



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **BEREDSKAP FÖR EN FLERSPRÅKIG OCH MÅNGKULTURELL SKOLA: SVENSKSPRÅKIGA KLASSLÄRARSTUDENTERS UPPLEVELSE AV SIN INTERKULTURELLA KOMPETENS**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Klasslärare  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Pedagogik  
Maj 2025  
Jessica Nirho

Handledare: Pia Mikander och Jenni  
Helakorpi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Jessica Nirho		
Työn nimi - Arbetets titel Beredskap för en flerspråkig och mångkulturell skola: Svenskspråkiga klasslärarstudenters upplevelse av sin interkulturella kompetens		
Title Preparedness for teaching in multilingual and multicultural schools: Swedish-speaking primary teacher students' perceptions of their intercultural competence		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Pia Mikander & Jenni Helakorpi	Aika - Datum - Month and year 05/2025	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 79 s. + 5 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Syftet med avhandlingen var att undersöka hur klasslärarstudenter uppfattade sin egen beredskap att arbeta i en flerspråkig och mångkulturell skolmiljö. Bakgrunden till studien låg i att Helsingfors universitets klasslärarutbildning betonar flerspråkighet, mångfald och social rättvisa, och framhåller att utbildningen ska förbereda studenter inför alltmer språkligt och kulturellt heterogena klassrum. Undersökningen går ut på att kartlägga hur studenterna själva skattar sin interkulturella kompetens samt vilka faktorer som påverkar denna. Avhandlingen ramar in av Deardorffs teori om interkulturell kompetens, som möjliggör mätning av begreppet, men granskas även kritiskt i ljuset av Dervins synpunkter. Tidigare forskning visar att lärare ofta har en positiv attityd till mångfald, men saknar praktiska verktyg för att agera inkluderande i klassrummet. Forskning har också visat att Finlandssvenskar tenderar att överskatta sin egen tolerans, vilket kan skapa ett glapp mellan attityd och handling. Läroplanen för den grundläggande utbildningen betonar vikten av att beakta språklig och kulturell mångfald i undervisningen.</p> <p>Jag genomförde en enkätundersökning riktad till klasslärarstudenter som går utbildningen på svenska vid Helsingfors universitet. Totalt samlades 117 svar in. Det kvantitativa materialet analyserades med hjälp av faktoranalys, MANOVA, ANOVA och korrelationsanalys. De öppna svaren analyserades kvalitativt genom tematisk metod med induktiv ansats.</p> <p>Resultaten visade att studenternas självskattade interkulturella kompetens påverkades av faktorer som kön, ålder, uppväxtmiljö och tidigare erfarenheter. Män skattade sig generellt högre än kvinnor, yngre studenter visade större självförtroende i kompetens medan äldre hade mer kunskap. Studenter med internationell skolgång eller från mångkulturella miljöer skattade sig högre, särskilt vad gäller attityder. Det fanns också ett tydligt samband mellan hur väl förberedda studenterna kände sig genom utbildning och praktik och hur kompetenta de upplevde sig. Samtidigt visade det sig att de som faktiskt hade gjort praktik ofta skattade sin kompetens, särskilt kunskap, lägre än de utan praktik. Faktorer som studieår, studiepoäng och arbetserfarenhet hade ingen tydlig effekt. Generellt upplever studenterna att de är kompetenta att arbeta i mångkulturella klassrum, men resultaten visar att denna upplevelse inte alltid grundar sig i verklig teori eller praktik.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Interkulturell kompetens, flerspråkighet, mångkulturella klassrum, lärarutbildning		
Keywords Intercultural competence, multilingualism, multicultural classrooms, teacher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Jessica Nirho		
Työn nimi - Arbetets titel Beredskap för en flerspråkig och mångkulturell skola: Svenskspråkiga klasslärarstudenters upplevelse av sin interkulturella kompetens		
Title Preparedness for teaching in multilingual and multicultural schools: Swedish-speaking primary teacher students' perceptions of their intercultural competence		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogy		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pia Mikander & Jenni Helakorpi	Aika - Datum - Month and year 05/2025	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 79 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this dissertation was to examine how primary education teacher students perceived their own preparedness to work in a multilingual and multicultural school environment. The background of the study lies in the fact that the University of Helsinki's primary teacher education program emphasizes multilingualism, diversity, and social justice, and highlights that the education should prepare students for increasingly linguistically and culturally diverse classrooms. The study aims to map how students self-assess their intercultural competence and identify the factors that influence this. The dissertation is framed by Deardorff's theory of intercultural competence, which allows for the measurement of the concept, but is also critically reviewed in light of Derwin's perspectives. Previous research shows that teachers often have a positive attitude towards diversity but lack practical tools to act inclusively in the classroom. Research has also indicated that Swedish-speaking Finns tend to overestimate their own tolerance, which can create a gap between attitude and action. The national curriculum for basic education emphasizes the importance of considering linguistic and cultural diversity in teaching.</p> <p>I conducted a survey among students enrolled in the Swedish-primary teacher education at the University of Helsinki. A total of 117 responses were collected. The quantitative data was analyzed using factor analysis, MANOVA, ANOVA, and correlation analysis. The open-ended responses were analyzed qualitatively using a thematic method with an inductive approach.</p> <p>The results showed that students' self-assessed intercultural competence was influenced by factors such as gender, age, upbringing, and previous experiences. Men generally rated themselves higher than women, younger students showed more self-confidence in their competence, while older students had more knowledge. Students with international schooling or from multicultural environments rated themselves higher, particularly in terms of attitudes. There was also a clear correlation between how well-prepared students felt through education and practice and how competent they perceived themselves to be. However, it was found that those who had actually completed practice often rated their competence, particularly knowledge, lower than those without practice. Factors such as year of study, credits, and work experience showed no clear effect. Overall, students felt competent to work in multicultural classrooms, but the results suggest that this perception does not always stem from real theoretical or practical foundations.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Interkulturell kompetens, flerspråkighet, mångkulturella klassrum, lärarutbildning		
Keywords Intercultural competence, multilingualism, multicultural classrooms, teacher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
2	Teoretisk bakgrund.....	4
2.1	Interkulturell kompetens i lärarutbildningen.....	4
2.1.1	Begreppet interkulturell kompetens .....	5
2.1.2	Deardorffs interkulturella kompetensteori .....	7
2.1.3	Relationskompetens och interkulturell kompetens i mötet med mångfald .....	8
2.2	Ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum .....	10
2.2.1	Utvecklingen av befolkningsstrukturen i Finland .....	12
2.2.2	Elevernas språkliga bakgrund i de Finländska skolorna .....	13
2.3	Diskurser och lärarens självbild i mötet med mångfald.....	15
2.4	Den finlandssvenska kontexten.....	17
3	Forskningsuppgift och forskningsfrågor .....	19
4	Genomförande.....	20
4.1	Val av metod .....	20
4.2	Klasslärarutbildningen .....	21
4.3	Beskrivning av datainsamlingen .....	22
4.4	Beskrivning av enkäten .....	22
4.5	Beskrivning av samplet .....	24
4.6	Statistiska metoder .....	29
4.6.1	Kodning och förberedelse av data.....	31
4.7	Faktoranalys .....	32
4.7.1	Skapandet av summavariabler.....	35
4.8	Etiska aspekter .....	37
5	Forskningsresultat och tolkning av resultaten.....	38
5.1	Resultatrapportering.....	38
5.1.1	Lärarstudenters bakgrundsfaktorers relation till självskattad interkulturell kompetens .....	41
5.1.2	Lärarstudenters tidigare arbetserfarenhet och praktikupplevelsers relation till deras självskattade interkulturella kompetens .....	64
5.1.3	Kompetens, kunskap och attityds relation till utvecklingen av lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens .....	67
5.2	Kvalitativa ansatsens resultat .....	69
6	Tillförlitlighet.....	73
7	Diskussion.....	75
	Källor .....	80

## FIGURER

Figur 1. Utveckling av andelen personer med utländsk bakgrund eller personer med främmande språk 2013-2023 .....	13
Figur 2. Andelen elever med ett främmande språk som modersmål i de svenskspråkiga skolorna i Finland 2011-2024 .....	14
Figur 3. Skillnaden på andelen elever med ett främmande språk som modersmål i de finländska skolorna 2023/2024 .....	14
Figur 4. Lärarstudenternas upplevda diskriminering .....	28
Figur 5. Lärarstudenternas fördelning gällande självskattade kunskapen.....	39
Figur 6. Lärarstudenternas fördelning gällande attityden .....	40
Figur 7. Lärarstudenternas fördelning gällande självskattade kompetensen.....	41
Figur 8. Lärarstudenternas fördelning gällande pedagogisk beredskap .....	55
Figur 9. Kulturella mångfaldens och flerspråkighetens påverkan på undervisningen, tematisk analys.....	72

## TABELLER

Tabell 1. Resultat från explorativ faktoranalys med Varimax-rotation för påståenden om pedagogisk beredskap.	
Tabell 2. Resultat från explorativ faktoranalys med Promax-rotation för påståenden om interkulturell kompetens.	

## BILAGOR

Bilaga 1. E-lomake enkät.	
---------------------------	--

# 1 Inledning

Skolorna i Finland blir i dag alltmer flerspråkiga och mångkulturella i takt med den ökande invandarmängden (Statistikcentralen, 2024). Denna demografiska förändring innebär att den finländska skolan blir alltmer språkligt och kulturellt heterogen (Informationsresursen Koski, 2024). För att möta denna utveckling behöver lärare ha kunskap och beredskap att undervisa i mångkulturella och flerspråkiga klassrum. Det nuvarande regeringsprogrammet syftar till att stärka integrationen på svenska i Finland, vilket förväntas leda till en ökning av elever med invandrarbakgrund i svenskspråkiga skolor (Statsrådet, 2023). Traditionellt har de finlandssvenska skolorna varit relativt homogena med en låg andel elever med invandrarbakgrund. Syftet med denna avhandling är att undersöka hur klasslärarstudenter uppfattar sin egen beredskap att arbeta i en flerspråkig och mångkulturell skolmiljö. Helsingfors universitet beskriver sin svenskspråkiga klasslärarutbildning som en utbildning som "betonar flerspråkighet, mångfald och social rättvisa." Vidare framhålls att:

*"Utbildningens profilering innebär att du som lärare har beredskap att arbeta i en allt mer språkligt och kulturellt heterogen miljö på ett sätt som främjar elevernas utveckling i ämneskunskaper och språk, deras identitet och deras interkulturella kompetens oberoende av elevens bakgrund."*(Helsingfors universitet, u.å)

Denna vision understryker vikten av att varje nyutbildad lärare har de verktyg som krävs för att möta en diversifierad elevgrupp. I takt med att skolmiljöer blir allt mer heterogena ökar också kraven på lärarens interkulturella kompetens, språkmedvetenhet och förmåga att skapa en inkluderande undervisning. Samtidigt visar forskning att många lärare i svenskfinland upplever osäkerhet kring hur de ska hantera mångfalden i praktiken (Mansikka & Holm, 2011; Hellgren et al., 2019; Björklund, 2013). Lärare förväntas inte bara förmedla kunskap utan också skapa en inkluderande lärmiljö där elever från olika kulturella och språkliga bakgrunder känner sig sedda och delaktiga. Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) lyfter fram kulturell mångfald som en del av skolans värdegrund. Läroplanen betonar att skolan ska

stödja elevernas kulturella identitet samtidigt som den främjar förståelse och uppskattning för andra kulturer:

*”Den grundläggande utbildningen bygger på det mångskiftande finländska kulturarvet som har formats och kontinuerligt formas genom växelverkan mellan olika kulturer. Undervisningen ska stödja elevernas kulturella identiteter och sporra dem att aktivt delta i egna kulturella och sociala gemenskaper och också till att de intresserar sig för andra kulturer. Samtidigt ska undervisningen stärka uppskattningen för kreativitet och kulturell mångfald, främja kulturell och interkulturell kommunikation och på så sätt lägga grund för en kulturellt hållbar utveckling.”* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.15)

Utöver detta understryker läroplanen vikten av att anpassa undervisningen utifrån elevernas språkliga och kulturella bakgrund.

*”Elevernas bakgrund och utgångsläge, såsom modersmål och kultur och hur länge de bott i Finland, ska beaktas i undervisningen. Flerspråkiga elever ska uppmuntras att använda de språk de kan på ett mångsidigt sätt under lektionerna i olika läroämnen och i övrig verksamhet i skolan.”* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87)

Trots dessa tydliga riktlinjer uppvisar lärare i Svenskfinland varierande grad av beredskap att arbeta i flerspråkiga och mångkulturella klassrum (Mansikka & Holm, 2011; Hellgren et al., 2019; Björklund, 2013). Även om lärarutbildningen uttryckligen profilerar sig inom detta område är det relevant att undersöka i vilken utsträckning studenterna själva anser att utbildningen förbereder dem för denna verklighet – en fråga som ligger i fokus för denna avhandling.

Trots att mångkulturalitet och flerspråkighet är centrala teman i dagens utbildningslandskap, finns det en tydlig kunskapslucka när det gäller finlandssvenska klasslärarstudenters interkulturella kompetens. Tidigare forskning har i hög grad fokuserat på verksamma lärares erfarenheter och attityder (t.ex. Mansikka & Holm, 2011; Hellgren et al., 2019), men få studier har systematiskt undersökt hur blivande lärare själva uppfattar sin kompetens inför att arbeta i mångkulturella och flerspråkiga miljöer. Särskilt

inom det finlandssvenska utbildningsfältet är denna aspekt i det närmaste obeforskad. Denna avhandling tar sin utgångspunkt i Deardorffs (2006) modell för interkulturell kompetens, som erbjuder ett mångdimensionellt ramverk bestående av attityder, kunskap, färdigheter och konkret handling.

## 2 Teoretisk bakgrund

I den teoretiska bakgrunden beskrivs centrala begrepp och tidigare forskning med fokus på interkulturell kompetens, flerspråkighet och mångkulturella klassrum. Dessutom beskrivs den demografiska förändringen i Finland samt det finlandssvenska minoritetskontexten. Begreppet interkulturell kompetens definieras med särskild uppmärksamhet på Deardorffs interkulturella kompetensteori. Interkulturella kompetensteorin ger ramverk för avhandlingen för att förstå hur individer kan utveckla förmågan att integrera på ett respektfullt sätt i mångkulturella och flerspråkiga miljöer.

### 2.1 Interkulturell kompetens i lärarutbildningen

I Mansikka och Holms (2011) studie, liksom i Hellgren et al. (2019), framkommer att lärare i svenskspråkiga skolor i Finland ofta upplever osäkerhet i mötet med kulturell och språklig mångfald. Denna osäkerhet rör både attityder och pedagogiska verktyg, men bör även förstås i relation till de diskurser som genomsyrar lärarutbildningen och skolans styrdokument. Hummelstedt (2022) bidrar med en viktig dimension i detta sammanhang genom sin diskursanalys av policytexter inom lärarutbildningen, där hon identifierar tre dominerande diskurser: en konservativ, en liberal och en kritisk. Dessa diskurser formar hur mångkulturalitet konstrueras, vilket i sin tur påverkar hur lärare förstår och utför sitt uppdrag.

Hellgren et al. (2019) visar att många klasslärare i svenskspråkiga skolor upplever att de inte har fått tillräcklig utbildning för att arbeta språkinriktat i flerspråkiga klassrum. I deras enkätstudie uppgav 54 % av lärarna att deras utbildning varit ganska otillräcklig i detta avseende, och 14 % ansåg den vara helt otillräcklig. Trots att läroplanen betonar vikten av att använda elevernas modersmål som en resurs i undervisningen, omsätts detta sällan i praktiken. Lärarens arbete styrs alltså inte enbart av personliga ändamål, utan också av utbildningsstrukturer och policyer som, enligt Hummelstedt (2022) ofta saknar ett kritiskt förhållningssätt.

Den kritiska diskurs som Hummelstedt (2022) lyfter fram, som betonar social rättvisa och aktivt motstånd mot ojämlikhet, är svagt representerad i dagens lärarutbildning. Detta bidrar till att blivande lärare sällan ges verktyg att hantera mångfaldens komplexitet i

praktiken. Liknande iakttagelser görs av Björklund (2013) och West (2016), som båda betonar lärarens roll och ansvar. West (2016) understryker att det inte i första hand är resurstillgången, utan lärarens engagemang och vilja att ta ansvar för flerspråkiga elevers språkutveckling, som är avgörande.

Dražnik, Llompert-Esbert och Bergroth (2022) undersöker lärarstudenters uttryck för "rädsla" i hanteringen av språkligt olika klassrum som tillför ytterligare djup till denna bild. I en jämförande undersökning av lärarstudenter i Finland, Katalonien och Slovenien framkom att många upplevde osäkerhet inför att undervisa i flerspråkiga klassrum. Särskilt oroade de sig för bristande metodik, relationsskapande i klassrummet och begränsade möjligheter att utveckla en språkligt medveten pedagogik (Linguistically Sensitive Teaching, LST). Deltagarna efterfrågade fler konkreta verktyg och moment i utbildningen som rör flerspråkighet, vilket ytterligare betonar behovet av att lärarutbildningen stärker både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter för undervisning i mångkulturella kontexter (Dražnik, Llompert-Esbert & Bergroth, 2022).

Sammanfattningsvis visar både nationell och internationell forskning att lärarutbildningen har en central roll i att forma blivande lärares interkulturella kompetens. För att möta utmaningarna i heterogena klassrum behöver utbildningen integrera kritiska perspektiv, erbjuda praktiskt relevanta moment och skapa utrymme för reflektion. Endast då kan framtida lärare rustas att verka inkluderande och medvetet i ett allt mer mångfaldspräglad utbildningslandskap.

### **2.1.1 Begreppet interkulturell kompetens**

Begreppet interkulturell kompetens är mångfacetterat och komplext, och förståelsen av det varierar beroende på teoretisk utgångspunkt och kontext. I denna avhandling definieras interkulturell kompetens som förmågan att kommunicera effektivt och ändamålsenligt i interkulturella sammanhang, grundat på öppenhet, respekt, kulturell medvetenhet samt förmåga att tolka och anpassa sig till kulturella skillnader. Det är dock viktigt att understryka att interkulturell kompetens inte enbart är relevant i mötet med elever med invandrarbakgrund, utan även spelar en central roll i till synes homogena klassrum, där kulturella och sociala olikheter kan vara mindre synliga men likväl påverkar interaktionen och lärandemiljön.

Flera forskare har försökt vidga förståelsen av interkulturell kompetens genom att koppla begreppet till kritiska perspektiv. Jokikokko (2010) betonar vikten av att skilja mellan det mångkulturella, som ofta beskrivs som ett deskriptivt tillstånd, och det interkulturella, som innebär ett aktivt engagemang i möten mellan kulturer där ömsesidig påverkan och förändring sker. Ett liknande argument förs fram av Zilliacus och Holm (2009), som menar att ett interkulturellt förhållningssätt kräver en pedagogik som integrerar kulturell mångfald i praktiken, snarare än att bara erkänna den på ett ytligt plan. Här handlar det inte bara om att tolerera olikheter, utan om att ifrågasätta maktförhållanden, synliggöra normer och skapa jämlika möjligheter till delaktighet. Denna kritiska hållning utvecklas vidare i Mikander et al. (2018) analys av interkulturell pedagogik i nordiska sammanhang. De argumenterar för att den traditionella betoningen på "kultur" som något stabilt och avgränsat riskerar att leda till essentialism och relativism. Essentialism kan skapa förenklade bilder av kulturell identitet, medan relativism riskerar att underminera möjligheten till normkritik och gemensamma värden. Mikander et al. (2018) ser behovet för en interkulturell pedagogik som integrerar perspektiv på makt, social rättvisa och strukturell ojämlikhet, en utveckling som de menar är på gång inom nordisk forskning.

Att interkulturell kompetens är något som kan utvecklas över tid är en central tanke inom flera teoretiska modeller. Kompetensen ses som en dynamisk förmåga som formas i samspel mellan individens attityder, beteenden och kunskaper samt den sociala och kulturella kontext där kommunikationen sker. Detta illustreras exempelvis i ABC-modellen av Spitzberg och Cupach (2011), där kompetensen delas in i tre dimensioner: affekt (attityder som öppenhet och respekt), beteende (verbala och icke-verbala kommunikationsfärdigheter) och kognition (kunskap om egna och andras kulturella perspektiv). Även forskare som Byram (2000) och Angouri (2010) betonar det relationella och erfarenhetsbaserade i interkulturell kompetens, den utvecklas genom verkliga möten där förståelse och mening förhandlas. Martin och Nakayama (2015) vidgar perspektivet ytterligare genom att lyfta fram hur globala, politiska och ekonomiska maktstrukturer påverkar hur interkulturell kompetens formas och uttrycks. Därmed blir det tydligt att interkulturell kompetens inte enbart är en individuell färdighet, utan också ett socialt och politiskt villkorat fenomen.

Sammanfattningsvis framträder interkulturell kompetens som ett dynamiskt, situerat och ideologiskt begrepp. Det handlar inte enbart om att kunna navigera kulturella skillnader,

utan också om att förstå hur dessa skillnader produceras, upprätthålls och värderas i specifika samhällsliga kontexter. Det är en levande förmåga som kräver attityder, kunskap och handling, och som ständigt utvecklas i relation till de människor och situationer man möter.

### **2.1.2 Deardorffs interkulturella kompetensteori**

Deardorffs (2006) modell för interkulturell kompetens har fått stort genomslag inom utbildning och internationell pedagogik. Modellen lyfter fram attityder såsom öppenhet, respekt och nyfikenhet, som grund för att utveckla både teoretisk kunskap och praktiska färdigheter. Dessa leder i sin tur till interna (exempelvis perspektivtagande) och externa (exempelvis kommunikationsförmåga) utfall i interkulturella möten. Modellen framstår därmed som både inkluderande och dynamisk i sitt upplägg.

Trots detta har modellen också mött kritik, särskilt från forskare som Dervin (2016) för att den bygger på ett essentialistiskt synsätt, där kultur och identitet framställs som fasta och oföränderliga. Detta innebär en uppfattning om att människor tillhör tydligt avgränsade, stabila och oföränderliga kulturella grupper till exempel att "en person från Kina är på ett visst sätt" eller att "svenskar är sådana". Dervin menar att detta riskerar att förenkla komplexa kulturella processer och att behandla interkulturell kompetens som något man kan "ha" eller "förvärva" genom vissa universella attityder eller verktyg, snarare än som något som uppstår i relation och kontext. Han argumenterar för att denna typ av modeller riskerar att osynliggöra maktrelationer och den komplexa, ofta känslomässiga, verklighet som interkulturella möten innebär. Istället förespråkar Dervin (2016) ett kritiskt interkulturalitetsbegrepp där fokus ligger på det relationella, kontextuella och oförutsägbara i mötet med den andre. Enligt honom bör interkulturell kompetens inte ses som en slutprodukt eller individuell prestation, utan snarare som en reflexiv process präglad av emotioner, etiska ställningstaganden och ett kontinuerligt ifrågasättande av egna positioner. I denna mening blir Deardorffs modell för linjär och statisk, den fångar inte den osäkerhet och konflikt som ofta präglar verkliga interkulturella sammanhang.

