1: ”Läraren identifierar, bedömer och förstärker elevernas redan erhållna kunskaper, förmågor och styrkor och använder dem som en resurs för inläring”. <i>Identifiera elevens tidigare kunskaper och förmågor</i>	”Identify, assess, and strengthen students’ identities, prior knowledge, skills and abilities and use them as a resource for learning.”	Gay (2002) Gibbons (2016)
Strategi 2: ”Läraren stöttar elevernas identitetskonstruktion (till identitet hör bland annat kön, religion, etnicitet, språk, sexuell läggning, förmågor, socioekonomisk bakgrund mm.)”. <i>Stötta elevens identitetskonstruktion</i>	”Support and build identity of learners including gender expression, religion, ethnicity, language, sexual orientation, ability, social class, etc.”	Imsen (2006), Cummins (2017)

Den första strategin som handlar om lärarens identifiering av tidigare erhållna kunskaper, förmågor och styrkor diskuteras exempelvis i artiklar av Gay (2002) och Gibbons (2016). Båda är av den åsikten att lärare bör ta elevernas tidigare kunskaper, styrkor och förmågor i beaktande i undervisningsprocessen. Den andra strategin, stöttning av elevens identitetskonstruktion, diskuteras bland annat av Imsen (2006). Imsen (2006) diskuterar också det som kommer fram i enkätens tredje strategi som behandlar elevens uppväxtmiljö, erfarenheter, kunskap, kulturer, språk och social bakgrund och hur läraren anknyter till dessa i sin undervisning. Detta lyfts också fram i läroplanen (UBS 2014).

Som följande presenterar jag tabell 2 som illustrerar kategori B, undervisningssätt. Kategorin innehåller strategier som beskriver undervisningssätt, sådana strategier är strategi 4, 5 och 10.

Att läraren ska *Öppna upp för språkområden i alla ämnen* betyder att läraren möjliggör aktivering av olika språkområden. De olika språkområdena syftar på att läsa, skriva och tala. Läraren ska också *möjliggöra samarbete, interaktion och dialog* mellan eleverna. I praktiken kan läraren planera aktiviteter i undervisningen som kräver att eleverna exempelvis samarbetar och diskuterar. Exempel på sådana aktiviteter är grupparbete eller problemlösning i par eller i grupp. Kategorins tredje strategi uppmanar läraren att *använda visualisering, stöd och respons som förstärkning för förståelse*. I praktiken kan läraren använda bilder eller filmer som visuellt stöd eller visa genom exempel vad eleverna ska göra. Läraren ska också genom att ge respons eller feedback åt eleverna stöda elevernas förståelse och lärande.

Tabell 2. Strategier som fokuserar undervisningssätt (kategori B)

Kategori B – undervisningssätt		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
Strategi 4: "Läraren erbjuder eleverna möjligheter till att läsa, skriva och tala i alla läroämnen". <i>Öppna upp för språkområden i alla ämnen</i>	"Maximize students' opportunities to read, write and speak in all subjects."	Gibbons (2016), Liberg (2018), Cummins (2017)
Strategi 5: "Läraren erbjuder möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan samtliga elever". <i>Möjliggör samarbete, interaktion och dialog</i>	"Provide opportunities for collaboration, interaction and dialogue among the learners (students to students)."	Gibbons (2016), Aalto & Tukka (2009), Cummins & Miramontes (2006)

<p>Strategi 10: ”Läraren förstärker förståelsen och inläringen med hjälp av visualisering, stöd och respons”.</p> <p><i>Använd visualisering, stöd och respons som förstärkning av förståelse</i></p>	<p>”Scaffold comprehension and learning through modelling, assistance and feedback.”</p>	<p>Gibbons (2016), Cummins & Miramontes (2006)</p>
---	--	--

Gibbons (2016) behandlar samma aspekter som kommer fram i många av strategierna. Gibbons litteratur kan kopplas även till strategierna 4, 5 och 8–13. Utöver Gibbons (2016) kan det finnas diskussion om samma teman som förekommer i artiklar och litteratur av Aalto & Tukka (2009), Latomaa m.fl. (2017), Cummins (2016), Ruohonen (2019), Kuukka (2009) och Cummins & Miramontes (2006).

Följande tabell sammanfattar kategori C. Kategorin innefattar språkmedvetna strategier som har ett samband med differentierad bedömning.

I praktiken kan den första strategin i kategori C – differentierad bedömning tillämpas exempelvis genom att eleven får möjligheten att använda en ordbok eller en applikation som stöd för att formulera eller översätta sitt svar i en provfråga eller en annan uppgift. Läraren ska också *beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid utvärderingsplaneringen*. I praktiken betyder det att läraren tar hänsyn till att elevens språkliga nivå och eventuella språkliga utmaningar kan vara en orsak som påverkar elevens prestationer. Läraren ska också *möjliggöra mångsidiga sätt att uppvisa kunskande*. Läraren ska alltså variera de sätt som hen använder i undervisningen för eleverna att visa sitt kunskande.

Tabell 3. Strategier som fokuserar differentierad bedömning (kategori C)

Kategori C – differentierad bedömning		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
Strategi 6: ”Läraren möjliggör att eleven kan uppvisa sitt kunnande på flera olika sätt”. <i>Möjliggör mångsidiga sätt att uppvisa kunnande</i>	”Use multiple means to allow students to demonstrate their knowledge.”	Latomaa m.fl. (2017), LP 2014 (UBS 2014)
Strategi 7: ”Läraren beaktar flerspråkiga elevers språkliga nivå vid planeringen av bedömningen och utvärderingen av eleverna.” <i>Beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid utvärderingsplaneringen</i>	”Take students language proficiency levels into account when planning and evaluating assessments.”	Cummins (2017), Commins & Miramontes (2006), LP 2014 (UBS 2014), Gibbons (2016)
Strategi 8: ”Vid bedömningen av eleverna ger läraren eleverna möjligheten att använda det egna modersmålet (t.ex. ordböcker)”. <i>Ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid bedömningstillfällen</i>	”Allow the use of students’ native languages and other supports such as dictionaries during assessments.”	Gibbons (2016), Ruohonen (2019), Kuukka (2009)

Tabell 4 presenterar den fjärde kategorin (D). Kategorin innehåller en strategi som uttryckligen beaktar flerspråkighet.

Strategin *Uppmuntra i användning av flerspråkighet för att fördjupa förståelsen* kan i praktiken betyda att eleverna tillåts och uppmuntras exempelvis att söka information, läsa

eller diskutera om det aktuella innehållet som behandlas i undervisningen även på andra språk som de har. Att eleverna använder även andra språk exempelvis i informationssökningen utesluter inte att eleverna konstruerar texter eller andra slutprodukter på undervisningsspråket. Detta kan fördjupa elevernas förståelse av innehållet.

Tabell 4. Strategier som fokuserar flerspråkighet (kategori D)

Kategori D – flerspråkighet		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
<p>Strategi 9: ”Läraren uppmuntrar eleverna till att dra nytta av flerspråkighet i olika ämnen för att fördjupa förståelsen av innehållet”.</p> <p><i>Uppmuntra i användning av flerspråkighet för att fördjupa förståelsen</i></p>	<p>”Encourage students to use their multilingualism to deepen their understanding of the content of different school subjects.”</p>	<p>Cummins (2017), Gibbons (2016: 47)</p>

Den femte tabellen sammanfattar kategori E. Kategorin tangerar det som DivEd kallar för ”language demand” och som jag har valt att kalla språkliga krav. Strategierna 11 och 12 hör till denna kategori.

Innebörden av strategierna *identifiera skolspråksrelaterade utmaningar* och *fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen* kan förklaras som att läraren ska vara sensitiv och uppmärksam för språkliga krav som undervisningen och uppgifterna kräver i olika läroämnen och i olika sammanhang i klassrummet. Exempelvis kan läraren fundera på hur det ämnesspecifika språket ser ut och hur skiljer sig det från det vardagliga språket. Läraren ska också förmedla detta till eleverna.

