

Språkstöttning i gymnastikundervisningen

Kaj Sjöholm & Jimmy Svartström

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare	Årtal
Kaj Sjöholm & Jimmy Svartström	2019
Arbetets titel	
Språkstöttning i gymnastikundervisningen	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	87
Referat	
<p>Syftet med denna studie är att granska gymnastiklärarens sätt och metoder att undervisa på ett språkfrämjande sätt. Följande forskningsfrågor ligger som grund för undersökningen:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vad anser studiens lärare om språkfrämjande gymnastikundervisning?2. Hur använder studiens lärare sitt språk i gymnastikundervisningen?3. Hur kunde studiens lärare effektivt stötta elevernas språk i gymnastikundervisningen? <p>Det empiriska materialet har insamlats genom intervjuer med tre klasslärare och observationer av tre gymnastiklektioner. Kriterierna för att informanterna skulle få ta del av undersökningen var att de har behörighet i gymnastikens didaktik och att de undervisar gymnastik i årskurs 5–6.</p> <p>Intervjuerna transkriberades varefter en kvalitativ analys utgående från undersökningens forskningsfrågor gjordes. Utgående från intervjuerna hittades sju centrala teman angående forskningsfrågorna: att ha ämnet i fokus, att arbeta tidseffektivt, användning av ämnesspråk och ämnesterminologi, att anpassa språket enligt ålder, språkliga utmaningar med tvåspråkiga elever, att vara språklig förebild och att ha mångsidiga arbetssätt. De olika teman har åskådliggjorts med hjälp av citat av informanterna och slutligen har informanternas syn på gymnastikläraren som språkfrämjare sammanfattats.</p> <p>Undersökningens resultat visar att informanterna tycker det är bra med språkstödande undervisning i gymnastiken men att den inte får ske på bekostnad av den fysiska aktiviteten, som är i fokus. Informanterna upplever därmed språk och ämnesinnehåll som två olika saker. En effektiv tidsanvändning betonades och informanterna påpekade att läraren inte alltid har möjlighet att sätta tid på den språkliga aspekten av undervisningen.</p> <p>Från resultatet framgår även att det är viktigt för läraren att använda korrekt ämnesspråk och ämnesterminologi i gymnastikundervisningen och att läraren anpassar sitt språk enligt elevernas språkliga nivå. Informanterna upplever att det i viss mån är utmanande att arbeta språkinriktat med tvåspråkiga elever med stark</p>	

finska. Resultatet visar även att informanterna upplever sig vara språkliga förebilder för eleverna och att läraren genom mångsidiga arbetssätt kan stödja eleverna i att utveckla ett korrekt ämnesspråk.

Sökord:

Barns språkutveckling, tvåspråkighet, skolspråk, academic language, språkintegrering, physical education

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
2 Individuell och samhällelig tvåspråkighet	4
2.1 Tvåspråkighet hos individen	4
2.2 Tvåspråkighet i svenska skolor i Finland	7
3 Barns språkutveckling	10
3.1 Ord och ordförråd	12
3.2 Klassrumsinteraktionens betydelse för barns språkutveckling	12
4 Skolan som språkarena	15
4.1 Vardagsspråk och skolspråk	15
4.2 Akademiskt språk	18
4.3 Språkintegrering	20
4.4 Gymnastikundervisningens roll i språkstödjande arbete	24
5 Metod och material	31
5.1 Syfte och forskningsfrågor	31
5.2 Val av metod	32
5.3 Fallstudie	33
5.4 Intervju som datainsamlingsmetod	34
5.5 Observation som datainsamlingsmetod	35
5.6 Val av informanter och undersökningens genomförande	37
5.7 Presentation av informanterna	39
5.8 Analys och bearbetning av data	41
5.9 Undersökningens reliabilitet, validitet och etik	41
6 Resultatredovisning	45
6.1 Informanternas uppfattning om språkfrämjande gymnastikundervisning	46
6.1.1 Att ha ämnet i fokus	46
6.1.2 Att arbeta tidseffektivt	47
6.2 Informanternas användning av sitt språk i gymnastikundervisningen	49
6.2.1 Användning av ämnesspråk och ämnesterminologi	49
6.2.2 Att anpassa språket enligt ålder	51
6.2.3 Språkliga utmaningar med tvåspråkiga elever	53
6.3 Möjligheter för informanterna att effektivt stötta elevernas språk i gymnastikundervisningen	54
6.3.1 Att vara språklig förebild	55

6.3.2 Att ha mångsidiga arbetsätt	55
6.4 Informanternas profiler som språkfrämjare och språkstöttare i gymnastikundervisning	60
6.4.1 Simons syn på gymnastikläraren som språkfrämjare	60
6.4.2 Ronjas syn på gymnastikläraren som språkfrämjare	61
6.4.3 Ingridis syn på gymnastikläraren som språkfrämjare	63
7 Diskussion	66
7.1 Resultatdiskussion	66
7.2 Metoddiskussion.....	69
7.3 Förslag på fortsatt forskning.....	70
Litteratur	72

Bilagor

Bilaga 1: Observationsschema

Bilaga 2: Intervjufrågor

Bilaga 3: Brev till skolans rektorer

Tabeller

Tabell 1: Studiens informanter.....	40
Tabell 2: Studiens centrala teman.....	45
Tabell 3: Informanternas syn på språkfrämjande.....	65

Figurer

Figur 1: En illustration över vår syn på språkstöttning i gymnastikundervisning	67
---	----

1 Inledning

Temat för denna avhandling är hur gymnastikläraren kan stödja elevers språkutveckling under gymnastikundervisningen. I denna avhandling har vi undersökt ämnesbehöriga lärare i gymnastik som undervisar både i årskurs 5 och 6. Fokus ligger på hur gymnastikläraren kan med val av arbetssätt och sin egen språkanvändning stödja elevers språkutveckling. Tre gymnastiklärares synpunkter har tagits med i den empiriska delen.

Bakgrund och val av tema

Vårt val av tema till denna avhandling grundar sig på vårt personliga stora intresse för idrott i allmänhet, och vi tror att ämnet gymnastik överlag har en stor inverkan på elevens skolframgång. Vi har båda tidigare studerat idrott och har avlagt examen för idrottsinstruktör inom utbildningslinjen Idrott och hälsopromotion vid yrkeshögskolan Arcada i Helsingfors. Dessutom har vi båda en tvåspråkig bakgrund och känner speciellt igen de utmaningar som har att göra med språkkunskaper i skolan. Eftersom finlandssvenska skolor idag har många tvåspråkiga elever så är finskan starkt med i elevernas vardag och finska pratas relativt mycket i skolan och speciellt under rasterna (Sundman, 2013, s. 13). Därför vill vi i denna avhandling undersöka hur gymnastikläraren i finlandssvenska skolor kan främja elevers språkliga kunskaper, alltså vilka metoder och arbetssätt läraren använder samt hur kommunikationen sker mellan eleven och gruppen. Likaså är vi intresserade av vad gymnastiklärarna anser om att varje lärare är språklärare, vilket kommer upp i den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Tidigare undersökningar har mest handlat om förskolebarns språkutveckling eller om inläring av ett andraspråk. Dessutom kopplas ämnesspecifikt ordförråd ofta till ämnesundervisning i högstadiet och gymnasiet. Det finns ändå inget som säger att de tidigare undersökningarna inte är mindre viktiga även för de yngre barnen i den grundläggande utbildningen.

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, hädanefter Glgu 2014, sägs det att språk är en förutsättning för lärande och tänkande, att språket är närvarande i all verksamhet i skolan och att alla lärare är språklärare. Glgu 2014 poängterar att i en språkmedveten skola fungerar alla vuxna som språkliga modeller och språklärare i det läroämne de undervisar. I en språkmedveten gemenskap förstår man språkets betydelse för lärandet, för kommunikation och för samarbete samt att varje läroämne har sitt eget språk, textbruk och begreppssystem och att undervisningen ska gå från vardagsspråk mot mera abstrakta begrepp och ämnesord. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28, 197.)

Språk är en avgörande faktor för barns inläring och med hjälp av språket skaffas information som därefter lagras i minnet (Nurmilaakso, 2011, s. 31-32). Kommunikationen mellan barn och vuxna är betydande med tanke på barnets språkutveckling och för att stötta denna måste vuxna lyssna och ge respons på vad barnet säger (Hagen, 2018, s. 651). För barn är hemmet både den första och samtidigt den viktigaste arenan för språkinläring men i ett senare skede innehar skolan ansvaret att vidare utveckla barnens språk. Skolgången innebär en intensiv period i barnens språkutveckling. (Börestam & Huss, 2001, s. 34; Lindberg 2006, s. 58-59.)

Språkutvecklingen är även kopplad till barnets kunskapsutveckling. Genom att använda språket i olika sammanhang samlar barnen kunskap och i och med att det i skolan används ett mera avancerat språk utvecklas även barnens språkfärdigheter. (Palmér, 2008, s. 15.) Undervisning där eleven använder sig av flera olika sinnen stödjer elevens kommunikationsstrategier och utvecklar samtidigt språkfärdigheterna (Anderberg, Danelius & Nordheden, 2010, s. 129).

Att läraren arbetar språkinriktat är viktigt eftersom det hjälper eleverna att se en koppling mellan undervisningen och vardagen så att språket blir en produkt som kan användas utanför skolan. Lärarens sätt att samtala med eleverna har också en betydelse för hur eleverna använder sitt språk i framtiden. (Tornberg, 2015, s. 23, 205.)

Det är av stor vikt att alla pedagoger inser deras betydelse för hur barnen utvecklar sitt språk. För att barnen ska få ett nyanserat språk bör pedagogen sätta fokus på

språkstödjande arbetssätt och på barnens språk. Uppmärksamheten hos pedagoger bör även fästas vid deras eget språk och språkbruk. Lärarna är viktiga språkmodeller för eleverna och om pedagogerna inte tänker på sin egen språkanvändning eller om de använder ett slarvigt språk går eleverna miste om värdefull språkstimulans. I praktiken är alla ämnen i skolan modersmål. (Utbildningsstyrelsen, 2010.)

Anderberg, Danelius och Nordheden (2010) hävdar att klasslärare som har ett flertal ämnen i skolan lättare kan följa med elevers kunskapsutveckling, speciellt med tanke på språkutveckling. Ämnesintegrering gör att läraren har lättare att se helheter och kan arbeta med språket mera effektivt eftersom eleverna då kan arbeta vidare med sina tidigare kunskaper. (Anderberg, Danelius, & Nordheden, 2010, s. 138.) Oker-Blom och Garne (2008) poängterar att det är skolans uppgift att utmana men också att stödja elevernas kunskapsutveckling genom hela skoltiden. Om skolan tillsammans med lärarna skapar mångsidiga och kreativa klassrumsmiljöer där talat och skrivet språk samt visuella hjälpmedel är inkluderade i undervisningen inverkar det positivt på elevens kunskapsutveckling oberoende av ålder eller årskurs. (Garne, 2008, s. 50, 54.)

Ordförrådets storlek är betydelsefullt för elevens kunskapsutveckling inom alla ämnesområden. Enspråkiga barn har ett ordförråd på ca 8000-10 000 ord innan de startar de första skolåren. Under fördelaktiga omständigheter bygger barnet sitt ordförråd med ca 3000 varje år. (Lindberg, 2006, s. 66.) Enligt Slotte & Forsman (2016, s. 104) ska en ämneslärare inte fungera som en språklärare utan istället sätta fokus på att utveckla elevernas ordförråd samt ge möjlighet till att arbeta mångsidigt med språket, både muntligt och skriftligt. En avgörande faktor som inverkar på elevers språkutveckling är lärarens egen professionalitet (yrkesskicklighet). En skicklig lärare arbetar mångsidigt med ett välfungerat skolspråk och vet vilka fördelar det finns med det egna ämnet inom elevers språk- och kunskapsutveckling. (Skolverket, 2011, s. 14.)

2 Individuell och samhällelig tvåspråkighet

I detta kapitel diskuterar vi definitioner på tvåspråkighet och tar fasta på tvåspråkighet hos barn i skolålder. Därtill redogör vi för hur tvåspråkigheten syns i vårt samhälle och framför allt i skolan.

2.1 Tvåspråkighet hos individen

Tvåspråkighet innebär att en individ är fullständigt kompetent i två språk i fråga om att både tala och förstå, som hen har utvecklat för att klara av den miljö som hen befinner sig i. Rosén och Wedin (2015, s. 52) säger att språklig kompetens är då individen behärskar förutom språkets ord och grammatik också hur man använder språket i olika slags sammanhang. Att vara tvåspråkig innebär att man använder två språk separat eller tillsammans beroende på situationen och med vem eller vilka personer man talar med. Börestam och Huss (2001, s. 53) definierar tvåspråkighet som att individen kan växla mellan två språk och dagligen använder sig av två språk i kommunikationssammanhang. Det är viktigt att komma ihåg att en tvåspråkig individ inte vanligtvis behärskar båda språken flytande. Sundman (2013) poängterar att en individ inte kan vara fullständigt tvåspråkig eftersom man inte använder båda språken på samma sätt, den språkliga stimulansen delas olika mellan språken. Dessutom är det svårt att dra en linje mellan vem som egentligen är tvåspråkig eftersom det finns variationer i individers språkkompetenser, även bland enspråkiga individer. När man behärskar ett språk flytande betyder det att språket dominerar över de andra språken som man använder. Det är också vanligt att tvåspråkiga individer har ett större ordförråd inom ett visst område än på det andra språket. (Shin, 2013, s. 7; Sundman, 2013, s. 31.)

Sundman (2013) lyfter fram de traditionella definitionerna på en tvåspråkig individ. Det är vanligt att man i Finland har svårt att veta om man är tvåspråkig eller inte eftersom man är i kontakt med och använder språken på olika sätt. En individ kan definiera sig som tvåspråkig om hen levt och vuxit upp med två språk i hemmet. Det är också vanligt att definiera sig som tvåspråkig om man använder båda språken i

vardagen eller behärskar språken. De individer som använder sig av två språk kan till exempel använda det ena språket på arbetsplatsen och det andra i hemmet. Men det räcker också som definition att man själv upplever sig vara tvåspråkig, med andra ord upplever att man har en tvåspråkig identitet. Att ha en tvåspråkig identitet innebär att individen upplever att hen kan medverka i båda språken och väljer att läsa texter av olika slag på båda språken. (Sundman, 2013, s. 32.)

Börestam och Huss (2001) lyfter upp begreppen primär och sekundär tvåspråkighet som har att göra med hur individen blir tvåspråkig. Primär tvåspråkighet innebär att individen har fått en tvåspråkig kompetens från hemmet eller flytt till ett annat samhälle där man tvingas kommunicera på ett annat språk utan att ha fått någon formell undervisning. Sekundär tvåspråkighet har däremot att göra med formell undervisning, individen får lära sig ett språk systematiskt i undervisningssammanhang. (Börestam & Huss, 2001, s. 47.)

Tidigare sågs tvåspråkigheten som en risk för barnets utveckling men nu vet man att det finns många olika fördelar med att vara tvåspråkig (Sundman, 2013, s. 31). Det har kommit fram i flera empiriska studier att tvåspråkighet stödjer elevernas språkliga, kognitiva och kunskapsmässiga utveckling. Att kunna tala två språk visar sig ge fördelar på olika kognitiva plan. En tvåspråkig individ har utvecklat bl.a. uppmärksamhetskontroll, arbetsminne och metaspråklig medvetenhet. Det har också visat sig att tvåspråkiga individer har det lättare att lära sig flera språk, de har utvecklat flera metaspråkliga förmågor. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016, s. 44) definierar metaspråk som ett sätt att beskriva och tala om språk, inte alltså att uttrycka betydelse som är språkets primära funktion. Dessutom har tvåspråkigheten fördelen att den utvecklar barns kognitiva mekanismer. De tvåspråkiga barnens språk används i olika sammanhang, vilket leder till att barn bättre kan uppmärksamma yttre stimuli, vilket i sin tur kan leda till att tvåspråkiga barn presterar bättre i kognitiva uppgifter. Det har visat sig i flera studier att tvåspråkiga barn har en högre kognitiv förmåga än enspråkiga barn. Tvåspråkiga barn tycks ha bättre kognitiv flexibilitet, bättre förmåga till abstrakt, analytiskt och kreativt tänkande samt är skickligare på att bearbeta ny information. Cummins (2017) påpekar att tvåspråkiga individer har en välutvecklad språklig medvetenhet om språkets struktur och funktioner, alltså metaspråkliga förmågor. Det har också visat sig att tvåspråkiga barn har större begreppsförråd än

enspråkiga elever och presterar bättre i skolan. (Cummins, 2017, ss. 136–137; Sundman, 2013, s. 39.)

Tidigare var det vanligt att man trodde att människan inte hade kapacitet att utveckla många språk samtidigt, speciellt barn. Idag vet man att det inte finns en övre gräns för hur många språk en människa kan lära sig. Studier visar att inläringen av andraspråk inte skadar modersmålet utan istället finns det fördelar med att lära sig andraspråk. Flera studier visar att barnet har förmågan att lära sig flera språk om barnet stimuleras med språk hemma i familjen (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 158). Börestam och Huss (2001, s. 51) påpekar att tillräcklig kontakt med båda språken gör att individen utvecklar sin tvåspråkighet. Om man har goda kunskaper i modersmålet blir det också lättare att lära sig andraspråk och vice versa. Men för att inläringen av två språk ska utvecklas på bästa möjliga sätt hos barn behövs språklig stimulans i olika slags sammanhang. Speciellt hos småbarn och barn i förskoleåldern spelar kommunikationen med andra och egen motivation en viktig roll för att individen ska bli tvåspråkig. (Sundman, 2013, ss. 33–35.) Ibland kan tvåspråkiga barns ena språk vara svagare än det andra språket eftersom barnet inte får lika mycket språklig stimulans på båda språken, men det här är helt normalt hos tvåspråkiga barn (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 158).

När individen byter mellan två språk kallas det för kodväxling. I praktiken handlar det om att individen hämtar ord från ett annat språk än det språk som hen för stunden talar. Kodväxlingen sker medvetet eftersom individen kan utnyttja båda språken för att bättre kunna uttrycka sig i sin kommunikation. Det sägs att individens kodväxling visar tecken på god språklig och social kompetens. (Svensson, 2009, s. 191.) Enligt Slotte-Lüttge (2005) spelar kodväxlingen en stor roll i klassrumssituationer. Genom kodväxling kan eleven öka sin förståelse för ämnesinnehållet. (Slotte-Lüttge, 2005, s. 191)

Vi kommer senare i denna avhandling att öppna noggrannare vad akademiskt språk (academic language) innehåller och speciellt hur det syns i gymnastikundervisningen. Dessutom fördjupar vi diskussionen om integrering av språk i ämnesundervisningen.

2.2 Tvåspråkighet i svenska skolor i Finland

Enligt Shin (2013, s. 24) har teknologin gjort att människor kommunicerar mera globalt och tvåspråkigheten har fått en större vikt i vårt samhälle. Ett tvåspråkigt samhälle använder inte båda språken på samma sätt utan kommunerna använder språken beroende på deras ändamål. Varje språk har en speciell funktion och roll i samhället. Det är vanligt att minoriteten av befolkningen är tvåspråkig och lär sig det andra språket i sociala sammanhang samtidigt som de uppehåller sitt modersmål. Användningen av andraspråket sker för det mesta i formella sammanhang medan det medfödda språket används mera i sociala kommunikationssituationer som till exempel i hemmet. (Shin, 2013, ss. 57, 60.) Sigurd och Håkansson (2007) beskriver växling mellan språken där det ena språket är ”högspråk” och det andra ”lågspråk”. Högspråket används i formella sammanhang medan lågspråket används i vardagliga sammanhang. (Sigurd & Håkansson, 2007, ss. 155–156.)

Inom den grundläggande utbildningen i Finland är det enligt lagen möjligt för barnet att gå i en svensk- eller finskspråkig skola. Kraven för att ett barn ska få gå sin skolgång på svenska eller finska är ifall barnet har språkliga förutsättningar att klara av undervisningen på båda språken. Det är upp till vårdnadshavaren om de placerar sitt barn i en svensk- eller finskspråkig skola. Traditionellt är det meningen att de som har modersmålet svenska går i en svenskspråkig skola och de som har finska som modersmål går i en finskspråkig skola. Under de senaste 20-30 åren i Finland har antalet tvåspråkiga elever ökat i landet. Allt flera barn kommer från en familj och ett hem där man pratar två språk. Enligt Sundman (2013) och Slotte-Lüttge (2007, s. 65) har ca en tredjedel av svenska skolors elever tvåspråkig bakgrund. Andelen tvåspråkiga elever i svenska skolor varierar beroende på vilken ort man befinner sig på. Det finns stora skillnader mellan orter vad gäller tvåspråkigheten. (Sundman, 2013, ss. 13–14.)

Det förekommer ofta elever i svenska skolor i Finland som har starkare finska än svenska. Det här beror många gånger på att området eller staden är finskdominerad och eleverna är mera i kontakt med finskan i sin närmiljö. Det blir allt vanligare att enspråkiga svenska hem växer upp i finskdominerade områden i och med utflyttning från Helsingfors och Åbo (Slotte-Lüttge, 2007, s. 65). Vanligtvis har eleven som går i svenskspråkig skola föräldrar där ena är svenskspråkig och den andra finskspråkig.