Genom att sätta Deardorffs modell i dialog med Dervins kritik tydliggörs behovet av att komplettera tekniska och färdighetsbaserade perspektiv med en mer kritiskt reflekterande

förståelse av interkulturalitet. Trots den teoretiska kritik som riktats mot Deardorffs (2006) modell, valdes den som teoretisk ram för denna studie eftersom den erbjuder en tydlig och strukturerad utgångspunkt för att operationalisera interkulturell kompetens i ett utbildningssammanhang. Eftersom studien bygger på kvantitativa mätinstrument i form av en enkät, krävdes en modell som möjliggör en uppdelning i mätbara dimensioner. Deardorffs modell är just sådan, den konkretiserar interkulturell kompetens i termer av attityder, kunskap och färdigheter, vilket underlättar både konstruktion av enkätskalor och analys av resultat. Deardorffs modell används därmed inte som ett uttömmande ramverk, utan som ett funktionellt analysverktyg som möjliggör kvantitativ kartläggning av centrala komponenter i interkulturell kompetens. Modellen ger en struktur åt enkätens konstruktion och fungerar som en analytisk brygga mellan studenternas självskattningar och den vidare diskussionen om vad interkulturell kompetens innebär i lärarutbildningens kontext.

### **2.1.3 Relationskompetens och interkulturell kompetens i mötet med mångfald**

Relationskompetens, enligt Aspelin (2015), handlar om lärarens förmåga att etablera förtroendefulla och meningsfulla relationer i undervisningen. Denna kompetens vilar på värden som respekt, erkännande, omsorg och tillit, vilka får särskild betydelse i ett mångkulturellt klassrum där elevernas erfarenheter, språk och kulturella bakgrunder varierar. Aspelin vidareutvecklar detta med hjälp av Bubers (1993) begrepp om "det sociala" och "det mellanmänniska". Det förstnämnda rör lärarens strategiska arbete med att skapa en fungerande social miljö, medan det senare fokuserar på det autentiska mötet mellan individ och individ. Dessa dimensioner samspelar och förutsätter varandra i ett professionellt relationsarbete.

I mötet med mångfald räcker det dock inte att enbart förlita sig på sociala strategier eller personlig närvaro. Läraren behöver också interkulturell kompetens, det vill säga förmågan att agera respektfullt, lyhört och effektivt i interaktioner där kulturella skillnader spelar roll. Deardorff (2006) beskriver denna kompetens som en processuell förmåga som växer genom reflektion, kunskap, attityd och handling. Centralt i hennes modell är att verklig interkulturell kompetens visar sig i den empatiska och etiskt förankrade kommunikationen, inte bara i tolerans eller kognitiv förståelse.

Tidigare forskning visar att finlandssvenska lärare ofta uppfattar sig själva som toleranta och värdeliberala, men denna självbild motsvaras inte alltid av deras faktiska förmåga att agera inkluderande i praktiken (Mansikka & Holm, 2011). Hummelstedt (2022) visar att lärares förståelse för mångfald ofta formas av diskurser som antingen fokuserar på individens ansvar eller moraliska ideal, snarare än att uppmuntra en djupare analys av maktstrukturer eller att utveckla konkret interkulturell kompetens. I detta sammanhang blir relationskompetens särskilt viktig, som en bro mellan goda intentioner och faktiskt handlande. Det är en förmåga som kräver mer än empati och social närvaro, den förutsätter även lyhördhet för kulturella skillnader, förmåga till självkritik och öppenhet inför andra perspektiv. Att utveckla relationskompetens innebär mer än att skapa ett "gott klimat" i klassrummet. Det kräver att blivande lärare utbildas i att tolka maktrelationer, ifrågasätta egna normer och möta elever med olika bakgrunder på ett sätt som både bekräftar och utmanar. Därför är det relevant att undersöka hur klasslärarstudenter uppfattar relationsarbete i en mångkulturell skolkontext och i vilken mån deras utbildning rustar dem för dessa komplexa möten.

Jokikokko (2010) visar att lärare inte främst uppfattar interkulturell kompetens som en samling faktabaserade kunskaper eller tekniska färdigheter, utan som ett tankesätt, ett sätt att förhålla sig till världen. I sin studie, baserad på intervjuer och enkätsvar från lärare utbildade inom Intercultural Teacher Education (ITE) i Uleåborg, framkommer att detta tankesätt innefattar öppenhet, lyhördhet och viljan att lära tillsammans med andra. Här framträder ett synsätt där interkulturell kompetens är en relationell och reflekterande process, vilket ligger i linje med Deardorffs (2006) modell där attityder såsom respekt och öppenhet utgör grunden för utvecklingen av interkulturella färdigheter och beteenden. Båda betonar att interkulturell kompetens inte uppstår i isolering, utan i samspel med andra och i relation till den omgivande kontexten.

Jokikokko (2010) framhåller vidare att interkulturellt lärande är en livslång, mångfacetterad process som till stor del formas av informella erfarenheter, exempelvis resor, vardagliga möten eller relationer, snarare än formella studier. Dessa erfarenheter är ofta känslomässigt förankrade och sker genom relationer och affekt, snarare än enbart rationellt tänkande. Detta går i linje med Dervins (2016) kritik av förenklade, kognitivt baserade modeller, där han betonar att känslor, maktrelationer och komplexitet måste få större utrymme i förståelsen av hur människor utvecklas i mötet med mångfald.

Jokikokkos (2010) studie visar också att en partner med en annan kulturell bakgrund kan påverka lärarens perspektiv och tankesätt. Genom gemensam reflektion kan en sådan partner bidra till utvecklingen av lärarens etiska orientering och främja ett holistiskt synsätt på mångfald. Partners kan bli förebilder för öppet tänkande och handling och därmed stödja en djupare etisk och interkulturell kompetens.

West (2016) betonar att lärarens kompetens är en kontinuerlig process. När lärare undervisar skapar de erfarenheter som påverkar deras värderingar, vilka i sin tur styr deras handlingar i klassrummet. West poängterar även skolans kontext som en viktig faktor, då fortbildning och erfarenheter i skolan kan bidra till förändrade värderingar och utvecklad kompetens. Detta resonemang sammanfaller med Deardorffs (2006) modell där individens attityder, kunskap och färdigheter utvecklas i samspel med omgivningen.

## **2.2 Ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum**

I denna avhandling används begreppen flerspråkighet och mångkulturalitet som sammanhängande och ömsesidigt förstärkande aspekter av den skolmiljö som klasslärarstudenter förväntas arbeta i. Flerspråkighet syftar här på elever som talar ett annat språk än finska eller svenska i hemmet, vilket ofta men inte alltid, innebär att eleven har en invandrarbakgrund. Hellgren et al. (2019) definierar flerspråkighet som att talar något annat språk än finska eller svenska i sitt hem eller enbart talar ett annat språk än finska eller svenska i hemmet. De påpekar också att begreppet 'flerspråkiga elever' ofta används synonymt med elever med invandrarbakgrund. Begreppet flerspråkiga elever används således i denna studie för att beteckna elever som växer upp med ett annat modersmål än majoritetsspråken, och som därmed kan möta särskilda språkliga och pedagogiska utmaningar i undervisningen.

Mångkulturalitet är ett vidare begrepp som innefattar inte bara språkliga skillnader utan även kulturella, religiösa, etniska och sociala dimensioner. I denna avhandling definieras ett mångkulturellt klassrum som en lärmiljö där elever med olika kulturella bakgrunder, erfarenheter och språk möts, och där denna variation utgör en central del av det pedagogiska sammanhanget. Begreppet mångkulturellt klassrum är dock inte entydigt definierat i forsknings- eller policytexter. Utbildningsstyrelsens läroplan för den

grundläggande utbildningen (2014) använder inte begreppet "mångkulturell", utan talar i stället om kulturell mångfald och vikten av att eleverna utvecklar förståelse för både den egna och andras kulturer. Samtidigt innebär formuleringar som "den egna kulturen" och "andra kulturer" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28) en potentiell risk för vi-och-dem-tänkande, där grupper görs till motsatser snarare än till del av en gemensam skolgemenskap. En sådan kategorisering kan försvåra målet om inkludering och riskerar att reproducera stereotypa uppfattningar snarare än att uppmuntra till ömsesidig förståelse. Zilliacus et al. (2017) visar i en analys av den nationella läroplanens utveckling mellan 1994 och 2014 att även om den diskursiva riktningen rör sig mot ett mer inkluderande och värdegrundat synsätt, har det varit svårt att realisera dessa mål i praktiken. I läroplanen från 2014 sker dock ett tydligt skifte i hur kulturell mångfald förstås. Mångfald betraktas inte längre som något externt, utan som en integrerad del av skolan och varje elev. Begrepp som mångkulturell, flerspråkig och pluralistisk används genomgående, och samhället beskrivs som globalt och föränderligt där elevernas identiteter ses som mångkulturella. Mångfald lyfts fram som en tillgång, och elever uppmuntras att se kulturell och språklig variation som en positiv resurs. Samtidigt betonas rätten att använda och utveckla sitt eget språk och vikten av att motverka diskriminering på alla grunder. Läroplanen förstärker därmed andra officiella diskurser som syftar till att främja mångkulturalism i det finländska samhället (Zilliacus et al., 2017).

Samtidigt pekar Brännmark (2022) på att läroplanen präglas av ett synsätt där språk betraktas som separata, avgränsade enheter som existerar parallellt och i växelverkan, vilket får betydelse för hur flerspråkighet förstås och värderas i skolkontexten. Även om flerspråkighet erkänns som en resurs, skapas en hierarki där vissa språk, framför allt nationalspråken (finska och svenska), ges normerande status. Detta bidrar till att upprätthålla ojämlika maktrelationer mellan språk, där nationalspråken kopplas till status och legitimitet medan andra språk marginaliseras (Brännmark, 2022).

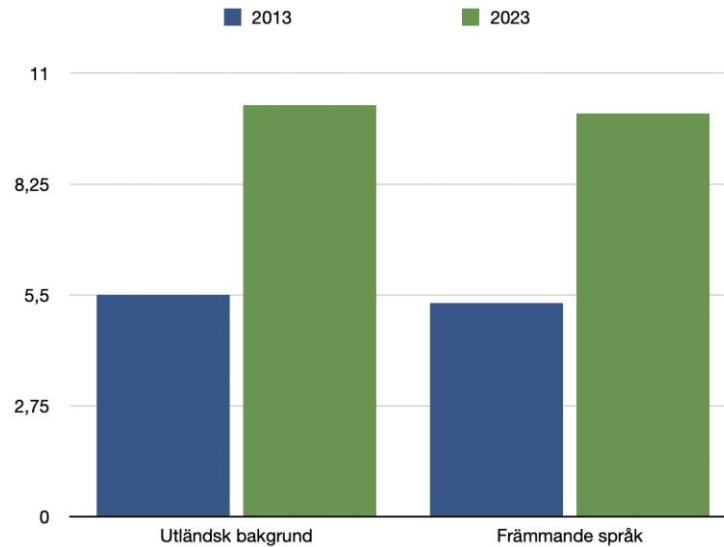
Wahlbeck (2003) menar att mångkulturalism i Finland länge varit präglad av ett integrationsperspektiv där minoriteter förväntas anpassa sig till majoritetssamhället, snarare än en jämbördig interkulturell dialog. Hummelstedt (2022) kritiserar denna tradition och lyfter behovet av en kritisk mångkulturell pedagogik som utmanar normativa föreställningar om vem som ses som "den andre". Denna förståelse delas även i aktuella policydokument, där mångkulturalitet kopplas till jämlikhet, delaktighet och

representation (UKM, 2023). I KuKaS-projektet ses mångfald som en resurs som bör integreras strukturellt i utbildningen (Helsingfors universitet, u.å.). Forskning inom projektet visar att både lärare och lärarstudenter i Finland i huvudsak stöder ett likvärdigt synliggörande av olika religiösa traditioner, vilket speglar en vilja till inkluderande skolpraktiker som erkänner mångfald på flera nivåer (Niemi et al., 2020). Det gemensamma temat i dessa perspektiv är att mångkulturalitet inte bör behandlas som ett avgränsat fenomen kopplat enbart till invandring, utan som en bred och strukturell fråga om inkludering, makt och pedagogiskt ansvar.

Syftet med avhandlingen är att undersöka klasslärarstudenters beredskap att undervisa i sådana klassrum, det vill säga hur studenterna upplever sin förmåga. Det är särskilt viktigt i den finlandssvenska skolkontexten, där skolorna ofta är relativt homogena med avseende på etnicitet, religion och språk. Detta kan innebära att lärarstudenter inte alltid får tillräcklig erfarenhet av att arbeta i verkligt mångkulturella och flerspråkiga miljöer under sin utbildning. I denna avhandling betraktas därför flerspråkighet och mångkulturalitet som nära sammanlänkade. De behandlas som en helhet, eftersom språkliga och kulturella skillnader ofta samverkar i det pedagogiska arbetet och kräver att lärare har interkulturell kompetens både språkligt, didaktiskt och värdemässigt, för att skapa inkluderande lärmiljöer där alla elever känner sig sedda och delaktiga.

### **2.2.1 Utvecklingen av befolkningsstrukturen i Finland**

Befolkningsstrukturen i Finland ändras ständigt. Enligt Integrationsdatabasen (2024) utgjorde personer med utländsk bakgrund 10,2 % av befolkningen år 2023, jämfört med 5,5 % år 2013. På motsvarande sätt har andelen personer med ett främmande språk som modersmål ökat från 5,3 % år 2013 till 10,0 % år 2023 (se figur. 1). Dessa siffror indikerar en fördubbling av andelen individer med utländsk bakgrund eller ett annat modersmål än de inhemska språken under en tioårsperiod.

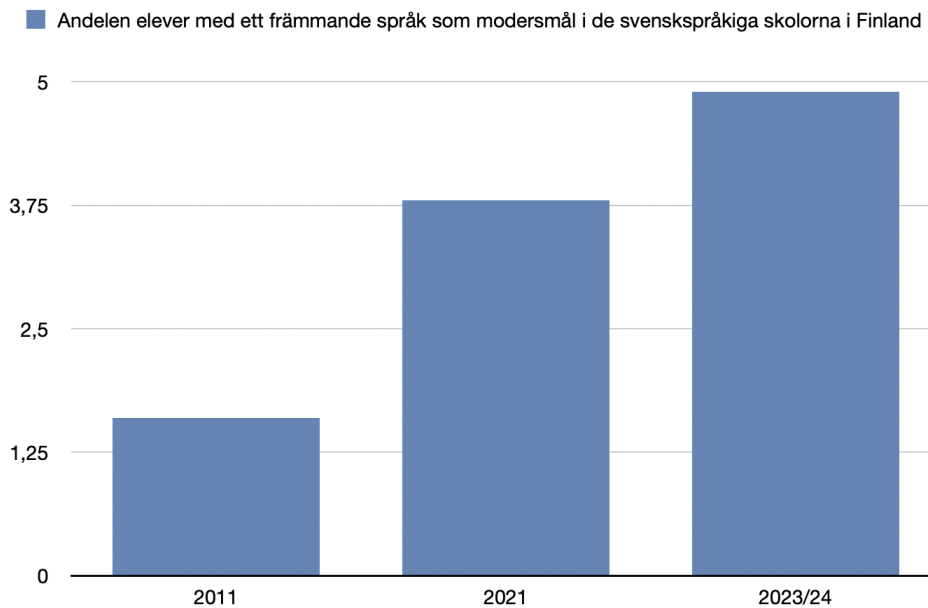


**Figur 1. Utveckling av andelen personer med utländsk bakgrund eller personer med främmande språk 2013-2023(Enligt integrationsdatabasen, 2024)**

Den ökande invandringen har resulterat i en växande andel personer med utländsk bakgrund i Finland. En betydande del av denna grupp utgörs av barn och unga. Statistik visar att cirka 20 procent av personer med utländsk bakgrund i Finland är barn under 15 år, vilket motsvarar ungefär 83 000 individer (Arbets- och näringsministeriet, u.å). I denna kategori ingår både barn födda utomlands och barn födda i Finland med föräldrar födda i ett annat land.

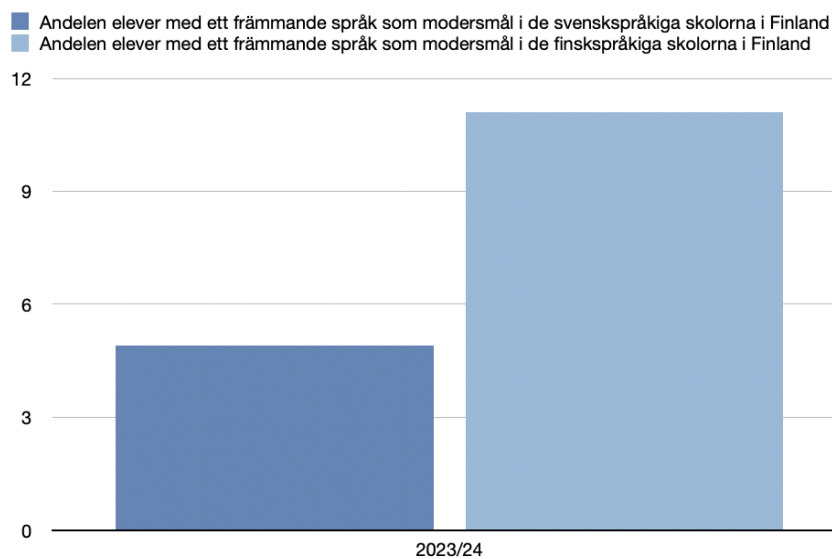
### 2.2.2 Elevernas språkliga bakgrund i de Finländska skolorna

Andelen elever med ett annat modersmål än svenska eller finska i de svenskspråkiga skolorna i Finland har ökat under det senaste decenniet. År 2011 utgjorde denna grupp 1,6 procent av eleverna i årskurs 1–9, medan andelen har stigit till 4,9 procent år 2023/2024. Enligt uppskattningar från 2021 fanns det totalt 1 179 elever med ett annat modersmål än svenska eller finska i de svenskspråkiga skolorna i Finland. År 2023/2024 är antalet elever 1584 (Informationsresursen Koski, 2024).



**Figur 2. Andelen elever med ett främmande språk som modersmål i de svenskspråkiga skolorna i Finland 2011-2024 (Enligt Informationsresursen Koski, 2024)**

De svenskspråkiga skolorna i Finland har en betydligt lägre andel elever med ett främmande språk som modersmål jämfört med de finskspråkiga skolorna. Eftersom majoriteten av invandrare integreras på finska, förblir den svenskspråkiga skolmiljön i allmänhet mer homogen (Opetushallitus, u.å). Detta skapar en tydlig skillnad mellan de två skolformerna, där de finskspråkiga skolorna i högre grad möts av språklig och kulturell mångfald.



**Figur 3. Skillnaden på andelen elever med ett främmande språk som modersmål i de finländska skolorna 2023/2024(Enligt Opetushallitus, u.å)**

### **2.3 Diskurser och lärarens självbild i mötet med mångfald**

Resultaten från Mansikka och Holm (2011) samt Hellgren et al. (2019) visar tydligt att finlandssvenska lärare ofta upplever osäkerhet i mötet med kulturell och språklig mångfald. I Mansikka och Holms (2011) studie uttrycker lärarna en osäkerhet, ett "noticeable lack of confidence" (s. 136) inför att hantera mångkulturella frågor i undervisningen. Denna osäkerhet kopplas dels till begränsad erfarenhet av elever med invandrabakgrund, dels till att mångkulturell pedagogik fortfarande uppfattades som ett nytt och främmande område. Det bör dock noteras att studien är 14 år gammal, vilket kan innebära att lärarnas förhållningssätt har förändrats sedan dess. Lärarna i Mansikka och Holm (2011) beskrev sig själva som toleranta och liberala och betonade att deras egen erfarenhet som en språklig minoritet gav dem förståelse för andra minoriteters perspektiv. Samtidigt visar Mansikka och Holm (2011) att denna "tolerans" ofta tog sig uttryck i en ovilja att aktivt arbeta med mångfald, vilket riskerar att förstärka snarare än minska exkludering.

Här finns en tydlig koppling till Hummelstedts (2022) analys, där den konservativa diskursen konstruerar invandraren som "den Andre", ett problem som ska integreras i det rådande systemet. Det motsvarar Mansikka och Holms (2011) observation att lärare ofta fokuserar på individuella elever snarare än att se mångfald som en strukturell del av skolans vardag. Samtidigt illustrerar lärarnas uttryckta vilja att vara "toleranta" den liberala diskursens genomslag, där mångfald accepteras men inte analyseras kritiskt. Enligt Hummelstedt (2022) innebär detta att lärarna ges en position som passiva förvaltare av likabehandling, snarare än som aktiva förändringsaktörer i ett ojämlikt utbildningssystem. Trots att läroplanen betonar vikten av att använda elevernas modersmål som resurs i undervisningen, sker detta sällan i praktiken. Lärarnas arbete styrs alltså inte bara av individuella förutsättningar, utan också av en lärarutbildning som enligt Hummelstedt (2022) i huvudsak domineras av icke-kritiska diskurser. Det innebär att lärare i praktiken utbildas inom ett ramverk som inte fullt utrustar dem att hantera komplexiteten i mångkulturella klassrum. Hellgren et al. (2019) visar att även om lärare säger sig vilja ge individuellt stöd till flerspråkiga elever, saknas ofta både strukturella resurser och en teoretisk grund för att omsätta detta i praktiken.

Liknande tendenser synliggörs i Björklund (2013), där lärare uttrycker oro för att stigmatisera elever genom att lyfta deras bakgrund, en oro som ofta leder till att mångfald ignoreras snarare än bejakas. Detta kan förstås som ett resultat av de diskurser Hummelstedt (2022) identifierar, där lärarens handlingsutrymme begränsas av normativa föreställningar om likabehandling och neutralitet. När läraren reduceras till en som "undervisar den Andre", försvinner möjligheten att inta en aktiv roll för jämlikhet. Björklund och West (2016) pekar båda på lärarens attityder som avgörande: Björklund belyser en passiv hållning, medan West (2016) lyfter betydelsen av lärarens engagemang och ansvarstagande för flerspråkiga elevers språkutveckling. Det är inte främst resurstillgång, utan lärarens vilja att agera, som gör skillnad.

Den systemkritiska dimension som Hummelstedt (2022) lyfter fram, förstärks i en senare studie av Helakorpi, Holm, och Liu (2023) som baserar sin analys på kritisk rasteori och intersektionalitet, där forskarna visar hur elever med migrantbakgrund i Finland inte bara presterar sämre än andra elever i exempelvis PISA-undersökningar, utan även i högre grad utsätts för mobbning. Studien framhåller att dessa skillnader inte är uttryck för individuella eller kulturella brister, utan snarare för strukturella ojämlikheter i det finländska skolsystemet. För att förstå skolans misslyckande att möta dessa elevers behov krävs enligt författarna en analys av ras, vithetsnormer, kön och klass. Detta perspektiv sätter ljus på hur utbildningssystemet och lärarutbildningen domineras av icke-kritiska diskurser, och därmed tenderar att reproducera snarare än utmana existerande maktordningar. Det räcker alltså inte att utbilda lärare i toleran, det behövs en medveten och kritiskt informerad pedagogik som rustar dem att agera för jämlikhet (Helakorpi, Holm & Liu, 2023).

