

# Lärarstuderandes förståelse av språklig mångfald som en del av den relationella kompetensen

Jenny Haagensen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

*Initial teacher education in Europe is facing a joint challenge in preparing student teachers for diversity and for relational challenges they later face in the profession. This study aims to explore which relational aspects mainstream student teachers associated to linguistic diversity as a part of an observation assignment during their second teacher practicum. The study is part of an Erasmus+ Key Action 3 project, Listiac, coordinated by Åbo Akademi University in Finland. A total of 46 student teachers participated in the study. Data were collected from an observation assignment and audio-recorded group discussions connected to a teacher practicum, and analysed using qualitative content analysis. Results reveal six discourses relating to relational aspects mainstream student teachers associated to linguistic diversity. Based on the results, the importance of developing teacher education regarding linguistic diversity and relational competence are stressed, in order to prepare students for the diversity of society and the relationships the profession comprises.*

**Nyckelord:** lärarutbildning, relationell kompetens, språkmedvetenhet

## 1 Introduktion

Språkmedvetenhet är en förutsättning för grundläggande begrepp som *tillit* och *goda relationer* i skolan. Kvaliteten i elev-lärrrelationen är direkt kopplad till elevens studieprestationer och välmående (Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Ändå visar studier att lärarstuderande inte känner sig tillräckligt förberedda för de relationella utmaningar de möter i yrket (Skibsted & Matthiesen 2016). Lärarutbildningen i Europa står även inför en gemensam utmaning när det kommer till att förbereda lärarstuderande för mångfald. Idag erbjuder de europeiska lärarutbildningarna endast fragmenterade kunskaper i att möta språklig och kulturell mångfald (European Commission 2017; Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018). Artikeln är en del av ett projekt som Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi för närvarande koordinerar. Utöver Finland (Vasa och Jyväskylä) är sex andra europeiska länder involverade i projektet: Spanien (Baskien och Katalonien), Belgien, Frankrike, Slovenien, Litauen och Portugal. Det treåriga Erasmus+ Central insats 3: Stöd till politiska reformer – Initiativ för innovationspolitik projektet Listiac (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms, sve. *Språkmedveten undervisning i alla klassrum*, 2019–2022) har som mål att förespråka språkmedveten undervisning som en integrerad del av den övergripande lärar-kompetensen. Projektets syfte är att ge alla elever i Europa samma möjlighet att nå framgång i sina studier.

Inom projektet utvecklas och testas flera reflektionsverktyg vars syfte är att göra framtida lärare mer språkmedvetna i sina tankar, attityder och praktiker. Upptagningen av de utvecklade reflektionsverktygen dokumenteras med hjälp av aktionsforskning (se mera i kapitel 3). I den här artikeln diskuteras hur man med utgångspunkt i aktionsforskning kan utveckla och pilotera ett reflektionsverktyg för språkmedvetenhet i lärarutbildningen. Data som samlats in utnyttjas för att även utveckla lärarutbildningen vid Åbo Akademi, samt lärarfortbildning. Alla projektparter utför liknande undersökningar men inom den lokala kontexten.

Syftet med denna artikel är att undersöka vilka relationella aspekter klasslärarstuderande associerade till språklig mångfald i anslutning till en observationsuppgift som ingick i klasslärarstuderandenas lärarpraktik. Forskningsfrågorna som formulerats utgående från detta syfte är: 1) Hurdana relationella diskurser kan identifieras i materialet gällande studerandenas observationer, 2) Vad berättar diskurserna om studerandenas förmåga att upptäcka språkmedveten undervisning och 3) Hur kan de fördjupade kunskaperna i dagsläget användas dels som stöd för användningen av observationsschemat och dels som stöd för att utveckla lärarutbildning? Begreppet diskurs avser här de socialt delade tankesätten, perceptionen och beteendet (Scollon & Scollon 2001).

## **2 Relationer och lärarprofessionen**

I skolsamfundet kan många olika former av relationer identifieras. Bryk och Schneider (2003) ger exempel på relationen mellan olika roller: lärare och elev, lärare och föräldrar, lärare sinsemellan samt alla dessa gruppers relationer med skolledningen. Enligt Bryk och Schneider (2003) fungerar skolsamfundet när alla parter är ense om de krav och förväntningar som dessa roller och relationer medför. För en lärare som ska hantera de olika relationer som omfattas av lärarprofessionen krävs relationell kompetens. Relationell kompetens kan enkelt beskrivet ses som en förmåga att samverka med andra människor, men i en professionell kontext inbegriper den relationella kompetensen specifika förväntningar och ett formellt ansvar (Aspelin 2015). Begreppet relationell kompetens innefattar även lärarens vilja att visa ett intresse för eleverna och deras potential (Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard 2008). Relationen mellan en lärare och elev berör bägge parter, men relationen kan ändå ses som asymmetrisk då lärarens agerande påverkas av elevens beteende och de krav som professionen ställer (Schibbye 2010, refererad av Skibsted & Vedsgaard Christensen 2016).