Sundman (2013) menar att tvåspråkiga elever i svenska skolor i Finland ändå klarar sig bra med det svenska språket och har en god språklig kompetens i svenska. (Sundman, 2013, ss. 14, 44.) I länder där det talas flera än ett språk är det viktigt att lärarna intresserar sig för och tänker på att förstärka elevernas språk (Clancy & Hruska, 2005, s. 30). I de mer praktiska ämnen är det vanligt att elever i finskspråkig miljö bättre känner till begreppen på finska, vilket leder till att det svenska ordförrådet måste befastas genom olika arbetsätt. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 85–86.)

Cummins (2017, s. 151) påpekar att tvåspråkighet är nyttigt för barns utveckling. Att barn talar minoritetsspråket hemma är bra med tanke på deras kunskapsrelaterade språkutveckling. Kunskapsrelaterat språk innebär att eleven behärskar det språk som används i undervisningen och samtidigt förstår hur språk konstrueras och förändras i olika sammanhang. Många andraspråkselever behärskar språket som talas i skolan men klarar inte av det i undervisningssammanhang. (Gibbons, 2006, s. 18.) Om läraren och eleven aktivt använder en dialog mellan varandra eller om läraren begränsar elevens andraspråksanvändning i klassrummet kan det uppstå problem i elevens språkutveckling. (Cummins, 2017, ss. 151–152). Cummins (2001, s. 175) poängterar vidare att utveckling av tvåspråkiga elevers båda språk under skolgången är förknippad med positiv skol- och språkframgång. Språket är inte endast ett kommunikationsmedel utan är starkt förknippat med individens etniska identitet (Han, 2012, s. 302). Tvåspråkigheten representerar individens etniska värderingar och övertygelser och man uttrycker sin identitet genom språket. (Han, 2012, s. 302; Cummins, 2001, s. 98.) Tvåspråkiga individer kan byta mellan två språk beroende på sammanhanget. Att byta mellan två språk kan ha att göra med sociala förväntningar eller vara i strid med dessa. Dessutom kan det vara frågan om att individen genom dessa handlingar utforskar sin identitet. (Young, 2007, s. 255; Sigurd & Håkansson, 2007, s. 160.)

Cummins (2001) lyfter fram ramarna för hur speciellt tvåspråkiga individer effektivt utvecklar skolspråket (academic language) i skolan. Cummins menar att individen måste utmanas med kognitiva metoder, vilket betyder att lärarens instruktioner bör vara på en sådan nivå att det kräver en högre tankeförmåga hos individen. Samtidigt bör läraren undvika övningar med utantilllärande. Ämnesspråket ska också integreras i ämnesundervisningen för att eleverna ska kunna använda ämnesspecifika ord och begrepp i akademiskt syfte. Cummins menar vidare att tvåspråkiga individers

utveckling av sin språkliga medvetenhet är viktigt under hela processen, under hela skoltiden. Eleverna ska erbjudas möjligheter till att utforska och jämföra sina språk i sin närmiljö. (Cummins, 2001, s. 98.)

3 Barns språkutveckling

Barns språkutveckling påbörjas redan under graviditetstiden och fortsätter livet ut. Ett antal studier visar att ofödda barn efter sju graviditetsmånader har en språklig förmåga att känna igen rytm, melodi och frekvens i talet. (Samuelsson, 2006, s. 375; Strömquist, 2003, s. 59; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103.) Barns språkutveckling har att göra med en önskan om gemenskap och delaktighet. Barnen måste få uttrycka sig själva, dela med sig och ta del av varandras erfarenheter och upplevelser. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) tar upp den välkända modellen av språkutvecklingstrappan för att beskriva barns språkutveckling. I trappan finns det fem steg som barnen progressivt går uppåt i. Följande kategorier finns med i språkutvecklingstrappan: joller och samspel (1), begrepp och ord (2), uttal och grammatik (3), bemästrande och metaspråk (4) samt skriftspråkighet (5). (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016, ss. 52–53.)

Innan barn lär sig tala uttrycker barnet sig genom att visa känslor och kroppsrörelser för vuxna. Språkutvecklingen i det här skedet handlar om samspel med andra människor och via samspel samlar barnet erfarenheter, vilket leder till att kontakten med nya människor blir mera framgångsrik med tanke på barnets språkutveckling. I det andra steget utforskar barnet sin omgivning med olika sinnen (hörsel, syn, smak, lukt och känsel). Detta steg är viktigt för barnets språkutveckling eftersom barnet får bekanta sig med sin omvärld genom att använda hela sin kropp. Det tredje steget i språkutvecklingstrappan handlar om språkljud, fonem, och grammatik, alltså hur kombinerings av ord och satser blir till hela meningar och berättelser. Fonologisk utveckling handlar om att barn kan uttala så att det är begrepligt. I barns tidiga språkutvecklingsfas utvecklar barnet prosodiska egenskaper i talet, alltså bygger upp ett fonologiskt system. Det fonologiska systemet innebär att barnet försöker göra språkljudet likt det som är specifikt för modersmålet. Tornberg (2015, s. 139) menar att språklig kommunikation innebär att individen måste ha ord och uttryck och kunna de grammatiska reglerna för att kunna förmedla det vad man vill ha sagt. Den sensomotoriska utvecklingsfasen, alltså när barnet bekantar sig med sin fysiska miljö och får vara delaktig i kommunikationssammanhang, innehar en betydande roll i barnets fortsatta språkutveckling (Strömquist, 2003, s. 61-62). Under det tredje steget

ska man låta barnet i lugn och ro utforska språket. När barnet är i förskoleåldern brukar den språkliga grunden falla på plats. I det fjärde steget börjar barnet utforska språket. Barnet blir nyfiket och ifrågasätter saker, d.v.s. individen har en känsla av säkerhet i språket, vilket gör att barnet kritiskt granskar språket och samtidigt får en bättre förståelse för språkets olika varianter. Det sista steget handlar om att barnet kan arbeta med språket förutom muntligt också i form av skrift. Språket har således blivit permanent och barnet kan kommunicera med hjälp av skrift. Barnets språk fortsätter att utvecklas vidare genom skriftspråkutveckling. (Samuelsson, 2006, s. 376; Bruce, Ivarsson. Svensson & Sventelius, 2016, ss. 53–54.)

Att kunna språk är oerhört viktigt med tanke på inläringen. Genom språket skaffar man information som lagras i minnet. Språket är kopplat till barnets fullständiga utveckling. Under barns språkutveckling blir språket mera än bara ord och ljud som kommer ut ur munnen. Barnet blir medvetet om språket. När barns kognitiva förmågor utvecklas skaffar barnet också språklig medvetenhet. Språklig medvetenhet indelas i fonologisk, morfologisk, syntaktisk och semantisk-pragmatisk medvetenhet. (Nurmilaakso, 2011, ss. 31–32.)

Det som är avgörande i barns språkutveckling är andra kognitiva färdigheter som till exempel intelligens, minne, begriplighet och talutvecklingen. Ett litet barn tänker via att prata. I hemmet lär sig barnet sambandet mellan ord och saker och vilken mening orden får i sammanhangen. Förutom att barnet lär sig uttala orden lär hen sig samtidigt att förstå ordens innebörd. Att lära sig nya ord sägs vara en fortgående process i individens liv. (Nurmilaakso 2011, s. 32-33.)

Ett litet barns ordförråd utvecklas snabbt. Små barn utvecklar språkets tidiga centrala milstolpar relativt samtidigt men barns kunskaper i ordförrådet skiljer sig dock. Varför vissa barn inte har en lika bred ordförråd som andra beror bland annat på miljön barnet lever i. Ordförrådet påverkas av hur aktivt barnet är i kontakt med olika vuxna, hur språket används i hemmet och familjemedlemmarnas antal. Börestam och Huss (2001, s. 27) påpekar att barnets språkliga närmiljö och de medfödda egenskaperna som barnet har påverkar språkutvecklingen. Med tanke på barns språkutveckling är det viktigt att vuxna pratar tillräckligt med barnet. Genom att prata med barnet utvecklar barnet sitt ordförråd och tal. (Nurmilaakso, 2011, s. 33, 35.)

3.1 Ord och ordförråd

Inger Lindberg (2006) menar att det inte uppstår stora problem med ordförrådet i läromedlen för elever som behärskar undervisningsspråket men som inte har det som sitt modersmål. Det som andraspråkselever har svårt med är nya ord, i synnerhet ämnesspecifika ord. Det ställer till med problem om läraren antar att alla elever känner igen orden och inte förklarar ordens betydelse. Danelius (2010, s. 121) påpekar att en duktig lärare tar upp ordens betydelse vid rätt sammanhang i undervisningen. Genom att låta eleverna studera orden utvecklar de sina språkliga kunskaper. Ordförråd och ordförståelse gynnar samtidigt elevernas läsförståelse. Det finns en skillnad mellan ”ämnesspecifik vokabulär” och ”allmän akademisk vokabulär” och i vilken kontext vissa ord används. Med kontext avses i vilken omgivande miljö man använder språket som till exempel i hemmet och familjen, inom utbildning och sociala och kulturella aktiviteter (Börestam & Huss, 2001, s. 22). Detta kan ställa till med svårigheter för elever (Lindberg, 2006, ss. 66-67). För att barn ska lära sig nya ord och bredda sin vokabulär är det viktigt speciellt i förskolan att läraren använder ett avancerat språk. Samtal mellan läraren och eleven stöder elevens ordförråd. Eleven bekantar sig med kända och främmande ord under samtal, vilket allmänt utvecklar elevens språkfärdigheter. Det är viktigt att läraren håller diskussioner och speciellt diskussioner med öppna frågor med eleven för att utvidga deras ordförråd. (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster & Forston, 2015, s. 81.)

3.2 Klassrumsinteraktionens betydelse för barns språkutveckling

Både för en- och flerspråkiga barn är hemmet den första och viktigaste arenan för språkinläring men senare faller ansvaret huvudsakligen på skolan för att vidareutveckla barnens språkfärdigheter (Börestam & Huss, 2001, s. 34). Inom modersmål i Glgu 2014, står det skrivet om språkpedagogik och språkutveckling. Eleven skaffar sig en kompetens i flera språk i hemmet, i skolan och under fritiden och den språkliga kompetensen kan sägas bestå av kompetens i modersmålen, i andra språk och i olika varianter av dialekt, på olika nivåer. Skolans språkundervisning utgår ifrån

att språket används i olika situationer och sammanhang och språkundervisningen ska både stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja elevernas språkbruk, parallellt på olika språk. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103.)

När barnet börjar skolan startar en mycket intensiv period i språkutvecklingen. Barnet utvecklar sitt språk genom olika slags muntliga och skriftliga övningar. Barnets erfarenheter från förskolan och hemmet spelar en avgörande roll med tanke på språkutvecklingen i skolan. (Lindberg 2006, s. 58-59.) Att utmana barnets kommunikationsfärdigheter i förskolan ligger också till grund för språkutvecklingen i fortsättningen. Hur förskoleläraren pratar med eleverna inverkar på barnets språk. Lärare som använder ett analytiskt och avancerat språk med barn utvecklar deras ordförråd och läsförståelse i senare skolgång. Det som är relevant i barnets språkutveckling är kommunikationen mellan barnet och vuxna. För att stötta barnets språkliga färdigheter måste vuxna kommunicera, lyssna och ge respons på vad barnet säger. (Hagen, 2018, s. 651.)

Anne Palmér (2008) hävdar att språkutveckling är kopplad till kunskapsutvecklingen. Medan man använder språket i meningsfulla sammanhang samlar man också på sig kunskap. Eleverna i skolan utvecklar sitt språk genom roller som de tränar på i olika slags kommunikationssammanhang. I skolan får eleverna lyssna och använda ett mera avancerat språk och erfarenheterna från skolan utvecklar deras språkfärdigheter. (Palmér, 2008, s. 15.)

Grundskolan är en intressant tid med tanke på elevens utveckling. Eleverna börjar skolan som sexåringar då lek är starkt med i deras vardagliga liv och avslutar sin grundskoleperiod som halvvuxna tonåringar. Grundskoletiden är elevens upptäcktsperiod, eleven hittar och stärker sin identitet och blir mera självständig som individ. Under denna period kommer eleven i kontakt med olika slags känslor och är engagerad av att få ny kunskap. Elevens metakognitiva förmåga höjs, vilket betyder att eleven skickligare kan hantera sin egen kunskapsprocess. (Danelius, 2010, s. 15.)

I årskurs fyra till sex är eleverna i åldern mellan tio och tolv och de flesta har då utvecklat grundläggande färdigheter i läsning och skrivning. I tio års åldern höjs kraven som ställs på eleven då hantering av olika slags texter blir mera utmanande för eleven. I det här skedet ska eleven utgå från att läsa för att lära sig. Det som är avgörande för elevens skolframgång i denna ålder är att undervisningen är

motiverande och tillräckligt utmanande för eleverna. Eftersom eleven är mera självständig än förr behövs det utmaningar för elevens kritiska tänkande i och med att eleven granskar skolkunskaper gentemot det som finns utanför skolan. (Danelius, 2010, ss. 15–16.)

Danelius (2010) poängterar att det inte finns mycket forskning i ämnesdidaktiken inom språkutveckling i åldersgruppen tio till tolv (årskurs 4–6). Största delen av forskningen ligger på elever i förskolan, läsinlärning och gymnasium. Danelius påpekar vidare att skolåren i årskurs 4–6 är mycket viktiga med tanke på elevens allmänna språkutveckling. Danelius kallar denna skolperiod för stadiet mitt emellan eller det glömda stadiet. (Danelius, 2010, s. 16.)

4 Skolan som språkarena

I detta kapitel kommer vi att presentera språket i skolkontext. Vi förklarar skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk och lyfter fram begreppet akademiskt språk som vi har valt att använda parallellt med begreppet skolspråk. Förutom detta behandlar vi det säregna skolspråket som används i skolan och hur språket kan integreras i undervisningen. Glgu 2014 påpekar att ett språkmedvetet och språkpedagogiskt perspektiv ska ingå i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.90).

4.1 Vardagsspråk och skolspråk

En undervisning som innehåller arbetssätt där eleven får använda sig av flera olika sinnen, vara kreativ och ta med fantasin är inte bara roligt och inspirerande utan detta stödjer elevernas kommunikationsstrategier och utvecklar samtidigt deras språkfärdigheter (Anderberg, Danelius & Nordheden, 2010, s. 129). I skolan stöter eleverna på många ord som de sällan möter i det muntliga språket utanför klassrumsmiljön. Det finns en tydlig skillnad mellan vardagsspråk och skolrelaterat språk. (Slotte-Lüttge & Forsman, Skolspråk och lärande, 2013, s. 28.) Det är ändå viktigt att läraren arbetar språkinriktat på det sätt att eleverna ser en koppling med det som lärs ut i klassrummet och verkligheten så att språket (till exempel nya ord) blir en ”produkt” som kan användas också utanför skolan (Tornberg, 2015, s. 23). Tornberg (2015, s. 205) lyfter upp att lärarens sätt att tala med eleverna har en stor effekt på hur eleverna använder sitt språk i framtiden.

Skolspråk (academic language, subject/discipline-specific language) handlar främst om ämnesspecifika ord, det vill säga den terminologi som man använder inom ett skolämne. I varje skolämne är det viktigt att lärarna jobbar med terminologin i sitt ämne (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 29). Detta gäller framför allt ämneslärare i högstadier och gymnasier men även klasslärare som också de undervisar i olika ämnen.

Till en stor del handlar skillnaderna mellan vardagsspråk och skolspråk om ordval men även om meningsbyggnad och uttryckssätt samt användning av rätt ämnesterminologi (Slotte-Lüttge & Forsman, Skolspråk och lärande, 2013, ss. 29-30). Hajer och

Meestringa (2010) menar att skillnaden mellan vardags- och skolspråk är språkbruket som används i skolan och hemmet. Eleverna kommer i kontakt med främmande ord och läraren introducerar en helt annorlunda terminologi som skiljer sig betydligt från vardagsspråket. Det som faller på elevens ansvar i skolan är användningen av skolspråket i många olika former. Eleven läser, skriver och uttrycker sig via ämnesspråket. Det handlar om att behärska ämnesterminologin och veta ordens betydelser inom olika ämnen. (Hajer & Meestringa, 2010, ss. 12–13.)

En elev som behärskar att läsa en text och förstår innebörden i texten har den kunskap som förväntas av eleven i senare skeden av grundskolan. Om eleven kan läsa och skriva med rätt terminologi betyder det inte att hen förstår hela kontexten utan eleven måste även kunna förklara och uttrycka begrepp. (Slotte-Lüttge & Forsman, Skolspråk och lärande, 2013, ss. 28-29.) För att fördjupa sin ämneskunskap behöver eleverna både kunna förstå och använda ett sådant språk som de sällan hör utanför skolan. Lärarnas uppgift blir att stödja eleverna i att bli mer kompetenta språkanvändare såväl när det gäller att läsa och höra språk som att själva kunna uttrycka sig med hjälp av skolspråk i rätt sammanhang. Om lärare på olika sätt gör skolspråket synligt, också dess relation till vardagsspråket, är det möjligt för eleverna att bli medvetna om olika sätt att utvecklas språkligt. Om läraren uppfattar de utmaningar som finns med i det skolrelaterade språket, kan det ha en betydande effekt på elevens lärande. Läraren kan med sina didaktiska kunskaper hjälpa eleverna med språket, vilket resulterar till att elevernas skolspråk stärks och lärande inom olika läroämnen blir mera omfattande. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 30-32.)

Enligt Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) har digitaliseringen förändrat elevernas språkliga fält eftersom kommunikationen och informationspridning bland unga idag sker mycket via digitala verktyg. Läraren måste idag kunna bygga sin undervisning och dra nytta av elevernas vardagsspråk, så att de sedan mångsidigare kan använda språket i olika situationer. I skolan ska eleverna inte få en bild av att deras vardagsspråk är felaktigt utan att det finns arbetssätt att utveckla sitt språk vidare. (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016, s. 24.)

Skolspråk är helt annat än vardagsspråk eftersom skolspråket är grammatiskt mera komplext än vardagsspråket (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016, s. 117). Skolspråket förekommer också utanför skolan i form av nyhetstexter och andra faktatexter i diverse medier. Det är dock viktigt att minnas att en många elever i den

finlandssvenska kontexten möter dessa typer av texter på finska. I vissa fall och i vissa ämnen kan det hända att eleven mycket väl känner till skolrelaterade ämnesord på finska. På finskdominerande områden kan det vara bra att läraren nämner den finska motsvarigheten för ämnesspecifika ord då de framkommer, och på så sätt skapa en brygga mellan den skolrelaterade finskan som eleverna möter utanför skolan och en förståelse för det ämnesspecifika skolspråket i skolan. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 32–33.)

En skicklig språkanvändare har ett brett ordförråd och kan uttrycka sig på ett mångsidigt sätt. I skolrelaterad språkundervisning utvecklar man elevernas ordförråd inte bara för att lära sig nya ord utan också för att kunna förstå och använda dem i en kontext. I vardagsspråk tar individen hjälp av egna erfarenheter eller saker som är nära kopplade till livet medan man i skolrelaterat språk går in på områden med ämnesspecifika begrepp och uttryck. Att arbeta språkstödjande i undervisningen sker under en längre process och det betyder att läraren stegvis matar eleverna med mera krävande ord och begrepp som med tiden blir deras skolvardag. Det handlar egentligen om att ta sig en nivå uppåt i språkutvecklingen. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 19-22.)

Anna Slotte-Lüttge & Liselott Forsman (2013) poängterar att eleverna i skolan lär sig använda språket i en djupare mening. Eleverna lär sig använda till exempel verb och uttryck som är relaterade till ett specifikt ämne. Eleverna lär sig inte bara om ämnets innehåll utan också att tala och skriva om det. Utan ett ämnesspecifikt ordförråd kommer eleverna att ha svårt att förstå information i olika sammanhang. Att använda för gymnastiken betydelsefulla ord och begrepp är viktiga för att utveckla elevernas förståelse av innehållet i läroämnet. (Pellett & Pellett, 2010, s. 49; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 20.)

Slotte-Lüttge & Forsman (2013) menar att med hjälp av ett språkstöttande arbetssätt i skolan lär sig eleverna förstå och använda orden bättre. Om det läggs för mycket tid och fokus på enskilda ord går inte språkutvecklingen lika smidigt framåt med tanke på en skolrelaterad språkanvändning. Då undervisningen bygger på mångsidiga arbetssätt och läraren arbetar språkstöttande gynnar det elevernas framtida förståelse för och användning av skolspråket. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 20.) Slotte-Lüttge och Forsman (2013) lyfter dessutom upp vikten av att använda skolspråket och att vara i

samspel med andra för att kunna utveckla språket. Dessutom är samspelet viktigt för att utveckla ämneskunskaperna i språket.

