

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Ellen Brenner

Lärarens och elevernas uppfattningar om lärar-elev-relationen och om dess
inverkan på elevernas användning av språkbadsspråket. En fallstudie.

Avhandling pro gradu

Vasa 2021

INNEHÅLL

TABELLER	3
FIGURER	3
SAMMANFATTNING	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.2.1 Enkät	10
1.2.2 Individuell intervju	12
1.3 Ansats och metod	14
1.3.1 Kvalitativ metod: innehållsanalys	15
1.3.2 Kvantitativ metod: statistik	17
1.4 Etiska frågor	18
1.5 Disposition	19
2 DEN SOCIOKULTURELLA OCH DEN RELATIONELLA SYNEN PÅ LÄRANDET	21
2.1 Den sociokulturella synen på lärande	21
2.2 Den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan	23
2.3 Relationell pedagogik som ett alternativ	26
2.4 Lärar-elev-relationen	29
2.4.1 Emotionellt och instrumentellt stöd	30
2.4.2 Lärares kompetensområden	32
2.4.3 Relationen består av möten	32
3 SPRÅKBAD	34
3.1 Språkbad som ett finländskt undervisningsprogram	34
3.1.1 Den sociokulturella och konstruktivistiska synen på språket	35

3.1.2 Attityder och motivation för andraspråksinläring	36
3.2 Lyckad andraspråksanvändning genom interaktion och meningsfullhet	38
3.2.1 Inflöde viktigt för andraspråksanvändning	39
3.2.2 Meningsfullhet	40
3.2.3 Kognitivt engagemang och bekräftande av identitet	41
4 LÄRAR-ELEV-RELATIONEN OCH DESS BETYDELSE FÖR ELEVERNAS ANDRASPRÅKSANVÄNDNING	44
4.1 Elevernas uppfattningar om relationen till läraren	44
4.1.1 Elevernas upplevelse av emotionellt stöd	45
4.1.2. Elevernas upplevelse av instrumentellt stöd	47
4.1.3 Elevernas egna beskrivningar av relationen	51
4.2 Lärar-elev-relationens betydelse för andraspråksanvändningen ur elevernas synvinkel	56
4.2.1 Elevernas andraspråksanvändning i klassrummet	57
4.2.2 Lärarens instrumentella stöd för elevernas andraspråksanvändning	61
4.2.3 Elevernas egna beskrivningar av relationens inverkan på andraspråksanvändningen	62
4.3 Lärarens uppfattning om relationen till eleverna	66
4.3.1 En god lärar-elev-relation består av möten	67
4.3.2 En god lärar-elev-relation består av tillit och rättvisa	68
4.3.3 Emotionellt och instrumentellt stöd i relationen	71
4.4 Lärar-elev-relationens betydelse för andraspråksanvändningen ur lärarens synvinkel	72
4.4.1 Lärar-elev-relationens roll viktig både i och utanför språkbad	72
4.4.2 Lärar-elev-relationens roll viktig för andraspråksanvändning	73
4.4.3 Läraren sporrar elevernas andraspråksanvändning	74
4.4.4 Lärarens åsikter om lärararbetets relationella aspekter i utbildningen	76
5 SLUTDISKUSSION	77
LITTERATUR	85

BILAGOR

Bilaga 1. Enkät	89
-----------------	----

TABELLER

Tabell 1. Stödfrågor till intervjun	13
Tabell 2. Tabell för rådata	18
Tabell 3. Påståendena om emotionellt stöd	45
Tabell 4. Påståendena om instrumentellt stöd	48
Tabell 5. Relationen är god	51
Tabell 6. Relationen är viktig	54
Tabell 7. Elevernas andraspråksanvändning med läraren	57
Tabell 8. Elevernas andraspråksanvändning med klasskamrater	58
Tabell 9. Elevernas andraspråksanvändning	58
Tabell 10. Påståendena om lärarens instrumentella stöd för andraspråksanvändning	61
Tabell 11. Lärarens inverkan på andraspråksanvändningen	62
Tabell 12. Lärarens uppmuntran	64
Tabell 13. Stödfrågorna till intervjun 1–4	67
Tabell 14. Stödfrågorna till intervjun 5–8	72

FIGURER

Figur 1. Insamlat material	9
Figur 2. Avhandlingens teoretiska referensram	20
Figur 3. Att utveckla en god studiemässig förmåga (Axelsson 2013: 550)	43
Figur 4. Elevernas upplevelse av emotionellt stöd	46
Figur 5. Elevernas upplevelse av instrumentellt stöd	49
Figur 6. Elevernas upplevelse av instrumentellt stöd vid användning av svenska	61

VASA UNIVERSITET**Enheten för marknadsföring och kommunikation****Författare:** Ellen Brenner**Magisteravhandling:** Uppfattningar om lärar-elev-relationen och av dess inverkan på elevernas användning av språkbadspråket. En fallstudie.**Examen:** Filosofie magister inom de humanistiska vetenskaperna**Program:** Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning**Inriktning:****Ämne:** Svenska**Årtal:** 2021**Handledare:** Karita Mård-Miettinen & Jaana Puskala

SAMMANFATTNING:

Syftet med denna avhandling pro gradu var att studera uppfattningar om lärar-elev-relationen samt om dess inverkan på elevernas användning av språkbadspråket. För att få ett bredare perspektiv studerades uppfattningarna ur både elev- och lärarperspektiv. I fokus stod en språkbadsklass i årskurs fem och informanterna bestod således av 17 elever och av deras klasslärare. Ett delsyfte var att se huruvida det finns likheter mellan elevernas och lärarens uppfattningar.

För denna fallstudie samlades elevsvaren in med hjälp av en enkät. Flervalsfrågorna bearbetades kvantitativt och öppna frågor kvalitativt genom en innehållsanalys. Lärarsvaren samlades däremot in genom en individuell intervju som bearbetades och analyseras genom en kvalitativ innehållsanalys.

Denna avhandlings teoretiska referensram inleds med den sociokulturella synen på lärande, som också utgör basen för denna avhandling. Teori om relationell pedagogik och språkbad är också grundläggande för den teoretiska referensramen.

I undersökningen kom det fram att majoriteten av eleverna uppfattar sin relation till läraren vara viktig. De anser relationen dessutom vara god, i synnerhet på ett emotionellt plan. Bland svaren hittade även osäkerhet huruvida relationen är viktig eller inte. Eleverna anser lärar-elev-relationen ha en positiv inverkan på den egna andraspråksanvändningen. Även läraren anser relationen till eleverna vara viktig, speciellt med tanke på elevernas välbefinnande, som hon ser som en förutsättning för elevernas inläring. Läraren anser lärar-elev-relationen även spela en särskild roll för elevernas användning av språkbadspråket.

NYCKELORD: sociokulturell syn, relationell pedagogik, lärar-elev-relation, språkbad, andraspråk, andraspråksanvändning

1 INLEDNING

Relationen mellan lärare och elev har en betydande roll för elevens motivation och uthållighet i skolarbetet och den är till och med en förutsättning för effektivt lärande. En god lärar-elev-relation har positiva effekter på elevens kreativitet, självkänsla, allmänna välbefinnande och även på elevens akademiska resultat. Utöver det förstärks elevens uthållighet genom en relation där hon upplever sig bli behandlad rättvist och med respekt av läraren och där läraren dessutom har höga förväntningar på eleven. (Department for Education 2014, Aspelin & Persson 2013)

Språkbud är ett undervisningsprogram där målet är att eleven når funktionella färdigheter i skrift och tal i språkbudsspråket samtidigt som elevens modersmål ska utvecklas. Undervisningsprogrammet följer den nationella läroplanen och eleven bör därmed nå samma mål som sina jämnåriga som studerar på sitt modersmål. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007) Språkbudselever möter annorlunda utmaningar än elever som studerar på sitt modersmål. Utöver att stegvis tillägna sig målspråket (språkbudsspråket) genom att utvecklas i både sina receptiva och produktiva färdigheter bör eleverna tillägna sig innehållet i olika läroämnen på språkbudsspråket (Utbildningsstyrelsen 2016). Enligt de nationella läroplansgrunderna (2016: 93) ska eleverna

uppmuntras att använda språkbudsspråket/målspråket för att tillägna sig innehållet i olika läroämnen. Målet är att eleverna samtidigt är både språkinlärare och språkanvändare. Eleverna ska få stöd både av läraren och av varandra för att producera språkbudsspråket/målspråket.

Som citatet antyder ska eleverna uppmuntras och stödas till att använda språkbudsspråket. Därmed kan det antas att en god lärar-elev-relation, där eleven bland annat känner sig uppmuntrad, spelar en särskild roll i språkbud. I denna avhandling studeras hur lärar-elev-relationen uppfattas av både elever och lärare i en språkbudsklass samt hur den enligt dem påverkar elevernas användning av språkbudsspråket. Avhandlingen har således både en lingvistisk och en pedagogisk inriktning.

Ända sedan 1990-talet har sambandet mellan interaktion och andraspråkstillägnande väckt stort intresse (Niemelä 2008). Samtidigt som interaktion studerats i flera andraspråkssammanhang har lärar-elev-relationen inte blivit belyst. Avsaknaden av forskning på detta område har tagits upp till diskussion inom allmänna skolväsendet. Även om relationer anses vara viktiga, både av elever och av lärare, är lärarna inte utbildade inom läraryrkets relationella dimensioner. (Aspelin & Johansson 2017; Ljungblad 2018; Linder 2018: 37) Samma tema diskuterades nyligen i *Vasabladet* då Micaela Romantschuk uttryckte sin önskan om en ny professur i relationer i skolan. Hon anser att en sådan professur kunde ge lärarstudierande bättre redskap för arbetslivet, som sedan skulle bidra till elevernas välbefinnande. (Holmström 2021: 13) Av bland annat dessa orsaker anser jag att området är värdefullt att lyfta fram och belysas genom forskning. I tidigare studier om lärar-elev-relationen har fokuset varit på elevers uppfattningar (Skaalvik & Skaalvik 2018: 84). I denna studie vill jag dock se relationen ur ett vidare perspektiv och därför har jag valt att studera uppfattningarna ur både elevernas och lärarens perspektiv.

1.1 Syfte

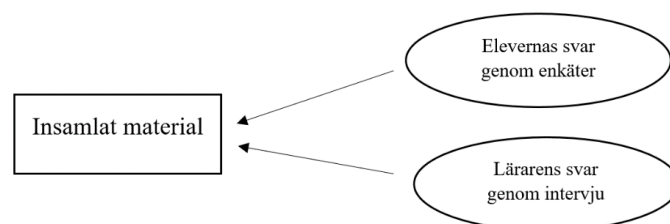
Syftet med denna avhandling pro gradu är sålunda att studera lärar-elev-relationens betydelse i språkbildning. I studien undersöker jag hur elever och lärare uppfattar lärar-elev-relationen samt hur denna relation anses påverka elevernas användning av språkbildningsspråket. Ett delsyfte är att se om det finns likheter mellan elevernas och lärarens uppfattningar. För att nå syftet utgår studien ifrån följande frågeställningar:

1. Hur uppfattar eleverna sin relation till läraren?
2. Hurdan betydelse anser eleverna denna relation ha till den egna användningen av språkbildningsspråket?
3. Hur uppfattar läraren sin relation till eleverna?
4. Hurdan betydelse anser läraren denna relation ha till elevernas användning av språkbildningsspråket?

Tidigare studier (bl.a. Department for Education 2014, Aspelin & Persson 2013: 41–57) visar att en god lärar-elev-relation främjar elevernas lärande och utveckling på ett övergripande plan. I språkbud sker undervisningen på elevernas andraspråk och kommunikativa metoder betonas för att nå målen i språkbudsspråket. Språkbudselever är i behov av speciell stöttning och uppmuntran i sin användning av andraspråket (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen: 2007). Dessutom är det i kommunikation med språkbudsläraren som eleverna utvecklar sin andraspråksanvändning (Södergård 2002: 2). Därmed är mitt antagande att en god lärar-elev-relation är till stor fördel, om inte en förutsättning för elevernas användning av språkbudsspråket.

1.2 Material

Denna studie är en fallstudie. I fokus står en språkbudsklass i årskurs fem, det vill säga 17 elever i elva till tolv års ålder och deras klasslärare. Det är i ungefär denna ålder som eleverna börjar utveckla sitt abstrakta tänkande vilket behövs för att kunna reflektera kring någonting så abstrakt som relationen till en lärare (Jerlang 2008: 338). Därmed är åldersgruppen lämplig för studiens ändamål. Enligt avhandlingens syfte och forskningsfrågor söker man svar både ur elev- och ur lärarperspektiv och eftersom ett delsyfte är att mäta huruvida det finns likheter mellan elevers och lärarens uppfattningar är det motiverat att ha klassens egen lärare som informant. Läraren är i 50-års ålder och hon har arbetat som lärare i nästan 30 år och som språkbudslärare i 20 år. Läraren har haft den nuvarande klassen ända sedan årskurs ett, vilket innebär att relationen mellan henne och eleverna varat i över fyra år. I denna studie undersöks uppfattningar om denna relation både ur elev- och ur lärarperspektiv. Materialet för denna studie samlas in på två sätt. För att samla in elevernas svar används enkät, medan lärarsvaren samlas in genom en individuell intervju.



Figur 1. Insamlat material

Även om informantgruppen består av både flickor och pojkar används endast pronomenet *hon*. I undersökningen görs inte heller någon jämförelse mellan flickornas och pojkarnas uppfattningar, varför svaren inte behöver kopplas ihop med någotdera könet.

1.2.1 Enkät

Med tanke på gruppstorleken, 17 elever, är enkät som datainsamlingsmetod effektivare än till exempel individuell intervju. Enkäter ger informanten en möjlighet att begrunda frågorna och överväga svarsalternativen i lugn och ro, i stället för att skapa press över att svara på frågorna som intervjuaren skulle ställa. Utöver det är frågeformuleringarna standardiserade i en enkät, vilket betyder att alla frågor presenteras likadant för varje informant. Å andra sidan ger enkätformulärets öppna frågor endast till viss del en möjlighet till fördjupad diskussion, vilket kan ses som en nackdel. (Ejlertsson 1996: 11–12). Med både för- och nackdelarna i åtanke bestämde jag mig att använda enkätmetoden tack vare dess effektivitet.

Det finns olika sätt att distribuera enkäter. Eftersom klassen där undersökningen genomförts är en tydligt begränsad grupp som träffas regelbundet i samma utrymme valde jag att göra en gruppenkät. Fördelen med gruppenkäter är att man har kontroll över vem som svarar samt kontroll över att informanterna inte påverkar varandras svar. Svansfrekvensen är också hög vid gruppenkäter. (Ejlertsson 1996: 8).

Gruppenkäter skulle även kunna förverkligas som elektroniska enkäter, så att varje informant besvarar frågorna på egen dator under lektionstid. Fördelen med elektroniska gruppenkäter är att de underlättar svarens bearbetning, speciellt den numeriska fasen, eftersom många elektroniska enkätmodeller gör det statistiska arbetet per automatik. I denna undersökning genomfördes datainsamlingen dock med hjälp av vanliga enkäter på grund av informantgruppens begränsade tillgång till datorer. Jag besökte klassen en överenskommen tidpunkt och hade ungefär 30 minuter på mig att genomföra insamlingen av elevsvaren. Innan enkäterna delades ut gick jag igenom hela enkäten med hjälp av en dokumentkamera för att säkerställa att eleverna förstod orden som används i enkäten. Därutöver förklarade jag hur flervalsfrågorna med skalan 1–5 fungerar. Efter att jag

förklarar enkätens innehåll och delat ut enkäterna började eleverna besvara dem. Därefter lämnade jag klassrummet för att intervjua klassläraren. En speciallärare blev kvar i klassrummet för att övervaka eleverna.

Med hjälp av enkäten studerades två relativt abstrakta förhållanden. Det första är *elevernas uppfattningar om sin relation till läraren* och det andra *elevernas uppfattningar om denna relations inverkan på den egna användningen av språkbadspråket*. Dessa frågor kräver abstrakt och reflekterande tänkande vilket i viss mån kan vara utmanande för eleverna. Med det i åtanke utformades enkäten på elevernas modersmål finska. Enkätfrågorna formulerades utgående från forskningsfrågorna och de har även en koppling till teori om både lärar-elev-relationen och andraspråksanvändningen. Denna koppling underlättar framställningen av resultat då svaren kan ses i ljuset av befintlig teori.

Enkäten består av två sidor (se bilaga 1). Den första sidan berör lärar-elev-relationen och på denna sida finns 20 flervalsfrågor om relationen där eleverna svarat med skalan 1–5. Frågorna 1–9 och 18–20 handlar om emotionellt stöd medan frågorna 10–17 handlar om instrumentellt stöd (se avsnitt 2.4.1). Efter flervalsfrågorna kommer två öppna frågor berörande lärar-elev-relationen. Enkätens andra sida behandlar elevernas användning av andraspråket och lärar-elev-relationens inverkan på det. Sidan består av 17 flervalsfrågor varav de första handlar om elevernas allmänna språkanvändning på lektionstid. I dessa frågor valde eleverna *ett* lämpligt svarsalternativ av fyra möjliga. Därefter har eleverna med egna ord svarat på den tredje frågan som också handlar om språkanvändningen på lektionstid. De efterföljande frågorna 4–8 är flervalsfrågor som handlar om hur läraren uppmuntrar eleverna att använda språkbadspråket medan flervalsfrågorna 9–18 handlar om hur det känns att tala svenska på lektionstid. Enkätens två sista frågor är öppna frågor berörande lärar-elev-relationens inverkan på elevernas andraspråksanvändning. Enkäten finns som bilaga i slutet av denna avhandling.

1.2.2 Individuell intervju

Lärarens uppfattningar om lärar-elev-relationen och om dess inverkan på elevernas andraspråksanvändning samlades in med hjälp av en individuell intervju. En intervju ger möjlighet till en fördjupad diskussion vilket jag ansåg vara värdefullt eftersom jag endast intervjuade en lärare. En intervju kan se ut på många olika sätt och en av de varierande omständigheterna är intervjuens grad av *struktur*. Struktur i intervjuer uppfattas på olika sätt. Dels kan en strukturerad intervju uppfattas så att intervjufrågorna endast kan besvaras med hjälp av fasta svarsalternativ vilket är vanligt inom kvantitativa studier, medan en ostrukturerad intervju skulle till motsats innehålla öppna frågor. Enligt den definitionen skulle skiljaktigheten ligga i huruvida det är frågan om en kvalitativ eller kvantitativ studie. Intervjuer i den förstnämnda skulle vara ostrukturerade, medan i den kvantitativa skulle de vara strukturerade. (Trost 2010: 40) En annan definition för en strukturerad intervju är att intervjun har ett tydligt mönster. Med det menas att intervjun har ett tema och på förhand bestämda frågeställningar att utgå ifrån, även om frågorna är öppna. I denna studie använder jag den senare definitionen för strukturerade intervjuer, det vill säga att intervjun är strukturerad ifall den har ett tema och tydliga frågeställningar baserade på temat, och att frågorna i den strukturerade intervjun kan vara öppna. (Trost 2010: 40)

I fenomenografiska studier lik denna (se avsnitt 1.3) använder man sig ofta av öppna eller semistrukturerade intervjuer, och oavsett graden av struktur brukar dessa intervjuer inte innehålla fasta svarsalternativ (Starrin & Svensson 1994: 123). Intervjun i denna studie är semistrukturerad vilket innebär att intervjun har ett tydligt tema och tydliga frågeställningar. Med hjälp av intervjun eftersträvas svar på studiens tredje och fjärde forskningsfråga. Utifrån dessa forskningsfrågor har åtta stödfrågor formulerats som syns i tabell 1. Frågorna 1–4 handlar om relationen mellan lärare och elev. De två första frågorna behandlar lärarens uppfattningar om lärar-elev-relationen på ett allmänt plan. Den tredje frågan handlar i sin tur om emotionellt och instrumentellt stöd medan den fjärde specifikt om lärarens uppfattningar om relationen till sina egna elever. Frågorna 4–8 handlar däremot om relationens roll inom språkbad. Den sjätte frågan riktar direkt mot lärarens uppfattningar om lärar-elev-relationens betydelse för elevernas användning

av språkbadspråket medan den sjunde frågan handlar om hur läraren själv sporrar sina elever att använda svenska. I den sista frågan granskas lärarens erfarenheter av utbildning inom lärararbetets relationella dimensioner.

Som i fenomenografiska studier överlag är utgångsläget i denna intervju att det inte finns några rätta svar på de frågor som ställs. Det är snarare *uppfattningar* man är ute efter. (Starrin & Svensson 1994: 123). Detta syns även i formuleringen av intervjufrågorna i tabell 1. Frågor som *hur skulle du beskriva, vad anser du, eller vad tror du* strävar alla till att komma till lärarens uppfattningar. Exempelvis fråga nummer två ”hur skulle du beskriva en god lärar-elev-relation?” kunde även formuleras som ”vad är en god lärar-elev-relation?”. I den senare formuleringen skulle det ändå inte vara tydligt för den intervjuade att det är hennes subjektiva uppfattningar man är ute efter.

Tabell 1. Stödfrågor till intervjun

1.	Vad skulle du säga att en lärar-elev-relation består av?
2.	Hur skulle du beskriva en god lärar-elev-relation?
3.	Det stöd som eleven får av läraren delas in i emotionellt och instrumentellt stöd. Med emotionellt stöd syftar man på de element som har att göra med hur eleven upplever sig bli bemött av läraren, till exempel med respekt och vänlighet, eller att eleven känner sig omtyckt. Med instrumentellt stöd syftar man i sin tur på kunskapsmässigt stöd: att eleven upplever få lämplig hjälp och vägledning i sin inläring av lärostoffet. Vilket stöd anser du vara viktigare? Eller är båda lika viktiga?
4.	Hur skulle du beskriva din relation till dina elever?
5.	Vad anser du lärar-elev-relationens betydelse vara inom språkbad?
6.	Vad tror du lärar-elev-relationens betydelse vara för elevernas användning av språkbadspråket?
7.	Hur brukar du sporra elevernas andraspråksanvändning?
8.	Har du fått utbildning inom lärararbetets relationella aspekter?

Vad som gjorde detta intervjutillfälle semistrukturerat är att även om det fanns ett tydligt syfte, tydliga forskningsfrågor och stödfrågor efterliknade själva intervjun mera ett samtal. Läraren kunde fritt berätta om någonting vid sidan om den egentliga frågan, vilket

ibland ledde till följdfrågor som inte fanns med i de planerade stödfrågorna. Därmed blev samtalsämnen på det sättet styrda även av den intervjuade, vilket ofta är eftersträvansvärt i kvalitativa intervjuer (Trost 2010: 71, Patel & Davidson 2011: 82).

Stödfrågorna ordnades efter den så kallade trattmodellen, vilket innebär att man inleder med några neutrala frågor före de egentliga frågorna ställs (Patel & Davidson 2011: 76). Som det visas i tabell 1 är de tre första frågorna neutrala och de riktar egentligen inte mot forskningsfrågan ”hur uppfattar läraren sin relation till eleverna?”. Ändå kan frågorna leda till intressant information som kan användas i undersökningen. De inledande frågorna efterföljs av de egentliga frågorna 4–7 som riktar tydligt mot studiens syfte och forskningsfrågor. Den avslutande stödfrågan är inte direkt neutral. Men eftersom den inte rör studiens egentliga frågeställningar räknas den som en mindre relevant fråga, och därför är det lämpligt att avsluta intervjun med den frågan (Patel & Davidson 2011: 76).

Intervjun skedde vid samma tillfälle som insamlingen av elevsvaren. Samtidigt som eleverna besvarade enkätfrågorna under en speciallärares bevakning pågick lärarintervjun i ett grupprum bredvid. Intervjun spelades in med hjälp av en telefon och den tog 25 minuter. Läraren var på förhand informerad om studiens tema men hon hade ingen vidare vetskap om intervjuens frågor före det egentliga intervjutillfället.