Relationen mellan lärare och elev har visat sig ha direkta kopplingar till elevens skolprestationer (Cadima, Leal & Burchinal 2010; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Elever som upplever sin lärare som varm, stödjande och accepterande har en positivare attityd till skolan, är mer motiverade och har större tro på sin förmåga än de elever som har en mer negativt

laddad bild av sin lärare (Hughes 2011). Lärar-elevrelationen är också speciellt viktig för studerande som riskerar att ha svårigheter att uppnå skolframgång (Burchinal, Peisne-Feinberg, Pianta & Howes 2002). McGrath och Van Bergen (2015) pekar på faktorer som i vissa fall kan påverka relationen mellan lärare och elev negativt, såsom exempelvis elevens etnicitet, socioekonomiska status, kön och uppförande. Förutom direkt påverkan på elevens skolprestationer och välmående, har även lärar-elevrelationen visat sig ha betydelse för elevens relationer till sina skolkamrater (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011; Košir, Sočan & Pečjak 2007). De elever som har goda relationer till sina lärare visas en högre grad acceptans av sina skolkamrater och mindre grad avvisning än de elever som har uppfattas ha sämre relationer till lärarna (Hughes, Im & Wehrly 2014).

Relationen mellan läraren och eleven påverkas även av graden av föräldrarnas engagemang i barnets skolarbete. Elever vars föräldrar tar aktivt del av skolarbetet har visat sig ha en bättre relation till sina lärare än elever med oengagerade föräldrar (Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Lärare och skolsamfund som uppmuntrar föräldrarna till delaktighet i skolarbetet och ger möjlighet till detta har större framgång att också nå de föräldrar som vanligen kan vara svårare att nå, exempelvis föräldrar med låg utbildningsnivå (Epstein & Dauber 1991). Elever som har föräldrar som är involverade i skolarbetet uppnår bättre skolresultat än de elever som saknar deltagande föräldrar (Henderson & Mapp 2002; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Behovet av att läraren skapar goda relationer till föräldrarna kan således betonas eftersom det är av betydelse för elevernas välmående och skolprestationer.

I den här artikeln kommer jag att studera närmare hur språkmedvetenhet kan uppfattas som en del av lärarens relationsarbete. Språk ses som en viktig del av identitetsskapandet även om det har bedrivits lite forskning på detta tema (Moate & Szabó 2018). Stödande av alla elevers kulturella identiteter är något som den finländska läroplanen för grundläggande utbildning betonar (Utbildningsstyrelsen 2014). Men enligt Wedin och Wessman (2017) uppstår det lätt en enspråkighetsnorm i skolan eftersom språkpolicyer som främjar flerspråkighet ofta är implicita och inte lyfts upp till diskussion i verksamhetskulturen. Yngre barn har svårigheter att uppfatta det utsagda och om elevens eget modersmål inte syns i skolmiljön i form av planscher eller böcker kan eleven uppfatta detta som att hans modersmål är mindre värdesatt. För alla elevers identitetsskapande är det av vikt att synliggöra mångfald även i praktiken (Cummins, Hu, Markus & Montero 2015). Genom att erbjuda eleverna en möjlighet att använda hela sin språkrepertoar får de en chans att känna sig kompetenta och kapabla (Manyak 2004). För flerspråkiga elever, och särskilt för elever med svagt skolspråk, är det viktigt att göra kopplingar mellan sin egen och skolans språkverklighet. Detta kan läraren göra genom att använda elevernas intressen och behov som en didaktisk utgångspunkt för lärandet (Skrefsrud 2018).

### 3 Fältpraktik vid Åbo Akademi – en fallbeskrivning

Läroutbildningen i Finland är forskningsbaserad och har som målsättning att utbilda lärare till kritiskt tänkande och som kan reflektera över sitt yrke. Utbildningen för klasslärare omfattar 300 studiepoäng och studerandena har pedagogik som sitt huvudämne, vilket i den europeiska kontexten ännu är unikt (Jakku-Sihvonen, Tissar, Ots, & Uusiautti 2012). I läroutbildningen för klasslärare utgör även lärarpraktik en viktig del. Vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi ingår fyra praktikperioder på 5 studiepoäng och fyra kalenderveckor. Inom kandidatstudierna utförs *Praktik I: Grundläggande praktik* och *Praktik II: Fältpraktik* och inom magisterstudierna genomförs *Praktik III: Ämnespraktik* och *Praktik IV: Avslutande praktik*. Fältpraktiken, som ordnas tredje studieåret utförs i F-6 på en valfri svenskspråkig skola i Finland. De tre övriga praktikperioderna genomförs vid universitetets praktikskola, *Vasa övningsskola*. (Åbo Akademi 2020)