Glu 2014 påpekar att eleverna ska uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och att de ska använda sin kompetens i olika språk som stöd för lärandet i alla ämnen. Betydelsen av minoritetsspråken ska också behandlas i undervisningen och den ska stödja elevens flerspråkighet genom att inkludera elevens alla språk. Det framgår även att utgångspunkten för skolans språkpedagogiska verksamhet är att flera olika läroämnen samarbetar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 104.)

4.2 Akademiskt språk

I denna avhandling har vi valt att dra paralleller mellan skolspråk och akademiskt språk. Akademiskt språk (Academic language) motsvarar skolspråk, alltså det språk som används i skolan i undervisningen. Martin, Klinkenborg och Wetherington (2018) beskriver ett akademiskt språk som ett språk som är kopplat till ett visst specifikt ämne. Nagy och Townsend (2012, s. 92) definierar akademiskt språk som ett avancerat språk, både muntligt och skriftligt, som underlättar kommunikationen och tankegången om ämnets innehåll. Det akademiska språket är olikt det vardagliga språket. Ingen dialekt eller slang hör till det akademiska språket. Det akademiska språket är ett muntligt, skriftligt eller ickeverbalt språk som används i akademiska syften. Ett akademiskt språk skiljer sig från vardagliga samtal eftersom det ska förmedla mera abstrakta, tekniska och nyanserade idéer och fenomen för mottagaren (Nagy & Townsend, 2012, s. 92). Det akademiska språket är lärarens huvudverktyg för all undervisning, lärande och övergripande utveckling av individens intellektuella förståelse. Nagy och Townsend (2012, s. 93) lyfter fram att ett akademiskt språk är ett verktyg som stödjer ett annorlunda tankesätt hos individen i sociala sammanhang. Att lära sig ett akademiskt språk handlar inte bara om att lära sig nya ord för att göra samma sak med andra ord utan det handlar om att göra nya saker med språket och skaffa sig nya verktyg för nya sammanhang. För att behärska ett akademiskt språk måste individen ha ett tankesätt som ligger på en högre nivå, med andra ord måste individen klara av mera komplicerade kognitiva uppgifter som innehåller mera tekniska och avancerade ord och begrepp. Individen behärskar också grammatiken utförligare och klarar av att

skriva längre meningar. (Constantinou, 2015, s. 10; Martin, Klinkenborg & Wetherington, 2018, s. 34–35.)

Enligt Barnes, Grifenhagen och Dickinson (2016), Constantinou (2015) och Wasik (2006) är kunskap om ett akademiskt språk kopplat till skolframgång i grundskolan och senare i livet. Studier visar att de barn som har utvecklat ett akademiskt språk redan i tidig skolålder klarar sig bra i skolan och också i framtiden. Att använda sig av ett akademiskt ordförråd förknippas vanligtvis med kunnande av ett akademiskt språk och brister i ordförråds-kunnandet inverkar negativt på elevens skolgång och prestationer (Nagy & Townsend, 2012, s. 91). De barn som utvecklat ett akademiskt språk har bland annat fått ett bredare ordförråd. Att barn får lyssna till ett akademiskt språk (språklig stimulans) hjälper barnet att använda och förstå språket bättre, vilket i sin tur leder till gynnsammare skolprestationer. Det akademiska skolspråket blir mera komplext i grundskolans högre årskurser. (Nagy & Townsend, 2012, s. 98; Barnes, Grifenhagen, & Dickinson, 2016, s. 39.)

Läraren har en viktig uppgift med tanke på främjandet av elevers akademiska språkutveckling. Det handlar bl.a. om att läraren identifierar språkraven som hen ställer på eleverna för ett specifikt ämne. För att eleverna effektivt ska kunna kommunicera inom ämnesområdet som behandlas måste läraren förbereda eleverna för användning av ämnesspecifika ord och begrepp och hur man använder ämnesspråket korrekt i olika sammanhang. Enligt Martin, Klinkenborg och Wetherington (2018, s. 35) samt Constantinou och Wuest (2015, s. 29) är det ett faktum att eleven klarar av att kommunicera om ämnesspråket är kopplat till behärskningen av ett akademiskt språk och framgång i skolprestationer. (Constantinou & Wuest, 2015, s. 28.) Martin, Klinkenborg och Wetherington (2018) poängterar att största delen av lärarna använder ett akademiskt språk och ger möjlighet för eleverna att använda språket i klassrummet. På så sätt underlättar man elevernas förståelse för ämnesord och när eleverna kommunicerar med hjälp av dessa ökar deras språkfärdigheter. För att eleven ska utveckla ett akademiskt språk måste läraren ha med språket i sina instruktioner. Det är via lärarens instruktioner till övningar som eleven får mera kunskap om språket och eleven breddar samtidigt sina kunskaper om ämnesspråket när hen använder ämnesspecifika ord och begrepp under övningarna. Nagy och Townsend (2012) påpekar att läraren behöver få stöd i att lära ut ämnesspråkets innehåll eftersom det uppstår svårigheter bland eleverna om läraren

endast lär ut ämnesspecifika ord men inte hur de används i själva kontexten. Studier visar att elever behöver få tillräckligt med tid och möjligheter i skolan för att bredda sitt akademiska ordförråd. En elev lär sig inte ordens innebörd om de utgår från att memorera ordens definitioner. Att eleverna får använda dessa ord i olika syften hjälper dem att förstå och använda orden i olika sammanhang och samtidigt samlar de kunskap i en teoretisk bemärkelse. Ett akademiskt språk och ämnesspråk integreras i undervisningen för att effektivt utveckla elevernas språkfärdigheter. (Martin, Klinkenborg, & Wetherington, 2018, ss. 34–35; Nagy & Townsend, 2012, ss. 93, 96.)

Akademiskt språk handlar om att behärska ord ur ett bredare perspektiv. Barnes, Grifenhagen och Dickinson (2016) beskriver akademiskt ordförråd som ord som används inom olika områden men som får en annan betydelse beroende på den akademiska kontexten. Det rekommenderas att läraren använder sig av ord som är främmande för barn men som de behöver för framtida skolgång. Det akademiska språket ska samtidigt utveckla elevernas förståelse av ord och bredda deras ordförråd. (Barnes, Grifenhagen, & Dickinson, 2016, s. 40.)

4.3 Språkintegrering

Idag anser man att det är viktigt att integrera språk- och ämnesundervisning med tanke på främjandet av språkinläringen hos elever. Eleverna kommer i kontakt med språket under skoldagen i många olika sammanhang och språk lärs in effektivt om det används i naturliga situationer, alltså i ämnesundervisningen. Genom att integrera språk i undervisningen har läraren koll på själva språket och kan använda språket som inlärningsverktyg. Det är viktigt att inte skilja språket och innehållet från varandra, utan de ska ses som ett medel att stärka språk- och kunskapsutvecklingen hos eleverna. Dessutom har integrering av språk i undervisningen effekten att hjälpa speciellt andraspråkselever att klara sig i sina studier eftersom eleverna då kommer i kontakt med språket. De utvecklar språket på ett helt annorlunda sätt. Nya begrepp kommer in i olika sammanhang och då får eleven en bättre förståelse för själva språket och ämnet. (Gibbons, 2006, ss. 162–163).

Genom att använda ordförrådet för att benämna olika arbetsprocesser kan man ta steget vidare från att enbart uppmärksamma terminologin inom ett ämne till en mer helhetlig

språkanvändning. Ett viktigt steg i elevernas språkutveckling är att de får möjlighet att muntligt beskriva sitt eget arbete. Att ta upp samma innehåll i flera ämnen är bra pedagogik och på så sätt får eleverna tillfälle att ordentligt befästa ett innehåll. Ämnesintegrering hjälper även eleverna att se innehållet i form av större helheter. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 88–90).

Hajer och Meestringa (2010, s. 11) definierar språkinriktad undervisning som följer:

Språkinriktad undervisning inom alla ämnen är en didaktik där de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning.

I skolan finns det elever med olika språkbakgrund och språkfärdigheter, vilket betyder att skolan och lärare måste stötta skolspråket på bästa möjliga sätt. Skolspråket måste inkluderas i alla ämnen så att skolspråket inte blir ett hinder för eleven och elevens språkutveckling tar skada eller upphör. Skolspråket ska vara ett av målen i undervisningen. Undervisningen ska träna elevernas språk- och ämneskunskaper samtidigt. (Hajer & Meestringa, 2010, s. 11.)

Det finns fördelar med att vara lärare i många olika ämnen i en klass. Läraren har då koll på elevernas utveckling och speciellt språkutveckling och hur språkfärdigheterna syns i lärandet i alla ämnen. Danelius (2010) menar att man kan integrera språk i alla ämnen och ta fasta på någonting som man anser är relevant för eleverna oberoende av om man byter ämne. För läraren gäller det att se undervisningen som en större helhet, alltså kopplingen mellan olika ämnen. För en klasslärare går det smidigt att arbeta enligt ett ämnesintegrerat arbetssätt och utforma ett innehåll som ger förutsättningar för eleverna att öka sina språkkunskaper. (Danelius, 2010, s. 138-139.)

Enligt Hajer och Meestringa är undervisningen språkinriktad då eleverna lär sig använda det ämnesspecifika språket inom ämnet. För att eleverna ska lära sig använda det skol- och ämnesspecifika språket i undervisningen måste läraren känna till vilka språkliga krav det finns inom ämnet och hur språkutvecklingen sker i skolan. Läraren bör samtidigt veta på vilket stadium eleverna befinner sig på för att effektivt kunna stötta deras skolspråk. Ämneslärare spelar en viktig roll med tanke på elevens utveckling av skolspråket men det kräver också att läraren har en välplanerad undervisning för varje lektion. Att integrera språket i undervisningen har sina fördelar både för enspråkiga- och andraspråkselever eftersom språket behandlas på ett bredare

fält och man då också får en bättre förståelse för själva ämnet. (Hajer & Meestringa, 2010, ss. 12–14.)

Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius (2016) poängterar att varje lärare måste känna igen metoder för språkfrämjande arbetssätt för att främja alla elevers språkutveckling. Det här betyder att läraren behöver veta på vilket stadium eleven befinner sig i sin språkliga utveckling och därigenom stödja och arbeta med språket tillsammans med barnet. (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016, ss. 22-23.) Det hör till lärarens arbete att planera noggrant för vad som bör läras ut för att eleverna ska klara av övningarna. Det gäller att ta reda på vilka utmaningar eleverna har i klassrummet och vilka krav man ställer på dem, med andra ord måste läraren ta reda på elevernas språkkunskaper innan hen håller sin undervisning. Till exempel Gibbons (2006) presenterar ett sätt att ta reda på elevernas språkkunskaper som behövs för att de ska klara av ett specifikt ämne. Genom att till exempel brainstorma med eleverna menar Gibbons (2006) att läraren kan ta reda på vilka språkkunskaper eleverna behöver för att utveckla deras ämnes specifika ordförråd. (Gibbons, 2006, ss. 164–165).

Det finns olika sätt för läraren att undervisa sitt ämne. Morton (2016) tar upp fyra olika domäner för undervisning av ämneskunskap. Dessa domäner är *common content knowledge*, *specialized content knowledge*, *knowledge of content and students* och *knowledge of content and teaching*. Dessa domäner är viktiga för läraren att känna till för att effektivare kunna integrera språket i undervisningen. *Common content knowledge* är den typ av kunskap som alla personer har kompetens i ett visst ämne som hen kan undervisa i. Detta betyder att läraren bör kunna demonstrera och ha svar på frågor relaterade till ämnet. Dessutom måste läraren kunna utföra alla aktiviteter som presenteras för eleverna och se till att informationen som ges är korrekt. *Specialized content knowledge* i sin tur innebär att läraren måste förutom att kunna presentera och kunna sitt ämne kunna beskriva språket som är relevant med tanke på kunskaps- och språkutveckling inom själva ämnet. Den tredje domänen *knowledge of content and students* handlar om att ha kunskap om ämnet och studeranden. I denna metod förutser läraren vad eleverna kommer att tänka eller vad som upplevs förvirrande i innehållet. Läraren förutser vad eleverna kommer att göra med givna övningsuppgifter, om de upplever uppgifterna lätta eller svåra. Det handlar också om att bedöma elevernas intresse och motivation för ämnet och hur de troligen kommer att utföra övningen. Den sista domänen *knowledge of content and teaching* går ut på hur läraren använder olika

slags metoder i sin undervisning, upplägg och aktiviteter. Läraren kan med andra ord produktivt plocka fram strategier för instruktioner oberoende av ämne. (Morton, 2016, ss. 147–150).

Framförallt handlar inlärning av skolspråk om att läraren visar hänsyn till och respekterar eleverna, låter eleverna bygga på sin identitet. Detta medför att eleverna blir motiverade och vill vidareutveckla sina kunskaper och stärka sitt språk i skolan. En annan viktig aspekt av effektiv språkinlärning i skolan och undervisning är elevernas egna erfarenheter, att låta eleverna studera språket via egna erfarenheter och utgå från vad de redan tidigare lärt sig. Eftersom eleverna har olika bakgrund skiljer sig ordförrådet från individ till individ. I språkinriktad undervisning byggs ny kunskap via elevens erfarenheter. Dessutom ska läraren utveckla elevernas språkliga kunskaper progressivt och låta eleverna ta eget ansvar i processen. Hajer och Meestringa (2010) poängterar att utan språk fungerar inte undervisningen och om läraren bara antar att eleverna i klassen har ett bra skolspråk kommer inte elevernas språkutveckling att gå vidare. I allmänhet innebär det att läraren integrerar språk i alla ämnen för att stärka elevernas inlärning. (Hajer & Meestringa, 2010, ss. 16, 21–22.)

När det gäller språkinlärning i allmänhet är det viktigt att skolan inte begränsar språkinlärning endast till språklektioner utan att istället får med språket i alla ämnen. Det som kännetecknar en hög kvalitet i undervisningen är att eleverna aktivt använder ämnets specifika språkbruk. Detta betyder att undervisningen bör innehålla övningar med interaktion och tillräckligt med hjälpmedel för att utveckla skolspråket. Hajer och Meestringa (2010) lyfter upp olika egenskaper i den språkinriktade undervisningen. I alla ämnen finns det specifika ord och begrepp som beskriver olika funktioner eller aktiviteter och att handskas med en ny terminologi kan innebära svårigheter för elever i klassen. Därför hör det till lärarens arbete att förbereda eleverna för ämnesspråket och sätta fokus på instruktionernas kvalitet för att underlätta elevernas kontakt med skolspråket. Poängen med den språkinriktad undervisningen är att få en bredare förståelse för själva ämnesinnehållet. Innan läraren tar itu med en ny ämnesterminologi ska läraren ha koll på elevernas nuvarande språk- och ämneskunskaper för att vara förberedd på problem som eleverna möjligtvis stöter på. Det händer ofta att läraren försöker förenkla språket om det ser ut som om eleverna missförstår ämnesinnehållet. Mycket hänger på elevens ansvar när det gäller att utveckla skolspråket men det sker ändå i stort sett ett tätt samarbete mellan läraren och eleven. För att det inte ska

uppkomma flera missförstånd hos eleven gällande ämnesinnehållet ska undervisningen byggas så att eleven har möjlighet att använda ämnesinnehållet i andra sammanhang. Då har också läraren möjlighet att effektivt stimulera elevens språkbruk i form av konstruktiv och positiv respons. Läraren måste känna till den språkinriktade undervisningens didaktik för att stötta elevens språkutveckling. (Hajer & Meestringa, 2010, ss. 17–19.)

4.4 Gymnastikundervisningens roll i språkstödande arbete

Det språkutvecklande arbetet sker inte enbart i läsåmnen utan även i de mer praktiska läroämnena såsom slöjd, gymnastik och bildkonst. De praktiska ämnena har sina speciella utmaningar men det finns även där möjligheter till aktiv språkanvändning. Läraren måste även fundera på olika sätt att stödja i det egna ämnet. Det som gör de praktiska ämnena utmanande är deras friare natur. I sådana fall blir det naturligt för eleverna att använda samma språk på lektionen som på fritiden. Elevens språk kan då utgöras av endast enstaka inslag av ämnesord i det som för övrigt är elevens vardagsspråk, som till exempel dialekt eller finska. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 84).

I varje skolämne kommer språket in automatiskt och språket är ett av innehållen i undervisningen. Det här betyder inte att ämneslärare måste ha all kunskap om grammatiken i språket utan att de istället vet vad som är relevant att lära ut för eleverna av det egna ämnesområdet. Läraren ska kunna ta upp det som specifikt kännetecknar ämnet. (Skolverket, 2011, s. 99.) Slotte-Lüttge & Forsman (2013) betonar också att ämneslärare inte är språklärare i sig. De menar att till ämneslärares uppgifter med tanke på språk är att utveckla elevernas ordförråd, arbeta med olika slags texter och ge utrymme för eleverna att vara språkligt aktiva både muntligt och skriftligt. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2016, s. 104.)

I en framgångsrik språkundervisning är läraren medveten om sitt eget språkbruk och har framförallt en genomtänkt undervisning så att hen kan kommunicera med eleverna så att alla förstår och inte sätter hinder för de som har språkliga svårigheter. En genomtänkt undervisning handlar bland annat om att läraren pratar tydligt, har koll på sitt tempo och tar in nya ord och begrepp. (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius,

2016, s. 170.) Clancy och Hruska (2005) menar att läraren kan tänka på både sin egen och elevernas språkanvändning under gymnastiklektionen. Det kan innebära speciella ord som har att göra med själva miljön, utrustningen, reglerna, kroppen, de fysiska aktiviteterna eller olika rörelseriktningar. (Clancy & Hruska, 2005, ss. 31–32.)

Clancy och Hruska (2005) och Murata (2003) påpekar att upplägget på gymnastikundervisningen gör det möjligt att arbeta språkstödjande och denna miljö är väl lämpad för språkutveckling (Clancy & Hruska, 2005, s. 30; Murata, 2003, s. 29). Många lärare kan uppleva att det är lätt att mista kontrollen över språkanvändningen under de mera fria formerna av undervisning och kan då kanske omedvetet välja att prata mycket själva. Detta eftersom läraren under lärarledd interaktion har kontroll över både språkval och talande över lag. Viktigt är dock att eleverna är språkligt aktiva för att så bra som möjligt kunna befästa och utveckla sitt språk. Fördelen med de praktiska ämnen är att det finns naturliga möjligheter till samtal mellan lärare och elever. En annan fördel är att lärarna har möjlighet att stödja elevernas förståelse genom att konkret visa till exempel en kroppsörelse samtidigt som man sätter ord på det som händer. Läraren använder således ett ämnesspecifikt språk och ger eleverna möjlighet att så småningom själva kunna göra detta, istället för att förenkla språket till ett vardagsspråk. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 85–86.)

Wachob (2014, s. 13) poängterar att gymnastikundervisningen är unik för att effektivt integrera även litterära färdigheter. I dagens läge är det vanligt att alla lärare måste undervisa litteracitet i alla ämnen (Shimon, 2004, s. 7). Litteracitet (av engelskans literacy) används traditionellt för att beskriva verksamhet som hör till läsande och skrivande men den vidare innebörden av ordet innefattar även språk och kommunikation (Nationalencyklopedin, 2018). Wachob (2014, s. 13) skriver att litteracitet är ett mångfacetterat begrepp som innefattar bland annat lyssnande, talande och skrivande, för att utbyta information i olika sociala kontext.

Clancy och Hruska (2005) menar att gymnastikundervisningen liknar den naturliga process som små barn går igenom då de tillägnar sig ett språk. Gymnastiken innehåller flera element som stöder en individs språkinläring. I gymnastiken finns det en klar koppling mellan språk och aktivitet (man samtalar medan man är fysiskt aktiv), det uppstår möjligheter att visa att man förstår språket genom att uttrycka sig fysiskt samt interagera med andra och undervisningen utgör även en känslomässigt positiv

inlärningsmiljö eftersom barn till sin natur gillar att vara fysiskt aktiva. (Clancy & Hruska, 2005, s. 31.)

Som i alla andra ämnen har också gymnastik ett eget ämnesspråk. Ämnesspråket måste vara synligt för eleven så att hen förstår innebörden och i vilket syfte man använder ämnesspråkets ord och begrepp. I gymnastiken är det viktigt att eleverna får möjligheter att lära sig ämnesspecifika ord för att förstärka sitt språk och på så sätt få en djupare förståelse för innehållet i läroämnet. Att lära sig för läroämnet viktiga ord är en del av gymnastikundervisningen (Pellett & Pellett, 2010, s. 50). I gymnastiken finns det ord och begrepp som har en viss mening men som får en helt annan betydelse om dessa ord och begrepp används i en annan kontext. Termen intensitet får helt olika betydelser i gymnastik och fysik. Martin, Klinkenborg, och Wetherington (2018) påpekar att samarbete mellan klasslärarna och gymnastikläraren gynnar elevernas akademiska språkutveckling. (Martin, Klinkenborg, & Wetherington, 2018, s. 35.)