1.3 Ansats och metod

I början av ett forskningsprojekt ställs man inför frågan huruvida studien ska förverkligas genom kvantitativa eller kvalitativa metoder. Förenklat innebär den kvantitativa metoden siffror och jämförelseord så som längre, fler, mer och så vidare, och som själva termen kvantitativ antyder ligger fokuset på kvantitet, alltså mängd. En kvalitativ studie riktar i sin tur, som termen antyder, på kvalitet. Istället för att fokusera på mängder väljer man ett objekt för att studera det noggrant. Studiens syfte och problemställningar avgör huruvida man använder sig av kvantitativa eller kvalitativa metoder. (Se till exempel Trost 2010: 25–26). Syftet med denna studie är att studera hur elever och lärare på en språkbadsklass uppfattar lärar-elev-relationen samt hur denna relation anses påverka

elevernas användning av språkbadspråket. Med både syftet och forskningsfrågorna i åtanke samlades elevsvaren in med hjälp av enkät och lärarsvaren in med hjälp av en intervju. Enkätens slutna frågor med svarsalternativ bearbetades främst kvantitativt medan de öppna frågorna kvalitativt. Lärarintervjun bearbetades i sin tur enbart kvalitativt. Därmed är denna studie främst kvalitativ med även kvantitativa inslag. De metodiska tillvägagångssätten diskuteras i avsnitten 1.3.1 och 1.3.2.

I denna huvudsakligen kvalitativa studie intas en fenomenografisk ansats. Inom vetenskapen ställer man olika frågor om verkligheten. Å ena sidan kan frågan gälla hur verkligheten ser ut och varför den ser ut som den gör. Å andra sidan kan det handla om hur verkligheten *uppfattas*. Då är distinktionen mellan hur någonting är och hur någonting uppfattas vara. Den senare frågan, hur någonting uppfattas vara, är grundläggande för den fenomenografiska ansatsen. (Starrin & Svensson 1994: 111–112). Eftersom denna fallstudie riktar mot uppfattningar är studien fenomenografisk. I de kommande styckena förklaras och motiveras de metoder som används i denna undersökning. Först klargörs den kvalitativa metoden som används för både intervjun och enkäten och därefter den kvantitativa metoden, som används för enkätens flervalsfrågor.

1.3.1 Kvalitativ metod: innehållsanalys

Det insamlade materialet i studier bör beskriva det studerade området och målet med analysen är att bilda en verbal och klar beskrivning av området i fråga (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). Vid kvalitativ bearbetning och analys är det insamlade materialet vanligtvis i textform. Textmaterialet kan vara allting från böcker till genomförda intervjuer som blivit transkriberade (Patel & Davidson 2011: 120). Även i denna undersökning bearbetas textmaterial; dels enkäter besvarade av elever, dels en transkriberad lärarintervju. Textmaterial kan bearbetas och analyseras på många olika sätt varav innehållsanalys är ett sätt. Det är en metod för att systematiskt och objektivt analysera textmaterial. Med metoden strävar man dessutom efter att komprimera materialet ändå utan att det förlorar sitt informativa innehåll. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103, 108).

I denna undersökning bearbetades och analyserades hela intervjun och enkätens öppna frågor genom en innehållsanalys. I denna metodbeskrivning fokuserar jag inledningsvis på intervjun. Faserna som förfarandet bestod av kan grovt indelas i tre olika steg: för det första reducering av materialet, för det andra gruppering och kategorisering av materialet och för det tredje abstrahering, vilket innebar att bilda teoretiska begrepp. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). De ovan beskrivna faserna innehöll alla flera skeden. Till att börja med lyssnade jag på intervjun för att sedan transkribera det ord för ord. Efter att hela materialet, en 25 minuter lång intervju, transkriberats avgränsade jag textmaterialet genom att ta bort det irrelevanta. Detta kunde bland annat innehålla mina egna kommentarer till den intervjuades upplevelser eller annat som var oväsentligt med tanke på studiens syfte. Avgränsningen innebar dock endast att flytta irrelevant textmaterial från det egentliga dokumentet till ett annat så kallat överloppsdocument, och därmed är allt transkriberat material fortfarande sparad. Fasen var utmanande eftersom det emellanåt var problematiskt att avgöra vad som är relevant och vad till motsats inte är det. I slutändan underlättade reduceringen framskridandet av den fortsatta bearbetningen och analysen, då fokuset kunde riktas mot en mindre mängd material.

Därefter sökte jag efter centrala teman och nyckelord som vidrörde syftet och som var relevanta med tanke på forskningsfrågorna. Detta gjorde jag genom att använda olika färger för att utmärka de olika områdena. Jag försökte även iaktta ifall det fanns något specifikt budskap som upprepade sig i lärarens yttranden. Efter att jag hittat centrala teman formulerade jag rubriker utifrån dem. Jag valde flera utdrag ur lärarens yttranden som exempel och diskuterade det som stod ut i utdragen. Diskussionen utvidgades med hänvisningar till den teoretiska referensramen.

Innehållsanalysen av enkätens öppna frågor liknade mycket det ovan beskrivna. Speciellt principen, att systematiskt och objektivt analysera textmaterial samt att komprimera materialet, var den samma. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103, 108) Dessutom följde jag samma faserna som med intervjun: för det första att reducera materialet, sedan att gruppera och kategorisera materialet och slutligen att abstrahera det. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). Reduceringen av materialet var dock relativt liten i bearbetningen av de insamlade enkäterna och slutligen valde jag att ha alla öppna frågor med i analysen. Jag valde dock

inte ta alla *svar* med i den djupare analysen och diskussionen, utan fokuserade på det som visade sig vara väsentligt eller intressant för avhandlingen. Jag bearbetade en enkätfråga i taget och använde olika färger för att markera det viktiga. Därefter tog jag ett nytt varv för att observera sammanband mellan svaren. Slutligen bildade jag grupper och kategorier enligt de särdrag som hittades i svaren. Ett exempel på detta är enkätfråga nummer 22 där eleverna skulle beskriva huruvida de anser sin relation till läraren vara viktig. Först indelades svaren i två grupper ”relationen är viktig” och ”osäkert om relationen är viktig”. Därefter delades de svar där relationen beskrevs vara viktig i ytterligen fem olika kategorier. Kategorierna bildades utgående från olika motiveringar för varför eleverna ansåg relationen till läraren vara viktig, till exempel ”friheten att prata” eller ”egen inläring”.

Efter att svaren blivit grupperade och kategoriserade förde jag diskussion både om detaljer och om samband som kunde upptäckas. Därefter skiftade jag fokusen från detaljer till större helheter för att se på resultaten på en abstrakt nivå. Jag kopplade resultaten ihop med teoretiska begrepp och förde en mera abstrakt diskussion om resultaten (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). Dessa diskussioner hittas främst i kapitel fem.

1.3.2 Kvantitativ metod: statistik

Enkäten bestod av 37 flervälsfrågor- eller påståenden, och för att bearbeta dem användes statistiska tillvägagångssätt. Statistiken är den vetenskap inom vilken man bearbetar informationen kvantitativt. Med hjälp av statistik kan informationen ordnas, beskrivas, bearbetas och analyseras (Patel & Davidson 2011: 111) vilket även jag gjorde i min undersökning. Flervälsfrågorna var i form av olika påståenden. Eleverna skulle ange sin syn på påståendena genom att välja en siffra på skalan 1–5, där ett betyder *helt av annan åsikt*, två *delvis av annan åsikt*, tre *varken av samma eller av annan åsikt*, fyra *delvis av samma åsikt* och slutligen fem *helt av samma åsikt*. Med andra ord skulle eleverna läsa ett påstående, till exempel enkätens första påstående *jag känner mig trygg*. Sedan skulle de välja den siffran som bäst motsvarar den egna upplevelsen, till exempel *helt av annan åsikt*.

Efter att jag samlat in materialet hade jag det endast i form av rådata. Att se på de enskilda enkäterna gav mig ingen helhetsblick över materialet. För att få översikt över resultaten ordnade jag rådatat i en tabell. I tabellen hade jag en separat rad för varje påstående med svarsalternativen 1–5 (se tabell 2). Jag gick igenom varje enkät och prickade in det valda svarsalternativet för varje påstående i tabellen tills jag gått i genom alla enkäterna. Efter att jag prickat in svaren gjorde jag ett kontrollvarv för att se ifall jag antecknat rätt. För att sedan ange de centrala tendenserna för en fördelning behövdes ett centralmått, vilket visar var fördelningens tyngdpunkt ligger. Det mest frekventa centralmålet är aritmetiskt medelvärde, som i vardagsspråk kallas för medelvärde. (Patel & Davidson 2011: 119) För att reda ut svarfördelningarnas tyngdpunkter använde jag det aritmetiska medelvärdet (se tabell 2).

Tabell 2. Tabell för rådata

Påstående						Uträkning	Det aritmetiska medelvärdet
1. Jag känner mig trygg.	1	2	3	4	5 xxxxx xxxxx xxxxx xx (17)	17 x 5 = 85 85: 17 = 5	5
2. Läraren ser mig och uppmärksammar mig.	1	2	3	4 xxx (3)	5 xxxxx xxxxx xxxxx (14)	14 x 5 + 3 x 4 = 82 82: 17 = 4,8	4,8
3. Läraren respekterar mig.	1	2	3 x (1)	4 xxx (3)	5 xxxxx xxxxx xxx (13)	13 x 5 + 3 x 4 + 1 x 3 = 80 80: 17 = 4,7	4,7

1.4 Etiska frågor

Då man gör en undersökning bör man ta forskningsetiska aspekter i beaktande. Inom forskning ska man hitta en sund balans mellan studiens allmänna nytta samt informanternas integritet. Målet för all vetenskap är att ta fram trovärdig kunskap som på

något sätt tjäna individer och samhället. Att ta fram denna kunskap får ändå inte ske på bekostnad av de inblandade informanterna så att man bryter mot deras integritet. (Patel & Davidson 2011: 62). Det finns några krav som en forskare bör fylla då hon genomför en undersökning. För det första ska hon informera dem som är inblandade i studien om forskningens syfte. Dessutom har de inblandade rättigheten att själva välja huruvida de vill vara med i undersökningen eller inte. För det tredje ska alla inblandade ges största möjliga konfidentialitet vilket innebär bland annat att personuppgifterna bevaras så att obehöriga inte får tag på dem. För det fjärde får den insamlade informationen inte användas till någonting annat än för forskningssyften. (Patel & Davidson 2011: 63).

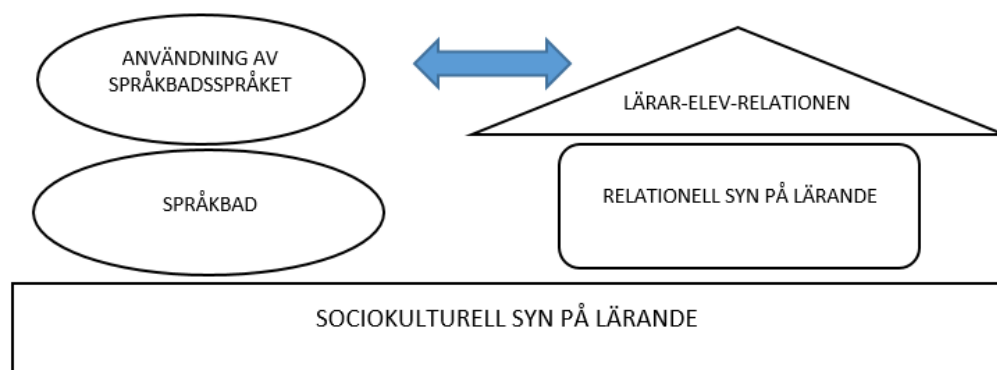
Innan jag började med materialinsamlingen skickade jag ett forskningstillstånd till en skolas rektor för att få officiell tillåtelse att ha skolans elever som informanter. Dessutom tog jag skilt kontakt med läraren för att fråga huruvida hon kunde delta i denna studie genom att bli intervjuad. Jag informerade både läraren och eleverna om studiens tema och ändamål och varje informant hade friheten att tacka nej för deltagandet. Under studiens framskridande har jag inte erhållit några konfidentiella uppgifter och de elever och lärare som deltagit i studien kvarhåller sin anonymitet för offentligheten.

1.5 Disposition

Avhandlingen består av sex kapitel. Efter detta inledande kapitel, där syfte, material, metod samt etiska frågor angetts, presenteras de teoretiska ramarna för avhandlingen i kapitel två och tre. I kapitel två presenteras och diskuteras sociokulturell och relationell syn på lärande, och redan i kapitel två kopplas dessa syner ihop med språkbad. Dessutom diskuteras lärar-elev-relationen. I kapitel tre behandlas språkbad på ett mera omfattande plan vilket efterföljer en beskrivning av andraspråksanvändning. Efter de teoretiska ramarna presenteras och analyseras data för denna studie som kommer att delas in i fyra olika delar i enlighet med de fyra forskningsfrågorna, som presenterats i detta kapitel. Redan i det fjärde kapitlet, där resultaten presenteras och analyseras görs kopplingar till den teoretiska referensramen. Avhandlingen avslutas med en slutdiskussion med återkoppling till syftet och forskningsfrågorna som finns i kapitel fem.

Denna avhandling fokuserar på lärar-elev-relationen och dess inverkan på elevers användning av språkbadsspråket. Därmed består denna avhandling av två tydliga huvudteman: *lärar-elev-relationen* och *språkbad*. Betydelsen av lärar-elev-relationen är lättare att förstå med en förklaring om den relationella synen på lärande. Den relationella synen på lärande har i sin tur sin grund i den sociokulturella synen på lärande (Aspelin & Persson 2013: 15). Även språkbad som undervisningsprogram grundar sig på den sociokulturella synen på lärande (Bergroth 2015: 11, 18). Dessutom är kommunikation och språkanvändning centrala begrepp inom den sociokulturella synen (Säljö 2000: 67). Det kan alltså konstateras att en förståelse i den sociokulturella synen på lärande är viktigt både för att förstå relationen mellan lärare och elev, och för att förstå det som är centralt i språkbad. Därför kommer den sociokulturella synen på lärande att fungera som en bas för denna avhandling pro gradu.

Efter att den sociokulturella synen på lärande presenterats och diskuterats i kapitel två, kommer synen att avgränsas ytterligare till en relationell syn på lärande, som även kallas för relationell pedagogik. Därefter fortsätter kapitlet med en närmare definition av lärar-elev-relationen. Kapitel tre börjar med en presentation om språkbad. Efter att språkbad som begrepp och som ett finländskt undervisningsprogram blivit presenterade, fortsätter kapitlet med teori om andraspråksinlärning och -användning.



Figur 2. Avhandlingens teoretiska referensram

2 DEN SOCIOKULTURELLA OCH DEN RELATIONELLA SYNEN PÅ LÄRANDET

Som det illustreras i figur 2 i avsnitt 1.5 utgör den sociokulturella synen på lärande en grund för avhandlingens teoretiska referensram och därför börjar detta kapitel med en beskrivning av synen. I samband med beskrivningen görs även kopplingar till språkbad. Därefter diskuteras två olika tendenser som dagens pedagogiska diskurs domineras av, vilka är den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan. I avsnitt 2.3 behandlas relationell pedagogik som ett nytt forskningsfält och jag redogör även för definitioner av det nyetablerade begreppet. I avsnitt 2.4 diskuteras lärar-elev-relationen.

2.1 Den sociokulturella synen på lärande

Pedagogik, didaktik och synen på lärande kan studeras ur olika perspektiv och ämnet har intresserat många vetenskapsmän och författare i redan tusentals år. Bland dem har exempelvis kung Salomo, Aristoteles, Platon och, i modernare tid, Kant, Dewey, Piaget och Vygotskij, för att nämna några, lämnat sina spår i kontinuumet av den tidlösa pedagogiken. Dessa författare eller vetenskapsmän har haft mer eller mindre avvikande syner på pedagogik, didaktik eller lärande, och därmed har många områden av olika forskningsfält redan blivit täckta. (Kroksmark 2011).

De tre traditionella perspektiven på lärande är behaviorismen, kognitivismen och den sociokulturella synen. Som namnen avslöjar, fokuserar behaviorismen på det yttre som syns i lärandet, alltså inlärares förändrande beteende (eng. behavior), medan kognitivismen tar fasta på inlärares inre lärprocesser. Den sociokulturella synen betonar i sin tur lärande som deltagande i social praktik. (Dysthe 2003: 33).

Aspelin (2018: 24) menar att ”valet av perspektiv innebär ett ställningstagande” och då är det vissa specifika antaganden, i enlighet med perspektivet, som vägleder en undersöknings riktning. I denna avhandling pro gradu behandlas lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, vars främsta företrädare är Lev Vygotskij. Enligt det sociokulturella perspektivet formar kulturen eller miljön den kognitiva utvecklingen hos

barn. Vygotskijs idéer kan delas in i tre olika teman som är det individuella tänkandets sociala ursprung, språkets roll för inläring och utveckling och den proximala utvecklingszonen. (Dysthe 2003, 14). I de tre följande styckena diskuteras dessa teman kortfattat, och varje tema kopplas även ihop med språkbud.

Det individuella tänkandet har enligt Vygotskij sitt ursprung i socialt samspel med andra. Sedan kan tankeprocesserna internaliseras, vilket betyder att det som skett i grupp tillägnas av barnet så att det blir en del av hennes egna kognitiva processer. Enligt den här teorin finns alltså ursprunget till tillägnande, tänkande och lärande i det som sker i det yttre, tillsammans med andra, i form av olika aktiviteter eller diskussioner. (Dysthe 2003: 14). Tanken om det individuella tänkandets sociala ursprung är påtaglig i språkbudsundervisningen. I språkbud är samarbetsinläring en allmänt rekommenderad och praktiserad metod för effektiviserad innehålls- och språkinläring. (Kaskela-Nortamo 2007: 74; Niemelä 2008: 27)

Det verktyg som används i samspel med andra människor är *språket*, som också är en förutsättning för kognitiv utveckling. Med hjälp av språket finns det möjlighet att organisera och uttrycka tankar, ställa frågor samt definiera och kategorisera egna tankeprocesser. Med hjälp av språket kan vi också utvidga innehållet från endast här och nu till det förflutna eller till framtiden. Språket kan alltså frigöra oss från den situation vi är i just nu. Enligt det sociokulturella perspektivet är tänkandet beroende av språket, och därmed går också utvecklingen av språk och tänkande i viss mån hand i hand. (Dysthe 2003: 48).

Att se språket som ett verktyg för att organisera och uttrycka tankar i samspel med andra är en grundläggande idé i språkbud. En elevs förmåga att använda språkbudsspråket som ett verktyg för tänkandet kan till och med ses som en förutsättning för lyckad språkbudsundervisning. (Bergroth 2015: 19) Språkbudseleverna ska enligt den nationella läroplanen nå samma kunskapsmässiga mål som elever som studerar på sitt modersmål (Utbildningsstyrelsen 2016). Därmed ska eleverna lära sig samma innehåll i till exempel matematik, biologi, historia och religion som sina jämnåriga som inte går i språkbud. Dessa olika läroämnen har naturligtvis ämnesspecifika ord och uttryck som en elev bör

anamma för att tillägna sig innehållet. Detta understryker vikten av förmågan att använda språkbadspråket som ett medel för tänkandet.

Med den proximala utvecklingszonen menas den zon som är precis utanför ett barns kunskaps- eller färdighetsområde, och där barnet kan utvecklas med hjälp av en vuxen eller en annan ”expert”. De handlingar, eller den kunskapen, ligger just utanför barnets aktuella förmåga att klara av diverse saker. Hjälpen som den vuxna erbjuder kan handla om tips, instruktioner eller annat liknande som leder barnet vidare i sin inläring och utveckling. (Dysthe 2003: 14). Teorin om den proximala utvecklingszonen är uppenbar även i språkbadskontexten. Det kan exempelvis handla om situationer då läraren anpassar och individualiserar undervisningen enligt elevers varierande kunskapsnivåer eller -zoner, eller då läraren anpassar sitt eget språk enligt elevens närmaste utvecklingszon vilket möjliggör den språkliga utvecklingen hos eleven. (Bergroth 2015: 97).

2.2 Den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan

Som det kom fram i avsnittet ovan, bygger denna avhandling pro gradu på en sociokulturell syn på lärande. Eftersom avhandlingen fokuserar på relationen mellan lärare och elev, avgränsas synen ytterligare till ett relationellt perspektiv. För att bättre förstå behovet av det relationella perspektivet diskuteras i det följande två dominerande tendenser som dagens skola präglas av och vilka utmaningar dessa två tendenser kan medföra.

Den samtida pedagogiska diskursen kan sägas vara dominerad av två olika tendenser: *den kunskapseffektiva skolan* och *den socialt orienterade skolan*. I den förstnämnda läggs individer och individers prestationer i centrum, medan fokusen i den andra ligger på sociala omständigheter och läromiljöer. (Aspelin & Persson 2013: 9). Dessa två tendenser är endast typologier. Det finns inga skolor som erkänner att de är entydigt kunskapseffektiva eller socialt orienterade, utan i flesta fall är det en blandning av dem båda. (Aspelin & Persson 2013: 26). För att slutligen förstå den relationella pedagogikens roll är det viktigt med en presentation av dessa två tendenser separat.

Den kunskapseffektiva skolan menas vara den dominerande diskursen inom den västerländska utbildningen. I den skolan ligger fokus på effektiv, målmedveten kunskapsorienterad undervisning. I och för sig är fokus på kunskap och prestationer inget nytt; prov och tester fanns redan i den traditionella skolan. Den förändring som har skett de senaste decennierna är dock den jämförelse och konkurrens som globaliseringen medfört. I dagens skolor är det inte endast frågan om nationella mätningar för att mäta hur väl eleverna nått den nationella läroplanens mål utan jämförelserna görs även mellan olika länder. Den internationella jämförelsen och konkurrensen länderna emellan har skärpt kraven på skolans undervisning och elevens tillägnande av kunskaper. (Aspelin & Persson 2013: 26).

Samma tema diskuteras i Nihlfors (2008) rapport *Kunskap vidgar världen – Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. I rapporten lyfts upp både för- och nackdelar som globaliseringen medfört och genom hela rapporten betonas vikten av kunskap. ”Kunskap är en förutsättning för att kunna fungera som medborgare i ett kunskapssamhälle. Kunskapsutveckling som en grund för ekonomisk och social utveckling ökar betydelsen av denna förutsättning.” (Nihlfors 2008: 12). Därmed kan man konstatera att kunskapsutveckling inte endast medför ekonomisk progression utan även *social* utveckling. Enligt Nihlfors (2008) är det inte heller endast skolan som är kunskapsorienterad utan egentligen hela samhället. Här kommer det fram hur samhället och skolan är i en direkt samverkan med varandra, och hur den ena påverkar den andra (Ylikruuvi 2020). Med det sagt är det inte alls långsökt att se på skolan som en kunskapseffektiv skola, då hela samhället runtomkring är kunskapseffektivt.

För vissa elever är kraven ändå så hårda och många att de redan i ett tidigt skede tappar tråden. Lärare är medvetna om problematiken och försöker tappert söka efter alternativ till den kunskapseffektiva skolan. (Aspelin & Persson 2013: 25–37). Den kunskapseffektiva skolan har kritiserats av bland annat Lars Löwenberg och som lösning pekar han på uppmärksammande av sociala och emotionella färdigheter. Löwenberg är både psykolog och terapeut och har främst arbetat inom skola och förskola med handledningar och utvecklingsuppdrag. (Ytterjärna Forum 2020). Som citatet nedan visar

menar han att de internationella mätningarna kombinerat med skolans eget bedömningssystem inte ger utrymme för elevernas sociala och emotionella utveckling.

De årliga PISA-mätningarna med sina internationella jämförelser och massmedias ensidiga topplistor på skolors betygspoäng kopplat till en skolpolitik som mest handlat om tester, prov, betyg, ordning och reda i klassrummet, kepsar och mobiltelefoner, har inte lämnat utrymme för det sociala och emotionella lärandet. (Ytterjärna Forum 2020).

Alternativa svar kan sökas i den socialt orienterade skolan, som kan ses som motsats till den kunskapseffektiva skolan. Som benämningen låter påskina, strävar den socialt orienterade skolan efter att arbeta ”med elevens allmänna, sociala och personliga kompetenser” (Aspelin & Persson 2013: 37). Det är en skola som lägger sociala relationer och grupprocesser i centrum. Undervisningen utgår ifrån lärarens kännedom om enskilda elever och elevernas inflytande och delaktighet värdesätts. I den socialt orienterade skolan finns också strävan efter att förstå eleven utifrån hennes bakgrund och de omständigheter hon kommer ifrån. (ibid. 26).