Projektet Listiac strävar efter att genom aktionsforskning utveckla läroutbildningen i Europa och i denna artikel beskriver jag hur detta förändringsarbete sker vid Åbo Akademi i samband med den ovannämnda lärarpraktiken. I all aktionsforskning är forskaren själv delaktig och försöker i samarbete med andra åstadkomma en förändring (Kitchen & Stevens 2008; Opdal 2007). De frågeställningar som ligger till grund för undersökningen löser således inte forskaren endast på egen hand utan tillsammans med andra involverade i en dialogisk process (Opdal 2007). Denna artikel är ett resultat av den dialogiska process jag haft i egenskap av praktikansvarig vid fakulteten tillsammans med klasslärarstuderande.

Målet med att introducera det observationsschema som används i denna studie är inte nödvändigtvis att få det rätta svaret till frågorna i schemat utan få studerandena att systematiskt försöka utveckla sitt arbetssätt och sina prestationer genom att göra små förändringar och undersöka de resultat som fås. Putman och Rock (2017) anser att varje förändring, om än liten, resulterar i nya insikter som i sin tur på sikt kan styra en mot större förändringar. Även med små förändringar kan Listiac och den studie som presenteras i denna artikel därmed göra en skillnad.

### 4 Material och metod

Under hösten 2019 piloterades ett av reflektionsverktygen, observationsschemat, i samband med fältpraktiken för tredje årets klasslärarstuderande. Studerandena ombads fylla i observationsschemat under sina praktikveckor i fältskolan och ge exempel på observationer som kunde kopplas till de angivna rubrikerna: 1) *Språken i skolmiljön*, 2) *Goda relationer och välmående elever*, 3) *Språkmedveten klassrumsinteraktion på skolspråket (svenska)* och 4) *Språkmedveten klassrumsinteraktion på andra språk*. Om studerandena upplevde att de inte

kunde se språkmedvetna aktiviteter i skolan uppmanades de att ge egna förslag för hur man kunde implementera sådana i undervisningen och i skolmiljön. Studerandenas uppgift var också att ta ett illustrerande fotografi på någon observation för varje kategori. Studien följer den allmänna etiska praxisen given av Forskningsetiska delegationen (2012). Studerandena instruerades att studera dessa principer samt instruktionerna för uppgiften ingående innan de började observera och att ta med schemat till seminarier som ordnades efter praktiken. Om frågor uppstod under praktikens gång ombads studerandena kontakta den praktikansvariga (Haagensen).

Under praktikperiodens efterföljande seminarier deltog 55 studerande vilka delades in i mindre grupper för diskussion av schemat under en timme, om möjligt 15 minuter per kategori (Bergroth & Haagensen 2020). De ombads presentera de observationer de funnit intressanta eller överraskande samt ge exempel på bra eller dålig praxis gällande språkmedveten aktivitet. Av 55 studerande gav 52 sitt samtycke till att delta i studien. Grupper där en eller flera inte hade gett sitt tillstånd spelades inte in. Sammanlagt spelades nio grupper in: sex grupper med fem deltagare i varje grupp, två grupper med sex deltagare och en grupp med fyra deltagare (46 studerande). Två grupper med fem respektive fyra deltagare spelades inte in (9 studerande). Nedanstående tabell visar fördelningen av grupperna samt längden på det avsnitt (angiven i minuter) som analyserats för denna artikel.

**Tabell 1.** Förteckning över inspelade grupper

<i>Grupper (9)</i>	<i>Antal deltagare (46)</i>	<i>Tidsangivelse för analyserade utdrag (min.)</i>
<i>Grupp 1</i>	5	13.47 – 28.15
<i>Grupp 2</i>	5	17.48 – 27.38
<i>Grupp 3</i>	5	15.14 – 30.56
<i>Grupp 4</i>	5	19.00 – 34.10
<i>Grupp 5</i>	5	14.07 – 26.07
<i>Grupp 6</i>	4	08.12 – 30.38
<i>Grupp 7</i>	6	06.20 – 10.05
<i>Grupp 8</i>	6	09.39 – 19.04
<i>Grupp 9</i>	5	16.56 – 30.04