Här blir Deardorffs (2006) teori om interkulturell kompetens ett användbart analytiskt verktyg. Modellen visar att interkulturell kompetens består av tre delar: attityder (såsom öppenhet), kunskap (om kulturella skillnader) och färdigheter (att agera situationsanpassat). Det räcker alltså inte att vara tolerant, lärare måste också veta hur de konkret inkluderar elever från olika bakgrunder i sin undervisning. I detta ljus blir det tydligt att lärarutbildningen inte bara behöver ge blivande lärare praktiska verktyg och kunskaper, utan också rusta dem att kritiskt reflektera kring sina egna positioner och skolans strukturer. Interkulturell kompetens handlar alltså inte bara om att agera, utan om

att förstå varför man agerar, och vilka normer, maktordningar och samhällsstrukturer som är inblandade i det pedagogiska mötet.

Avslutningsvis visar resultaten att finlandssvenska lärare står inför en komplex utmaning: att balansera ideal om inkludering med de begränsningar som skapas av utbildningens diskursiva ramar och brist på stödstrukturer. Genom att analysera dessa strukturer, snarare än att enbart fokusera på lärarens personliga attityder, blir det möjligt att identifiera förändringsbehov på systemnivå. Hummelstedt (2022) bidrar här med viktiga insikter om hur utbildningssystemet kan omformas för att främja en rättvis, kritisk och inkluderande pedagogik som rustar lärare att möta mångfald i praktiken. Mot bakgrund av detta framstår det som särskilt viktigt att undersöka hur klasslärarstudenter själva uppfattar sin beredskap inför att arbeta i flerspråkiga och mångkulturella klassrum. Genom att kartlägga deras upplevelser och självskattade kompetens blir det möjligt att identifiera såväl styrkor som utvecklingsbehov i lärarutbildningen, och därigenom bidra till att stärka framtida lärares förmåga att möta mångfald på ett inkluderande och reflekterat sätt.

## **2.4 Den finlandssvenska kontexten**

Mansikka och Holm (2011) undersökte finlandssvenska lärares åsikter och attityder kring en mångkulturell skola. Studien visar att lärarna ofta såg sig själva som toleranta och värdeliberala, men att deras faktiska handlingar inte alltid överensstämde med denna självbild. Ett liknande tema analyseras i en rapport av Tankesmedjan gällande finlandssvensk identitet (Lindgren, 2020). Enligt rapporten är en något större andel finlandssvenskar högerorienterade än den finskspråkiga majoriteten. Samtidigt ser många finlandssvenskar sig själva som värdeliberala och sekulära, trots att deras politiska engagemang ibland tyder på motsatsen. Rapporten visar att 30% av finlandssvenskar anser sig vara i en dålig position, medan upp till 40 % av de finskspråkiga anser att finlandssvenskar snarare har en alltför privilegierad position (Lindgren, 2020).

Dessa siffror belyser en tanke om att finlandssvenskar anser sig vara en måttligt diskriminerad grupp, vilket i sin tur kan bidra till att de odlar en självbild som utgår från värdeliberala värderingar. Sociologen Kjell Herberts kommenterar detta i Hufvudstadsbladet och menar att finlandssvenskar gärna vill uppfatta sig själva som öppna, toleranta och moderna (Bäck, 2018). Mansikka & Holm (2011) understryker

denna tanke. Eftersom denna avhandling fokuserar på finlandssvenska klasslärarstudenter, är det viktigt att uppmärksamma den minoritetskontext de verkar i, då den kan ha betydelse för hur de förstår och uttrycker sina attityder.

I detta sammanhang blir Hummelstedts (2022) analys av diskurser inom lärarutbildningens policytexter särskilt relevant. Hon visar att den liberala diskursen ofta tillåter en bild av läraren som tolerant och inkluderande, utan att nödvändigtvis kräva att läraren problematiserar maktrelationer eller egna privilegier. Detta kan bidra till att upprätthålla en idealiserad självbild som inte alltid motsvarar praktiken. Därför är det viktigt att undersöka hur finlandssvenska lärarstudenter själva upplever sin beredskap att jobba i mångkulturella och flerspråkiga klassrum.

### 3 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur klasslärarstudenter uppfattar sin egen beredskap att arbeta i en flerspråkig och mångkulturell skolmiljö. Avhandlingen fokuserar särskilt på hur olika faktorer, såsom studenternas bakgrund, lärarutbildningens roll och relationella förmågor, påverkar deras självuppfattning kring sin förmåga att hantera kulturell mångfald i undervisningen. Avhandlingen utgår från Deardorffs interkulturella kompetensteori, denna teori ger en modell för att förstå och förbättra förmågan att samverka på ett respektfullt och effektivt sätt i miljöer där olika kulturer och språk möts. Denna teori är särskilt relevant för studien av lärarstudenternas förmåga att arbeta i flerspråkiga och mångkulturella klassrum, eftersom den betonar både de interna och externa faktorerna som påverkar en individs förmåga att skapa och upprätthålla relationer i sådana miljöer.

Med utgångspunkt i denna teoretiska modell undersöks följande forskningsfrågor:

1. Hur relaterar lärarstudenters bakgrundsfaktorer till deras självskattade interkulturella kompetens?
2. Hur påverkar lärarstudenters tidigare arbetserfarenhet och praktikupplevelser deras självskattade interkulturella kompetens?
3. Hur relaterar kompetens, kunskap och attityd till utvecklingen av lärarstudenternas självskattade interkulturella kompetens?

Dessa forskningsfrågor strävar efter att ge en djupare förståelse för hur lärarstudenter upplever att lärarutbildningen förbereder dem för att arbeta i mångkulturella och flerspråkiga klassrum. Avhandlingen belyser både de individuella och utbildningsrelaterade faktorer som bidrar till utvecklingen av den upplevda interkulturella kompetensen, samt hur studenter uppfattar sin egen beredskap att agera i interkulturella och flerspråkiga sammanhang.

## 4 Genomförande

Denna studie genomförs genom en kvantitativ enkätundersökning riktad till klasslärarstudenter. Enkäten är utformad för att besvara studiens forskningsfrågor och säkerställa att frågorna är tydliga, relevanta och ger meningsfulla svar. Fokus ligger på att undersöka studenternas upplevelser av sin egen beredskap att undervisa i flerspråkiga och mångkulturella klassrum samt vilka faktorer som påverkar deras självskattning av denna förmåga. Studien inkluderar klasslärarstudenter som går klasslärarutbildningen på svenska vid Helsingfors universitet.

Data samlades in genom att jag deltog på undervisningstillfällena med stöd av lektorer vid Helsingfors universitet. Dessa lektorer undervisar olika kurser inom klasslärarprogrammet och möjliggjorde mitt deltagande under föreläsningar och gruppstillfällena för att sprida enkäten. På detta sätt nådde enkäten majoriteten av klasslärarstudenter, oavsett årskurs. Detta bidrog till att en bred och representativ grupp studenter kunde delta i undersökningen. Data samlades in via e-lomake, ett webbaserat enkätverktyg, och inga personuppgifter samlades in.

### 4.1 Val av metod

För att besvara studiens forskningsfrågor valdes en kvantitativ metod i form av enkätundersökning. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av IBM SPSS Statistics 28-programmet, som är ett program för statistisk dataanalys som används för att bearbeta och tolka kvantitativa forskningsdata. Enkäten möjliggjorde insamling av standardiserade och jämförbara data från ett större antal deltagare, vilket är lämpligt vid undersökning av generella mönster och samband mellan variabler. Eftersom syftet med studien var att kartlägga lärarstudenters självupplevda interkulturella kompetens och relatera denna till olika bakgrundsfaktorer, var en enkät en effektiv metod för att samla in deltagarnas självskattningar på ett strukturerat sätt.

Den kvantitativa mätningen bidrog också till att kunna fånga nyanserade skillnader mellan deltagarna i deras skattningar av interkulturell kompetens. Små variationer i svaren som annars hade varit svåra att upptäcka genom kvalitativa metoder, kunde genom mätning identifieras och kvantifieras, vilket lade grunden för mer exakta analyser av

relationerna mellan olika begrepp och bakgrundsvariabler. Genom kvantitativ metod blir det möjligt att tydliggöra även finare nyansskillnader i individers upplevelser och att undersöka dessa i relation till andra faktorer (Bryman, 2018).

Det finns dock vissa begränsningar med enkäten som metod. Bryman (2018) påpekar bland annat att det är problematiskt att inkludera ett alltför stort antal frågor som respondenterna upplever som irrelevanta eller ointressanta, då detta riskerar att minska engagemanget och svarsfrekvensen. Denna aspekt beaktades vid utformningen av enkäten, där strävan var att säkerställa att frågorna upplevdes som meningsfulla och relevanta för deltagarna. Det innebar att varje fråga behövde ha en tydlig funktion och att upprepningar i olika formuleringar undveks, för att inte trötta ut respondenterna. Bryman (2018) påpekar även att en begränsning med enkätmetoden är att forskaren inte har möjlighet att ge stöd eller förtydliganden till respondenterna under datainsamlingen. Detta är särskilt relevant i studier där ämnet innefattar komplexa begrepp, vilket var fallet i denna undersökning. För att motverka eventuella missförstånd lades stor vikt vid att definiera och förklara centrala begrepp så tydligt som möjligt i enkäten, för att säkerställa att alla deltagare tolkade frågorna på ett likartat sätt.

Vidare kartlades studenternas reflektioner kring flerspråkiga och mångkulturella klassrum genom ett öppet svarsfält i enkäten, som via en kvalitativ ansats analyserades tematiskt. Den tematiska analysen genomfördes i enlighet med den metod som Bryman (2018) beskriver, där syftet är att identifiera återkommande mönster och meningsbärande teman i det insamlade materialet. Analysen skedde induktivt, vilket innebar att teman inte förutbestämdes utan växte fram ur datan genom noggrann och upprepad genomläsning (Bryman, 2018). Detta gav en fördjupad förståelse för hur lärarstudenter resonerar kring utmaningar och möjligheter i mångkulturella undervisningsmiljöer, och kompletterade därmed den kvantitativa delen av studien på ett meningsfullt sätt.

## **4.2 Klasslärarutbildningen**

Klasslärarutbildningen i Finland genomförs i form av en kandidatexamen på 180 studiepoäng följt av en magisterexamen på 120 studiepoäng, vanligtvis över en period på tre plus två år. Då man avlagt sin examen blir man behörig klasslärare för elever i årskurs

1-6, och med en ytterligare ämnesbehörighet på 60 studiepoäng är man även behörig för att undervisa i årskurs 7-9. Den svenskspråkiga klasslärarutbildningen i Helsingfors tar in ca. 40 nya studenter per år. Antagandet är att det finns ca. 200 svenskspråkiga klasslärarstudenter på pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet.

### **4.3 Beskrivning av datainsamlingen**

Denna studie bygger på en kvantitativ forskningsstrategi, vilket innebär att fokus ligger på att samla in numeriska data som kan analyseras statistiskt för att dra slutsatser om klasslärarstudenters upplevelse av sin förmåga att arbeta i flerspråkiga och mångkulturella klassrum. Forskningsdesignen är både deskriptiv och explorativ. Den deskriptiva designen syftar till att beskriva studenternas självskattade kompetens och upplevelse av lärarutbildningens förberedelse, medan den explorativa designen öppnar upp för att undersöka faktorer som kan påverka dessa upplevelser, såsom studenternas bakgrund, erfarenheter och andra relevanta faktorer.

Den kvantitativa datainsamlingen genomfördes via en enkätundersökning riktad till klasslärarstudenter vid Helsingfors universitets svenskspråkiga lärarutbildning. Syftet med datainsamlingen var att undersöka studenternas självuppfattning av sin beredskap att arbeta i flerspråkiga och mångkulturella klassrum samt att identifiera faktorer som påverkar deras förmåga att undervisa i sådana miljöer. Enkäten var utformad för att ge svar som var direkt kopplade till forskningsfrågorna och säkerställa att de svarande studenterna gav meningsfulla och relevanta svar. De slutna frågorna i enkäten genererade numeriska data som användes för statistisk analys medan den öppna frågan användes för en kvalitativ analys. Enkäten distribuerades digitalt, och datainsamlingen skedde via plattformen e-lomake, vilket möjliggjorde en effektiv och säker insamling av data.

### **4.4 Beskrivning av enkäten**

De slutna frågorna fokuserade på att kartlägga klasslärarstudenternas självskattade kompetens i relation till deras förmåga att undervisa i flerspråkiga och mångkulturella klassrum. Dessa frågor rörde även deras uppfattning om lärarutbildningens förberedelse för att arbeta i denna typ av miljö. Enkäten var utformad för att ge en tydlig bild av hur studenterna upplever sin egen beredskap och vilka faktorer som påverkar detta.

Den första delen av enkäten (fråga 1–18) fokuserade på respondenternas bakgrundsvariabler, som delades in i tre områden: Bakgrundsfrågor 1–3. Frågorna 1–6 kartlade könsidentitet, ålder, antal studieår och studiepoäng, tidigare utbildning samt var respondenterna gått grundskolan. Frågorna 7–9 undersökte födelseland för respondenterna och deras vårdnadshavare. Frågorna 10–17 behandlade språkliga och kulturella erfarenheter. Variablerna var på både nominal och ordinal skala.

Frågorna 18–19 undersökte respondenternas upplevda diskriminering. De insamlade variablerna var på ordinal nivå, vilket i dessa frågor innebär att de är kategoriska med en tydlig rangordning. Svartalternativen följer en ordinalskala, där svaren kan jämföras inbördes men utan exakta avstånd mellan dem.

Frågorna 20–22 undersökte respondenternas arbetserfarenhet. De insamlade variablerna var på både nominal och ordinal nivå, vilket innebär att de är kategoriska. Frågorna syftar till att kartlägga respondenternas praktiska erfarenheter av att arbeta i skolvärlden.

Frågorna 23–31 handlade om hur respondenterna upplever sin utbildning. De insamlade variablerna var på ordinal nivå och mättes med en likertskala. Dessa frågor gjordes frivilliga, eftersom en av dem löd: 'Min praktik (om jag haft praktik) har stärkt mitt kunnande i att arbeta i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum.' Efter att enkäten publicerades uppmärksammades att respondenter som inte genomfört praktik ändå kunde besvara frågan, vilket riskerade att snedvrider resultaten. Fråga 32 var nominal och kategorisk och undersökte om respondenterna hade deltagit i en kurs med fokus på mångkulturell pedagogik.

Frågorna 33–50 kartlade respondenternas upplevda interkulturella kompetens. Dessa frågor delades in i fyra kategorier: kunskap och medvetenhet (frågor 33–39), attityd och trygghet (frågor 40–43), färdigheter och handlingar (frågor 44–47) samt relationskompetens (frågor 48–50). De insamlade variablerna var på ordinal nivå och mättes med en likertskala.

Fråga 52 bestod av ett öppet svarsfält där respondenterna frivilligt kunde lämna en kommentar. Då frågan är av kvalitativ karaktär analyseras svaren med en tematisk metod (Bryman 2018).

#### 4.5 Beskrivning av samplet

Enkäten riktades till klasslärarstudenter vid Helsingfors universitets svenskspråkiga lärarutbildning. Urvalet omfattade studenter från olika årskurser och med varierande bakgrund och erfarenheter, både vad gäller flerspråkighet och tidigare utbildning. Detta gav en bred och representativ grupp av deltagare som skulle kunna ge ett mångfacetterat perspektiv på ämnet. Urvalet omfattade alla studenter som deltog i utbildningens kurser och föreläsningar, oavsett vilket år av utbildningen de befann sig i. Genom att samla data från studenter i olika skeden av sin utbildning fångades variationer i uppfattning och erfarenhet som kan ge viktig insikt i lärarutbildningens förberedelse och effektivitet. Urvalet i studien baseras på den svenskspråkiga klasslärarutbildningen vid Helsingfors universitet, som årligen antar cirka 40 nya studenter. Totalt uppskattas det finnas omkring 200 svenskspråkiga klasslärarstudenter, varav cirka 100 förväntades besvara enkäten.

Studien omfattade 117 svenskspråkiga klasslärarstudenter vid Helsingfors universitet. Könsfördelningen visade att majoriteten av deltagarna var kvinnor, följt av män och en mindre andel övriga. Kvinnorna var således tydligt överrepresenterade. När det gäller ålder fördelades studenterna i fyra grupper: 18–24 år, 25–29 år, 30–34 år och 35+ år. Studenterna delades även in på basis av ifall de är födda i Finland eller utomlands, samt om deras vårdnadshavare är födda i Finland eller om minst en är född utomlands. När det gäller grundskoleort hade majoriteten gått i grundskola i stadsmiljö, medan en mindre andel hade gått i skola på landsbygden, både i stad och på landsbygd, eller utomlands.

##### Demografi

<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kvinna	100	85,5%
Man	16	13,7%
Övriga	1	0,9%
18-24 år	85	72,6%

25-29 år	17	14,5
30-34 år	5	4,3%
35+ år	10	85%
<hr/>		
Födda i Finland	110	94%
Födda utomlands	7	6%
<hr/>		
VH född i Finland	109	93,2%
En eller flera VH födda utomlands	8	6,8%
<hr/>		
GS i stad	74	63,2%
GS på landsbygd	23	19,7%
GS stad och landsbygd	17	14,5%
GS utomlands	3	2,6%

När det gäller språkbakgrund talade de allra flesta studenter finska eller svenska i hemmet. En mindre grupp talade dessa språk tillsammans med ett annat språk, medan enstaka studenter talade enbart andra språk i hemmet. Majoriteten av studenterna hade gått i skolor där undervisningsspråket huvudsakligen var svenska, men en mindre andel hade fått sin undervisning på andra språk. Det var också vanligare att studenterna hade studerat ytterligare språk utöver svenska, finska och engelska, medan en mindre grupp inte hade erfarenhet av andra språk i skolan.

#### Språkbakgrund

<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Hemspråk finska eller svenska	111	94,9%
Hemspråk finska eller svenska + främmande språk	5	4,3%
Hemspråk enbart främmande språk	1	0,9%
<hr/>		
Skolspråk svenska	104	88,9%
Skolspråk annat än svenska	13	11,1%
<hr/>		
Studerat andra språk än svenska, finska, engelska	92	78,6%
Inte studerat andra språk än svenska, finska, engelska	25	21,4%

Studenterna fördelades även baserat på studieår, där grupperna omfattade första till femte årets studenter samt de som studerat i mer än fem år. Vidare klassificerades studenterna utifrån avlagda studiepoäng i fem grupper: 10–60 poäng, 61–120 poäng, 121–180 poäng, 181–240 poäng och över 241 poäng. Med avseende på tidigare utbildning hade majoriteten av studenterna avlagt gymnasiet som senaste utbildning, medan övriga hade en bakgrund från yrkesskola, dubbelexamen, annan högskoleutbildning eller annan form av utbildning.

#### Utbildningsbakgrund

<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Första årets student	38	32,5%
Andra årets student	25	21,4%
Tredje årets student	19	16,2%
Fjärde årets student	18	15,4%
Femte årets student	15	12,8%
Mer än fem år	2	1,6%
10-60 sp	35	29,9%
61-120 sp	24	20,5%
121-180 sp	26	22,2%
181-240 sp	15	12,8%
241+ sp	17	14,6%
Gymnasium	94	80,3%
Yrkesskola	7	6%
Dubbelexamen	2	1,7%
Annan högskoleutbildning	13	11,1%
Övriga	1	0,9%

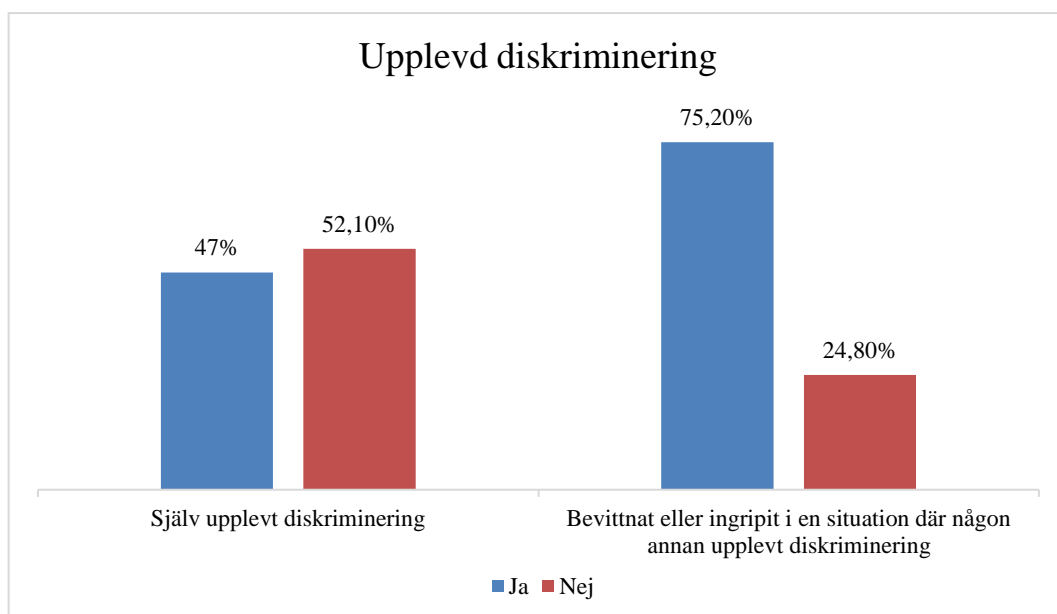
Avseende kulturell exponering hade en del av studenterna vuxit upp i en mångkulturell miljö, medan övriga inte hade det eller var osäkra. Majoriteten uppgav att de hade nära vänner från en annan kulturell, språklig eller etnisk bakgrund än sin egen, ett resultat som oväntat högt givet kontexten, medan en mindre andel inte hade det. Vissa hade erfarenhet av en romantisk relation med någon från en annan kulturell, språklig eller etnisk bakgrund, medan de flesta inte hade det. Kontakt med personer från annan kulturell eller

språklig bakgrund var vanligt förekommande, men en tredjedel uppgav att de sällan eller aldrig hade sådan kontakt. En mindre andel hade även bott utomlands i minst sex månader, medan majoriteten inte hade det.

#### Kulturell exponering

<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Mångkulturell miljö	52	44,4%
Inte mångkulturell miljö /osäker	65	55,6%
Har nära vänner med annan bakgrund	78	66,7%
Har inte nära vänner med annan bakgrund	39	33,3%
Romantisk relation med person med annan bakgrund	31	26,5%
Inte haft romantisk relation med person med annan bakgrund	80	68,4%
Ofta kontakt med personer från annan bakgrund	80	68,4%
Sällan/aldrig kontakt med personer från annan bakgrund	36	30,8%
Vet ej	1	0,9%
Bott utomlands minst 6 mån	31	26,5%
Inte bott utomlands	86	73,5%

Gällande upplevd diskriminering svarade 55 studenterna att de blivit behandlade annorlunda på grund av sin etniska eller språkliga bakgrund, medan 61 svarade att de inte blivit det, och en valde att inte svara. Dessutom hade 88 studenter bevittnat eller ingripit i en situation där någon behandlats orättvist på grund av etnicitet, kultur eller språk, medan 29 studenter inte hade bevittnat en sådan situation.