Det är ändå inte sagt att den socialt orienterade skolan skulle vara lösningen på de problem som många av dagens elever drabbas av, utan även den har sina svaga sidor. Den socialt orienterade skolan tenderar att prioritera elevens identitetsbildning på ett sätt som inte egentligen gynnar eleverna. Det kan ske en intimisering av relationer som inte främjar elevernas utveckling och ”vem du är blir i den socialt orienterade skolan viktigare än vem du ska bli” (Aspelin & Persson 2013: 26). Dessutom finns det en risk att lärarna blir för involverade i elevernas livsvärld, eller att lärare och elever blir ”kompisar”.

Sammanfattningsvis kan både den kunskapseffektiva och den socialt orienterade skolan konstateras vara otillräckliga och bristfälliga. (Aspelin & Persson 2013: 26; Östlund 2012: 233). Den kunskapseffektiva skolan har en överbetonad fokus på prestationer, vilka sedan jämförs internationellt, och eleven kan uppleva sitt värde bero på vitsorden. Den socialt orienterade skolan kan i sin tur leda till en psykologisering och intimisering av skolans uppdrag (Aspelin & Persson 2013: 40). De två dominerande tendenserna har nu blivit beskrivna som två motpoler. De kan tänkas som två dikesrenar att falla ner i, även

om det också finns en mittenväg, som skulle vara det optimala. I avsnitt 2.3 diskuteras relationell pedagogik som en mittenväg.

2.3 Relationell pedagogik som ett alternativ

Med begreppet relationell pedagogik söker Aspelin & Persson (2013: 9) en ny riktning för tänkandet kring utbildning. Relationell pedagogik kan ses som en tredje diskurs som söker sig bortom de två tidigare nämnda diskurserna kunskapseffektiv skola och socialt orienterad skola. Inom relationell pedagogik är det mellanrummet mellan individ och kollektiv som står i centrum. Relationell pedagogik hänvisar till en interpersonell nivå där ”begrepp som relationer, kommunikation och mänskliga möten är centrala”. Även om forskningsfältet relationell pedagogik är tämligen nytt och oetablerat, är den relationella synen, alltså att placera mänskliga relationer i centrum, inte ny. Karl Marx, George Herbert Mead, Jean Piaget, Mikhail Bakhtin, Martin Buber, John Dewey och Lev Vygotskij är bara några bland många samhällsvetenskapliga teoretiker eller psykologer som delat en liknande, relationscentrerad syn på människan och världen. (Aspelin & Persson 2013: 15).

Det kan alltså konstateras att den relationella synen inte är ny, fastän relationell pedagogik som forskningsfält är det. Forskningsfältet har inte haft någon framträdande roll i pedagogikens historia och därmed är inte heller personalen i skolan utbildad inom de relationella dimensionerna av att vara lärare. (Aspelin & Johansson 2017: Ljungblad 2018) Ändå är i huvudsak alla som arbetar med pedagogik överens om att det relationella förhållandet är betydelsefullt (Linder 2018: 37). Även elevers uttalande om vikten av goda relationer till lärare bekräftar forskningsfältets signifikans. En klassrumsstudie, som genomförts under ett skolår, fokuserade på att fånga den mellanmänskliga kommunikationen mellan lärare och elever. Eleverna i denna klassrumsstudie har vittnat om sina upplevelser med lärare bland annat med orden ”jag tycker en relation mellan lärare och elev alltid spelar stor roll i undervisningen”, ”för mig är det väldigt viktigt... Jag vill ha en bra relation med lärarna om jag ska kunna arbeta” och ytterligare ”trygghet

att man vågar säga, även om jag säger något dumt.” (Ljungblad 2018: 14–20) Sammanfattningsvis är lärar-elev-relationen betydelsefull enligt både lärare och elever. Innan jag går in på egentliga definitioner för relationell pedagogik är det lägligt att klargöra vad ett *relationellt perspektiv* innebär. Aspelin och Persson (2013: 18–20) presenterar några grundtankar för relationell pedagogik. I dessa grundtankar lyfts centrala områden inom utbildning och pedagogik upp, och genom dem försöker författarna underlätta för läsaren att förstå det grundläggande för relationell pedagogik. Samtidigt menar de att dessa tankar inte bildar något absolut manifest för vad relationell pedagogik är. Dessa sju grundtankar faller under rubrikerna *antropologi, grundsyn på relationer i utbildningen, utbildningens målsättning, den pedagogiska relationens betydelse för elevers utveckling, kunskap, lärarens funktion och hållning* och slutligen *kommunikation och dialog*.

Inledningsvis tar författarna ett antropologiskt perspektiv för att beskriva hur jaget uppstår i relationer. Människan föds i relation till andra människor och utvecklingen som människa fortsätter i relationer till andra. Detta faktum understryker vikten av relationer till människorna runtomkring, och betonar att människan i sig är en *social* och *relationell* varelse som är, speciellt som barn och ung, beroende av nära relationer. (Aspelin & Persson 2013: 18) Denna tanke kan kopplas ihop med Bowlbys (1994) teori om anknytning. Enlig anknytningsteorin är närhets- och skyddsrelationen till föräldrarna/vårdarna en nödvändighet för ett barns utveckling. Därutöver ses ett barns första anknytningsmönster fungera som en modell för barnets senare relationer.

Grundsynen på relationer i utbildningen definieras som ”dynamiska fenomen och i sig själva verksamma”. För att förstå relationer i utbildningen är det viktigt att se på deras tre olika nivåer. Den första nivån kan kallas för samhällliga förhållanden, där förhållanden är inom och mellan olika institutioner och organisationer. Exempel på sådana är bland annat förhållandet mellan Utbildningsministeriet och skola. Den andra nivån innefattar sociala förhållanden, där grupper, roller och aktörer står i centrum. Dessa förhållanden är ofta *inom* en skola, och till exempel lärar-elev-relation räknas som ett sådant förhållande. Den tredje och sista nivån är intrapersonella, alltså inommänskliga förhållanden som inbegriper bland annat tankar, känslor, motiv och avsikter. I praktiken innefattar denna

nivå en människas inre dialog med sig själv. Relationer i utbildningen inbegriper alla dessa tre fasetter eller nivåer, men den andra nivån, alltså sociala förhållanden är den som står i fokus inom utbildningens relationer. (Aspelin & Persson 2013: 18). Det är den andra nivån som även står i centrum av denna avhandling.

Angående utbildningens målsättning menar Aspelin och Persson (2013: 19) att kärnan i utbildningens syfte ligger i att främja barns och ungdomars utveckling till fria, ansvarstagande och kärleksfulla personer i relation till andra. Med detta menar de att utbildningens målsättning bör inbegripa en heltäckande utveckling av människan istället för att fokusera på ”avgränsade kunskaper, förmågor, funktioner eller färdigheter”. Därutöver menar de att skolans uppdrag kan förstås som en sammansättning av kunskapsutveckling och levd demokrati både i och genom mänskliga möten. (Aspelin & Persson 2013: 19). Detta kan jämföras med Finlands Stadsråds andra och tredje förordning gällande betydelsen av undervisning och fostran. Det centrala målet är att ”stödja elevernas utveckling till humana och etiskt ansvarsfulla samhällsmedlemmar” och vidare ska undervisningen och fostran ”stödja att eleverna utvecklas till harmoniska människor med god självkänsla”. Undervisningen ska även sträva efter att ”eleverna får en bred allmänbildning samt vidgar sin världsbild”. (Finlex.fi 2003).

Vidare presenteras den pedagogiska relationens betydelse för elevens utveckling. För det första kan relationen mellan lärare och elev aldrig bli fullt jämställd och detta faktum kan ha både konstruktiva och destruktiva följder. Pedagogik gynnad av framgång kräver en balanserad och vital relation lärare och elev emellan. Eleven kan, genom förtroende för läraren, motiveras att ta ansvar över sitt lärande men också över sin sociala och personliga mognad. Elevens tillit till kamrater, övriga grupper, skolsystemet och det omringande samhället är bidragande faktorer för elevens mognad, men bland alla dessa relationer har relationen till läraren en särskilt betydelsefull roll. (Aspelin & Persson 2013: 19).

Relationers funktion framträder även i synen på kunskap. Människan kan ha kunskap *om* någonting men den primära formen av kunskap föds i ett relationsflöde. De menar att ”fundamentalt sett är kunskap inte ting utan relationer.” (Aspelin & Persson 2013: 19). Lärarens uppdrag är att skapa möjligheter för eleven att utveckla kunskaper, fakta,

färdigheter och värderingar med mera och att handleda eleven i hennes strävan efter att förstå omgivningen och sig själv i relation till denna. I detta uppdrag undervisar läraren indirekt genom att vara en förmedlande person av kunskaper som eleven därefter bearbetar, men också direkt genom sitt relaterande till eleven. Enligt denna teori är alltså ursprunget till tillägnande, tänkande och lärande i det som sker i det yttre, tillsammans med andra, i form av olika aktiviteter eller diskussioner. (Aspelin & Persson 2013: 19) Detta kan jämföras med Vygotskijs teori om det individuella tänkandets och lärandets sociala ursprung som blev presenterat i avsnitt 2.1.

Kommunikation och dialog har en central roll inom relationell pedagogik. Dessa kan även ses vara den huvudsakliga kontexten i vilken läraren involverar sina elever, samt där elevens kunskapsutveckling också sker, som det blev presenterat i stycket ovan. Detta kräver dock genuin dialog där de två parterna närmar sig varandra förbehållslöst. Det kan exempelvis röra sig om en situation där läraren vänder sig till eleven och strävar efter ett äkta samtal om ett specifikt ämne med henne. Här råder de allmänna reglerna för en god dialog: båda parter är inkluderade genom att bägge lyssnar och ger den andre möjligheten att uttrycka sina tankar kring ämnet i fråga. (Aspelin & Persson 2013: 20)

2.4 Lärar-elev-relationen

Klassrum och skola skapar sociala arenor där eleven behöver kunna förhålla sig till både sina klasskamrater och sin lärare. I denna avhandling fästs uppmärksamheten, som det redan kommit fram, på relationen mellan elev och lärare. De relationer som knyts lärare och elev emellan har två olika dimensioner; en *yttre* och en *inre* dimension. Den yttre dimensionen innefattar hur eleven blir bemött av läraren medan den inre dimensionen innefattar hur eleven *upplever* sig själv bli bemött. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 83) I föregående avsnitt 2.3 klargjordes sju grundtankar som relationell pedagogik bygger på. I detta kapitel förklaras några element som en god lärarelevrelation består av med fokus på den ovannämnda inre dimensionen, alltså hur eleven upplever sig bli bemött. Dessutom indelas lärarens stöttande i *emotionellt* och *instrumentellt* stöd. I befintlig

forskning om relationen mellan lärare och elev är det specifikt elevens upplevelse av stöd som man oftast fokuserar på (Skaalvik & Skaalvik 2018: 84).

Viktiga aspekter hos den inre dimensionen, alltså hur eleven upplever sig själv bli bemött, är huruvida eleven känner sig respekterad, accepterad, inkluderad och omtyckt. Därutöver är känslan av trygghet, tillit, vänlighet och tillhörighet grundläggande element för en elevs välbefinnande. Bortom dessa är det av stor vikt att eleven känner sig få den kunskapsmässiga hjälp hon behöver. Dessa element tillsammans bidrar till en känsla av samhörighet, som är ett grundläggande psykologiskt behov hos människan, samt en känsla av kompetens, vilket också är viktigt för en människas välbefinnande. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 83).

2.4.1 Emotionellt och instrumentellt stöd

Det stöd som eleven får av läraren delas in i *emotionellt* och *instrumentellt* stöd. Med emotionellt stöd syftar man på de ovannämnda element som har att göra med hur eleven upplever sig bli bemött av läraren, till exempel med respekt och vänlighet, eller att eleven känner sig omtyckt. Med instrumentellt stöd syftar man i sin tur på kunskapsmässigt stöd: att eleven upplever sig få lämplig hjälp och vägledning i sin inläring av lärostoffet. Både emotionellt och instrumentellt stöd är grundläggande för elevens inläring. Utan en trygg och uppmuntrande lärare och inläringssmiljö har eleven inte premisser för att möta kunskapsmässiga utmaningar. Utan lämpligt kunskapsmässigt stöd kommer eleven däremot inte vidare med de utmaningar hon möter i sin inläring. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 84)

Elever som har både emotionellt och instrumentellt stöttande lärare engagerar sig mera i skolarbetet, har högre grad av inre motivation, tar mera initiativ i skolarbetet och har lättare att vid behov fråga hjälp. Dessutom satsar dessa elever mera på sitt skolarbete. Tack vare lämpligt stöd har de lättare att förstå lärostoffet och lösa problem vilket leder till erfarenheter av att lyckas. Sådana erfarenheter behövs i sin tur för ökad tro på egen kapacitet och vidare förväntan av att lyckas i kommande uppgifter, vilket bidrar till elevens självbild och motivation. Om eleven däremot inte får både emotionellt och

instrumentellt stöd kommer detta att drabba hennes självbild och därmed också hennes motivation för inläring. Således är båda stöden essentiella för elevens inläring. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 86).

Enligt läroplanen (2016: 16) styrs elevens lärprocess och motivation av bland annat hennes uppfattningar om sig själv som lärande individ. Elevens självbild tillsammans med självkänslan och tron på den egna förmågan påverkar elevens personliga målsättningar. Det som stärker elevens tro på egna möjligheter är uppmuntrande respons av läraren under lärprocessen. ”Att ge och få mångsidig, positiv och realistisk respons är en viktig del i en kommunikation som både stödjer lärandet och vidgar intresseområdena.” (Läroplanen 2016: 16)

En förutsättning för att eleven upplever sig få stöd är att läraren i själva verket *är* stöttande. Detta är den yttre dimensionen av relationen, alltså vad som i själva verket sker, istället för vad som upplevs. Att ge emotionellt stöd handlar om att tycka om, uppmuntra, och överlag bemöta eleverna med värme, respekt och förtroende. Det instrumentella stödet innefattar i sin tur att se elevernas behov, ge kunskapsmässig hjälp och differentiera undervisningen enligt elevernas behov samt att undvika att jämföra eleverna. Lämpligt emotionellt och instrumentellt stöd förmedlar att det är okej att göra fel och misstag, och att dessa misstag kan leda till inläring. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 86).

Sammanfattningsvis bemöter en stöttande lärare alla elever med respekt och vänlighet och anpassar undervisningen så att eleverna kan använda och utveckla sina styrkor. Därutöver visar hon vad hon som lärare förväntar sig av eleverna och ger också realistiska utmaningar, samt hjälper eleverna att ställa upp egna mål. Dessutom undervisar en stöttande lärare på ett sätt som utmanar eleven att arbeta självständigt, och förmedlar samtidigt att det är naturligt att göra fel och lära sig av dem. Slutligen arbetar en stöttande lärare med att genom relationer skapa en trygg och inkluderande miljö, i vilken eleven vågar ta emot kunskapsmässiga utmaningar. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 91–92).

2.4.2 Lärares kompetensområden

I stället för att tala om de två ovan diskuterade stöden som läraren erbjuder eleven, kan man även tala om lärarens olika kompetenser. Lärares kunnighet i utövandet av sin profession kan delas in i tre olika kompetensområden vilka är relationell kompetens, ledarkompetens och didaktisk kompetens. (Nordenbo m.fl. 2008: 73). Lärares relationella kompetens innebär att bemöta eleven med empati och respekt, samt att uppmuntra eleven i sitt skolarbete. (Aspelin & Persson 2013: 49). Detta kan jämföras med det emotionella stödet som läraren ger åt eleven. Lärares ledarkompetens innefattar i sin tur förmågan att varierat strukturera undervisningen samt att delegera ansvar och arbetsuppgifter som motsvarar elevens kapacitet, men som samtidigt följer den nationella läroplanen. (Aspelin & Persson 2013: 49). Det här kan i sin tur ses som en kombination av det emotionella och instrumentella stödet. Den tredje aspekten, lärares didaktiska kompetens handlar om en hög grad av integration av olika ämneskunskaper och om förmågan att kunna presentera undervisningsstoffet på ett inlärningsgynnande sätt. (Aspelin & Persson 2013: 49). Lärares didaktiska kompetens kan jämföras med lärarens förmåga att ge instrumentellt stöd, som alltså gynnar kunskapsutvecklingen hos eleven.

Av dessa tre kompetensområden räknas åtminstone lärares relationella kompetens som så kallad tyst kompetens. Med tyst kompetens menas sådan kompetens som manifesteras i det praktiska agerande som en del av en lärarens mångsidiga kunnande. Det kan vara någonting som en lärare inte själv är medveten om i sitt yrkesutövande men som hon utvecklats i genom erfarenhet. (Rasehorn 2017: 269). Därmed är det någonting som man vanligtvis inte utbildas i genom formell utbildning, utan det är snarare någonting som anses bemästras genom erfarenhet.

2.4.3 Relationen består av möten

De två olika stöden som diskuterades i avsnitt 2.4.1 är önskvärda i relationen mellan lärare och elev och de kan anses komma i uttryck i de *möten* som sker lärare och elev emellan. Med möte menas ”tillfällig närhet och eventuell kontakt” (Svenska Akademiens Ordböcker 2021) och lärarens arbete med eleverna består av många sådana möten varje

dag. Som det diskuterades i avsnitt 2.3 är möten viktiga inom den mellanmännsliga nivån som relationell pedagogik fokuserar på (Aspelin & Persson 2013: 9). I läroplanen (2016: 33) lyfts upp hur en av lärarens uppgifter är att värdesätta eleverna och *bemöta* varje elev rättvist.

Även Ljungblad (2018: 7) betonar möten då hon skildrar relationen mellan läraren och elev. I en klassrumsstudie har hon studerat möten mellan en lärare, Pia, och hennes klass i årskurs 6 som hon haft ända sedan årskurs 1. Ljungblad (2018: 28–29) beskriver en lektion under vilken eleverna håller grupppresentationer. Efter en välplanerad och fin presentation berömmar läraren gruppen, varefter hon frågar ifall någon elev har frågor eller kommentarer om presentationens innehåll. En elev, Nicolas, säger rakt ut en nedlåtande kommentar om en flickas klädsel och läraren tillrättavisar honom skarpt genom att säga ”det där var inte utvecklande!”. Den goda stämningen i klassrummet försvinner och några elever suckar till Nicolas och hans elaka kommentar. Lektionen tar slut och efter en stund börjar klassen med matematik. Under genomgången beskriver läraren lektionens innehåll. Under genomgången ställer Nicolaus en fråga om ett moment som han inte förstod och Pia svarar vänligt med ett leende på läpparna att ”det var intressant, ska vi titta på det?” och plötsligt är den goda stämningen tillbaka i klassrummet.

Dessa skiften som sker i relationen mellan lärare och elev kan vara svåra att begripa av en utomstående. I det ovan beskrivna fallet har läraren och eleverna känt varandra i över fem år och under den tiden har de hunnit skapa en varaktig relation. Det kan konstateras att möten är unika för varje enskild relation och det är utifrån en kännedom av den andra som man agerar på ett visst sätt. Det som enligt mig är beundransvärt i exemplet är hur läraren först är skarp och tillrättavisar eleven som beter sig på ett opassande sätt, men hur hon i nästa möte bemöter samma tillrättavissade elev med värme och vänlighet. Därmed är tillrättavisningen förbi, eleven har blivit ”förlåten” och får en ny chans. Det här anser jag vara ett exempel på en lärare som enligt läroplanens (2016: 33) riktlinjer värdesätter eleverna och bemöter dem rättvist.

3 SPRÅKBAD

Detta kapitel börjar med en presentation av språkbad som begrepp och därefter, mera specifikt, som ett finländskt undervisningsprogram. Senare diskuteras motivation för och attityder till andraspråksinlärning samt andraspråksanvändning i språkbad. Till sist presenteras faktorer som bidrar till elevers användning av språkbadsspråket.

Det är utmanande att ge en exakt definition för språkbad. Detta dels eftersom språkbad tillämpas i olika länder och i varierande kontexter, där språken, språkfördelningen och övriga samhälleliga faktorer tillsammans verkar för att bestämma utgångsläget för praktiserandet av språkbad. Genom att kombinera och jämföra de definitioner som olika språkbadsnätverk presenterat i olika kontexter kan man ändå bygga upp en allmänt gällande definition för språkbad. (Bergroth 2015: 1)

Begreppet språkbad är en översättning av engelskans *Language Immersion*. Den engelska termens motsvarighet *Immersion Education* användes första gången i Kanada på 1960-talet för att beskriva ett nytt, innovativt undervisningsprogram. I det nya undervisningsprogrammet användes Kanadas minoritetsspråk, franska, som instruktionsspråk i engelskspråkiga skolor så att eleverna kunde lära sig det franska språket genom att ”bada” i det. (Cummins 1998). I Cambridge Dictionary (2021) definieras *Immersion* som “the process of learning a language or skill by using nothing else but that language or skill”. Denna enkla förklaring ger en uppfattning om vad språkbad går ut på. Språkinlärningen inom språkbad sker genom att *använda* (eng. use) språket i fråga, och därför fungerar språket både som ett mål och som ett medel i språkbad.

3.1 Språkbad som ett finländskt undervisningsprogram

I korthet är språkbad ett undervisningsprogram där betoningen ligger i barnens möjligheter att *använda* andraspråket. Genom språkbad kan barn som har ett lands majoritetsspråk som modersmål gå på daghem och skola på minoritetsspråket. Därmed blir minoritetsspråket elevernas andraspråk. Programmet bygger på integrerad språk- och ämnesundervisning där andraspråket används för att förmedla undervisningsinnehållet.

(Niemelä 2008: 9). I finländsk kontext riktas språkbildning i huvudsak åt barn från finskspråkiga hem som genom språkbildning tillägnar sig minoritetsspråket svenska som sitt andraspråk. I tvåspråkiga Jakobstad förekommer språkbildning även andra vägen, som finskt språkbildning för svenskspråkiga elever (Jakobstad 2021).

Vissa krav bör fyllas för att ett undervisningsprogram kan kallas för ett språkbildningsprogram. Bundenheten till det nationella utbildningsprogrammet, språkbildningens lika utgångsläge och språkbildningsspråkets och modersmålets ställning i samhället är några bland många krav som ska fyllas. Dessutom ska språkbildning erbjudas som ett *frivilligt* alternativ istället för att vara kommunens enda form av undervisning. Därtill ska undervisningen på språkbildningsspråket vara minst 50 procent av hela läsårets undervisning. Denna procent är dock ett medeltal av de olika läsårens andel av undervisning på språkbildningsspråket – på de första årskurserna är andelen mycket högre än på de efterföljande. En språkbildningslärare får inte blanda mellan språken utan bör följa principen ”en lärare-ett språk”. Läraren önskas även vara tvåspråkig och språkligt medveten (Bergroth 2015: 1).

I denna avhandling ligger fokus på *tidigt fullständigt språkbildning* enligt kanadensisk modell. I enlighet med den kanadensiska modellen börjar *tidigt* språkbildning redan på daghemsnivå. Med *fullständigt* språkbildning menas att all verksamhet på daghemsnivå och i årskurs ett sker på språkbildningsspråket. Småningom börjar andelen undervisning på modersmålet öka på de högre årskurserna, för att också främja utvecklingen av modersmålet. (Bergroth 2015: 4) (Laurén 1999: 23). De finländska skolor som erbjuder tidigt fullständigt språkbildning följer den kanadensiska modellen. En tydlig skillnad är dock att språkbildningseleverna får ett par timmar undervisning på sitt modersmål redan på den första årskursen. Dessa lektioner leds ändå, enligt språkbildningens principer, av en annan lärare än klassläraren. (Bergroth 2015: 4) (Laurén 1999: 24).

3.1.1 Den sociokulturella och konstruktivistiska synen på språket

Den sociokulturella synen på lärande, som diskuterats i kapitel 2.1, har en viktig roll inom finländsk språkbildningsdidaktik (se figur 2). Interaktion, social växelverkan samt olika

sociala och kulturella faktorer skapar tillsammans ett utgångsläge för den sociokulturella synen. (Bergroth 2015: 11, 18) Speciellt kommunikation och språkanvändning är centrala begrepp inom den sociokulturella synen (Säljö: 2000, 67).