Tabell 5. Strategier som fokuserar språkliga krav (kategori E)

Kategori E – språkliga krav		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
Strategi 11: ”Läraren identifierar elevernas skolspråksrelaterade utmaningar (begrepp och strukturer som är typiska för akademiskt språk)”. <i>Identifiera skolspråksrelaterade utmaningar</i>	”Identify the language demands of classroom tasks.”	Aalto & Tukka (2009), Gibbons (2016)
Strategi 12: ”Läraren fäster uppmärksamhet vid språket under lektionerna i samtliga ämnes lektioner”. <i>Fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen</i>	”Draw attention to how language is used in academic contexts in all subjects.”	Gibbons (2016), Kuukka (2009),

Kategori F, som illustreras i tabell 6, innehåller en språkmedveten strategi. Strategin betonar kopplingen mellan hem och skola.

Att läraren ska *koppla till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper samt andra bakgrundsfaktorer i undervisningen* betyder att läraren i sin undervisning beaktar att varje elev har tidigare erfarenheter och kunskap samt en egen kulturell och språklig bakgrund och att läraren kan knyta an till detta i undervisningen. Att eleverna har varierande bakgrund både socialt, språkligt och kulturellt samt kunskapsmässigt, kan berika undervisningen men det kan också skapa utmaningar för läraren och undervisningen om hen inte känner till dessa och kan koppla till dessa faktorer i undervisningen.

Tabell 6. Strategier som fokuserar kopplingen mellan hem och skola (kategori F)

Kategori F – kopplingen mellan hem och skola		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
<p>Strategi 3: ”Läraren knyter an till elevernas uppväxtmiljö, erfarenheter, kunskap, kulturer, språk och social bakgrund i sin undervisning”.</p> <p><i>Koppla till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper samt andra bakgrundsfaktorer i undervisningen</i></p>	<p>”Connect with students’ lives, knowledge, experiences, cultures, languages, and social background.”</p>	<p>Imsen (2006), UBS (2014), Commins & Miramontes (2006), Gay (2002), Cummins (2017), Gibbons (2016)</p>

Tabell 7 nedan illustrerar den sjunde kategorin, kategori G. Kategori G tangerar främjandet av jämlikhet i undervisningen och innefattar strategi 13.

Tabell 7. Strategier som fokuserar jämlikhet (kategori G)

Kategori G - jämlikhet		
Strategin i enkäten:	Strategin enligt DivEd (2019):	Exempel på litteratur där detta diskuteras:
<p>Strategi 13: ”Läraren stöttar eleverna så att de upplever sig vara kompetenta språkbrukare (talare, läsare och skribenter) i samtliga undervisningsämnen”.</p> <p><i>Stötta eleverna så att de upplever sig som kompetenta språkbrukare</i></p>	<p>”Help all students see themselves as capable agents as they read and write while studying all school subjects.”</p>	<p>Gibbons (2016), Ruohonen (2019), LP 2014 (UBS 2014)</p>

Att stötta eleverna så att de upplever sig som kompetenta språkbrukare är också något som läraren ska sträva efter i sin undervisning i samtliga läroämnen. Med kompetent språkbrukare avses att eleverna upplever att de är kapabla och har en positiv bild av sig själva som talare, läsare och skribenter.

4 LÄRARINFORMANTERNA OM SPRÅKMEDVETEN PRAXIS

Det insamlade materialet består av 13 enkätsvar av lärare som verkar inom olika stadier; informanternas modersmål är antingen finska eller svenska. Jag kommer att behandla resultatet av enkäten utgående från frågorna i enkäten. Genom denna analys presenterar hur lärarna tar ställning till strategier inom språkmedveten undervisning och deras vanor att arbeta på ett språkmedvetet sätt samt deras erfarenheter av att undervisa elevgrupper med invandrarbakgrund eller andra minoritetsgrupper. Jag utgår från att skärskåda lärarinformanternas svar på enkätens olika delar och att skapa en övergripande bild av de olika erfarenheter lärarna har om de olika språkmedvetna strategier som de tar ställning till.

För att återkomma till mina forskningsfrågor kommer jag att i detta kapitel huvudsakligen diskutera frågan om **hur bekanta språkmedvetna strategier är** för lärarinformanterna i min undersökning och hur etablerade dessa är i respektive lärares undervisning (avsnitt 4.1). Jag kommer också att belysa dessa **lärares uppfattningar om vikten av språkmedvetna strategier i undervisning** (avsnitt 4.1). Utöver detta kommer jag också att diskutera frågan om **hur språkmedvetenhet kunde ökas bland lärare** och hur lärarna ser på en uteslutande enspråkig undervisningspraxis (avsnitt 4.3–4.5)

4.1 Erfarenheter och upplevelser av språkmedvetna strategier

I detta avsnitt presenterar jag enkätsvaren där lärarinformanterna tar ställning till språkmedvetna strategier. Svaren presenteras kategorivis (A-G) och strategi för strategi (1–13). Jag gör också sammandrag av informanternas svar kategorivis i anslutning till hur bekanta strategierna är, kunskap om strategierna, förverkligande av strategierna och vikten av strategierna. Eftersom kategorierna D – flerspråkighet, F – kopplingen mellan hem och skola och G – jämlikhet innehåller endast en strategi var kommer jag inte att dra likadana slutsatser av de strategierna eller kategorierna.

Kategori A – identitet och kulturell kompetens

I tabell 8 illustrerar jag hur lärarinformanterna svarade angående strategi 1, *Identifiera elevens tidigare kunskaper och förmågor*, som hör till kategori A - identitet och kulturell kompetens.

Tabell 8. Identifiera elevens tidigare kunskaper och förmågor

Strategi 1: Läraren identifierar, bedömer och förstärker elevernas redan erhållna kunskaper, förmågor och styrkor och använder dem som en resurs för inläring	
Strategin är ny	
Av annan åsikt	4
Helt av annan åsikt	7
Helt av samma åsikt	2
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Delvis av samma åsikt	1
Av annan åsikt	2
Helt av annan åsikt	10
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	1
Ibland	3
Ofta	9
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	2
Helt av samma åsikt	11
	13

För de flesta (11) är strategin bekant. Det verkar också som att alla informanterna har kunskap om strategin. Största delen (9) av informanterna förverkligar detta i sin undervisning ofta (9) eller ibland (3). Endast en anger att hen sällan skulle göra detta i sin undervisning. Nästan alla (11) anser att det är viktigt att läraren identifierar, bedömer och

förstärker elevernas tidigare erhållna kunskaper, förmågor och styrkor och använder dem som resurs för lärande. De övriga (2) är delvis av den åsikten att strategin är viktig.

Det är intressant att för två av lärarna är det nytt att läraren ska identifiera, bedöma och förstärka elevernas tidigare erhållna kunskaper, förmågor och styrkor och använda dem som resurs för lärande.

I följande tabell presenterar jag svaren om strategi 2, *Stötta elevernas identitetskonstruktion*. Strategin hör också till kategori A - identitet och kulturell kompetens.

Tabell 9. Stötta elevernas identitetskonstruktion

Strategi 2: Läraren stöttar elevernas identitetskonstruktion (till identitet hör bland annat kön, religion, etnicitet, språk, sexuell läggning, förmågor, socioekonomisk bakgrund mm.)	
Strategin är ny	
Av annan åsikt	3
Helt av annan åsikt	10
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Delvis av samma åsikt	1
Av annan åsikt	4
Helt av annan åsikt	8
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	2
Ibland	4
Ofta	7
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	4
Helt av samma åsikt	9
	13

Alla informanter känner till att läraren ska stötta elevernas identitetskonstruktion. De flesta har också kunskap om strategin (12). Endast en upplever att hen inte har så mycket kunskap om strategin även om hen har hört om den tidigare. Största delen (9) av lärarna upplever att de förverkligar denna strategi ofta medan resten anser att de förverkligar den ibland (4) eller sällan (2). Alla informanterna anser att strategin är viktig.

Informanternas svar angående strategierna i kategori A - identitet och kulturell kompetens är samstämmiga. Både gällande strategi 1, *Identifiera elevens tidigare kunskaper och förmågor*, och strategi 2, *Stötta elevernas identitetskonstruktion*, svarade nästan alla informanter (12) att de hört om strategin och att de har kunskap om den medan endast en känner att hen inte vet så mycket om strategin. Dessutom är båda strategierna bekanta för de flesta. Endast strategi 1 var ny för två av informanterna. En stor del av informanterna uppger att de förverkligar strategierna, även om några upplever att de sällan förverkligar dem i sin undervisning. Gällande kategori A anser de flesta att strategierna är viktiga eller något viktiga.