**Figur 4. Lärarstudenternas upplevda diskriminering**

Arbetserfarenheten inom skola varierade bland studenterna. En del hade ingen erfarenhet alls, medan andra hade arbetat som tillfälliga eller regelbundna vikarier, haft längre vikariat eller arbetat flera år i skola. Gällande praktik hade ungefär hälften inte genomfört någon praktik, medan övriga hade genomfört antingen ämnespraktik, fördjupad praktik eller båda praktikperioderna. Erfarenhet av att arbeta med S2-elever förekom hos nästan hälften av studenterna, medan en något större andel saknade sådan erfarenhet.

#### Arbetserfarenhet

Kategori	n	%
Ingen erfarenhet	17	14,5%
Tillfälliga vikariat	53	45,3%
Regelbundna vikariat	17	14,5%
Längre vikariat	9	7,7%
Arbetat i skola i flera år	21	17,9%
Ingen praktik	59	50,4%
Ämnespraktik	25	21,4%
Fördjupad praktik	1	0,9%
Båda praktiker	32	27,4%
Erfarenhet av S2	57	48,7%
Ingen erfarenhet av S2	60	51,3%

## 4.6 Statistiska metoder

Vid analys av insamlade data är det centralt att förstå vilken typ av skalnivå och mätskala som används, då detta påverkar vilka statistiska metoder som är lämpliga att tillämpa. Mätskalan i denna undersökning utgjordes huvudsakligen av likertskalor, där respondenterna fick ange sin inställning på en femgradig skala. En likertskala behandlas oftast som en ordinal skala, men kan i vissa statistiska analyser hanteras som en intervallskala om avståndet mellan svarsalternativen antas vara lika stort (Fields, 2009). En ordinalskalan har en hierarkisk ordning men utan kända avstånd mellan kategorierna. Ett exempel är antalet studieår, eftersom två studieår är fler än ett studieår. Detta innebär att antal studieår är på en ordinalskala (Fields, 2009). Deskriptiv statistik användes för att sammanfatta och presentera data, det vill säga centralmått (medelvärde), spridningsmått (standardavvikelse) samt fördelningen av datan, det vill säga om den följer en normalfördelning eller icke-normalfördelning. Medelvärdet (mean) är den vanligaste metoden för att beskriva central tendens. Det är helt enkelt genomsnittet av alla värden i en datamängd. Standardavvikelse används ofta för att mäta hur "pålitligt" ett medelvärde är som en sammanfattning av data. Ju mindre standardavvikelse, desto närmare ligger datapunkterna medelvärdet, och desto bättre representerar medelvärdet datan (Fields, 2009).

För att undersöka om de variabler som ingår i denna studie följer en normalfördelning har skewness (förskjutning) och kurtosis (spetsighet) beräknats för varje variabel. Skewness mäter förskjutningen i fördelningen, det vill säga om data är snedvridet åt vänster eller höger, medan kurtosis bedömer fördelningens spetsighet, alltså om den är mer eller mindre spetsig än en normalfördelning (Fields, 2009).

Resultaten för varje variabel visar att alla är nära normalfördelade, även om vissa mindre avvikelser finns. För utbildningsberedskap är skewness -0.115 och kurtosis -0.420. Detta innebär att fördelningen är nästan symmetrisk, med en mycket liten vänstersnedhet, det vill säga att något fler värden ligger på den högra sidan av medelvärdet. Fördelningen är också något flackare än en perfekt normalfördelning, men avvikelsen är liten och bedöms inte påverka resultaten eller de statistiska analyserna nämnvärt.

För praktikberedskap är skewness  $-0.093$  och kurtosis  $-0.207$ , vilket också tyder på att fördelningen är nära normal. Här ses också en minimal vänstersnedhet och en lätt flackare fördelning, men dessa avvikelser är också små och inte betydande för analysen.

När det gäller kompetens är skewness  $-0.260$  och kurtosis  $-0.829$ . Detta tyder på en svag vänstersnedhet, vilket innebär att fördelningen är något förskjuten mot lägre värden. Kurtosisvärdet indikerar att fördelningen är något flackare än en normalfördelning, vilket kan tyda på att fler värden ligger nära medelvärdet och att fördelningen är något mindre spetsig än normalt.

För attityd är skewness  $0.041$  och kurtosis  $-0.502$ , vilket innebär att fördelningen är mycket nära normal. Skewnessvärdet på  $0.041$  innebär en mycket liten högersnedhet, och den negativa kurtosisen tyder på en något flackare fördelning, men även denna avvikelse är liten och påverkar inte de statistiska analyserna på ett avgörande sätt.

Slutligen, för kunskap är skewness  $0.072$  och kurtosis  $-0.166$ . Här ses en mycket liten högersnedhet, vilket innebär att fördelningen är något förskjuten mot högre värden, men detta är inte en signifikant avvikelse. Den negativa kurtosisen tyder också på en flackare fördelning än en perfekt normalfördelning, men skillnaden är liten.

Sammanfattningsvis visar resultaten att alla variabler uppvisar en nära normalfördelning, med endast marginella avvikelser. Fördelningarna är överlag symmetriska och något flackare än den ideala normalfördelningen, men dessa mindre avvikelser är inte tillräckligt stora för att påverka validiteten i den statistiska analysen. Detta innebär att de statistiska förutsättningarna är goda för att tillämpa parametriska metoder, såsom korrelations- och regressionsanalyser, vilket stärker möjligheten att på ett tillförlitligt sätt undersöka samband mellan centrala variabler i studien. Att variablerna är så pass normalfördelade innebär också att det är metodologiskt försvarbart att tolka resultaten som representativa för populationen av lärarstudenter inom den svenskspråkiga utbildningen i den aktuella kontexten. För forskningsfrågorna innebär detta att eventuella samband mellan exempelvis utbildningens längd, kulturell exponering och självskattad interkulturell kompetens kan analyseras med större precision. Det ger också bättre förutsättningar att identifiera mönster och variationer i hur studenter utvecklar

interkulturell förståelse över tid, vilket är centralt för att besvara studiens övergripande syfte.

#### 4.6.1 Kodning och förberedelse av data

Vid import av .sav-filen till SPSS var varje svarsalternativ i flervälsfrågorna (både nominal och ordinal data) registrerat som en egen variabel. För att strukturera och förenkla analysen genomfördes en manuell omkodning av följande variabler.

Kodningsschema:

Variabel	Kodning
Kön	1 = Kvinna, 2 = Man, 3 = Övriga
Åldersgrupp	1 = Yngsta - 4 = Äldsta
Studiepoäng	1–6 (högre nummer = fler studiepoäng)
Tidigare utbildning	1 = Gymnasium, 2 = Yrkesskola, 3 = Dubbelexamen, 4 = Högskoleutbildning, 5 = Annat
Grundskoleort	1 = Stad, 2 = Landsbygd, 3 = Både stad och landsbygd, 4 = Utomlands
Födelseland	1 = Finland, 2 = Utomlands
Föräldrars födelseland	1 = Finland, 2 = En eller alla utomlands
Talade språk i hemmet	1 = Svenska/finska, 2 = Svenska/finska + andra språk, 3 = Endast andra språk
Studerat ytterligare språk	1 = Ja, 0 = Nej
Undervisningsspråk i skola	1 = Ja (annat än svenska), 0 = Nej
Uppväxt i mångkulturell miljö	1 = Ja, 0 = Nej/vet ej

Nära vänner/relationer med annan språklig/etnisk bakgrund	1 = Ja, 0 = Nej
Kontakt med personer från annan språklig/kulturell bakgrund	1 = Ofta (dagligen/veckovis), 0 = Sällan/aldrig,
Upplevt/bevittnat diskriminering	1 = Ja, 2 = Nej, 3 = Vill ej svara
Arbetserfarenhet inom skola	1 = Inget, 2 = Tillfälliga vikariat, 3 = Regelbundna vikariat, 4 = Längre vikariat, 5 = Flera år

För flervalsfrågor där respondenterna kunde välja flera svar (t.ex. talade språk) har svaren kategoriserats i bredare grupper för att underlätta analysen. Genom denna kodning säkerställdes att datamaterialet var hanterbart för statistisk analys i SPSS.

## 4.7 Faktoranalys

För att identifiera underliggande dimensioner i frågeformulärets olika teman genomfördes separata faktoranalyser för respektive delområde: pedagogisk beredskap och interkulturell kompetens. Denna strategi motiveras av att frågorna inom respektive delområde mäter olika aspekter av studenternas uppfattningar om deras beredskap. Pedagogisk beredskap avser färdigheter som utvecklats genom utbildning, medan interkulturell kompetens omfattar studenternas upplevda kunskap, kompetens och attityder i relation till kulturell mångfald.

**Pedagogisk beredskap:** För att undersöka struktur och validitet genomfördes en faktoranalys av variablerna relaterade till pedagogisk beredskap (Utbild\_1 – Utbild\_9). En första granskning av korrelationsmatrisen visade på tillräckligt många korrelationer över .40, vilket indikerar att datamaterialet är lämpligt för faktoranalys. Även Kaiser-Meyer-Olkin-testet ( $KMO = .742$ ) och Bartlett's test för sfäricitet ( $p < .001$ ) stödde denna bedömning. Vid extraktion enligt Kaisers kriterium identifierades två faktorer som tillsammans förklarade 50 procent av variansen i materialet. Cattells Scree-test antydde möjligheten av två till tre faktorer, men valet att extrahera två faktorer grundades på både

Kaisers kriterium och en teoretisk tolkning av faktorstrukturen. Faktorernas kommunaliteter, beräknade med Maximum Likelihood och roterade med Varimax-metoden, varierade mellan .334 och .997, vilket tyder på att variablerna i varierande grad bidrog till faktorstrukturen.

Tabell 1 visar resultaten från den explorativa faktoranalysen som genomfördes för att identifiera underliggande dimensioner i frågeformuläret kring pedagogisk beredskap. De två extraherade faktorerna tolkades och benämndes utifrån variablernas innehåll: den första faktorn avspeglar utbildningsrelaterad beredskap, medan den andra speglar praktikrelaterad beredskap. På basis av faktoranalysen konstruerades därefter två summavariabler som används i vidare analyser. Resultaten från faktoranalysen ger därmed stöd för en tvådimensionell struktur av pedagogisk beredskap, vilket är av betydelse för fortsatt analys av studenternas självskattade kompetenser i relation till studiens forskningsfrågor.

<b>Pedagogisk beredskap</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>
Jag har lärt mig arbetssätt för att använda flerspråkighet som resurs i klassrummet. (Utbild_5)	.740	
Jag har god kunskap om teorier relaterade till flerspråkighet och mångkulturell undervisning. (Utbild_7)	.655	
Min utbildning har gett mig verktyg för att hantera språkliga och kulturella utmaningar i undervisningen. (Utbild_3)	.644	
De kurser jag har gått har behandlat temat flerspråkighet i tillräcklig utsträckning. (Utbild_8)	.637	
Jag har fått tillräckligt med teoribaserad undervisning om flerspråkiga och mångkulturella klassrum. (Utbild_4)	.627	
Jag har haft möjlighet att diskutera och reflektera över mångkulturalism och flerspråkighet i min lärarutbildning. (Utbild_6)	.621	
Min utbildning hittills förbereder mig för att arbeta i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum. (Utbild_2)	.537	
Jag upplever att lärarutbildningens praktiska moment (t.ex. praktik) har kompletterat den teoretiska undervisningen om flerspråkiga och mångkulturella klassrum. (Utbild_9)		.963
Min praktik (om jag haft praktik) har stärkt mitt kunnande i att arbeta i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum. (Utbild_1)		.663

Tabell 1. Resultat från explorativ faktoranalys med Varimax-rotation för påståenden om pedagogisk beredskap.

**Interkulturell kompetens:** För att undersöka struktur och validitet av variablerna relaterade till interkulturell kompetens genomfördes en faktoranalys. En första granskning av korrelationsmatrisen visade att tillräckligt många korrelationer översteg värdet .30, vilket indikerar att datamaterialet var lämpligt för faktoranalys. Kaiser-Meyer-Olkin-testet (KMO = .818) och Bartletts test för sfäricitet ( $p < .001$ ) bekräftade ytterligare denna bedömning. Vid extraktion enligt Kaisers kriterium identifierades fem faktorer, medan Cattells Scree-test antydde mellan två och fem faktorer. Tre faktorer extraherades i den slutliga modellen och förklarade tillsammans 54 procent av den totala variansen i materialet.

Tabell 2 visar resultaten från den explorativa faktoranalysen som genomfördes för att identifiera underliggande dimensioner i frågeformuläret kring interkulturell kompetens. Faktorstrukturen analyserades med hjälp av Principal Axis Factoring och Promax-rotation. Variablernas kommunaliteter varierade mellan .303 och .967, vilket visar att variablerna bidrog i varierande grad till faktorstrukturen. Under analysens gång exkluderades variablerna Ik6, Ik5, Ik12, Ik13 och Ik2, eftersom de enskilt uppvisade ett KMO-värde på .65, vilket inte uppfyllde det rekommenderade gränsvärdet på .70. En reliabilitetsanalys av dessa variabler visade ett Cronbach's  $\alpha$  på .574, och eftersom reliabiliteten inte förbättrades vid exkludering av enskilda variabler beslutades det att utesluta dem från vidare analyser. Resultaten från faktoranalysen stödjer därmed en tredimensionell struktur av interkulturell kompetens, vilket har betydelse för den fortsatta analysen av studenternas självskattade interkulturella färdigheter i relation till studiens forskningsfrågor.

<b>Interkulturell kompetens</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
Jag känner mig trygg i att bemöta och stödja elever vars kulturella erfarenheter skiljer sig från mina egna. (Ik16)	.872		
Jag känner mig förberedd att aktivt arbeta för en inkluderande miljö där alla elever känner sig välkomna. (Ik15)	.855		
Jag upplever att jag har förmåga att skapa en inkluderande klassrumsmiljö där alla elever känner sig respekterade, oavsett kulturell eller språklig bakgrund. (Ik18)	.685		

Jag tror att jag kan anpassa min kommunikation för att skapa goda relationer med elever som har en annan kulturell bakgrund än min egen. (Ik17)	.658		
Jag försöker använda undervisningsmetoder som tar hänsyn till elevers språkliga och kulturella bakgrund. (Ik14)	.491		
Jag anser att en lärares egen kulturella förståelse påverkar relationerna i ett mångkulturellt klassrum (Ik1)	.486		
Jag kan förklara centrala teorier om flerspråkighet och interkulturell kommunikation (Ik4)		.967	
Jag känner till pedagogiska strategier för att stödja flerspråkiga elever (Ik3)		.945	
Jag undviker att diskutera kulturella skillnader i klassrummet av rädsla för att säga fel (Ik10_omv)			.883
Jag känner mig trygg i att hantera situationer där kulturella missförstånd uppstår (Ik11)			.603
Jag är nyfiken på att lära mig mer om mina elevers kulturella och språkliga bakgrunder (Ik8)			.948
Jag ser kulturella skillnader som en tillgång snarare än en utmaning (Ik9)			.565
Jag känner mig bekväm med att använda flerspråkighet som en resurs i undervisningen (Ik7)			.364

Tabell 2. Resultat från explorativ faktoranalys med Promax-rotation för påståenden om interkulturell kompetens.

#### 4.7.1 Skapandet av summavariabler

För att kunna analysera lärarstudenternas erfarenheter och upplevda interkulturella förmågor skapades ett antal summavariabler utifrån en faktoranalys. I de fall där det var för få frågor för att göra en faktoranalys, användes i stället en korrelationsmatris för att se vilka frågor som hängde ihop. För att kontrollera att frågorna i varje summavariabel passade bra ihop, beräknades intern konsistens med hjälp av Cronbach's alfa.

<b>Summavariabler</b>	<b>n</b>	<b>Cronbach's alpha</b>
Mångfaldsengagemang	3	.630
Utbildningsberedskap	6	.890
Praktikberedskap	2	.788
Kompetens	6	.846
Kunskap	2	.770
Attityd	5	.731

**Pedagogisk beredskap:** Lärarstudenternas pedagogiska beredskap bedömdes utifrån självskattningar på en femgradig skala, där högre värden indikerar större instämmande i påståendena. Genom analys av frågeformulärets items skapades två sammansatta mått: ett för utbildningsrelaterad beredskap och ett för praktikrelaterad beredskap. Utbildningsberedskap omfattar färdigheter och kunskaper kopplade till den teoretiska delen av lärarutbildningen, medan praktikberedskap fångar upp förmågor relaterade till tillämpningen av dessa färdigheter i praktiken. Båda måtten visade hög inre konsistens (Cronbach's  $\alpha = .890$  för utbildningsberedskap och  $.788$  för praktikberedskap), vilket innebär att frågorna som ingår i varje mått hänger väl ihop och pålitligt fångar de avsedda dimensionerna.

**Interkulturell kompetens:** På motsvarande sätt bedömdes studenternas interkulturella kompetens utifrån självskattningar. Tre olika dimensioner identifierades: kompetens, kunskap och attityd. Kompetens avser studenternas upplevda förmåga att hantera mångkulturella situationer, kunskap speglar deras förståelse för kulturell variation, och attityd fångar deras öppenhet och inställning gentemot kulturella skillnader. Samtliga tre dimensioner visade tillfredsställande nivåer av intern samstämmighet (Cronbach's  $\alpha$  varierade mellan  $.731$  och  $.846$ ), vilket tyder på att de enskilda frågorna inom varje område samverkar på ett tillförlitligt sätt för att mäta respektive aspekt av interkulturell kompetens.

Sammanfattningsvis visar resultaten att de sammansatta måtten som utvecklades för att mäta studenternas pedagogiska beredskap och upplevda interkulturella kompetens är både stabila och tillförlitliga. Detta innebär att vidare analyser kan baseras på dessa mått

med förtroende för att de på ett konsekvent sätt speglar de underliggande kompetenser som är centrala för studiens forskningsfrågor.

## **4.8 Etiska aspekter**

Datainsamlingen genom enkäten var helt frivillig och alla deltagare informerades om syftet med studien och deras rätt att avstå från att delta eller att dra tillbaka sitt deltagande när som helst utan konsekvenser. Respondenternas samtycke att delta i forskningen frågades i samband med enkäten, och varje deltagare hade möjlighet att ta del av datasäkerhetsblanketten. Respondenterna konfidentialitet säkerställdes genom att inga personligt identifierbara uppgifter samlades in. Därmed är frågorna utformade för att samla in så lite personlig information som möjligt. Datainsamlingen genomfördes i enlighet med gällande etiska riktlinjer för forskning.

Användningen av artificiell intelligens (AI) i denna studie har skett i enlighet med Helsingfors universitets riktlinjer för ansvarsfull användning av AI i akademiskt arbete. Enligt dessa riktlinjer ska särskild hänsyn tas till skyddet av personuppgifter och datasäkerhet, vilket också överensstämmer med den gällande dataskyddslagstiftningen (GDPR). För att säkerställa deltagarnas konfidentialitet har ingen individbaserad eller känslig information matats in i AI-verktyg. AI har enbart använts som ett stöd för att strukturera text, formulera forskningsfrågor och förstå samt tolka statistiska resultat på en övergripande nivå. Genom dessa åtgärder har etiska riktlinjer och forskningsetiska principer följts, med syfte att skydda deltagarnas integritet och forskningens trovärdighet.

## 5 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

I detta kapitel presenteras resultaten från den kvantitativa undersökningen om lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens. Resultaten redovisas utifrån de specifika forskningsfrågorna och följer en struktur där både multivariata och univariata analyser används för att identifiera eventuella skillnader mellan grupper.

### 5.1 Resultatrapportering

Den självskattade interkulturella kompetensen mättes med tre olika delområden, kunskap, kompetens och attityd. Det genomsnittliga värdet för kompetens var  $M = 4.03$ ,  $s = 0.61$ , eftersom värdet ligger relativt högt på skalan kan det tolkas som att studenterna i allmänhet skattade sig själva som relativt kompetenta i interkulturella situationer. För kunskap uppgick medelvärdet till  $M = 2.93$ ,  $SD = 0.79$ , vilket tyder på att deltagarna skattade sin kunskapsnivå som måttlig, med viss variation mellan individerna. Gällande attityd till att undervisa i mångkulturella klassrum var det genomsnittliga värdet  $M = 3.72$ ,  $SD = 0.58$ , vilket visar att deltagarna i allmänhet hade en ganska positiv attityd till detta undervisningssammanhang.

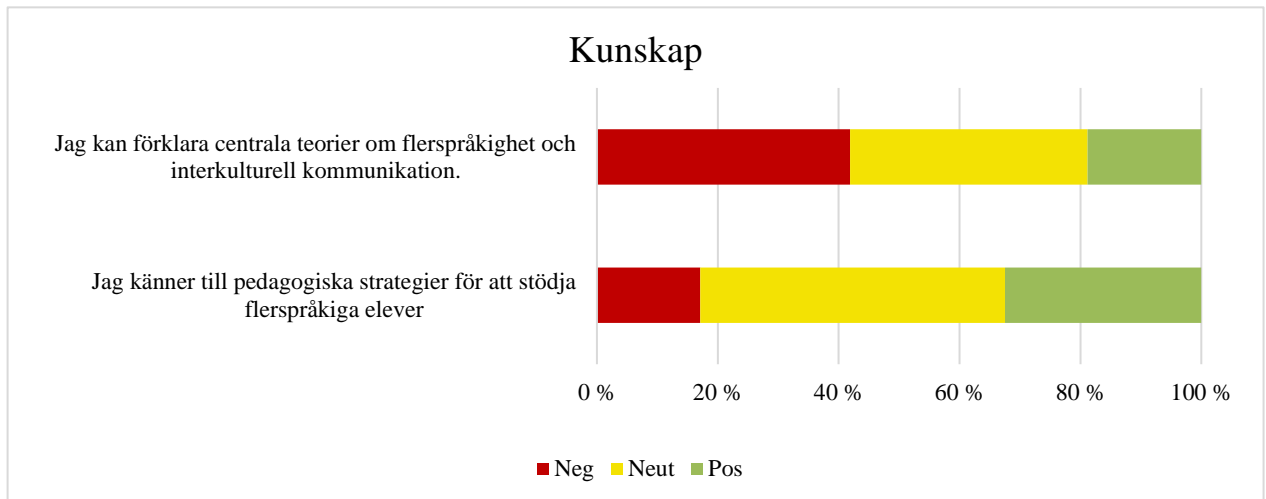
Medelvärden ( $M$ ) och standardavvikelse ( $s$ ) för interkulturella variabler:

Variabel	M	s
Kompetens	4.03	0.61
Kunskap	2.93	0.79
Attityd	3.72	0.58

Kunskap:

Figuren visar hur studenterna upplever sin egen kunskap gällande teorier om flerspråkighet och interkulturell kommunikation, samt deras kännedom om pedagogiska strategier för att stödja flerspråkiga elever. Resultaten visar att färre än hälften av respondenterna upplever att de har goda kunskaper inom detta område (se figur 5). När det gäller påståendet "Jag kan förklara centrala teorier om flerspråkighet och interkulturell kommunikation" uppgav en betydande andel respondenter ett negativt svar, medan ytterligare en stor andel var neutrala, vilket tyder på osäkerhet kring teoretisk förståelse.

