

Att kommunicera språkmedvetenhet utifrån en europeisk utbildningspolicy till blivande klasslärare

Mari Bergroth

Fakultet för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Educational policy is created in cooperation between policy actors both within and outside Finland. The concept policy includes both the documents where decisions are stated and the beliefs and practices that occur when these decisions are transformed to social actions in practice. However, there is not always any clear linear path from policymakers to those who are targeted with the policy, and the policy needs to be communicated to the wider audiences. In this study, I will examine the policy concept of language awareness. The analysis is conducted as nexus analysis (Scollon & Scollon 2004). In nexus analysis the focus lays on the microlevel as social actions are examined. The analysis itself involves navigating between the various discourses in place, historical body of the participants and the surrounding interaction order. Navigating these aspects help to gain a deeper understanding of the social action at hands. The social action in focus for this study is how to write a weekly letter to the families in basic education. This is a task that should be taught with the linguistic and cultural diversity in mind according to student teachers at Åbo Akademi university. The analysis shows that there is a clear policy intention supporting the student request both on the national and on the European level. The problem seems to lay in the responsibility and ability for communicating the policy through teacher education. The results call for examining the intended meaning of the concept language awareness as a policy construct as well as analysing, which social actions within the limited timeframes of research-based teacher education can support the uptake of the concept.

Nyckelord: diskurs, lärarutbildning, nexusanalys, policy, språkmedvetenhet

1 Inledning

Syftet med studien är att navigera begreppet *språkmedveten undervisning* i förhållande till klasslärarens generella kompetens (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015) med hjälp av nexusanalys (Scollon & Scollon 2004). Studien är en del av Europeiska kommissionens experimentprojekt *Språkmedveten undervisning i alla klassrum* (eng. *Linguistically sensitive teaching in all classrooms*, Listiac, 2019–2022). Projektet koordineras av lärarutbildningen vid Åbo Akademi, Vasa på uppdrag av Undervisnings- och kulturministeriet (läs mera om Listiac i Bergroth, Storås & Björklund 2020).

I dagsläget har Finland inga fastställda kompetenskrav för lärare även om detta är ett strategiskt mål i lärarutbildningens utvecklingsprogram (Undervisnings- och kulturministeriet 2019). *Språkmedvetenhet* är i sin tur ett begrepp som gjort en storslagen entré i de finländska läroplanerna (Sopanen 2019, West 2016). I den här studien avses begreppet bestå av en samling närliggande begrepp som alla har något att göra med människans förmåga att kommunicera. Kopplingen mellan dessa två abstrakta begrepp, *lärarkompetens* och *språkmedvetenhet*, begrundas i artikeln. Vidare diskuteras hur dessa

europiska och finländska policydiskurser kommuniceras, eller inte kommuniceras, till den breda allmänheten (Schmidt 2015) med hjälp av klasslärarutbildningens dubbla fokus på teori och praktik. Kartläggningar (se exempelvis Eurydice 2019) har nämligen visat att trots en stark betoning på språkmedvetenhet i policydokument så agerar bristande lärarkompetenser som en portvakt till en mera språkmedveten verksamhetskultur i skolorna.

Studien söker svar på följande forskningsfrågor:

1. Hur kan man med hjälp av nexusanalys förklara komplexiteten i samverkan mellan policy och praxis i lärarutbildningen?
2. Hur kan insikterna i den ovannämnda samverkan stödja starkare betoning på språkmedvetenhet i lärarutbildningen som en del av lärarens professionella kompetens?

2 Nexusanalys och den för studien identifierade sociala handlingen att skriva vecobrev

Nexusanalys är ett samlingsnamn för etnografiska analysmetoder som placerar den sociala handlingen i centrum (Lane 2014, Hult 2015, Scollon & Scollon 2004). Nexusanalys består av olika faser som delvis överlappar varandra. Enligt Scollon och Scollon (2004: 152ff) handlar den första fasen om att identifiera vilket socialt fenomen som man är intresserad av att undersöka. Sedan bör forskaren *engagera sig* i den sociala praktiken (eng. *engaging*). Engagemanget handlar dels om att bekanta sig med fenomenet genom att observera, lyssna och diskutera, men det handlar också om att placera sig själv i förhållande till de olika sociala aktörerna. Enligt Scollon och Scollon (2004: 155–156) är det nämligen inte möjligt att undersöka sociala fenomen på avstånd så att man med sin forskning inte samtidigt påverkar den verklighet som man undersöker. Det handlar således om att vara medveten om sin roll som forskare i stället för att försöka förhålla sig neutralt och betrakta fenomen på avstånd. I nexusanalys är avsikten att forskaren blir en del av det fenomen som undersöks, och forskarens forskningsaktiviteter smälter samman med deltagandet i fenomenet. Då man har identifierat det sociala fenomenet man vill undersöka, är det dags för forskaren att *navigera* den identifierade sociala handlingen som man engagerat sig i (eng. *navigating*).