Enligt ett sociokulturellt perspektiv är språk ett verktyg för interaktion och inläring (se avsnitt 2.1). Ett barn är ända sedan födseln benägen att söka kontakt till andra och utvecklar sitt språk för att göra det. Därmed utvecklar barnet inte språket för språkets skull, utan för kontaktens skull. Språket är med andra ord ett verktyg för ändamålet som är kontakten, eller mera långsiktigt, relationen. (Bergroth 2015: 8, Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9) I språkbud strävar man till att göra andraspråksinläringen så naturlig som möjligt. Det ska påminna om den språkutveckling som alla människor går igenom vid tillägnande av sitt modersmål eller förstaspråk, vilket innebär naturlig användning av språket i vardagliga situationer i relation till människorna runtomkring. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9). Andraspråkstillägnande kan sålunda också studeras genom att se på teorier om hur man tillägnar sig sitt förstaspråk. Dessa teorier kan ge insikter om villkoren för lyckat andraspråkstillägnande. (Laurén 1998: 12).

I språkbudets andraspråkssammanhang anpassas således principen om hur man tillägnar sig sitt förstaspråk. Den ovan diskuterade tanken kan även kallas för en konstruktivistisk syn på språket; språket ses vara någonting som konstrueras eller skapas i kommunikation med andra. I språkbud intar man följaktligen en konstruktivistisk syn på språket. Barnet konstruerar språket tillsammans med språkbudsläraren och med andra barn. Därmed riktas barnets uppmärksamhet inte i själva språket utan på innehållet och sålunda ses språket som ett medel för att formulera innehållet. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9).

3.1.2 Attityder och motivation för andraspråksinläring

Målet med språkbud är funktionell tvåspråkighet. Med funktionell tvåspråkighet syftar man på förmågan att kunna kommunicera även på andraspråket i naturliga sammanhang. (Bergroth 2015: 102). Därmed uppfylls målet inte ifall eleverna endast utvecklar sin

förmåga att förstå språkbadspråket, även om det också är en viktig del av målet. För att nå funktionell tvåspråkighet uppmuntras eleverna att *använda* språkbadspråket och ju äldre eleverna blir, desto mera ändras uppmuntrandets form till en förväntan. Lärares förväntan av elevernas andraspråksanvändning ska ändå fortsättningsvis präglas av en uppmuntrande ton ända upp till de högre årskurserna och det är önskvärt att eleven själv känner sig motiverad att använda språkbadspråket. I slutändan är det eleverna själva som behöver ta en aktiv roll som språkanvändare för att tillägna sig språket. (Bergroth 2015: 18, 61)

Avgörande faktorer för en elevs aktivitet som språkanvändare och språkinlärare är hennes egna attityder och motivation. Dessa två, så kallade affektiva faktorer, är svåra att definiera och mäta, och därför existerar inte heller någon alldeles definitiv konsensus över deras innebörd. Motivationen kan ändå beskrivas som *viljan* att lära sig målspråket och den *ansträngning* som investeras för att göra uppgiften, eller mera långsiktigt, för att utvecklas i språket. Attityder har däremot att göra med elevens *föreställningar* och *värderingar* berörande målspråket, målspråkstalare, målspråkskulturen men även den egna inlärningsgruppen. (Abrahamsson 2009: 205–207)

I finländskt språkbad är målspråket svenska och målspråkstalare därmed de svensktalande. De närmaste svensktalande i elevernas värld kan konstateras vara elevernas språkbadslärare samt den svensktalande befolkningen i ens eget närområde. Följaktligen utgör den finlandssvenska kulturen den kultur som eleverna förhåller sig till, medan den egna klassen eller skolan bildar den egna inlärningsgruppen. Elevernas föreställningar av och värderingar om dessa ovan nämnda bildar således elevens attityder, som sedan påverkar elevens motivation. (Abrahamsson 2009: 207). Elevens motivation har i sin tur en direkt inverkan på elevens andraspråksinläring och andraspråksanvändning. Således är attitydernas inverkan på andraspråksanvändningen indirekt, medan motivationens inverkan direkt. (Abrahamsson 2009: 207).

En inlärares motivation för andraspråksinläringen kan manifesteras antingen utgående från en *integrativ* eller en *instrumentell* orientering till andraspråket. Dessa två, integrativ och instrumentell orientering, tar fasta på olika motiv som fungerar som drivkrafter för

språkinläringen. En språkinlärare med integrativ motivation är villig att lära sig ett språk eftersom hon är intresserad av språket, av dess talare och av kulturen som förknippas med språket. Därutöver har hon en vilja att bli socialt accepterad av dem som tillhör språkgruppen. I denna avhandling skulle det komma till uttryck så att språkbadseleven är motiverad att lära sig målspråket svenska eftersom hon är intresserad av det svenska språket, av dess talare och av den (finlands)svenska kulturen. Hon vill få de svensktalande personers acceptans som en kompetent svensktalare. (Abrahamsson 2009: 207)

Instrumentell orientering för andraspråket innebär däremot att man ser andraspråksinläringen som en bro till det egentliga målet: det kan handla om en specifik studie- eller arbetsplats man vill nå, och för att komma dit behöver man kunna språket i fråga. Därmed har en andraspråksinlärare, som har en instrumentell orientering till andraspråket, inget direkt känslband till språket, dess talare eller kultur. Däremot handlar det mera om nyttan som språkkunskaperna skulle medföra. (Abrahamsson 2009: 207) För språkbadselever kan instrumentell orientering för det svenska språket innebära bland annat att investera i språkinläringen och språkanvändningen för att senare kunna fortsätta i ett svenskspråkigt gymnasium, eller för att lättare få sommarjobb på en tvåspråkig eller enbart svenskspråkig ort. Här kan det dock vara svårt att urskilja ifall motivationen är driven av integrativ eller instrumentell orientering till språket. En elev som vill fortsätta sin skolgång på svenska efter grundskolan har antagligen även en integrativ orientering till det svenska språket.

3.2 Lyckad andraspråksanvändning genom interaktion och meningsfullhet

Hur kan då en språkbadslärare uppmuntra eleverna att använda språkbadsspråket och därmed även stärka deras motivation gentemot språket? För det första bör inlärningsmiljön vara trygg. Trygghet kombinerat med ett positivt klimat är alldeles grundläggande för att eleverna känner sig bekväma med att använda andraspråket. Dessutom är det till fördel att tillsammans med eleverna kunna skapa en stark vi-anda. Det kan läraren göra exempelvis genom att betona att man inte skrattar åt andras fel samt genom att uppmuntra eleverna att hjälpa varandra. (Björklund m.fl. 2005: 16)

3.2.1 Inflöde viktigt för andraspråksanvändning

En annan grundläggande faktor för elevernas språkanvändning är gemensam dialog. Det är särskilt i interaktion med språkbadsläraren där eleven utvecklas i sin andraspråksanvändning. Gemensam dialog, som består av både in- och utflöde, är betydelsefull för elevernas språktillägnande och språkanvändning. (Bergroth 2015: 18; Södergård 2002: 2) Speciellt inflödets roll har studerats mycket i andraspråksforskning. Med inflöde menas det som en språklig ”expert”, till exempel en lärare eller en modersmålstalare, talar med en andraspråksinlärare. Inflödet, som också kan kallas för input, utgör en kunskapskälla om målspråket: det berikar andraspråksinlärares ordförråd och ger henne möjligheten att själv använda nya begrepp eller nya former. (Hammarberg 2013: 60–61)

Enligt Krashens (1985) *input-hypotes* bör en andraspråksinlärare få sådan input som är begriplig men som ändå utmanar inläraren i hennes språkutveckling. Med andra ord består inputen huvudsakligen av sådant som inläraren eller eleven redan förstår tack vare sina aktuella kunskaper, men också av någonting obekant och nytt. Det kan till exempel handla om språkliga drag eller former som är ett steg ovanför inlärares aktuella språknivå. (Krashen 1985: 4) Krashens input-hypotes påminner om Vygotskijs teori om den närmaste proximala utvecklingszonen. Denna zon kan tänkas som avståndet mellan det som inläraren redan kan och det som hon kan med hjälp av en vuxen eller en expert (Säljö 2000: 67).

Både Krashens input-hypotes och Vygotskijs teori om den närmaste proximala utvecklingszonen utgår ifrån att först hitta den kunskaps- eller språknivå som eleven befinner sig i just då, och för att möjliggöra hennes fortsatta utveckling utsätta henne för utmaningar, någonting utanför hennes dåvarande kompetensområde. Dessa utmaningar klarar hon inte själv av, men med hjälp av en experts handledning kan hon tillägna sig den nya kunskapen eller de nya språkliga dragen. I en undersökning om förskolebarns inläring av språk studerades det hur barn anser sig lära olika språk. I undersökningen kom det fram att barnen nämner andra människor som språkkällor, och att de lär sig språk exempelvis genom en vän eller en förälder som behärskar språket bättre än en själv.

(Miettinen m.fl. 2014: 328). För språkbads eleverna är det i synnerhet språkbadsläraren som fungerar som den språkliga förebilden. (Björklund m.fl. 2005: 3).

3.2.2 Meningsfullhet

Förutom att skapa lämpliga utmaningar bör språkbadsundervisningen erbjuda flera möjligheter att använda språket i *meningsfull* växelverkan. (Bergroth 2015: 18) Meningsfullhet är någonting som i språkbadskontexten ofta lyfts upp som en motsättning till traditionell, grammatikbaserad språkundervisning med separata inläringssituationer ägnade åt grammatikinläring. (Bergroth 2015, Niemelä 2008, Tedick 2001). Som det redan diskuterats riktas uppmärksamheten i språkbad till innehållet istället för till språket. Det menas att naturlig och språktillägnande sker bäst i en kontext där språket aldrig separeras åt från innehållet och där innehållsbaserad undervisning erbjuder möjlighet till betydelsefull kommunikation, vilket i sin tur leder till inläring av både språk och innehåll. (Tedick, Jorgensen & Geffert 2001: 2).

Språkbadsundervisning ska alltså vara innehållsbaserat: fokus är på innehållet istället för att vara på språket. Därutöver ska undervisningen kännas väsentlig och givande för eleverna. Av den orsaken har temaundervisning en central roll i språkbad. Med hjälp av temaundervisning integreras språk och innehåll i naturligt framställda temahelheter, på ett vardagslikt sätt. Undervisningsinnehållet i temahelheter presenteras så att eleverna kan, på ett meningsfullt sätt, koppla innehållet ihop med någonting som de också möter i sin vardag. Därtill erbjuder temaundervisning tillfällen för naturlig, elevcentrerad interaktion kring temat. (Niemelä 2008: 22–23).

Sammanfattningsvis har eleverna i meningsfull växelverkan möjlighet att tillsammans med läraren diskutera innehåll som utöver utvecklade ämneskunskaper möjliggör både språktillägnande och språkanvändning. Som det diskuterades i stycket ovan är temaundervisning ett lämpligt arbetssätt för innehållsbaserad, meningsfull växelverkan.

3.2.3 Kognitivt engagemang och bekräftande av identitet

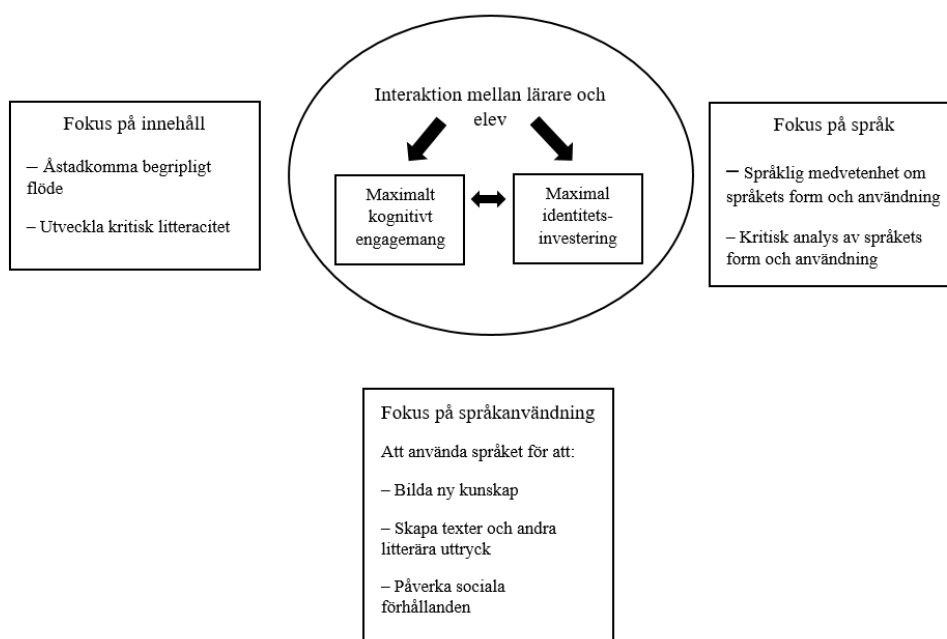
Andra grundläggande faktorer för elevernas andraspråksanvändning är möjligheter som finns i interaktionen mellan lärare och elev. Monica Axelssons (2013: 550–551) resonerar om dessa möjligheter. Kontexten hon fokuserar på är emellertid inte språkbadskontexten, utan utbildning av flerspråkiga elever i allmänhet. Det hon diskuterar är ändå någonting som kan kopplas ihop med språkbadskontexten också. Hon lyfter upp hur interaktionen mellan lärare och elev borde ge möjlighet för både *starkt kognitivt engagemang* och ett *bekräftande av elevernas identitet* (se figur 3).

I praktiken skulle dessa två innebära att läraren ger eleverna innehållsliga utmaningar (på andraspråket), men också stöttning enligt elevens behov. Det här kan jämföras med Krashens (1985: 4) input-hypotes eller Vygotskijs teori om den närmaste proximala utvecklingszonen, som diskuterades i avsnitt 3.2.1 (Säljö 2000: 67). Samtidigt som eleven lär sig genom innehållsliga utmaningar med hjälp av lärarens lämpliga stöd utvecklas elevens studiemässiga självbild. Utvecklingen av den studiemässiga självbilden främjar i sin tur elevens engagemang och motivation för studierna, eller studiespråket inom ramen för min avhandling. (Axelsson 2013: 550–551)

Interaktionen mellan lärare och elev borde erbjuda eleven tillfällen att hantera språk och begrepp som är betydelsefulla för utveckling av kunskap. Dessutom borde interaktionen ge eleven möjligheten att fördjupa sig i hur språken som eleven kan fungerar, vilket utvecklar elevens språkmedvetenhet. Ytterligare borde denna interaktion belysa eleven om sambandet mellan sitt språkbruk och de maktförhållanden som är aktuella i hennes liv. Exempel på sådana maktförhållanden kunde bland annat vara reklam eller olika politiska budskap. Därtill borde interaktionen ge eleven möjligheter att använda språken på effektiva sätt för att få kontakt med både människor och ny kunskap. Ett undervisningsprogram som ger eleverna möjlighet att lära sig ett andraspråk, men samtidigt upprätthålla och även utveckla sitt förstaspråk stärker eleverna. Att integrera en elevs förstaspråk i skolsammanhang kan stärka elevens självkänsla och identitet. (Axelsson 2013: 551)

Även om det ovan diskuterade berör utbildning av flerspråkiga elever på ett allmänt plan finns det aspekter som (kan) praktiseras i språkbadskontexten också. En sådan aspekt är hur interaktionen mellan lärare och elev borde utmana elevens språkanvändning, men samtidigt erbjuda det stöd som behövs. Sådan, utmanande och stödande interaktion leder till att eleven får en känsla av att lyckas, vilket i sin tur främjar elevens självbild som andraspråksanvändare. En god självbild som andraspråksanvändare förstärker däremot elevens motivation för andraspråket. Även läroplanen nämner om hur elevens lärprocess och motivation styrs bland annat av hennes uppfattningar om sig själv som en lärande individ, som i sin tur påverkar hurdana mål eleven ställer upp för sig. (Utbildningsstyrelse 2016: 15)

Förutom att bejaka elevens identitet genom att utmana och stöda henne, är det ytterst viktigt i språkbad att interaktionen mellan lärare och elev erbjuder eleven möjligheter att använda centrala begrepp för det aktuella undervisningsstoffet. Medvetandet av de rådande maktförhållandena är däremot inte lika aktuellt i en språkbadselevs liv eftersom språkbadselevens förstaspråk också är det omringande samhällets majoritetsspråk (Bergroth 2015: 1). Däremot kan det vara uppbyggligt att föra diskussion om samhälleliga attityder till elevernas språk, möjligen speciellt till minoritetsspråket som är elevernas språkbadsspråk. Att eleven även får utveckla sitt förstaspråk är uppenbart i språkbad, där eleverna har ungefär hälften av undervisningen på sitt modersmål. Läraren som ansvarar för undervisningen på elevernas modersmål är ändå inte elevernas klasslärare, utan någon annan lärare i skolan. (Bergroth 2015: 4)



Figur 3. Att utveckla en god studiemässig förmåga (Axelsson 2013: 550)

Interaktion mellan lärare och elev är centralt för elevens andraspråksinlärning, som det visas i figur 3. Denna interaktion kan anses vara speciellt viktig inom språkbad där läraren bär på ansvaret av att vara den språkliga förebilden (Södergård 2002: 2). I skolor där majoriteten av eleverna studerar på sitt förstaspråk (till exempel på svenska) kan flerspråkiga elever ha sina svensktalande klasskompisar som språkliga förebilder. Detta är dock inte på samma sätt möjligt inom språkbad där alla elever har samma förstaspråk och där alla har som mål att lära sig andraspråket svenska. Därför har interaktionen mellan lärare och elev en särskild funktion inom språkbad.

4 LÄRAR-ELEV-RELATIONEN OCH DESS BETYDELSE FÖR ELEVERNAS ANDRASPRÅKSANVÄNDNING

I detta kapitel presenteras och analyseras det insamlade materialet. Elevsvaren som samlades in med hjälp av enkäter kommer att bearbetas med både kvalitativa och kvantitativa metoder. Lärarsvaren som samlades genom en individuell intervju bearbetas kvalitativt (se avsnitt 1.3.1 och 1.3.2). Kapitlet följer forskningsfrågornas ordning, vilka i denna avhandling är följande:

1. *Hur uppfattar eleverna sin relation till läraren?*
2. *Hurdan betydelse anser eleverna denna relation ha till den egna användningen av språkbadspråket?*
3. *Hur uppfattar läraren sin relation till eleverna?*
4. *Hurdan betydelse anser läraren denna relation ha till elevernas användning av språkbadspråket?*

Den första delen av analysen, avsnitt 4.1, handlar om elevernas uppfattningar om sin relation till läraren. I den andra delen, avsnitt 4.2, analyseras i sin tur elevernas uppfattningar om lärar-elev-relationens betydelse för användningen av språkbadspråket. Den tredje delen, avsnitt 4.3, består däremot av lärarens uppfattningar om sin relation till eleverna, medan den fjärde och sista delen, avsnitt 4.4, handlar om lärarens syn på relationens inverkan på elevernas användning av språkbadspråket. De olika avsnitten innehåller även sporadiska jämförelser mellan elev- och läraruppfattningar. Detta för att fylla delsyftet att jämföra om elevernas uppfattningar motsvarar lärarens uppfattningar.

4.1 Elevernas uppfattningar om relationen till läraren

I första delen av enkäten skulle eleverna tänka på sin relation till läraren och reflektera över hur de känner sig i denna relation genom att ta ställning till olika påståenden. De skulle ange sin syn på påståendena genom att välja en siffra på skalan 1–5, där ett betyder *helt av annan åsikt*, medan fem betyder *helt av samma åsikt*. Svaren på flervalsfrågorna

behandlas främst med kvantitativa metoder genom att räkna medelvärde för varje påstående. Påståendena 1–9 och 18–20 handlar om emotionellt stöd och elevernas ställningstaganden på dessa påståenden presenteras och diskuteras i avsnitt 4.1.1. Påståendena 11–17 handlar i sin tur om instrumentellt stöd och de presenteras och diskuteras i avsnitt 4.1.2. Enkätens öppna frågor som eleverna svarat på med egna formuleringar analyseras kvalitativt och de presenteras i avsnitt 4.1.3.

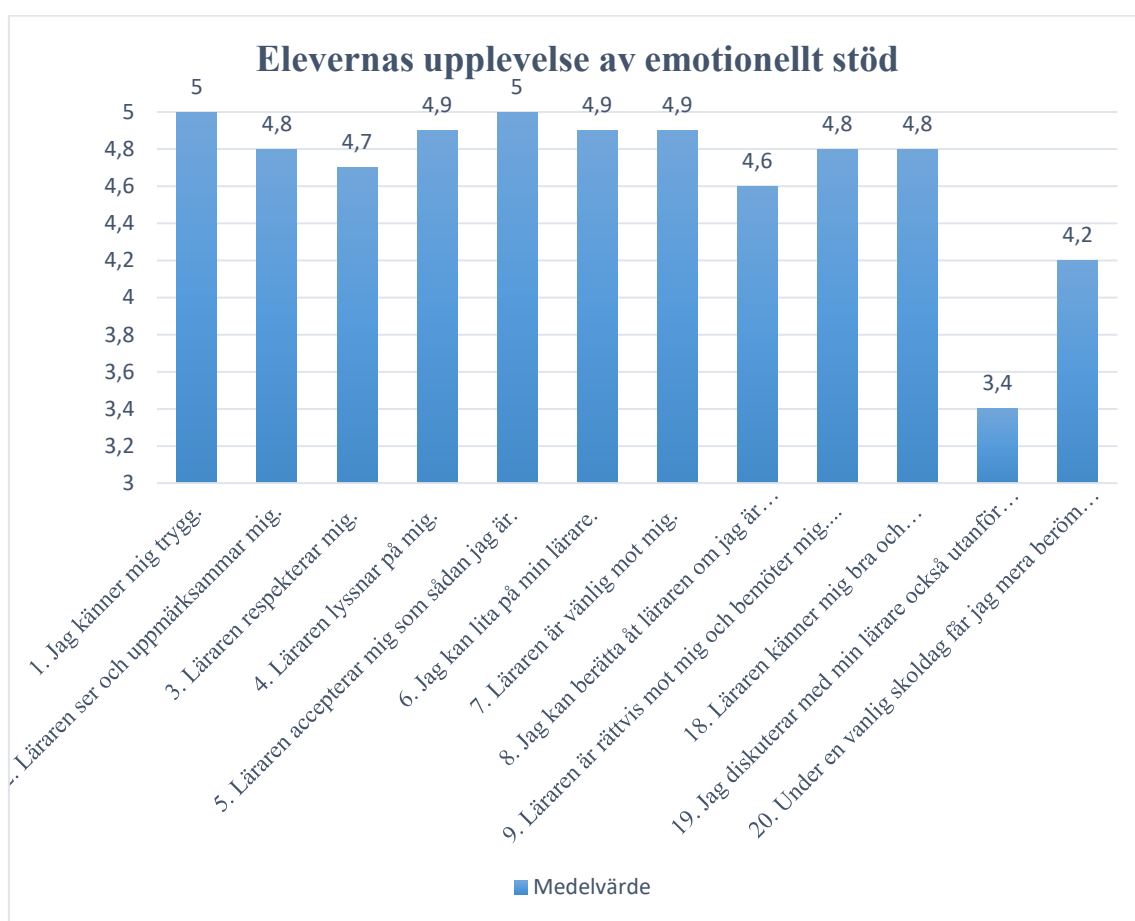
4.1.1 Elevernas upplevelse av emotionellt stöd

Som det diskuterades i avsnitt 2.4.1 handlar emotionellt stöd om hur eleven blir bemött av läraren, till exempel med respekt och vänlighet eller att eleven känner sig omtyckt (Skaalvik & Skaalvik 2018: 84). Påståendena 1–9 och 18–20 som berör elevernas uppfattning om emotionellt stöd åskådliggörs i tabell 3.

Tabell 3. Påståendena om emotionellt stöd

1	Jag känner mig trygg.
2	Läraren ser mig och uppmärksammar mig.
3	Läraren respekterar mig.
4	Läraren lyssnar på mig.
5	Läraren accepterar mig som den jag är.
6	Jag kan lita på min lärare.
7	Läraren är vänlig mot mig.
8	Jag kan berätta åt läraren om jag är bekymrad över någonting.
9	Läraren är rättvis mot mig och bemöter mig på samma sätt som hon bemöter mina klasskompisar.
18	Läraren känner mig bra och hon känner även till min familj och vet någonting om vad jag gör på min fritid.
19	Jag diskuterar med min lärare också utanför klassrummet, till exempel i matsalen, i korridoren eller på uterasterna.
20	Under en vanlig skoldag får jag mera beröm än kritik av min lärare.