Liknande tendenser ses i det andra påståendet: "Jag känner till pedagogiska strategier för att stödja flerspråkiga elever". Även här är det många som svarar neutralt, vilket kan tyda på en upplevd brist på konkret kunskap eller praktisk tillämpning.



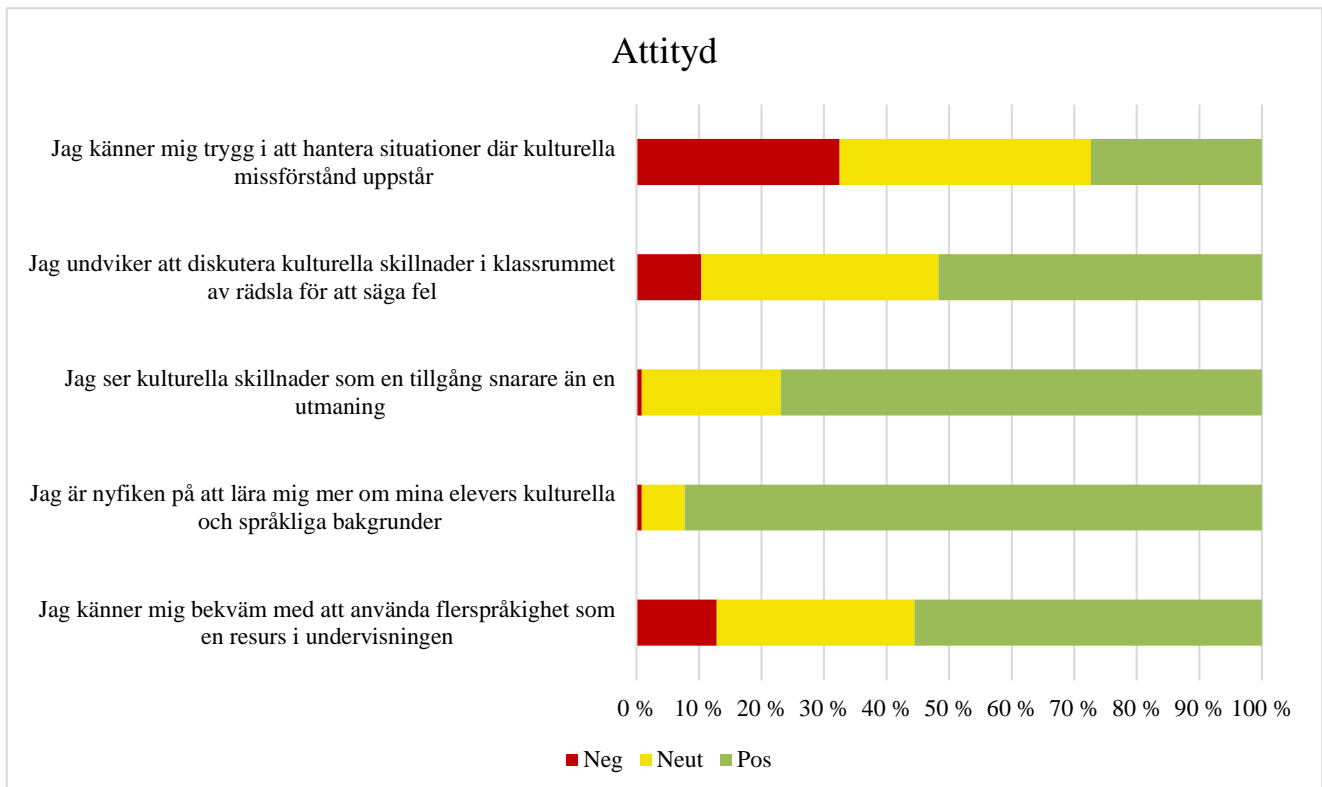
**Figur 5. Lärarstudenternas fördelning gällande självskattade kunskapen**

Attityd:

För att undersöka lärarstudenternas attityder till kulturell mångfald och interkulturell medvetenhet ombads de att ta ställning till fem påståenden. Resultaten visar överlag en positiv attityd bland studenterna, men med vissa områden som pekar på osäkerhet eller behov av ytterligare stöd (se figur 6).

En mycket stor andel av studenterna instämde i påståendet att de är nyfikna på att lära sig mer om sina elevers kulturella och språkliga bakgrunder, samt att de ser kulturella skillnader som en tillgång snarare än en utmaning. Även när det gäller att känna sig bekväm med att använda flerspråkighet som en resurs i undervisningen, uttryckte en majoritet av studenterna positiva attityder, även om en mindre grupp var neutrala eller negativa. Samtidigt fanns tydliga tecken på viss osäkerhet: en betydande andel undviker att diskutera kulturella skillnader i klassrummet av rädsla för att säga fel, och många kände sig inte helt trygga i att hantera situationer där kulturella missförstånd uppstår. Dessa två påståenden visade de lägsta nivåerna av positivt instämmande i figuren. Det andra påståendet är "bakvänt", vilket innebär att de negativt inriktade svaren egentligen antyder att studenterna inte undviker kulturella skillnader i klassrummet av rädsla för att säga fel. Endast cirka 10 % svarade "instämmer inte alls" på att de skulle undvika att diskutera kulturella skillnader av den anledningen, vilket tyder på att en liten andel

studenter inte känner någon rädsla för att ta upp dessa ämnen. Den största andelen, över 50 %, svarade däremot att de "instämmer helt" med att de undviker att diskutera kulturella skillnader i rädsla för att säga fel (se figur 6). Detta pekar på att en majoritet av studenterna upplever en viss osäkerhet eller oro när det gäller att ta upp kulturella ämnen, vilket kan tyda på att de inte känner sig helt trygga i sina interkulturella färdigheter eller är rädda för att göra fel i dessa sammanhang. Svaren visade dock över lag en stark positiv självskattning.



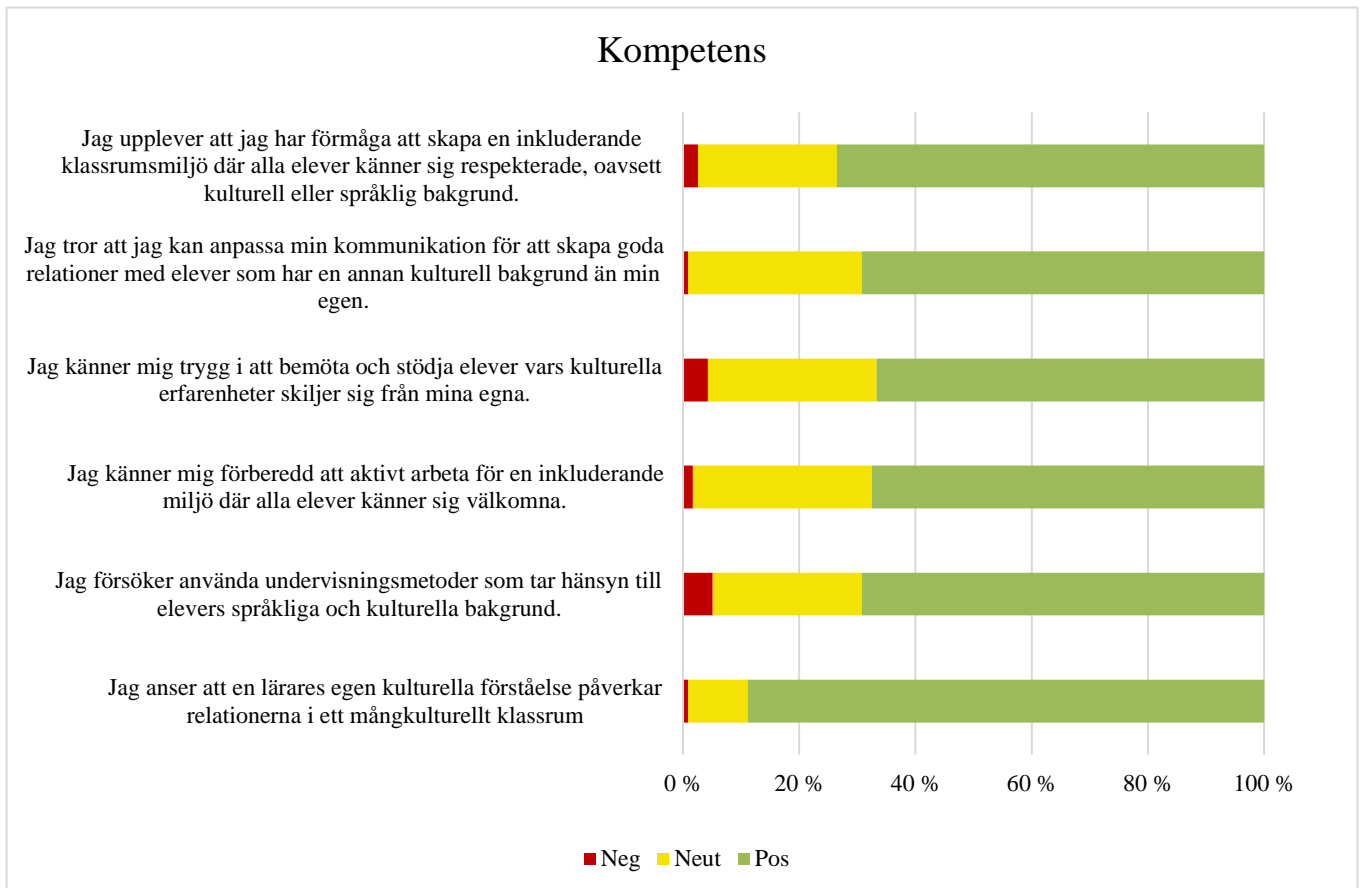
**Figur 6. Lärarstudenternas fördelning gällande attityden**

**Kompetens:**

För att få en bild av lärarstudenternas upplevda kompetens fick de ta ställning till ett antal påståenden kopplade till deras förmåga att hantera mångfald i undervisningssammanhang.

En majoritet av studenterna instämde i att de har förmåga att skapa ett inkluderande klassrumsklimat där alla elever känner sig respekterade, oavsett kulturell eller språklig bakgrund. På liknande sätt upplevde de sig kunna anpassa sin kommunikation för att bygga goda relationer med elever med annan bakgrund än deras egen. De flesta uppgav också att de känner sig trygga i att bemöta och stötta elever med olika kulturella

erfarenheter, samt att de är förberedda att aktivt bidra till en inkluderande miljö. Även påståenden som rör användandet av undervisningsmetoder anpassade till språkliga och kulturella behov samt medvetenhet om hur den egna kulturella förståelsen påverkar relationer i klassrummet fick övervägande positiva svar.



**Figur 7. Lärarstudenternas fördelning gällande självskattade kompetensen**

### 5.1.1 Lärarstudenters bakgrundsfaktorerers relation till självskattad interkulturell kompetens

5.1.1.1 Finns det en skillnad mellan könen gällande deras självskattade interkulturella kompetens?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns en signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan könen.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns ingen signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan könen.

Resultaten visade att kvinnor och män i studien skilde sig åt i sin självupplevda interkulturella kompetens. När vi ser på medelvärdena rapporterade kvinnorna något lägre värden än männen i alla tre dimensionerna:

<b>Dimension</b>	<b>Kompetens</b> (M)	<b>s</b>	<b>Kunskap</b> (M)	<b>s</b>	<b>Attityd</b> (M)	<b>s</b>
Kvinna	3.96	.604	2.90	.789	3.67	.577
Man	4.40	.498	3.00	.683	3.94	.550

Dessa skillnader, även om de inte är enorma, är signifikanta och tyder på att män och kvinnor uppfattar sina interkulturella färdigheter på olika sätt. Män tenderar att känna sig mer kompetenta och ha en något mer positiv attityd och högre kunskapsnivå än kvinnor, vilket kan reflektera olika uppfattningar om sin egen förmåga att navigera i mångkulturella sammanhang. Dock är kvinnor överrepresenterade i datat och därmed måste resultatet tolkas med försiktighet.

För att testa om könet hade en sammantagen effekt på interkulturell kompetens genomfördes en MANOVA (Multivariat Variansanalys). Denna analys visade på en signifikant effekt av kön på den sammantagna upplevelsen av kompetens, kunskap och attityd ([Wilks' Lambda = .874, F(3, 224) = 2.59, p = .019]). Detta innebär att könet påverkar hur studenterna uppfattar sina interkulturella förmågor, och nollhypotesen kan förkastas.

För att förstå vilka av de tre dimensionerna som påverkades mest av kön genomfördes univariata ANOVA-analyser. Resultaten visade att skillnaderna var statistiskt signifikanta för alla tre dimensionerna:

<b>Dimension</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Kompetens	5.08	.008
Kunskap	3.72	.027
Attityd	3.31	.040

Män rapporterade högre kompetens än kvinnor i mångkulturella sammanhang. Detta kan tolkas som att män anser sig mer självsäkra när det gäller att hantera och förstå

mångkulturella situationer. Män skattade också sin kunskap om mångkulturella aspekter högre än kvinnor, även om skillnaden var något mindre uttalad. Detta kan indikera att män uppfattar sin kunskap som mer omfattande eller att de känner sig bättre förberedda för mångkulturella utmaningar. Skillnaden i attityd var även den signifikant, där män visade en mer positiv attityd till mångkulturella klassrum. Detta kan tyda på att män generellt sett har en mer optimistisk syn på sin förmåga att arbeta i eller med mångkulturella grupper.

Sammanfattningsvis tyder resultaten på att kön har en betydande inverkan på hur studenter självskattar sina interkulturella kompetenser. Män tenderar att känna sig mer kompetenta och ha en mer positiv attityd samt högre kunskapsnivå i mångkulturella sammanhang jämfört med kvinnor. Det är viktigt att notera att kvinnorna var kraftigt överrepresenterade i urvalet (100 kvinnor jämfört med 16 män). Detta innebär att resultaten för den manliga gruppen bör tolkas med försiktighet, då den mindre gruppstorleken kan påverka både medelvärden och statistisk signifikans. Därför kan resultaten för män ses som en indikation snarare än en generaliserbar sanning om könsskillnader i självskattad interkulturell kompetens.

#### 5.1.1.2 Skiljer sig lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens mellan olika åldersgrupper?

Forskningshypotes  $H_1$ : Det finns en signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan olika åldersgrupper.

Nollhypotes  $H_0$ : Det finns ingen signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan olika åldersgrupper.

Resultaten visade att lärarstudenternas självskattade interkulturella kompetens varierade mellan åldersgrupperna. Överlag rapporterade de yngre studenterna, särskilt i gruppen 18–24 år, något lägre nivåer av kompetens, kunskap och attityd än de äldre grupperna. Studenter i åldrarna 30–34 år uppvisade genomgående de högsta värdena inom samtliga dimensioner, medan studenter över 35 år också rapporterade höga nivåer, men med en något lägre skattning av kunskap. Dessa mönster antyder att ålder och troligen också erfarenhet kan spela en roll i hur interkulturell kompetens upplevs.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
18-24 år (M)	3.97	.613	2.79	.717	3.61	.582
25-29 år (M)	4.22	.637	3.06	.827	3.89	.475
30-34 år (M)	4.17	.312	3.80	.570	4.24	.358
35+ år (M)	4.18	.636	3.45	1.012	4.02	.607

När resultaten analyseras mer i detalj framträder flera intressanta mönster. De yngsta studenterna (18–24 år) skattade sig själva relativt högt i kompetens men betydligt lägre i kunskap och attityd, vilket kan tyda på att de känner sig trygga i sin förmåga men saknar djupare erfarenhet eller reflektion kring interkulturella frågor. I åldersgruppen 25–29 år ses en jämn ökning i alla dimensioner, särskilt i kompetens och attityd. Den mest påtagliga förändringen sker dock i gruppen 30–34 år, där självskattningen är som högst i både kunskap och attityd. Detta stärker antagandet att livs- och yrkeserfarenhet bidrar till en mer grundad och positiv upplevelse av interkulturell kompetens. För studenter över 35 år kvarstår en hög nivå av kompetens och attityd, men den skattade kunskapsnivån sjunker något, vilket kan spegla förändringar i utbildningens innehåll över tid eller en större självkritik inför egen teoretisk kunskap.

En multivariat variansanalys (MANOVA) genomfördes för att undersöka om åldersgrupp hade en sammantagen effekt på studenternas självskattade interkulturella kompetens. Analysen visade en signifikant multivariat effekt [Wilks' Lambda = .842,  $F(9, 270) = 2.20$ ,  $p = .023$ ], vilket innebär att ålder påverkar hur lärarstudenter uppfattar sin interkulturella förmåga. Nollhypotesen förkastas.

För att fördjupa analysen genomfördes uppföljande univariata analyser (ANOVA) för varje dimension separat:

Dimension	F	p
Kompetens	1.12	.343
Kunskap	4.94	.003
Attityd	3.39	.011

En uppdelning av resultaten på enskilda dimensioner visar tydliga mönster. Upplevelsen av egen interkulturell kompetens verkar relativt oberoende av ålder, vilket antyder att tilltron till den egna förmågan att hantera mångkulturella situationer etableras tidigt och förblir stabil över tid. Detta överensstämmer med Deardorffs (2006) interkulturella kompetensteori, där självmedvetenhet och förmågan att reflektera över egna handlingar är centrala för att utveckla interkulturell kompetens. De yngre studenterna verkar ha utvecklat en grundläggande självkänsla i sin förmåga att hantera interkulturella situationer, men saknar ännu den erfarenhet och reflektion som krävs för att utveckla de andra komponenterna av interkulturell kompetens enligt Deardorff (2006). En potentiell begränsning här är att Deardorffs teori är något föråldrad och kanske underskattar hur snabbt unga individer kan utveckla interkulturell kompetens, särskilt i dagens globala och mångkulturella utbildningsmiljö, där studenterna kan ha exponerats för dessa frågor redan tidigare i livet.

Däremot skiljer sig både kunskapsnivå och attityd på ett signifikant sätt. Äldre studenter rapporterar högre kunskaper om interkulturella frågor, vilket tyder på att erfarenhet bidrar till en djupare teoretisk och praktisk insikt. Detta kan tolkas i linje med Deardorffs (2006) syn på att interkulturell kompetens inte bara handlar om att känna igen kulturella skillnader utan också om att kunna agera effektivt och medvetet i mångkulturella kontexter, vilket förutsätter en högre nivå av praktisk och teoretisk kunskap.

Även attityden till mångkulturella klassrum blir mer positiv med ökad ålder, vilket kan reflektera en ökad mognad och reflektion i synen på kulturell mångfald. Detta är i linje med Deardorffs modell, där attityd, eller "motivation", är en av de grundläggande faktorerna för att utveckla interkulturell kompetens. En mer positiv attityd tyder på att äldre studenter har större förmåga att se värdet i och aktivt bidra till mångkulturella sammanhang, vilket speglar en djupare nivå av förståelse och empati för andra kulturer. Dock kan man kritiskt betrakta Deardorffs (2006) betoning på ålder och erfarenhet som centrala faktorer för att utveckla denna attityd. Är det verkligen så att äldre studenter har en mer positiv attityd enbart på grund av erfarenhet, eller kan andra faktorer, såsom tidigare utbildning, samhällsliga attityder eller individuella skillnader, spela en större roll? Deardorffs modell kan vara något begränsad i sin förmåga att fånga den komplexa dynamiken mellan erfarenhet och attityd.

Sammanfattningsvis tyder resultaten på att studenternas tilltro till sin interkulturella kompetens förblir relativt konstant oavsett ålder, medan både kunskapsnivå och attityder utvecklas i takt med stigande ålder och större erfarenhet. Detta bekräftar Deardorffs (2006) teori om att interkulturell kompetens är en dynamisk och utvecklande process, där erfarenhet spelar en avgörande roll för att utveckla djupare kunskap och reflektion. Yngre studenter kan därmed uppvisa en viss självtillit, men kan sakna ännu den djupare kunskap och reflekterade attityd som i högre grad återfinns hos äldre studenter.

### 5.1.1.3 Finns det en skillnad i självskattad interkulturell kompetens beroende på var lärarstudenter gått i grundskolan?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns en signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens beroende på grundskoleort.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns ingen signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens beroende på grundskoleort.

För att undersöka om lärarstudenters upplevelse av interkulturell kompetens varierar beroende på var de genomfört sin grundskoleutbildning, analyserades självskattningar av kompetens, kunskap och attityd i relation till utbildningsmiljö. Resultaten pekar på vissa skillnader mellan grupperna, vilket antyder att uppväxtmiljö kan ha viss betydelse för utvecklingen av interkulturella färdigheter.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Stad	4.05	.600	2.86	.770	3.67	.527
Landsbygd	4.09	.524	3.15	.872	3.84	.706
Båda	3.75	.698	2.74	.589	3.59	.541
Utomlands	4.78	.255	4.00	1.000	4.67	.306

Analysen visar att studenter som genomfört sin grundskola i en stad tenderar att rapportera något lägre nivåer av interkulturell kunskap och attityd jämfört med dem från landsbygden. Studenter från landsbygdsmiljöer skattar sig generellt sett något högre, särskilt avseende kunskap och attityd, vilket är anmärkningsvärt med tanke på den ofta begränsade kulturella mångfalden i dessa miljöer. En möjlig förklaring är att dessa

studenter, genom att ha vuxit upp i relativt homogena miljöer och därefter flyttat till huvudstadsregionen, upplever mångfalden som mer påtaglig och därigenom blir mer medvetna om dess förekomst. Denna ökade medvetenhet kan leda till en högre självskattning av interkulturella kompetenser, då kontrasterna mellan tidigare erfarenheter och den nya, mer mångkulturella kontexten förstärker deras uppmärksamhet på kulturella skillnader och värdet av interkulturell förståelse. Detta antyder att medvetenhet om kulturell mångfald och utveckling av interkulturell kompetens inte nödvändigtvis kräver en uppväxt i en mångkulturell miljö, utan även kan främjas genom exponering och reflektion i nya kulturella sammanhang.

De som gått grundskola både i stad och på landsbygd rapporterar genomgående något lägre nivåer, vilket kan tyda på att en varierad utbildningsmiljö inte nödvändigtvis stärker interkulturell kompetens. Det kan också indikera en mer komplex identitetsförhandling som inte direkt översätts till högre självskattning.

Studenter som genomfört sin grundskola utomlands rapporterar markant högre värden i samtliga dimensioner. Detta kan tyda på att internationell skolgång har en positiv inverkan på utvecklingen av interkulturella färdigheter, särskilt genom direkta erfarenheter av mångfald. Samtidigt måste dessa resultat tolkas med viss försiktighet, eftersom andelen studenter med utländsk skolbakgrund var mycket liten. Det innebär att deras höga självskattningar kan påverkas av selektionseffekter eller individuella erfarenheter snarare än representativa skillnader på gruppnivå. Resultaten bör därför ses som indikativa snarare än generaliserbara.

För att undersöka om studenternas grundskoleort hade en sammantagen effekt på deras självskattade interkulturella kompetens genomfördes en multivariat variansanalys (MANOVA). Resultaten visade en signifikant multivariat effekt av grundskoleort på den kombinerade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = .859,  $F(9, 270) = 1.94$ ,  $p = .047$ ]. Detta tyder på att studenternas utbildningsmiljö under grundskolan kan ha en viss påverkan på hur de senare upplever sin interkulturella kompetens. Nollhypotesen förkastas därmed.