Något förenklat sagt så sker den relevanta sociala handlingen alltid i knutpunkten för de deltagande sociala aktörernas bakgrund, vanor och identiteter (eng. *historical body*), social interaktion (eng. *interaction order*) och närvarande diskurser (eng. *discourses in place*). Nexusanalys handlar om att navigera hur dessa olika delområden samverkar med varandra. Vidare är en enskild social handling alltid bunden till tid, plats och de sociala aktörerna som utför den. Tiden förvandlar de enskilda handlingarna till mer bestående praktiker så att erfarenheterna från de tidigare handlingarna lämnar spår som påverkar hur aktörerna erfar den nutida handlingen. På samma sätt lämnar dagens handling sina

spår som aktörerna bär med sig till de framtida versionerna av samma handling. I nexusanalys ska man således kartlägga tidsskalorna i handlingen både framåt och bakåt i tiden, dvs. placera handlingen på ett tidskontinuum (Scollon och Scollon 2004: 159–177). Nexusforskaren navigerar sammanhanget mellan den identifierade sociala handlingen och de olika mikro- och makrodiskurserna som cirkulerar genom den. Med begreppet *diskurs* syftas i detta fall till de socialt delade tankesätten, perceptionen och beteendet (Scollon & Scollon 2001) och man fokuserar på deltagarnas erfärande av vardagliga praktiker. Ett centralt element i nexusanalysen är att olika nivåer av tidsrum skalas fram, eftersom vissa cirkulerade diskurser sker här och nu, medan andra diskurser utspelar sig i en längre historisk-kulturell tidsram (Lane 2014).

Den sista fasen i nexusanalys handlar om förändring (eng. *changing*). I den här fasen kommer forskaren att på nytt engagera sig i den sociala handlingen och reflektera över den förändring som redan har skett, och hur man som deltagare kan förändra diskurs till handlingar, och handlingar till nya diskurser och praktiker (Scollon & Scollon 2004: 178). Det handlar således inte om att forskaren med sina aktiviteter ensam har skapat någon betydande storskalig förändring, utan de sociala handlingarna, interaktionsordningen, diskurserna och de sociala aktörernas vanor och identiteter har utvecklats och förändrats som ett resultat av deltagandet i handlingen.

Den nexusanalys som presenteras i den här artikeln kan tolkas inom två olika tidsramar. Den är dels en beskrivning av nexusanalysens första fas där forskaren engagerar sig i ett socialt fenomen och identifierar sin plats i det. I den här tolkningen rör vi oss inom en långsammare tidsram än i den andra möjliga tolkningen av tidsramarna. Enligt den kortare tidsramen diskuteras i artikeln nexusanalysens alla faser, inte bara den första fasen. Engagering beskrivs i kapitel 2, navigering i kapitel 3–5 och förändring beskrivs i kapitel 6 och artikeln bildar en fullbordad nexusanalys. Artikeln kan således anses både vara en självständig nexusanalys, eller en första fas i en större nexusanalys.

Det sociala fenomenet som undersöks här är forskningsbaserad lärarutbildning, där författaren arbetar dels som lärarutbildare, men dels också som forskare med fokus på språklig mångfald. Nexusanalys börjar med identifierandet av en relevant social handling för analys. Den för studien relevanta sociala handlingen identifierades med hjälp av klasslärarstuderandenas uttalade önskemål i den lokala dagstidningen *Vasabladet* (1.11.2019) gällande mångfaldsfrågor i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi. I artikeln konstaterar studerande Julia Liewendahl att ”*det skulle till exempel vara bra att diskutera hur lärare ska skriva veckobrev till familjer som talar ett annat språk*” (Villanen 2019). De intervjuade studerandena konstaterar vidare att mångfald visserligen behandlas inom lärarutbildningen, men närmandesättet är ofta teoretiskt. Med sitt uttalande ringar de in en central aspekt i den forskningsbaserade lärarutbildningens interaktionsordning, dvs. utbildningens dubbla fokus på både teori och praktik (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Uttalandet framhäver således behovet av att kritiskt granska

handlingens vara eller icke-vara i ett vidare perspektiv. Som forskande universitetslärare handlar det om att positionera sig dels förstående gentemot studerandenas önskemål, dels förstående mot komplexiteten i lärarutbildningen.