I denna artikel är fokus på schemats andra kategori 2) *Goda relationer och välmående elever*, och ur det insamlade datamaterialet analyserades endast inspelningarna. Studerandenas ifyllda observationsscheman och bilder har använts som stöd för förståelsen av utsagorna i inspelningarna. De delar i inspelningarna som berör denna kategori har transkriberats och analyserats enligt kvalitativ innehållsanalys (Braun & Clarke 2006). Inledningsvis lästes alla transkriptioner i sin helhet och de delar där studerandena gjort konkreta observationer som berörde relationer och välmående kopplade till språkmedvetenhet markerades, men också de

delar där de gav exempel på hur språkmedvetenhet kunde implementeras. De delar där studerande inte gjort en entydig koppling till goda relationer har inte tagits med i analysen, inte heller de delar som inte har en entydig koppling till språkmedveten undervisning. I följande steg i analysen gicks studerandes konkreta observationer av och exempel på språkmedvetenhet kopplad till goda relationer igenom och i materialet kunde sex diskurser urskiljas: 1) *Främja flerspråkig pedagogik för alla*, 2) *Stöda skolspråket (svenska)*, 3) *Uppmuntra och användna elevernas eget språk*, 4) *Uppmuntra individuella behov och intressen*, 5) *Förmedla i konfliktsituationer* och 6) *Anordna projekt*. Därefter var fokus på varje diskurs för att identifiera olika aspekter inom dem. Forskartrianglering stärker trovärdigheten i analysen.

I följande kapitel presenteras de sex diskurserna. De belyses genom representativa exempel ur diskussionerna. Exempelen är anonymiserade.

## 5 Resultat

### 5.1 Främja flerspråkig pedagogik för alla

Under praktikveckorna såg studerande exempel på att läraren strävade efter att föra in flerspråkighet som en del av undervisningen för alla elever oavsett språkbakgrund. Detta gjorde läraren bland annat genom att *implementera ord och uttryck på andra språk* än skolspråket svenska. En studerande observerade att det i klassrummet fanns ord på olika språk på väggar. Under en lektion som en annan studerande tog del av diskuterade man österbottniska maträtter. Förutom att introducera namnet på maträtten tog läraren även upp den dialektala benämningen. Den studerande upplevde att det var ett sätt att lyfta upp traditioner och lära eleverna dialektala ord. Under en temavecka fick eleverna också möjlighet att lära sig att tacka på olika språk.

- (1) [...] de hade ett uppdrag för varje dag att till exempel tacka personal med ett annat språk än svenska. [...] där gick de igenom då att de fick säga 'spasiba', 'gracias', 'danke schön' och allt möjligt och där var det så att fast man bara pratar finska eller svenska så fick de ändå säga så. Och det märkte jag att [...] dom tyckte om det, att det inte var bara de som hade ett tredje språk som fick vara med och säga. (grupp 5)

En studerande iakttog att läraren alltid inleder dagen med att hälsa god morgon och avslutar dagen med att säga hej då. Studerande föreslår att man som lärare kunde göra dessa hälsningsfraser på främmande språk för att få in dem på ett naturligt sätt och samtidigt lära eleverna uttryck på andra språk. En annan studerande föreslår att man kunde se elever med flerspråkig bakgrund som en resurs för att lära de andra barnen nya språk. Den studerande anser att detta kunde vara givande för alla involverade parter.

En studerande fick även ta del av elevernas *arbete med minoritetsspråk i Finland*. Eleverna gavs då i uppgift att jobba med tematiken genom att studera språkens kulturella bakgrund och lära sig fraser på språken samt sammanfoga detta till en plansch. Ett par studerande hade också observerat att läraren *introducerade dialekter som används i det finska språket och undervisade om särdrag i finlandssvenska dialekter*. Diskussionen om de finlandssvenska dialekterna uppstod i ett fall där eleverna inte förstod de ord som sades i ett klipp som visades, och de blev då samtidigt upplysta om att de själva har en dialekt vilket de inte hade insett.