För att fördjupa analysen genomfördes separata univariata analyser (ANOVA) för varje dimension:

<b>Dimension</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Kompetens	2.97	.035
Kunskap	3.12	.029
Attityd	3.69	.014

En uppdelning av resultaten på enskilda dimensioner visar att var studenterna genomfört sin grundskoleutbildning har en signifikant påverkan på samtliga tre områden. Kompetensdimensionen påverkas så att studenter från olika skolmiljöer skattar sin interkulturella förmåga olika. Liknande mönster återfinns för både kunskap och attityd, där skillnader i uppväxt- och skolmiljö tycks ha format studenternas förståelse och hållning till kulturell mångfald.

Dessa resultat kan sättas i relation till Deardorffs (2006) modell för interkulturell kompetens, som framhåller att utvecklingen av interkulturella färdigheter inte enbart är ett resultat av teoretisk inläring, utan också av erfarenhetsbaserade möten och reflektion. Att grundskoleort, och därmed troligen graden av mångfald och typ av sociala erfarenheter, påverkar både kunskapsnivå och attityd stöder denna syn. Samtidigt visar resultaten att även självskattad kompetens varierar, vilket kan antyda att studenternas egna erfarenheter av mångfald i skolmiljön påverkat deras tilltro till den egna förmågan att hantera interkulturella situationer.

Det är dock viktigt att tolka dessa resultat med viss försiktighet. Framför allt bör den lilla gruppen studenter med utländsk skolbakgrund uppmärksammas. Deras höga självskattningar kan visserligen indikera en positiv effekt av internationell erfarenhet, men urvalets begränsade storlek innebär att resultaten inte utan vidare kan generaliseras. Deardorff själv betonar vikten av en långsiktig och kontinuerlig utveckling av interkulturell kompetens, vilket innebär att kortvariga eller isolerade erfarenheter inte nödvändigtvis leder till en stabilt hög kompetensnivå. Därför kan skillnader mellan grupper snarare spegla initiala upplevelser än en fördjupad interkulturell förmåga.

#### 5.1.1.4 Finns det ett samband mellan upplevd uppväxtmiljö och studenternas självskattade interkulturella kompetens?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns en skillnad i studenters kompetens, kunskap och/eller attityd beroende på deras upplevda uppväxtmiljö.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns ingen signifikant skillnad i studenters kompetens, kunskap eller attityd beroende på deras upplevda uppväxtmiljö.

För att undersöka om lärarstudenters upplevda uppväxtmiljö har samband med deras självskattade interkulturella kompetens delades respondenterna in i två grupper: de som upplevt en mångkulturell uppväxt och de som inte gjort det. Resultaten visar att studenter som vuxit upp i en mångkulturell miljö tenderar att rapportera högre nivåer av interkulturell kompetens, kunskap och attityd jämfört med dem som vuxit upp i en mer homogent kulturell miljö.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Mångkulturell uppväxt	4.09	.606	3.08	.723	3.89	.585
Icke-mångkulturell uppväxt	3.89	.616	2.81	.832	3.58	.550

För att analysera detta vidare genomfördes en multivariat variansanalys (MANOVA), vilken visade en signifikant multivariat effekt av uppväxtmiljö på den kombinerade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = .920, F(3, 113) = 3.29, p = .023]. Detta tyder på att studenternas uppväxtmiljö har en viss påverkan på deras interkulturella förmågor. Nollhypotesen förkastas.

För att fördjupa analysen genomfördes separata univariata analyser (ANOVA) för varje dimension:

Dimension	F	p
Kompetens	0.80	.373
Kunskap	3.39	.068
Attityd	8.67	.004

Resultaten visar att uppväxtmiljöns effekt på kompetens inte var signifikant. Kompetensdimensionen verkar därmed mindre beroende av kulturell mångfald i uppväxtmiljön. För kunskap låg p-värdet nära signifikansnivån ( $p = .068$ ), vilket indikerar en möjlig tendens till skillnad, men den var inte tillräckligt stark för att betraktas som statistiskt säkerställd.

För attityd var skillnaden däremot signifikant, vilket innebär att studenter som vuxit upp i mångkulturella miljöer rapporterar en mer positiv attityd till mångkulturella klassrum än de som inte gjort det. Effektstorleken ( $R^2 = .070$ ) indikerar att uppväxtmiljön förklarar en mindre men ändå meningsfull andel av variationen i attityd.

Resultaten kan förstås i ljuset av Deardorffs (2006) modell för interkulturell kompetens, där särskilt attityder och öppenhet ses som centrala komponenter i en individs interkulturella utveckling. Modellen framhåller att interkulturell kompetens formas genom en kombination av kognitiv, emotionell och erfarenhetsbaserad utveckling. I linje med detta kan en mångkulturell uppväxtmiljö tänkas främja en öppen attityd, vilket resultaten också indikerar.

Samtidigt bör resultaten tolkas med viss försiktighet. Den signifikanta effekten på attityd, men inte på kunskap eller kompetens, antyder att uppväxtmiljön kanske främst påverkar grundläggande värderingar och öppenhet snarare än djupare förståelse eller praktisk förmåga att agera i interkulturella situationer. Detta är i linje med Deardorffs (2006) betoning på att verklig interkulturell kompetens inte kräver bara positiva attityder utan också reflekterad förståelse och tillämpad förmåga, vilket utvecklas över tid och genom mångsidiga erfarenheter.

#### 5.1.1.5 Finns det ett samband mellan interkulturella relationer och studenternas självskattade interkulturella kompetens?

Forskningshypotes  $H_1$ : Det finns en skillnad i studenters kompetens, kunskap och/eller attityd beroende på deras erfarenheter av interkulturella relationer.

Nollhypotes  $H_0$ : Det finns ingen signifikant skillnad i studenters kompetens, kunskap eller attityd beroende på deras erfarenheter av interkulturella relationer.

För att undersöka om studenters tidigare interkulturella relationer har samband med deras upplevda interkulturella kompetens delades respondenterna i två grupper utifrån två frågor: Om de haft en romantisk relation med någon från en annan språklig, etnisk eller kulturell bakgrund än sin egen, och om de har nära vänner från en annan språklig, etnisk eller kulturell bakgrund. Deltagarnas självskattningar av kompetens, kunskap och attityd jämfördes mellan grupperna.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Har haft romantisk relation	4.18	.568	3.20	.712	3.87	.665
Har inte haft romantisk relation	3.96	.622	2.80	.802	3.64	.532
Har nära vänner	4.11	.587	3.13	.709	3.83	.611
Har inte nära vänner	3.88	.638	2.53	.811	3.48	.449

Resultaten visar att de studenter som haft interkulturella relationer både i form av romantiska relationer och vänskapsrelationer, tenderar att rapportera något högre nivåer av interkulturell kompetens, kunskap och attityd jämfört med de som inte haft sådana erfarenheter. Skillnaderna är dock relativt små.

För att statistiskt pröva om dessa skillnader är signifikanta genomfördes en multivariat variansanalys (MANOVA). Resultaten visade att det inte fanns någon signifikant multivariat effekt av interkulturella relationer på den kombinerade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = .965,  $F(3, 111) = 1.34$ ,  $p = .265$ ].

Nollhypotesen kan därmed inte förkastas, vilket innebär att resultaten inte stöder ett statistiskt säkerställt samband mellan erfarenheter av interkulturella relationer och självskattad interkulturell kompetens i detta urval.

Resultaten kan diskuteras i relation till Deardorffs (2006) modell för interkulturell kompetens, som understryker att utvecklingen av sådan kompetens inte enbart beror på

ytliga möten över kulturgränser. Istället krävs djupare, reflekterande och långvariga erfarenheter för att bygga verklig interkulturell förmåga. Att studenter med interkulturella relationer skattar sig något högre kan indikera en viss påverkan av dessa erfarenheter, men frånvaron av statistisk signifikans tyder på att dessa relationer kanske inte alltid leder till en bredare eller stabil utveckling av interkulturell kompetens.

#### 5.1.1.6 Finns det ett samband mellan upplevd diskriminering och studenternas självskattade interkulturella kompetens?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns ett samband mellan upplevd diskriminering och studenternas självskattade interkulturella kompetens.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns inget samband mellan upplevd diskriminering och studenternas självskattade interkulturella kompetens.

För att undersöka om erfarenheter av diskriminering har ett samband med studenternas interkulturella kompetens analyserades svaren utifrån två perspektiv: personlig erfarenhet av diskriminering, och erfarenhet av att ha observerat eller ingripit i en diskrimineringssituation.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Har upplevt diskriminering	4.01	.626	2.86	.830	3.73	.576
Har inte upplevt diskriminering	4.04	.607	2.97	.758	3.69	.597
Har observerat/ingripit	4.13	.572	2.99	.779	3.76	.578
Har inte observerat/ingripit	3.74	.642	2.72	.819	3.58	.594

Resultaten visade att de studenter som själva hade upplevt diskriminering skattade sin interkulturella kompetens, kunskap och attityd på liknande nivåer som de som inte hade denna erfarenhet. Däremot var skillnaderna tydligare för de som hade observerat eller

ingripit i en diskrimineringsituation – dessa studenter skattade sin kompetens, kunskap och attityd något högre.

En multivariat variansanalys (MANOVA) genomfördes för att undersöka om studenternas upplevda diskriminering hade en sammantagen effekt på deras självskattade interkulturella kompetens. För personlig erfarenhet av diskriminering: ingen signifikant multivariat effekt [Wilks' Lambda = .968,  $F(6, 220) = 0.601$ ,  $p = .729$ ]. Nollhypotesen kunde därmed inte förkastas. För erfarenhet av att ha observerat eller ingripit: signifikant multivariat effekt [Wilks' Lambda = .926,  $F(3, 110) = 2.94$ ,  $p = .036$ ]. Nollhypotesen förkastas.

För att fördjupa analysen genomfördes separata univariata analyser (ANOVA) för varje dimension:

<b>Dimension</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Kompetens	9.59	.002
Kunskap	3.64	.059
Attityd	2.28	.134

Resultaten från ANOVA visade att det fanns en signifikant skillnad för kompetens ( $p = .002$ ), medan skillnaderna för kunskap och attityd inte var statistiskt signifikanta.

Dessa resultat tyder på att lärarstudenter som har bevittnat eller ingripit i situationer där någon behandlats orättvist tenderar att uppleva sig själva som mer kompetenta i interkulturella sammanhang jämfört med de som inte haft sådana erfarenheter. Däremot hade personlig upplevelse av diskriminering ingen signifikant koppling till självskattad interkulturell kompetens i detta urval.

Resultaten kan tolkas i ljuset av Deardorffs (2006) modell för interkulturell kompetens, där utveckling av interkulturell förmåga kräver både medveten reflektion och aktivt handlande i möten över kulturella gränser. Att observera eller ingripa i diskrimineringsituationer kan stimulera de processer av empatisk förståelse och kritisk självreflektion som enligt Deardorff är centrala för att utveckla verklig interkulturell kompetens. Även Hummelstedt (2022) betonar att sådana handlingar är centrala inom en kritisk mångkulturell pedagogik, där social rättvisa utgör ett grundläggande mål. Hon

förespråkar att lärarutbildningen bör stödja lärarstudenter i att utveckla en förmåga att identifiera, analysera och aktivt motverka ojämlikhet i utbildningssammanhang. I det ljuset kan studenternas erfarenheter av att agera i orättvisa situationer ses som praktiska uttryck för ett socialt rättviseperspektiv, något som stärker deras interkulturella kompetens i linje med en kritisk och handlingsinriktad förståelse av mångfald.

#### 5.1.1.7 Finns det ett samband mellan lärarstudenters utbildningsrelaterade erfarenheter och deras självskattade interkulturella kompetens?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns ett signifikant samband mellan lärarstudenters utbildningsrelaterade erfarenheter och deras självskattade interkulturella kompetens.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns inget signifikant samband mellan lärarstudenters utbildningsrelaterade erfarenheter och deras självskattade interkulturella kompetens.

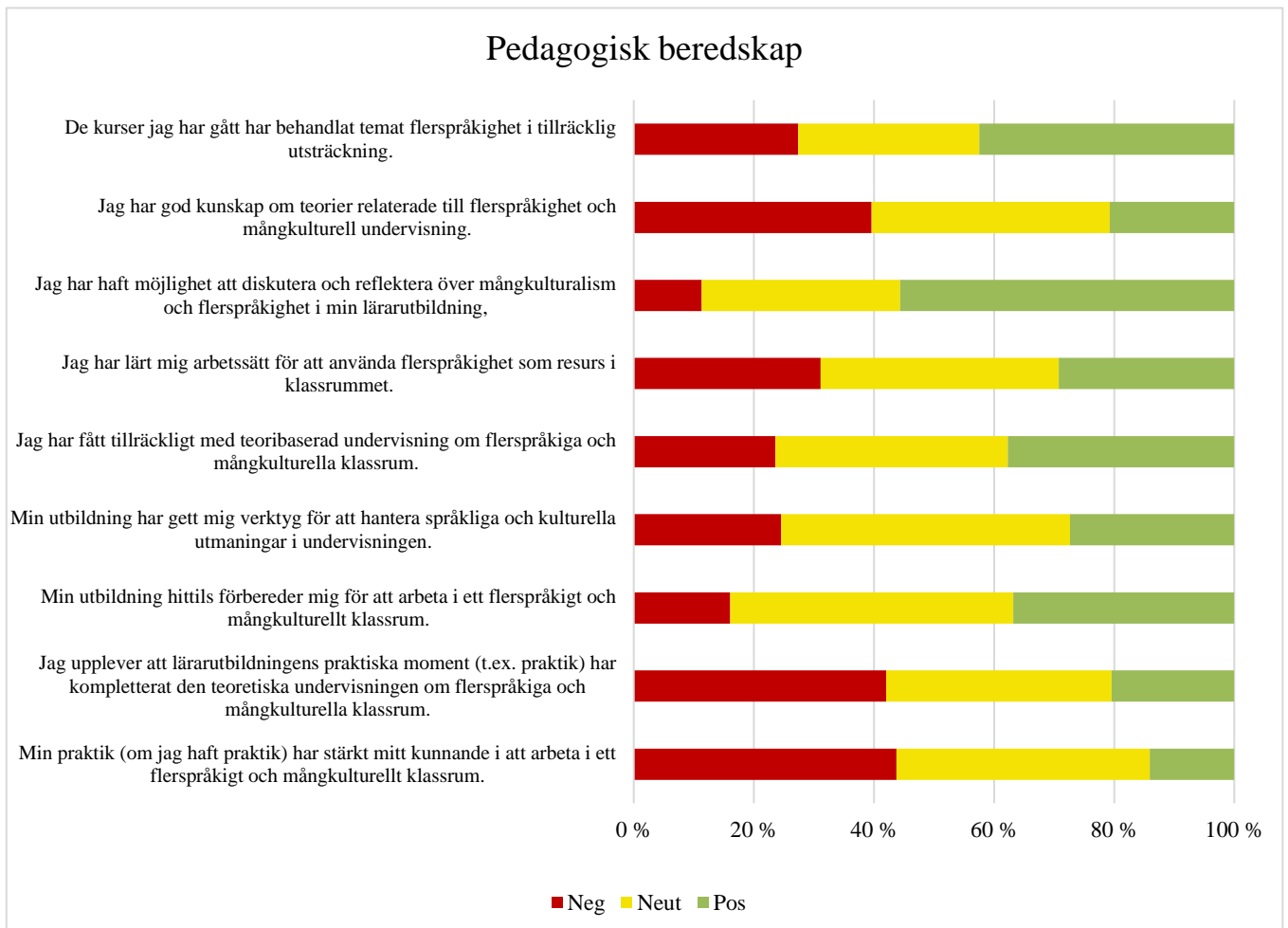
Utbildningsrelaterade erfarenheter mättes med två olika delområden, utbildningsberedskap och praktikberedskap. Det genomsnittliga värdet för utbildningsberedskap var  $M = 3.13$ , ( $s = .610$ ), vilket tyder på att studenterna i viss mån upplever att deras utbildning förbereder dem för arbete i mångkulturella klassrum. För praktikberedskap var medelvärdet något lägre,  $M = 2.70$ , ( $s = .920$ ), vilket indikerar att studenternas upplevelse av att de praktiska momenten bidragit till deras interkulturella förmåga var mer begränsad, och att upplevelsen varierade i högre grad mellan individer.

Medelvärden (M) och standardavvikelser (s) för utbildningsrelaterade erfarenheter:

<b>Variabel</b>	<b>M</b>	<b>s</b>
Utbildningsberedskap	3.13	.690
Praktikberedskap	2.70	.920

I syfte att undersöka hur väl lärarutbildningen förbereder studenterna för att arbeta i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum fick studenterna ta ställning till ett antal påståenden om deras utbildningserfarenheter. Resultaten visar en blandad bild med både positiva tendenser och flera tecken på otillräcklig förberedelse.

Majoriteten av studenterna upplever att deras utbildning har gett dem verktyg för att hantera språkliga och kulturella utmaningar, samt att de har fått god kunskap om teorier relaterade till flerspråkighet och mångkulturell undervisning. Det finns också en tydlig positiv inställning till möjligheten att diskutera och reflektera över dessa teman, även om det fanns variationer. Samtidigt är det tydligt att flera studenter inte anser att de praktiska momenten i utbildningen, som till exempel praktik, har kompletterat den teoretiska undervisningen tillräckligt väl. Påståendet om att praktik har stärkt deras kunnande i att arbeta i mångkulturella klassrum möttes av en relativt stor andel negativa och neutrala svar. Detta tyder på att kopplingen mellan teori och praktik kan förbättras, särskilt när det gäller att omsätta kunskap om mångfald i konkreta undervisningssituationer. Även vad gäller kursinnehållet uttrycker vissa studenter att teman som flerspråkighet inte behandlats i tillräcklig utsträckning.



**Figur 8. Lärarstudenternas fördelning gällande pedagogisk beredskap**

För att undersöka sambandet mellan lärarstudenters utbildningsrelaterade erfarenheter och deras självskattade interkulturella kompetens genomfördes en korrelationsanalys av två centrala variabler: utbildningsberedskap och praktikberedskap, i relation till de tre dimensionerna av interkulturell kompetens: kompetens, kunskap och attityd.

En korrelationsanalys med Pearson's r utfördes för att undersöka sambandet mellan de upplevda erfarenheterna och studenternas självskattade nivåer av kompetens, kunskap och attityd. Följande signifikanta samband framkom:

**Utbildningsberedskap och självskattad kompetens:** Det fanns ett signifikant positivt samband mellan upplevd utbildningsberedskap och självskattad kompetens ( $r = .388$ ,  $p < .001$ ). Detta innebär att studenter som ansåg sig vara bättre förberedda för att arbeta i mångkulturella klassrum också upplevde sig som mer kompetenta i sådana miljöer.

**Utbildningsberedskap och självskattad kunskap:** Ett ännu starkare samband fanns mellan utbildningsberedskap och självskattad kunskap ( $r = .497$ ,  $p < .001$ ). Detta tyder på att studenter som upplevde sin utbildning som mer förberedande också skattade sin kunskap om flerspråkiga och kulturellt heterogena miljöer högre.

**Utbildningsberedskap och attityd:** Sambandet mellan utbildningsberedskap och attityd var också signifikant positivt ( $r = .386$ ,  $p < .001$ ), vilket tyder på att studenter som upplevde sig väl förberedda av sin utbildning även hade mer positiva attityder gentemot undervisning i mångkulturella klassrum.

Vidare undersöktes sambandet mellan praktikberedskap och de tre dimensionerna av interkulturell kompetens:

**Praktikberedskap och självskattad kunskap:** Det fanns ett signifikant positivt samband mellan praktikberedskap och självskattad kunskap ( $r = .297$ ,  $p = .005$ ), vilket tyder på att studenter som ansåg att deras praktikupplevelser kompletterade den teoretiska utbildningen också skattade sin kunskap om arbete i mångkulturella klassrum högre.

**Praktikberedskap och attityd:** Sambandet mellan praktikberedskap och attityd var signifikant positivt ( $r = .222$ ,  $p = .038$ ), vilket antyder att studenter som ansåg att praktiken hade förberett dem bättre också visade mer positiva attityder gentemot mångkulturella klassrum.

**Praktikberedskap och självskattad kompetens:** Däremot fanns inget signifikant samband mellan praktikberedskap och självskattad kompetens ( $r = .159$ ,  $p = .138$ ).

Sammanfattningsvis visar resultaten på ett starkare och mer konsekvent samband mellan utbildningsberedskap och de självskattade dimensionerna av interkulturell kompetens (kompetens, kunskap och attityd), jämfört med praktikberedskap, där sambanden endast var signifikanta för kunskap och attityd. Med tanke på dessa resultat finns det tillräckligt statistiskt stöd för att förkasta nollhypotesen, vilket innebär att utbildningsrelaterade erfarenheter är viktiga för lärarstudenternas självskattade interkulturella kompetens.

Variabel	Utbildnings-beredskap	Praktik-beredskap	Kompetens	Kunskap	Attityd
Utbildningsberedskap	1				
Praktikberedskap	.486**	1			
Kompetens	.388**	.159	1		
Kunskap	.497**	.297**	.394**	1	
Attityd	.386**	.222*	.571**	.490**	1

\*\* . Korrelation signifikant på 0.01 nivån.

\* . Korrelation signifikant op 0.05 nivån.

### 3.2 Påverkas lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens av *tidigare utbildningsbakgrund*?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Tidigare utbildningsbakgrund har en signifikant effekt på självskattad interkulturell kompetens.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Tidigare utbildningsbakgrund har ingen signifikant effekt på självskattad interkulturell kompetens.

För att undersöka sambandet mellan tidigare utbildningsbakgrund och studenternas interkulturella kompetens analyserades svaren utifrån fyra utbildningsbakgrunder: gymnasium, yrkesutbildning, dubbelexamen, och annan högskoleutbildning.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Gymnasie	3.98	.607	2.79	.746	3.66	.590
Yrkesutbildning	4.38	.718	3.36	1.114	3.97	.716
Dubbelexamen	4.83	.236	3.50	.707	3.60	.283
Annan högskoleutbildning	4.08	.521	3.65	.427	4.02	.412

Resultaten antyder vissa skillnader mellan grupperna. Studenter med enbart gymnasiebakgrund skattar sin interkulturella kompetens och attityd relativt högt, medan deras självskattade kunskapsnivå är lägre i jämförelse med andra grupper. Studenter med yrkesutbildning rapporterar en generellt högre interkulturell kompetens och attityd, men också en större spridning i upplevd kunskap, vilket kan tyda på varierande utbildningsinnehåll och erfarenheter inom denna grupp.

De som genomgått en dubbelexamen uppvisar de högsta skattningarna av kompetens och relativt höga nivåer av kunskap, men något lägre attityd jämfört med andra grupper. Detta mönster kan spegla en ökad självförtroende i praktiska färdigheter och förståelse, samtidigt som en mer nyanserad inställning till interkulturella möten utvecklats. Studenter med tidigare högskoleutbildning visar jämnt höga nivåer i alla tre dimensioner. Detta tyder på att längre och bredare utbildningsbakgrund kan bidra till en mer stabil och positiv självskattning av interkulturell kompetens, kunskap och attityd.