I de följande analysavsnitten (3–5) navigeras alla de för nexusanalys relevanta samverkande nivåerna var för sig. Dessa nivåer är 1) den regionala, nationella och globala nivån (närvarande diskurser), 2) den interpersonella och institutionella nivån (interaktionsordning) samt 3) individnivån (historisk kropp). I nexusanalys kombineras således en rad olika data för att skapa en helhetsbild. (Hult 2015). I avsnitt 6 diskuteras den potentiella förändringen i nexus.

3 Närvarande diskurser (eng. *discourses in place*)

För att komma åt de närvarande diskurserna som samverkar med den sociala handlingen föreslår Hult (2015) att man ser på olika språkideologier i *de jure* policyer och deltagarnas delade kunskap om dem (*de facto* policyer), analyserar relevanta socialt och historiskt situerade begrepp och deltagarnas tolkningar av dessa. Han konstaterar vidare att även analys av det fysiska utrymmet och artefakterna som medierar den sociala handlingen kan vara relevanta källor till kunskap. I den här studien navigerar jag de närvarande diskurserna med hjälp av analys av olika europeiska och finländska styrdokument, åtgärdsrekommendationer och kartläggningar gällande språkideologier och begrepp.

De två begrepp som jag granskar närmare är *språkmedvetenhet* och *lärarkompetens*. I centrala europeiska dokument betonas rätten till god utbildning som mänsklig rättighet. Exempelvis anges utbildning och livslångt lärande som den första pelaren i en lista av sammanlagt 20 europeiska sociala rättigheter (Europeiska kommissionen 2017). I pelaren beskrivs att ”alla har rätt till god, inkluderande utbildning och livslångt lärande för att behålla och tillägna sig färdigheter som gör att man kan delta fullt ut i samhället och klarar omställningar i arbetslivet.” Det är arbetslivet och individens anställningsbarhet som står i fokus. På samma sätt ses i dokumentet *Utbildning 2020* (Europeiska kommissionen 2009) yrkesspecifika färdigheter och nyckelkompetenser som viktiga strategiska mål för att främja anställningsbarhet. Inkluderande undervisning, social sammanhållning och interkulturell dialog bör enligt dokumentet främjas för ett aktivt medborgarskap: ”Utbildningen bör främja interkulturell kompetens, demokratiska värden och respekt för grundläggande rättigheter och miljön samt bekämpa alla former av diskriminering och göra *alla ungdomar* rustade att interagera positivt med jämnåriga från olika bakgrunder.” (s. 4, min kursivering). Det framgår att i ideologisk bemärkelse anses social sammanhållning kräva ömsesidighet. Det räcker således inte att *de andra* lär sig kommunicera med *oss*, utan *alla ungdomar* ska ha tillräckliga redskap för att interagera med jämnåriga med olika bakgrunder. Det ter sig naturligt att anta att *språkmedvetenhet* är en kompetens som ökar alla elevers chanser på framtidens arbetsmarknad. Det är

således alla elevers skyldighet och rättighet att bygga ett framtida socialt hållbart samhälle med hjälp av en ökad språkmedvetenhet.

Ett sätt att utrusta alla ungdomar med förmågan att interagera positivt är att öka språkmedvetenhet systematiskt genom hela utbildningsstigen. Det är således föga överraskande att just *språkmedvetenhet* och andra närliggande begrepp har fått en så framträdande roll i de förnyade finländska läroplanerna (Sopanen 2019, West 2016). I en analys av finländska styrdokument visar Bergroth och Hansell (2020) att språkmedvetenhet inte är ett enskilt begrepp utan en samling närliggande begrepp som alla har något att göra med människans unika förmåga att kommunicera. Med hänvisning till språkmedvetenhet är det således möjligt att ta upp diskurser om så vitt skilda teman som erövrande av marknadsandelar i världsekonomin eller kreativ och lekfull språkdidaktik för småbarn. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2016) nämns språkmedvetenhet exempelvis i samband med värdegrunden, skolans verksamhetskultur, språkpedagogik, bedömning, mångsidiga kompetenser samt ämnesspecifikt språk. Det kan sägas att språkmedvetenhet ska genomsyra hela skolan som institution. Moate och Szabo (2018) har exempelvis identifierat sex olika ingångsvinklar för närmandet av ett språkmedvetet utbildningslandskap (eng. *educational landscape*). Dessa är värderingar, maktfördelning och röst, tillhörighet i gemenskap, kreativ potential, representation och begreppsstrukturer, språkets struktur och genrer. Infallsvinklarna visar att språkmedvetenhet inte enbart handlar om arbete med ett språk och dess struktur, utan även om relationer och inkluderande arbete i skolan.

