

Språkmedvetet på skärmen? Lärares relationsarbete vid distansundervisning

Mari Bergroth och Jenny Haagensen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo akademi



Övergången till distansundervisning i samband med Covid-19 satte lärarnas språkmedvetna arbetssätt på prov. I den här studien undersöks lärares upplevelser av distansundervisningen med fokus på språkmedvetenhet och relationer. Materialet består av 10 intervjuer med lärare som arbetar i anknytning till den svenskspråkiga lärarutbildningen i Finland. Intervjuerna har analyserats med kvalitativ diskursanalys. Analyserna visar att lärarna upplevde det utmanande att agera språkmedvetet i distansundervisningen, vilket hade individexterna och individinterna orsaker. Resultaten visar ett behov av att stärka lärarnas förmåga att undervisa språkmedvetet inför framtida distansundervisning och vikten av att skapa goda relationer i närundervisningen före oväntade situationer uppkommer.

Lärarutbildning, språkmedvetenhet, distansundervisning, relationer

Sänt: 23.6.2021

Godkänt: 16.12.2021

Ansvarande artikelförfattare: mari.bergroth@helsinki.fi

DOI: 10.23988/ad.109730

Introduktion

I den här artikeln beskriver vi en delstudie i aktionsforskningsprojektet *Språkmedveten undervisning i alla klassrum (listiac.org)*. Projektet avser att befästa språkmedvetenhet som en del av allmänundervisningen i europeiska lärarutbildningar och skolor. Projektet främjar språkpedagogik och språkmedvetenhet genom kollaborativ aktionsforskning inom lärarutbildning. Inom projektet utvecklas reflektionsverktyg för lärarutbildning och den önskade förändringen i tänkesätt följs upp med hjälp av loggböcker och semi-strukturerade intervjuer (Bergroth m.fl., 2021a; 2021b). I delstudien undersöker vi hur lärares språkmedvetenhet samverkar med lärarens relationsarbete i distansundervisning. Behovet av att närmare granska de olika dimensionerna i språkmedvetenhet, så som lärarens relationella kompetens, bygger på tidigare resultat inom *Listiac* som visat vikten av att konkretisera och koppla ihop det abstrakta läroplansbegreppet med de olika delarna av den allmänna lärarkompetensen (Bergroth m.fl., 2021a; 2021b).

Utöver *Listiac* har ett antal inhemska studier och rapporter också visat att trots en stark betoning på språkmedvetenhet i nationella och europeiska policyer (Europeiska kommissionen, 2019, Utbildningsstyrelsen, 2014), kvarstår det mycket att göra för en framgångsrik implementering av språkmedvetenhet genomgående i utbildningssystemet och i de praktiska undervisningssituationerna (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019; Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019; Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018). Likaså lyfts i policyrekommendationer (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman, & Siarova, 2017; Pyykkö, 2017) lärarutbildning fram som en central aktör för att reflektera över och framgångsrikt implementera ”den språkliga dimensionen på alla nivåer inom skolans organisation, undervisning och praktiska verksamhet” (Europeiska kommissionen, 2019, s. 20). Delstudien har som syfte att dels belysa och dels problematisera utvecklingsarbete för språkmedvetenhet i lärarutbildningen som delvis sker i en oväntad situation. Studiens intervjudata har nämligen samlats in under den snabba övergången till distansundervisning i samband med Covid-19 som utmanade både lärarnas språkmedvetna arbetssätt och deras relationsarbete.

Språkmedvetenhet och språkpedagogik genom aktionsforskning

Vikten av att skapa samförstånd i begreppsförståelse har i projektet identifierats som en central aspekt för en lyckad aktionsforskning inom lärarutbildning kring språkmedvetenhet (Bergroth m.fl., 2021b). För den här delstudien redogör vi därför för läroplanens (Utbildningsstyrelsen, 2014) snarlika begrepp *språkmedvetenhet* och *språkpedagogik*. Vi utgår från att ett möjligt hinder till att uppfatta bredden i det abstrakta och allmändidaktiska begreppet *språkmedvetenhet* är att ordet i vardagssammanhang lätt för tankarna till språkämnesdidaktiska frågor istället för att uppfattas som en språklig dimension i skolan som organisation. Det abstrakta och äm-

nesdidaktiska begreppet *språkpedagogik* har i sin tur ett brett språköver-skridande fokus men kopplas i läroplanen ihop med språkundervisningen. Trots att vi här talar om språkmedvetenhet som både en allmändidaktisk och ämnesdidaktisk fråga, kan missförståelse kring begreppen leda till ett visst avståndstagande om läraren inte upplever sig i huvudsak arbeta med just språkundervisningen.