För att undersöka om den tidigare utbildningen hade en sammantagen effekt på studenternas interkulturella kompetens genomfördes en multivariat variansanalys (MANOVA). Resultaten visade en signifikant multivariat effekt av utbildningsbakgrund på den samlade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = .776,  $F(12, 291) = 2.44$ ,  $p = .005$ ], vilket innebär att den tidigare utbildningen påverkar studenternas interkulturella förmågor. Nollhypotesen förkastades.

För att fördjupa analysen genomfördes separata univariata analyser (ANOVA) för varje dimension:

<b>Dimension</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Kompetens	1.85	.125
Kunskap	4.87	.001
Attityd	1.55	.193

ANOVA-resultaten visade att för kompetens var effekten av tidigare utbildning inte statistiskt signifikant. Däremot var effekten för kunskap statistiskt signifikant vilket tyder på att den tidigare utbildningen har en betydande inverkan på studenternas upplevda kunskapsnivå. För attityd var effekten inte statistiskt signifikant. Dessa resultat tyder på att studenter med en yrkesutbildning eller en dubbelexamen tenderar att rapportera högre upplevelse av sin kunskap jämfört med de med gymnasie utbildning eller annan högskoleutbildning, vilket kan återspegla skillnader i praktisk erfarenhet och akademisk förberedelse. Däremot verkar utbildningsbakgrunden inte ha någon signifikant inverkan på studenternas upplevda attityd eller kompetens i interkulturella sammanhang.

#### 5.1.1.8 Finns det ett samband mellan mängden studiepoäng och självskattad interkulturell kompetens?

Forskningshypotes  $H_1$ : Det finns ett signifikant samband mellan antal studiepoäng och självskattad interkulturell kompetens.

Nollhypotes  $H_0$ : Det finns inget signifikant samband mellan antal studiepoäng och självskattad interkulturell kompetens.

En jämförelse mellan studenternas studiepoängsmängd och deras upplevelser av interkulturell kompetens visar vissa variationer mellan grupperna.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
10-60 sp	4.12	.616	3.09	.800	3.65	.704
61-120 sp	4.10	.577	3.90	.528	3.15	.714
121-180 sp	3.88	.547	2.79	.695	3.58	.464
181-240 sp	3.84	.689	2.57	.904	3.56	.479
241-300 sp	4.14	.684	2.88	.847	3.96	.576

Genom att analysera resultaten kan vissa trender och variationer mellan grupperna observeras. Den relativt höga nivå för kompetens bland studenter med olika studiepoäng kan indikera att det finns en viss stabilitet i deras självupplevda förmåga att hantera interkulturella situationer, oavsett studieprogression. När det gäller kunskap ses en markant skillnad mellan grupperna. Studenter med medelhöga studiepoäng uppvisar den högsta genomsnittliga poängen, medan de med högre studiepoäng rapporterar den lägsta.

En multivariat variansanalys (MANOVA) genomfördes för att undersöka om antal studiepoäng har en sammantagen effekt på studenternas självskattade interkulturella kompetens, i termer av kompetens, kunskap och attityd. Resultatet visade att det inte fanns någon signifikant multivariat effekt av studiepoäng på den kombinerade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = 0.802,  $F(15, 301) = 1.30$ ,  $p = 0.200$ ]. Då resultaten inte var statistiskt signifikanta, saknas stöd för att förkasta nollhypotesen.

För att tolka detta resultat innebär det att variationer i studenternas studiepoäng inte kan förklara någon betydande del av variationen i deras självskattade interkulturella kompetens. Detta innebär att oavsett om en student har 10 studiepoäng eller 300 studiepoäng, tyder resultaten på att deras upplevelse av interkulturell kompetens i dessa dimensioner är relativt lika. Även om man kunde förvänta sig att studenter med högre studiepoäng skulle ha högre självskattad interkulturell kompetens (genom att exempelvis ha mer erfarenhet eller kunskap), visar dessa resultat att så inte är fallet. Det är möjligt att andra faktorer, som praktisk erfarenhet, utbildningens innehåll eller individuella

egenskaper, har en större inverkan på utvecklingen av interkulturell kompetens än antalet studiepoäng. Sammanfattningsvis kan vi dra slutsatsen att antalet studiepoäng inte utgör en avgörande faktor för studenternas upplevelse av sin interkulturella kompetens

#### 5.1.1.9 Finns det ett samband mellan antal studieår och lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns ett signifikant samband mellan antal studieår och självskattad interkulturell kompetens.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns inget signifikant samband mellan antal studieår och självskattad interkulturell kompetens.

För att undersöka hur interkulturell kompetens utvecklas under studietiden analyserades studenternas självskattade nivåer av kompetens, kunskap och attityd i förhållande till deras studieår.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Första året	4.10	.575	3.13	.759	3.67	.671
Andra året	4.12	.645	3.14	.700	3.90	.583
Tredje året	3.82	.565	2.55	.797	3.47	.417
Fjärde året	3.92	.637	2.86	.936	3.68	.532
Femte året	4.13	.688	2.67	.673	3.87	.549

Resultaten från tabellen visar att studenternas självskattade interkulturella kompetens generellt ligger på en relativt hög nivå oavsett studieår, särskilt inom dimensionerna kompetens och attityd. De högsta skattningarna återfinns hos första-, andra- och femteårsstudenterna, medan tredjeårsstudenterna skattar både sin kompetens och särskilt sin kunskap lägre än övriga grupper. Det framkommer också att självskattad kunskap tenderar att vara mer varierande än både kompetens och attityd, med en märkbar nedgång i de senare studieåren.

Resultaten bör tolkas med viss försiktighet. Eftersom självskattningar tenderar att vara subjektiva och kan påverkas av faktorer som självkritik, förväntningar och

utbildningsmiljö, är det inte självklart att lägre skattningar alltid speglar en faktisk nedgång i kunskap eller kompetens. Snarare kan det vara ett uttryck för en mer nyanserad förståelse av den egna rollen i interkulturella möten, något som Deardorff (2006) beskriver som ett tecken på avancerad utveckling snarare än bristande förmåga. Detta innebär att höga självskattningar i början av utbildningen inte nödvändigtvis betyder att studenterna faktiskt har hög interkulturell kompetens, utan snarare kan återspegla en begränsad förståelse av komplexiteten i interkulturella processer. De lägre skattningarna i de senare studieåren kan därför ses som ett positivt tecken på ökad reflektion snarare än en faktisk försämring av kunskap eller kompetens.

En multivariat variansanalys (MANOVA) genomfördes för att undersöka om studenternas studieår (StudÅr\_rec) har en sammantagen effekt på deras självskattade interkulturella kompetens, i termer av kompetens, kunskap och attityd. Resultatet visade att det inte fanns någon signifikant multivariat effekt av studieår på den kombinerade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = 0.802,  $F(18, 306) = 1.38$ ,  $p = 0.140$ ]. Då resultaten inte var statistiskt signifikanta, saknas stöd för att förkasta nollhypotesen. Med andra ord finns det inte tillräckligt med belägg för att säga att studenternas nivåer av kompetens, kunskap och attityd systematiskt förändras i takt med studietiden. Även om tabellen visar vissa mönster, indikerar den icke-signifikanta multivariata effekten att dessa skillnader kan bero på slumpmässiga variationer snarare än på faktiska utbildningseffekter.

Detta resultat är viktigt i relation till Deardorffs (2006) modell över utveckling av interkulturell kompetens. Enligt hennes ramverk är utvecklingen av interkulturell kompetens inte linjär och självskattningar kan förändras på oväntade sätt i takt med att individens förståelse för komplexiteten i interkulturella möten fördjupas. Därför kan avsaknaden av tydliga, statistiskt signifikanta skillnader tolkas som ett tecken på att utvecklingen av interkulturell kompetens är en individuell och dynamisk process, snarare än en som strikt följer utbildningens struktur eller progression i studieår.

### **Resultat sammanfattning**

Lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens påverkas av flera bakgrundsfaktorer samt av deras utbildnings- och praktikrelaterade erfarenheter. Studien

visar att kön, ålder, uppväxtmiljö, grundskoleort och tidigare interkulturella erfarenheter alla har betydelse för hur studenter bedömer sin kompetens i mångkulturella klassrum.

När det gäller kön skattade manliga studenter sin interkulturella kompetens högre än kvinnliga studenter, särskilt i dimensionerna kunskap, attityd och färdighet, trots att kvinnor var i majoritet i urvalet. Ålder visade också ett mönster där yngre studenter hade högre självförtroende i sin förmåga, medan äldre studenter, särskilt de mellan 30 och 34 år, rapporterade större faktisk kunskap. Detta antyder att både ålder och erfarenhet kan bidra till utvecklingen av den självskattade interkulturella kompetensen, men på olika sätt.

Studenter som vuxit upp i mångkulturella miljöer hade mer positiva attityder, även om deras faktiska kunskap och färdigheter inte nödvändigtvis var högre än hos andra. De som haft internationell skolgång skattade däremot sig själva signifikant högre inom alla kompetensområden. Även uppväxtmiljö (stad vs. landsbygd) visade viss påverkan, där studenter från landsbygden tenderade att uttrycka mer positiva attityder.

Utbildningsrelaterade faktorer hade också ett tydligt samband med studenternas självskattningar. De som upplevde sin utbildning och praktik som förberedande för arbete i mångkulturella klassrum skattade sin interkulturella kompetens högre inom samtliga dimensioner. Studenter med yrkesutbildning eller dubbelexamen rapporterade också högre nivåer av kunskap. Däremot hade varken studieår eller mängden avlagda studiepoäng något tydligt samband med den skattade kompetensen, vilket tyder på att kvaliteten på erfarenheterna, snarare än studietiden, är avgörande.

Sammanfattningsvis framträder ett mönster där både personliga och utbildningsrelaterade erfarenheter, särskilt sådana med tydlig interkulturell prägel, stärker lärarstudenters upplevelse av sin interkulturella kompetens. Attityder formas i hög grad av uppväxtmiljö och tidigare möten med mångfald, medan faktisk kunskap och kompetens i större utsträckning hänger samman med hur relevant och förberedande utbildningen upplevts.

## 5.1.2 Lärarstudenters tidigare arbetserfarenhet och praktikupplevelsers relation till deras självskattade interkulturella kompetens

5.1.2.1 Finns det skillnader i självskattad interkulturell kompetens mellan studenter med och utan tidigare arbetserfarenhet inom skola?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns en signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan studenter med och utan tidigare arbetserfarenhet inom skola.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns ingen signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan studenter med och utan tidigare arbetserfarenhet inom skola.

För att undersöka om tidigare arbetserfarenhet inom skolan påverkade studenternas självskattade interkulturella kompetens, analyserades resultaten utifrån olika nivåer av arbetserfarenhet.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Ingen erfarenhet	4.04	.579	3.00	.707	3.67	.567
Tillfälliga vikariat	3.89	.638	2.89	.782	3.60	.634
Regelbundna vikariat	4.21	.636	2.79	.902	3.99	.572
Längre vikariat	4.00	.589	2.94	.527	3.80	.447
Flera års erfarenhet	4.25	.502	3.07	.926	3.78	.616

För att undersöka om arbetserfarenhet inom skolan (Arb\_erf1) har en sammantagen effekt på interkulturell kompetens, genomfördes en multivariat analys av varians (MANOVA). Resultaten från MANOVA indikerade ingen signifikant effekt av arbetserfarenhet inom skola på studenternas självskattade interkulturella kompetens (Wilks' Lambda = 0.876,  $F(12, 291) = 1.24$ ,  $p = 0.255$ ). Detta innebär att nollhypotesen inte kan förkastas. Trots att det fanns variationer i medelvärdena för kompetens, kunskap och attityd beroende på arbetserfarenhet, var dessa skillnader inte statistiskt signifikanta.

Den mest framträdande trenden i resultaten är att studenter med längre och mer kontinuerlig arbetserfarenhet som regelbundna vikarier eller med flera års erfarenhet rapporterade högre självskattade nivåer av kompetens och attityd än de utan arbetserfarenhet. Detta kan tyda på att praktisk erfarenhet i skolan potentiellt har en positiv inverkan på studenternas känsla av interkulturell kompetens. Trots detta är skillnaderna små och inte signifikanta ur statistisk synvinkel, vilket tyder på att andra faktorer än arbetserfarenhet kan spela en större roll i hur studenter bedömer sina interkulturella förmågor.

#### 5.1.2.2 Finns det en skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan studenter beroende på vilka typer av praktik de har genomfört?

Forskningshypotes H<sub>1</sub>: Det finns en signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan studenter beroende på vilken typ av praktik de har genomfört.

Nollhypotes H<sub>0</sub>: Det finns ingen signifikant skillnad i självskattad interkulturell kompetens mellan studenter beroende på vilken typ av praktik de har genomfört.

För att undersöka om den typ av praktik som genomförts under lärarutbildningen hade någon inverkan på studenternas självskattade interkulturella kompetens, analyserades resultaten från de tre grupperna: studenter som ännu inte genomfört någon praktik, studenter som genomfört ämnespraktik, samt studenter som genomfört både ämnespraktik och fördjupad praktik.

Dimension	Kompetens		Kunskap		Attityd	
	(M)	s	(M)	s	(M)	s
Ej genomfört praktik	4.09	.609	3.08	.726	3.74	.649
Ämnespraktik	3.91	.571	2.80	.878	3.50	.451
Ämnes- och fördjupad praktik	3.98	.640	2.70	.792	3.81	.510

Resultatet visar att studenter som inte ännu genomfört någon praktik tenderar att rapportera högre självskattade nivåer av interkulturell kompetens, kunskap och attityd än

de som har genomfört olika former av praktik (ämnespraktik eller både ämnes- och fördjupad praktik). Den största skillnaden i självskattningarna återfinns för kunskap, där de som genomfört praktiken rapporterar lägre nivåer, särskilt bland de som genomfört både ämnes- och fördjupad praktik.

Det finns flera möjliga förklaringar till detta mönster. En förklaring kan vara att de studenter som ännu inte har genomfört praktik kan ha en idealiserad bild av vad interkulturell kompetens innebär. Utan praktiska erfarenheter att referera till kan deras självskattning av kompetens vara mer teoretisk och baserad på förväntningar snarare än erfarenhet. Detta kan leda till högre självvärderingar av sin egen förmåga. Dessa studenter kanske upplever att de har en god förståelse för ämnet och är optimistiska inför framtida utmaningar.

För de som har genomfört praktik, särskilt de som genomfört både ämnes- och fördjupad praktik, kan deras lägre självskattningar av kunskap vara ett resultat av den faktiska erfarenheten av att tillämpa teorin i praktiken. Det är möjligt att dessa studenter har stött på konkreta problem och utmaningar som inte alltid kan lösas enbart genom teoretisk kunskap. Detta kan ha lett till en mer realistisk bedömning av sin egen kompetens. Att arbeta i en mångkulturell miljö kan dessutom skapa en medvetenhet om de egna begränsningarna, vilket kan påverka deras självbedömning.

Det kan även vara så att studenter som genomfört både ämnes- och fördjupad praktik har haft möjlighet att reflektera mer över sina egna brister och de komplexiteter som kan uppstå i en interkulturell miljö. Denna reflektion, även om den är positiv i långsiktig utveckling, kan i det korta perspektivet leda till en nedvärdering av deras egna kunskaper och kompetenser.

Det är också möjligt att skillnaderna beror på de specifika förutsättningarna i de praktiska erfarenheterna. Praktikperioderna kan variera avsevärt beroende på den specifika skolan, handledare och kontexten, vilket innebär att en viss grupp studenter kan ha haft en mer utmanande upplevelse än andra. Detta kan leda till en större medvetenhet om sina egna styrkor och svagheter, och därmed en mer kritisk självskattning.

En MANOVA genomfördes för att undersöka om typen av praktik studenterna genomfört hade en sammantagen effekt på deras självskattade interkulturella kompetens, där kompetens, kunskap och attityd utgjorde beroende variabler. Resultaten visade inte en signifikant multivariat effekt av vilken typ av praktik studenterna genomfört på den kombinerade uppsättningen av beroende variabler [Wilks' Lambda = 0.865,  $F(9, 270) = 1.8$ ,  $p = 0.061$ ]. Detta innebär att resultaten inte stödjer att nollhypotesen kan förkastas, vilket tyder på att den typ av praktik som genomförts inte hade en signifikant påverkan på studenternas självskattade interkulturella kompetens.

### **Resultat sammanfattning**

Lärarstudenters tidigare arbetserfarenhet och praktikupplevelser verkar inte ha en signifikant effekt på deras självskattade interkulturella kompetens. En analys av arbetserfarenhet inom skola visade inga statistiskt signifikanta skillnader mellan studenter med och utan sådan erfarenhet. Trots att studenter med längre och mer kontinuerlig arbetserfarenhet rapporterade högre nivåer av kompetens och attityd, var dessa skillnader inte tillräckliga.

När det gäller praktikupplevelser visade resultaten att studenter som ännu inte genomfört någon praktik tenderade att bedöma sina interkulturella färdigheter högre än de som genomfört ämnespraktik eller både ämnes- och fördjupad praktik. Detta kan bero på att studenter utan praktisk erfarenhet har en mer idealiserad syn på sin kompetens, medan de som genomfört praktik kan ha stött på utmaningar som lett till en mer realistisk bedömning. En MANOVA visade att typen av praktik inte hade en signifikant påverkan på studenternas självskattade kompetens, vilket innebär att andra faktorer än arbetserfarenhet och praktik spelar en större roll i hur studenter bedömer sina interkulturella förmågor.

#### **5.1.3 Kompetens, kunskap och attityds relation till utvecklingen av lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens**

För att undersöka hur de tre dimensionerna av interkulturell kompetens – kompetens, kunskap och attityd, förhåller sig till varandra, genomfördes en korrelationsanalys med Pearsons  $r$ . Samtliga samband visade sig vara signifikanta och positiva, vilket innebär att

när en av dimensionerna bedöms högt av studenterna, tenderar även de andra att få höga omdömen.

Analysen visade ett måttligt positivt samband mellan kompetens och kunskap, vilket antyder att en starkare självupplevd kunskap ofta är kopplad till en högre upplevd förmåga att agera interkulturellt. Sambandet mellan kompetens och attityd var starkare, vilket kan tolkas som att positiva attityder till interkulturella sammanhang har en särskilt viktig roll för att individen ska uppleva sig som kompetent. Ett måttligt till starkt samband mellan kunskap och attityd indikerar också att en öppen och positiv inställning till kulturell mångfald ofta går hand i hand med upplevelsen av att ha relevant interkulturell kunskap.

Dessa resultat ligger väl i linje med Deardorffs (2006) processmodell för interkulturell kompetens, där utvecklingen av hållbara attityder utgör grunden för vidare utveckling av kunskaper och färdigheter. I modellen betonas att attityder inte bara är en del av kompetensen, utan också en nödvändig förutsättning för djupare kognitiva och beteendemässiga förändringar. De starka sambanden i denna studie kan därför förstås som ett stöd för antagandet att interkulturell kompetens är en integrerad process, där utveckling inom en dimension förstärker utvecklingen i de andra.

Samtidigt bör man vara medveten om att självskattningar av kompetens kan påverkas av individens självkänedom och förståelse för komplexiteten i interkulturella sammanhang. Det är därför möjligt att starka samband också speglar en gemensam självbild snarare än objektiva färdigheter.

Variabel	Kompetens	Kunskap	Attityd
Kompetens	1		
Kunskap	.394**	1	
Attityd	.571**	.490**	1

\*\* . Korrelation signifikant på 0.01 nivån.

\* . Korrelation signifikant op 0.05 nivån.

## 5.2 Kvalitativa ansatsens resultat

Den kvalitativa tematiska analysen grundar sig på ett antal öppna svar från enkäten där respondenterna ombads reflektera över hur flerspråkighet och kulturell mångfald påverkar undervisningen. Svaren har analyserats med en induktiv ansats, vilket innebär att teman identifieras direkt utifrån materialet utan att styras av färdiga kategorier i förväg (Bryman, 2018). Analysen inleddes med att materialet lästes igenom flera gånger för att få en helhetsbild. Därefter identifierades återkommande mönster och teman som speglar studenternas upplevelser av hur flerspråkighet och mångfald påverkar undervisningen. Analysen visar att respondenterna har varierande men ofta nyanserade uppfattningar, med både positiva och problematiserande perspektiv.

### Flerspråkighet och mångfald som resurs

Många respondenter lyfter fram hur flerspråkighet och kulturell mångfald berikar undervisningen. Flera uttrycker att mångfald skapar möjligheter till olika perspektiv, erfarenheter och tankesätt i klassrummet. Som en svarande uttryckte det: *”Olika erfarenheter, olika sätt att tänka, olika perspektiv, mångsidigare kunskap, olika sätt att diskutera och ta plats.”* Denna mångsidighet ses inte bara som något pedagogiskt värdefullt, utan även som ett sätt att bygga förståelse mellan elever, skapa empati och normalisera olikheter.

Det framkommer också att undervisningen upplevs som mer ”modern” när den anpassas till verkligheten i dagens mångkulturella samhälle. En del beskriver hur flerspråkighet ger eleverna möjlighet att lära sig om varandras språk och kulturer, och att det är något som ska lyftas fram aktivt: *”Man behöver som lärare aktivt visa för eleverna att flerspråkighet och månkulturalism är en resurs och något positivt.”*

### Utmaningar relaterade till språkförståelse

Ett återkommande tema i svaren är de språkliga svårigheter som kan uppstå i ett flerspråkigt klassrum. Många pekar på att elever med begränsad förståelse för majoritetsspråket har svårt att följa undervisningen, vilket leder till att de halkar efter. *”Genom att vissa elever kan vara svagare på det språket som talas i skolan vilket kan påverka hens lärande”*, lyder ett exempel. Det beskrivs även hur detta kan leda till mer

oroliga klassrum: *”Det blir svårare för dem med mindre förståelse för svenska att följa med på lektionen och ofta då stökigare.”*

Svaren tyder på att studenterna upplever att detta ställer höga krav för pedagogisk medvetenhet. Respondenterna framhåller vikten av att anpassa språket, använda visuellt stöd och differentiering för att skapa begriplighet för alla elever.

### **Risk för exkludering och ojämlikhet**

Flera svarande uttrycker oro för att elever med svagare språkliga färdigheter kan känna sig utanför, eller i värsta fall bli mobbade: *”Språksvårigheter framkommer ofta, och märker mycket att barn med svagare språk än majoriteten kan bli utsatt för mobbning.”* Mångfald beskrivs ibland som en potentiell källa till konflikt om den inte hanteras rätt.

En annan aspekt som nämns är hur gruppdynamiken kan påverkas negativt: *”Det kan lätt uppstå splittrade grupper i klassen där man får en 'vi och dom'-känsla istället för att ha en god gemenskap.”* Detta antyder att utan aktiva insatser för inkludering och normkritik kan mångfalden förstärka existerande sociala klyftor.

### **Lärarens roll och kompetens**

Många respondenter lyfter läraren som en nyckelfigur i hur mångfald påverkar undervisningen. Det uttrycks att läraren måste vara medveten, planera väl och arbeta aktivt för att inkludera alla elever: *”Läraren måste vara medveten, ta alla till hänsyn.”* Det är också tydligt att många upplever att de saknar konkreta verktyg: *”Känner ofta att vi har haft mycket teori, men väldigt lite helt praktiskt om hur man gör detta.”*

Ett flertal nämner också att det krävs kompetensutveckling: *”Den för med sig både fördelar och nackdelar. Lärare behöver vara medvetna om på vilket sätt man kan jobba för kulturell mångfald och utveckla sin kompetens i arbetet.”* Det betonas att lärarens förhållningssätt har direkt inverkan på om mångfalden i klassrummet blir en tillgång eller en utmaning.