Kategori B – undervisningssätt

Tabellen nedan illustrerar svaren angående strategi 4, *Öppna upp för språkområden i alla ämnen*. Strategin hör till kategori B - undervisningssätt.

Tabell 10. Öppna upp för språkområden i alla ämnen

Strategi 4: Läraren erbjuder eleverna möjligheter till att läsa, skriva och tala i alla läroämnen	
Strategin är ny	
Av annan åsikt	3
Helt av annan åsikt	10
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	2
Helt av annan åsikt	11
	13

Jag förverkligar strategin	
Sällan	1
Ibland	3
Ofta	9
	13
Strategin är viktig	
Av annan åsikt	1
Delvis av samma åsikt	2
Helt av samma åsikt	10
	13

Att läraren ska erbjuda eleverna tillräckligt många möjligheter till att läsa, skriva och tala under alla lektioner är inte nytt för informanterna. De har också alla har hört om strategin och har kunskap om den. Ingen av informanterna verkar vara obekant med denna strategi. Största delen, nio informanter, upplever att de förverkligar denna strategi ofta i sin undervisning. De övriga gör det ibland (3) eller sällan (1). Största delen (12) anser att det är viktigt att eleverna erbjuds möjligheter att använda de olika språkområdena i alla läroämnen. Det är intressant att en informant inte anser att strategin är viktig.

Följande tabell innehåller lärarnas svar om strategi 5, *Möjliggör samarbete, interaktion och dialog*.

Tabell 11. Möjliggör samarbete, interaktion och dialog

Strategi 5: Läraren erbjuder möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan samtliga elever	
Strategin är ny	
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	12
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	2
Helt av annan åsikt	11
	13

Jag förverkligar strategin	
Ibland	6
Ofta	7
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	4
Helt av samma åsikt	9
	13

Alla informanter var bekanta med att läraren ska erbjuda möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan eleverna. Alla upplever också att de har kunskap om strategin i fråga. Ungefär hälften (7) av informanterna anser att de förverkligar denna strategi ofta i sin undervisning och de övriga (6) anser att de gör det ibland. Nio av informanterna håller helt med om att strategin är viktig och de övriga (4) är delvis av samma åsikt.

Den tredje strategin som tillhör kategori B - undervisningssätt, är strategi 10, *Använd visualisering, stöd och respons som stöd*. Lärarnas svar är sammanfattade i tabell 12 nedan.

Tabell 12. Använd visualisering, stöd och respons som stöd

Strategi 10: Läraren förstärker förståelsen och inläringen med hjälp av visualisering, stöd och respons	
Strategin är ny	
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	12
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	12
	13
Jag förverkligar strategin	
Ibland	3
Ofta	10
	13

Strategin är viktig	
Helt av samma åsikt	13
	13

Att läraren bör förstärka förståelsen och inläringen med hjälp av visualisering, stöd och respons är bekant för informanterna. Alla tretton uppger också att de har kunskap om strategin. Största delen av informanterna (10) uppger att de förverkligar strategin ofta och de övriga (3) att de ibland förverkligar detta i sin undervisning. Alla tretton förstärker förståelsen och inläring med hjälp av visualisering, stöd och respons och dessutom anser *alla tretton att strategin är viktig*. I detta sammanhang kan man se att strategins viktighet återspeglas i förverkligandet av den.

Strategierna som tillhör kategori B - undervisningssätt, det vill säga strategi 4, *Öppna upp för språkområden i alla ämnen*, strategi 5, *Möjliggör samarbete, interaktion och dialog*, och strategi 10, *Använd visualisering, stöd och respons som stöd* var bekanta för informanterna. Det verkar som att ingen av dessa tre strategier var nya för informanterna och de upplever också att de har kunskap om strategierna.

I likhet med kategori A - identitet och kulturell kompetens har informanterna även erhållit kunskap om strategierna inom kategori B – undervisningssätt. Svaren gällande detta är nästan lika hos alla 13 informanter.

I fråga om förverkligande av strategierna var svaren mera spridda inom kategori B (än kategori A) även om majoriteten av informanterna anser att de förverkligar strategierna 4, 5 och 10 ofta i sin undervisning. Endast gällande strategi 4, *Öppna upp för språkområden i alla ämnen*, var det en informant som upplever att hen sällan förverkligar det i sin undervisning.

Gällande strategiernas viktighet inom kategori B var alla informanter eniga om att användning av visualisering, stöd och respons som stöd är viktigt. Strategi 4 delade

åsikter, även om de flesta (10) anser att strategin är viktig, två var delvis av samma åsikt och en anser att strategin inte är viktig.

Kategori C – differentierad bedömning

Lärarnas svar angående strategi 6, *Möjliggör mångsidiga sätt att uppvisa kunnande*, finns sammanställda i tabell 13.

Tabell 13. Möjliggör mångsidiga sätt att uppvisa kunnande

Strategi 6: Läraren erbjuder eleven att uppvisa sitt kunnande på flera olika sätt	
Strategin är ny	
Helt av annan åsikt	13
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	2
Helt av annan åsikt	11
	13
Jag förverkligar strategin	
Ibland	4
Ofta	9
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	1
Helt av samma åsikt	12
	13

Strategin *Läraren erbjuder eleven att uppvisa sitt kunnande på flera olika sätt* är inte ny för någon av informanterna. Alla tretton upplever också att de har kunskap om strategin. Alla informanterna erbjuder eleverna att uppvisa sitt kunnande på olika sätt ofta (9) eller åtminstone ibland (4). Strategin är alltså i bruk bland dessa lärare. Alla informanter anser att strategin är viktig.

Följande tabell innehåller lärarnas svar angående strategi 7, *Beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid utvärderingsplaneringen*, sammanställda.

Tabell 14. Beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid utvärderingsplaneringen

Strategi 7: Läraren beaktar flerspråkiga elevers språkliga nivå vid planeringen av bedömningen och utvärderingen av eleverna	
Strategin är ny	
Delvis av samma åsikt	1
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	11
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Delvis av samma åsikt	2
Helt av annan åsikt	11
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	1
Ibland	2
Ofta	10
	13
Strategin är viktig	
Helt av samma åsikt	13
	13

En informant uppger att det är nytt för hen att läraren ska beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid planeringen av bedömningen och utvärderingen av eleverna. De övriga (12) informanterna upplever att de är bekanta med strategin. Största delen upplever också att de har hört om strategin och har kunskap om den (11). De två övriga upplever att de har hört om strategin men att de inte har så mycket kunskap om den. Största delen (10) uppger att de ofta beaktar flerspråkiga elevers språkliga nivå vid planeringen av bedömningen och utvärderingen av eleverna. Av de övriga uppger två att de gör det ibland och en av informanterna anser att hen gör det sällan. Även om alla informanterna inte

upplever att de har mycket kunskap om strategin eller oberoende om de förverkligar det i sin undervisning eller inte anser alla informanterna att strategin är viktig.

Följande tabell sammanfattar svaren till strategi 8, *Ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid prestation.*

Tabell 15. Ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid prestation

Strategi 8: Vid bedömningen av eleverna ger läraren eleverna möjligheten att använda det egna modersmålet (t.ex. ordböcker)	
Strategin är ny	
Delvis av samma åsikt	2
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	10
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Helt av annan åsikt	9
Av annan åsikt	1
Delvis av samma åsikt	3
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	2
Ibland	5
Ofta	6
	13
Strategin är viktig	
Av annan åsikt	1
Delvis av samma åsikt	6
Helt av samma åsikt	6
	13

Att läraren ger eleverna möjligheten att använda det egna modersmålet som stöd vid prestation är bekant för största delen (11) av informanterna. För de övriga två informanter är strategin ny. En stor del (10) upplever att de även har kunskap om strategin. De övriga

tre har hört om strategin men de upplever att de inte har så mycket kunskap om den. Ungefär hälften (6) av informanterna uppger att de ofta ger flerspråkiga elever möjligheten att använda sitt eget modersmål som stöd vid bedömningstillfällen. Av de övriga uppger fem att de ibland gör detta och två att de sällan ger flerspråkiga elever möjligheten att använda sitt eget modersmål som stöd. I frågan om lärarna anser att denna strategi anser endast en att strategin inte är så viktig medan de övriga (12) anser att den är viktig.