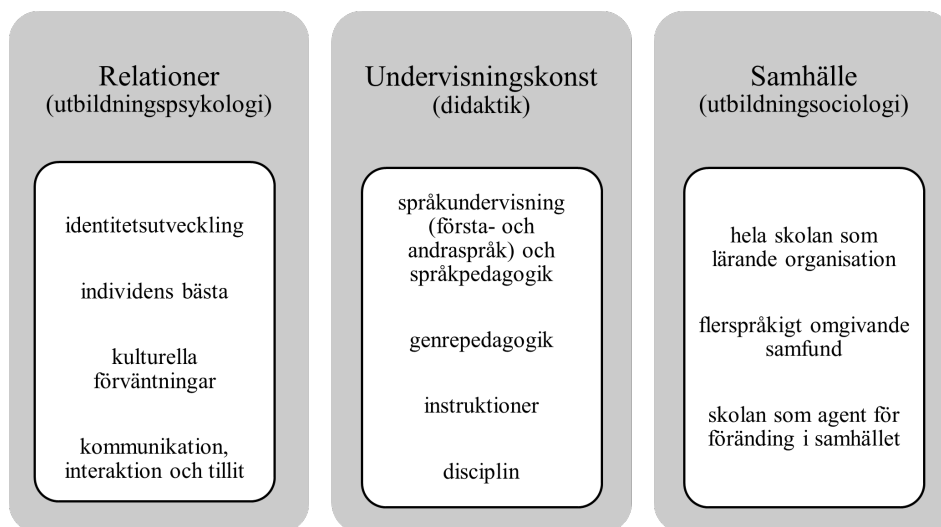
Vi utgår från att för att kunna stötta lärande (Gibbons, 2010) för alla elever behöver lärarna vara medvetna om de språkliga kraven som olika ämnen ställer på eleverna. Detta kallar vi *skolspråk*. Exempelvis Bernstein (1999) diskuterar i sin välkända modell skillnader mellan horisontella (att beskriva och förstå världen och dess fenomen) och hierarkiska (att assimilera och integrera nya fenomen i existerande teorier) kunskapsstrukturer och visar hur tillägnandet av kunskapsstrukturer är nära förknippat med tillägnandet av det ämnesspecifika språket. Eftersom det ämnesspecifika språket inte baserar sig på elevens eget erfärande utan på etablerad praxis, kan det vålla svårigheter för eleven. Hodson (2009; se också Vuorenpää, Wolff & Sjöblom, 2020) lyfter fram vikten av att få öva deltagande i ämnesspecifika diskurser så att det ämnesspecifika språket medvetandegörs, synliggörs och diskuteras. Trots att skolspråket i sig är ett ”främmande språk” för alla elever, blir lärarnas språkmedvetna arbete speciellt viktigt i de situationer där eleven i fråga ännu har behov för stöd i sina kunskaper i *skolans undervisningsspråk*, vilket i vårt material är svenska. Kunskaper i skolans undervisningsspråk är viktiga för att säkerställa alla elevers delaktighet i skolans vardag. Samtidigt inkluderar begreppet *språkmedvetenhet* även tanken om flerspråkighet. För att förtydliga detta talar vi om *flerspråkig språkmedvetenhet* när vi talar om lärarens arbete för att värdesätta elevernas hela språkrepertoar och ge dem möjligheter till att använda och öva upp alla sina språk och modigt testa sig fram på nya språk (Utbildningsstyrelsen, 2021).

Kopplingen mellan språkmedvetenhet och relationskompetens

I tidigare delstudier i projektet upptäckte vi att det är svårt för lärarstudenterna att se samband mellan språkmedvetenhet och lärarens relationella arbete i sina klassrumsobservationer (Bergroth & Haagensen, 2020; Haagensen, 2020). Utgående från detta erfar vi att kopplingen mellan relationer och språkmedvetenhet ytterligare behöver fokuseras i lärarutbildningen. Goda relationer mellan lärare och elever är en förutsättning för välmående elever (Clem, Rudasill, Hirvonen, Aunola & Kiuru, 2020; Haagensen, Eklund & Aspfors, 2020; Hughes, 2011) och tidigare forskning har visat att goda relationer mellan elever och lärare har en positiv inverkan på elevernas lärande, skolprestationer, sociala utveckling, och motivation (Cadima, Leal & Burchinal, 2010; Pöysä m.fl., 2019; Topor, Kean, Shelton & Calkins, 2010). Elev-lärrrelationen är speciellt viktig för de elever som riskerar att ha svårigheter att uppnå skolframgång av exempelvis socioekonomiska orsaker (Burchinal, Peisne-Feiberg, Pianta & Howes, 2002). Elevens relation till läraren har även en inverkan på elevens relation till sina skolkamrater (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011; Košir, Sočan

& Pečjak, 2007), där de elever som har goda relationer till sina lärare visas en högre grad acceptans av sina skolkamrater än de elever som har uppfattas ha sämre relationer till lärarna (Hughes, Im & Wehrly, 2014). Utgående från det ovanstående argumenterar vi för att lärarens språkmedvetna arbete är en del av lärarens relationsarbete. Faktorer som exempelvis elevers skolframgång, motivation och relationer till skolkamrater främjas av en språkmedveten undervisning, vilket motiverar kopplingen mellan lärarens relationella kompetens och språkmedvetenhet.

Ett led i aktionsforskningsprojektet *Listiac* var att uppmuntra till grupprefleksion om språkmedvetenhet i den egna professionella gemenskapen. I den undersökta lärarutbildningen ordnades ett reflektionstillfälle i samband med ett internt seminarium för klasslärarlinjens lärarutbildare och administratörer i januari 2020. Som ett sätt att locka fram mångsidiga reflektioner skapade artikelförfattarna en modell (se figur 1) som presenterades på seminariet. Modellen bygger på tre pedagogiska dimensioner (se exempelvis Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2016) och den åskådliggör hur temat språkmedvetenhet kan aktualiseras och behandlas i de obligatoriska grundstudierna i pedagogik, det vill säga i kurserna om utbildningspsykologi, didaktik och utbildningssociologi som kopplas ihop med de olika dimensionerna (se också Bergroth m.fl., 2021a; Moate, Sopanen & Aalto, 2021). Modellen var avsedd för att väcka reflektioner bland annat om kopplingen mellan lärarens relationsarbete och språkmedvetenhet.



Figur 1. Exempel på språkmedvetenhetens dimensioner i den generella lärarkompetensen.

Dimensionen *samhälle* grundar sig på de olika sociopolitiska beslut som omfattar skolans övergripande uppdrag; att ge alla medborgare möjligheter till goda levnadsvillkor. Dimensionen inkluderar också sociokulturella frågor kring skolans verksamhetskultur och personalen som professionell lärande gemenskap. I detta område skapas kopplingen mellan det som läraren gör i sin undervisning mot en bredare samhällelig referensram inom skolan och skolan i samhället (se exempelvis Tang, Cheng & Wong, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2014). De två andra dimensionerna, *relationer* och *undervisningskonst* får stöd i en systematisk forskningsöversikt där Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt och Østergaard (2008) kon-

staterar att lärarkompetensen består av tre underkategorier som samspekar och interagerar med varandra: relationell kompetens, ledarskapskompetens och didaktisk kompetens. Detta kan jämföras med den finländska diskussionen om antagningsprocessen till lärarutbildningen där Metsäpelto och kollegor (2020) lyfter sociala färdigheter som ett av lärarens kunskapsområden. Färdigheterna omfattar bland annat kompetens relaterat till mångfald, samt kunskap och respektfull interaktion kulturer emellan. Även Pappa (2018) kopplar i sin studie av lärarens professionella agens och identitet i tvåspråkig undervisning relationell agens till språk och undervisning. Där den relationella aspekten i hennes studie är *en produkt* av interaktionen kring språk lyfter vi i denna artikel fram språkmedvetenheten som *ett verktyg* som läraren aktivt kan använda för att bygga relationer och främja elevernas välmående.