- (2) Språkmässigt så visste då eleverna skillnaden mellan finska, svenska och engelska men de visste inte då att de själva har en dialekt. Det kom fram när läraren visade ett videoklipp om en österbottnisk, vad heter det, bondgård och då var det ju österbottnisk dialekt. Och sen då sa då eleverna att det var svårt att hänga med att i och med att de uttalade lite annorlunda då de här orden. Och sen tog då läraren upp att nå vad är då centraldrag för österbottniska dialekter, att hur säger de vissa ord och sen sa då läraren att ni har ju själva också en dialekt och då blev eleverna jätteförvånade över det [...]. (grupp 4)

## 5.2 Stöda skolspråket (svenska)

Under praktikveckorna observerade studerandena ett flertal situationer där läraren på olika sätt stödde elevernas skolspråk, svenska. Det gjorde läraren bland annat genom att *utöka elevernas ordförråd genom att använda synonymer eller utmanande ord och begrepp*. En studerande beskriver att den lärare hen observerat hade ett rikt språk och en flitig användning av ordspråk, samt att läraren inte undvek svåra ord. En annan studerande nämner att läraren i hans klass var noga med att lära eleverna nya ord när nya temaområden togs upp, i detta fall barnens rättigheter. En studerande observerade också att läraren i samband med att nya ord introducerades även *uppmärksammade eleverna om dialektanvändning* och skillnaden mellan dialekt och standardsvenska.

Ett sätt att utöka ordförrådet är även genom att *förklara begrepp*. En studerande nämner att detta gjordes i samband med ett prov i en klass där en del elever hade utmaningar med läsförståelse. Läraren gick då igenom provfrågorna och förklarade de ord och uttryck som eleverna eventuellt kunde få bekymmer med. En annan studerande observerade också detta i en klass där många elever hade stark finska.

- (3) [...] när vi hade så pass många som hade finska som modersmål, så var läraren jätteofta och beskrev orden som han pratade om, om det just var svåra ord eller nya ord, så antingen så sa han på finska eller så börja han förklara det tydligare och grundligt och sådär att alla skulle förstå det. (grupp 3)

I vissa situationer observerade studerandena att läraren *översatte ord* till och från finska och engelska för att eleverna skulle få en bättre förståelse av det svenska ordet. En av studerandena som observerat detta upplevde att det här arbetssättet inte bara ökade språkförståelsen utan att det också uppmuntrade elevernas flerspråkighet.

- (4) Det meddelar att det är helt okej, alla dina språk är liksom likvärdiga, skapar trygghet. (grupp 6)

### 5.3 Uppmuntra och använda elevernas eget språk

Några studerande beskriver att de sett situationer där läraren på olika sätt och med hjälp av olika aktiviteter uppmuntrar eleverna att använda sitt eget språk. Med elevernas eget språk avses i detta sammanhang en dialekt eller något annat språk de behärskar utöver svenska. Ett sätt som lärarna gjorde detta på var genom att *erbjuda lektionsinnehåll på elevernas modersmål*. En av studerandena nämner att läraren under en lektion där eleverna fick i uppgift att göra farsdagskort uppmanade dem att skriva på sina olika egna modersmål, vilket den studerande upplever att gjordes för att uppmärksamma att det fanns elever med flera språk i klassen. En annan studerande deltog i klassens julfestplanering och observerade att läraren gav eleverna möjlighet att göra sin programpunkt med dialektalt innehåll.

- (5) [...] jag fick ta del av då de planerade till julfesten och där skulle dom då göra en pjäs och några filmsnuttar som dom skulle filma in och där skulle det just handla om deras skola och skärgården [...] de uppmuntrades nästan att ta upp er dialekt här och prata er dialekt och så. Så det verkade i alla fall som en bra relation och att läraren uppskattade och värdesatte [...]. (grupp 9)

En studerande påpekar att läraren har ett visst ansvar att lära sig elevernas egna modersmål och föreslår detta som ett exempel på hur man kan arbeta språkmedvetet i undervisningen. Genom att *lära sig ord och uttryck på elevernas modersmål* och använda dem i undervisningen så möter man eleverna halvvägs, enligt den studerande. En annan studerande hade också fått se när en lärare *lånat böcker på elevens eget modersmål* för att uppmuntra eleven att utveckla det. Temat att låna böcker var ytterligare något en studerande reflekterat kring. Hen hade fått vara med en klass till biblioteket när de skulle låna böcker och fick då erfara en situation där en elev önskade låna en bok på sitt modersmål men nekades av läraren och hänvisades till de svenska böckerna. När den studerande reflekterade över detta ur ett språkmedvetet perspektiv upplevde hen att detta inte var i linje med de språkstödjande aktiviteter som borde uppmuntras. Studerandenas slutsats var att ett exempel på språkmedveten undervisning att sträva efter kunde vara att läraren föreslår för eleverna att de kan låna böcker på sitt eget modersmål.



En studerande hade fått uppleva att läraren *använde sig av teknik* som ett verktyg för att göra undervisningen mer språkmedveten. I detta fall erbjöd läraren eleven att använda ett översättningsprogram på nätet för att skriva på sitt eget modersmål.