Medelvärden på elevernas svar är minst 4,2 på alla påståendena förutom vid påstående nummer 19 som lyder: ”jag diskuterar med min lärare också utanför klassrummet, till exempel i matsalen, i korridoren eller på uterasterna.” Medelvärdet på alla medelvärdena sammantaget är till och med 4,7 vilket påvisar att eleverna upplever relationen till läraren vara god på det emotionella planet. Att eleverna på detta sätt upplever sig stödda av läraren är viktigt för att de sedan vågar ta sig an kunskapsmässiga utmaningar (Skaalvik & Skaalvik 2016: 84).



Figur 4. Elevernas upplevelse av emotionellt stöd

Påståendena ett till nio

Som figur 4 visar upplever eleverna hög grad av emotionellt stöd av sin lärare enligt svaren på påståendena 1–9. Medelvärdet på alla påståendena 1–9 är mellan 4,6 och 5,0.

Vid påstående 1 och 5 har alla elever valt *helt av samma åsikt*. Detta betyder att alla elever i informantgruppen känner sig trygga (påstående 1) och de anser att läraren accepterar dem som de är (påstående 5). Det lägsta medelvärdet (4,6) framkommer i påstående 8, vilket lyder ”jag kan berätta åt läraren om jag är bekymrad över någonting”. Variationsbredden på elevernas svar på påståendena ett till nio är relativt liten. Med andra ord har nästan alla valt mellan svarsalternativen 4 och 5, alltså *delvis av samma åsikt* eller *helt av samma åsikt*. Endast vid påståendena tre och åtta har en elev valt svarsalternativet 3, alltså *varken av samma eller annan åsikt*.

Påståendena aderton till tjugo

Medelvärdet på påstående 18 (4,8) indikerar att eleverna upplever att läraren känner dem bra. Vid påstående 19: ”jag diskuterar med min lärare också utanför klassrummet...” är medelvärdet 3,4. Vid denna fråga är variationsbredden stor: eleverna har valt allting mellan 1–5, varav svarsalternativet 4, *delvis av samma åsikt* varit mest frekvent. Vid påstående 20 är medelvärdet 4,2. Majoriteten har valt svarsalternativet 4 eller 5, och två elever har valt 1 eller 2. Detta innebär att majoriteten upplever sig få åtminstone delvis mera beröm än kritik av läraren på en vanlig skoldag.

4.1.2. Elevernas upplevelse av instrumentellt stöd

Emotionellt stöd är alltså viktigt för att eleven ska våga ta sig an kunskapsmässiga utmaningar, men för att komma vidare i inläringen behöver eleven dessutom instrumentellt stöd. Instrumentellt stöd handlar om att eleven upplever sig få lämplig hjälp och vägledning i sin inläring av lärostoffet. Det handlar alltså om kunskapsmässigt stöd. (Skaalvik & Skaalvik 2016: 84). Påståendena 10–17 som berör elevernas uppfattning om instrumentellt stöd åskådliggörs i tabell 4.

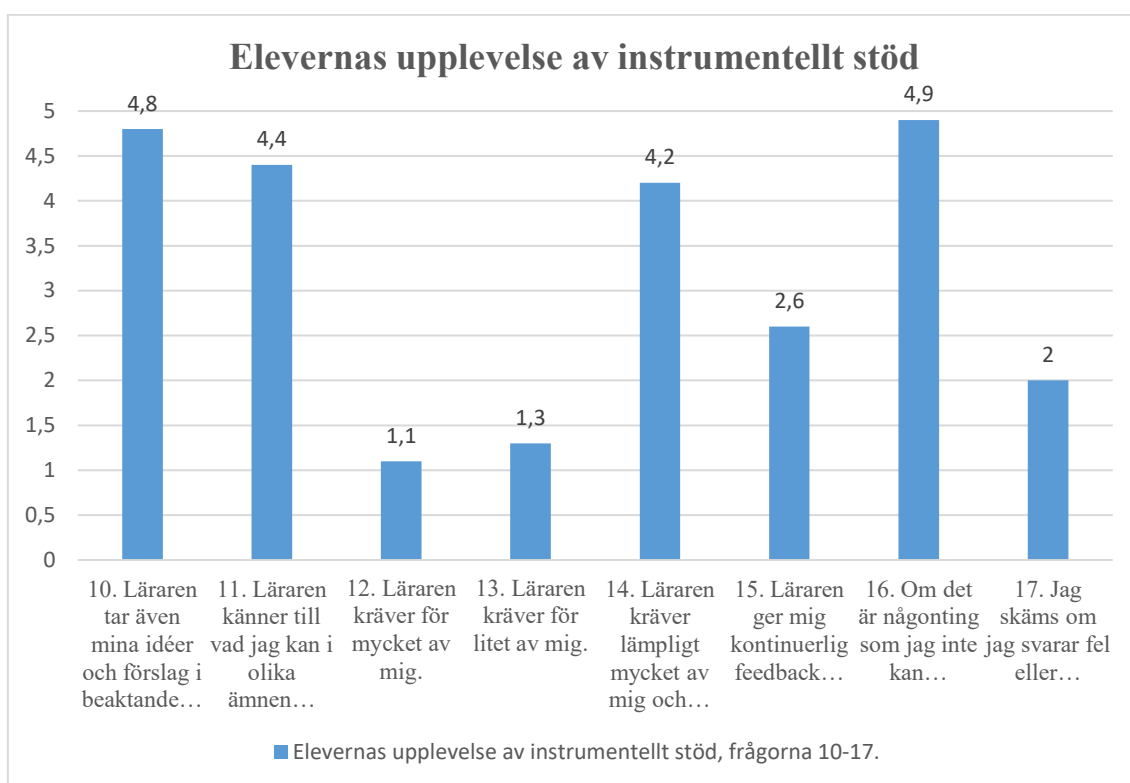
Tabell 4. Påståendena om instrumentellt stöd

10	Läraren tar även mina idéer och förslag i beaktande, då vi fattar gemensamma beslut i klassen.
11	Läraren känner till vad jag kan i olika ämnen och kan hjälpa mig på ett lämpligt sätt.
12	Läraren kräver för mycket av mig.
13	Läraren kräver för litet av mig.
14	Läraren kräver lämpligt mycket av mig och uppmuntrar mig att lära mig mera olika saker.
15	Läraren ger mig kontinuerlig feedback om min inläring.
16	Om det är någonting som jag inte kan eller inte förstår kan jag be om hjälp av läraren.
17	Jag skäms om jag svarar fel eller annars gör bort mig under en lektion.

Utifrån svaren kan det konstateras att eleverna i denna fallstudie upplever sig också få instrumentellt stöd, även om det inte upplevs i lika hög grad som det emotionella stödet. Enligt Skaalvik & Skaalvik (2016: 85) brukar de elever som upplever sig få emotionellt stöd också ofta uppleva sig få instrumentellt stöd. Vanligtvis gör eleverna inte heller skillnad mellan de två stöden. Dessa stöd anses sålunda delvis gå hand i hand. I denna undersökning syntes dock en liten skillnad i medelvärdena på det viset, att eleverna upplever en aning mera emotionellt stöd än instrumentellt stöd.

Påståendena tio och elva

Som figur 5 visar är eleverna antingen *helt av samma åsikt* eller *delvis av samma åsikt* när det gäller instrumentellt stöd i påstående nummer 10 och 11. Vid dessa två är medelvärdet på elevernas svar 4,4 och 4,9. Med andra ord upplever eleverna, åtminstone i medelhög grad, att läraren uppmärksammar deras idéer då gemensamma beslut fattas i klassen och att läraren känner till elevernas olika kunskapsnivåer, och kan därmed hjälpa eleven på ett lämpligt sätt.



Figur 5. Elevernas upplevelse av instrumentellt stöd

Påståendena tolv, tretton och fjorton

Den proximala utvecklingszonen syftar på den zon som är precis utanför ett barns kunskaps- eller färdighetsområde, och där barnet kan utvecklas med hjälp av en vuxen eller en annan ”expert”. Den kunskapsnivån ligger med andra ord just utanför barnets aktuella kunnighet eller förmåga. (Dysthe 2003: 14) Då eleven blir tillräckligt, och inte för mycket, utmanad av läraren finns förutsättningarna för inläring. Som figur 5 visar upplever eleverna inte, enligt ställningstagandena på påstående 12 och 13, att läraren skulle kräva för mycket eller för litet av dem under lektionen. Inte heller här är variationsbredden stor: nästan alla elever valde mellan svarsalternativen 1 och 2. I enlighet med påstående 14 är eleverna *delvis av samma åsikt* om att läraren kräver lämpligt mycket av dem och uppmuntrar dem att lära sig mera, vilket medelvärdet 4,2 tyder på.

Påståendena femton, sexton och sjutton

Gällande påstående 15 är eleverna *varken av samma eller av annan åsikt*, vilket visar att eleverna inte upplever få hög grad av kontinuerlig feedback angående sin inläring. Vid detta påstående är medelvärdet på svaren 2,6. Enligt elevernas svar på påstående 16 upplever eleverna däremot kunna be om hjälp av läraren ifall det är någonting de inte kan eller förstår. Vid detta påstående är medelvärdet på elevernas svar till och med 4,9. I det sista påståendet 17 skulle eleverna ta ställning till huruvida de skäms över att svara fel eller över att annars göra bort sig under lektionen. Medelvärdet är exakt två, alltså *delvis av annan åsikt*. Här är variationsbredden ändå relativt stor och upp till tre elever har valt *delvis av samma åsikt* även om majoriteten, åtta elever, valt *helt av annan åsikt*. Anmärkningsvärt är dock att denna fråga är väldigt personlighetsbetingad. Vissa reagerar starkare av att göra bort sig medan andra inte alls bryr sig, och därmed behöver resultatet inte ha en stark koppling till den aktuella atmosfären i klassen.

Påstående nummer 10, 11, 14, 15, och 16 är formulerade så att svarsalternativet *helt av samma åsikt* tyder på det positiva, medan *helt av annan åsikt* på det negativa. Påståendena 12, 13 och 17 är i sin tur formulerade så att *helt av annan åsikt* skulle peka på det positiva. Av den orsaken kan figur 5 inte läsas på samma sätt som den föregående, figur 4, där *helt av samma åsikt* på alla påståendena kunde tolkas som det positiva.

Av påståendena 10, 11, 14, 15 och 16, där svarsalternativet *helt av samma åsikt* skulle tyda på det positiva, är medelvärdet sammantaget 4,2 vilket lutar mot svarsalternativet *delvis av samma åsikt*. Av dessa påståenden hittas det lägsta medelvärdet 2,6 vid påstående 15. Detta indikerar att eleverna inte upplever sig få särskilt mycket kontinuerlig feedback av sin lärare. Här är medelvärdet mellan alternativen *delvis av annan åsikt* och *varken av annan eller samma åsikt*. Detta påvisar att eleverna inte upplever lika hög grad av instrumentellt stöd som de upplever emotionellt stöd, där medelvärdet är 4,7. Det bör dock anmärkas, att påståendena 1,1, 1,3 och 2 inte har beaktats i detta hopräknade medelvärde av det instrumentella stödet. Vid påståendena 12, 13 och 17 skulle *helt av annan åsikt* peka på det positiva. Vid dessa är alla medelvärden relativt låga: 1,1, 1,3 och 2 vilket påvisar att eleverna upplever att läraren varken har för höga eller för låga krav på dem. På påstående 17 ”jag skäms om jag svarar fel eller annars gör bort mig under en

lektion” är medeltalet 2 vilket visar att eleverna i genomsnitt är *delvis av annan åsikt*. Som det diskuterades redan tidigare är denna fråga ändå ytterst personlighetsbetingad.

4.1.3 Elevernas egna beskrivningar av relationen

Fråga nummer 21 gäller ”hur skulle du beskriva din relation till läraren med egna ord”. Eftersom det är en öppen fråga bearbetas svaren kvalitativt genom en innehållsanalys (se avsnitt 1.3.1).

Majoriteten av eleverna, det vill säga 13 av 17 elever, beskriver sin relation till läraren med det finska adjektivet ”hyvä” vilket kan översättas till *god*. Framför ”hyvä” har de olika preciserande ord, såsom ”erittäin”, ”todella” eller ”tosi” alltså *väldigt* eller *jätte*, eller ”ihan”, ”aika” som kan översättas till *helt* eller *ganska*. Dessutom beskriver någon sin relation till läraren som ”kiva”, ”mukava”, eller ”hauska” varav de två första kan översättas till *trevlig*, och den tredje till *rolig*. Ytterligare beskriver en elev sin relation till läraren som ”ihan ok” alltså *helt okej*. Utifrån dessa olika beskrivningar är elevsvaren indelade i fem olika kategorier som även syns i tabell 5. Kategorierna diskuteras nedan med exempel för varje kategori.

Tabell 5. Relationen är god

Beskrivning av relationen	Väldigt god	God	Trevlig/rolig	Ganska god	Helt okej
Antal elever	3	6	3	4	1

Väldigt god

Tre elever använde ett preciserande ord *väldigt* eller *jätte* framför adjektivet *god*.

- (1) Minun mielestäni hyvä, tosi hyvä ja kiva. [Enlig mig god, jättegod och trevlig.]
- (2) Minun mielestäni minun ja minun opettajani suhde on todella hyvä, hän on minulle kiltti ja minä hänelle. [Enligt mig är relationen mellan mig och min lärare väldigt god, hon är snäll mot mig och jag mot henne.]
- (3) Erittäin hyvä. [Väldigt god.]

I exempel (2) syns även ömsesidigheten i relationen, som innefattar att det inte endast är läraren som är snäll mot eleven, men att även eleven är snäll mot läraren. I detta fall verkar det vara den ömsesidiga snällheten som gör relationen god. Enligt Aspelin och Persson (2013: 19) är en balanserad och livskraftig relation mellan lärare och elev en förutsättning för framgångsrik pedagogik.

God

Vidare beskrev sex elever sin relation till läraren som *god* utan något preciserande ord före. Däremot innehåller beskrivningarna annat som eleverna lyfter upp om sin relation till läraren. Nedan några exempel.

- (4) Suhde on hyvä meillä. [Vår relation är god.]
- (5) Suhde opettajaani on mielestäni hyvä ja tärkeä. [Relationen till min lärare är enligt mig god och viktig.]
- (6) Suhteeni opettajaan on hyvä, enkä pelkää kertoa vaikeista tai kurjista tilanteista paljoa. [Min relation till läraren är god och jag är inte jätterädd för att berätta om svåra eller besvärliga situationer (åt henne).]

I exempel (5) lyfter eleven upp att relationen till läraren inte enbart är god utan dessutom viktig. I exempel (6) kommer det fram att eleven kan berätta om svåra saker åt sin lärare vilket kan konstateras bero på att eleven även känner sig emotionellt stödd av läraren och kan lita på sin lärare, vilket är viktigt för elevens välbefinnande. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 83)

Trevlig/Rolig

Tre elever beskrev sin relation till läraren som *trevlig* eller *rolig*.

- (7) Se on kivaa olla (opettajan nimi) kanssa. [Det är trevligt att vara med (lärarens namn).]
- (8) Mukavaksi ja hauskaksi. [Trevlig och rolig.]
- (9) On kivaa olla oman opettajan kanssa. [Det är trevligt att vara med den egna läraren.]

Ganska god

Fyra elever använde ett preciserande ord *ganska* eller *helt* framför *god*. I vardagsspråket används det finska ordet ”ihan” sällan som ”alldeles” utan snarare som det svenska ordet *ganska* (Kotimaistenkieltenkeskus 2021). Även ”aika” kan översättas till *ganska*. Exempel nio framkommer exakt likadant i tre olika elevers beskrivningar.

- (10) Meillä on aika hyvä suhde ja erikseen myös, kun asutaan samalla kadulla.
[Vi har en ganska god relation och annars också då vi bor på samma gata.]
- (11) Ihan hyvä. [Helt god.]

I exempel (10) nämns att relationen inte endast avgränsas till skolmiljön.

Helt okej

Slutligen beskrev en elev sin relation till läraren som ”ihan ok”.

- (12) No ihan ok. [Nå helt okej.]

Den följande frågan, nummer 22, lyder: ”Anser du din relation till läraren vara viktig? Motivera!” Två elever var osäkra huruvida relationen till läraren var viktig medan femton ansåg relationen till läraren vara viktig, och detta motiverades på flera olika sätt. De olika faktorerna som lyftes upp var bland annat den egna inläringen och friheten att prata med läraren. Dessutom ansågs relationen till läraren vara viktig eftersom det var frågan om den egna läraren. Ytterligare lyfte några upp positiva egenskaper hos läraren medan en beskrev relationen till läraren vara viktig eftersom man kan lita på läraren. Några elever motiverade sitt svar med flera av de ovan nämnda faktorerna. I svaren syns att eleverna betonar det emotionella stödet mera än det instrumentella stödet. Grovt uppdelat handlar endast den första faktorn ”egen inläring” om instrumentellt stöd medan de tre påföljande om emotionellt stöd.

I tabell 6 åskådliggörs två huvudkategorier ”relationen är viktig” och ”osäkert om relationen är viktig”. För att synliggöra förekomsten av de olika faktorerna har jag räknat hur många gånger de blivit nämnda i svaren. Därmed kommer den totala mängden av nämnda faktorer vara högre än antalet elever.

Tabell 6. Relationen är viktig

Bidragande faktor	Relationen är viktig (18)					Osäkert om relationen är viktig (2)
	Egen inläring	Friheten att prata	Egen lärare	Egenskaper hos läraren	Tillit till läraren	”Jag vet inte”
Antal gånger nämnda i svaren	3	5	5	4	1	2

Egen inläring

Den egna inläringen lyftes upp i fem olika svar. Nedan två exempel.

- (13) Pidän suhdettani opettajaan tärkeänä koska opin uusia asioita ja voin puhua vapaasti hänelle. [Jag anser min relation till läraren vara god för att jag lär mig nya saker och jag kan prata fritt med henne.]
- (14) Kyllä, koska muuten en oppisi paljoa. [Ja, eftersom annars skulle jag inte lära mig mycket.]

Relationen mellan lärare och elev har enligt tidigare forskning en tydlig koppling till elevernas inläring. (Department for Education 2014, Aspelin & Persson 2013) Speciellt elevens förtroende till läraren påverkar inläringen hos eleven. (Aspelin & Persson 2013: 19).

Friheten att prata

Vidare lyftes friheten att kunna prata med den egna läraren upp fem gånger.

- (15) Joo, jos harmittaa voi kertoa. [Ja, om jag är bekymrad kan jag berätta om det.]
- (16) Kyllä pidän, koska voin puhua opettajalleni eri asioita. [Ja, jag anser den vara god, eftersom jag kan prata om olika saker med min lärare.]

Speciellt exempel (15) tyder på att eleven känner sig trygg med läraren och kan dessutom berätta om svåra saker till läraren. Det kan alltså konstateras att eleven känner sig emotionellt stödd av läraren.

Egen lärare

I fem svar ansågs relationen till läraren vara viktig eftersom det var frågan om den *egna* läraren, eller för att man hade haft samma lärare i så många år.

- (17) Kyllä pidän koska hän on minun oma opettaja. [Ja, jag anser (den vara viktig) eftersom hon är min egen lärare.]
- (18) Joo koska minun opettaja on ollut niin kauan minulla. [Ja, eftersom jag har haft min lärare i så länge.]
- (19) Kyllä, koska tietenkin on hyvä tuntea oma opettaja. Voi esimerkiksi kertoa asioista opettajalle. [Ja, för att såklart är det bra att känna den egna läraren. Man kan exempelvis berätta om saker åt henne.]

Särskilt i exempel (17) och (18) syns det hur relationen till läraren anses vara viktig eftersom det är frågan om den egna läraren som man haft i så många år. Att som barn få ha samma lärare från sju års ålder till en elvaåring, medför förmodligen ett starkt band till läraren. Elevperspektivet är intressant att jämföra med lärarens beskrivning av relationen i exempel (66): ”nä ja måst säga att vi har ju blivi så jättenära varandra eftersom ja har haft dom sen ettan”.

Egenskaper hos läraren

I fyra svar ansågs relationen till läraren vara viktig på grund av någon egenskap hos läraren.

- (20) Kyllä, koska hän on erittäin kiva. [Ja, eftersom hon är väldigt trevlig.]
- (21) Pidän suhdettani opettajaan erittäin hyvänä, hän on hyvä opettaja ja vitsikäs/hauska. [Jag anser min relation till läraren vara väldigt god, hon är en bra lärare och humoristisk/rolig.]

I exempel (21) lyfts inte bara att läraren är bra, utan dessutom att hon är humoristisk och rolig. Att ha en lärare som är humoristisk påverkar förmodligen inlärningsmiljön på ett positivt sätt, och kan även ha en avslappnande effekt på eleverna.

Tilliten till läraren

I ett svar lyftes tilliten upp som en viktig faktor för relationen till läraren.

- (22) Kyllä minä pidän koska minä voin luottaa häneen. [Ja jag gör det för att jag kan lita på henne.]

Jag vet inte

Slutligen kunde två elever inte avgöra huruvida relationen till läraren var viktig eller inte.

- (23) En tiedä. [Jag vet inte.]

Sammanfattningsvis kan det konstateras att eleverna i denna fallstudie upplever sig få både emotionellt och instrumentellt stöd av läraren. Av dessa två stöd upplever eleverna en aning mera emotionellt stöd. De anser sig ha en god relation till läraren, som de dessutom uppskattar vara viktig. Motiveringarna för varför relationen till läraren är god handlade huvudsakligen om emotionellt stöd, men även instrumentellt stöd nämndes flera gånger, till exempel genom att lyfta upp den egna inläringen. Några undantag hittades också. I ett par exempel kunde eleverna inte avgöra om relationen till läraren var god/viktig eller inte var det. Ingen elev påstod relationen till läraren vara dålig eller oviktig.

4.2 Lärar-elev-relationens betydelse för andraspråksanvändningen ur elevernas synvinkel

I andra delen av enkäten skulle eleverna tänka på sin andraspråksanvändning och på lärar-elev-relationens inverkan på det. Först skulle eleverna utvärdera sin egen andraspråksanvändning genom att kryssa i lämpligt påstående angående den egna användningen av svenska i klassrummet, samt svara på en öppen fråga berörande temat. Därefter skulle eleverna ta ställning till hur läraren uppmuntrar dem att använda svenska. Detta skulle de göra genom att ange sin syn på påståendena genom att välja en siffra på skalan 1–5, där ett betyder *helt av annan åsikt*, medan fem betyder *helt av samma åsikt*. Sedan skulle eleverna fylla i flervalsfrågor om hur det känns att tala svenska på lektionen. Slutligen skulle eleverna återigen svara på två öppna frågor om temat. Svaren på flervalsfrågorna behandlas främst kvantitativt genom att räkna medelvärde för varje

påstående medan de öppna frågorna som eleverna svarat på med egna formuleringar bearbetas och analyseras kvalitativt genom innehållsanalys.

4.2.1 Elevernas andraspråksanvändning i klassrummet

De första frågorna av enkätens andra del berör elevernas andraspråksanvändning i klassrummet. Dessa frågor finns med för att få en överblick över elevernas allmänna andraspråksbruk. Svaren gav information om olika faktorer som påverkar elevernas andraspråksanvändning, vilket underlättade att senare förstå vad lärar-elev-relationens andel är i det hela. I resultaten kom det fram att majoriteten av eleverna använder svenska med sin lärare så länge de kan orden på svenska. Vad det kommer till elevernas andraspråksanvändning med varandra anger majoriteten av eleverna att de använder svenska endast då de måste göra det. I fråga nummer tre skulle eleverna själva beskriva ifall de gärna använder svenska på lektionerna, samt vilka faktorer som påverkar deras andraspråksanvändning. Fjorton elever beskrev att de gärna använder svenska på lektionstid, medan tre elever beskrev att de inte gör det.

Som det visas i tabell 7 talar majoriteten av eleverna svenska med sin lärare så länge de kan orden på svenska. Tre elever har kryssat i rutan ”alltid”.