Enligt Aspelin (2018) består lärarens relationella kompetens av *kommunikativ kompetens* som omfattar lärarens sätt att uttrycka sig muntligt och den icke-verbala kommunikationen så som kroppsspråk. Den består även av *differentieringskompetens* som innefattar lärarens förmåga att ha en balans mellan närhet och distans, och *socioemotionell kompetens* som inbegriper lärarens lyhördhet för emotionella signaler. I den här studien avser vi med lärarens språkmedvetna relationella kompetens hur lärarens kommunikativa, differentierings- och socioemotionella kompetens relateras till skolspråket, skolans undervisningsspråk och flerspråkighet. I språkmedveten undervisning är det möjligt för läraren att samtidigt fokusera på utvecklingen av skolspråket, skolans undervisningsspråk och ge utrymme för alla elever att bygga på sin flerspråkiga identitet. Detta ställer höga krav på lärarens relationskompetens. Den typ av språkmedvetenhet som står i lärarens huvudfokus resulterar i olika särdrag gällande lärarens kommunikativa, differentierings- och socioemotionella kompetens. Ytterligare påverkas lärarens praktiska språkmedvetna relationsarbete av andra variabler. Om gruppen exempelvis är språkligt heterogen (gällande färdigheter i skolans undervisningsspråk och/eller färdigheter och kunskaper i andra språk) påverkar det hurdan kompetens relaterat till mångfald och respektfull interaktion kulturer emellan som behöver aktualiseras. I den här studien bildar distansundervisning i en akut krissituation en variabel som måste beaktas.

Aktionsforskningens uppföljande faser efter det interna seminarier fick en oväntad vändning i och med Covid-19 pandemin. Trots att lärarutbildningen i sig var relativt väl förberedd på digitalisering av undervisningen, har den emotionella stressen kring krisen haft en negativ inverkan på många elevers mående generellt sett (Singh m.fl., 2020; Institutet för hälsa och välfärd THL, 2021). Behovet av och kraven på lärarens språkmedvetna relationsarbete framhävs ytterligare i distansundervisning, eftersom lärarens förmåga att under distansundervisning skapa en känsla av närvaro och gemenskap med eleverna har en positiv effekt på elevernas inställning till lärande (Rehn, Maor & McConney, 2016). Lärarens interaktion räcker dock inte ensam för att eleverna ska erbjudas adekvata möjligheter till att optimalt och aktivt samverka för sitt lärande, sin flerspråkiga identitet och för sin kognitiva utveckling. För detta ändamål bör interaktionen vara meningsfullt strukturerad och läraren måste ha förmåga att medvetet leda

interaktion (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). För att uppnå effektiv distansinlärning behöver lärare vara införstådda med olika lärmiljöers karaktärsdrag samt de specifika relationsbyggande strategier dessa kräver (Song, Kim & Luo, 2016). Wiklund-Engblom (2018) lyfter fram begreppet *digital relationell kompetens* som omfattar lärarens förmåga att förutse och förstå de behov som kan uppkomma för eleven i en digital kontext. Hon betonar även att interaktionen har andra utgångspunkter när den sker digitalt och att vi behöver skapa nya normer för socialisering och bekräftelse vid distansundervisning. Vi utgår från att språkmedvetenhet i digital kontext behöver diskuteras mera ingående än det hittills gjorts.

Material och analysmetoder

Med hänvisning till det ovanstående kartlägger vi i studien *hur lärarnas reflektioner kring distansundervisning i en krissituation, relationskompetens och språkmedveten undervisning samverkar*. För att kunna fördjupa vår förståelse för vikten av språkmedvetet relationsarbete i lärarutbildningen analyserar vi intervjumaterial som samlades in under hösten 2020, cirka ett halvt år efter det ovan presenterade interna seminarier. Intervjun baserar sig på en sameuropeisk intervjuguide som innehöll frågor om lärarnas undervisningsarbete i pandemi. Svaret på dessa pandemirelaterade frågor är det primära analysmaterialet för artikeln.

Enligt överenskommelse inom projektet intervjuade andraförfattaren 10 lärarutbildare (två allmäntdidaktiker och fyra ämnesdidaktiker med olika ämneshelheter vid universitetet och fyra lärare vid övningskolan). Tack vare sin långvariga roll som praktikansvarig vid den undersökta lärarutbildningen kunde hon utgå från de gemensamma lärarutbildningsrelaterade erfarenheterna med de intervjuade (se Haagensen, 2020). Intervjuerna på 45–60 minuter liknade således kollegiala samtal där utveckling av den gemensamma verksamheten i den kollaborativa aktionsforskningens anda var framträdande (Opdal, 2007). Lärarna var dock medvetna om kopplingen till det externt finansierade projektet och hade gett sitt medgivande för samverkande i projektet. För konfidentialitetens skull benämns alla intervjuade som *lärare* oavsett arbetsplats, lärarstudier och elever som *elever* och skola/universitet som *närundervisning*. Utsagorna anges i talat standardspråk på svenska.

I intervjuerna ombads lärarna först definiera hur de själva förstår begreppet *språkmedvetenhet*. I samband med frågan diskuterade lärarna ofta också om de själva ansåg sig vara språkmedvetna lärare. Dessa utsagor inkluderas i analysen. Frågorna gällande pandemin ställdes efter begreppsdiskussionen och är också inkluderade i analysen. De exakta frågorna som ställdes varierade en aning mellan de olika intervjuerna. Lärarna ställdes först en öppen fråga om arbete under pandemin, och vid behov ställdes en fråga om relationsarbetet och en förtydligande fråga om språkmedveten undervisning. Lärarna diskuterade språkmedvetenhet även i de andra delarna av intervjun som inte inkluderats i analysen. I analysen vill vi uppnå en djupare förståelse för de bakomliggande faktorerna i lärarnas svar.