- (6) [...] Dom hade gjort farsdagskort till nån klass då och så var det nån elev som ville skriva på spanska eller vad det var, och den där läraren höll helt på att 'jo, absolut' men att hon kan inte, att 'vi måste ta Google Translate och kolla' och så hade de sökt där just då [...] för då fanns den där viljan där. (grupp 3)

I en skola hade klassrummen getts olika namn. Den studerande anser att man kunde *göra elevernas eget språk synligt i skolmiljön* genom att ge klassrummen namn även på andra språk än svenska för att språken ska bli mer synliga och att eleverna på detta sätt känner sig mer välkomna. En annan studerande inflikar att detta även kunde göra det lättare för utomstående, exempelvis föräldrar, att hitta till utrymmena och för att även de ska känna sig väl emottagna.

#### 5.4 Uppmuntra individuella behov och intressen

Under praktikveckorna såg studerandena ett flertal exempel på situationer där lärarna vände sig till den enskilda eleven för att kunna uppmuntra dennes egna behov och intressen både på ett relationellt och språkligt plan. Att möta elevens individuella språkliga behov såg en studerande exempel på då en lärare *differentierade språkundervisningen* för en elev som hade goda kunskaper i engelska och behövde mer avancerade uppgifter än de som de övriga i klassen arbetade med. En annan lärare hade kopplat undervisningen till elevernas fritid och *integrerat begrepp från elevernas intressen*, vilket i detta fall var programmering. En annan studerande nämner att läraren *systematiskt gav tid för personlig kommunikation* åtminstone en gång i veckan för att eleven skulle få träna sin muntliga förmåga på skolspråket samt för att få en möjlighet att berätta om sig själv.

- (7) [...] Hon försökte varje måndag [...] att varje elev fick komma till myshörnan och berätta nånting [...] så det är också att man övar kommunikation och att uttrycka sig, att det kunde vara en känsla man hade eller nånting som har hänt i helgen eller på höstlovet. (grupp 3)

En av de företeelser som studerandena ofta observerat i koppling till relationer och språkmedvetenhet var att läraren i vissa situationer *medvetet pratade med elever och föräldrar på deras eget språk eller på dialekt för att stärka relationerna*. Förutom skolspråket svenska och dialektala variationer av svenskan var finskan det mest förekommande språk som lärarna valde att byta till. Detta gjorde läraren exempelvis som små instick i undervisningen för att uppmärksamma de flerspråkiga eleverna.

- (8) Vi hade elever som hade andra modersmål i klassen och läraren så gjorde så där ibland att han tilltalar dom på deras modersmål, på spanska och engelska [...] Bara som enkla fraser som hej å hur mår du idag och så, tror att det var väldigt uppskattat det. (grupp 5)

Studerandenas uppfattning var också att läraren ibland *bytte till elevens modersmål* för att få eleven att känna sig mer bekväm och trygg. I de observerade situationerna gällde det elever som hade beteendeproblem och inlärningssvårigheter eller elever som läraren ibland behövde diskutera intrikata ämnen med. I ett fall beskriver en studerande att läraren bytte språk för att få en elev som var ny i klassen att känna sig bekväm i situationen.

- (9) [...] min handledare var tvåspråkig, så hon tog på sig att prata finska med eleven då den är ny och ska känna sig lite mer bekväm helt enkelt. Och nu fortfarande så de pratar alltid finska med varandra vad de än har för lektion i princip så jag tyckte det var ganska fin sån där på nå sätt lärar-elevrelation [...]. (grupp 9)

En av studerandena som hade iakttagit att läraren bytte till finska för att stärka relationerna föreslår att detta borde gälla också dialekter. En annan studerande som deltar i samma diskussion inflikar att det dock är viktigt att undervisa på standardsvenska men stöder förslaget att man utanför klassrummet kunde möta eleverna på deras eget språk, i detta avseende dialekt.

## 5.5 Förmedla i konfliktsituationer

I diskussionerna för studerande fram ett antal exempel de sett där läraren använder språk som ett verktyg för att hantera känslor och konflikter. Ett sätt på vilket detta görs är genom att introducera *symboler* och *vokabulär* som eleverna kan ha stöd av när de vill uttrycka sina känslor. En studerande beskriver att man exempelvis diskuterade kring temat barns rättigheter och att eleverna fick begrepp för att diskutera ämnet. En annan studerande beskriver att man på väggarna i klassen har bilder som läraren återvänder till när man diskuterar känslouttryck.