Constantinou (2015, s. 12) poängterar att integrering av språk i gymnastikundervisningen är viktigt och att det borde vara en fortgående process under varje lektion. Läraren kan planera lektionen utgående från vilka språkliga aspekter man vill ta fasta på. Det kan vara frågan om innehåll, ämnesspecifika ord och begrepp eller andra nyckelord som är kopplade till aktiviteterna på lektionen. (Clancy & Hruska, 2005, ss. 31–32.)

Huvudansvaret för att eleverna i skolan ska lära sig ett korrekt skolspråk och bära med sig ett brett ordförråd ligger hos den ämnesansvarige läraren. För att eleven ska lära sig ämnesspecifika ord och terminologi bör läraren använda sig av olika slags lärandemetoder till exempel genom att förklara, jobba med bilder eller hålla stödlektioner. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, ss. 28–29.)

Läraren behöver fundera över hur eleverna kan få mera tillfällen att använda det ämnesspecifika språket. Detta kan göras genom att eleverna får berätta och beskriva vad de gör, vad de har gjort och vad de eventuellt ska göra. Eleverna ska också ges möjlighet att upprepa regler och instruktioner eller råd, att jobba i grupper och lösa problem tillsammans. De ska även få ställa eller svara på frågor och de kan få jobba med skriftliga uppgifter i form av dagböcker eller korta rapporter. Eleverna använder sitt språk på lektionen på ett mångsidigt sätt genom att bland annat beskriva, förklara,

fråga, ta emot och ge instruktioner, ge och få feedback, upprepa och be om hjälp. (Clancy & Hruska, 2005, s. 33.)

Gymnastikläraren kan stötta utvecklingen av det akademiska språket hos eleven under gymnastiken via instruktioner och övningar som tränar samarbete och kommunikation med andra klasskompisar. Studien av Nagy och Townsend (2012, s. 101) visar att lärarens rika instruktioner utvecklar elevernas kunskaper i språk och breddar det akademiska ordförrådet. Att låta eleverna ta del av instruktionerna och använda ämnesspecifika ord och begrepp inom ämnesområdet har stor betydelse för elevernas språkutveckling. Gymnastikens ämnesspecifika ord, fraser och symboler har unik mening inom själva ämnet och det är därför viktigt att eleverna får korrekt information om orden och begreppen av gymnastikläraren för att sedan använda ämnesspecifika ord för att kunna förklara till exempel kroppsörelser. Att kunna gymnastikens ämnesspecifika ord och begrepp är grunden till språkkunskaper inom ämnet. (Martin, Klinkenborg, & Wetherington, 2018, s. 36.)

Man kan dela det akademiska språket i delar för att förstå helheten bättre. I det akademiska språket ingår ämnesspecifikt språk (ord och begrepp), allmänt akademiskt språk, syntax, tal och samtal samt språkanvändning. Dessa delar är viktiga för gymnastikläraren och för alla klasslärare att förstå med tanke på elevernas akademiska språkutveckling. Ämnesspecifikt ordförråd används för att diskutera med andra om kontexten i ett visst ämne medan allmän akademisk ordförrådsanvändning används i olika kontexter oberoende av ämne. Bemästring av kommunikation innebär i sin tur att eleven har utvecklat en syntax så att hen utan problem kan konstruera meningar i tal som är grammatiskt korrekta. Tal och samtal med ett akademiskt syfte innebär att eleven kan kommunicera och diskutera temat och komma med idéer. Den sista komponenten, språkanvändning, handlar om att eleven kan använda sig av det ämnesspecifika språket och klarar av att jämföra innehållet som behandlas. Dessa krav som finns med i de akademiska språkkunskaperna är svåra att träna på enskilt eftersom de går hand i hand med varandra. (Constantinou & Wuest, 2015, s. 29–30.)

Hur gymnastikläraren kan stötta det akademiska språket hos eleverna är inte annorlunda än i de andra läroämnena. Akademiskt språk inom ämnet gymnastik är inte någonting nytt. Gymnastikens terminologi kan skilja vara annorlunda än i andra ämnen men konceptet är detsamma. Det har inte alltid varit vanligt att integrera språket i undervisningen men språket har ändå spelat en stor roll inom ämnet. Idag försöker

lärare inkludera det akademiska språket mera i undervisningen och se till att dagens barn och unga får nödvändiga kunskaper för framtida framgång. Det handlar om att gymnastikläraren är aktiv och tar in nya ord och begrepp i sin undervisning och samtidigt via terminologin utvecklar elevernas språkanvändning och kommunikationsfärdigheter. Clancy och Hruska (2005, s. 30) hävdar att gymnastikundervisningen utgör en bra arena för språkinläring. Det har visat sig att integrering av språk i gymnastikundervisningen berikar elevernas språkfärdigheter (Constantinou, 2015, s. 16; Martin, Klinkenborg, & Wetherington, 2018, s. 40).

Pellett och Pellett (2010) ger förslag på hur man kan undervisa ord och begrepp i gymnastiken. Först måste begreppen introduceras för eleverna genom att läraren nämner dem eller så att begreppen synliggörs till exempel genom en begreppskarta eller tankekarta som innehåller viktiga ord för temat, grenen eller lektionen. (Pellett & Pellett, 2010, s. 49). Clancy och Hruska (2005) skriver att de ämnesspecifika orden kan synliggöras genom lappar på väggen, genom att skriva dem på tavlor eller genom att de läses i olika texter (till exempel regler för olika spel) eller används i skriftliga uppgifter. (Clancy & Hruska, 2005, s. 32.) Undersökningar har visat att begreppskartor är användbara för att utveckla elevernas ordförråd. Därefter måste orden och begreppen förklaras av läraren eller till exempel genom att använda informativa kort som visar eller beskriver en rörelse eller ett ämnesspecifikt ord. Bilder kan vara ett bra sätt att illustrera den fysiska aktiviteten för eleverna. Nästa steg är att låta eleverna använda begreppen genom att samtala med varandra eller beskriva vad de har gjort, gör eller kommer att göra för läraren eller för varandra parvis eller i små grupper. Eleverna utvecklar sitt ordförråd då de genom kroppsrörelse får stöd för de ämnesspecifika orden. Det sista steget är att öva på begreppen på olika sätt genom olika aktiviteter och spelsituationer. (Pellett & Pellett, 2010, ss. 49-50.)

Shimon (2004) lyfter fram flera sätt med vilka eleverna kan utöka sin förståelse om det språkliga innehållet i gymnastikundervisningen. Eleverna bör lyssna då läraren använder ämnesspecifika ord samt nyckelord till exempel då läraren demonstrerar olika kroppsrörelser. Shimon uppmanar att eleverna själva bör använda ett ämnesspecifikt språk då de samtalar med läraren och då de jobbar i smågrupper under gymnastiklektionen. Eleverna kan även skriva olika uppgifter i samband med ett undervisningstema eller göra hemuppgifter i anknytning till stoffet. Att eleverna noggrant läser uppgiftskort eller beskrivningar av olika kroppsrörelser som kan finnas

uppsatta i gymnastiksalen är också ett sätt att utveckla förståelsen av innehållet i gymnastiken. (Shimon, 2004, s. 7.)

Shimon (2004) menar att läraren kan välja vilka viktiga ord som betonas under en lektion, till exempel nyckelord för olika kroppsörelser kan också utgöra viktiga ord och dessa kan finnas på uppgiftskort vid stationsundervisning. Shimon säger att eleverna även kan beskriva en aktivitet eller en kroppsörelse för att förbättra sitt ämnesspecifika språk. Dessutom kan eleverna få reflektera över lektionens innehåll i en sammanfattande diskussion tillsammans med läraren i slutet av lektionen. (Shimon, 2004, s. 7.)

Typiskt för gymnastikundervisningen kan vara att läraren både muntligt och fysiskt förklarar regler och kroppsörelser för eleverna. Detta kan orsaka att eleverna lätt glömmer bort de viktiga ämnesspecifika orden för lektionen. Uppgiftskort med nyckelord och illustrerade bilder över kroppsörelser kan vara till hjälp i dessa fall. Läraren kan också välja att lyfta fram några nyckelord för en specifik aktivitet. Detta gör att eleverna lättare minns de mest väsentliga begreppen och kan då lättare koppla det till lektionens innehåll och på så sätt utvecklar sitt ämnesspråk. Ju fler associationer till de viktiga orden eleverna får desto bättre. (Shimon, 2004, s. 9.)

Martin, Klinkenberg och Wetherington (2018) lyfter också upp metoder för att stärka elevens ämnesspecifika ordförståelse. Det handlar om att läraren ska beskriva, förklara och ge exempel på nya ord och termer som kommer upp i gymnastikundervisningen och gymnastikens terminologi. Det nästa steget går ut på att eleven ska med egna ord förklara den ämnesspecifika terminologin. Enligt Martin, Klinkenberg och Wetherington kan man använda följande hjälpmedel för att ta med ämnesspråk i gymnastikundervisningen och utveckla elevernas ämnesspecifika språkkunskaper: ordtavla, akademiska språkkort, diagram eller bilder, stationsundervisning, sammanfattande diskussionsfrågor och smågruppsövningar. (Martin, Klinkenberg & Wetherington, 2018, ss. 35–37.)

Enligt Murata (2003, s. 30) kan man i gymnastiken stödja barns och ungas språk på flera olika sätt. Genom att ha bekanta och redan inlärda lekar och spel under gymnastiklektionen kan läraren koncentrera sig på att samtala med eleverna och ställa frågor istället för att leda verksamheten. På så sätt använder barnen sitt språk samtidigt som de är fysiskt aktiva. Då eleverna övar på en bestämd kroppsörelse finns det

möjlighet för läraren att kommentera och ge feedback till eleverna medan rörelserna utförs. Detta gör det möjligt för eleverna att anpassa sina kroppsrörelser efter lärarens instruktioner. Därtill kan läraren ställa frågor om hur eleverna utförde rörelsen, vilket innebär en möjlighet för dem att använda sitt språk. Ju mer en övning eller en kroppsrörelse upprepas desto fler möjligheter för kommunikation finns det. (Murata, 2003, s. 30.)

Aktiviteter där eleverna måste anpassa sitt agerande till lärarens instruktioner gör barnen också mer medvetna om språket. Det kan vara frågan om att studsa olika bollar på olika sätt eller att eleverna måste röra sig på ett visst sätt. Ett annat sätt att stimulera barnens språk är att ha dem att sätta ord på kroppsrörelser eller på de redskap de använder. Eleverna kan också återberätta regler, beskriva hur en kroppsrörelse utförs och ge feedback till sin kompis. (Murata, 2003, s. 30.)

Det som många lärare har svårt med i pedagogiska syften för att utveckla elevers språkfärdigheter är bristen på lärarens innehållskunskap för att effektivt integrera språk i undervisningen. Studier visar att lärarna upplever att det är utmanande att hitta en balans i att ge instruktioner om själva ämnet och samtidigt fokusera på att försöka utveckla elevers språkliga färdigheter. Problemet med att integrera språket och innehållet är att de ses som separata faktorer. (Morton, 2016, ss. 144–145)

Tom Morton (2016) lyfter fram att läraren många gånger saknar den kunskap som behövs i undervisningen för att koppla både innehållet och språket utifrån ett språkutvecklande synsätt. Läraren bör behärska sitt ämnesinnehåll men samtidigt måste läraren också veta hur man utvecklar språket i det specifika ämnet som man undervisar. Det finns lärare som har tillräckligt med pedagogisk kunskap och kunskap om sitt ämne för att effektivt klara av sitt arbete i klassrummet men de har inte kunskap i att undervisa språket så att det hänger ihop med ämnet. (Morton, 2016, s. 146)

5 Metod och material

I detta kapitel presenterar vi undersökningens syfte samt forskningsfrågor. Därefter beskrivs val av metod, datainsamlingsmetoder och undersökningens genomförande. Avslutningsvis redogör vi för analys och bearbetning av insamlat material samt undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik. I kapitlet presenterar vi även informanterna i undersökningen.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår undersökning är att granska gymnastiklärarens sätt och metoder att undervisa på ett språkfrämjande sätt.

Forskningsfrågor:

1. Vad anser studiens lärare om språkfrämjande gymnastikundervisning?
2. Hur använder studiens lärare sitt språk i gymnastikundervisningen?
3. Hur kunde studiens lärare effektivt stötta elevernas språk i gymnastikundervisningen?

Dessa forskningsfrågor formulerades så att de behandlar tre olika faktorer gällande språkstöttande i gymnastikundervisning. Dessa faktorer är lärarens syn på språkfrämjande undervisning i allmänhet, hur läraren själv använder sitt språk i gymnastikundervisningen och hur läraren möjligtvis kunde stödja elevernas språk. Forskningsfrågorna går därmed från allmänna synpunkter till hur man kunde arbeta på bästa möjliga sätt för att stödja elevernas språk i gymnastikundervisningen.

Vi närmade oss forskningsområdet med hjälp av intervjuer och observationer utan att egentligen ha en klar bild över den teoretiska referensramen. Vi påbörjade avhandlingsarbetet genom att utarbeta intervjufrågor och intervjua informanterna, dels på grund av tidspress. Vi har därmed inspirerats av det induktiva tillvägagångssättet. Att arbeta induktivt innebär att forskaren kan närma sig forskningsområdet utan en förankring i tidigare teori. Med induktion går man från att observera verkligheten för

att sedan generalisera fenomenet inom en teoretisk referensram. (Patel & Davidson, 2011, s. 23.)

5.2 Val av metod

Eftersom syftet med vår undersökning är att granska gymnastiklärarens sätt och metoder att undervisa på ett språkfrämjande sätt har vi valt att använda oss av kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer och observationer som datainsamlingsmetod.

Bell (2006) säger att då man bestämt sig för ett ämne och formulerat frågeställningarna kan man börja fundera på hur man ska få fram den information man behöver. Det måste klargöras vad man behöver veta och varför. Därefter kan man övergå till frågor om vilket tillvägagångssätt som är det bästa för att samla in information och hur man sedan bearbetar den data man samlat in (Bell, 2006, s. 115).

Jakobsson (2011) definierar kvalitativ forskningsmetod som ett samlingsnamn för olika forskningsstrategier. Dessa strategier används för att beskriva och analysera egenskaper hos olika fenomen. Det som analyseras består av text som kan utgöras av bland annat intervjuer och observationer. (Jakobsson, 2011, s. 83.) I en kvalitativ undersökning används olika metoder för att beskriva ett fenomen och presentera en tolkning som ökar förståelsen för fenomenet (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 13). Widerberg (2002) säger att kvalitativ forskning innebär att klargöra karaktär eller egenskaper hos ett fenomen. Man arbetar kvalitativt om man till exempel intervjuar en mindre grupp personer för att sedan tolka det insamlade materialet. (Widerberg, 2002, s. 15.) Holme & Solvang (1991) säger att de kvalitativa forskningsmetoderna innebär ett försök att förbigå det subjekt-objekt-förhållande som är kännetecknande för naturvetenskapen. Som forskare uppnår man detta genom att försöka sätta sig in i informantens situation och se världen från deras perspektiv. Detta synsätt går ut på att det finns saker som forskaren inte kan få en förståelse för ifall han inte ser den ur den undersökta situation. (Holme & Solvang, 1991, s. 100.)

Det är inte ovanligt att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder i undersökningar, till exempel då forskaren både söker en förklaring till vissa samband

och förståelse av ett fenomen. Detta exempelvis genom att göra en enkätstudie i kombination med individuella intervjuer. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 14.) Enligt Simons (2009) finns det faktorer som påverkar om forskaren ska använda sig av kvalitativa eller kvantitativa metoder i undersökningar. Forskaren bör ta reda på vilken metod/metoder underlättar förståelsen för den specifika studien, vilken/vilka slutsatser man kan dra av resultaten och vilket värde det ger målgruppen. (Simons, 2009, s. 5.)

5.3 Fallstudie

En fallstudie har som syfte att klarlägga det allmänna genom att titta på det specifika (Denscombe, 2018, s. 85). Det som kännetecknar en fallstudie är att den har ett snävt undersökningsfält, vilket betyder att istället för att undersöka många olika enheter koncentrerar man sig på att studera ett eller få enheter. Detta gör att forskaren kan gå mera på djupet i sin undersökning. (Denscombe, 2018, s. 87.) Jensen och Sandström (2016, s. 52) poängterar att det är bättre med flera fall än bara ett enda eftersom undersökningen då får större betydelse. I vår undersökning använde vi oss av tre fall för att bättre kunna analysera, jämföra och dra slutsatser av resultaten.

En fallstudie innebär en undersökning som till sin design har ett valt objekt (forskningsområde). I fallstudier ska forskaren avgränsa forskningsområdet tillräckligt för att få relevant data för forskningsfrågorna. (Jensen & Sandström, 2016, ss. 54-55.) De vanligaste metoderna som används i en fallstudie är observation, intervju och analys av olika relevanta dokument (Simons, 2009, s. 6). Denscombe (2018, s. 88) påpekar att en fallstudie ger möjlighet för forskaren att använda flera datainsamlingsmetoder för att få en bättre helhetsbild över undersökningen.

I en fallstudie väljer man inte fallen slumpmässigt utan de väljs noggrant utifrån kännetecknen som lämpar sig studien (Denscombe, 2018, s. 89). I vår undersökning fokuserade vi på att välja informanter till undersökningen så att vi avgränsade forskningsområdet genom att sätta upp kriterier som informanterna måste inneha. Dessa kriterier var följande: grundskolelärare, behörighet i gymnastik, svenska som undervisningsspråk och gymnastikundervisning för årskurs fem och sex. Förutom lärarintervjuerna gjorde vi också observationer på lärarnas gymnastiklektioner. Eftersom vår studie fokuserar sig på lärares sätt och metoder att arbeta språkfrämjande

i gymnastikundervisningen är våra observationer till för att få en bättre helhetssyn över temat. Enligt Denscombe (2018, s. 88) kan informationen (i vårt fall lärarintervjuerna) användas för att förstå de underliggande orsakerna till det som observerats. Simons (2009) påpekar att en fallstudie ofta är ostrukturerad. Den kvalitativa analysen har som mål att förstå studien i sig själv istället för att generalisera resultaten. (Simons, 2009, s. 19.)

Enligt Jensen och Sandström (2016) ska forskningsfrågorna vara tillräckligt konkreta och tydliga för att en fallstudie ska lyckas utan att det leder till problem. Jensen och Sandström (2016, s. 50) påpekar att forskningsfrågor som börjar med *vad* eller *hur* är bra inom fallstudier eftersom fallstudier undersöker ett sådant område som är utforskat. Denscombe (2018, s. 87) menar att forskaren i en fallstudie är intresserad av att förklara varför saker inträffar. Vi valde att undersöka just gymnastiklärare och hur de kan främja elevernas språk i gymnastikundervisningen. Det visade sig innan undersökningen genomfördes att det finns lite forskning inom detta fält, speciellt hur gymnastikläraren arbetar med språket i årskurserna fem och sex.

En fallstudie har ett holistiskt perspektiv, vilket betyder att fallet ska ses utifrån ett helhetsperspektiv och inte ta fasta på enskilda faktorer. Om forskaren ser fallet ur ett helhetsperspektiv kan hen upptäcka vilka faktorer som påverkar fallet. (Denscombe, 2018, s. 88.)

5.4 Intervju som datainsamlingsmetod

Begreppet intervju kan definieras som ett utbyte mellan två eller flera personer som samtalar om ett gemensamt intresse. En intervju genomförs ofta som ett fysiskt möte mellan personer som utbyter kunskaper och erfarenheter. Vid ett intervjutillfälle sker det en ordväxling mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Intervjuaren har på förhand bildat sig en uppfattning om olika frågor som ska ställas, till vem de ska ställas samt hur svaren kommer att dokumenteras. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, ss. 45–46). Widerberg (2002) definierar intervju som en samtalsform som forskaren använder för att få fram andras muntliga uppgifter. När det gäller kvalitativa intervjuer är syftet att forskaren använder sig av det direkta mötet med intervjupersonen samt det samtal som uppstår i denna kontext. En kvalitativ intervju utmärks av att man följer

upp sådana delar av informantens berättelse som präglar intervjupersonens förståelse av det ifrågavarande temat. (Widerberg, 2002, s. 16).

Jakobsson (2011) säger att intervju är en datainsamlingsmetod som sker genom muntlig kontakt. Det finns tre typer av intervjuer; ostrukturerade, semistrukturerade och strukturerade. I ostrukturerade intervjuer är frågorna formulerade så att informanten så öppet som möjligt kan berätta om händelser eller ett fenomen. I semistrukturerade intervjuer ställs samma frågor till samtliga informanter och frågorna har öppna svarsmöjligheter, medan man i strukturerade intervjuer ställer samma frågor med fasta svarsalternativ. (Jakobsson, 2011, s. 69). Typiskt för den semistrukturerade intervjun är att intervjuaren jobbar enligt en rad huvudfrågor som är definierade på förhand, men ger även utrymme för avvikelser i intervjusituationen ifall den intervjuade skulle ta upp oväntade intressanta aspekter som berör ämnet. Intervjuaren ställer samma öppna frågor till alla intervjupersoner. Detta för att få alla intervjupersoner att fundera och reflektera kring samma frågor. Den semistrukturerade intervjun är en metod som lämpar sig för undersökningar där man både vill få fram ny kunskap men även har utvalda teman som man vill att intervjupersonerna ska reflektera över. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, ss. 46–47). Intervjufrågorna som vi formulerade till intervjuerna hade som avsikt att gå från mera allmänna uppfattningar till hur informanterna själva ser på sin undervisning (se bilaga 2). Vi använde oss av samma öppna frågor till alla informanter för se ifall det finns likheter eller olikheter i informanternas svar.