I en studie kring lärarens relationskompetens (Haagensen, Eklund & Aspfors, 2020) visade sig relationen mellan läraren och elever samt föräldrar påverkas av bland annat lärarens egen attityd och kontextuella faktorer. Med avstamp i detta fastställdes inledningsvis induktivt de preliminära kategorierna för faktorer som påverkade språkmedvetet relationsarbete. Som *lärarinterna faktorer* kategoriserades de utsagor där lärarna diskuterade sina egna kompetenser och uppfattningar (exempelvis kunskaper i olika språk). Som *lärarexterna faktorer* kategoriserades de utsagor där lärarna diskuterade andras kompetenser och uppfattningar, eller olika didaktiska verktyg (exempelvis elevernas motivation och språk, användargränssnittet i skolapplikationer). Utsagorna kategoriserades vidare till *abstrakta utsagor* och *konkreta utsagor*. Abstrakta utsagor handlade således om utsagor som ”språkkunskaper är bra att ha” medan en konkret utsaga med samma grundpremiss är ”jag har behövt använda flera språk för att kommunicera med föräldrarna under pandemin”.

Utsagorna kategoriserades individuellt av båda artikelförfattarna för att stärka studiens tillförlitlighet genom forskartriangleringen (Mills & Birks, 2014). Författarna hade delvis olika synpunkter exempelvis på vilka faktorer som klassas som interna eller som externa eftersom det i de flesta fall fanns en samverkan mellan interna och externa faktorer. I den sista, diskursanalytiska fasen sammanfördes de induktiva analyskategorierna (intern/extern, abstrakt/konkret) med dimensionerna i språkmedvetenhet (skolspråk, undervisningsspråk och flerspråkighet) och relationskompetens (kommunikations-, differentierings- och socio-emotionella kompetens) för att upptäcka möjliga återkommande regelbundenheter i lärarnas reflektioner. Till sist valdes ett urval av utsagorna för att belysa dessa regelbundenheter.

Resultat

Alla de intervjuade lärarna anser sig vara språkmedvetna till en viss grad, men hade mera varierande syn på språkmedvetenheten i sin oväntade distansundervisning. De flesta var benägna att anse att de inte hade varit lika språkmedvetna som i närundervisningen. I följande avsnitt diskuterar vi exempel på diskurser om skolspråket, undervisningsspråket och flerspråkighet ur intervjuerna och reflekterar sedan hur kommunikationskompetens, differentieringskompetens och socioemotionella kompetens (Aspelin, 2018) syns i exemplen.

Skolspråk och språkmedvetet relationsarbete

I fråga om skolspråket har distansundervisningen inneburit att lärarna varit tvungna att reflektera mer än vanligt över sitt eget språkbruk gällande exempelvis ämnesspecifika begrepp, instruktioner och undervisningssätt, vilket de sedan i intervjun kopplar ihop med språkmedvetenhet. Lärare 6 konstaterar att det gäller att ”försöka använda de rätta begreppen, men samtidigt beskriva det med andra ord också, om de inte förstår begreppet, för att sedan förstå vad är det jag pratar om”. Det är inte bara fråga om verbalspråket utan hen fortsätter och lyfter fram kroppsspråkets betydelse:

Jag måste använda verbalt [språk] när jag egentligen skulle få bättre visat icke-verbalt i kombination med verbalt. Så ja, jag har nog fått reflektera över hur ska jag visa eller hur ska jag berätta det här för att eleverna faktiskt ska förstå vad jag menar och hur de ska göra. (Lärare 6)

Hen påpekar sedan att temat inletts i närundervisning, vilket har underlättat övergången till distansundervisning då tematiken och begreppen är bekanta för eleverna.

Reflekterande diskussioner nämns i intervjuerna som ett viktigt element i lärarutbildningen. Det allmändidaktiska synsättet kräver också diskussioner kring ordval i lärarkommunikationen. Lärare 8 lyfter fram betydelsen av att medvetandegöra eleverna om de värdeladdningar som ord kan ha, och på samma sätt visar lärare 2 insikter i hur viktigt det är att förstå förhållandet mellan språk och makt:

För mig handlar det om att tillsammans med eleverna få syn på vilka, vad vi lägger i sådana saker som vi uttalar utan att tänka efter när vi pratar om elever. Till exempel att vem är duktig och vem är svag och vad är det då. Vad ligger det för värderingar i orden som vi använder omedvetet? (Lärare 8)

Och just det här att det händer så väldigt mycket i språket som inte vi är medvetna om och just det här med språklig medvetenhet, alltså språkmedvetenhet, tycker jag ska bland annat ha det här att få folk att lite tänka efter och börja fundera på sitt eget språk och det här makt-havarnas språk och massmedias språk och reklamens språk. Och allt språkbruk är ju på något sätt en manipulation. (Lärare 2)

Lärare 8 berättar senare i intervjun att den här typen av nyanseringar är svåra att göra på distans eftersom de kräver att eleverna uttrycker sina tankemönster och egna erfarenheter, vilket de enligt hen sällan gör i distansundervisningen.

Lärare 1 reflekterar sin språkmedvetna distansundervisning i positiva toner. Hen ger ett lärarinternt och konkret exempel på hur hen kopplar undervisningsplanering av ett visst specifikt ämnesstoff dels till att motivera och inspirera elever och dels till behovet av att fundera på språket i detta sammanhang:

För första gången i mitt liv som lärare som jag fick fokusera på att bara undervisa, vilket ju ändå är det roliga, att alltså hitta på intressanta sätt för att få eleverna att lära sig. Så, det tyckte jag var jätteroligt och där fick man nog också på ett sätt ta sin språkliga medvetenhet. (Lärare 1)

De utsagor där lärare beskriver utmaningar är ofta kopplade till interaktion och bristen på fungerande tvåvägskommunikation. Hälften av lärarna (4, 7, 8, 9 och 12) upplever att elevaktiviteten sjönk under distansundervisningen och att eleverna var tystare än i närundervisningen. Lärarna be-

skriver att spontana diskussioner som bygger på elevernas frågor i hög grad uteblev och att de därför hade svårare att få en inblick i elevernas förförståelse. Lärare 8 nämner ”svarta rutor på skärmen” och ”stumhet”. Lärare 12 konstaterar skärmarnas begränsningar: ”Jo, man kan ha bilder och power point men sen kanske man inte lika bra kan visa med sina minner eller med kroppsspråket när bara ansiktet syns, om ens det syns” (se också Aalto, Skinnari, Mård-Miettinen & Siponkoski i detta nummer). Saknaden av kroppsspråket gör att hen ”känner sig kanske lite handikappad nästan”. Lärare 7 konstaterar att kommunikationen koncentrerar sig alldeles för mycket i överförande av fakta eftersom undervisningen blir föreläsningsbetonad. Hen säger att: ”Nog ställer de en fråga om de faktiskt vill veta någonting, men inget sådant här ’tänka högt’, så som [---] ’ja men vad betyder det där, hur kan det vara så där’”. Nästan på ett identiskt sätt reflekterar lärare 4:

Det att man kastar [fram] saker och det kommer tillbaka och man går vidare, det funkar inte på samma sätt så det är kanske svårare att få den där pejl på vad elever... var befinner de sig? Vilket gör att det blir också svårare med det där att ha pejl på, vad är deras erfarenhet, vad är deras utgångspunkter och har vi samma förståelse? Att den aspekten är svårare i det digitala. (Lärare 4)

Lärarna 4 och 5 diskuterar båda dels svårigheterna med att inte kunna gå ”runt som i en klass och ha koll på vad alla gör” (lärare 4), dels svårigheterna att veta vilken effekt ens instruktioner och uppmaningar kring arbets sätt har (lärare 5). Lärare 9 uttrycker det med att konstatera att ”språkmedvetenhet på något vis, det är hela du, det är kropp, det är allt.”

Trots att utmaningar gällande interaktion nämndes ofta reflekterade lärarna även över nya, delvis för dem överraskande, insikter om sina elever i distansundervisning. Lärare 1 beskriver att en elev med ett annat modersmål än skolans undervisningsspråk vågade prata och öppna upp sig mer när uppgifterna gjordes på distans. Lärare 7 belyser den flexibilitet som medföljde distansundervisningen och att en del elever mätte bra av att få strukturera sin egen tid:

Vissa elever tycker om att jobba på egen hand så att säga, och ostört. Vissa tycker om att ta tid på sig. [---] jag hade ingen tid på dagen då det måste vara färdigt, utan i dag ska ni jobba med det här. [---] Så den här personen så tog hela dagen i anspråk och gjorde ett jättebra jobb, mycket bättre än i närundervisningen. (Lärare 7)

I dessa fall har tidspresen och eventuellt den sociala pressen i klassrummet möjligtvis hindrat vissa elever att dra full nytta av sin språkliga kapacitet i närundervisningen. Dessa insikter hjälper lärarna att reflektera över hur det språkmedvetna relationsarbetet kan gynnas av kombinationer av distans- och närundervisning. Denna fortgående professionella utveckling syns i lärarnas reflektioner. Lärare 5 beskriver sin insikt om att ändra på sin vanliga undervisningspraxis och hitta på nya sätt att interagera med eleverna:

Jag vet inte hur jag ska uppnå det [=interaktionen] på nätet. Så jag är öppen och jag forskar och ser hur jag bäst kan göra det. [---] Så vi behöver verkligen uppdatera oss och hitta nya strategier för att göra de här sakerna. (Lärare 5)

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att i kategorin skolspråk och språkmedvetet relationsarbete framträder speciellt lärarens kommunikativa kompetens tydligt i materialet. Lärarens sätt att uttrycka sig muntligt framhävs men även insikten om kroppsspråkets roll för interaktionen blir uppmärksammat. Differentieringskompetensen stiger fram som en annan betydande relationskompetens. Lärarens förmåga att skapa ett lämpligt avstånd mellan sig och eleverna visar sig som ett betydande orosmoment i och med att lärarna uttrycker en viss förtvivlan och maktlöshet: eleverna är långt borta, om de ens är där, och delvis onåbara (se också Aalto m.fl. i detta nummer). Dels gör bristen på närhet det utmanande för läraren att få grepp om elevens inläring och behov, men dels försvårar bristen på den närhet och omedelbarhet som finns i närundervisningen det spontana språkmedvetna arbetet. Detta innebär, utgående från våra reflektioner, att språkmedvetenhet som uppstått spontant i närundervisning i stället måste planeras in i distansundervisningen. När det gäller det sista delområdet i Aspelins (2018) relationskompetens, den socioemotionella kompetensen, så lyfts vikten att kunna hitta på varierande, intressanta sätt för eleverna att lära sig. Lyhörddhet för potentiell enformighet i distansundervisningen ger dels utrymme för, men dels ställer krav på, lärarens språkmedvetna arbete.

Undervisningsspråket svenska och språkmedvetet relationsarbete

Antalet utsagor där lärarna explicit diskuterar undervisningsspråket och där fokus ligger på att utveckla kunskaper i svenska för alla elever var färre än antalet utsagor som kopplas till skolspråket. Utsagorna är ofta kategoriserade som abstrakta och individinterna resonemang. För skolans undervisningsspråk svenska beskriver lärarna 2, 3 och 9 vikten av att ha ett korrekt språkbruk och att erbjuda eleverna ett varierat språk. Lärare 3 tar specifikt upp fokus på utveckling av svenska för vissa elever under distansundervisningen:

Jag tänker speciellt på några elever där vi just jobbar mera med svenskan och modersmål och det, där åtminstone så var det inte någonting som föll bort på det sättet. Fastän kanske fokus var på annat i första hand. [...] Jå, det tycker jag, men att kanske det inte alltid var prio ett. (Lärare 3)

I utsagan ovan inser läraren att fokus har bytts från undervisningsspråket till annat i första hand under distansundervisningen. Lärare 1 för i sin tur fram att vissa av de situationer där hen vanligen brukar arbeta språkmedvetet har fallit bort på grund av pandemin. Ett sådant är måltidsdiskussionerna eftersom hen brukar utnyttja dessa tillfällen till att konversera med de elever som behöver träning i undervisningsspråket:

Så jag sitter bredvid en elev då, kanske bestämmer jag mig för att jag ska göra det en gång i veckan och då försöker jag liksom föra ett samtal med hen och kanske träna ord bara [---] så kan man ju också säga att ”Kan du lära mig att hur säger man någonting på arabiska?” och visa liksom intresse för elevens eget språk eller elevens modersmål. (Lärare 1)

Exemplet visar att läraren förutom att utveckla elevens kunskaper i skolans undervisningsspråk även gör ett relationellt arbete där hen bekräftar och visar intresse för elevens språkliga identitet. Lärare 12 beskriver sina insikter om behovet av att uppmuntra användningen av skolans undervisningsspråk för alla elever även i distansundervisningen:

När jag märkte att de var ganska tystlåtna så brukade jag i början av lektionen, gick jag igenom elev för elev, ”hej Lisa, är du här i dag” och då måste de säga och så hade jag dagens fråga som de skulle svara på. [---]. Så på det sättet fick jag dem att säga åtminstone någon mening under den lektionen. (Lärare 12)

Denna systematiska genomgång av närvaro gav utrymme för alla elever att komma till tals. Lärare 5 tangerar motsvarande idéer om att signalera alla elever att läraren är där för att hjälpa dem, men undervisningsspråket i detta fall är för de flesta ett främmande språk, engelska:

Om jag inte ens talade om detta, skulle eleverna vara superstressade från första början, hur ska de lära sig på engelska, som inte är deras modersmål. Så, handling är det som räknas. Att tydligt kommunicera hur du kommer att hjälpa dem. (Lärare 5)

Sammanfattningsvis kan konstateras att sådana utsagor där fokus mer explicit ligger på undervisningsspråket är relativt få i materialet. Detta kan bero på att skolans undervisningsspråk på ett sätt tas för givet och inte lyfts fram till diskussion. En annan orsak kan naturligtvis vara den intervjuade målgruppen. Lärarutbildarna har inte nödvändigtvis sett det som sitt primära uppdrag att utveckla elevernas kunskaper i undervisningsspråket, vilket gör att intervjufrågorna inte aktualiserar den kopplingen. En ytterligare faktor kan vara att de intervjuade lärarna inte gör skillnad mellan skolans språk och skolans undervisningsspråk på samma sätt som vi gjort i vår analys utan anser att fokus på det ämnesspecifika språket på svenska utvecklar även kunskaperna i undervisningsspråket svenska. Med tanke på relationskompetensens dimensioner så kopplas undervisningsspråket i vårt material till lärarens kommunikativa kompetens, men med en relativt ytlig och abstrakt referens till ”ett gott språk”. Differentieringskompetensen blir mindre synlig i intervjuerna eftersom sådana naturliga en till en-situationer som gett utrymme för individuell, trygg och ledig interaktion har fallit bort i och med distansundervisningen. Den socioemotionella kompetensen aktualiseras att gälla alla elever när undervisningsspråket är engelska istället för svenska, som är skolans undervisningsspråk och majoritetens modersmål.

Flerspråkighet och språkmedvetet relationsarbete

Andra språk utöver svenska (och finska) tangeras i lärarnas utsagor men lärarna beskriver inte flerspråkiga inslag som något som sker regelbundet. Lärare 7 beskriver att hen tar fasta på de språk som finns i klassen men tillägger att: ”Nu har jag tyvärr inte så hemskt många hemspråk”. Ut-sagan visar att läraren har beredskap att agera språkmedvetet, men språk-medvetenheten kommer inte i samma grad till uttryck om det i klassen inte finns elever med olika egna modersmål utöver svenska (och finska). Lärarna 1, 2, 7, 9 och 12 hänvisar till sin egen positiva attityd till och intresse för språk som gör deras undervisning språkmedveten:

Jag själv kan relativt många språk och tycker att det är roligt och viktigt med språk. Att det är på något sätt ett utgångsläge för att man ska vara språkmedveten alltså om vi talar då om också andra språk än modersmålet. (Lärare 1)

Lärare 7 diskuterar hur hen normalt brukar göra kopplingar mellan olika språk och ger ett exempel ”jag går alltid igenom centimeter och kilometer och det där, de måste veta varifrån de här centi och kilo kommer, och det är ju från grekiska eller latin och så vidare” men fortsätter att detta blev mer utmanande att inkludera i distansundervisningen:

[Det] känns så onaturligt tycker jag, om du bygger upp en distansundervisning, att du skriver eller bara föreläser att ”det här heter så och så” på spanska eller franska. Jag vet inte, det känns så onödigt på något sätt [---] Om jag serverar det på distansundervisningen så känns det mer för eleverna som att det här är någonting som de måste ta ställning till, måste kunna eller måste... Det bli ganska jobbigt för vissa elever också det här. För alla elever är inte så där språkmedvetna, alla elever är inte språkmänniskor. (Lärare 7)

Exemplet visar att lärare 7 kopplar flerspråkig språkmedvetenhet till det spontana i sitt arbetssätt och att det var utmanande att föra in det arbetssättet i distansundervisningen. Det ledde till att det flerspråkiga innehållet till stor del föll bort i distansundervisningen. Den akuta undantagssituationen syns också i utsagan som lärare 1 har om finskundervisningen:

Om jag nu kan vara helt ärlig och säga att finskan var kanske inte det som vi satsade allra mest på för att det kändes ju ändå som en på något sätt, inte vet jag nu bisak, men då just mitt i en pandemi så kanske det inte är hela världen om de inte kan vad klädesplaggen heter på finska. (Lärare 1)

Enligt lärare 1 var genomgången av ämnesinnehållet i språkundervisningen inte det viktigaste för stunden och fick ge vika för att skapa en trygg och fungerande distansvardag. Utsagorna ovan handlar om flera olika språk, men lärare 2 diskuterar varianter inom språket också som en viktig del av den flerspråkiga språkmedvetenheten ”Dels den här medvetenheten om dialekt kontra standardsvenska så det är ju ett intressant spänningsfält. Och så det här med finlandssvenskt språk kontra rikssvenskt.” Hen reflekterar

också på hur synen på språkriktighet har ändrats genom åren och konstaterar att ”det är inte så mycket som är så entydigt svartvitt”. Läraren konstaterar senare i intervjun att distansundervisningen i sig inte påverkade möjligheterna till att föra diskussion om språk och flerspråkighet.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att flerspråkighet i form av flera språk och varianter inom språk tangeras i intervjuerna. Något överraskande handlar de konkreta exemplen på flerspråkighet närmast om bortfall, eller ett tillfälligt åsidosättande, av det språkmedvetna arbetet för flerspråkighet. Det är skäl att påminna sig om att situationen var emotionellt tung för både eleverna och lärarna (se också Aalto m.fl. i detta nummer). Utgående från lärarnas beskrivningar verkar flerspråkighet för alla (oavsett modersmål) lämnas bort för att minska den emotionella stressen, och således är kopplad till lärarens socioemotionella kompetens. Flerspråkighet under distansundervisningen upplevdes som ett merarbete för eleverna, istället att vara stöd för lärandet.