Tabell 7. Elevernas andraspråksanvändning med läraren

Jag använder svenska med läraren på lektionerna...	Antal
Alltid.	3
Alltid då jag kan orden på svenska.	12
Endast, då jag måste.	1
Jag använder huvudsakligen finska och jag lägger till några svenska ord.	1

Vad det kommer till elevernas användning av andraspråket med klasskamrater anger majoriteten av eleverna att de använder svenska sinsemellan endast då de måste göra det. I dessa fall kan det röra sig exempelvis om par- eller grupparbeten under vilka läraren vill att eleverna använder svenska. Som tabell 8 visar har ingen elev angett att de alltid skulle använda svenska med sina klasskamrater.

Tabell 8. Elevernas andraspråksanvändning med klasskamrater

Jag använder svenska med mina klasskamrater på lektionerna...	Antal
Alltid.	
Alltid då jag kan orden på svenska.	4
Endast då jag måste.	10
Jag använder huvudsakligen finska och lägger till några svenska ord.	3

Vidare, i fråga nummer tre, skulle eleverna själva beskriva ifall de gärna använder svenska på lektionerna, samt vilka faktorer som påverkar deras andraspråksanvändning. Svaren var en aning svåra att kategorisera i olika grupper eftersom de var så varierande och det var utmanande att hitta gemensamma faktorer. Slutligen valde jag att göra en enkel distinktion mellan dem som beskrev sig använda svenska på lektionerna (14 elever) och dem som beskrev sig inte göra det av olika orsaker (tre elever). Sedan gjorde jag ytterligare en kategorisering av olika bakomliggande orsaker.

Tabell 9. Elevernas andraspråksanvändning

	Jag talar (gärna) svenska...				Jag talar inte svenska...		
Antal elever	14				3		
Orsak	på grund av läraren	för att det är roligt	för att jag kan/ så mycket som jag kan	Övriga	för att det är tråkigt	.för att det är utmanande	för att andra inte talar.
Antal elever	3	3	2	6	1	1	1

... på grund av läraren

Tre elever beskrev att de använder svenska på grund av läraren eller då de talar med läraren.

- (24) Puhun mielelläni ruotsia ja kun opettaja puhuu ruotsia, muut puhuvat ruotsia...[Jag talar gärna svenska och när läraren talar svenska talar även andra svenska...]
- (25) Puhun aina ruotsia opettajalleni, mutta usein ryhmätöissä jne. on vaikeaa puhua ruotsia, kun on aina puhunut suomea muiden kanssa. [Jag talar alltid svenska med min lärare men i grupparbeten o.s.v. är det svårt att tala svenska, då man alltid talar finska med andra.]

I exempel (24) lyfter eleven upp att då läraren använder svenska använder även andra svenska. Kopplingen mellan lärares språkbruk och elevernas språkbruk utvecklas inte desto mera i exemplet. En orsak som kan ligga bakom kopplingen är inflödets roll för elevernas andraspråksanvändning. Med inflödet menas det en språklig förebild, i detta fall en lärare, talar till eleverna. Inflödet utgör således en kunskapskälla om målspråket och berikar elevernas ordförråd och ger därmed eleverna möjligheten att använda nya begrepp. (Hammarberg 2013: 60–61)

... för att det är roligt

Vidare ansåg tre elever att de använder svenska för att det är roligt. Nedan ett exempel.

- (26) Kyllä minä puhun ruotsia koska se on todella kivaa. [Jag talar nog svenska för att det är väldigt roligt.]

Exempel (26) kan jämföras med lärarens svar i avsnitt 4.4, där hon beskriver att en ”positiv drive” främjar andraspråksanvändningen hos eleverna.

... för att jag kan

Två elever nämnde om sambandet till att kunna svenska.

- (27) Minä puhun mielelläni ruotsia tunnilla. Osaan hyvin ruotsia, koska olen aina puhunut esim. päiväkodissa ja mummon kanssa. [Jag talar gärna svenska på lektionerna. Jag kan bra svenska eftersom jag alltid talat det på daghemmet och med min mormor.]
- (28) Puhun niin paljon kuin osaan. Se vaikuttaa myös. [Jag talar så mycket som jag kan. Det påverkar också.]

I exempel (27) nämner eleven att hon gärna använder svenska på lektionerna och eleven tillägger sig kunna bra svenska. Förmodligen finns det ett samband mellan elevens *kunskaper* i svenska och hennes *vilja* att använda svenska. Det kan exempelvis handla om att eleven, genom att ha fått praktisera språket, utvecklat sin självbild som andraspråksanvändare. Detta kan jämföras med Axelssons (2013: 550–551) diskussion om utvecklingen av den studiemässiga självbilden (se avsnitt 3.2.3).

Övriga

I de övriga svaren lyfts upp olika orsaker.

- (29) Minä puhun mielelläni ruotsia tunnilla ja ruotsin kielen käyttööni vaikuttaa kun monet puhuvat ruotsin kieltä. [Jag talar gärna svenska på lektionerna, och att andra talar svenska påverkar min användning av svenska.]
- (30) Yritän puhua luokassa ruotsia mahdollisimman paljon. [Jag försöker tala svenska i klassrummet så mycket som möjligt.]
- (31) Kyllä puhun jos on kunnolla motivaatiota. [Ja jag talar om jag har ordentligt med motivation.]

I exempel (29) syns hur övriga klassens användning av svenska påverkar elevens andraspråksanvändning.

Jag talar inte svenska...

Tre elever beskrev att de inte talar svenska i klassrummet.

- (32) En tykkää puhua ruotsia koska se on tylsää. [Jag tycker inte om att tala svenska eftersom det är tråkigt.]
- (33) En puhu koska muut ei puhu. [Jag talar inte eftersom andra inte heller talar.]
- (34) En puhu koska se on haastavaa. [Jag talar inte eftersom det är utmanande.]

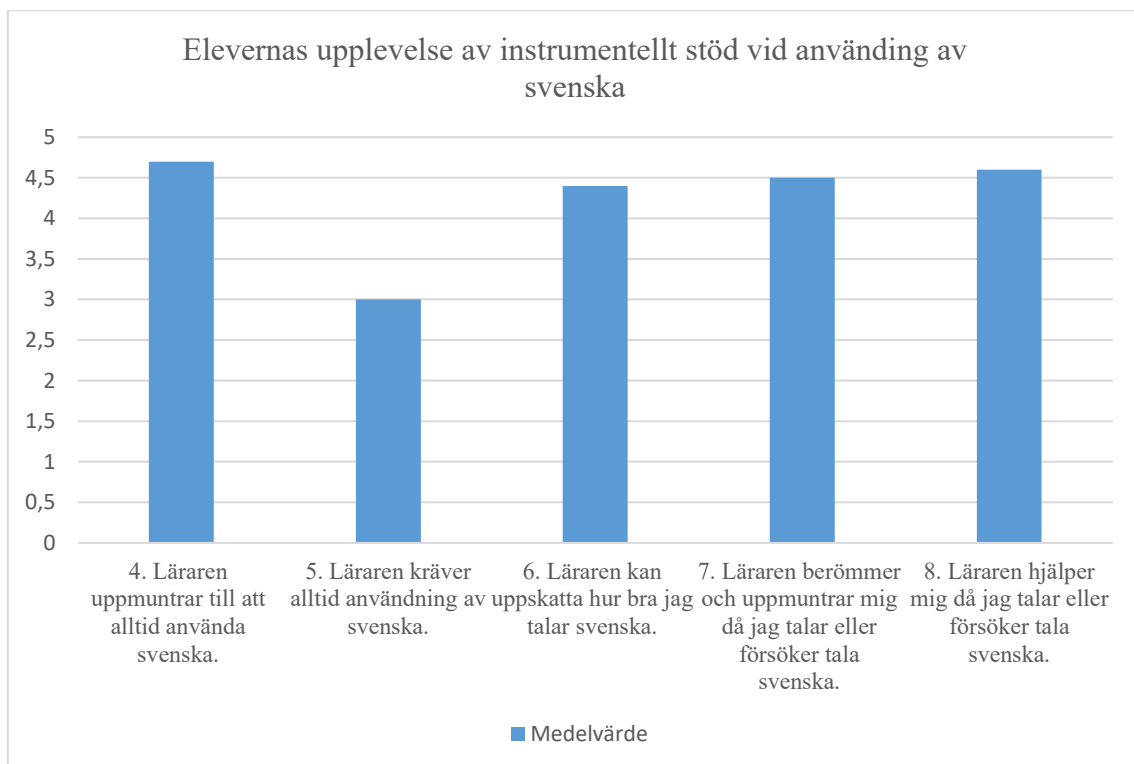
Exempel (33) kan jämföras med exempel (29). Bägge eleverna påverkas av omgivningen. Motstridigheten finns dock i att eleven i exempel (29) anger sig tala svenska eftersom övriga klassen gör det. Eleven i exempel (33) anger sig däremot inte använda svenska eftersom övriga klassen inte gör det. Eventuellt riktar eleverna sin uppmärksamhet på olika håll: ena fokuserar på de tillfällen då någon använder svenska och blir själv motiverad av det. Den andra fäster sin uppmärksamhet vid de tillfällen då andra talar finska, och ser det som en ursäkt för sig själv att inte tala svenska. I båda fallen är det ändå tydligt hur elevens föreställningar om den egna inlärningsgruppen påverkar attityden till språkinläringen, som även Abrahamsson (2009: 205–207) påpekar.

4.2.2 Lärarens instrumentella stöd för elevernas andraspråksanvändning

Flervalsfrågorna 4–8 handlade huvudsakligen om elevernas upplevelser om lärarens instrumentella stöd för elevernas andraspråksanvändning. Frågorna visas i tabell 10.

Tabell 10. Påståendena om lärarens instrumentella stöd för andraspråksanvändning

4	Läraren uppmuntrar till att alltid använda svenska.
5	Läraren kräver alltid användning av svenska.
6	Läraren kan uppskatta hur bra jag talar svenska.
7	Läraren berömmar och uppmuntrar mig då jag talar eller försöker tala svenska.
8	Läraren hjälper mig då jag talar eller försöker tala svenska.



Figur 6. Elevernas upplevelse av instrumentellt stöd vid användning av svenska

Som medelvärdet (4,7) på påstående fyra visar upplever eleverna i hög grad att läraren uppmuntrar dem till att alltid använda svenska. Medelvärdet (3) på påstående fem indikerar dock att det inte i lika hög grad handlar om ett krav. Eleverna kan i relativt hög grad (4,4) instämma med påstående sex att ”läraren kan uppskatta hur bra jag kan svenska”, och även mera (4,5) med påstående sju, det vill säga att läraren berömmar och uppmuntrar eleven då hon talar eller försöker tala svenska. Slutligen, vid påstående åtta är medelvärdet 4,6 vilket tyder på att eleverna i relativt hög grad upplever att läraren hjälper dem då de talar eller försöker tala svenska.

4.2.3 Elevernas egna beskrivningar av relationens inverkan på andraspråksanvändningen

Fråga 19 gäller: ”påverkar läraren din användning av svenska så att du talar mera eller mindre svenska på grund av henne?”. Elevernas svar på denna fråga är varierande. Två elever har svarat enbart ”nej” vilket kan tolkas som att de anser läraren varken ha en positiv eller negativ inverkan på andraspråksanvändningen. Femton elever anser läraren påverka den egna användningen av svenska på något sätt. Ingen av dessa femton har nämnt om negativ inverkan på den egna andraspråksanvändningen. De kategoriserade svaren visas i tabell 11.

Tabell 11. Lärarens inverkan på andraspråksanvändningen

	Ja...				Nej
Antal elever	15				2
Orsak	...för att läraren undervisar eller hjälper	...genom att höra svenska (inflöde av läraren)	...för att läraren uppmuntrar	Odefinierad orsak	
Antal elever	5	4	2	4	2

Av de elever som ansett läraren ha en positiv inverkan på den egna andraspråksanvändningen har fem elever lyft upp lärarens undervisning och hjälp som bidragande faktorer, vilka handlar således om instrumentellt stöd. Fyra elever nämner i sin tur inflödets roll, vilket kan också räknas som instrumentellt stöd. Två elever nämner om lärarens uppmuntran, vilket i sin tur handlar mera om emotionellt stöd.

Lärarens undervisning och hjälp

Fem elever lyfter upp lärarens undervisning och hjälp som bidragande faktorer för den egna andraspråksanvändningen.

- (35) Kyllä hän vaikuttaa, että minä käytän enemmän ruotsia, koska hän opettaa hyvin. [Ja, genom att undervisa väl påverkar hon så, att jag använder mera svenska.]
- (36) Hän vaikuttaa mielestäni ruotsin kielen käyttöön niin, että puhun hyvin ruotsia, koska hän auttaa ja opettaa hyvin. [Enligt mig påverkar hon min användning av svenska så att jag talar bra svenska, för att hon hjälper och undervisar väl.]
- (37) Enemmän, koska hän auttaa minua. [Mera eftersom hon hjälper mig.]

Inflödet av läraren

Fyra elever nämner hur lärarens användning av svenska sporrar den egna andraspråksanvändningen.

- (38) Puhun enemmän ruotsia, kun opettaja puhuu (ruotsia), koska kuulen uusia sanoja ja osaan kertoa enemmän asioita. [Jag talar mera svenska då läraren talar (svenska), för att då hör jag nya ord och kan själv berätta mera saker.]
- (39) Enemmän, koska hänen on pakko puhua ruotsia meille. [Mera, för att hon måste tala svenska med oss.]

Speciellt i exempel (38) kommer betydelsen av inflöde fram. Eleven beskriver hur hon själv kan berätta om olika saker efter att hon hört nya begrepp av läraren. Läraren utgör alltså en kunskapskälla för eleven och berikar elevens ordförråd och möjligheter att prata genom sitt eget tal. (Hammarberg 2013: 60–61)

Lärarens uppmuntran

Två elever nämner att läraren påverkar andraspråksanvändningen genom att uppmuntra. Nedan ett exempel.

- (40) Enemmän, koska hän kannustaa minua. [Mera eftersom hon uppmuntrar mig.]

Kategorin ”odefinierad orsak” bildades av sådana svar som inte hade någon tydlig gemensam nämnare. Nedan två exempel.

- (41) Käytän opettajan ansiosta enemmän ruotsia. [Tack vare läraren använder jag mera svenska.]

- (42) Opettaja vaikuttaa ruotsin kielen käyttöön sillä lailla, että kun joskus puhun kavereiden tai perheeni kanssa suomea, en joskus muista sanaa suomeksi, niin sanon sen ruotsiksi. [Läraren påverkar min användning av svenska på det viset, att när jag någon gång talar finska med vänner eller med min familj, så minns jag inte alltid det finska ordet, och då säger jag det på svenska.]

I exempel (42) beskriver eleven hur hon ibland kodväxlar mellan språken på fritiden. Kodväxling är vanligt hos språkbads elever.

Enkätens sista fråga gäller ”på vilket sätt uppmuntrar läraren dig/kunde uppmuntra dig att använda det svenska språket mera?” Efter materialinsamlingen lade jag märke till risken för felaktig tolkning av elevernas svar på frågan. Frågans form förorsakar en risk att missförstå huruvida eleven beskriver hur läraren *redan* uppmuntrar, eller om det handlar om det senare alternativet, hur läraren *kunde uppmuntra* eleven. Efter att noggrant granskat frågorna avslöjade elevernas formuleringar ändå vilken grupp frågorna tillhörde. Ett relativt högt antal (5 stycken) av ”jag vet inte”-svar visar även att frågan var en aning abstrakt för några av de elvaåriga eleverna. Slutligen valde jag dela svaren in i kategorierna ”läraren uppmuntrar”, ”läraren kunde uppmuntra” och ”jag vet inte”. Dessutom bildade jag underkategorier av de olika sätten att uppmuntra som eleverna nämnde.

Tabell 12. Lärarens uppmuntran

Läraren uppmuntrar...				Läraren kunde uppmuntra..		Jag vet inte
10				2		5
Sättet att uppmuntra	Genom att korrigera/hjälpa	Genom att påminna	Övrigt	Genom att tala mera	Genom att förklara bättre	
Nämndes x gånger i svaren	4	3	3	1	1	5

Sammanlagt tio elever beskrev hur läraren redan uppmuntrar till att använda mera svenska. De olika sätten var bland annat att korrigera eller hjälpa, samt att påminna eleverna.

Genom att korrigera/hjälpa

Fyra elever lyfte upp att läraren korrigerar eleven eller hjälper eleven med användningen av svenska. Nedan några exempel.

- (43) Sillä tavalla, että se on mukava ja auttaa hyvin. Se tekee sen jo. [På det viset att hon är trevlig och hjälper på ett bra sätt. Hon gör det redan.]
- (44) Aina kun sanon jonkin sanan väärin, opettaja auttaa ystävällisesti. [Alltid när jag säger något ord fel på svenska hjälper läraren på ett vänligt sätt.]
- (45) Opettaja kannustaa minua puhumaan ruotsia korjaamalla sanoja joita sanon väärin. [Läraren uppmuntrar mig att tala svenska genom att rätta ord som jag säger fel.]

I exempel (43) och (44) kommer det fram att läraren är trevlig eller har en vänlig ton då hon hjälper eleven att tala svenska. I exempel (45) kommer det fram att eleven upplever lärarens korrigeringar som uppmuntrande. Därmed kan det antas att den vänlighet som nämndes i exempel (44) kommer fram även i korrigeringarna.

Genom att påminna

Tre elever lyfte fram hur läraren påminner eleven att tala svenska. Nedan alla tre exempel.

- (46) Hän sanoo, että ”prata svenska” tai ”svenska” tai ”vad pratar du?” [Hon säger att ”prata svenska” eller ”svenska” eller ”vad pratar du”.]
- (47) Että hän sanoo ”muista puhua ruotsia”. [Genom att säga ”kom ihåg att tala svenska.”]
- (48) Opettajani [...] huomauttaa aina, jos puhumme ryhmässä suomea. [Min lärare påpekar alltid om vi talar finska i grupp.]

I exempel (46) kommer eleven med tre olika uttryck som läraren använder sig av för att påminna om att använda svenska. Att kontinuerligt påminna eleverna om andraspråksanvändningen kan ibland kännas tungt både för läraren och för eleverna. Ändå är ständig uppmuntran, även i form av påminnelse, en nödvändighet i språkbadsundervisningen (Bergroth 2016: 61). I lärarintervjun kom det fram hur läraren anser just den ihärdiga och kontinuerliga påminnelsen ha lett till hur en språkbadselev, som nämns i exempel (66), nyligen tagit stora framsteg i sin användning av svenska.

Övrigt

Tre elever nämnde sådana orsaker som inte passade tydligt in i någon av de tidigare nämnda kategorierna. Nedan två exempel.

- (49) Opettaja kannustaa hyvin kehumalla ja rakentavalla palautteella.
[Läraren uppmuntrar väl genom att berömma och genom att ge konstruktiv feedback.]
- (50) Että hän itte puhuu ruotsia. [Genom att själv tala svenska.]

Eleven i exempel (49) beskrev hur läraren redan uppmuntrar genom att berömma eleven samt genom att ge konstruktiv feedback. Att regelbundet uppmuntra eleven genom beröm och feedback bidrar till elevens självbild. Elevens självbild påverkar i sin tur elevens motivation och personliga målsättningar (som andraspråksanvändare). (Utbildningsstyrelse 2016: 15).

Sammanlagt två elever nämnde hur läraren kunde uppmuntra eleverna *mera* att använda svenska.

Läraren kunde uppmuntra mera genom att förklara bättre

- (51) Minun opettajani voisi kannustaa minua enemmän selittämällä paremmin.
[Min lärare kunde uppmuntra mig *mera* genom att förklara bättre.]

I exempel (51) kommer det inte fram vad läraren borde förklara bättre. Det kan exempelvis handla om instruktioner inför specifika tillfällen då eleverna borde använda svenska, till exempel grupparbeten. Det kan även handla om lärarens undervisning och introduktion av nya begrepp, som eleven önskade lära sig bättre för att sedan kunna använda dem själv.

4.3 Lärarens uppfattning om relationen till eleverna

Lärarens uppfattningar om lärar-elev-relationen och om dess inverkan på elevernas andraspråksanvändning samlades in med hjälp av individuell intervju. Intervjun grundade sig på studiens tredje och fjärde forskningsfråga, utifrån vilka jag formulerat åtta stödfrågor. Stödfrågorna 1–4 handlar om lärarens uppfattningar om relationen till eleverna. De tre första frågorna handlar om lärar-elev-relationen generellt sett medan den fjärde frågan är *mera* personlig och handlar om hur läraren beskriver relationen till sina

egna elever. Därefter skiftar frågornas fokus till lärar-elev-relationens roll inom språkbad, vilka behandlas i avsnitt 4.4.

Tabell 13. Stödfrågorna till intervjun 1–4

1.	Vad skulle du säga att en lärar-elev-relation består av?
2.	Hur skulle du beskriva en god lärar-elev-relation?
3.	Det stöd som eleven får av läraren delas in i emotionellt och instrumentellt stöd. Med emotionellt stöd syftar man på de element som har att göra med hur eleven upplever sig bli bemött av läraren, till exempel med respekt och vänlighet, eller att eleven känner sig omtyckt. Med instrumentellt stöd syftar man i sin tur på kunskapsmässigt stöd: att eleven upplever få lämplig hjälp och vägledning i sin inläring av lärostoffet. Vilket stöd anser du vara viktigare? Eller är båda lika viktiga?
4.	Hur skulle du beskriva din relation till dina elever?

4.3.1 En god lärar-elev-relation består av möten

Riktiga möten

Inledningsvis skulle läraren beskriva vad hon anser en lärar-elev-relation bestå av. Någonting som upprepades i hennes uttalanden är möten. Hon nämner både *dagliga möten* och *riktiga möten*, och senare talar hon om hur det är viktigt att *möta eleverna på riktigt*. Enligt läraren består själva relationen av de dagliga möten som sker dag efter dag. Att möta eleverna på riktigt kan enligt mig tolkas som möten präglade av äkta närvaro och genuint intresse för eleven eller som ”tillfällig närhet och eventuell kontakt” som Svenska Akademiens Ordböcker (2021) definierar *möte*. Möten är någonting som betonas även i relationell pedagogik, och tillsammans med begreppen *relationer* och *kommunikation* anses det vara ett centralt begrepp för den relationella pedagogiken. (Aspelin & Persson 2013: 15) Även Ljungblad (2018: 28–29) lyfter upp vikten av möten i relationen mellan lärare och elev.

(52) Jag sku säga att den [relationen] består av *möten* och att man litar på varandra. De e ju som *dagliga möten* hela tiden att man liksom *möter varandra på riktigt*.

Jag frågade även hur hon anser auktoriteten påverka lärar-elev-relationen.

(53) På de sätte tycker ja att de [auktoriteten] påverkar, att ja ha själv vari hemskt noga med de att om de, att de kommer ju alltid de här konflikterna,

och vad heter de, jag är jättesträng i sånhäna fall, men ja e också jättenoga med att genast då de e över så e ja igen helt vänlig, och att int alls på någo vis visa att de sku ha vari nånting mellan oss. O de vill ja riktigt liksom att, ja vill *riktigt möta* den liksom så att den inte behöver lämna vara rädd för mig eller nånting.

I svaret ovan beskriver läraren hur hon använder sin auktoritet i konflikter och att hon är ”jättesträng” i konfliktsituationer. Enligt min tolkning menar hon att om någon exempelvis bemött en annan elev på ett elakt eller annars opassande sätt så är hon noga med att tillrättavisa personen i fråga och reda upp konflikten. Det som hon betonar i sitt svar är att hon ändå efter tillrättavisningen eller förmaningen är noggrann med att lämna situationen och fortsätta vidare. I hennes svar syns det hur hon vill bemöta den tillrättavisade personen på ett vänligt sätt och se till att hon inte ”behöver lämna vara rädd” efter att situationen är förbi.

Läraren verkar ha en förståelse över att auktoriteten som man som lärare har bör brukas på ett ändamålsenligt sätt, och faktumet att relationen mellan lärare och elev aldrig är fullt jämställt kan både ha konstruktiva och destruktiva följder, vilket även Aspelin och Persson (2013: 19) diskuterar. Det som läraren beskriver i sitt svar kan även jämföras med situationen som Ljungblad (2018: 28–29) beskriver i sin klassrumsstudie om läraren som en stund efter att tillrättavisat en elev bemöter samma elev med värme och glädje. Läraren som nämns i hennes klassrumsstudie har också haft eleverna enda från årskurs ett till årskurs sex. Det kan alltså finnas ett samband mellan hur länge en lärare haft samma elever och hur god relationen är. Därmed kan en relations varaktighet påverka relationens kvalitet på ett positivt sätt.