Flexibiliteten i intervjumetoden utgör en stor fördel. Den gör det möjligt att gå in på olika motiv och känslor, vilket inte är möjligt i en enkät. Hur den intervjuade använder tonfall, mimik och pauser kan ge information som inte syns i ett skriftligt svar. I en intervju finns möjligheter till följdfrågor vilket innebär att svaren kan utvecklas och fördjupas. (Bell, 2006, s. 158).

5.5 Observation som datainsamlingsmetod

Observation innebär att observatören deltar i de studerade personernas vardagsliv (Justesen & Mik-Meyer, 2011), i vårt fall gymnastikläraren och hur hen undervisar eleverna i skolan. Observatören följer med vad som händer och lyssnar på vad som

sägs. Observation som metod är lämplig då man vill ha kunskap om praktiken, till skillnad från intervjuer som igen återger praktiken. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 83). Jakobsson (2011) skriver att observation i en kvalitativ studie innebär en datainsamlingsmetod som grundar sig på iakttagelser, medan Widerberg (2002) säger att observation betyder att forskaren studerar, registrerar och tolkar andras agerande (Jakobsson, 2011, s.99, Widerberg, 2002, s.16).

Observationer har som uppgift att undersöka situationer som normalt inträffar i en viss miljö. Det här betyder att observationer inte ska påverka den naturliga situationen då undersökningen genomförs. (Denscombe, 2018, ss. 297–298.) Observationer kan ge information om individer och grupper som vore svåra att få fram med hjälp av andra metoder. Observation är ett användbart sätt ifall man vill veta om människor gör eller betar sig på det sätt de säger sig göra. (Bell, 2006, s. 187). En ensam observatör riskerar att göra feltolkningar, därför är det bra att ha en kollega med vid observationstillfällena. (Bell, 2006, s. 188). En stor fördel med observation är att man kan följa med interaktionen i ett visst tillfälle i realtid. Det kan innebära att man får en djupare förståelse av fenomenet som undersöks. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 84). Under ett observationstillfälle kan forskaren använda sig av ett observationsschema. Ett observationsschema är en form av checklista för forskaren och i den finns med vad som ska observeras men också hur saker ska mätas. Observationsscheman ska vara identiska för alla observatörer som deltar i undersökningen. (Denscombe, 2018, ss. 299–300.)

Vi valde observation som en kompletterande datainsamlingsmetod utöver de semistrukturerade intervjuerna för att se hur gymnastikläraren använder sitt språk i praktiken. Under gymnastikundervisningen använde vi oss av ett observationsschema (se bilaga 1). Vi utarbetade observationsscheman med vilka vi ville få en bild av gymnastiklärarens användning av ämnesord och i vilken omfattning dessa användes. Andra faktorer som granskades med hjälp av observationsschemat var lärarens användning av skolspråk, hur läraren kommunicerade med eleverna och hur instruktioner gavs. Observationerna fungerar enbart som ett kompletterande stöd i vårt arbete då vi analyserar våra resultat från undersökningen.

5.6 Val av informanter och undersökningens genomförande

Eftersom vårt syfte är att granska gymnastiklärarens sätt och metoder att undervisa på ett språkfrämjande sätt har vi valt ut tre klasslärare, en man och två kvinnor, som har behörighet i gymnastikens didaktik. En lärare arbetar i Österbotten, en i Nyland och en i Åboland. Vi har valt ut dessa informanter för att få så stor geografisk variation som möjligt. Orterna valdes även med tanke på vårt intresse att undersöka hur det är att arbeta på orter där finskan är starkt med i individens vardag.

Skolorna valdes eftersom vi på förhand visste att lämpliga informanter arbetade i dessa. Innan vi påbörjade vår undersökning kontaktade vi rektorer via e-post i samtliga skolor för godkännande av undersökningen. I e-postmeddelandet till rektoreorna beskrevs kort avhandlingens syfte och hur genomförandet av undersökningen kommer att se ut. I e-postmeddelandet bad vi rektoreorna meddela om deras skola och gymnastiklärare vill delta i vår undersökning och gav förslag på tidpunkt när undersökningen kunde tänkas genomföras. Eftersom undersökningen riktar sig till lärare och ingenting videofilmades behövde vi inte anhålla om skilda lov av elevernas vårdnadshavare. Inom några veckor fick vi svar från tre skolor som ville delta i vår undersökning, ett från varje ort som var ett av våra kriterier för denna undersökning. Efter godkännande kontaktade vi personligen lärarna ifråga om och kom överens om intervju- och observationstidpunkter och informerade dem om temat i vår undersökning. Vi intervjuade respektive lärare på deras arbetsplats (skolan) efter våra observationer.

Trost (2010) påpekar att platsen för intervjun ska vara i en trygg och lugn miljö. Det är viktigt att även låta informanten ta del av valet av intervjuplatsen. (Trost, 2010, ss. 65-66.) Vi frågade även lov om att få banda in lärarnas röster under intervjun och observationstillfällena och klargjorde att all insamlad data behandlas konfidentiellt. Ljudinspelningarna och det insamlade materialet från intervjuerna kommer att elimineras efter godkännandet av avhandlingen. Fördelen med en ljudupptagare är att intervjuaren kan transkribera intervjun och få synligt det som sagts under intervjun (Trost, 2010, s. 74). Under observationstillfällena använde informanterna en diktafon. Vi upplevde att vi bättre kan observera undervisningen om vi har stöd av andra datainsamlingsmetoder, i detta fall en diktafon.

Undersökningen är gjord under våren 2018 i april-maj på de orter lärarna undervisar. E-post meddelandet skickades till skolans rektorer i mars 2018 (se bilaga 3). Vi observerade då gymnastiklärarna undervisade gymnastik i årkurserna 5 - 6 och utförde en semistrukturerad intervju med samtliga lärare. Intervjuernas längd varierade mellan tjugofem och fyrtiofem minuter. Trost (2010) menar att en intervju inte bör ta alltför lång tid. Om intervjun tar lång tid kan det ses som brist på respekt för andra människor. (Trost, 2010, s. 82.) Vi upplever att våra intervjuer var av lämplig längd för att få tillräcklig relevant information för vår undersökning. Under gymnastiklektionerna spelades lärarens röst in på en diktafon och även intervjuerna spelades in. Som ett extra stöd under observationerna gjorde vi anteckningar i ett observationsschema för att ta fasta på vissa i förväg bestämda punkter. Intervjuerna har vi transkriberat för att underlätta analysen av resultat.

Innan varje intervju genomfördes förklarade vi för informanten hur vår intervju är uppbyggd för att underlätta intervjuprocessen både för informanten och oss själva. Eftersom vi är två studerande som skriver denna avhandling hade vi på förhand bestämt vem av oss som ställer vilken fråga till informanten. Detta också för att underlätta intervjusammanhanget och undvika möjliga förvirringar i situationen. Enligt Trost (2010) finns det fördelar med att vara två som intervjuar. Om samspelet fungerar bra mellan intervjuerna kan de få ut mera information av intervjun istället för att bara vara en. (Trost, 2010, s. 67.)

Vi hade valt att bygga upp intervjufrågorna så att de går från allmänna till mera specifika frågor. De första frågorna handlade om bakgrundsinformation och sedan om själva språket i undervisningen som vi i denna avhandling är intresserade av. Dalen (2007, s. 38) påpekar att forskaren före intervjutillfället har byggt ihop frågor som har som mål att få svar på studiens forskningsfrågor. Ibland upplevde informanterna att det var svårt att svara på vissa av intervjufrågorna, inte för att frågorna skulle ha varit dåligt formulerade men för att temat handlade om sådant som informanterna inte hade tidigare funderat på i sin undervisning. Därför ställde vi följdfrågor för att öppna frågan mer för informanterna.

Av konfidentiella skäl har vi i denna avhandling använt oss av fiktiva namn för varje enskild lärare och vi nämner heller inte skolan de arbetar i. Vi har namngett informanterna Simon, Ingrid och Ronja.

5.7 Presentation av informanterna

Simon är utexaminerad klasslärare från Åbo Akademi i Vasa och har studerat både gymnastik och hälsokunskap som långt biämne. Han arbetar sitt första läsår som lärare i en grundskola i Huvudstadsregionen men har vikarierat i flera skolor i Österbotten och i södra Finland under sin studietid. Simon undervisar i de flesta ämnen i årskurs tre men undervisar inte för tillfället i musik, engelska eller slöjd. Under sina vikariat och praktikperioder har han dock undervisat i alla ämnen. Simon undervisar nio timmar gymnastik i veckan från årskurs ett till fem och har under sin praktik även undervisat i årskurs sju till nio.

Ronja är utbildad klasslärare och arbetar i en grundskola i Österbotten. Hon har studerat gymnastik som långt biämne och hälsokunskap och nybörjarpedagogik som kort biämne. Hon började jobba på hösten 2014 som klasslärare och jobbar för tillfället som timlärare och undervisar femton lektioner i gymnastik och har även specialundervisning. Ronja har inte arbetat i andra skolor men har vikarierat en hel del i andra skolor. Hon har även vikarierat i alla undervisningsämnen. Då hon arbetade som klasslärare undervisade hon sex lektioner gymnastik i veckan. För tillfället undervisar Ronja gymnastik i alla tre klasser i årskurs ett, en klass i årskurs två och två klasser i årskurs fem. Tidigare har hon även undervisat i de övriga årskurserna och har vikarierat som gymnastiklärare i högstadiet.

Ingrid är utbildad pedagogie magister vid Åbo Akademi i Vasa och arbetar sitt andra år som klasslärare i Åboland. Hon har studerat gymnastik som långt biämne och har därmed behörighet att undervisa gymnastik även i högstadiet. Hon har också studerat finska som kort biämne. Ingrid har inte arbetat i andra skolor men har vikarierat tidigare. Hon har även vikarierat som skolgångshandledare i en specialskola på finska. Ingrid undervisar alla ämnen i årskurs två förutom musik och har gymnastik med alla klasser i årskurs två, fyra och sex. Sammanlagt undervisar hon sju lektioner gymnastik i veckan. Hon har inte haft gymnastik med årskurs tre men har undervisat dem under träningar till Stafettkarnevalen.

Tabell 1.

Studiens informanter

Informant	1	2	3
Namn	Simon	Ingrid	Ronja
Utbildning	Klasslärare	Klasslärare	Klasslärare
Ämnesbehörig i Gy	Ja	Ja	Ja
Andra biämnena	Hälsokunskap	Finska	Hälsokunskap och nybörjarundervisning
Arbetserfarenhet (år)	1	2	4
Arbetsuppgift	Klasslärare	Klasslärare	Timlärare (Gy)
Arbetsplats	Grundskola (åk 1–5)	Grundskola (åk 1–6)	Grundskola (åk 1–9)
Arbetsort	Huvudstadsregionen	Åboland	Österbotten
Årskurs (Gy)	1–5	2, 4 och 6	1, 2, 3 och 5
Lektioner i Gy/vk	9	7	15

5.8 Analys och bearbetning av data

Intervjuerna transkriberades i sin helhet och sammanfattades för att underlätta identifieringen av teman som uppstod utgående från intervjuerna. Transkriberingar har som uppgift att hjälpa forskaren jämföra data. Beroende av hur innehållet i intervjun används kan forskaren välja hur mycket som måste transkriberas. Det är samtidigt också lättare för forskaren att analysera data om ljudinspelningarna skrivs ut. (Denscombe, 2018, s. 395.) Efter att vi hade transkriberat intervjuerna startade vi analysprocessen genom att läsa texterna och jämföra dem med varandra. Vi läste texterna enskilt och träffades sedan efteråt för att se vilka teman som kom upp i intervjuerna och om någondera av oss hade uppmärksammat någonting viktigt och intressant som inte den andra kanske hade. I det här skedet fick vi en överblick över själva helheten och hittade relativt snabbt några centrala teman som vi kommer att diskutera i avhandlingens analysdel utifrån forskningens syfte/forskningsfrågor. Vi var intresserade av hur läraren använder sitt språk i gymnastikundervisningen och hur läraren kan främja elevernas språk i gymnastikundervisningen.

5.9 Undersökningens reliabilitet, validitet och etik

Tillförlitlighet är ett begrepp inom kvalitativa studier och kan ses som en form av kvalitetsbedömning av kvalitativa studier. Tillförlitlighet kan jämföras med begreppet reliabilitet i kvantitativa metoder. (Jakobsson, 2011, ss. 137–138.) Oberoende av vilken metod som väljs för att samla in information, måste den alltid granskas kritiskt och man måste avgöra hur giltig och tillförlitlig informationen är. Bell (2006) säger att tillförlitlighet eller reliabilitet är ett mått på hur ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen. En fråga som ger ett svar i en situation och ett annat i en annan situation är inte tillförlitlig. (Bell, 2006, s. 117). Holme & Solvang (1991) säger att man endast ”med kontinuerlig kritisk prövning och noggrannhet vid bearbetning av materialet kan uppnå en tillfredsställande grad av reliabilitet och validitet” (Holme & Solvang, 1991, ss. 166–167). Reliabiliteten bestäms genom utförandet av mätningarna och genom noggrannhet vid bearbetningen av informationen. I vår undersökning gjordes observationer och under varje observation fanns det två ögonpar som följde

med gymnastikundervisningen. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 104) kan man kontrollera undersökningens reliabilitet i observationssammanhang med att använda sig av två observatörer.

Enligt Trost (2010) bygger kvalitativa intervjuer på att forskaren ska försöka förstå vad intervjuade tänker, känner eller hur de betar sig. För att få hög reliabilitet med kvalitativa intervjuer måste intervjuaren kunna notera och vara uppmärksam inte endast på tonfall utan också på kroppsspråk. Hur intervjuade reagerar och betar sig under intervjutillfället spelar en roll i analysdelen av undersökningen. (Trost, 2010, s. 132.) Eftersom vår undersökning grundar sig på informanternas personliga uppfattningar innebär det att resultatet för tillfället är reliabelt. Reliabiliteten kan påverkas av att informanterna i framtiden får mera erfarenhet inom sitt yrke och uppfattningarna kan därmed förändras.

Det räcker inte att man som forskare har pålitlig information, den måste också vara giltig, det vill säga valid. Validitet eller giltighet är ett mått på om en fråga verkligen mäter eller beskriver det som man vill att den ska mäta eller beskriva. Validitet kan även sägas vara en utformning av en forskningsansats som har ett syfte att ge trovärdiga slutsatser. (Bell, 2006, ss. 117–118; Trost, 2010, s. 133.)

Validitet i kvalitativ forskning förknippas med hela forskningsprocessen. Validitet i kvalitativ forskning är annorlunda jämfört med den i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning försöker man studera rätt företeelse som man sedan stöder med teori och noggranna mätningar i undersökningen. Kvalitativa undersökningar handlar om att tolka och förstå olika fenomen. Validitet i forskning har också att göra med hur bra forskaren lyckas hitta annat underlag för att tolka det som undersöks. Varje kvalitativ undersökning är unik, vilket betyder att det inte finns särskilda regler för att säkerställa validiteten. (Patel & Davidson, 2011, ss. 105–106.)

Trost (2010) menar att validitetet även kallad trovärdighet är en av de största problemen i kvalitativa studier. Detta betyder att forskaren måste kunna bevisa att datainsamlingsmetoderna som använts i undersökningen är relevanta och är kopplade till forskningens problemställningar. (Trost, 2010, ss. 133–134.) Patel och Davidson (2011, s. 107–108) påpekar att validiteten påverkas av val som man beslutat om i form av hantering av information. Forskaren måste med andra ord vara medveten om och reflektera över sina sätt att arbeta med informationen eftersom detta kan ha en inverkan

på analysen. I kvalitativa intervjuer kan forskaren välja att föra samman flera intervjuvar för att understödja en tolkning. I vår undersökning hjälper valda teman, citaten och profilanalys att förtydliga resultatredovisningen, analysen och undersökningens trovärdighet.

Jakobsson (2011) definierar etik som sedelära, ett filosofiskt begrepp som söker svar på vad som är det rätta. Begreppet innefattar såtillvida regler för uppträdande och förhållningssätt. (Jakobsson, 2011, s. 44). Att undersöka på ett kvalitativt sätt innebär att man som forskare även måste ta ansvar. I jämförelse med kvantitativ forskning är det etiska ansvaret både större och mer genomgripande vid kvalitativ forskning. Etiken går som en röd tråd genom den kvalitativa forskningen. (Bell, 2006, ss. 189–190).

Enligt Denscombe (2018) är forskningsetik viktigt eftersom den har som uppgift att skydda de människor som är inkluderade i undersökningen. Det här betyder att innan undersökningen genomförs behöver man granska sin undersökning (Denscombe, 2018, s. 433.) För att följa de etiska reglerna som en undersökning kräver kom vi tillsammans med vår handledare överens om att vissa tillvägagångssätt måste verkställas innan undersökningen genomförs. Efter att e-postmeddelandet hade skickats ut till skolans rektorer och grönt ljus visades för vår undersökning i de valda skolorna kontaktade vi informanterna och berättade att varken skolans eller deras namn inte kommer att synas i undersökningen. Informanterna kommer att svara på frågorna helt anonymt. De etiska reglerna säger att forskaren måste ta personligt ansvar för de handlingar som kommer med undersökningens genomförande (Denscombe, 2018, s. 437).

I etik ingår också forskarens eget sätt att arbeta med det insamlade materialet. Materialet ska granskas och analyseras objektivt och ärligt. Forskaren får inte låta sina personliga åsikter påverka tolkningen av data. Det gäller att vara rättvis hela tiden under processens gång. (Denscombe, 2018, s. 443.)

Trost (2010, s. 123) påpekar följande: *De som intervjuas har rätt till sin egen integritet och sin egen värdighet.* Trost menar vidare att forskaren ska respektera intervjuaren och se till att ingen kan identifiera personens uttalanden, det vill säga man ska vara noggrann med informantens direkta citat som man använder i sin undersökning. (Trost, 2010, s. 127.) I resultatredovisningen kommer vi att använda oss av citat från våra intervjuer. Som tidigare nämnts genomfördes undersökningen helt anonymt och man

kan inte få fram informanternas identitet. För att säkerställa att inga etiska regler bryts i denna avhandling har vi namngett våra tre informanter Simon, Ronja och Ingrid. Att använda sig av pseudonymer är vanligt i forskningsrapporteringar för att anonymisera informanter och skydda deras integritet (Simons, 2009, s. 106). Trost (2010, s. 129) påpekar att man kan ändra citaten från talspråk till skriftspråk för att säkerställa att man inte på något vis från personens talesätt kan identifiera informanten. I vår undersökning har vi inte omvandlat citaten eftersom det inte finns personliga och säregna uttryck som skulle identifiera våra informanter. Vi har endast förtydligat informanternas uttalanden för att göra citaten mera lättlästa genom att till exempel lämna bort onödiga tillsatts ord och genom att omskriva informanternas vardagliga tal till skriftspråk.

6 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. I tabell 2 åskådliggörs våra forskningsfrågor och vilka teman som framstått ur informanternas intervjusvar gällande varje forskningsfråga. Sammanlagt sju teman upptäcktes. Resultatet presenteras så att teman angående varje forskningsfråga behandlas en åt gången.

Tabell 2.

Studiens centrala teman

Forskningsfråga 1. Vad anser studiens lärare om språkfrämjande gymnastikundervisning?

Tema 1. *Att ha ämnet i fokus*

Tema 2. *Att arbeta tidseffektivt*

Forskningsfråga 2. Hur använder studiens lärare sitt språk i gymnastikundervisningen?

Tema 3. *Användning av ämnesspråk och ämnesterminologi*

Tema 4. *Att anpassa språket enligt ålder*

Tema 5. *Språkliga utmaningar med tvåspråkiga elever*

Forskningsfråga 3. Hur kunde studiens lärare effektivt stötta elevernas språk?

Tema 6. *Att vara språklig förebild*

Tema 7. *Att ha mångsidiga arbetsätt*

6.1 Informanternas uppfattning om språkfrämjande gymnastikundervisning

Nedan presenteras resultat i form av teman som framkommit av intervjuvaren. För att besvara den första forskningsfrågan: Vad anser studiens lärare om språkfrämjande gymnastikundervisning? har två centrala teman hittats. Teman är ämnet i fokus och tidsanvändning.