Samma tendens i svaren som i kategorierna A – identitet och kulturell kompetens och B - undervisningssätt kan ses inom kategori C – differentierad bedömning. I kategorin tar informanterna ställning till strategi 6, *Möjliggör mångsidiga sätt att uppvisa kunnande*, strategi 7, *Beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid utvärderingsplaneringen*, och strategi 8, *Ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid bedömningstillfällen*. Inom kategori C finns det dock lite mera variation i graden av bekanthet med strategierna. Strategierna 7 och 8 är delvis nya för några informanter.

Inom kategori C är svaren mer spridda även om största delen upplever att de redan har kunskap om att möjliggöra för eleverna mångsidiga sätt att uppvisa kunnande och att beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid planering av utvärdering. Informanterna upplever att de har något mindre kunskap om att ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid bedömningstillfällen. Nio uppger att de har kunskap och de övriga fyra att de har lite eller inte alls kunskap om det.

Största delen av informanterna uppger att de ofta förverkligar strategierna 6 och 7 men mer sällan strategin 8. Gällande strategi 7 och 8 var det en respektive två informanter som sällan förverkligar strategin i sin undervisning.

Alla informanterna anser att strategierna 6 och 7 är viktiga. Enligt en informant är strategi 8 är inte så viktig, medan de övriga informanterna anser att den är viktig eller något viktig. Överlag anser största delen av informanterna att strategierna är viktiga även i sådana fall där de inte upplever att de förverkligar strategierna särskilt ofta eller till och med sällan gör det. Exempelvis strategi 7, *Beakta flerspråkiga elevers språkliga nivå vid*

utvärderingsplaneringen, i kategori C – differentierad bedömning. Alla 13 är eniga om att strategin är viktig men alla av dem förverkligar den inte i sin undervisning. Detta kan dels bero på att man inte upplever att man har tillräckligt med kunskap för att kunna förverkliga strategin i praktiken, dels kan det vara frågan om att man är tvungen att prioritera annat i undervisningssituationen eller att det inte finns behov av strategin i just den undervisningsgruppen.

Kategori D – flerspråkighet

Lärarnas svar angående strategi 9, *Uppmuntra i användning av flerspråkighet för att fördjupa förståelsen*, finns sammanställda i tabell 16 nedan.

Tabell 16. Uppmuntra i användning av flerspråkighet för att fördjupa förståelsen

Strategi 9: Läraren uppmuntrar eleverna till att dra nytta av flerspråkighet i olika ämnen för att fördjupa förståelsen av innehållet	
Strategin är ny	
Delvis av samma åsikt	1
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	11
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Helt av annan åsikt	10
Av annan åsikt	2
Delvis av samma åsikt	1
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	1
Ibland	6
Ofta	6
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	3
Helt av samma åsikt	10
	13

Nästan alla (12) informanterna är bekanta med att läraren bör uppmuntra eleverna till att dra nytta av flerspråkighet i olika ämnen för att fördjupa förståelsen av innehållet. Strategin är ny endast för en informant. En av informanterna uppger också att hen inte har så mycket kunskap om strategin medan merparten (12) har kunskap om strategin. I fråga om hur ofta lärarna upplever att de förverkligar strategin i sin undervisning delas svaren så att ungefär hälften (6) förverkligar det ofta och resten (6) ibland eller sällan (1). Alla tretton anser att strategin är viktig.

Kategori E – språkliga krav

Följande tabell innehåller lärarnas svar angående strategi 11, *Identifiera skolspråksrelaterade utmaningar*.

Tabell 17. Identifiera skolspråksrelaterade utmaningar

Strategi 11: Läraren identifierar elevernas skolspråksrelaterade utmaningar (begrepp och strukturer som är typiska för akademiskt språk)	
Strategin är ny	
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	12
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	12
	13
Jag förverkligar strategin	
Ibland	4
Ofta	9
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	2
Helt av samma åsikt	11
	13

Att läraren ska identifiera elevernas skolspråksrelaterade utmaningar, exempelvis begrepp och strukturer som är typiska för akademiskt språk, är inte nytt för någon av informanterna. Alla 13 har också kunskap om strategin. Största delen (9) av lärarna uppger att de ofta förverkligar detta i sin undervisning och fyra förverkligar strategin ibland. Alla 13 anser att det är viktigt att läraren identifierar elevernas skolspråksrelaterade utmaningar.

Lärarnas svar till strategi 12, *Fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen*, är sammanställda i tabellen nedan.

Tabell 18. Fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen

Strategi 12: Läraren fäster uppmärksamhet vid språket under lektionerna i samtliga ämnes lektioner	
Strategin är ny	
Helt av annan åsikt	13
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	12
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	1
Ibland	3
Ofta	9
	13
Strategin är viktig	
Av annan åsikt	1
Delvis av samma åsikt	3
Helt av samma åsikt	9
	13

Det är intressant att ingen av informanter uppger att strategin är ny för dem. De känner alltså till att läraren ska fästa uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen. Alla tretton

har också någon form av kunskap om strategin. Den största delen (9) anser att de ofta fäster uppmärksamhet vid språket i sin undervisning. De övriga gör det ibland (3) och en av informanterna upplever att hen sällan fäster uppmärksamhet på språket under lektionerna i samtliga läroämnen. Över hälften (9) av informanterna anser det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen medan tre av dem anser att det är något viktigt och en upplever att strategin inte är så viktig.

Båda strategierna i kategori E verkar vara bekanta för informanterna, vilket syns i deras eniga svar om att strategi 11, *Identifiera skolspråksrelaterade utmaningar*, och strategi 12, *Fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen*, inte är nya för dem. Överlag verkar strategierna inom kategorierna B - undervisningssätt och E – språkliga krav vara mest bekanta för informanterna.

Informanterna verkar också ha kunskap gällande strategierna 11 och 12 eftersom alla 13 informanter har svarat på samma sätt gällande kunskap om strategierna inom kategori E – språkliga krav. De flesta informanter uppger inom kategorierna B - undervisningssätt och E – språkliga krav att de har kunskap om strategierna i fråga.

Nio av informanterna anser att de förverkligar strategierna 11 och 12 ofta. Endast en informant upplever att hen sällan förverkligar strategin 12. De övriga tre förverkligar strategierna ibland.

I fråga om strategierna inom kategori E – språkliga krav anser de flesta informanter att båda strategierna 11 och 12 är viktiga. Endast en informant anser att strategi 12, *Fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen*, inte är så viktig. Eftersom jag inte har bett informanterna att jämföra strategiernas viktighet kan jag inte dra slutsatser om hurdan ordning de skulle ställa dessa strategier i. Det som kan sägas är att alla informanter anser att strategierna inom kategorin är i någon mån viktiga.

Kategori F – kopplingen mellan hem och skola

I följande tabell presenteras svaren till strategi 3, *Koppla till elevernas erfarenheter, kunskaper och andra bakgrundsfaktorer*. Strategin hör till kategori F - kopplingen mellan hem och skola.

Tabell 19. Koppla till elevernas erfarenheter, kunskaper och andra bakgrundsfaktorer

Strategi 3: Läraren knyter an till elevernas uppväxtmiljö, erfarenheter, kunskap, kulturer, språk och social bakgrund i sin undervisning	
Strategin är ny	
Helt av annan åsikt	8
Av annan åsikt	4
Helt av samma åsikt	1
	13
Jag har hört om strategin men har inte mycket kunskap om den	
Av annan åsikt	5
Helt av annan åsikt	8
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	1
Ibland	4
Ofta	8
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	5
Helt av samma åsikt	8
	13

Att läraren ska i sin undervisning koppla till elevernas tidigare erfarenheter är bekant för de flesta av informanterna (12), strategin är ny endast för en av dem. Alla informanter upplever att de har kunskap om denna strategi. Över hälften (8) upplever att de i sin undervisning kopplar till elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper och andra bakgrundsfaktorer. Resten uppger att de gör det ibland (4) eller sällan (1). Alla informanter anser att detta är viktigt. Eftersom kategori F endast innehåller en strategi är

det inte relevant att jämföra den med kategorier som innehåller flera strategier. Detta gäller även kategori G som jag presenterar som följande.