För att återkoppla språkmedvetenhet i den finländska utbildningspolicyn till den bredare europeiska policykontexten är det relevant att fortsätta navigera tidsskalorna i diskursen om flerspråkighet i Europa som flyter fram i en långsam takt. Våren 2019, efter långvariga förhandlingar mellan kommissionen och EU-länderna, antog utbildningsministrarna på ett rådsmöte rådets rekommendation om en övergripande strategi för språkundervisning och språkinläring. I dokumentet presenteras först 25 olika skäl till rekommendationen. Språkideologiskt sett är det värt att notera att dokumentet explicit uttrycker att ”samtliga medlemsstater har insett behovet av att främja flerspråkighet och utveckla kompetensen flerspråkighet i unionen”, ”kompetensen flerspråkighet står i centrum för visionen om ett europeiskt område för utbildning” samt ”avsaknaden av kompetensen flerspråkighet är en källa till problem”. Det kan således entydigt konstateras att det s.k. enspråkiga tänkesättet som ofta anklagas genomsyra det utbildningsrelaterade tänkandet inte är i linje med europeiska policyintentioner (se också Lähdesmäki, Koistinen & Ylönen 2020). I dokumentet kopplas flerspråkighet starkt ihop med den europeiska identiteten, upprätthållandet av den nuvarande levnadsstandard och främjandet av social sammanhållning. I stället för att se ’flerspråkighet som problem’ (jfr. Ruiz 1984), uttrycks ett klart paradigmskifte där man ser ’enspråkighet som problem’.

Det är inte alltid lätt att särskilja de finländska läroplanerna från deras europeiska ramverk (se också Sjöberg & Hansén 2017). Europeisk och finländsk utbildningspolitik är sammanvävda, och det är sannolikt att den finländska utbildningspolitiken har sin inspiration i europeisk utbildningspolicy, men samtidigt har exempelvis arbetet med de finländska läroplanerna och Finlands goda resultat i PISA lett till att Finland också har en viss auktoritet i de europeiska utbildningsfrågorna. Det är således förväntat att begreppet språkmedvetenhet i skolor dyker upp i den europeiska rekommendationen fem år efter publicerandet av den ikraftvarande läroplanen i Finland. I introduktionen till bilagan *Språkmedvetenhet i skolor* (Europeiska kommissionen 2019) tas följande upp:

Språkmedvetenhet i skolor och institutioner för utbildning och yrkesutbildning kan stärka insikten om att språkinläring är en dynamisk och ständigt pågående process. Tillägandet av det första språket och dess olika stelnivåer hänger nära samman med och fortsätter parallellt med inläringen av andra språk, på olika kunskapsnivåer, motsvarande varje elevs situation, behov och intressen. Språkmedvetenhet i skolor och institutioner för utbildning och yrkesutbildning kan stimulera till reflektioner om den språkliga dimensionen på alla nivåer inom skolans organisation, undervisning och praktiska verksamhet: inom läs- och skrivutveckling, inläring av främmande språk, ämnesundervisning och för erkännande av andra språk som elever bidrar med, i kommunikation med föräldrar och med skolmiljön i stort osv. En sådan insikt om språkmedvetenhet kan främjas av ett nära samarbete mellan de olika aktörerna i skolgemenskapen, helst utifrån en syn på skolan som en organisation för lärande eller en strategi som omfattar hela skolan. (Europeiska kommissionen 2019)

I Europeiska kommissionens formulering ovan kan man se en tydlig koppling till Åbo Akademis studerandes önskemål, då det är just kommunikation med föräldrar som lyfts fram som ett exempel där det behövs reflektioner om den språkliga dimensionen. Det är ändå bra att ha i åtanke att utbildningspolicy som sådan är ett s.k. mjukt policyområde i Europa (Milotay 2016, Romaine 2013). Det innebär att trots att flerspråkighet framhävs i dokumentet ovan är det, som namnet antyder, bara en rekommendation. Det öppnar upp möjligheten att förhålla sig till den på olika sätt i de olika medlemsländerna. Vidare är texten skriven i en hypotetisk ton, dvs. det sägs att språkmedvetenhet *kan stärka* i stället för att den *stärker*. De finländska läroplanerna uttrycker samma innehåll med en mera normativ röst då ”Det *ska* vara naturligt att använda olika språk parallellt i skolans vardag och språk *ska* värdesättas.” (Utbildningsstyrelsen 2014: 27)