Diskussion

I artikeln har vi analyserat 10 intervjuer med lärarutbildare med fokus på hur distansundervisning i en krissituation samverkar med relationskompetens och språkmedveten undervisning. Analysen visar att snabba omställningar kräver ett gott grundarbete för att lärarna ska kunna arbeta språkmedvetet även på skärmen. Lärarna beskrev svårigheter i att skapa och bibehålla goda relationer enbart i distansundervisningen (se också Aalto m.fl. i detta nummer). Vid en kris läggs fokus på akuta behov och säkerställandet av fortsatt verksamhet bygger på invanda arbetssätt och metoder (Hugelius & Tapani, 2017). Lärarna bör således ha kunskap om de krav som lärmiljön ställer i en digital kontext (Song m.fl., 2016; Wiklund-Engblom, 2018) på det språkmedvetna relationsarbetet. Pandemin har haft negativ effekt på elevers mående (Ahtiainen m.fl., 2021; Singh m.fl., 2020) och kontinuerligt arbete för goda elev-lärrrelationer behövs.

I analysen har vi identifierat tre analytiska delkomponenter i språkmedvetenhet. Dessa är medvetenhet om skolspråk, om undervisningsspråk och om flerspråkighet. Utgående från våra tidigare studier (Bergroth & Haagensen, 2020; Haagensen, 2020) hade vi dessutom fastställt att en tydligare koppling mellan lärarens relationskompetens och språkmedvetenhet kan hjälpa lärarutbildningen att bättre operationalisera begreppet som en del av den generella lärarkompetensen. Genom att reflektivt analysera diskurserna kring språkmedvetenhet i intervjuerna i ljuset av Aspelins (2018) delkomponenter kommunikationskompetens, differentieringskompetens och socioemotionella kompetens har vi visat kopplingen mellan språkmedvetenhet och lärarens relationskompetens.

Analysen visar att språkmedvetet relationsarbete i distansundervisningen i vårt material betonar lärarens kommunikativa kompetens. Detta inkluderar både lärarens sätt att uttrycka sig muntligt och kroppsspråkets roll för tvåvägsinteraktion. Lärarna reflekterar över sitt sätt att presentera och förmedla kunskapsinnehåll och instruktioner. Trots detta beskrivs lä-

raren som språklig förebild för undervisningsspråket med en relativt ytlig och abstrakt referens till ”ett gott språk”. Differentieringskompetens visar sig vara en utmaning i distansundervisning. Lärarna beskriver svårigheter med att identifiera elevens inläring och behov, att inkludera spontant språkmedvetet arbetssätt i undervisningen och att utnyttja skolans informella situationer, så som måltidsdiskussioner, för individuellt språkstötande arbete. Den socioemotionella kompetensen gäller i materialet lärarens arbete för att hitta på motiverande arbetssätt för eleverna, att aktivt minska på elevernas oro inför engelska som undervisningsspråk och att tillfälligt minska på flerspråkiga inslag i undervisningen.

Våra resultat ger en anledning till att diskutera diskurser kopplade till språkmedvetenhet i ett kritiskt reflekterande perspektiv. Flera av lärarna kopplade språkmedvetenhet med eget intresse. Att en lärare är mer benägen att arbeta på ett sätt som känns motiverande behöver knappast ifrågasättas. Vi hävdar ändå att elevers rätt till likvärdig utbildning inte ska vara beroende av lärarens egna preferenser utan språkmedvetenhet ska ses som en av de många kompetenser som ingår i lärarprofessionen (jfr Metsäpelto m.fl., 2020) och den språkliga dimensionen bör synliggöras i alla nivåer av skolans organisation och i alla ämnen (Europarådet, 2015; Europeiska kommissionen, 2019; Utbildningsstyrelsen, 2014). Tydligare diskursiv koppling behövs mellan språkmedvetenhet och lärarprofessionalitet, inte enbart lärarens eget intresse.

Analysen visar också att trots att lärarna gärna inkluderar andra språk än undervisningsspråket i undervisningen, görs detta främst utgående från de modersmål som redan finns i gruppen. Vi framhåller att det inte är ansvaret hos den enskilda eleven, utan hos läraren, att erbjuda alla möjlighet till att möta språklig mångfald (Räsänen m.fl., 2018; Utbildningsstyrelsen, 2014). Diskursivt bör således kopplingen mellan flerspråkig språkmedvetenhet och lärarprofessionalitet förstärkas så att det inte är tillfälligheterna / omständigheterna som styr det språkmedvetna arbetet.

Ytterligare vill vi problematisera den diskurs där den flerspråkiga språkmedvetenheten antyds att öka på elevernas socioemotionella börda och således motiverar bortlämnandet av flerspråkiga inslag i distansundervisningen. Språkmedvetenhet marknadsförs i olika europeiska styrdokument som ett sätt att skapa välmående och ökat deltagarskap för alla elever (Bergroth m.fl., 2021a). Resultaten ger upphov till fortsatta studier om hur både lärarna och eleverna faktiskt upplever den socioemotionella kopplingen mellan flerspråkighet och språkmedveten undervisning i både när- och distansundervisning.

Våra resultat indikerar att det fortsättningsvis finns ett behov av att i lärarutbildningen reflektera över vidden av begreppet *språkmedvetenhet* (se Figur 1). Att inkludera språkmedvetenhet i den professionella gemenskapens vardag både i när- och distansundervisning förutsätter gemensam reflektion och aktiva val för att synliggöra och stödja mångfalden av språk i undervisning både i skolor och inom lärarutbildningen. Förutom att via reflektion befästa språkmedvetenheten som en del av verksamhetskulturen för hela lärande organisationen, finns det också skäl för var och en av

lärarna att reflektera över sina egna förutsättningar att främja språkmedveten undervisning. I utvecklingen av lärarutbildning föreslår vi därför att förståelsen av begreppet *språkmedvetenhet* reflekteras i samband med pedagogiska grundstudier och ämnesstudier med speciellt fokus på lärarkommunikation och klassrumsinteraktion, eftersom kommunikation är en väsentlig del av lärarens relationella arbete. I vår analys framkommer det hur den språkmedvetna kommunikationen inte enbart handlar om ord i tal och skrift, utan även inkluderar kroppsspråk, lyhördhet för elevens socioemotionella behov samt närhet och distans i balans (Aspelin, 2018). Lärarstudenterna behöver öva upp sin förmåga att ge icke-verbalt stöd för förståelsen även i digitala kontexter.