Kategori G – jämlikhet

Lärarnas svar till strategi 13, *Stötta eleverna så att de upplever sig som kompetenta språkbrukare*, presenteras i tabell 20 nedan.

Tabell 20. Stötta eleverna så att de upplever sig som kompetenta språkbrukare

Strategi 13: Läraren stöttar eleverna så att de upplever sig vara kompetenta språkbrukare (talare, läsare och skribenter) i samtliga undervisningsämnen	
Strategin är ny	
Delvis av samma åsikt	1
Av annan åsikt	1
Helt av annan åsikt	11
	13
Jag har hört om strategin men jag har inte mycket kunskap om den	
Delvis av samma åsikt	2
Helt av annan åsikt	11
	13
Jag förverkligar strategin	
Sällan	2
Ibland	2
Ofta	9
	13
Strategin är viktig	
Delvis av samma åsikt	2
Helt av samma åsikt	11
	13

Största delen (12) av informanterna anger att detta inte är en ny strategi för dem. Endast en upplever denna strategi något ny. Samma informanter (11) uppger att de har är bekanta med och har även kunskap om att stötta elever så att de får en bild av sig själva som

kompetenta språkbrukare och de övriga två upplever att de inte har så mycket kunskap om strategin. Över hälften av informanterna (9) förverkligar detta ofta i sin undervisning, av de övriga upplever två att de förverkligar detta ibland och två sällan. Alla tretton anser att det är viktigt att läraren stöttar eleverna så att de upplever sig vara kompetenta språkbrukare, det vill säga talare, läsare och skribenter, i samtliga undervisningsämnen.

4.2 Erfarenhet av undervisning av heterogena undervisningsgrupper

Det är allt vanligare att lärare har elevgrupper som är heterogena med tanke på språklig och kulturell bakgrund (se exempelvis Commins & Miramontes 2006: 240). I detta avsnitt presenterar jag i vilken grad informanterna i denna undersökning har erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund eller elever som tillhör en annan minoritetsgrupp.

Åtta av informanterna har erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund eller elever som hör till en annan minoritetsgrupp. Fem av informanterna har inte sådan erfarenhet. Utöver elever med invandrabakgrund har lärarna undervisat elever som tillhör en sexuell eller åskådlig minoritet, romer och elever med funktionsnedsättning.

Erfarenheterna av undervisning av elever som tillhör dessa grupper varierar från 1–2 år till över 11 år. En intressant iakttagelse är att lärarinformanterna inte har erfarenhet av att undervisa svenskspråkiga elever i finskspråkig undervisning. Detta beror troligen på att det sällan är svenskspråkiga elever som väljer att delta i finskspråkig undervisning. Däremot är det vanligare att finsk- eller tvåspråkiga elever deltar i svenskspråkig undervisning vilket också var fallet bland de elever som deltog i undersökningen för min kandidatavhandling (Norrback 2018). Enligt en kartläggning som gjordes av UBS (2013) har 40 % av eleverna i svenskspråkiga skolor både svenska och finska som hemspråk och 4 % har endast finska som sitt hemspråk, 5 % har annat som sitt hemspråk och 51 % har endast svenska som sitt hemspråk. Det är alltså hälften av eleverna i kartläggningen som inte har skolans verksamhetsspråk svenska som sitt hemspråk. (UBS 2013: 3)

4.3 Lärarinformanternas fortbildning gällande språkmedveten undervisning

I detta avsnitt presenterar jag informanternas svar på frågan **huruvida de fått fortbildning gällande språkmedveten undervisning**. Informanterna skulle också redovisa för i vilken utsträckning de fått fortbildning i ämnet i fråga. Detta skulle anges i form av studiepoäng, veckor eller timmar och informanterna fick själv skriva vilken typ av fortbildning de deltagit i.

Största delen (8) av informanterna har fått någon slags fortbildning eller utbildning i språkmedveten undervisning. Resten (5) av informanterna uppger att de inte har fått utbildning eller fortbildning inom temat. Bland de informanter som inte har fått någon fortbildning gällande temat finns både klass- ämnes- och speciallärare. De har också olika lång arbetserfarenhet: 11–20 år (2), 1–2 år (1), 3–6 år (1), över 31 år (1).

De informanter som har gått eller som håller på med fortbildning berättade följande om fortbildningen i fråga:

- (1) Jag är mitt i en fortbildning som består av fyra utbildningstillfällen (3h) samt uppgifter. I vår skola är kursen obligatorisk för alla som undervisar inom grundutbildningen.
- (2) En fem studiepoängs kurs vid universitetet.
- (3) Jag har på eget bevåg studerat Sfi (svenska för invandrare) som biämne, 25 sp.

Utsträckningen varierar från deltagande i flera utbildningstillfällen och kurser (exempel 1, 2 och 3) till en dags utbildning eller en workshop:

- (4) En workshop inom VESO och en utbildningsdag därtill.
- (5) En utbildningsdag gällande språkmedveten undervisning i Åbo, 8 timmar.

Det fanns också två informanter som nämner i sina svar att de är språkbadslärare och förklarar att språkmedvetenhet hör till språkbadslärens studier även om de inte gått någon explicit kurs i ämnet:

(6) Inte med denna benämning. Har studerat till språkbadslärare vilket innebär att språkmedveten undervisning har varit en del av studierna samt nuförtiden en väldigt viktig del av vardagen som språkbadslärare

(7) Språkbadsläraryrket innehöll kurser som behandlade språkmedveten undervisning.

Detta visar också att språkmedvetenhet kan inkluderas som en del av lärarens tankesätt redan under studierna (exempel 6 och 7). En informant svarade jakande till frågan men anger inte vilken typ av fortbildning hen deltagit i och i vilken utsträckning.

4.4 Lärarinformanternas syn på enspråkig klassrumspraxis

I slutet av enkäten ställde jag informanterna frågan om lärare borde ha som praxis att endast skolspråket får användas i klassrummet och jag bad lärarna att motivera sitt svar. Lärarinformanternas svar kan delas in i tre grupper. En del informanter anser inte att det behövs en uteslutande enspråkig praxis i klassrummet och följande svar kom fram i enkätsvaren:

(8) Nej. Eleven kan visa hela sitt kunnande om hen får använda alla sina språk. Läraren får en realistisk bild av sin elev.

(9) Enligt situationen... I vissa situationer är det bra speciellt som stöd för förståelse av begrepp.

(10) Nej, om eleven behöver hjälp på t.ex. sitt modersmål.

(11) Nej. Var och en bör använda alla de medel och språk som studier och djup förståelse kräver.

(12) Nej, det andra språket stöder inläringen.

(13) I språkbadsundervisning stöder modersmålet speciellt förståelsen av innehållet. Därför anser jag att en praxis där man endast får använda språkbadsspråket (skolspråket) är onödig. Läraren ska naturligtvis uppmuntra eleverna att använda språkbadsspråket men jag anser att totalförbud av modersmålet är omotiverat.

Dessa lärares åsikter stämmer överens med det som Latomaa m.fl. (2017: 20) skriver om en enspråkig praxis (se avsnitt 2.4). Enligt en informant får lärare en realistisk bild av eleven om eleven tillåts använda alla sina språk och på detta sätt visa hela sitt kunnande (exempel 8). Informanterna anser också att i vissa situationer är det bra att eleven får stöd av sitt modersmål eller andra språk för att fördjupa sin förståelse (se exempel 9, 10 och 11). Utöver dessa anser informanterna att andra språket stöder inläringen och förståelsen av innehåll (se exempel 12 och 13).

En del informanter var något osäkra huruvida en uteslutande enspråkig praxis behövs:

(14) Jag anser att detta beror mycket på gruppen. För läraren kan användning av ett främmande språk hos eleverna vara ett maktmedel, detta gäller även på rasterna.