6.1.1 Att ha ämnet i fokus

Alla informanter anser att det är en bra sak att försöka främja elevernas språk i gymnastikundervisningen men att det inte får ske på bekostnad av den fysiska aktiviteten. Alla tre informanter säger att själva gymnastiken är det viktigaste men att språkfrämjande nog kan vara en del av gymnastikundervisningen. Simon påpekar att själva ämnet är i fokus och språket kommer i andra hand. Han säger att det viktigaste är att eleverna utvecklar sina fysiska och psykiska färdigheter och menar att språket har en viktigare roll i andra skolämnen. Likaså anser Ingrid att hon inte alltid har möjlighet att kommentera elevernas språk eftersom fysisk aktivitet är i huvudfokus i undervisningen. Informanterna ser alltså gymnastik och språk som två separata aspekter och inte som att språk och gymnastik kan integreras. Morton (2016, s. 144–145) lyfter fram problematiken med att koppla samman språket och innehållet i undervisningen.

Nog har det sin roll också där. Att nog är det ju viktigt att främja den där språkutvecklingen i alla ämnen. Men sedan att hur mycket man fokuserar sist och slutligen på språkutvecklingen så, personligen ganska lite [...] det går ju också in det där språket i sociala färdigheterna att hur man använder språket i olika situationer, men det kommer som i andra hand, det där med språkutveckling, tycker jag. (Simon)

Simon lyfter alltså fram att språket i första hand är socialt och leder till sociala färdigheter, han ser alltså inte språket som ett system med grammatikstrukturer och ordförråd.

Det beror på vad situationen är, ser jag det som viktigt eller inte att börja avbryta spelet bara för att någon pratar finska. Men jag kan då ropa en kommentar att ”hej, kom ihåg vilket språk vi pratar” eller något sådant. (Ingrid)

I exemplet ovan är det den rikliga användningen av finska hon nämner, det vill säga hon ser språkväxlingen till finska som ett hinder för språkutveckling i svenska.

6.1.2 Att arbeta tidseffektivt

Ronja tycker att språket inte ska få så stort fokus att det dras bort från elevernas tid att vara fysiskt aktiva och hon upplever att ”pratet” bör ske mycket snabbare i gymnastiken för att få eleverna aktiva så snabbt som möjligt. Hon påpekar att verksamheten i gymnastikundervisningen sker snabbt och att det inte alltid finns tid att fundera på språket. Under observationen framkom detta då Ronja ville få igång ett undervisningsmoment så snabbt som möjligt så att eleverna kunde få mera tid för repetitioner och på så sätt ha bättre förutsättningar att lära sig olika danssteg.

I gymnastiken är det mera ”ja, ja, snabbt, snabbt, snabbt.” Man bemöter eleverna helt olika i gymnastiksalen och i klassrummet. På gymnastiken sker allt snabbare. (Ronja)

Ingrid tycker det är viktigt att tänka på språket speciellt i en finskspråkigt dominerande miljö, men även hon poängterar att den fysiska aktiviteten är den viktigaste. Simon anser att om läraren tänker för mycket på sitt språk finns det en risk att instruktionerna blir för långa, vilket kan leda till att det uppstår ”prat” i gruppen. Dessutom kan för långa instruktioner leda till att lektionen blir fysiskt inaktiv.

Om det blir för mycket prat kan den fysiska delen försvinna. Eleverna har så pass lite gymnastik i skolan och det kan vara den enda fysiska aktiviteten på hela veckan för vissa elever. (Simon)

Nå, det beror ju på gymnastikläraren. Om man är en sådan som är supernoggrann med alla begrepp och funderar jättenoga igenom hur man ska säga saker och målar ut det, så blir det också längre väntetid för eleverna. (Ronja)

Ronja lyfter fram att egenskaper hos läraren så som noggrannhet och eftertänksamhet kan leda till skillnader i hur mycket språk som används i gymnastikundervisningen.

Jag måste fundera jättemycket i just jumppaundervisningen att hur får jag in klara och tydliga instruktioner så att det inte går åt så mycket tid till det när det ändå är meningen att ha aktivitet men så att det blir klart och tydligt för alla. (Ingrid)

I citatet av Ingrid framgår det att hon har tänkt över och planerat vilka strategier som är viktiga för effektiv tidsanvändning. Alla informanters svar överensstämmer med vad Gibbons (2006) poängterar om tidsanvändningen av språk i undervisningen. Gibbons menar att ämnesläraren inte får ägna för mycket tid åt språket fastän läraren utgår från ett språk- och ämnesintegrerat arbetssätt (Gibbons, 2006, s. 164). Detta stöds även av Slotte-Lüttge (2013). Ifall det läggs för mycket tid på träning av enskilda ord, stärks inte språket lika effektivt i jämförelse med mera mångsidigare arbetssätt och metoder i undervisningen. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 20.) Constantinou och Wuest (2015, s. 29) lyfter också fram om det redan är svårt för gymnastikläraren att få eleverna så fysiskt aktiva att det resulterar i hälsoeffekter, känns mer fokus på stöttning av och att ännu därtill sätta mera fokus på att stödja elevernas skolspråk känns som ytterligare en stor börda och utmattande. Ingrid tar också upp en annan aspekt på tidsanvändningen i gymnastikundervisningen. Läraren menar att korta och tydliga instruktioner är viktiga, så att läraren inte förlorar elevernas uppmärksamhet.

Visst försöker man ju göra det i klassen också, men det är extra viktigt på jumppatimmarna att få instruktionerna att vara klara och tydliga men inte för långa så att det inte går för mycket tid till det att dom står och tittar på eller att dom lyssnar. Att komma igång snabbt är ändå liksom [!] för att aktiviteten är så pass viktig, så att på det sättet är det nog skillnad på hur jag använder språket. Att i klassen kan jag nog babbla på lite längre stund och har ändå elevernas uppmärksamhet, men på jumpan så tappar man också ganska snabbt elevernas uppmärksamhet för det händer allt möjligt annat och plötsligt har du en boll i handen och så studsar du den och har inte mera elevernas uppmärksamhet så att [...] klar och tydlig och korta instruktioner men ändå liksom så att dom förstår. (Ingrid)

6.2 Informanternas användning av sitt språk i gymnastikundervisningen

I detta kapitel presenteras resultat som besvarar den andra forskningsfrågan: Hur använder studiens lärare sitt språk i gymnastikundervisningen? Tre teman hittades angående denna forskningsfråga. Teman är användning av ämnesspråk och ämnesterminologi, att anpassa språket enligt ålder och språkliga utmaningar med tvåspråkiga elever.

6.2.1 Användning av ämnesspråk och ämnesterminologi

I vår undersökning kom det fram olika åsikter om lärares språkanvändning och hur de själva uppfattar sitt sätt att använda språket i gymnastiken. Informanterna har olika tankar om språkanvändning i gymnastiken. Simon berättar att hans språkanvändning under gymnastiken skiljer sig från hur han använder språket i de övriga skolämnena. Simon menar att de andra undervisningsämnen han undervisar i gör att han är tvungen att tänka på sitt språk medan i gymnastiken så går det mera automatiskt och han behöver inte anstränga sig lika mycket med språket. Under vår observation av Simons lektion framkom det tydligt att han i gymnastiken använder ett friare språk då han samtalar med eleverna men använder ändå ämnesord på ett naturligt sätt. Han anser att språket spelar en större roll i vissa ämnen. Alla informanter betonar också vikten av att lära eleverna ämnesspecifika begrepp.

Men sist och slutligen tänker man inte på det [menar språket], det kommer, flyter på [...] Jo, det finns nog en skillnad [i hur läraren använder sitt språk i gymnastiken]. Bara redan hur man använder rösten också, så kommer det lite annorlunda ut och man förmedlar lite annorlunda saker åt eleverna. För i klassrumsmiljö är jag själv ganska lugn, försöker prata så korrekt som möjligt [...] men sen i gymnastiken kommer det [menar språket] igen lite där på sidan. (Simon)

Men jag tror att det [menar språket] beror på ämnet ganska mycket, att till exempel i matematik och modersmål kan jag tänka mig att jag försöker vara ganska noggrann faktiskt med det där språket [...] i gymnastiken är det inte så farligt om eleven inte vet vad offside är eller något sådant. (Simon)

Ingrid anser att hennes språkanvändning i gymnastiken avviker litet jämfört med andra skolämnen och hon lyfter upp den ämnesspecifika terminologin som viktig för gymnastiken. Ronja däremot anser att hennes språkanvändning inte skiljer sig så mycket i olika skolämnen, men att kraven på att hinna med fysiska aktiviteter leder till fokus på korrekta begrepp och korta instruktioner.

Språket har ju mera ämnesspecifik terminologi. Att nog är det ju andra ord eller annat språk man använder på en mattetimme än vad man använder på jumppan. Så det är ju den ämnesspecifika terminologin som är skillnaden också. (Ingrid)

Alltså kanske då man undervisar modersmål och just språklära, då tänker man ju nog mera på hur man pratar. Men annars inte. För nog försöker man också i klassrummet använda rätt begrepp och ge korta instruktioner [...]. På gymnastiken sker allt mera snabbare. (Ronja)

Alla tre informanter tycker att språkundervisning är viktigt oberoende ämne. De anser att det är viktigt att lära elever ämnesspecifika begrepp och utveckla deras ordförråd. Pellett och Pellett (2010) påpekar att det är viktigt att eleverna får lära sig ämnesspecifika ord för att få en djupare förståelse för läroämnet. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) nämner att en genomtänkt undervisning innebär att läraren pratar tydligt och tar in nya ord och begrepp. Alla informanter menar att de under gymnastiken försöker prata tydligt och korrekt och använda korrekta begrepp. Enligt Slotte-Lüttge (2013, s. 29) har skolspråket och språket i undervisningen att göra med ämnesspecifika ord och hur man använder dem i rätt kontext i själva ämnet medan Martin, Klinkenborg och Wetherington (2018) anser att ämnesspecifika ord och begrepp är grunden till språkkunskaper inom läroämnet.

Då jag planerar så då funderar jag nog igenom själv att hurdana begrepp och hur jag ska sedan förklara de här begreppen för eleverna. (Simon)

[...] jag tycker det är viktigt att man använder rätt begrepp i de här olika grenarna för det har ju med allmänbildningen att göra, att eleverna lär sig vad det heter på riktigt. Att till exempel i volleyboll att de vet att det heter baggerslag och fingerslag och inte säger något annat. (Ronja)

Med tvåorna så har vi pratat om reaktionsförmåga och löpning, för de har ingen idé om att löpning är att springa. (Ingrid)

Jag försöker ju i mån om möjlighet att de också ska använda rätt begrepp. Vi har använt tunnband förra veckan, så där visste ingen vad ett tunnband är. De brukar säga hula hularing. (Ronja)

Jag märkte nog då vi haft redskapsgymnastik att de har utvecklat sitt ordförråd inom grenen. De vet vad en grenkullerbytta eller vad armlås är. Sådana saker som de inte hört tidigare. (Ronja)

Här framkommer det att informanterna betonar vikten av användning av skolspråk. De menar att eleverna ofta använder vardagliga ord och då måste läraren sätta fokus på skolspråket, så att ämnesord blir tydliga för eleven. Både Simon och Ingrid anser att deras språkanvändning i gymnastiken kommer automatiskt, att de inte behöver fundera så mycket på språket i sig. Informanterna konstaterar att de känner sig kompetenta inom sitt ämne och klarar därför av att själva använda ett ämnesspecifikt språk på ett naturligt sätt utan svårigheter.

Nog kanske man borde lägga mera vikt på det (språket) i princip. Men sist och slutligen tänker man inte på det. Det kommer och flyter på. Det kommer ganska naturligt. (Simon)

Det (språket) kommer nog ändå ganska automatiskt, alltså gymnastikterminologin, kroppsdelar och sånt. Det är nu bara en värdering jag har som gör att jag fäster uppmärksamhet på det (språket), men det blir mera som ett självklart mål där vid sidan om undervisningen. (Ingrid)

6.2.2 Att anpassa språket enligt ålder

Alla informanter anser att det finns en skillnad i hur de använder sitt språk beroende på vilken årskurs de undervisar. De är överens om att språket måste vara klart och tydligt och man måste ha tillräckligt korta instruktioner för att få allt att fungera under gymnastiken. Detta syntes speciellt under Ronjas och Ingrids danslektioner där korta instruktioner kombinerades med lärarens exempelutförande och medan eleverna övade på olika danssteg. Instruktioner som vänster fot, höger fot, bak, fram, mellan hopp, ett varv runt och så vidare hjälpte eleverna att utföra koreografin i dansen. Informanterna menar att de talar och ger instruktioner på ett annorlunda sätt för årskurs ett jämfört

med årskurs fem eller sex. Instruktionerna blir språkligt mera krävande och mera ämnesspecifika i de högre årskurserna.

För ettorna försöker jag förklara med ganska enkla ord och lite kortare och så att de kanske hänger med lite bättre. Medan sedan kan man ha lite hur ska man nu säga lite mer grenspecifika instruktioner i gymnastiken för de här äldre eleverna. (Simon)

För ettorna förklarar man mycket tydligare och med enklare begrepp, medan femman-sexan är det kanske mera invecklat [...]. Det blir ju ett helt [!] annat språk. (Ronja)

Joo men absolut finns det en skillnad för att barnen är olika språkligt utvecklade på ettan och tvåan än vad dom är på sexan till exempel. Så att hur jag pratar med ettor blir kanske då mer just om man nu kallar de för ”mammigt” eller vad det är, men alltså att man, ja man är mera en mamma samtidigt som man är en lärare medan sexorna behöver inte sådan uppmärksamhet. (Ingrid)

Och sedan blir terminologin svårare att om en etta [menar förstaklassare] inte vet vad löpa betyder så finns det nog knappast någon sexa [menar sjätteklassare] som inte skulle veta vad det betyder. Då behöver man använda svårare ord och ta in till exempel ord som anaeroba tröskeln. (Ingrid)

I citatet lyfter Simon fram att instruktionerna speciellt för elever i de högre årskurserna har att göra med grenspecifika ord och begrepp. Det vill säga att eleverna innehållsmässigt får en bredare förståelse för grenen i och med att läraren tar in mångsidigare ord. Ingrid anser att läraren har en annorlunda roll med äldre elever eftersom hon inte behöver lägga vikt på den fostrande delen i undervisningen utan istället kan fokusera mera på innehållet och språket.

Det som alla informanter poängterar är att deras språkanvändning (begrepp och terminologi) måste anpassas enligt årskurs. De menar att i lägre årskurser kan man inte ta upp för svåra begrepp utan istället arbetar läraren progressivt och tar in nya ord och begrepp under processen. Simon förklarar att i de lägre årskurserna ligger elevernas språk på en grundnivå. Alla informanter menar att språket överlag i gymnastikundervisningen måste vara klart och tydligt så att alla elever förstår innehållet. Ronja lyfter upp att vissa övningar gör att man måste förklara på ett annorlunda sätt med tanke på årskurs, men att hon ändå försöker prata på samma sätt med alla årskurser.

Ronja anser att det är lättare att arbeta med språket i de lägre årskurserna eftersom man då kan lägga mera fokus på inläring av nya begrepp. Hon upplever att det då också samtidigt är roligt att se när dessa elever utvecklar sina språkliga kunskaper. Constantinou (2015) menar att integrering av språk i gymnastikundervisningen är viktigt och att det borde vara en fortgående process under varje lektion.

Ingrid lyfter fram aspekten om att ibland använda svårare ord med eleverna för att öka deras ordförråd och utveckla samtidigt deras språkfärdigheter.

Det att man använder språket på deras egen nivå och sedan kanske lite svårare än vad de kan så då utvecklas det (språket) ju hela tiden. (Ingrid)

6.2.3 Språkliga utmaningar med tvåspråkiga elever

Informanterna berättade att det finns många elever i skolan som har en tvåspråkig bakgrund. Simon berättade att av gruppen som vi observerade på gymnastiken var cirka 80 procent av eleverna tvåspråkiga. Informanterna menar att det finska språket dyker upp på lektionerna och att elevernas användning av det finska språket är en utmaning för informanterna. Ingrid påpekar att finskan är stark i Åboland och det händer att eleverna talar finska sinsemellan även på lektionerna. Två av våra informanter sade att det hör till skolans regler att eleverna talar svenska i skolan, åtminstone inomhus och på lektionerna. Under våra observationer hörde vi enstaka finska ord av elever då de kommunicerade med varandra, men i största delen av fallen hände det att läraren inte befann sig på tillräckligt nära håll för att höra dessa ord.

Där är det nog ibland att det kommer ganska mycket faktiskt finska från elevernas sida och sedan försöker man få de här begreppen igen svängt till svenska. Att vad det betyder och där är en utmaning för lärare [...] om jag till exempel har spelat någon bollsport [...] så har laget varit finskt [menar finskspråkigt]. Så det är ganska svårt för mig att vända om det sådär snabbt [menar översätta], att de där grenspecifika begreppen. [...]. Elevernas fritidsverksamhet går ju också oftast på finska, så det kommer nog därifrån. (Simon)

Att fundera på sitt språk och att fundera vilka ord man använder och vilka termer är nog viktigt. Att du inte, till exempel finska är jättestarkt i Åboland överlag och under rasterna och

till och med ibland på lektionerna så pratar eleverna sinsemellan finska. Så det är jätteviktigt för läraren då [paus] att ta itu med det med dom, men också se till att man aldrig själv sätter in någon finska. (Ingrid)

Det är jättefinskspråkigt och största delen tränar också på finska på sin fritid, så dom vet inte vad man stretchar när man stretchar vadmusklerna. Dom vet bara pohjelihakset. Så terminologi är nog viktigt att få in. (Ingrid)

I citaten framkommer att informanterna är rollmodeller för det svenska språket och har en viktig roll i att synliggöra den svenska terminologin i gymnastiken. Enligt Sundman (2013) finns det idag många tvåspråkiga elever i svenska skolor i Finland och andelen tvåspråkiga elever ökar hela tiden. Det är också vanligt förekommande att tvåspråkiga elever har starkare finska än svenska och känner bättre till ämnesspecifika begrepp på andraspråket, det vill säga inte på skolspråket. Det här beror många gånger på att elevens levnadsmiljö domineras av finska och fritidsaktiviteterna styr inläringen av nya begrepp på det andra språket, vilket också Simon påpekar. (Slotte-Lüttge & Forsman, Skolspråk och lärande, 2013, ss. 85–86; Sundman, 2013, ss. 13–14, 44.) Resultaten i vår undersökning visar att läraren måste arbeta med det svenska språket extra mycket eftersom finska är starkt närvarande på lektionerna. Informanterna betonar att det viktigaste ändå är att man tänker på sin egen språkanvändning och försöker lära eleverna ämnesspecifika begrepp på svenska och överlag uppehålla svenskan under lektionerna.

6.3 Möjligheter för informanterna att effektivt stötta elevernas språk i gymnastikundervisningen

I detta kapitel presenteras resultat från den tredje och sista forskningsfrågan: Hur kunde studiens lärare effektivt stötta elevernas språk i gymnastikundervisningen? Två teman framkom gällande forskningsfrågan. Teman är att vara språklig förebild och att ha mångsidiga arbetssätt.

6.3.1 Att vara språklig förebild

Ingrid medgav att hon inte visste att det står i läroplanen 2014 att alla lärare ska vara språklärare. I Glgu 2014 nämns att alla lärare är språklärare för att språket används i alla verksamheter i skolan. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 197). Simon upplever inte sig själv som en språklärare. Slotte-Lüttge och Forsman (2013) säger att speciellt ämneslärare inte är språklärare i sig men måste ändå tänka på att utveckla elevernas ordförråd och ge utrymme för eleverna att vara språkligt aktiva. Clancy och Hruska (2005) lyfter fram att läraren kan tänka på sin egen språkanvändning under gymnastiklektionerna och på så sätt föregå med gott exempel. Två av informanterna betonar att de är en språklig förebild för eleverna i gymnastiken.

Om man funderar efter och djupare, så jo, nog är jag en språklig förebild för de här eleverna. Det är jag ju. (Simon)

Det är ju alltid viktigt för en lärare att fundera på sitt språk, det är ju en helt [!] självklarhet att alla ska vara en språklig förebild för eleverna. Läraren är alltid en förebild när det kommer till språket. (Ingrid)

Simon lyfter fram att det är bra för elevernas språkutveckling att de även har olika lärare som språklig förebild.

Våra femmor har två olika gymnastiklärare så de får lite olika grejer från lärarna. Och jag tror att vi är ganska olika med den andra gymnastikläraren, hur vi använder vårt språk. (Simon)

6.3.2 Att ha mångsidiga arbetssätt

I resultaten kommer det fram att informanterna har olika sätt att arbeta med språket i gymnastiken. Ingrid poängterar speciellt mångsidiga arbetssätt i gymnastiken. Ur resultaten framgår att det finns olika sätt för läraren att stötta elevernas språk i gymnastikundervisningen. Informanterna tar bland annat upp elevernas

begreppsförståelse, formativ feedback, stationsundervisning och arbetsblad, att låta eleverna vara språkligt aktiva (muntligt och skriftligt), att arbeta språkintegrerat i andra ämnen (gymnastikens ämnesspecifika språk) och lärares egna språkliga medvetenhet.