4.3.2 En god lärar-elev-relation består av tillit och rättvisa

Tillit, rättvisa och öppenhet

Sedan skulle läraren beskriva vad en god lärar-elev-relation består av. Läraren beskriver att en god lärar-elev-relation präglas bland annat av tillit, rättvisa och öppenhet. Med tillit menar hon det vara viktigt för eleven att kunna lita på att läraren vill ens bästa också då hon sätter gränser. Tanken om rättvisa utvecklar hon genom att förklara hur viktigt det är

att ingen blir favoriserad. Dessutom nämner hon att det är viktigt att eleverna känner att de kan vara öppna med henne.

Läraren nämner först om tillit eller förtroende från elevens sida till läraren. Dessutom nämner hon vikten av att eleven kan lita på lärarens goda syften då hon sätter gränser. Det här anser jag delvis handla om lärarens tillämpning av auktoritet, att läraren inte endast sätter gränser för att begränsa eleverna och på så vis missbruka sin auktoritet, utan för att gränserna har ett bakomliggande syfte som är gott. Om eleven känner sig kunna lita på läraren och hennes syften är även elevens motivation för skolarbetet säkerligen större. Aspelin och Persson (2013: 19) diskuterar specifikt tillitens betydelse för elevens motivation att kunna ta ansvar över sitt eget lärande, men också över sin sociala och personliga mognad.

- (54) Nå jag sku säga att en god lärarelevrelation, om man tänker på elevens synvinkel så e ju nog de att man kan lita på dendär läraren att o den int känns orättvis utan rättvis. Ja tror dedär rättvisa är en jättestor sak att man int känner att nån annan blir favoriserad utan att man verkligen kan.... o att man kan lita på att den vill ens bästa att fast den sku nån gång va arg eller sätta gränser så vill den ens bästa. Så dedär att man litar på och känner rättvisa, de tror jag e jätteviktigt. O som lärare så tror ja också att de e jätteviktigt att eleverna vågar vara öppna o visa va dom känner så att de int blir som oklart... Att de e nog nästan sådär... hu sku ja säga... båda vägarna den där tilliten sku ja säga.

Rättvisan som läraren nämner är också viktig för elevernas välbefinnande. Läraren lyfter upp att ingen borde bli favoriserad, vilket jag tolkar som att alla borde bli bemötta likvärdigt. Även läroplanen (2016: 33) lyfter upp hur lärarens uppgift är att bemöta varje elev *rättvist* och hur alla elever borde vara uppskattade av läraren. Det här syns även i lärarens nästkommande svar där hon beskriver sin egen relation till eleverna. Hon lyfter bland annat upp hur hon anser varje elev vara lika viktig för henne. Detta är intressant att jämföra med elevernas svar på den nionde enkätfrågan ”läraren är rättvis mot mig och bemöter mig på samma sätt som hon bemöter mina klasskompisar.” I medeltal valde eleverna talet 4,8, vilket indikerar att majoriteten valde svarsalternativet *helt av samma åsikt* (se avsnitt 4.1.1).

- (55) Nå ja måst säga att vi har ju blivi så jättenära varandra eftersom ja har haft dom sen ettan [...] Alla e, precis alla e lika viktiga o de e de härligast att ja har inga problem att tycka om alla, o var o en som sku fattas så e de ledsamt. Att ja har int alls sådär att ja sku ha svårare att tycka om nån till exempel eller att ja sku tvärtom favorisera nån [...] Att de känns på de sätte som mina barn vet du att man har ju nog en sånhän att om nån annan lärare säger nånting om dom så blir man ju riktigt såhär att "ajjaa att va menar du riktigt att mina barn..?"

Läraren har haft samma klass ända sedan årkurs 1 vilket hon menar har lett till att de är "jättenära varandra". Dessutom menar hon att hon inte har några problem att tycka om någon utan alla är precis lika viktiga. Det här kan jämföras med enkätfråga nummer nio: "läraren är rättvis mot mig och bemöter mig på samma sätt som hon bemöter mina klasskompisar". Medelvärdet på elevernas svar på frågan är 4,8 vilket tyder på att nästan alla elever valt svarsalternativet *helt av samma åsikt*, vilket för sin del bekräftar lärarens beskrivning av sin relation till eleverna.

Läraren fortsätter att beskriva den nära relationen genom att beskriva eleverna som "sina barn". Det här kan ses som ett uttryck för det emotionella stödet, eller den emotionella investeringen som läraren riktar mot eleverna i sitt fostrande uppdrag. Det kan även jämföras med den relationella kompetensen (se avsnitt 2.4.2) hos läraren, vilket innebär att läraren bemöter eleverna med empati, respekt och uppmuntran (Aspelin & Persson 2013: 49). Å andra sidan lyfter läraren upp hur lärar-elev-relationen påminner om relationen mellan en arbetsledare och arbetstagare. Samma aspekt kommer fram i beskrivningen av lärarens ledarkompetens att organisera undervisningen och delegera arbetsuppgifter och ansvar, som alltså är ett av lärares tre kompetensområden (Aspelin & Persson 2013: 49).

- (56) De e ju på ett sätt som att vara en arbetsledare lite som nog. Kanske. Men ändå int riktigt för de e ju barn. Att man ändå måste sen tåla sånt som man int sku tolerera kanske av någo vuxna.

4.3.3 Emotionellt och instrumentellt stöd i relationen

Emotionellt och instrumentellt stöd

Senare under intervjun beskrev jag hur lärares stöd mot eleven kan delas in i emotionellt och instrumentellt stöd. Jag beskrev att med emotionellt stöd syftar man på de element som har att göra med hur eleven upplever sig bli bemött av läraren, till exempel med respekt och vänlighet, eller att eleven känner sig omtyckt. Sedan beskrev jag hur instrumentellt stöd i sin tur syftar på kunskapsmässigt stöd: att eleven upplever få lämplig hjälp och vägledning i sin inläring av lärostoffet. (Skaalvik & Skaalvik 2018: 84). Jag ställde läraren frågan hur hon ser på de två stöden och vad hon anser deras roll vara i relationen, samt ifall någondera av dem två är viktigare. Läraren ansåg bägge två vara viktiga men hon betonade vikten av det emotionella stödet och såg det som grunden för all inläring.

- (57) Alltså ja tycker dom e lika viktiga men ja sku absolut liksom poängtera dedär emotionella för om man int mår bra så sker int heller nå inläring så den tycker jag e absolut a & o för att nånting annat sku kunna hända e de de att de måst mår bra. Men ändå, klart att vi måst också kunskapsmässigt stöda dom, men de e ju lite [krävande] då man har 20 stycken o då springer man där o så vet man att de måst vänta länge o de blir ledsna av att behöva vänta länge... Så va heter de, de e ganska krävande, nu t.ex. då vi har lärt oss division med uppställning, så man känner sig nog ganska, då man springer där runt om kring... [...] Men ja, ingenting händer om de int mår bra.

Enligt Skaalvik & Skaalvik (2018: 84) är både emotionellt och instrumentellt stöd grundläggande för elevens inläring. Utan emotionellt stöd har eleven inga premisser att möta kunskapsmässiga utmaningar, medan utan instrumentellt stöd kommer eleven inte vidare med de utmaningar hon möter i sin inläring. Även den intervjuade läraren anser båda stöden vara viktiga, men hon betonar vikten av emotionellt stöd eftersom det bidrar till elevernas välmående, som hon i sin tur ser som en förutsättning för all inläring. Hon beskriver det emotionella stödet som ”alfa och omega” och ser det sålunda vara en premiss för inläringen hos eleverna. Hon lyfter också upp vikten av instrumentellt stöd, men nämner om utmaningen att ge instrumentellt stöd för alla 20 elever.

4.4 Lärar-elev-relationens betydelse för andraspråksanvändningen ur lärarens synvinkel

För att besvara studiens fjärde och sista forskningsfråga: ”*hurdan betydelse anser läraren denna relation ha till elevernas användning av språkbadspråket?*” handlade intervjuens andra halva om lärar-elev-relationens betydelse för elevernas andraspråksanvändning. Den femte stödfrågan i intervjun handlade således om lärarens uppfattningar om lärar-elev-relationens roll i språkbad generellt sett, medan den sjätte frågan mera specifikt om relationens inverkan på andraspråksanvändningen hos eleverna. Den sjunde frågan handlade i sin tur om hur läraren sporrar sina elever att använda svenska på lektionerna. Den sista frågan handlade om huruvida läraren fått utbildning inom lärararbetets relationella aspekter. Stödfrågorna till intervjun visas i tabell 14.

Tabell 14. Stödfrågorna till intervjun 5–8

5.	Vad anser du lärar-elev-relationens betydelse vara inom språkbad?
6.	Vad tror du lärar-elev-relationens betydelse vara för elevernas användning av språkbadspråket?
7.	Hur brukar du sporra elevernas andraspråksanvändning?
8.	Har du fått utbildning inom lärararbetets relationella aspekter?

4.4.1 Lärar-elev-relationens roll viktig både i och utanför språkbad

Läraren menar att lärar-elev-relationen är viktig i alla skolor. Hon lyfter dock upp de utmaningar som särskilt språkbads eleverna möter då de börjar sin skolgång på sitt andraspråk. Vid det skedet är deras andraspråk ännu på en nybörjarnivå vilket orsakar att de enligt lärares beskrivning är ”ute på djupt vatten” och att de på grund av språket kan känna sig otrygga. Av den orsaken anser hon lärar-elev-relationen vara speciellt viktig i språkbad. Hon lyfter upp vikten av språkligt stöd som läraren ger åt språkbads eleverna. I sin sammanfattande kommentar förtydligar hon återigen att lärar-elev-relationen ändå är viktig oberoende om det är språkbad eller inte.

- (58) Ja tror att de e lika viktigt allstans.. Men de e ju ändå, då de kommer, t.ex. på ettan, så många har ju så att de int sku prata hemskt mycke ännu själva,

o de har massor som de int förstår. Att de e ju liksom lite nog ute på djupt vatten på ett sätt att då blir de ju kanske mera sådär att om man då int förstår va läraren säger o om man känner att allt går snabbt så kan de ju bli lite otryggt. Så på de sätte tycker ja att de e en speciellt viktig sak. [...] Att kanske dedär språkliga stödet så att man e tillräckligt tydlig, alltså att de int behöver bli i panik om int dom förstår allt. Men annars tror ja nog att lärare som lärare... att de e alltid lika viktigt allt de här.

I sitt svar betonar läraren hur eleverna kan känna sig otrygga om de inte förstår vad läraren säger, eller om takten är för snabb. Det här menar hon händer speciellt på de lägre årskurserna. En trygg och uppmuntrande lärare och inlärningsmiljö är essentiell för eleven och hennes inläring (Skaalvik & Skaalvik 2018: 84). Eftersom tryggheten i språkbud inte kan förstärkas genom ett för eleverna bekant språk, behöver man satsa på någon annan trygghetsfaktor. Lärar-elev-relationen kan ses som en sådan faktor, vilken också läraren anser vara ”en speciellt viktig sak”. Dessutom lyfter hon upp hur man genom tydligt språk kan bidra till elevernas trygghet.

4.4.2 Lärar-elev-relationens roll viktig för andraspråksanvändningen

Den sjätte stödfrågan gällde lärarelevrelationens betydelse specifikt för elevernas andraspråksanvändning. Läraren menade att relationen absolut spelar roll för andraspråksanvändningen hos eleverna. Hon lyfte upp den ”positiva driven” och vi-andan. Dessutom nämnde hon om hur eleverna, genom att vara stolta över språket, också vill använda det.

- (59) Ja tror absolut på de, jättemycke. Att om man har dendä positiva driven i klassen, om de blir en grej att liksom “vi” såhär så de använder svenska, alltså ja har sett de. [...] ... så att läraren har en jättestor roll där. Med allting, med liksom sitt, om vi har en positiv drive så då e också språket nånting som de vill göra o vill använda o liksom de hör till dedär positiva. O de blir liksom int sådär att “mut pakotettiin kielikylpyyn” utan de blir just sådär att hej min kompis sa också att de sku va roligt att lära sig svenska, att de blir liksom en sak som de e stolta över, o då använder dom de. O de blir också vår grej. Så ja tror absolut att läraren har en jättestor roll där för användningen av svenska.

Positiv drive kan tolkas som ett positivt och glatt förhållningssätt till det svenska språket. Det kan även ses som ett uppmuntrande och tryggt klimat för eleverna att använda andraspråket. (Björklund m.fl. 2005: 16). Dessutom kan det handla om att skapa en god atmosfär som hjälper eleverna att förknippa det svenska språket ihop med positiva upplevelser och känslor. De positiva upplevelserna och känslorna kan i sin tur ha en direkt inverkan på elevens attityd till språkbadspråket. Attityder har att göra med elevens föreställningar och värderingar berörande målspråket, målspråkstalare, målspråkskulturen men även den egna inlärningsgruppen (Abrahamsson 2009: 205–207). Genom den ”positiva driven” eller den goda atmosfären kan läraren leda elevernas attityder till språkbadspråket mot det positiva. Detta kan för sin del leda till att eleverna, i stället för att känna sig tvingade att gå i språkbad, är motiverade att lära sig och använda språket. (se avsnitt 3.1.2).

4.4.3 Läraren sporrar elevernas andraspråksanvändning

Enligt läroplanen ska eleverna uppmuntras att använda språkbadspråket och eleverna ska få stöd både av läraren och av sina klasskamrater för att använda språkbadspråket (Utbildningsstyrelsen 2016: 93). Den sjätte frågan gällde hur läraren sporrar elevernas andraspråksanvändning. I lärarens svar kom det fram att hon konsekvent brukar be eleverna att byta till svenska då de inleder med finska, även om det ibland skulle kännas besvärligt och tar tid. Om en elev inte klarar av att förklara någonting på svenska kan läraren be någon annan elev att hjälpa. Dessutom lyfter hon upp hur hon, samtidigt som hon uppmuntrar eleverna att använda svenska, vill förmedla att hon respekterar deras modersmål finska.

- (60) Nå just sådär att om de börjar på finska så brukar jag alltid sen säga, ja att kan du säga dedär på svenska, o alltid när vi förklarar fast de tar lite längre, så säger ja allti att okej, de va rätt, typ om de säger “suhde” att just de, men hu sku du säga de på svenska? Öö sen beror de ju på om de kommer i panik o de har stött sig så börjar ja int att “kan du säga de på svenska” men i inlärningsituationer, att de e liksom naturligt att om man markerar säger man de på svenska. O man får säga på finska men om man int själv kan förklara så säger ja alltid att kan nån annan förklara de på svenska, o de gör dom de alltid.

Läraren preciserar att det är i inlärningssituationer eleverna ska använda svenska. Särskilt då en elev genom markering ber om ordet är det naturligt att yttrandet kommer på svenska. Då en elev inleder med finska uppmanar läraren att byta språk. Uppmaningen kan ibland komma i uttryck som en fråga: ”hur skulle du säga det på svenska?”. Hon nämner även att eleven får använda finska om det är en akut situation då någon exempelvis skadat sig. Eleven får använda finska även på lektionstid om det är någonting som hon inte klarar av att förklara på svenska. I sådana situationer försöker hon hitta det språkliga stödet bland klasskamraterna, och på det viset sporrar hon hela klassens andraspråksanvändning. Läraren fortsätter att berätta om en pojke som nyligen gjort stora framsteg i sin användning av språkbadsspråket. Hon anser det bero på att hon konsekvent uppmanat eleven att istället för finska använda svenska.

Därutöver menar läraren att hon inte vill förmedla att elevernas modersmål skulle vara ett fulare språk, eller att det skulle handla om att svenskan skulle ha en starkare status. Däremot vill hon respektera elevernas modersmål.

- (61) Och till exempel just idag den här ena pojken, så han var en sån som har haft ganska svårt att uttrycka sig på svenska ganska länge. Men nu kommer de, alltså alltid börjar på svenska o alltid får sagt de vill säga, o han har säkert int märkt det själv att han har gått så jättemycke framåt. Men de e nog de där att man alltid på nå vis, fast de känns lite jobbigt ibland, sådär att ”kan du säga dedär på svenska” o int gör de (finska) ti en ful sak heller sådär att ”opp, ja lyssnar int på nå, ja förstår int nå annat än svenska”. O ja har alltid respektera deras modersmål. [...] Så ja har aldrig sagt att svenska e finare eller bättre än finska. Utan tvärtom liksom att de int har någo me nån sån status att göra, att ”vi e i språkbad o vi pratar svenska”.

Att respektera elevernas modersmål är viktigt. Modersmålet har en stor del av en människas identitet och därför innebär bejakandet av en elevs modersmål också bejakande av elevens självbild och identitet. (Monica Axelssons 2013: 550–551) Att läraren uppmanar eleverna att använda svenska har sålunda inget att göra med språkens status, utan det handlar om den fastställda principen att, som läraren själv formulerar det ”vi är i språkbad och vi pratar svenska”.

4.4.4 Lärarens åsikter om lärararbetets relationella aspekter i utbildningen

Intervjun avslutades med en fråga om hur relationell kompetens kommit fram i lärarutbildningen. Relationell pedagogik har inte haft någon framträdande roll i pedagogikens historia och därför är inte heller personalen i skolan utbildad inom de relationella dimensionerna av att vara lärare. (Aspelin & Johansson 2017: Ljungblad 2018) Ändå är i huvudsak alla som arbetar med pedagogik överens om att det relationella förhållandet är betydelsefullt (Linder 2018: 37). Intervjuns sista fråga gällde således huruvida läraren fått utbildning i lärararbetets relationella aspekter. Inte heller läraren i min studie upplever att hon fått utbildning inom de relationella dimensionerna av lärarprofessionen.

- (62) Aldrig, o de tror ja nog e en sånhän sak som liksom uteblir ganska mycke i utbildningen. Att ja tycker att då i tiden blev ja lite besviken på ämnet didaktik fö ja tycker att de int gav... [...] De gav int de som ja hade förvänta mig.. Att de sku ge, att sånhäna verktyg att hu ska ja vara. Att de e nog bara då man ha jobba sen. O sen sån här vissa saker som ja fått ahaa-upplevelser om... Int ha man blivi inskolad ti sånt. De sku behövas. O praktiker! De ha vari liksom, där har man fått av nån erfaren lärare, att de minns ja. Att de ha vari jättegivande.

Avsaknad av utbildning i lärararbetets relationella aspekter kan även bero på att relationell kompetens räknas som *tyst kompetens*. Med tyst kompetens menas sådan kompetens som manifesteras i det praktiska agerande som en del av en lärares mångsidiga kunnande. Det kan vara någonting som en lärare inte själv är medveten om i sitt yrkesutövande men som hon utvecklats i genom erfarenheter. (Rasehorn 2017: 269).

5 SLUTDISKUSSION

Syftet med denna avhandling pro gradu var att studera uppfattningar om lärar-elev-relationen och uppfattningar om dess inverkan på elevernas användning av språkbadspråket. Innan jag genomförde undersökningen var mitt antagande att en god lärar-elev-relation är till stor fördel, om inte en förutsättning för elevernas användning av språkbadspråket. I denna slutdiskussion diskuterar jag resultaten med återkoppling till min hypotes och avhandlingens forskningsfrågor.

I den första delen diskuterar jag uppfattningar om lärar-elev-relationen. Jag inleder med elevernas uppfattningar och fortsätter sedan med lärarens uppfattningar. För att kunna jämföra lärarens och elevernas uppfattningar och för att hitta eventuella likheter diskuterar jag dem ibland parallellt. Den andra delen berör uppfattningar om lärar-elev-relationens inverkan på elevernas användning av språkbadspråket. Återigen diskuteras elevperspektivet först och lärarperspektivet senare. Ibland diskuteras även dessa parallellt för att fylla avhandlingens delsyfte. I kapitel fyra, där resultaten presenterades och analyserades, var fokusen huvudsakligen på detaljer. I denna slutdiskussion ämnar jag diskutera de mest centrala resultaten i studien och, i stället för att fokusera på detaljer, abstrahera resultaten genom att placera studien i ett större sammanhang. Dessutom diskuterar jag avhandlingens reliabilitet, validitet och förslag för vidare forskning.

Uppfattningar om lärar-elev-relationen

Resultaten i min studie överensstämmer med tidigare studier om elevers uppfattningar om lärar-elev-relationen (se bland annat Ljungblad 2018 och Department for Education 2014). I denna avhandling har jag diskuterat lärar-elev-relationen synnerligen utgående från emotionellt och instrumentellt stöd (se avsnitt 2.4.1). Undersökningsresultaten visar att eleverna i denna studie upplever sin relation till läraren vara viktig. De anser också relationen vara god, speciellt på ett emotionellt plan. Några exempel på detta är att eleverna känner sig uppmärksammade, respekterade och accepterade av läraren och dessutom upplever de att de kan lita på sin lärare. Därtill visar resultaten att eleverna upplever sig få instrumentellt stöd av läraren, även om det inte upplevs i lika hög grad som det emotionella stödet. Exempel på det instrumentella stödet är att eleverna anser sig

vid behov kunna be om hjälp av läraren. Således kan det konstateras att eleverna upplever sig få emotionellt stöd i hög grad och instrumentellt stöd i medelhög grad.

Enligt Skaalvik & Skaalvik (2016: 85) brukar de elever som upplever sig få emotionellt stöd också ofta uppleva sig få instrumentellt stöd. Detta kan bero på att stöttande lärare överlag brukar stödja sina elever enligt behov. I denna studie syntes dock en liten skillnad mellan stöden: eleverna upplever en aning mera emotionellt än instrumentellt stöd. Resultatet kan dock delvis bero på att frågorna som var riktade åt eleverna hade en aning större betoning på det emotionella, vilket kan ha lett till att det är huvudsakligen den formen av stöd som betonas i svaren. Dessutom frågade jag inte direkt: ”hur stöder läraren dig?”. Elevernas svar på en sådan fråga hade varit enkelt att uppdelat i emotionellt och instrumentellt stöd. I denna undersökning var det huvudsakliga syftet dock inte att studera hur läraren stöder eleverna, utan hur relationen mellan dem uppfattas.

Elevsvaren motsvarar lärarens uppfattning om det emotionella och instrumentella stödets roller i relationen till eleverna. Läraren anser nämligen dem båda vara viktiga, men hon betonar vikten av det emotionella stödet eftersom hon anser det ha ett tydligt samband med elevernas välmående. Välmående anser hon i sin tur vara en förutsättning för inläring. Läraren nämner också vikten av instrumentellt stöd men poängterar att det är utmanande att stöda alla 20 elever. Enligt Skaalvik & Skaalvik (2016: 84–86) är emotionellt och instrumentellt stöd lika viktiga för elevens inläring. De fyller olika syften och generellt sett går det alltså inte att utelämna någondera av dem två. I denna studie upplever eleverna lägre grad av instrumentellt stöd än emotionellt stöd. Det kan alltså konstateras att lärares utmaning att hjälpa alla 20 elever innebär att hon inte hinner hjälpa alla i den grad hon önskade vilket i sin tur leder till att eleverna inte upplever sig få instrumentellt stöd i lika hög grad som det emotionella.

Även om majoriteten av eleverna beskrev sin relation till läraren som god och viktig, hittades det även osäkerhet hos eleverna. Två elever kunde inte avgöra huruvida relationen till läraren är viktig eller inte. Även dessa resultat anser jag är intressanta. Att ha en bra relation till sin lärare behöver inte betyda att man beskriver läraren – eller relationen till läraren – med berömmande yttrande. Det är inte heller konstigt att en

elvaåring svarar på frågan om huruvida relationen till läraren är viktig *jag vet inte*. Det kan nämligen vara tämligen abstrakt för en elev att fundera på sin relation till läraren och det kan vara någonting som eleven inte reflekterat kring tidigare. Att ha en bra lärare kan vara en självklarhet i ett barns liv. Å andra sidan kan ett *jag vet inte*-svar tyda på att man inte uppfattar relationen till läraren som god eller viktig, eller att man dessutom uppfattar den som dålig. I sådana fall kan ett likgiltigt *jag vet inte* tyda på missnöje i relation till läraren.