4 Interaktionsordning (eng. *interaction order*)

Grunderna för läroplanen för grundläggande undervisning 2014 kan anses vara en central deltagare i den interaktionsordning som råder i klasslärarutbildningen. Även om innehållet i den är öppet för kritisk granskning och föremål för olika samhällsdebatter, är dess roll och position central som normativ riktlinje för utbildningen av framtidens lärare. Framtidens lärare bör utbildas i enlighet med den värdegrund och de målsättningar som beskrivs i läroplanen. Hult (2015) påpekar att det är just förväntningar gällande olika centrala och perifera deltagares sociala roller samt olika aktörers orientering mot olika modaliteter såsom tal/skrift, bilder/föremål som står i fokus när man analyserar

interaktionsordningen utöver de mera underförstådda normerna för mänsklig interaktion. Han anser att observationer och videoinspelningar eller fotografier är möjliga sätt att samla in data om interaktionsordningen. Då jag i den här studien analyserar interaktionsordningen i en tillsvidare hypotetisk framtida social handling, kommer jag inte att ha tillgång till egentlig interaktion där handlingen sker. Med andra ord problematiserar jag grundförutsättningarna för handlingen i syfte att upptäcka möjligheterna för att inkludera handlingen i klasslärarnas undervisning på ett systematiskt sätt i framtiden.

Även om granskningen i den här studien är hypotetisk till sin natur, kvarstår faktumet att interaktionsordningen i den valda sociala handlingen *att diskutera hur lärare ska skriva veckobrev till familjer som talar ett annat språk* är mångdimensionerad och komplex. Handlingen sker samtidigt på två olika plan. Dels handlar det om en konkret 'här och nu' akademisk diskussion under klasslärarstudierna, och dels handlar det om en hypotetisk framtidsverklighet i den framtida professionen. Centrala deltagare i den förstnämnda handlingen är universitetslärare och en varierande mängd klasslärarstuderande. Diskussionen kan ha sin grund i litteraturstudier om mångfald, föräldrasamarbete eller digitala verktyg för föräldrasamverkan. Diskussionen kan också basera sig på en dramatisering av en iscensatt situation där studerandena har förväntats skriva veckobrev. Ytterligare alternativ är gästföreläsningar av olika intresseorganisationer, såsom *Hem och skola*. Familjerna som talar ett annat språk och som är de tilltänkta mottagarna av det omtalade veckobrevet är däremot allt som oftast endast perifera deltagare i den akademiska diskussionen.

I den senare handlingen är interaktionsordningen en annan. Det handlar om att skriva informativa veckobrev där deltagarna inte är fysiskt närvarande. I dagens värld skrivs breven allt som oftast digitalt, exempelvis via programmet *Wilma*. Situationerna är inte heller ömsesidigt jämförbara när det gäller analys av deltagarnas olika subjekspositioner, maktpositioner och olika erfarenheter. Det finns en mångfald av familjer, och språket kan vara en av flera särskiljande aspekter. Det finns ändå inte någon universal lösning där alla andra språkgrupper än den svenska skulle kunna hanteras på ett och samma sätt. Övningar i hur man skriver klarspråk och användningen av ett allmänt gott språk utan dialektala drag och finlandismer kan vara värda att överväga som en del av kommunikationen mellan skolan och hemmet. Förutom dessa, eventuellt mer språktekniska detaljerna, krävs det dessutom en förståelse för den icke-verbala interkulturella kommunikationen (Lahdenperä & Sandström 2017). Det kan exempelvis finnas skillnader i hur kroppsspråk och mimik tolkas och förstås i olika kulturer.

Man kan då fråga vems ansvarsområde det egentligen hör till att ta upp dessa frågor inom lärarutbildningen. De är uppenbarligen av allmändidaktisk natur, dvs. frågor som inte är specifikt förknippade med ett visst specifikt skolämne och undervisningen av det, men frågor som samtidigt ändå kräver en viss kompetens inom exempelvis språksociologi och

språkpsykologi i form av interkulturell kommunikation och kännedom om klarspråk. Dessa kompetenser är ofta förknippade med språkdidaktikens område. Det här leder naturligt till att de i interaktionsordningen deltagande aktörernas professionella identiteter (historiska kroppar) måste diskuteras och analyseras.

5 Historisk kropp (eng. *historical body*)

För att kunna fånga upp relevanta aspekter i de deltagande sociala aktörernas historiska kroppar föreslår Hult (2015) att man med hjälp av observationer och intervjuer/samtal kartlägger aktörens uppfattningar kring språk och flerspråkighet, granskar deltagarens sociala status eller position i handlingen och ser hur aspekter som utbildning, erfarenheter, färdigheter och vanor samverkar. På samma sätt som gällande interaktionsordningen diskuteras de sociala aktörernas historiska kroppar i den här studien på ett allmänt plan, eftersom analysen baserar sig på en tills vidare hypotetisk framtidsvision.