Jag tolkar svaret i exempel 14 som att det i vissa fall kunde vara acceptabelt att även andra språk än skolspråket används i klassrummet men att följden kan vara att eleverna använder för läraren främmande språk medvetet så att läraren utesluts ur diskussionen. Detta nämns även av Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 116).

De övriga informanterna anser att en enspråkig praxis är bra:

(15) Ja, detta stöder aktiv inläring av språket och uppmuntrar till kommunikation på skolspråket.

(16) Det fungerar inte om alla talar sitt eget modersmål. Vissa översättningar/hjälp av andra med samma modersmål tillåtna.

(17) Det är viktigt att kräva skolspråket av eleven men inte på ett sätt som sänker motivationen. Det är viktigt att skapa en trygg omgivning och grund för studier där var och en vågar använda skolspråket.

Bland annat Imsen (2006: 471f) skriver om trygghet i klassrummet vilket också nämns av en av informanterna (se exempel 17). Informanterna anser också att en enspråkig praxis stöder aktiv språkinläring och uppmuntrar eleverna att kommunicera på skolspråket (se exempel 15) och påpekar att det inte är en fungerande lösning att alla i

klassen talar sitt modersmål men att elever med samma modersmål ibland kan hjälpa varandra exempelvis genom översättning (se exempel 16).

4.5 Kunskap och utbildning som stöd

Till sist i enkäten frågade jag lärarna *hurdan kunskap och utbildning skulle på bästa sätt hjälpa dem i mötet med behov som elever med invandrarbakgrund eller elever som hör till andra minoritetsgrupper har*. Dessa svar kan användas i reflektion för hur språkmedvetenhet kunde ökas och stödjas bland lärare som redan är i arbetslivet men också inom lärarstudierna, vilket också besvarar den tredje forskningsfrågan: **hur kan språkmedvetenhet ökas bland lärare?** Det som gör en sådan reflektion speciellt intressant är att svaren kommer från lärarna själva och de har fått friheten att reflektera över hurdan kunskap som skulle hjälpa just dem. Det finns en skillnad mellan detta och en situation där en myndighet eller utbildningsanordnare bestämmer hurdan fortbildning lärarna bör delta i. Jag försöker även spegla dessa svar mot den litteratur som jag behandlat i avhandlingen.

En av informanterna önskade att hen skulle ha fått någon slags grundkurs i sina nya elevers språk och kultur, för att vara förberedd och bättre kunna ta emot och förstå sina elever i den nya heterogena undervisningsgruppen (se exempel 18):

(18) Jag skulle börja undervisa livsåskådning åt elever med invandrarbakgrund oförberett och därmed var jag tvungen att själv ta reda på centrala aspekter från deras kultur. Det skulle ha varit bra att få en grundkurs i deras språk och kultur.

Detta är något som kunde övervägas av utbildningsanordnare, att man erbjuder grundkurser i de ”vanligaste” språken och kulturer som förekommer bland elever med invandrarbakgrund i våra skolor. Läraren känner att hen inte hade blivit förberedd på att undervisa den heterogena och dessutom nya elevgruppen. Eftersom hen inte hade fått någon kurs var hen tvungen att själv ta reda på olika kulturella aspekter för att kunna förstå de nya eleverna och möta dem i sin undervisning.

En annan informant upplevde att den fortbildning som hen just hade deltagit i var gynnsam (se exempel 19):

(19) Den fortbildningen som vi deltar i just nu har varit bra, mera sådant.

Fortbildningen som hen hade deltagit i hör till *Kielitietoisesti kouluissa*-projektet som har som mål att utveckla och öka tidig språkinlärning och språkmedvetenhet. Informanten upplever att det kunde ordnas mera sådan fortbildning för lärare.

Ett kort men koncist svar (exempel 20) lydde:

(20) Språkmedveten och s2-utbildning.

Detta kunde exempelvis vara kurser som DivEd erbjuder att ordna för lärare vid skolor i närheten av de samarbetande universiteten eller liknande kurser som CLL vid Åbo Akademi ordnar (se avsnitt 3.6). Även informanten som saknar ”utbildning som innehåller praktisknära exempel och information”, kunde ha nytta av den typ av fortbildning som CLL gör reklam för.

Två informanter nämnde information om elevernas bakgrund som kunskap som skulle hjälpa dem (exempel 21 och 22):

(21) Det skulle vara bra att lära sig förstå varifrån eleven kommer och hurdan grundutbildning hen har när hen anländer till landet och skolan.

(22) Kunskap/utbildning om deras bakgrunder, kultur och saker som bör tas i beaktande i skolvärlden så att det inte skapas obehagliga situationer eller situationer som strider emot deras egen kultur och sed.

Det är intressant att informanten lyfter fram konflikter mellan kulturer (se exempel 22). Detta är också något som exempelvis Lucas & Villegas (2013: 102ff) diskuterar i sin artikel som handlar om hur man förbereder språkligt sensitiva (*linguistically responsive*) lärare. Även Gay (2002: 107) hävdar att lärare behöver explicit kunskap om kulturell diversitet för att kunna bemöta undervisningsbehoven hos etniskt heterogena elever. Hon påpekar också att en sådan kunskap bör nå bortom medvetenhet, respekt för eller

igenkännande av skillnader i värden och hur de uttrycks. Enligt henne finns det också plats för kulturell mångfald i alla skolämnen och att lärarna bör tillägna sig mera kunskap om exempelvis multikulturella bidrag till olika vetenskapsområden och förvärva en djupare förståelse av teori om multikulturell undervisning, forskning och kunskap. Hon hävdar också att det inte nödvändigtvis behöver vara svårt att tillägna sig detta eftersom information finns, den behöver endast lokaliseras och bakas in i lärarutbildningen och undervisningspraxisen. (Gay 2002: 107f) Även om det är kulturmedvetenhet som Gay skriver om tror jag att detta stämmer även när det är frågan om språkmedvetenhet. Språk- och kulturmedvetenhet diskuteras ofta tillsammans vilket också stöder tanken.

En informant lyfte fram olika typer av material som något som kunde hjälpa i bemötandet av elever:

(23) Jag kan inte säga hurdan utbildning jag skulle sakna. Differentierande material skulle troligen hjälpa på bästa sätt. Det vill säga böcker som är skrivna på ett enklare språk. Även annat differentierande material i t.ex. utskrivbar form skulle behövas.

Informanten nämner i exempel 23 att hen inte vet hurdan utbildning hen saknar men att hen upplever att differentierande material skulle hjälpa. Med differentierande material avser hen exempelvis böcker skrivna på ett enklare sätt eller differentierande material i utskrivbar form. Exempelvis Ikonen (2009: 151) föreslår användning av tillämpat material som exempelvis är på klarspråk i undervisning av andraspråkselever. I samma verk som Ikonen skriver i förklarar Herranen & Väisänen (2009: 118) hur differentiering i form av att läraren exempelvis ger olika typer av tilläggsuppgifter åt eleverna beroende på deras nivå. Uppgiften kan exempelvis bestå av en rubrik eller rubrik med centrala punkter eller med tydliga frågor och sidnumror därtill så eleven hittar den information hen behöver.

En av informanterna som är språkbadslärare är övertygad om att hen skulle ha nytta av sin utbildning i bemötandet av elever med invandrabakgrund (se exempel 24):

(24) Jag har inte undervisat elever med invandrarbakgrund men jag tror att min språkbadslärarytbildning skulle vara till nytta även i denna typ av arbetsuppgifter.

Som jag redan nämner i samband med exempel 6 och 7 i avsnitt 4.3 verkar det som att språkbadslärarytbildningen förbereder sina lärare för ett språk- och kulturmedvetet arbetssätt. En av de informanter som har arbetat längst som lärare betonar i sin tur erfarenhet och utbildning i denna fråga:

(25) Erfarenhet. Sfi-studierna var verkligt bra. Har deltagit i många andra korta kurser och seminarier.

Det verkar alltså som att olika typer av utbildningar och fortbildningar är bra men det krävs även erfarenhet av läraren (se exempel 25). Dessa utesluter naturligtvis inte varandra och troligtvis är det en kombination av dessa som på bästa sätt kan bidra till att öka och utveckla lärarens språkmedvetenhet. Även Gay (2002: 109) föreslår kurser som stöd.