[...] men ibland så måste man ju ta det också [menar ämnesterminologin] att det är inte bara fysisk aktivitet som jumppan är utan det är att lära sig om olika grenar och få testa på olika grenar och ha mångsidig gymnastikundervisning. Så det är inte heller fel att ibland ha en stund som det är mindre fysisk aktivitet och mera att lära sig något annat. (Ingrid)

Ronja lägger vikt på att synliggöra språket i gymnastikundervisningen. För att synliggöra språket i gymnastiken nämner både Ronja och Ingrid att stationsundervisningen är en bra möjlighet att öka inläringen av nya begrepp och utveckla det ämnesspecifika språket hos eleverna. Även Martin, Klinkenberg och Wetherington (2018, s. 35) diskuterar olika sätt för eleverna att använda skolspråket i form av stationsundervisning där ord och begrepp är synliga. En liknande aspekt lyfts också fram hos Morton (2016, s. 147–150) som skriver om *knowledge of content and teaching*, där läraren behöver ha flera verktyg och metoder i bakfickan för att effektivt stötta elevernas ämnesspråk. Stationsundervisning var synligt då vi observerade Ronjas lektion där eleverna fick prova på olika danssteg.

Pellett och Pellett (2010) menar att de ämnesspecifika begreppen kan synliggöras med tankekartor och hänvisar till att man kan använda olika kort som beskriver de ämnesspecifika orden.

Så att då de läser så ser de vad det heter, på riktigt. Att det är kanske ett sätt att göra begreppen synliga vid stationerna om man har sådant. Så att det inte bara kommer muntligt. (Ronja)

Och papper och penna så kan ju vara att du har stationer och du ska skriva upp hur många korgar du har fått [...] när du har övat på att kasta korg, så papper och penna behöver inte betyda det att du sitter på din plats vid pulpeten. (Ingrid)

Ronja påpekar att eleverna ska få arbeta både muntligt och skriftligt för att synliggöra det ämnesspecifika språket. Ingrid berättar att det finns olika sätt att dokumentera övningar och aktiviteter för att stärka skolspråket. Informanterna anser att det är viktigt som gymnastiklärare att undervisa nya begrepp till eleverna men att samtidigt också lära dem att använda orden i olika sammanhang.

Där också, man kan följa med olika idrottsgrenar. Om man tidigare inte har följt med någon gren och inte haft begrepp för den grenen så kan man fara framför TV:n eller på något idrottsevenemang och följa med, så kanske man också förstår det där spelet bättre. (Simon)

Ingrid påpekar att eleverna ges möjlighet till att vara språkligt aktiva i gymnastiken. Hon menar vidare att eleverna övar på sina kommunikationsfärdigheter i par- och gruppövningar när de ska kommunicera med sina klasskamrater. Ronja poängterar att inläring och användning av nya begrepp leder till att eleverna börjar använda korrekta ord och begrepp i olika sammanhang inom fysisk aktivitet. Simon menar att läraren kan stödja elevernas begreppsförståelse genom att förklara svåra ord och anpassa ämnesspecifika ord i olika sammanhang. Martin, Klinkenberg och Wetherington (2018, s. 35) menar att läraren bör förbereda eleverna för hur man använder ämnesspråket korrekt i olika sammanhang. Även Hajer och Meestringa (2010, s. 17) anser att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att använda språket mångsidigt med rätt terminologi.

Idrottsrelaterade begrepp, så det kan jag hjälpa eleverna med hur mycket som helst, förklara de ord som känns svåra och utmanande, hur man använder dem och sådant. Och att man anpassar olika idrottsrelaterade ord till olika sammanhang. (Simon)

Simon och Ingrid tar upp språkintegreringsaspekten. De menar att man i gymnastiken kan integrera språket i olika övningar. Att låta eleven diskutera och öva på att använda rätt begrepp i olika sammanhang upplevs som viktigt bland informanterna. Att både förklara och ge feedback är ett sätt att integrera språket i gymnastikundervisningen. Simon och Ingrid betonar följande:

Man kan förstås integrera språket i olika uppgifter man gör, arbetsblad och att eleverna själva måste förklara [...] (Simon)

Och då kommer vi ju fram också till det att det är viktigt [menar viktigt för eleverna] att prata, inte bara visa hur [visa hur en kroppsrörelse utförs] På det sättet är det viktigt att prata. Sen har vi också dom (övningar) att ge då feedback till varandra [...] (Ingrid)

Clancy och Hruska (2005) lyfter fram att läraren behöver fundera över hur eleverna kan få flera tillfällen att använda det ämnesspecifika språket och påpekar att detta kan göras genom att eleverna får berätta och beskriva vad de gör, vad de har gjort och vad de eventuellt ska göra.

Både Gibbons (2006, s. 162–163) och Hajer och Meestringa (2010, s. 11) är överens om att språkintegreringen inte endast handlar om att utveckla elevernas språk utan också att bredda deras ämneskunskaper. Morton (2016) poängterar att läraren ofta inte har tillräckligt med kunskap om själva ämnesspråket. Undervisning av språk och innehåll måste gå hand i hand. (Morton 2016, s. 144–146.) Språkundervisning i skolan är till för att stöda elevernas lärande i alla ämnen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 197).

Enligt Simon och Ingrid kan skrivning och läsning också integreras i gymnastikundervisningen. De påpekar att till exempel skrivning kan tas med under fysiska övningar och i hemuppgifter. Ronja menar däremot att klassläraren också kan använda sig av ordförhör för att utveckla språket och integrera gymnastikens ämnesspecifika språk i klassrummet.

Men sedan att hur man satsar på att skriva olika saker så [paus] inte skulle jag börja skriva berättelser på gymnastiklektionen. Men till exempel skriftliga hemuppgifter. Nog är det ju också att integrera språket [paus] skrivandet i gymnastiken. (Simon)

Och sen har dom haft också såna uppgifter där dom har gjort, vad heter de, egna orienteringsbanor åt varandra och då måste dom då språkligt använda både skrift när de hade sina kontroller men också sen det att hur dom förklarar hur man ska göra den här orienteringsbanan så då blev det muntligt och sen skriftligt, plus att dom i många uppgifter till exempel i den [menar orienteringsbanan] så sen att skriva feedback [menar feedback om aktiviteten], alltså reflektera över sitt arbete [...] (Ingrid)

[...] att om man har ett ordförhör kan man sätta rörelser med där. (Ronja)

Clancy och Hruska (2005) föreslår att eleverna kan arbeta med ämnet (gymnastik) genom skriftliga uppgifter i form av dagböcker eller korta rapporter. Ingrid använder ett system där elever som inte deltar i gymnastikundervisningen skriftligt för protokoll om vad som händer på lektionen och vad de har lärt sig.

Simon och Ingrid berättar om hur deras elever ges möjlighet att själva jobba med språket. Enligt Clancy och Hruska (2005) måste lärarna fundera över hur eleverna får fler tillfällen att använda det ämnesspecifika språket. Eleverna använder sitt språk på ett mångsidigt sätt då de beskriver, förklarar, ger instruktioner och tar del av feedback. Slotte-Lüttge och Forsman (2013) poängterar att eleverna kan få vara lärare i vissa moment eller i olika idrottsgrenar för att instruera sina klasskamrater.

Med jämna mellanrum har vi sådana uppgifter där de [menar eleverna] lär ut till de andra en viss gren [...] då kommer vi till det att det är viktigt att prata och inte bara visa hur man gör till sina klasskompisar. (Ingrid)

Man kan förstås integrera språket i olika uppgifter man gör, arbetsblad och att eleverna själva måste förklara [...] skriftliga hemuppgifter, nog är det ju också att integrera språket, skrivandet i gymnastiken. Eleverna har fått hålla uppvärmningar. Då måste de leda gruppen och ha vissa begrepp med. Nog är det ju också att utveckla språket. (Simon)

Om jag ger feedback till mina elever så hör dom att vilka olika sätt man kan ge feedback [...] På jumppan så övar vi på kommunikation i olika situationer, lagsporter, vad som helst för parövningar och då måste du ju kommunicera med dina lagkompisar eller klasskompisar. (Ingrid)

Det framgår av informanternas intervjusvar att interaktion kan ske mellan lärare och elev eller mellan elev och elev. Enligt informanterna är det viktigt att eleverna kommunicerar i olika situationer. Vidare menar de att läraren måste uppmuntra och ge tillfällen för eleven att använda skolspråket. Genom interaktion och kommunikation övar eleverna på att utveckla sitt språk i gymnastiken.

6.4 Informanternas profiler som språkfrämjare och språkstöttare i gymnastikundervisning

I detta kapitel presenterar vi sammanfattande tankar om informanternas syn på språkstöttande gymnastikundervisning. Vi beskriver varje informants tankar om deras roll som språkfrämjare. Dessutom sammanfattar vi informanternas särdrag med hjälp av en tabell (tabell 3).

6.4.1 Simons syn på gymnastikläraren som språkfrämjare

Simon tycker att språkundervisning är viktigt i alla ämnen och att den har sin roll även i gymnastiken. Han påpekar att själva ämnet ändå är i fokus och språkfrämjandet kommer i andra hand. Han säger att det viktigaste i gymnastiken är att eleverna utvecklar sina fysiska och psykiska färdigheter. Då Simon planerar sin undervisning tänker han på vilka begrepp han ska ta upp med eleverna, men i övrigt säger han att språket flyter på utan att han funderar på det och det kommer naturligt. Han brukar ibland kolla om eleverna har förstått det begrepp han använt, till exempel i något grenspecifikt sammanhang. Simon berättar att han nog funderar en hel del på sin språkanvändning i gymnastikundervisningen men vet inte om han lyckas förverkliga den alla gånger. Han lyfter fram att han försöker förklara så tydligt som möjligt för eleverna, så att han inte behöver säga samma saker flera gånger. Han upplever att det ibland känns svårt och han ser en utmaning speciellt med elever som är tvåspråkiga med stark finska. Simon tycker det är utmanande att försöka översätta alla finska grenspecifika begrepp som eleverna använder till svenska men anser det är viktigt med tanke på att främja elevernas språk. Han menar att han fungerar som en språklig förebild för eleverna fastän han inte tänker på sitt språk hela tiden, och menar att språket kommer automatiskt då han undervisar gymnastik. Simon framhäver att det ibland kan vara svårt för honom att tänka på att prata ett mångsidigt språk då han är så fokuserad på själva ämnet och på den fysiska aspekten, men att han nog har i tankarna att han även är en språklig förebild för eleverna.

Simon tycker att det finns en skillnad i hur han använder språket i gymnastiken jämfört med andra skolämnen. Röst användningen skiljer sig och han säger att han i klassrumsmiljö försöker prata så lugnt och korrekt som möjligt och vara en språklig

förebild där, medan språket i gymnastiken kommer som en bisak och sker mera automatiskt utan att han tänker på saken. Han är även av den åsikten att språket har en viktigare roll i vissa ämnen. Simon säger att språket är friare i gymnastiken och att även mycket går att förklara med kroppsspråket. Simon anser att han nog har verktyg för att jobba språkligt med alla årskurser, men betonar igen att språket inte är det första han tänker på i sin gymnastikundervisning.

Fördelar med att läraren tänker på sitt språk och sin språkanvändning i gymnastikundervisningen är enligt Simon att eleverna utvecklar sitt språk, får ett större ordförråd och lär sig eventuellt att använda idrottsrelaterade ord i olika sammanhang. Andra fördelar med att jobba med språket i gymnastiken är att eleverna lär sig anpassa språket i olika situationer och kan även göra det mera intressant för eleverna att följa med olika grenar framför TV:n eller på olika idrottsevenemang. Om eleverna lär sig ämnesrelaterade ord och begrepp i gymnastiken kan det enligt Simon resultera i att eleverna fördjupar sin förståelse om ett spel eller en gren och väcker på så sätt mera intresse. Det kan även finnas nackdelar med att läraren tänker på sitt språk. Simon säger att om läraren tänker för mycket på språket så riskerar instruktionerna att bli långa, det blir mycket prat och lektionerna kan bli för inaktiva. Simon anser att tidsanvändningen är viktig i gymnastiken. Att förflytta sig från ställe till ställe och att byta kläder är saker som redan drar ner på lektionstiden, och därför tycker Simon att den fysiska biten av gymnastiken måste prioriteras.

Simon hävdar att man kan integrera språket i olika uppgifter i gymnastiken. Därtill poängterar Simon att man kan ta in fysisk aktivitet i andra ämnen eller satsa på gymnastikrelaterat språk i klassrummet istället för på gymnastiklektionen. Simon tillägger att han tycker det vore bra om eleverna hade olika lärare i gymnastiken. Han tycker att lärarna använder sitt språk olika och att personligheten också inverkar.

6.4.2 Ronjas syn på gymnastikläraren som språkfrämjare

Ronja poängterar att det är viktigt för en lärare att prata standardsvenska under lektionerna eftersom många av hennes elever som hon har undervisning för har en stark finska. Skolans regler säger att eleverna ska prata svenska under lektionerna och Ronja betonar att genom detta så lär sig också eleverna att använda korrekta begrepp, speciellt de som är finskspråkiga.

Ronja menar att hon har språkets centrala roll i bakhuvudet under gymnastiklektionerna men att hennes roll som språklärare inte kommer så tydligt fram som i andra skolämnen. Det vill säga då hon planerar sina gymnastiklektioner är inte språket ett syfte. Eftersom största delen av skolans elever pratar svenska (standardsvenska) så behövs det inte sättas så stor vikt på själva språket under gymnastiklektionen. Hon poängterar ändå att det kanske skulle kunna sättas mera fokus på språkanvändningen om man arbetar på en skola där eleverna har en stark dialekt.

Ronja betonar framför allt mångsidigheten i gymnastikundervisningen. För att hon ska kunna utveckla elevernas språk vill hon göra språket och begreppen synliga för eleverna. Ronja nämner att det ibland händer att eleven förklarar en övning med sina egna ord men att det då är hennes uppgift att korrigera och berätta vilket begrepp man ska använda. Hon tycker att eleverna ändå lär sig rätt så snabbt nya ord och begrepp i gymnastiken.

Ronja upplever att det inte finns några tydliga skillnader i hur hon använder språket i andra ämnen. Hon berättar att modersmål är ett sådant ämne som man måste fundera kanske lite mera på hur man pratar till eleverna, men att man under modersmålstimmar också ska lära eleverna använda korrekt begrepp och ge korta instruktioner precis som i gymnastikundervisningen. Ronja poängterar vidare att den största skillnaden i hur man bemöter elever i gymnastikundervisningen och klassrummet är hur man tillåter elever att svara på frågor.

Med tanke på egen språkanvändning försöker Ronja alltid prata på samma sätt med alla elever oberoende årskurs. Det handlar mycket om att bygga elevens ordförråd ju äldre hen blir. Ronja tycker personligen att det är roligt att jobba med årskurs ett eftersom ämnesspecifika begrepp är helt nya för dem och att det känns trevligt när hon märker att eleverna lär sig nya ord och begrepp. Hon menar vidare att det nog kommer in nya begrepp hela tiden mellan årskurs ett och sex, men att vissa begrepp inte tas upp innan eleven är till exempel i årskurs fem eller sex. Orsaken till att man inte tar upp alla begrepp i tidig ålder beror på att övningarna och reglerna blir svårare ju äldre eleven blir. Dessutom undrar hon hur viktigt det egentligen är att kunna alla rätta begrepp inom alla grenar. Ronja menar att det är kanske mera nödvändigt att lära ämnesspecifika begrepp för grenar som elever med stor sannolikhet kommer att utöva i framtiden.

Det finns dock utmaningar i att läraren funderar på sitt språk berättar Ronja. Hon menar att om en lärare är mycket noggrann med sitt språk så kan det hända att väntetiden dröjs för eleverna. Ronja tycker att det finns fördelar med att jobba med språket i gymnastikundervisningen och hon tar upp specifikt att eleverna lär sig nya begrepp. Likaså menar Ronja att om eleverna sitter och skriver med papper och penna under gymnastiklektionerna så är det bort från deras tid att röra på sig.

6.4.3 Ingrids syn på gymnastikläraren som språkfrämjare

Ingrid har aldrig haft språket som ett mål för sin gymnastikundervisning eller då hon planerar, utan uppger att språket och terminologin kommer relativt automatiskt för henne. Ingrid funderar på sin språkanvändning och sina instruktioner. Hon uppger sig ha lätt för att prata och måste därför tänka på att hålla instruktionerna klara och tydliga. Speciellt i årskurs ett och två säger hon att man måste förklara och ge mycket instruktioner men att den rollen lätt fastnar även med de äldre årskurserna fastän det inte skulle behövas.

Ingrid tycker att feedbacken och responsen till eleverna är viktiga och de är bra tillfällen att använda språket, de ämnesspecifika begreppen känns självklara för henne. Ingrid säger att även feedback som ges eleverna sinsemellan stärker deras språk. Hon försöker även aktivt lära ut begrepp i alla årskurser, men uppger att hon ibland kan vara en aning ivrig och ta in ord som reaktionsförmåga i årskurs två, eller aeroba och anaeroba tröskeln i årskurs fyra.

Ingrid anser att gymnastikundervisningen bidrar till att främja elevernas språk eftersom eleverna kommunicerar med varandra i olika situationer och därtill fungerar läraren som språkmodell under hela lektionen. Ingrid anser att eleverna utvecklar sin språkliga identitet då de själva är tvungna att undervisa och tänka på sitt språk. Olika uppgifter och aktiviteter som eleverna gör och hittar på för de andra utvecklar enligt Ingrid också barnens språk.

Ingrid säger att hon försöker använda samma språk i gymnastiken som i andra ämnen, men poängterar att det är viktigt att instruktionerna är klara och tydliga i gymnastiken för att undvika långa väntetider för eleverna. Hon menar att själva aktiviteten är viktig och ibland går det redan värdefull tid till att få elevernas uppmärksamhet för att ge

instruktioner. Hon tillägger att gymnastiken har ett eget ämnesspråk som gör att hennes språkanvändning skiljer sig en del från den i de övriga ämnen.

Ingrid tycker också att det finns en skillnad i hur gymnastikläraren kan jobba med språket i olika årskurser. Hon säger att barnen i årskurs ett är mycket olika språkligt utvecklade i jämförelse med barn i årskurs sex. Hon påpekar att terminologin blir svårare i de högre årskurserna och man pratar med svårare ord.

Ingrid tycker även att det finns skillnader i hennes egen språkanvändning beroende på vilken årskurs hon undervisar men även att de andra klasslärarna som undervisar gymnastik i årskurs sex talar på ett annat sätt med eleverna än hon själv. Hon upplever att hennes sätt att tala med de äldre eleverna påverkas en aning av att hon själv har nybörjarundervisning men att hon nog ändå märker en klar skillnad på sin egen språkanvändning i gymnastiken beroende på vilken årskurs hon undervisar.

Fördelar med att läraren tänker på sitt språk i gymnastikundervisningen är enligt Ingrid att eleverna utvecklas språkligt och får ett större ordförråd samt att undervisningen blir mer effektiv och lärorik. Om läraren tänker för mycket på sitt språk så kan det leda till att undervisningen blir mindre spontan och mer onaturlig, säger hon. Även mängden fysisk aktivitet kan bli färre om läraren funderar för mycket på sitt eget språk. Ingrid påpekar att det ändå ibland är tillåtet att för en stund ha mindre fysisk aktivitet och istället ta fasta på andra aspekter såsom terminologi och den sociala biten av gymnastikundervisningen. Hon betonar att gymnastik även handlar om att få kunskap om olika idrottsgrenar och att man tillsammans med eleverna funderar över varför man gör olika saker.

Att jobba med papper och penna i gymnastiken är också tillåtet enligt Ingrid eftersom det inte per automatik innebär stillasittande. Hon lyfter fram att det inte alltid finns möjlighet att göra gymnastikrelaterade uppgifter i andra ämnen ifall att eleverna inte har undervisning i andra ämnen med läraren i fråga. I sådana fall måste möjliga skriftliga delmoment även ingå i gymnastiklektionen. Utöver dessa saker ser Ingrid inga nackdelar med att man jobbar med språket i gymnastikundervisningen. Hon ser det som en bra sak att man jobbar med språket vid sidan om själva gymnastiken men tillägger att språket inte är det man satsar på i första hand.