Den finländska lärarutbildningen är en naturlig sammanlänkande faktor i de olika deltagande aktörernas historiska kroppar. Deltagarnas erfarenheter och färdigheter i språklig och kulturell mångfald kan däremot variera. Vikten av den språkmedvetna läraren kommer tydligt fram i de finländska läroplanerna, men fortsättningsvis verkar det finnas brister i lärarkompetensen gällande arbete i mångkulturella klassrum (Eurydice 2019). I åtgärdsrekommendationerna för att trygga mångsidiga språkkunskaper i landet, landets s.k. språkreserv, föreslås att det ordnas ”fortbildning [...] så att det hos varje undervisningsanordnare finns tillräckligt många personer som är insatta i språkmedveten undervisning.” (Pyykkö 2017: 11). Det rekommenderas också att ”Universiteten stärker studieinnehållet om språkmedvetenhet och främjande av barns språkutveckling i barnträdgårdslärarutbildningarna.” (Pyykkö 2017: 13), men en aning överraskande ges inte samma rekommendation till lärarutbildningen som utbildar lärare för den grundläggande utbildningen. Efter att rekommendationen publicerats har ett antal kartläggningar om lärarnas kompetens att bemöta och hantera språklig och kulturell mångfald i de finländska skolorna (Alisaari & al. 2019, Hellgren & al. 2019, Räsänen & al. 2018) fastställt behovet av att utveckla lärarutbildningarna så att de bättre hjälper skolorna att bemöta mångfald i dess olika former.

Att försöka fånga in hur språkmedvetenhet bidrar till en mer generell lärarkompetens försvåras något av det faktum att Finland inte har fastställda kompetenskrav för lärare (Utbildningsstyrelsen 2019). I *Lärarutbildningens utvecklingsprogram, strategiska riktlinjer* (Undervisnings- och kulturministeriet 2016) placerades lärarkompetensen som helhet som första strategiska riktlinje för utvecklingsprogrammet. Som ett led i utvecklingsarbetet finansierade Undervisningsministeriet projekt som skapade en modell som definierade de viktigaste kompetenserna för lärare (Projektet *Ovet*, <https://sites.utu.fi/ovet/sv/>) I modellen ingår kompetensområdet *Sociala färdigheter* som

inkluderar kategorin *Kunskap och interaktion kulturer emellan*. Kategorins beskrivning är följande:

Kunskap och interaktion kulturer emellan är individens medvetenhet och sensitivitet till att fungera i interaktion i en kulturellt mångfaldig kontext genom ett uppskattande och förstående sätt gentemot de särdrag som till exempel etnicitet, språk, ålder, religion, kön, sexualitet eller social klass medför. (<https://sites.utu.fi/ovet/sv/>)

Även lärarutbildningarna vid Åbo Akademi har varit delaktiga i processen att vaska fram de viktigaste kompetenserna för lärare. Med detta i åtanke kan det anses vara väl motiverat att beakta studerandenas begäran i Vasabladet om att få lära sig mera om mångfald och att det inkluderas mera aktivt som en del av lärarutbildningens innehåll. Trots att interkulturell interaktion har lyfts upp i kompetensbeskrivningarna, kvarstår faktumet att själva beskrivningen av den är abstrakt och inte ger några konkreta modeller och verktyg för språkmedvetet samarbete mellan skola och flerspråkiga hem. Kompetensbeskrivningarna tar således inte som sådana ställning till *hur* man ska agera för att vara uppskattande och förstående gentemot mångfald och inte heller *hur* man bäst övar upp detta agerande inom lärarutbildningen. Detta innebär naturligtvis också att man inte tar ställning till om kunskaper och färdigheter i språkmedvetenhet är en lärarkompetens som främst ska övas upp inom allmändidaktiken eller eventuellt inom språkdidaktiken. Det förblir således oklart vilken lärarutbildare som ska känna att uppdraget är en del av hens professionella ansvarsområde. Detta kan leda till att ingen tar en tydlig ansvarsroll i att ta hand om uppgiften i dess helhet.

Detta lyfter fram vikten av att beakta den individuella nivån, speciellt i de situationer där planeringen av kursinnehållet ligger hos de enskilda lärarutbildarna och deras intressen och kompetenser. Med tanke på att det är fråga om lärare som individer kan man inte bortse från faktumet att lärarblivande är en holistisk process. Det handlar dels om att internalisera de normer som finns i samhället både internationellt, nationellt, lokalt och på den egna arbetsplatsen, dvs. en viss socialiseringsprocess, men det handlar också om identitet, dvs. att acceptera språkmedvetenhet som en del av sin läraridentitet. Dessutom behövs det vilja och förmåga att agera utgående från språkmedvetenhet, och detta kräver en aktiv agens av läraren (om agens, se Ahearn 2001, se också Peltomäki och Bergroth 2020). För att säkerställa att lärarutbildningen förebygger de framtida lärarnas eventuella konflikter mellan dessa, dvs. socialisering, identitet och agens för språkmedvetenhet, krävs det att lärarutbildarna på djupet reflekterar kring sin aktiva roll i att konkretisera de abstrakta begreppen i undervisningen.