- (10) [...] dom hade också i klassrummet [...] ni vet såna här planscher som man kan få [...] jag märkte det också att den här klassläraren försökte använda just [...] att 'du kanske var irriterad', 'då jag ledsen' [...]. (grupp 5)

Studerandena ger även exempel på aktiviteter där lärarna ger eleverna *strategier för att hantera och kommunicera i konfliktsituationer*. En studerande beskriver en uppgift där eleverna under dagen skulle fylla i vilka känslor man sett under skoldagen. Uppgiften gick sedan igenom med hela klassen och eleverna fick beskriva hur de sett att en annan elev varit ledsen eller arg. Klassdiskussioner kring konflikter har även en annan studerande iakttagit och poängterar lärarens sätt att få eleverna att beskriva sina känslor och ageranden.

- (11) [...] hon föreslog aldrig vad de skulle göra utan hon sa alltid vad tycker ni att vi ska göra, vad vill ni ha för lösning, så hon använde ett sätt att få tid till att berätta just om sina känslor, vad hade hänt och vad de hade tyckt och vad de skulle vilja skulle hända, att de måste själva fundera på det för att hitta en lösning. (grupp 1)

I en klass fick en studerande erfara att läraren *tog in en tolk* för att medla mellan elever som inte kunde kommunicera på grund av bristande språkkunskaper. Detta upplevde den studerande som ett välfungerande sätt när läraren inte kunde lösa situationen på egen hand.

- (12) Där hände som lite mer drama mellan de där eleverna som inte kunde svenska alls och dom som kunde svenska och då var det så där jättesvårt för läraren att kommunicera och liksom reda ut det där. Så kom de fram till att de ska boka en tolk och dom ska alla samlas tillsammans för att dom skulle lättare kunna kommunicera. Alltså det gick jättebra liksom att göra så där för då undvek dom att nån blir missförstådd liksom för de hände jättemånga gånger att just de som inte kan prata svenska missuppfattar vissa saker som andra barn säger åt dom. Dom kanske tror att det är nåt elakt som de säger åt dom. (grupp 2)

## 5.6 Anordna projekt

I diskussionerna nämner studerandena att de observerat att klasslärarna anordnar kortare eller mer övergripande projekt i sin undervisning och att de där sett exempel på språkmedvetenhet. Projekten som nämns är ofta kopplade till uppförande och gott beteende, såsom *vänliga veckan* och *visa tacksamhet-veckan*. En studerande beskriver att eleverna får lära sig hur man uttrycker vänlighet och i detta exempel dessutom på ett annat språk än skolspråket.

- (13) [...] dom börja med en sån här ”vänliga veckan” att de hade ett uppdrag för varje dag att till exempel att tacka personal med ett annat språk än svenska. (grupp 5)

En studerande ger även ett exempel på ett projekt där man i klassen har en *anti-svärakampanj*. I klassen har man gått igenom vad ett gott språk är och hur man bör och inte bör uttrycka sig. Eleverna ges poäng om svordomar undvikits och samlar ihop till en större belöning. En annan studerande för fram att hen sett att klasserna har så kallade *läsvänner* som en metod för att stöda språket. Genom att låta elever från olika årskurser träffas regelbundet och läsa för varandra ges en möjlighet att utveckla språket men också att stärka relationerna mellan eleverna.

## 6 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna artikel har varit att undersöka vilka relationella aspekter klasslärarstuderande associerade till språklig mångfald i anslutning till en observationsuppgift som ingick i klasslärarstuderandenas lärarpraktik. Resultatet visar att studerande har lyckats identifiera olika typer av diskurser som kopplar ihop relationer, välmående och språkmedvetenhet. Detta

är viktigt eftersom lärar-elevrelationen har direkta kopplingar till elevens skolprestationer och välmående (Cadima, Leal & Burchinal 2010; Hughes 2011; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Resultatet i denna studie visar att lärarna genom språkmedveten undervisning kan främja både elevernas mående och skolarbete. Detta gör lärarna bland annat genom att på olika sätt stöda elevernas skolspråk muntligt och skriftligt genom att koppla undervisningsinnehållet till elevernas kunskapsnivå, kulturella bakgrund och individuella intressen.

Enligt tidigare forskning uppnår elever som har föräldrar som är involverade i skolarbetet bättre skolresultat än de elever som inte har det (Henderson & Mapp 2002; Topor, Kean, Shelton & Calkins 2010). Utgående från dessa slutsatser kan ett behov av att läraren skapar goda relationer till föräldrarna belysas. Resultatet i denna studie innehåller få exempel på lärarens relation till föräldrarna. Dock ges exempel på att läraren i vissa fall byter till det språk eller den dialekt föräldrarna talar som ett sätt att stärka relationen. Lärar-elevrelationen har även betydelse för elevens relationer till sina skolkamrater (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm 2011; Košir, Sočan & Pečjak 2007). Detta hade studerandena sett prov på under sina praktikveckor genom att läraren gav eleverna språkliga verktyg för att uttrycka sina känslor och för att hantera konflikter sinsemellan. Lärarna förde i vissa fall även in elevernas olika modersmål i undervisningen vilket kan bidra till en ökad förståelse för sina klasskamrater hos eleverna.