5 SLUTDISKUSSION

Syftet med avhandlingen var att undersöka lärares syn på språkmedvetenhet. Resultaten i min avhandling visar att språkmedvetenhet inte är obekant för de lärare som deltog i min undersökning. Detta tyder på att språkmedvetenhet är något som redan finns hos många lärare. Det finns dock en del osäkerhet i hur de språkmedvetna strategierna ska tillämpas i undervisningen. Utgående från resultaten skulle lärarna ha nytta av fortbildning och kunskap om hur man på ett praktiskt plan kan använda olika språkmedvetna strategier i undervisningen och i möte med heterogena elevgrupper.

Som jag också antog, har lärarna en del kunskap om språkmedveten undervisning och det finns skillnader mellan olika lärare och hur viktiga de anser att språkmedvetna strategier är i undervisningen. Lärarna har också väldigt varierande erfarenheter och bakgrund vilket kan påverka deras syn på språkmedvetenhet i undervisning även om jag inte gjort en sådan jämförelse i denna studie.

Jag hade följande forskningsfrågor: Vad betyder språkmedvetenhet i skolsammanhang? Hur bekanta är språkmedvetna strategier för lärare inom olika stadier och med en varierande bakgrund (exempelvis rörande arbetserfarenhet, språk och erfarenheter av att undervisa minoritetsgrupper)? Är dessa strategier etablerade i lärares undervisningsarbete och hur viktiga anser lärare att strategierna är? Hur kan språkmedvetenhet ökas bland lärare?

I avhandlingens andra kapitel har jag beskrivit språk, språkkunskaper och språkinläring som utgör en viktig teoretisk bakgrund för språkmedvetenhet. Vad språkmedvetenhet betyder i skolsammanhang har jag besvarat i avhandlingens tredje kapitel. Språkmedvetenhet i skolsammanhang omfattar skolan, läraren, eleverna och undervisningen. Språkmedvetenhet är kunskap om språk och språkets struktur, i skolsammanhang är det uttryckligen kunskap om läroämnets och skolans språk som är viktigt. Exempelvis att läraren identifierar språkliga strukturer som kan vara utmanande för elever. Språkmedvetenhet är också kunskap om andraspråkstillägnande och

flerspråkighet. Det är också medvetenhet om samt förståelse för språkets betydelse för individens inläring, utveckling och växelverkan.

Frågan om hur bekanta språkmedvetna strategier är för lärare inom olika stadier och med en varierande bakgrund besvaras i kapitel 4. Resultaten i min studie visar att strategier som har med undervisningssätt och språkliga krav att göra är mest bekanta för lärarinformanterna (Kategori B och Kategori E, se avsnitt 4.2).

Huruvida dessa språkmedvetna strategier är etablerade i lärarnas undervisningsarbete och hur viktiga anser dessa lärare att strategierna är, besvaras också i kapitel 4. Resultaten i studien tyder på att de språkmedvetna strategierna 5 (möjliggör samarbete, interaktion och dialog) och 10 (öppna upp för språkområden i alla ämnen) i kategori B – undervisningssätt, strategi 6 (möjliggör mångsidiga sätt att uppvisa kunnande) i kategori C – differentierad bedömning och strategi 11 (identifiera skolspråksrelaterade utmaningar) i kategori E – språkliga krav är de mest etablerade bland dessa informanter (flest informanter som uppger att de förverkligar strategin i sin undervisning). Minst etablerade verkar vara strategi 2 (stötta elevernas identitetskonstruktion) i kategori A – identitet och kulturell kompetens samt strategi 8 (ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid prestation) i kategori C - differentierad bedömning. De kategorier där någon informant anser att strategin inte är så viktig är kategorierna B – undervisningssätt, C – differentierad bedömning och E – språkliga krav. Det är frågan om strategierna 4 (öppna upp för språkområden i alla ämnen), 8 (ge eleverna möjligheten att ta stöd av sitt modersmål vid prestation) och 12 (fäst uppmärksamhet vid språket i alla läroämnen). Överlag är informanterna helt eller dels av den åsikten att strategierna är viktiga.

Frågan om hur språkmedvetenhet kan ökas bland lärare, besvaras i kapitlen 3 och 5. Utgående från denna studie anser jag att språkmedvetenhet är en väsentlig del av lärarens pedagogiska tänkande. Att utveckla sitt pedagogiska tänkande kräver tid. De centrala resultaten visar att språkmedvetenhet i undervisning är något som bör behandlas och utvecklas redan i lärarutbildningen men också i olika typer av fortbildningar. Det verkar också som att språkläroarbete skulle stöda ett språkmedvetet tankesätt.

En av avhandlingens styrkor är dess aktualitet. Eftersom andelen två- och flerspråkiga elever i våra skolor växer bör även det språkmedvetna tankesättet i undervisningen öka. Att öka språkmedvetenhet bland lärare genom fortbildning kräver att utbildningsanordnare ger möjlighet till det i form av information om olika utbildningstillfällen och kurser som erbjuds och ser till att lärarna har möjlighet att delta i sådana. Inställningen till fortbildning kan variera stort bland yrkesutövarna och det är inte alltid så motiverande att delta i fortbildning utöver själva lärarbetet.

I avsnitt 1.1 presenterar jag en figur som illustrerar olika dimensioner i lärarens språkmedvetenhetsarbete i klassrummet och hur de konstant samverkar. Delarna 1. Medvetenhet om och förståelse för mångfald, 2. Lärares intentioner, åtgärder och handlingar och 3. Lärares attityder, kvaliteter, färdigheter och kompetenser inkluderas i figuren. Språkmedvetenhet är ett tankesätt som påverkar hur läraren agerar i undervisningssituationer och i möte med alla elever. Detta kan återkopplas till den första dimensionen *medvetenhet om och förståelse för mångfald* och den andra dimensionen *lärares intentioner, åtgärder och handlingar*.

Språkmedvetenhet har en koppling till lärarens kunskapssyn. Detta i sin tur kan återkopplas till den tredje dimensionen i figuren *lärares attityder, kvaliteter, färdigheter och kompetenser*. Kunskapssynen påverkar hur läraren ser på elevens kunskap och lärande samt huruvida eleven tillåts påvisa sitt kunnande även om det inte skulle vara på skolspråket. Hur får man fram elevens kunskap på olika språk? Genom att visa uppskattning för elevens mångsidiga kunskap både gällande ämne, innehåll och språk, även om det inte i alla situationer är skolspråket. Som lärare är det också viktigt att skapa en trygg och uppmuntrande atmosfär där eleverna får prova och lära sig. LP 2014 nämner att eleven ska få visa sitt kunnande på flera olika sätt (UBS 2014: 47–49). Detta verkar ännu vara något obekant för informanterna i min undersökning eftersom endast cirka hälften förverkligade detta ofta i sin undervisning även om de flesta har hört om denna strategi. Samma sex informanter som uppgav att de förverkligar strategin anser att den är viktig men det fanns även en som inte anser strategin vara viktig. Detta kan bero på olika orsaker och ett av dem kunde vara att lärarna inte har upplevt att det finns behov av en större mångsidighet i sina bedömningsstrategier.

Efter att ha undersökt detta ämne skulle jag påstå att språkmedvetenhet inte är något som går att överföra till lärare under en dags fortbildningstillfälle. Det är något som bör inkluderas som en del av lärarens tankesätt och detta i sin tur är något som kräver tid, reflektion och påminnelse åter och åter igen. Ändringar i tankesätt eller kognition händer inte över en natt.

Eftersom undersökningens empiriska material består av tretton informanternas svar kan resultaten naturligtvis inte generaliseras men de ger en inblick i dessa lärares erfarenheter om temat. Gruppen av informanter var också heterogen med tanke på ålder, arbetserfarenhet och behörighet (se figur 2, 3, 4 och 5, avsnitt 1.3) vilket visar att språklig medvetenhet finns bland dessa kategorier av lärare och inte endast hos exempelvis språklärare.