6 Diskussion

Syftet med den här studien har varit att kritiskt granska den sociala handlingen av *att diskutera hur lärare ska skriva veckobrev till familjer som talar ett annat språk*. Det är

vanligt förekommande att lärarutbildningar ställs inför en mångfald av krav. Att öka innehållet inom olika teman ses ofta som ett sätt att kunna hantera olika problem i samhället. Sådana problemställningar är exempelvis olika förväntningar på flickor och pojkar, skoltrötthet och välmående, differentiering av undervisning och inkludering av både elever med särskilda behov eller särbegåvade elever. Det handlar ofta om komplexa fenomen där en djup förståelse av bakomliggande orsaker krävs för att kunna hantera dem på ett pedagogiskt adekvat sätt. Utan en tillräcklig förståelse för varför vissa saker måste skötas på ett visst sätt riskerar man att hamna inför en situation där man med en samling av diverse snabba fix och enkla lösningar försöker klara av vardagen (se Saari 2006: 57 om s.k. sysselsättningspedagogik, fi. *touhupedagogikka*). Detta tankesätt strider naturligtvis mot tanken om den forskningsbaserade lärarutbildningen.

Den första forskningsfrågan i studien har varit *Hur kan man med hjälp av nexusanalys förklara komplexiteten i samverkan mellan policy och praxis i lärarutbildningen?* I studien har komplexiteten navigerats med analys av de deltagande aktörernas historiska kropp, närvarande diskurser samt interaktionsordning. Dessa delområden har analyserats i samband med en viktig, men samtidigt relativt småskaligt social handling, att skriva veckobrev. Det är ändå just i småskaligheten i de otaliga sociala handlingar som lärare medvetet eller omedvetet genomför som en del av sin professionella kommunikation som studiens forskningsproblematik aktualiseras. Hur kan man ge tillräckligt med både teoretiskt och praktiskt lagd uppmärksamhet till alla dessa små handlingar i den tidsram som lärarutbildningen innefattar? Analysens olika delområden är samlade i figur 1 nedan.



Figur 1. Nexusanalys av sociala handlingen att skriva veckobrev

I den här studien har nexusanalys gjorts på avstånd, och det kan därför argumenteras att endast en preliminär analys i nexusanalysens anda har genomförts. Scollon och Scollon (2004: 154, 156, 178) påpekar ändå att forskaren alltid måste räkna med sig själv som en del av den nexus som undersöks och att det inte är möjligt att man inte påverkar den handling som man undersöker. Själva analysprocessen förändrar de olika aktörernas historiska kroppar och påverkar de framtida sociala handlingarna. På detta sätt skapas, i ett längre tidskontinuum, just den sociala förändringen som är målet med nexusanalys. Detta leder vidare till den andra forskningsfrågan som var *Hur kan insikterna i den ovannämnda samverkan stödja starkare betoning på språkmedvetenhet i lärarutbildningen som en del av lärarens professionella kompetens?* Det kan argumenteras att gemensam reflektion inom lärarutbildningsinstitutionerna kan öppna upp möjligheten att granska sin egen roll som språkmedveten lärarutbildare. Den entydigt starka betoningen på språkmedvetenhet i utbildning – i både den finländska och den europeiska policydiskursen – kan tillsammans med den forskningsbaserade betoningen på flerspråkig socialisering (Meier 2018) leda till att lärarutbildningarnas centrala roll i att förvandla policy som diskurs till policy som praxis upplevs som viktig.

För att arbetet ska vara fruktbart är det skäl att reservera tillräckligt med tid för att diskutera betydelser och innehåll i begreppet *språkmedvetenhet*, eftersom det är ett abstrakt och komplext begrepp och i viss mån öppet för olika tolkningar och positioneringar. Den i studien analyserade sociala handlingen *att skriva veckobrev* ger en bra startpunkt för arbetet med att konkretisera innehållet i det abstrakta begreppet. Följande steg är att identifiera andra liknande sociala handlingar som kan främja förvandlingen från diskurs till praxis. Detta betyder ändå inte att lärarutbildningen ska identifiera enskilda sociala handlingar och erbjuda enkla lösningar till dem, tvärtom. Den forskningsbaserade lärarutbildningens roll förblir att kritiskt granska deltagarnas historiska kroppar, handlingens interaktionsordning och de olika närvarande diskurserna för att kunna skapa en verklig förändring i de relevanta sociala handlingarna. Det är en sådan bestående förändring som lärarutbildningen bör sträva efter och för det behövs förståelse för både teori och praktik.