Tabell 3.
Informanternas syn på språkfrämjande

Informant	Informantens syn på språkstöttning i gymnastik
Simon	Klara och tydliga instruktioner, tydliggöra begrepp, språklig förebild, kroppsspråk, integrera gymnastikens språk i andra ämnen
Ronja	Standardsvenska, synliggöra språket, korta instruktioner, använda korrekta begrepp
Ingrid	Klara och tydliga instruktioner, muntlig feedback, kommunikation elev-elev, språklig förebild

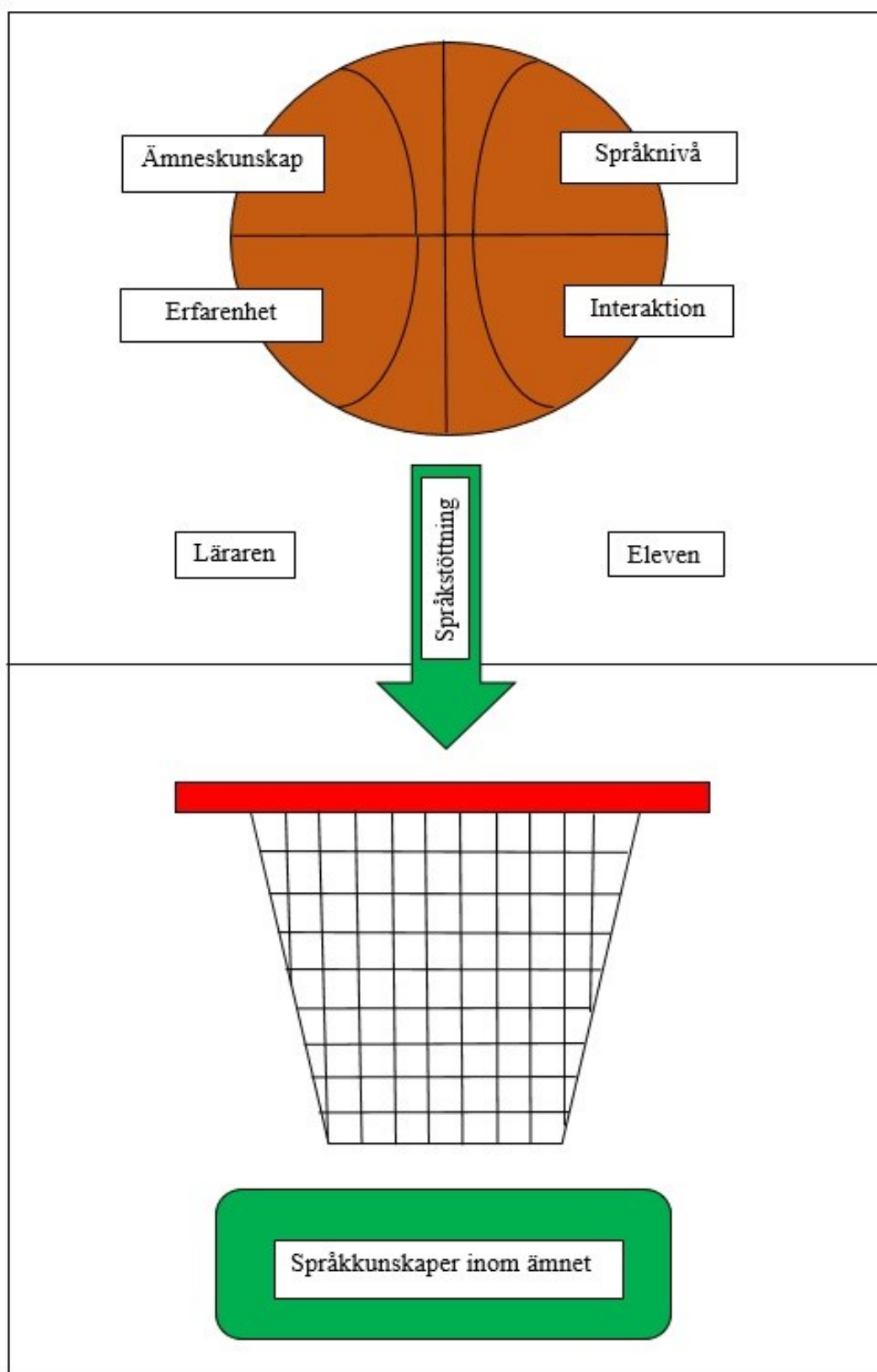
7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning. Vidare diskuteras avhandlingens metod och genomförande av undersökningen. Slutligen kommer vi med förslag till fortsatt forskning inom språkstödande arbete i gymnastikundervisningen.

7.1 Resultatdiskussion

Figur 1 visar vår syn på utvecklingen av ämnesspråk i gymnastikundervisningen. Vår modell har kopplats samman med den teori och de resultat som har framkommit i denna avhandling. Modellen är ingen ny teori som vi försökt åstadkomma, utan den presenterar egenskaper, verktyg och arbetssätt som både eleven och läraren borde sträva till i gymnastikundervisningen.

Vår modell (figur 1) föreställer en basketplan. På den ena planhalvan finns både läraren och eleven, det vill säga läraren och eleven är på samma lag. I bollen framkommer olika delar som har en avgörande roll i elevens språkutveckling i skolan och speciellt i gymnastiken. Bollen består av fyra delar: interaktion, ämneskunskap, erfarenhet, skolspråk och språknivå. För att effektivt stötta elevens språk i ämnet gymnastik samspelar läraren och eleven under hela processen, detta i form av kommunikation både muntligt och skriftligt. Elevens språkliga bakgrund relateras till elevens egna erfarenheter och lärarens ämneskunskaper bildar en brygga för språkutveckling hos eleven. Likaså använder läraren ett korrekt skolspråk och utreder ständigt klassens språkliga nivå för att effektivare kunna lägga till språkliga mål för varje enskild gymnastikundervisning. När dessa delar uppnås i undervisningen klarar eleven av att dribbla sig igenom till motståndarens sida och kasta bollen i korgen. Läraren kan då med stor sannolikhet konstatera att han eller hon lyckats utveckla elevens skolspråk och ämnesspecifika språkkunskaper, i detta fall ämnesspråk i gymnastiken.



Figur 1. En illustration över vår syn på språkstöttning i gymnastikundervisning.

Som det kom fram i vår undersökning upplever informanterna att det är utmanande att stötta språket i gymnastikundervisningen. Enligt läraren finns det många andra faktorer än språk som läraren måste ta hänsyn till i gymnastikundervisningen för elever på grundskolenivå. Som Constantinou och Wuest (2015) nämner har dagens lärare en större mängd av arbetsuppgifter och skyldigheter än tidigare och detta har lett till att utveckling av elevernas skolspråk känns utmanande, speciellt för gymnastiklärare. Constantinou och Wuest (2015) menar vidare att gymnastiklärare möjligtvis saknar kunskaper i att stötta språk och framförallt hur man stöttar elevernas språk i gymnastiken. Våra informanter var dock utbildade klasslärare och undervisade förutom gymnastik också i andra ämnen. Detta betyder att våra informanter borde känna till och kunna använda didaktiska verktyg för att utveckla elevernas språk både i klassen och i gymnastikundervisningen. Att veta på vilket stadium eleven befinner sig i sin språkliga utveckling är relevant information för läraren (Hajer & Meestringa 2010; Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Resultaten väcker tankar samt oro för om dagens nytexaminerade klasslärare och de som studerat gymnastik som biämne saknar kunskaper i att stötta språket i gymnastiken och se att lärande av språk och ämnesinnehåll sker samtidigt.

Om språket inte upplevs lika viktigt i alla skolämnen förlorar det som sägs i den nya läroplanen att ”alla lärare är språklärare” sin mening. Man kan spekulera om det borde sättas mera tid på att studerande inom gymnastikens didaktik kunde få mera kännedom om lärarens språkanvändning i gymnastikundervisningen, så att läraren får mera kunskap på fältet och kan använda språket mångsidigare för att kunna stötta skolspråket hos eleverna.

Danelius (2010) påpekar att speciellt klasslärare har alla förutsättningar att utveckla elevernas språkkunskaper i alla ämnen. Skolspråket borde integreras i alla verksamheter i skolan men utifrån våra resultat förblir lärarnas språkintegrering i gymnastik ännu oklar. Förutom intervjuerna observerades en gymnastiklektion av varje lärare. Två av våra informanter undervisade dans och den tredje förberedande övningar inför stafettkarnevalen. Det här betyder att lektionernas innehåll inte avvek så mycket från varandra och därmed kunde vi inte se en stor variation i lärarens språkanvändning.

Utifrån resultaten kan vi konstatera att tidsanvändningen spelar en stor roll för informanterna. Läraren vill inte sätta för mycket tid på språket i undervisningen utan vill fokusera mera på den fysiska biten. Detta får oss att fundera på om dagens lärare känner en press för att få tillräckligt med fysiska aktiviteter för elever i skolan och därmed kanske glömmer och sätter större fokus på annat när de planerar innehållet i gymnastikundervisningen. Tyngdpunkten i planeringen ligger mest på att eleverna rör på sig och tränar på de grundmotoriska färdigheterna istället för att fokusera sig på skolspråket. Ändå anser informanterna att det hör till att eleverna känner till och kan använda ämnesspråket men att det är utmanande för läraren att integrera språket eftersom de upplever att integreringen inverkar på den tid eleverna har möjlighet att vara fysiskt aktiva.

Språket är och ska vara närvarande i all verksamhet i skolan men hur informanterna ser på språk och kommunikation varierar från informant till informant. Det som förvånade oss var en kommentar som en av våra informanter gav på intervjun. Att det är helt möjligt att hålla en gymnastiklektion utan att säga ett enda ord. I gymnastiken förmedlar man mycket via kroppsspråk och speciellt i spelsituationer kommunicerar man ofta med miner och gester. Språket är alltså viktigt också i gymnastiken men verkar inte alltid uppfattas som ändamålsenligt. Hajer och Meestringa (2010) påpekar att språket är ett av målen i undervisningen men som Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) nämner måste läraren noggrant planera undervisningen för att stötta elevernas språkutveckling. Vi anser att läraren ska sätta tillräckligt med tid för planering med tanke på språkstöttande arbetsmetoder. Resultaten visar att läraren lyckats i viss mån lyckats integrera språket i form av stationsundervisning, vilket är ett bra sätt att träna elevernas ämnesspecifika språk. Språkutvecklingen kunde ses som en fortgående process också under enskilda gymnastiklektioner där språket integreras under varje moment eftersom eleverna då får fler tillfällen att använda det ämnesspecifika språket.

7.2 Metoddiskussion

Denna undersökning gjordes med kvalitativa undersökningsmetoder där intervjuer och observationer användes som datainsamling. Intervjuer för den här typen av

undersökning lämpar sig bra som metod eftersom man kan ta itu med frågor på djupet som berör forskningsområdet. Vi valde att intervjua tre lärare, vilket vi upplevde var tillräckligt med tanke på undersökningens syfte. Om vi skulle göra om undersökningen skulle vi ännu utgå från intervjuer men vi skulle behandla teorin först med tanke på att bättre kunna utforma intervjufrågorna så att intervjusvaren möjligtvis skulle bli utförligare och få mera djup i temahelheterna. Dessutom borde vi ha använt oss mera av följdfrågor eftersom det skulle ha gett oss mera stoff till våra teman. Ytterligare tänker vi oss att flera informanter i undersökningen skulle vara förnuftigt med tanke på innehållets generella resultat. Eftersom endast tre lärare intervjuades och liknande svar av informanterna dök upp i intervjun blir inte resultaten tillräckligt trovärdiga för att generalisera intervjusvaren.

Observationer som datainsamling fungerade bra i denna undersökning, speciellt då vi var två som observerade. Olsson och Sörensen (2007) menar att människor inte kan observera allt som händer i vår omgivning och att de noterar olika saker. Det innebär att det är en styrka att ha två eller flera observatörer eftersom de kan lägga märke till olika företeelser. (Olsson & Sörensen, 2007, ss. 84–86.) I denna undersökning förblev observationerna ändå av mindre vikt eftersom vi upplevde att innehållet i lektionerna inte gav speciellt mervärde i vår undersökning. Vi ansåg att våra observerade lektioner samtidigt inte innehöll många ämnesspecifika ord och begrepp eftersom två av lektionerna var dans och där använde läraren för det mesta steg- och räkneord.

7.3 Förslag på fortsatt forskning

Som tidigare nämnts finns det lite forskning i ämnesdidaktiken inom språkutveckling i åldersgruppen 10–12 år. Det finns inte heller mycket forskning om hur gymnastiklärare kan stötta elevernas språk i denna åldersgrupp. Denna undersökning tog fasta på hur gymnastiklärare kan stödja språket i årskurs 5–6. I fortsatt forskning kunde man hålla sig inom samma åldersgrupp eftersom språkutvecklingen sker på ett annat sätt med yngre elever och som Danelius (2010) kallar denna skolperiod för det glömda stadiet och vi instämmer i det nödvändiga med att forska vidare inom samma åldersgrupp.

Eftersom denna undersökning omfattade endast tre lärare kan man i fortsättningen inkludera flera lärare för att få en bredare syn på språkstöttningsaspekten i gymnastiken. Dessutom är det av stor vikt i fortsättningen att undersöka olika grenar i skolgymnastiken. Genom att undersöka andra grenar eller ta specifikt fasta på vissa grenar som till exempel bollsporter får man en mera omfattande överblick av lärares språkanvändning och arbetssätt.

Informanterna till denna avhandling valdes från tre olika regioner i Finland. Det skulle ytterligare vara intressant att forska i hur lärares språkanvändning skiljer sig mellan finskdominerande områden och samtidigt i områden med stark svenska och starka dialekter, till exempel på olika håll i Österbotten.

Litteratur

- Anderberg, E., Danelius, L. & Nordheden, I. (2010). *Skolans mellanår. Språkutveckling, undervisning och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. & Dickinson, D. (2016). Academic language in early childhood classrooms. *The reading teacher*, 70(1), 39-48.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Börestam, U. & Huss, L. (2001). *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cabell, S. Q., Justice, M. L., McGinty, A. S., DeCoster, J. & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly* 30, 80-92.
- Clancy, M. E. & Hruska, B. L. (2005). Developing language objectives for english language learners in physical education lessons. *Journal of physical education, recreation & dance*, 76(4), 30-35.
- Constantinou, P. (2015). Academic language in physical education. *Strategies. A Journal for physical and sport educators*, 28(3), 9-17.
- Constantinou, P. & Wuest, D. (2015). Using Akademic Language to Level the Playing Field for English-Language Learners in Physical Education: Part 1. *Strategies. A Journal for Physical and Sport Educators*, 28(5), 28-33.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters LTD.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Garne, B. (2008). Rum för språk. i G. Oker-Blom, A. Westerholm, & N. Österholm (Red.), *Rum för språkutveckling* (s. 49-62). Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (5), 649-633.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Han, W-J. (2012). Bilingualism and academic achievement. *Child Development. Society for Research in Child Development, Inc.*, 83(1), 300-321.
- Holme, I. M. & Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, U. (2011). *Forskningens termer & begrepp - En ordbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, T. & Sanström, J. (2016). *Fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder - Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 57-92). Studentlitteratur.
- Martin, E., Klinkenborg, A. & Wetherington, P. (2018). Highlighting edTPA Academic Language in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89 (7), 34-40.

- Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teacher's knowledge for integrating content and language. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), s. 144-167.
- Murata, N. M. (2003). Language augmentation strategies in physical education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 74(3), 29-32.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Nationalencyklopedin. (2018). Hämtat 12.10.2018:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/litteracitet>
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. I M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki, *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 30-41). Helsinki: Kirjoittajat ja Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen - Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Ostern, A-L. (2007). Barnets möte med den finlandssvenska skolan. I A-L. Ostern (Red.), *Barnets möte med skolan* (s. 13-42). Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Palmér, A. (2008). *Språk och lärande*. Uppsala: Skolverket.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pellett, H. H. & Pellett, T. L. (2010). Building physical education knowledge and understanding through vocabulary activities. (F. Konukman, Red.) *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(6), 49-52.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet - ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Samuelsson, S. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 375-400). Lund: Studentlitteratur.

- Shimon, J. (2004). Content literacy in physical education: The use of word association charts. *Strategies: A Journal for physical and sport educators* 17(6), 7-9.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in schools and society. Language, Identity and policy*. New York: Taylor & Francis.
- Sigurd, B., & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinlärning & språkforskning*. Studentlitteratur.
- Simons, H. (2009). *Case study. Research in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skolverket. (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Slotte, A. & Forsman, L. (2016). Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande. I A. Westerholm, & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse - skolspråk, flerspråkighet och lärande* (s. 102-125). Utbildningsstyrelsen.
- Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademi Förlag.
- Slotte-Lüttge, A. (2007). Tvåspråkiga barns möte med skolan. I A-L. Ostern (Red.), *Barnets möte med skolan* (s. 65-78). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklas sitt språk* (s. 57-78). Lund: Studentlitteratur.
- Sundman, M. (2013). Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk. Tankesmedjan Magma.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. *Tvåspråkighet, flerspråkighet i förskola och skola*. Hämtat 9.9.2018:

[https://edu.fi/planera/forskoleundervisning/om_barns_sprak/tvasprakighet/fle
rsprakighet_i_forskola_och_skola](https://edu.fi/planera/forskoleundervisning/om_barns_sprak/tvasprakighet/fle
rsprakighet_i_forskola_och_skola) den 15 5 2018

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.

Wachob, D. A. (2014). Using physical education to improve literacy skills in struggling students. *Strategies. A Journal for physical and sports educators*, 27(5), 12-17.

Wasik, B. A. (2006). Building vocabulary one word at a time. *YC Young children* 61 (6), 70-78.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Young, R. F. (2007). Language Learning and Teaching as Discursive Practice. I Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (Red.), *Language learning and teaching as social inter-action* (s. 251-271). New York: PALGRAVE MCMILLAN.

Bilaga 1

Observationsschema

Plats:

Tid:

Målgrupp:

Använder gymnastikläraren ämnesspecifika ord och begrepp? Hur mycket?

Lite

Måttligt

Mycket

Använder läraren skolspråk?

Upprepas begreppen kontinuerligt eller tas de upp endast i introduktionen?

Hur mycket tid används till introduktionen? Eller samtal i helgrupp?

Hur aktivt samtalar läraren med eleverna? På vilket sätt?

Ges instruktioner enbart muntligt eller på något annat sätt?

Sammanfattar läraren stoffet?

Bilaga 2

Gymnastiklärarens möjligheter att främja språkutveckling i åk 5-6

Kaj Sjöholm & Jimmy Svartström

Intervjufrågor

Bakgrund:

1. Vad är din utbildning?
2. Vad har du läst som biämne?
3. Hur många år har du jobbat som lärare?
4. Har du jobbat i andra skolor?
5. Vilka ämnen undervisar du/har du undervisat i?
6. Hur många lektioner gymnastik undervisar du i veckan?
7. Med vilka årskurser har du gymnastik?
8. Har du/ har du haft gymnastik med andra årskurser än med den/de du nu undervisar?

Språkutveckling:

9. Anser du det är viktigt med språkundervisning i gymnastiken? Varför/Varför inte?
10. Brukar du fästa uppmärksamhet vid språket då du planerar och utvärderar gymnastikundervisningen? Om ja, är det ditt språk, elevernas gymnastikspråk eller båda som du sätter mål för?
11. Har du funderat på din språkanvändning och dina instruktioner under gymnastiklektionerna? I så fall hur?
12. Hur stor vikt lägger du på språket då du bemöter elever i gymnastikundervisningen?
13. Läroplanen 2014 säger att alla lärare ska vara språklärare. Hur ser du din roll som ”språklärare” i din gymnastikundervisning?
14. Hur kan gymnastikläraren bidra till elevernas språkutveckling och i så fall på vilka sätt? Ge gärna exempel!
15. Tycker du det finns en skillnad i hur du använder språket i andra ämnen jämfört med när du har gymnastik. Varför/Varför inte?
16. Tycker du det finns en skillnad i hur läraren i gymnastikundervisningen kan jobba med språket i olika årskurser?

17. Upplever du att det finns skillnader i din egen språkanvändning i gymnastikundervisningen beroende på vilken årskurs du undervisar?
18. Hur tycker du att du som lärare kan påverka elevernas språkutveckling i gymnastikundervisningen beroende på årskurs? D.v.s. Kan du påverka språket hos elever i åk 1 på samma sätt som till exempel i åk 5? Ge exempel!
19. Vilka fördelar kan det finnas med att gymnastikläraren tänker/inte tänker på sitt språk?
20. Vilka nackdelar kan det finnas med att gymnastikläraren tänker/inte tänker på sitt språk?
21. Vilka fördelar finns det med att man jobbar med språket i gymnastiken?
22. Vilka nackdelar finns det med att man jobbar med språket i gymnastiken?

Bilaga 3

Hej!

Vi heter Kaj Sjöholm och Jimmy Svartström, klasslärarstuderande från Åbo Akademi i Vasa. Pro gradu skrivandet har nu påbörjats och vi vill gärna ha er hjälp till vår undersökning. Vi skulle vara tacksamma om vi kunde observera en gymnastiklektion i åk 5-6 och samtidigt hålla en intervju med er gymnastiklärare.

I vår pro gradu -avhandling kommer vi att undersöka gymnastiklärarens möjligheter att främja språk- och kunskapsutveckling i åk 5-6. Det här betyder att vi kommer att observera några gymnastiklektioner och intervjua gymnastiklärare i Österbotten, Åboland och Nyland. Läraren bör ha behörighet i gymnastikens didaktik eller har läst det som biämne.

Om er skola och gymnastikläraren vill delta i vår undersökning kan vi komma överens om en tidpunkt när observationen och intervjun kunde hållas. Vårt förslag skulle vara under april månad eller i början av maj. Intervjufrågorna är inte ännu helt klara, men om gymnastikläraren vill bekanta sig med frågorna på förhand så ska vi fixa det.

Om det finns ytterligare frågor så tag gärna kontakt.

Mvh,

Kaj Sjöholm

kaj.j.sjoholm@abo.fi

tel; 044 261 6230

Jimmy Svartström

jimmy.svartstrom@abo.fi

tel; 040 867 7377