Under tiden jag skrivit denna avhandling har jag haft möjligheten att följa hur nationella och internationella projekt har arbetat med utveckling av språkmedvetenhet bland alla lärare och all undervisning. Mest har jag följt arbete som Listiac och DivEd (2019) gjort och deltagit i en del seminarier som de ordnat. Det är intressant och inspirerande att se hur ämnet har fått fotfäste både i det nationella och det internationella forskningsfältet. Detta visar också att ämnet är aktuellt och meningsfullt och att det kan forskas vidare i.

Om jag reflekterar över hur undersökningen kunde utvecklas anser jag att man även kunde använda sig av en annan undersökningsmetod eftersom informanterna hade sist och slutligen relativt likadana erfarenheter. Med en annan metod kunde man möjligtvis lyfta fram de individuella skillnaderna hos informanterna.

Enkäten som jag använde i denna undersökning kunde med fördel utvecklas vidare även om den i nuläget är ganska omfattande. Med mera öppna frågor kunde man bättre få fram variation i lärarnas uppfattningar och erfarenheter. En vidare intervju med informanterna kunde också vara lämpligt för att fördjupa förståelsen av fenomenet och lärarnas erfarenheter på ett mera praktiskt plan. Jag anser att det är också en svaghet i denna undersökning att informanterna inte gavs så mycket frihet att uttrycka sin personliga uppfattning om vad språkmedvetenhet enligt dem innebär. Det skulle dock ändra

undersökningen i en riktning där den skulle mera undersöka olika personliga uppfattningar eller förståelse än erfarenheter av det som enligt forskning anses vara språkmedvetenhet.

Det är också naturligt att rikta blicken mot framtiden och fundera på hurdan forskning som skulle behövas i framtiden. Utgående från den kunskap som jag erhållit under denna process och utgående från några informanternas svar tror jag att forskning som bidrar med praktiska exempel och verktyg som lärarna sedan kan tillämpa i sin undervisning är det som bäst stöder lärarnas språkmedvetenhet och utvecklingen av den. Även bredare samarbete mellan experter inom språkvetenskaper och pedagoger som undervisar i olika läroämnen är nödvändigt för utveckling av språkmedveten undervisningspraxis.

LITTERATUR

- Aalto, E. (2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4: 5. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013>
- Aalto, Eija & Kaisa Tukia (2009). Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani. I: Kuukka, Ilona & Katriina Rapatti (toim.). *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Alstair, Henry (2014). Att vara en global medborgare – skapandet av språkliga identiteter i och utanför skolan. I: Sorbring, Emma, Åsa Andersson & Martin Molin (red.). *Att förstå ungdomars identitetsskapande. En inspirations- och strategibok*. Stockholm: Liber.
- Association for Language Awareness (2020). *About* [online]. [Citerat 7.2.2020] Tillgänglig: http://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Bjurwill, Christer (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- CLL (2019). *Språkutvecklande ämnesundervisning*. Fortbildningskurs som Centret för livslångt lärande anordnar.
- Commins, Nancy L. & Ofelia B. Miramontes (2006). Addressing linguistic diversity from the outset. *Journal of Teacher Education* 57: 3, 240–246. [Citerat 30.12.2019]
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- DivEd (2019). *Sukella kieleen ja kulttuuriin. Kieli- ja kulttuuritietoisien opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittäminen* [online]. [Citerat 8.3.2019] Tillgänglig: <http://dived.fi/>
- Dufva, Hannele & Sari Pietikäinen (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*. 29: 1, 1–14. [Citerat 23.1.2020] Tillgänglig: <https://journal.fi/pk/article>
- Ejlertsson, Göran (1996). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätstrategi*. Lund: Studentlitteratur.
- Finsk-svensk utbildningsordlista (2005). Tillgänglig: <http://kaino.kotus.fi/www/ordlistor>
- Gay, Geneva (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education* 53: 2, 106–116.

- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket – stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Fjärde upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hedman, Christina & Åsa Wedin (red.) (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellgren, Jan, Chris Silverström, Laura Lepola, Liselott Forsman & Anna Slotte (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 8: 2019.
- Helsingin yliopisto HY+ (2019). *Läs- och skriviver för barn och unga: Flerspråkighet (2 sp), MOOC-kurs* [online]. [Citerat 27.8.2019] Tillgänglig: <http://kauppa.hyplus.helsinki.fi/>
- Herranen, Raili & Leena Väisänen (2009). Kaverista on apua, kun joukossa on monenlaisia oppijoita ja opettajia. I: Kuukka, Ilona, & Katriina Rapatti (toim.). *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Ikonen, Taava (2009). Ammattia oppimassa Helpassa Helsingin Roihuvuoressa. I: Kuukka, Ilona, & Katriina Rapatti (toim.). *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. 4:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Annika (2018). Tredjespråkinläring och metalingvistisk medvetenhet – ett didaktiskt perspektiv. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 26: 2.
- Jyväskylän yliopisto (2015). *Menetelmäpolkuja humanisteille. Menetelmäpolku* [online]. [Citerat 18.10.2018] Tillgänglig: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum>
- Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Kuukka, Ilona (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. I: Kuukka, Ilona & Katriina Rapatti (toim.). *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Kvale, Steinar (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo & Hans Lorentz (red.) (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Latomaa, Sirkku, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.) (2017). *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 11-29. Tillgänglig: <https://journal.fi/afinlavk>
- Liberg, Caroline (2003). Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: *Språk och lärande*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7–8 november 2002. ASLA:s skriftserie nr 16, 22–36.
- Liberg, Caroline (2018). Språkliga resurser och språkande i olika skolämnen. I: Insulander, Eva & Staffan Selander. *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.
- Listiac (2020). *About Listiac*. [online]. [Citerat 5.2.2020] Tillgänglig: www.listiac.org
- Lucas, Tamara & Ana María Villegas (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice* 52:2, 98-109.
- Metsämuuronen, Jari (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsingfors: International Methelp.
- Mezirow, Jack (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education* 1: 1, 58-63. Sage Publications. Tillgänglig: <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Norrback, Freja (2018). *Språkbadselevens byte av skolspråk*. Opublicerad kandidatavhandling. Vasa universitet.
- Palmér, Anne (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pietilä, Päivi & Pekka Lintunen (2014). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa: A-K, Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015: 15 (ss. 55–62). Helsinki: Opetushallitus
- Ruohonen, Tarja (toim.) (2019). *Kielitietoisen opettajan opas* [online]. [Citerat 25.9.2019]. eNorssi – opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2019. Tillgänglig: <http://www.enorssi.fi/kielitietoisen-opettajan-opas>
- Sahlström, Fritjof (2017). Vad händer egentligen under lektionerna? I: Hansén, Sven-Erik & Liselott Forsman (red.). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur

- Sahlström, Fritjof, Liselott Forsman, Ida Hummelstedt-Dejou, Michaela Pörn, Fredrik Rusk & Anna Slotte-Lüttge (2012). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013:5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Slotte-Lüttge, Anna & Liselott Forsman (2013). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013:5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa strategier*. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger (2011). Lärande och nya kommunikativa praktiker. I: Kroksmark, Tomas (red.). *Den tidlösa pedagogiken*. 2: a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2017). Lärande och lärandemiljöer. I: Hansén, Sven-Erik & Liselott Forsman (red.). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur
- Teemant, Annela (2018). *Sociocultural Theory as Everyday Practise: The Challenge of PK-12 Teacher Preparation for Multilingual and Multicultural Learners*. Indiana University-Purdue University Indianapolis.
- Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2013). *Elevernas språkbakgrund i åk 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen 2014* [online]. [Citerat 17.10.2018] Tillgänglig: https://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Vygotsky, Lev (1997). *Educational Society*. Florida: St. Lucie Press.
- Wagner, Åse Kari H., Sven Strömqvist, Per Henning Uppstad (2010). *Den flerspråkiga människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Åbo Akademi (2019). *Listiac – Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms* [online]. [Citerat 8.2.2020] Tillgänglig: <https://www.abo.fi/projekt/listiac-linguistically-sensitive-teaching-in-all-classrooms/>
- Övergaard, Linn (2019). Miljonprojekt ska göra lärare mer språkmedvetna – språkbadsprofessor Siv Björklund: ”Dagens klassrum är redan flerspråkiga”. Vasabladet 7.3.2019, A13.