Trots att språkpolicyer ofta är implicita och inte kan ses tydligt i skolmiljön (Wedin & Wessman 2017), nämnde flera studerande ändå att de sett exempel på hur elevens flerspråkighet tas upp i undervisningen. Detta gjorde lärarna bland annat genom att erbjuda lektionsinnehåll på elevernas eget språk och genom att främja flerspråkighet för alla med att anordna projekt där flerspråkighet implementerades. Detta kan ses som en del av lärarens relationsarbete då elever som får använda hela sin språkrepertoar får möjlighet att känna sig kompetenta (Manyak 2004). Det som också framkommer i resultatet är att flerspråkigheten inte är synlig i den fysiska skolmiljön, vilket studerande ger förslag på att kunde förbättras. För flerspråkiga elever är det viktigt att läraren kopplar elevernas verklighet till skolvärlden för att ge dem en utgångspunkt för lärandet (Skrefsrud 2018). I resultatet framkommer exempel på att läraren implementerar ord från elevernas fritidsintressen men också att lärarna i en del fall kommunicerar på elevernas eget språk för att stärka relationerna, vilket i sin tur kan bidra till ökad motivation för inläring.

Studier visar att lärarstuderande inte känner sig tillräckligt förberedda för de relationella utmaningar de möter i yrket (Skibsted & Matthiesen 2016) och att de europeiska lärarutbildningarna inte ger studerande tillräckliga kunskaper för att möta språklig och kulturell mångfald (European Commission 2017; Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018). Även om studerandena kunde observera språkmedveten aktivitet uttryckte de under diskussionerna att det

var utmanande att fylla i observationsschemat och att de har svårigheter med att förstå hur språkmedveten undervisning inverkar på lärar-elevrelationerna. I diskussionerna framkom vid ett flertal tillfällen också att studerande upplevde att språkmedveten undervisning inte behövs i skolor där eleverna har en enspråkig bakgrund. En slutsats utgående från detta är att lärarutbildningen behöver föra fram läroplanens intentioner ytterligare och ge studerandena möjlighet att förbereda sig för mångfalden i samhället. Med denna artikel har jag sålunda kunnat belysa vissa utvecklingsbehov men också kopplingen mellan språkmedvetenhet och relationer i lärarprofessionen. I och med detta understryker jag även behovet av att utveckla utbildningen med tanke på lärarens relationella kompetens.

## Litteratur

- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens – Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänniska”. *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 49–63.
- Bergroth, M. & Haagensen, J. (2020). Relationships and linguistically sensitive teaching: Developing teacher practicum at Åbo Akademi University. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/relationships-and-linguistically-sensitive-teaching-developing-teacher-practicum-at-abo-akademi-university> (citerad 17.5.2020).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45.
- 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.
- 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.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.
- European Commission (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education – Final report*. Tillgänglig: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1> (citerad 17.5.2020).
- 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.
- Forskningssetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Helsingfors: Forskningssetiska delegationen. Tillgänglig: <https://www.tenk.fi/sv> (citerad 17.5.2020).
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- 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.
- 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.

- Jakku-Sihvonen, R., Tissar, V., Ots, A. & Uusiautti, S. (2012). Teacher education curriculum after the Bologna process – A comparative analysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 261–275.
- Kitchen, J. & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), 7–28.
- 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.
- Manyak, P. C. (2004). "What did he say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 137(2), 12–18.
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (citerad 17.5.2020)
- Nordenbo, S. E., Søgaaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Köpenhamn: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus universitet.
- Opdal, P. M. (2007). The distinctive character of education. I: E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red.), *Action research: A Nordic perspective*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Putman, S. M. & Rock, T. C. (2017). *Action research: Using strategic inquiry to improve teaching and learning*. London: SAGE.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Helsinki: EDUFI.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). Discourse and intercultural communication. I: D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (red.), *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Skibsted, E. & Matthiesen, N. (red.). (2016). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Skibsted, E. & Vedsgaard Christensen, M. (2016). Relationskompetence – hvad taler vi om? I: E. Skibsted & N. Matthiesen (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I: E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Wedin, Å. & Wessman, A. (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873–890.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Åbo Akademi (2020). *Studiehandbok*. Tillgänglig: <https://studiehandboken.abo.fi> (citerad 17.5.2020)