Sammanfattningsvis aktualiserar våra resultat behovet för lärarutbildningen att förbereda de blivande lärarna för språkmedveten när- och distansundervisning och att denna förberedelse bör inkludera synen på språkmedvetenhet som en given del av generell lärarkompetens (se också Aalto m.fl. i detta nummer). Lärarens språkmedvetna relationsarbete kan operationaliseras genom att granska delkomponenterna skolspråk, skolans undervisningsspråk och flerspråkighet. Att skapa en positiv inlärningsmiljö är inte bara en förutsättning för elevers välmående och goda prestationer utan också en av de skyldigheter som läraruppdraget omfattar (jämför OECD, 2021). Medvetna lärare gör medvetna val, och för att språkmedvetna handlingar ska uppstå regelbundet, snarare än som en slumpartad biprodukt av undervisningen, behöver lärarna aktivt omfatta språkmedvetna arbetssätt och förhållningssätt.

Litteratur:

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., . . . Vainikainen, M.-P. (2021). Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta. Helsingin yliopisto & Tampereen yliopisto. Hämtad 5 oktober 2021, från https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/160975121/Raportti_helmikuu_2021_Koulunk_ynti_opetus_ja_hyvinvointi_kouluyhteis_ss_koronaepidemian_aikana.pdf
- Alisaari, J., Heikkola L. M., Commins, N. & Acquah E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Aspelin, J. (2018). *Lärarens relationskompetens : vad är det? - hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.
- Bergroth, M. & Haagenen, J. (2020). Relationships and linguistically sensitive teaching: Developing teacher practicum at Åbo Akademi University. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Hämtad 13 oktober 2021, från <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/relationships-and-linguistically-sensitive-teaching-developing-teacher-practicum-at-abo-akademi-university>
- Bergroth, M., Llompert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., Dražnik, T., & Sierens, S. (2021a). Identifying space for mainstreaming multilingual pedagogies in European initial teacher education policies. *European Educational Research Journal*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/14749041211012500>
- Bergroth, M., Llompert-Esbert, J., Pepiot, N., Sierens, S., Dražnik, T., & van der Worp, K. (2021b). Whose Action Research Is It? : Promoting Linguistically Sensitive Teacher Education in Europe. *Educational Action Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1925570>

- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal discourse: an Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Burchinal, M. R., Peisne-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders’ academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Clem, A.-L., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K. & Kiuru, N. (2020). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents’ achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 263–286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>
- Europarådet (2015). The language dimension in all subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training. Language Policy Unit. DGII – Directorate General of Democracy. Hämtad 15 juni 2021, från <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>
- Europeiska kommissionen (2019). RÅDETS REKOMMENDATION av den 22 maj 2019 om en övergripande strategi för språkundervisning och språkinläring (2019/C 189/03) Hämtad 22 april 2021, från [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children’s peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Garrison, D. R. & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2
- Gibbons, P. (2010). Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Haagensen, J. (2020). Lärarstuderandes förståelse av språklig mångfald som en del av den relationella kompetensen. I H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & N. Keng (Red.), *Työelämän viestintä III, Arbetstlivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III* (s. 100–113). (VAKKI Publications; Vol. 12). Hämtad 15 oktober 2021, från <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202101252636>
- Haagensen, J., Eklund, G. & Aspfors, J. (2020). Values and Beliefs Matter: Newly Qualified Teachers’ Experiences of Relational Trust. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(3), 329–347. Hämtad 15 oktober 2021, från <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1080269>
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019) Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Hämtad 12 maj 2020, från https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned. NESET II report. Publications Office of the European Union.
- Hodson, D. (2009). *Teaching and Learning about Science. Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Hugelius, K. & Tapani, J. (2017). *Krishantering i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38–60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- Hughes, J. N., Im, M. & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.004>

- Institutet för hälsa och välfärd (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021 (30/2021). Hämtad 4 oktober 2021, från https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Košir, K., Sočan, G. & Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43–58.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2020). Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Mills, J. & Birks, M. (2014). *Qualitative Methodology: A Practical Guide*. London: SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473920163>
- Moate, J., Sopanen, P. & Aalto, E. (2021). Kielitietoinen polku opettajankoulutuksessa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämtad 5 oktober 2021, från <https://peda.net/id/adedf4166e91>
- Nordenbo, S. E., Søgaaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevs læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Köpenhamn: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, Aarhus university. Hämtad 22 juni 2021, från https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevs_laring.pdf
- OECD (2021). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Hämtad 20 april 2021, från <http://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Opdal, P. M. (2007). *The Distinctive Character of Education*. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action Research: A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pappa, S. (2018). “You’ve got the color, but you don’t have the shades”: primary education CLIL teachers’ identity negotiation within the Finnish context. *Jyväskylä: University of Jyväskylä*.
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. *Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsingfors: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Hämtad 2 december 2021, från <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Rehn, N., Maor, D. & McConney, A. (2016). Investigating teacher presence in courses using synchronous videoconferencing. *Distance Education*, 37(3), 302–316. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1232157>
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2016). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8. uppl.). Helsingfors: PS-kustannus.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Karttoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Hämtad 12 maj 2020, från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G. & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Song, H., Kim, J. & Luo, W. (2016). Teacher–student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.037>

- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H. & Wong, A. K. Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>
- Topor, D. R., Kean, S. P., Shelton, T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2021). *Flerspråkighet i skolan*. Hämtad 22 april 2021, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/svenska-som-andrasprak-och-litteratur#13162e4c>
- Vuorenpää, S., Wolff, L.-A. & Sjöblom, P. (2020). Social hållbarhet och scientific literacy i flerspråkiga naturvetenskapsklassrum. *Ainedidaktiikka*, 4(3), 23–40. <https://doi.org/10.23988/ad.97377>
- Wiklund-Engblom, A. (2018). Digital relational competence: Sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *Seminar.net –International journal of media, technology and lifelong learning*, 14(2), 188–200. Hämtad 15 oktober 2021, från <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2979>