De som arbetar med pedagogik är överens om att det relationella förhållandet är betydelsefullt (Linder 2018: 37). Detta bekräftas också i min undersökning, där läraren anser att lärar-elev-relationen har en stor inverkan på eleverna. Dessutom anser hon sin relation till eleverna vara ”jättenära” eftersom de varit tillsammans ända sedan årskurs ett. Hon beskriver eleverna som ”sina barn” vilket understryker hennes uppfattning om sin relation till eleverna som en nära relation. Detta kan även tolkas som att läraren har ett känslband till sina elever. Det här kan jämföras med den relationella aspekten av lärararbetet, som även kallas för lärares relationella kompetens, som räknas vara ett av lärares tre kompetensområden. (Nordenbo m.fl. 2008: 73, Aspelin & Persson 2013: 49).

Anmärkningsvärt är dock att en *för* nära relation inte är gynnsam för eleverna. En intimisering av relationer främjar nämligen inte elevernas utveckling och intimiseringen kan även leda till att läraren är för involverad i elevernas livsvärld. Med det sagt innebär relationell kompetens inte en hög känslomässig investering i eleverna utan snarare en förmåga att uppmuntra eleven i hennes inläring och dessutom bemöta eleven med empati och respekt. (Aspelin & Persson 2013: 26).

Å andra sidan lyfter läraren upp hur hennes roll i relation till eleverna påminner om en arbetsledares roll. Den rollen kan i sin tur jämföras med beskrivningen av lärares ledarkompetens, som innebär att organisera undervisningen och delegera arbetsuppgifter och ansvar (Nordenbo m.fl. 2008: 73; Aspelin & Persson 2013: 49). Det bör finnas en balans i hur dessa olika kompetensområden kommer till uttryck. Hur de kommer till uttryck har nämligen en direkt koppling till hur relationen till eleverna ser ut. Att relationen mellan lärare och elev är balanserad är i sin tur en förutsättning för

framgångsrik pedagogik. (Aspelin & Persson 2013: 19, 49). Min tolkning av lärarsvaren är att läraren har en sund balans mellan det emotionella och det instrumentella stödet, samt att hon, utöver att ha relationell kompetens även är säker i sin ledarroll. Dessutom förefaller lärarens relation till eleverna vara balanserad.

Genom en granskning av lärarens yttranden tolkar jag att hon – åtminstone i någon grad, om än omedvetet – tillämpar relationell pedagogik i sin profession. I hennes svar kommer det fram att hon värdesätter relationen till varje elev samt att hon betonar hur relationen består av *riktiga möten*. Samma tanke är grundläggande inom relationell pedagogik (Aspelin & Persson 2013: 15; Ljungblad 2018: 28–29). Dessutom verkar läraren vara sund i sin auktoritära roll. Hon använder den men missbrukar den inte. Det förefaller att hon har en förståelse över att lärares auktoritet kan användas på både konstruktiva och destruktiva sätt, och genom denna förståelse söker hon själv använda auktoriteten på ett uppbyggligt sätt. Aspelin och Persson (2013: 19) diskuterar samma tema genom att poängtera hur faktumet att relationen mellan lärare och elev aldrig är fullt jämställt kan både ha konstruktiva och destruktiva följder.

Uppfattningar om relationens betydelse för elevernas användning av språkbadspråket

Undersökningsresultaten visar att majoriteten av eleverna använder svenska med sin lärare så länge de kan orden på svenska. Då eleverna talar sinsemellan använder de svenska endast då de måste. Majoriteten av eleverna verkar vara, åtminstone i någon grad, motiverade att tala svenska. Till och med 14 elever ansåg att de gärna talar svenska på lektionerna och som orsak lyfte de upp olika faktorer. Några nämnde att det är tack vare läraren de använder svenska.

Enligt Abrahamsson (2009: 207) kan en inlärares motivation för andraspråksinläringen manifesteras antingen utgående från en *integrativ* eller en *instrumentell* orientering till andraspråket (se avsnitt 3.1.2). Jag anser att elevernas motivation i denna studie handlar mera om en instrumentell orientering till det svenska språket än om integrativ orientering. Det här anser jag att beror först och främst på att elevernas inlärningsgrupp är finskspråkig varför de också talar finska med varandra. Eleverna har därför inget behov av att bli socialt accepterade av varandra som svensktalande. Dessutom tenderar eleverna vara i

språkbud som följd av deras föräldrars önskan att barnen skulle bli tvåspråkiga. Föräldrar som valt språkbud för sina barn nämner särskilt instrumentella orsaker bakom sitt val. De anser att barnen skulle ha nytta av sin tvåspråkighet i framtida studier och på arbetsmarknaden. (Bergroth 2007: 11). Det kan alltså antas att eleverna fått höra om nyttan som det svenska språket skulle medföra i elevernas framtid, och att de därför har en instrumentell orientering till andraspråket.

Majoriteten av eleverna ansåg läraren ha en positiv inverkan på den egna andraspråksanvändningen. Några av dem förtydligade att det är tack vare lärarens undervisning eller hjälp som de använder svenska. Andra nämnde i sin tur att de använder svenska eftersom de *hör* läraren tala svenska. Det handlar alltså om *inflöde* av läraren. Även Hammarberg (2013: 60–61) lyfter upp inflödets roll för elevernas användning av ett andraspråk (se avsnitt 3.2.1). Resultaten visar också att läraren på olika sätt uppmuntrar eleverna att använda svenska.

Även läraren ser relationen till eleverna vara mycket viktig med tanke på elevernas andraspråksanvändning. Hon nämnde om den ”positiva driven” och vi-andan som bidrar till elevernas andraspråksanvändning, som även Björklund med flera (2005: 16) diskuterar som en förutsättning för elevernas andraspråksanvändning. Dessutom lyfter läraren upp hur hon, samtidigt som hon uppmuntrar eleverna att använda svenska, vill förmedla att hon respekterar deras modersmål finska. Därmed blir finska inte ett önskat och förbjudet språk – läraren vet att det är elevernas modersmål och hon förstår att det också är deras främsta känslospråk, samt språket som de helst använder sinsemellan. Därmed vill hon inte förbjuda dem att tala finska med varandra. Samtidigt är hon ändå tydlig med språkbudets principer och påminner eleverna om att ”vi är i språkbud och vi pratar svenska”.

Innan jag genomförde undersökningen var mitt antagande att en god lärar-elev-relation är till stor fördel, om inte en förutsättning för elevernas användning av språkbudsspråket. Undersökningsresultaten visar att en god lärar-elev-relation är till stor fördel för andraspråksanvändningen hos eleverna. Enligt läraren och några elever kan den även ses som en förutsättning för andraspråksanvändningen.

Studiens trovärdighet

I denna fenomenografiska studie hade jag som avsikt att studera uppfattningar. För att komma till uppfattningarna valde jag enkät och individuell intervju som datainsamlingsmetoder vilka jag anser fyllde sina syften. Även klassrumsobservation kunde ha gett intressant information om relationen och sålunda ge ett vidare perspektiv på det studerade objektet. Observation som den enda materialinsamlingsmetoden skulle ändå inte ha gett information om informanternas uppfattningar. Validiteten i undersökningar avgörs bland annat enligt huruvida man i studien undersökt det som ämnades undersöka. (Trost & Hultåker 2016: 62–63). I denna undersökning anser jag mig ha kunnat genomföra materialinsamlingen i enlighet med syftet och forskningsfrågorna. Att analysera och tolka materialet, huvudsakligen genom innehållsanalys, fungerade också bra. Därmed anser jag mig ha lyckats med att undersöka det som uttrycktes i forskningsfrågorna.

Då jag utformade enkäten strävade jag efter att göra den strukturerad och logisk. Jag undvek komplicerade ord för att göra den begriplig för eleverna. Jag skickade enkäten bland annat till en erfaren språkbadslärare för att få hennes synpunkter på frågornas lämplighet och dessutom bad jag en släkting i 11-års ålder att fylla i enkäten. Sedan förbättrade jag enkäten enligt förslagen. Enkäten bestod av sammanlagt 42 frågor, men eftersom den var utformad på två sidor antar jag att den inte upplevdes som för lång eller mödosam. Dessutom svarade varje elev på alla frågor vilket tyder på att eleverna orkade fylla i hela enkäten. Med hjälp av flervalsfrågorna och svarsalternativen 1–5 var det enkelt att mäta koherens mellan de olika dimensionerna av hur eleverna upplever sin relation till läraren. Enkätens öppna frågor gav för sin del möjlighet till en grundligare beskrivning av elevernas uppfattningar vilka jag sedan analyserade genom en innehållsanalys.

Trots förarbetet hade enkäten sina brister gällande precision och objektivitet. Ett exempel på det är fråga nummer 19: *påverkar läraren din användning av svenska så att du talar mera eller mindre svenska på grund av henne?* Varken ett ja- eller ett nej svar skulle ge någon egentlig information på frågan på grund av dess formulering. Majoriteten av eleverna hade dock svarat med längre beskrivningar som underlättade för mig att tolka elevernas svar. Enkätens sista fråga var också en aning otydlig: *på vilket sätt uppmuntrar*

läraren dig/kunde uppmuntra dig att använda det svenska språket mera? Frågans form medförde en risk att missförstå huruvida eleven beskriver hur läraren *redan* uppmuntrar, eller om det handlar om det senare alternativet, hur läraren *kunde uppmuntra* eleven. Även om frågan var en aning otydlig avslöjade formen på elevernas svar vad de menade. Överlag anser jag således att enkätens grad av abstraktion var lämplig för de flesta av eleverna.

Enligt mig fyllde också intervjun sitt syfte. En fördel med intervjuer är att intervjuaren kan vid behov precisera frågan så att den intervjuade förstår innehållet och således medförde intervjun inga svårigheter gällande precision. Jag hade utarbetat stödfrågorna på förhand så att de skulle vara tydliga och enkla att förstå. Dessutom hade jag formulerat dem så att det var tydligt för informanten att det var specifikt *hennes uppfattningar* som jag var ute efter. Å andra sidan kom jag fram till att jag inte kan dra allt för långtgående slutsatser baserat på en intervju. Även om läraren exempelvis uppvisar relationell förståelse och kompetens i sina yttranden anser jag att det är utmanande att, enbart baserat på intervjun, utvärdera vilken pedagogisk syn hon har. En intervju kombinerat med observation hade kunnat ge mångsidigare information för djupare tolkning.

Slutord

Mitt bidrag till språkbadsforskningen är en undersökning om hur relationen mellan lärare och elev uppfattas samt hurdan inverkan den anses ha på andraspråksanvändningen hos eleverna. Resultaten i denna studie går inte att generaliseras till alla språkbadselever i Finland utan en nyanserad bedömning av resultatens tillämpning. Eleverna i denna undersökning har haft samma lärare sedan årskurs ett. Det innebär att då undersökningen genomfördes hade eleverna haft samma klassföreståndare i nästan fem år, vilket kan ha en signifikant effekt på hur lärar-elev-relationen såg ut och hur den uppfattades i klassen. Mitt antagande är sålunda att relationen i denna klass uppfattades som en aning positivare och viktigare än vad den hade uppfattats i många andra klasser. Ändå anser jag att man utifrån resultaten kan dra vissa allmänna slutsatser.

Som min studie tillsammans med tidigare studier visar uppfattar elever relationen till läraren vara viktig med tanke på det egna välbefinnandet och den egna inläringen.

Förståelse om de möjligheter som finns i en god lärar-elev-relation kan således berika lärarens pedagogiska tänkande och agerande, som i sin tur kan ha en positiv effekt på eleverna. Min studie visar även att både eleverna och läraren ansåg lärar-elev-relationen ha en positiv inverkan på andraspråksanvändningen hos eleverna. Därför antar jag att en god lärar-elev-relation kan vara en betydelsefull resurs för all språkinläring också i vanlig språkundervisning. En studie speciellt bland elever i högre årskurser, där fokus ofta är på kunskap och prestationer, skulle vara aktuell. Att studera hurdan roll lärar-elev-relationen spelar för inläring av finska eller svenska som det andra inhemska språket på högstadie- eller gymnasienivå skulle vara intressant.

Språk är ett verktyg för kontakt, och om kontakten till läraren känns meningsfull känns antagligen språkinläringen och -användningen det också. Därmed antar jag att all språkundervisning kunde berikas genom en ökad satsning på relationen till eleverna. I samma andetag vill jag påpeka att jag inte menar att medvetenhet om relationell pedagogik är en förutsättning för det. Att uppmuntra, respektera och vara empatisk är säkerligen någonting som många lärare gör även utan att ha en tydlig pedagogisk syn bakom sitt agerande.

LITTERATUR

- Aspelin, Jonas (2018). *Lärarens relationskompetens. Hur är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber AB.
- Aspelin, Jonas & Lotta Johansson (2017). *Relationell pedagogik. Ingång till ett fält.* [online]. [Citerat 1.10.2020]. Tillgänglig: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1446/1290>
- Aspelin, Jonas & Sven Persson (2013). *Om relationell pedagogik.* Falkenberg; Prepress Team Media Sweden AB.
- Bergroth, Mari (2007). *Kielikylypyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset* [online]. [Citerat 6.5.2021]. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-204-5.pdf
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy* [online]. [Citerat 28.1.2021]. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7226/isbn_978-952-476-617-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4* [online]. [Citerat 2.5.2021]. Tillgänglig: https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2021/03/KOMPENDIUM_4_hela.pdf
- Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Hanna Turpeinen (2007). *Språkbadsboken.* Vasa universitet: Levón Institute.
- Bowlby, John (1994). *En trygg bas. Kliniska tillämpningar av bindningsteorin.* Stockholm: Natur och kultur.
- Cambridge Dictionary (2021). *Dictionary* [online]. [Citerat 23.2.2021]. Tillgänglig: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/immersion>
- Cummins, Jim (1998). *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion* [online]. [Citerat 23.02.2021]. Tillgänglig: <https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/CUMMINS/CUMMINS.PDF>
- Department for Education (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16.* [online]. [Citerat 5.10.2020]. Tillgänglig: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:eda164e0-5005-41c6-ae5-9d4eadf2c118/download_file?file_format=pdf&safe_filename=16-educational-Developmental-Outcomes-RR.pdf&type_of_work=Report

- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Finlex.fi (2003). *Lag om grundläggande utbildning* [online]. [Citerat 18.02.2020].
Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Hammarberg, Björn (2013). *Teoretiska ramar för andraspråksforskning*. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk. – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 27.
- Holmström, Cecilia (2021). *Hon vill se professur i relationer i skolan*. Vasabladet 21.2.2021, 13.
- Jakobstad.fi (2021). *Språkbadsansökan i Jakobstad 1.-21.2.2021* [online]. [Citerat 24.2.2021].
Tillgänglig: <https://www.jakobstad.fi/nyheter/sprakbadsansokan-i-jakobstad-1-2-21-2-2021>
- Jerlang, E., Egebjerg, S., Halse, J., Jonassen, A. J., Ringsted, S., Wedel-Brandt, B. & Hagelthorn, M. (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier: En introduktion* (5., [utök. och rev.] uppl.). Stockholm: Liber.
- Kaskela-Nortamo, Britt (2007). *En språkbadslärares vardag*. I: Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). *Språkbadsboken*. Vasa universitet: Levón Institute. 70.
- Kotimaistenkieltenkeskus.fi (2021). *Asiantuntijoiden kirjoituksia ajankohtaisista kielikysymyksistä* [online]. [Citerat 8.4.2021]. Tillgänglig:
https://www.kotus.fi/nyt/kysymyksia_ja_vastauksia/nykysanastosta/ihan_kaunis
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman
- Kroksmark, Tomas (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbad. Forskning och praktik* [online]. [Citerat 19.01.2021].
Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7562/isbn_951-683-802-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Linder, Anne (2018). *Professionell relationskompetens*. Lund: Studentlitteratur
- Ljungblad, Ann-Louise (2018). *Relationellt lärarskap -och pedagogiska möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Mård-Miettinen, Karita, Elisa Kuusela & Teija Kangasvieri. (2014). *Esikoululaisten käsityksiä kielenoppimisesta*. *Kasvatus* 45 (4), 320–332. [Citerat: 25.4.2021].
Tillgänglig: https://www.researchgate.net/profile/Karita_Mard-

Miettinen/publication/296701659_Esikoululaisten_kasityksia_kielten_oppimisesta/links/56d95b4408aebabdb40f6dc2.pdf?origin=publication_list

- Nihlfors, Elisabet (2008). *Kunskap vidgar världen-Globaliseringens inverkan på skola och lärande* [online]. [Citerat 4.11.2020]. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/49b72e/contentassets/9fed92b0cf9c4ae29342fd1ee22ef866/kunskap-vidgar-varlden---globaliseringens-inverkan-pa-skola-och-larande>
- Niemelä, Nina (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud* [online]. [Citerat 22.01.2021]. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7740/isbn_978-952-476-237-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordenbo, Sven Erik; Sögard Larsen, Michael; Tiftikci, Neriman; Wendt, Rikke E. & Susan Österman (2008). *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo*. Köpenhamn: School of Education, University of Aarhus.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rasehorn, Kirsti (2017). *Opettajuuuden kehittyminen* [online]. [Citerad 6.5.2021]. Tillgänglig: <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opetta-juuden-kehittyminen-Rasehorn.pdf>
- Starrin, Bengt & Per-Gunnar Svensson (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens Ordböcker (2020). *Sök i tre ordböcker på en gång* [online]. [Citerat 23.3.2020]. Tillgänglig: <https://svenska.se/>
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Södergård, Margareta (2002) *Interaktion i ett språkbudsdaghem - lärarstrategier för andraspråksanvändning*. I: Svenskans beskrivning 24. Förhandlingar vid Tjugofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning. Linköping: Electronic Conference Proceedings 6:24. s. 275–288
- Tedick, Diane J, Jorgensen, Karen & Terri Geffert (2001). *Content-Based Language Instruction: The Foundation of Language Immersion Education* [online]. [Citerad 24.3.2021]. Tillgänglig: <https://carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/May2001.pdf>
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Trost, Jan & Oscar Hultåker (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* [online]. [Citerat 1.10.2020]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Ylikruuvi, Saana (2020). *Yhteiskunta koulussa ja koulu yhteiskunnassa* [online]. [Citerat 4.11.2020]. Tillgänglig: <https://www.sool.fi/opecopiskelija/artikkelit/yhteiskunta-koulussa-ja-koulu-yhteiskunnassa/>
- Ytterjarnaforum.se (2020). *De vill att skolan ska lära eleverna social och emotionell kompetens* [online]. [Citerat 5.11.2020]. Tillgänglig: <https://www.ytterjarnaforum.se/utbildning/de-vill-att-skolan-ska-lara-eleverna-social-och-emotionell-kompetens/>
- Östlund Daniel (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik* [online]. [Citerat 13.01.2020]. Tillgänglig: <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01>

BILAGA 1. Enkät

OPETTAJA-OPPILASSUHDE, JA SEN VAIKUTUS KIELIKYLPYKIELEN KÄYTTÖÖN

Tyttö	
Poika	

1. Sukupuoli:

Kyllä.	
En.	

2. Oletko ollut samalla kielikylpyluokalla ensimmäisestä luokasta lähtien?

Mieti suhdetta kielikylpyopettajaasi. Lue seuraavat väittämät, ja vastaa niihin asteikolla 1-5.

1= täysin eri mieltä	2= joksinkin eri mieltä	3= ei samaa eikä eri mieltä	4=joksinkin samaa mieltä	5= täysin samaa mieltä
----------------------	-------------------------	-----------------------------	--------------------------	------------------------

1. Tunnen oloni turvalliseksi.	1	2	3	4	5
2. Opettaja huomaa ja huomioi minut.	1	2	3	4	5
3. Opettaja kunnioittaa minua.	1	2	3	4	5
4. Opettaja kuuntelee minua.	1	2	3	4	5
5. Opettaja hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	1	2	3	4	5
6. Voin luottaa opettajaan.	1	2	3	4	5
7. Opettaja on ystävällinen minua kohtaan.	1	2	3	4	5
8. Voin kertoa opettajalle, jos minua vaivaa jokin.	1	2	3	4	5
9. Opettaja on reilu ja kohtelee minua samanarvoisena kuin luokkatovereitani.	1	2	3	4	5
10. Kun luokassa tehdään yhteisiä päätöksiä, opettaja ottaa huomioon myös minun ideani ja ehdotukseni.	1	2	3	4	5

11. Opettaja tietää mitä osaan eri aineissa, ja osaa auttaa minua sopivalla tavalla.	1	2	3	4	5
12. Opettaja vaatii minulta liikaa.	1	2	3	4	5
13. Opettaja vaatii minulta liian vähän.	1	2	3	4	5
14. Opettaja vaatii minulta sopivasti, ja kannustaa minua oppimaan lisää eri asioita.	1	2	3	4	5
15. Opettajani antaa minulle jatkuvaa palautetta oppimisestani.	1	2	3	4	5
16. Jos en osaa tai ymmärrä jotakin, voin kysyä apua opettajalta.	1	2	3	4	5
17. Minua hävettää, jos vastaan väärin opettajalle tai muuten vain mokaan oppitunnin aikana.	1	2	3	4	5

18. Opettajani tuntee minut hyvin ja tietää myös jotakin minun perheestäni ja vapaa-ajastani (esim. harrastukset).	1	2	3	4	5
19. Keskustelen opettajani kanssa joskus myös luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi ruokailutilanteissa, koulukäytävällä tai välitunnilla.	1	2	3	4	5
20. Tavallisen koulupäivän aikana opettaja antaa enemmän kehuja kuin moitteita.	1	2	3	4	5

21. Miten kuvailisit suhdettasi opettajaan omin sanoin?

22. Pidätkö suhdettasi opettajaan tärkeänä? Perustele!

Mieti ruotsin kielen käyttöösi ja vastaa seuraaviin kysymyksiin valitsemalla yksi sopiva vaihtoehto, laittamalla rasti ruutuun.

1. Käytän ruotsia **oppitunnilla** opettajani kanssa...

Aina.	
Aina, kun osaan sanat ruotsiksi.	
Vain, kun minun on pakko.	
Puhun pääosin suomea ja lisään ruotsinkielisiä sanoja lauseeseen.	

2. Käytän ruotsia **oppitunnilla** luokatovereideni kanssa...

Aina.	
Aina, kun osaan sanat ruotsiksi.	
Vain, kun minun on pakko.	
Puhun pääosin suomea ja lisään ruotsinkielisiä sanoja lauseeseen.	

3. Puhutko mielellään ruotsia tunneilla? Kerro mitkä asiat vaikuttavat ruotsin kielen käyttöösi! (esim. oma motivaatio, ryhmäpaine puhua vain suomea tms.)

Lue seuraavat väittämät, ja vastaa niihin asteikolla 1-5.

1= täysin eri mieltä	2= jokseenkin eri mieltä	3= ei samaa eikä eri mieltä	4=jokseenkin samaa mieltä	5= täysin samaa mieltä
----------------------	--------------------------	-----------------------------	---------------------------	------------------------

4. Opettaja kannustaa ruotsin kielen käyttöön aina.	1	2	3	4	5
5. Opettaja vaatii ruotsin kielen käyttöä aina.	1	2	3	4	5
6. Opettaja osaa arvioida, miten hyvin osaan puhua ruotsia.	1	2	3	4	5
7. Opettaja kehuu ja kannustaa minua, kun puhun tai yritän puhua ruotsia.	1	2	3	4	5
8. Opettaja auttaa minua, kun puhun tai yritän puhua ruotsia.	1	2	3	4	5

Ruotsin kielen puhuminen oppitunnilla tuntuu:

9. Luonnolliselta	1	2	3	4	5
10. Kivalta	1	2	3	4	5
11. Noloilta	1	2	3	4	5
12. Epämukavalta	1	2	3	4	5
13. Hyvällä tavalla haastavalta	1	2	3	4	5
14. Tylsältä	1	2	3	4	5
15. Pakonomaiselta	1	2	3	4	5
16. Lapselliselta	1	2	3	4	5
17. Helpolta	1	2	3	4	5
18. Liian haastavalta	1	2	3	4	5

19. Vaikuttaako opettaja ruotsin kielen käyttöösi niin, että käytät opettajan ansiosta enemmän ruotsia vai vähemmän kuin muuten käyttäisit? Perustele!

20. Millä tavoin opettaja kannustaa tai voisi kannustaa sinua käyttämään ruotsin kieltä enemmän?