Litteratur

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30. 109–137.
- Alisaari, J. & al. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. doi: 10.1016/j.tate.2019.01.003
- Bergroth, M. & K. Hansell (inlämnad). Language-aware operational culture – Developing in-service training for Early childhood education and care. Apples - Journal of Applied Language Studies.
- Bergroth, M., L. Storås & S. Björklund (2020) Kielitietoista eurooppalaista opettajankoulutusta kehittämässä: Projektet ”Språkmedveten undervisning i alla klassrum” (Listiac). Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11:3. Tillgänglig: publiceras senare i maj.
- Blömeke, S., J. Gustafsson & R. J. Shavelson (2015). Beyond Dichotomies – Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Europeiska kommissionen (2009) *Utbildningssamarbete i Europa – Utbildning 2020*. Tillgänglig: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=SV)> (Citerad 12.5.2020).
- Europeiska kommissionen (2017) *Den europeiska pelaren för sociala rättigheter*. Tillgänglig: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_sv.pdf (Citerad 12.5.2020).
- Eurydice (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: EU.
- Hellgren, J., C. Silverström, L. Lepola, L. Forsman & A. Slotte (2019) *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Tillgänglig: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf (Citerad 12.5.2020).
- Hult, F.M. (2015). Making Policy Connections across Scales Using Nexus Analysis. I F.M. Hult & D. Cassels Johnson (Red.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide* (s. 217–232). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Lahdenperä, P. & M. Sandström (2017) Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I: Hansén & Forsman (red.) *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. 87–110. Lund: Studentlitteratur.
- Lane, P. (2014). Nexus Analysis, I J. Östman & J. Verschueren (Red.), *Handbook of Pragmatics Online Volume 18* (s. 1–18). John Benjamins Publishing Company. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/hop.18.nex1>.
- Lähdesmäki, T., A. Koistinen & S. Ylönen, (2020) *Intercultural Dialogue in the European Education Policies. A Conceptual Approach*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41517-4>
- Meier, G. (2018). “Multilingual Socialisation in Education: Introducing the M-SOC Approach.” *Language Education and Multilingualism* 1/2008: 103–125. doi:10.18452/19034.
- Milotay, N. (2016). From research to policy, The case of early childhood and care. I: Vandebroek, M., Urban, M. & Peeters, J. T. *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. (104–113). London: Routledge.
- Moate, J. & T. Szabo (2018) Mapping a language aware educational landscape. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> (citerad 5.5.2020).
- Niemi, H. & R. Jakku-Sihvonen (2006). “Research-based Teacher Education in Finland.” I: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.) *Research-Based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association. 31–51.
- Peltoniemi, A. & M. Bergroth (2020). Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2020.1757613
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (Citerad 12.5.2020)
- Saari, M. (2006) *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Acta Univ. Oul. E 84, Oulu.
- Schmidt, V.A. (2015). Discursive institutionalism: Understanding Policy in Context. I: F. Fischer, D. Torgerson, A. Durnová & M. Orsini (Red.) *Handbook of Critical Policy Studies*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. 171–189.

- Scollon, R. & S. W. Scollon (2004). *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Scollon, R. & S. W. Scollon (2001). *Discourse and Intercultural Communication*. I: Schiffring, D., D. Tannen & H. Hamilton (Red.) *The handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sjöberg, J. & S.E. Hansén (2017). *Läraryrket i ett föränderligt samhälle*. I: Hansén & Forsman (red.) *Allmän didaktik – Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur. 69–86.
- Sopanen, P. (2019). *Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner*. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 18(5), 1–15.
- Romaine, S. (2013). *Politics and policies of promoting multilingualism in the European Union*. *Language Policy* 12, 115–137 DOI 10.1007/s10993-013-9277-8
- Ruíz, R. (1984). *Orientations in language planning*. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. doi:10.1080/08855072.1984.106684
- Räsänen, R., K. Jokikokko & J. Lampinen (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa – Kartoitusta tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf (Citerat 12.5.2020)
- Undervisnings- och kulturministeriet (2019). *Utvecklingsprogrammet för läraryrket*. Tillgänglig: <https://minedu.fi/documents/1410845/4431218/Utvecklingsprogrammet+för+läraryrket+%2813.10.2016%29%29> (citerat 4.2.2020).
- Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tillgänglig: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot?paluusoite=https:%2F%2Feperusteet.opintopolku.fi%2Fbeta%2F%23%2Fsv%2F> (citerat 12.5.2020)
- Villanen, F. *Lärare vill lära sig om mångfald*. Vasabladet 1.11.2019.
- West, S. (2016) *Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer*. I: Hirvonen, P., D. Rellstab & N. Siponkoski (Red.) *Text och textualitet*. VAKKI Publications 7. Vaasa. 376–387.