### **Behov av anpassning i undervisning**

Flera svar pekar på att undervisningen måste anpassas annorlunda i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum: *”Det påverkar såklart hur undervisningen bör byggas upp, för*

att möta olika elevers behov.”. Anpassning av undervisningen för flerspråkiga och mångkulturella klassrum anses vara något utmanande. *”Det gör planerande av undervisningen en del utmanande till en början, men jag tror att det kan vara en bra resurs och ifall man har rätt kunskap så kan man använda [det] som ett verktyg.”*

### **Social samhörighet och klassrumsklimat**

Undervisningen påverkas inte enbart kognitivt utan även socialt. Mångfald i klassrummet kan påverka hur elever relaterar till varandra, vilket vissa beskriver både positivt och negativt. En svarande skriver: *”Det har stor betydelse för hur samhörigheten och gemenskapen tar form i klassen.”*. I bästa fall bidrar mångfald till ökad öppenhet, men i sämsta fall till missförstånd, fördomar eller utanförskap. Läraren förväntas vara den som aktivt skapar ett tryggt klassrum där alla känner sig sedda: *”Otroligt viktigt för att alla skall känna sig trygga och sedda som individer.”*

### **Mångfald som den nya normen**

I flera svar uttrycks att kulturell mångfald och flerspråkighet inte längre är något ovanligt, det är normen, särskilt i urbana skolmiljöer. *”Det påverkar, men det är nya normen.”* Detta innebär att lärare och skolor behöver se mångfald som en grundläggande utgångspunkt, inte som en tillfällig utmaning. Undervisningen måste utgå ifrån denna verklighet för att vara relevant, inkluderande och effektiv: *”Jag anser att ifall man är lärare i Helsingfors (eller annan storstad) så påverkar det allt i skolvardagen. Kommunikationen med vårdnadshavarna, lektionsplaneringen, proven, uppgifterna, instruktionerna man ger m.m.”*

Sammanfattningsvis framkommer det att flerspråkighet och kulturell mångfald i klassrummet upplevs både som en värdefull resurs och en praktisk utmaning. Många ser det som en möjlighet att skapa en mer mångsidig, inkluderande och modern undervisning där elever lär av varandras perspektiv. Samtidigt lyfts språkliga hinder, risk för exkludering och behovet av anpassning som centrala utmaningar. Lärarens roll blir avgörande, både för att möta olika behov och för att skapa trygghet och gemenskap. Flera betonar också att mångfald idag är en självklar del av skolvardagen och bör integreras i all undervisning, snarare än ses som ett undantag.



**Figur 9. Kulturella mångfaldens och flerspråkighetens påverkan på undervisningen, tematisk analys**

## 6 Tillförlitlighet

För att bedöma avhandlingens tillförlitlighet har både urvalets omfattning, metodens genomförande och användning av AI analyserats i relation till studiens syfte och de teoretiska utgångspunkterna.

För att öka studiens tillförlitlighet mättes den självupplevda interkulturella kompetensen utifrån tre dimensioner: kompetens, kunskap och attityd. Denna indelning grundar sig i Deardorffs (2006) teori om interkulturell kompetens, där förmågan förstås som en dynamisk samverkan mellan attityder, praktiska färdigheter och teoretiska kunskaper. I denna studie betonas att resultaten speglar studenternas egna upplevelser och uppfattningar. Det har exempelvis inte undersökts objektivt huruvida en deltagare faktiskt har växt upp i en heterogen miljö, fokus ligger snarare på hur deltagaren själv upplever sin bakgrund och om detta påverkat hans attityder och föreställningar. På samma sätt kan en individ uppleva sig själv som mycket kunnig inom interkulturella frågor, även om denna uppfattning inte nödvändigtvis speglar en objektiv verklighet. Denna typ av subjektiv självbedömning lyfts även fram av Mansikka och Holm (2011), som understryker att självskattningar inte nödvändigtvis överensstämmer med faktiska kunskaper, men ändå är viktiga indikatorer på individens upplevda beredskap och förhållningssätt.

Enkäten skickades ut till en uppskattad målgrupp på cirka 200 personer, varav 117 svarade. Deltagarnas anonymitet säkerställdes med att fråga så få exakta personuppgifter som möjligt. Exempelvis efterfrågades inte exakt ålder, utan deltagarna ombads istället att ange vilken åldersgrupp de tillhörde, för att minska känslan av att kunna bli identifierade. Deltagandet i studien var frivilligt, och samtycke inhämtades i början av enkäten, där det tydligt framgick att deltagarna själva kunde välja att medverka eller avbryta när som helst.

Reliabiliteten för studien mättes med Cronbachs alfa, ett statistiskt mått som används för att bedöma den interna konsistensen hos en skala, det vill säga hur väl de olika frågorna i en enkät mäter samma underliggande begrepp. Ett högt värde på Cronbachs alfa indikerar att frågorna har en god samstämmighet och att skalan är tillförlitlig som

mätinstrument (Bryman, 2018). I denna studie användes Cronbachs alfa för att säkerställa att de olika delskalorna inom enkäten, exempelvis de som mäter attityder, kompetens och utbildningsrelaterade erfarenheter uppvisade en hög intern reliabilitet, vilket stärker förtroendet för de analyser och slutsatser som baseras på resultaten.

Validiteten i studien stärktes genom att en välgrundad teoretisk referensram användes som grund för utformningen av enkäten, vilket bidrog till att uppnå begreppsvaliditet (eng. construct validity). Detta innebär att mätinstrumentet har utformats för att fånga de centrala begrepp som teorin avser att förklara, exempelvis interkulturell kompetens. Samtidigt behölls en viss öppenhet i analysen, vilket innebar att det fanns utrymme för ett explorativt angreppssätt där oväntade mönster och samband kunde identifieras och undersökas. Detta tillvägagångssätt möjliggjorde både en teorianknuten och en undersökande analys, vilket kan bidra till nya insikter inom fältet (Bryman, 2018).

Användningen av artificiell intelligens (AI) i denna avhandling har i huvudsak fungerat som ett stöd vid strukturering av text och som hjälpmedel i tolkningen av kvantitativa analysmetoder. I samband med de kvantitativa analyserna har AI exempelvis använts för att föreslå lämpliga analysmetoder, förtydliga innebörden av statistiska värden samt förklara hur resultat från tabeller kan tolkas i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. All tolkning och slutlig formulering har dock gjorts av forskaren, med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor.

## 7 Diskussion

Resultaten i denna studie pekar på att lärarstudenter generellt har en positiv inställning till mångkulturella och flerspråkiga klassrum och upplever sig i viss mån kompetenta att verka i sådana miljöer. Samtidigt bekräftar resultaten det som tidigare forskning ofta lyft fram: att den interkulturella kompetensen bland lärarstudenter inte alltid är tillräckligt förankrad i vare sig teori eller praktik. Även om studenternas självskattade kompetens är relativt hög, visar resultaten att deras upplevda kunskap tenderar att sjunka i senare studieår. Snarare än att tolka detta som ett uttryck för bristande utbildningsinnehåll, kan det ses som ett tecken på studenternas ökande insikt i ämnets komplexitet. Ju mer de lär sig om flerspråkighet, mångfald och kulturella dimensioner i undervisning, desto mer benägna blir de att identifiera sina egna kunskapsluckor och utmaningar. Detta kan förstås som en utvecklad kritisk reflektion, en central del av interkulturell kompetens, men som samtidigt utmanar Deardorffs modell genom att visa att progression inte alltid är linjär eller kumulativ.

Dessa resultat behöver också förstås i relation till den finlandssvenska identitetens specifika villkor och diskurser kring värderingar, självbild och inkludering. Mansikka och Holm (2011) undersökte finlandssvenska lärares åsikter och attityder kring en mångkulturell skola. Studien visar att lärarna ofta såg sig själva som toleranta och värdeliberala, men att deras faktiska handlingar inte alltid överensstämde med denna självbild. Ett liknande tema behandlas i Lindgrens (2020) rapport om finlandssvensk identitet, där det framgår att finlandssvenskar i större utsträckning än den finskspråkiga majoriteten röstar höger, trots att många beskriver sig själva som sekulära och progressiva. Detta skapar en spänning mellan idealbild och faktisk samhälllig positionering, en spänning som också kan prägla hur framtida lärare närmar sig frågor om mångfald och inkludering.

Sociologen Kjell Herberts har i Hufvudstadsbladet (Bäck, 2018) påpekat att finlandssvenskar gärna vill uppfatta sig själva som öppna, toleranta och moderna. Det rör sig alltså om en identitet som bygger på värdeliberala ideal, men som inte alltid åtföljs av en motsvarande praktik. Detta blir särskilt relevant i relation till studiens resultat, där

studenterna i senare studieår tenderar att uppleva minskad kunskap om interkulturella frågor. Det kan förstås som ett uttryck för ökad självkritik och reflektion, men också som en del i en mer komplex identitetsdiskurs. Enligt Hummelstedt (2022) möjliggör den liberala diskursen inom lärarutbildningens policytexter en bild av läraren som tolerant och inkluderande, utan att samtidigt kräva att läraren aktivt problematiserar sina egna privilegier eller maktrelationer. På så sätt kan en idealiserad självbild upprätthållas, även om praktiken inte nödvändigtvis stödjer den.

I denna kontext visar resultaten i föreliggande studie att lärarstudenters självskattade interkulturella kompetens i hög grad påverkas av subjektiva erfarenheter, snarare än en objektiv bedömning av praktiska färdigheter. Exempelvis skattar studenter som ännu inte genomfört praktik sin interkulturella kompetens högre än de som faktiskt varit verksamma i klassrum, vilket tyder på att en idealiserad självbild kan upprätthållas i avsaknad av erfarenhet, precis det som Hummelstedt (2022) problematiserar. Vidare pekar resultaten på att faktorer såsom kön, ålder, uppväxtmiljö och internationell skolgång har större påverkan på självupplevd kompetens än själva praktik- eller arbetserfarenheten. Detta stärker bilden av att upplevelsen av att vara kompetent i mångkulturella klassrum inte nödvändigtvis är förankrad i reflekterad praktik eller kritisk medvetenhet om makt, utan i personliga erfarenheter och attityder. Det faktum att positiva attityder korrelerar starkt med upplevd kompetens kan ytterligare förklara hur lärarstudenter uppfattar sig som inkluderande utan att nödvändigtvis ha utvecklat djupare förståelse för interkulturella maktdynamiker. Studien ger empiriskt stöd för Hummelstedts (2022) tes att en toleransinriktad självbild kan samexistera med en frånvaro av kritisk reflektion. Detta aktualiserar behovet av att lärarutbildningen inte enbart fokuserar på att främja positiva attityder, utan också på att utveckla verktyg för självreflektion, analys av strukturella ojämlikheter samt förståelse för makt och privilegier i interkulturella möten.

Slutsatsen blir att interkulturell kompetens inte enbart handlar om attityder och deklarerade värderingar, utan också om att kontinuerligt utmana sin egen självbild, granska sina privilegier och utveckla en praktik förankrad i teori, erfarenhet och reflektion. Detta är i linje med Dervins (2006) kritik av Deardorffs modell, som riskerar att reducera interkulturell kompetens till en individuell, linjär process snarare än en komplex, kontextuell och ofta konfliktfylld utveckling. För finlandssvenska

lärarstudenter innebär detta att deras minoritetsstatus inte automatiskt leder till större förståelse för andra minoriteter. Tvärtom kan den bidra till att forma en förenklad eller idealiserad bild av inkludering som behöver problematiseras djupare inom utbildningen.

En av studiens mest centrala slutsatser är att utbildningsberedskap har ett signifikant samband med alla tre komponenter av interkulturell kompetens, kunskap, attityd och kompetens. Det tyder på att studenter som upplever att deras lärarutbildning givit dem teoretiska verktyg och reflekterande perspektiv på mångkulturalitet också känner sig tryggare, mer kunniga och har en mer positiv inställning till att undervisa i mångkulturella klassrum. Detta stärker tidigare forskning som pekar på vikten av att interkulturell kompetens utvecklas genom en kombination av kognitiva, affektiva och beteendemässiga inslag (Deardorff, 2006). Utbildningens innehåll spelar därmed en avgörande roll i att forma lärares framtida arbete i heterogena klassrum.

Däremot visade studien att praktikberedskap inte hade någon signifikant effekt på interkulturell kompetens. Detta kan ses som en indikation på att praktikmomenten i utbildningen inte alltid erbjuder tillräckligt tydlig koppling till interkulturella frågor, eller att möjligheterna att praktisera teoretisk kunskap i verkliga situationer varierar stort mellan olika praktikmiljöer. Det kan också vara ett uttryck för att handledare eller skolmiljöer inte systematiskt integrerar mångkulturella aspekter i praktiken, vilket lämnar studenterna utan nödvändig vägledning i dessa frågor. Då praktikberedskap visade sig ha svagare samband med interkulturell kompetens i denna studie, framstår det som ett problem att modellen inte adresserar det kontextuella beroendet, alltså hur skiftande förutsättningar i skolverkligheten påverkar studenters möjligheter att omsätta teori i handling. Modellens fokus på individens inre egenskaper och utveckling riskerar därmed att osynliggöra strukturella och organisatoriska faktorer som också påverkar kompetensens realisering.

Mot denna bakgrund finns flera aspekter som lärarutbildningen bör beakta. Ett utvecklingsområde är att erbjuda utrymme för kritisk reflektion kring skillnaden mellan teori och praktik, för att studenter ska kunna identifiera och analysera varför vissa interkulturella strategier kan vara svåra att omsätta. Vidare behöver utbildningen synliggöra de strukturella och organisatoriska villkor som påverkar lärarens möjligheter att arbeta inkluderande. Slutligen är det centralt att utbildningen erbjuder verktyg och

fortbildning för handledare i skolan, så att interkulturella frågor inte marginaliseras i praktikperioderna. Genom att stärka kopplingen mellan teori och praktik samt lyfta fram det kontextuella och strukturella perspektivet, kan utbildningen i högre grad bidra till att utveckla en hållbar interkulturell kompetens hos framtidens lärare.

En viktig aspekt att beakta i tolkningen av resultaten är att studien bygger på självskattningsdata. Självskattningar påverkas av individens uppfattning om sig själv och sina förmågor, vilket innebär att det finns en risk för överskattning eller underskattning av faktisk kompetens. Studenter som känner sig trygga i sin utbildning kan exempelvis ha en benägenhet att också skatta sin kompetens högre, även om detta inte nödvändigtvis speglar deras faktiska färdigheter i praktiken.

Det är också viktigt att notera att deltagargruppen i studien till största del bestod av studenter utan invandrarbakgrund. Detta återspeglar den övergripande homogeniteten inom den finlandssvenska lärarutbildningen. Denna begränsade representation av personer med mångkulturell eller flerspråkig bakgrund innebär att viktiga perspektiv riskerar att utebli i såväl utbildning som forskning. Samtidigt visar rapporter att även finlandssvenskar som grupp ofta upplever sig som diskriminerade minoritet i den finska kontexten, vilket kan påverka deras förståelse för och förhållningssätt till andra minoritetsgrupper (Lindgren, 2020). Detta öppnar upp för en mer komplex problematisering av hur identitet, minoritetsstatus och interkulturell förståelse samverkar inom lärarutbildningen.

Att kompetens, kunskap och attityd visar starka inbördes samband tyder dessutom på att interkulturell kompetens bör ses som en helhetsstruktur, där utveckling inom en komponent kan bidra till förstärkning av de andra. Det stärker argumentet för ett integrerat utbildningsupplägg där interkulturella frågor inte ses som ett isolerat tema, utan genomsyrar flera delar av lärarutbildningen, från ämneskunskap till pedagogik, praktik och värdegrundsarbete. För framtida forskning vore det värdefullt att utveckla en enkät som distribueras till lärarutbildningar runt om i landet för att undersöka eventuella skillnader mellan olika utbildningsorter och program. Detta skulle kunna belysa om det finns regionala skillnader i hur interkulturell kompetens prioriteras och integreras i utbildningen.

Utöver kvantitativa undersökningar skulle även kvalitativa metoder vara av stor betydelse. Intervjuer med lärarstudenter, utbildare och handledare kan ge fördjupade insikter i hur interkulturella frågor behandlas i praktiken, vilka utmaningar som upplevs och hur utbildningsmomenten kan utvecklas. En djupare kvalitativ undersökning skulle dessutom kunna bidra till att utveckla lärarutbildningen genom att ge insikter i hur framtida lärare kan förberedas bättre för att möta mångfald i klassrummet. Genom att undersöka konkreta exempel på lärarens roll i att hantera flerspråkighet och kulturella skillnader, skulle utbildningen kunna anpassas för att stärka lärarnas förmåga att skapa inkluderande och trygga lärmiljöer som gynnar alla elever.

Slutligen skulle det vara viktigt att bedriva forskning som fokuserar på representation och inkludering i lärarutbildningen, särskilt med avseende på minoritetsstudenter. Att lyfta fram fler röster med egna erfarenheter av mångkulturalitet kan bidra till en mer nyanserad och inkluderande förståelse av vad interkulturell kompetens innebär i praktiken och vad som krävs för att stärka den. Att fördjupa förståelsen för interkulturell kompetens i lärarutbildningen handlar därför inte bara om att tillföra kunskap, utan om att omforma utbildningens struktur så att framtidens lärare rustas att verka medvetet, reflekterande och inkluderande i en allt mer mångfacetterad skolvardag.

## Källor

- Angouri, J. (2010). 'If we know about culture it will be easier to work with one another': Developing skills for handling corporate meetings with multinational participation. *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 206–224. <https://doi.org/10.1080/14708470903348549>
- Arbets- och näringsministeriet. (u.å). Globala migrationen. Integration. Hämtad den 7 februari 2024 från <https://kotoutuminen.fi/sv/globala-migrationen>
- Björklund, M. (2013). Multilingualism and Multiculturalism in the Swedish-Medium Primary School Classroom in Finland—Some Teacher Views. Åbo Akademi.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Malmö: Liber.
- Brännmark, T. (2022). *Konkurrerande språkuppfattningar: En studie av läroplaner för grundskolan i Finland, Norge och Sverige*. Luleå tekniska universitet. <https://doi.org/10.5617/adno.9291>
- Buber, M. (1993). *Om uppfostran* (Originalarbete publicerat 1953). Dualis Förlag AB.
- Bäck, J. (2018, oktober 11). *Finsk- och svenskspråkiga tänker i stort sett lika – men minoritetsidentitet skiljer grupperna åt*. Hufvudstadsbladet. <https://www.hbl.fi/2018-10-11/finsk-och-svensksprakiga-tanker-i-stort-sett-lika-men-minoritetsidentitet-skiljer-grupperna-at/>
- Deardorff, D. K. (2006). *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>

- Dražnik, T., Llompart-Esbert, J., & Bergroth, M. (2022). Student teachers' expressions of 'fear' in handling linguistically diverse classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3127–3142.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2086258>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics Using SPSS*. 3. uppl. Dubai: Oriental press, 31–130.
- Helakorpi, J., Holm, G., Liu, X. (2023). *Education of Pupils with Migrant Backgrounds: A Systemic Failure in the Finnish System?*. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) *Finland's Famous Education System*. Springer, Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_20](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_20)
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L., & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Helsingfors universitet. (u.å.). *Klasslärare*. Helsingfors universitet. Hämtad 28 april 2025, från [https://www.helsinki.fi/sv/program/pedagogik-kandidatprogram/studier/studieinriktningar/klasslarare?gad\\_source=1&gbraid=0AAAADETPpVa34o48h26ASLBBt2YO90Mf&mtm\\_campaign=HY\\_Suomi-Kandidatprogrammet\\_i\\_pedagogik&mtm\\_kwd=1%C3%A4rare%20universitet&mtm\\_medium=SEM&mtm\\_source=google](https://www.helsinki.fi/sv/program/pedagogik-kandidatprogram/studier/studieinriktningar/klasslarare?gad_source=1&gbraid=0AAAADETPpVa34o48h26ASLBBt2YO90Mf&mtm_campaign=HY_Suomi-Kandidatprogrammet_i_pedagogik&mtm_kwd=1%C3%A4rare%20universitet&mtm_medium=SEM&mtm_source=google)
- Helsingfors universitet. (n.d.). *De vill göra mångfald det nya normala i finländska skolor*. Hämtad 12 maj 2025, från <https://www.helsinki.fi/sv/pedagogiska-fakulteten/aktuellt/nyheter-och-artiklar/de-vill-gora-mangfald-det-nya-normala-i-finlandska-skolor>
- Hummelstedt, K. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the Other: A critical analysis of Finnish multicultural education*. Helsingfors universitet.
- Informationsresursen Koski (2024). *Vipunen – utbildningsförvaltningens statistiktjänst*.

Integrationsdatabasen: Befolkningsstruktur [webbpublikation]. Tabell: 11ks — 001 —  
*Nyckeltal för befolkningen som beskriver invandring: välfärdsområde, 1990-2022. Hela landet: Kompetenscentret för integration av invandrare, Arbets- och näringsministeriet.* [hänvisat 7.2.2024]. Mottagningsätt:  
[https://kototietokanta.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/Kototietokanta/Kototietokanta\\_vaesto\\_tunnusl/001\\_koto\\_tunnusl\\_vaesto\\_11ks.px/?rxid=73043034-5b40-47d8-b959-e6a3cfd89ab3](https://kototietokanta.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/Kototietokanta/Kototietokanta_vaesto_tunnusl/001_koto_tunnusl_vaesto_11ks.px/?rxid=73043034-5b40-47d8-b959-e6a3cfd89ab3)

Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence.*

Jokikokko \*, K. (2005). *Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence.* *Intercultural Education*, 16(1), 69–83.  
<https://doi.org/10.1080/14636310500061898>

Lindgren, M. (2020). *Det svenska i Finland: Vadan och varthän?* Kairos Future.  
<https://magma.fi/wp-content/uploads/2021/01/Det-svenska-i-Finland.pdf>

Mansikka, J-E., & Holm, G. (2011). *Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland.* *Intercultural Education*, 22(2), 133-144.

Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2015). Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: A dialectical approach. *Language and Intercultural Communication*, 15(1), 13–28. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.985303>

Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). *Intercultural education in transition: Nordic perspectives.* *Education Inquiry*, 9(1), 40–56.

Niemi, P.-M., Kimanen, A., & Kallioniemi, A. (2020). *Religion and worldviews in Finnish schools: A study of teacher students' views on inclusion and exclusion.* *International Journal of Multilingualism*, 17(1), 105–119.  
<https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1617628>

- Opetushallitus. (u.å). *Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen - Den grundläggande utbildningen*. Hämtad 25 mars 2025, från [https://www.oph.fi/sv/statistik/lagesoversikt-over-den-svensksprakiga-utbildningen-den-grundlaggande-utbildningen?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.oph.fi/sv/statistik/lagesoversikt-over-den-svensksprakiga-utbildningen-den-grundlaggande-utbildningen?utm_source=chatgpt.com)
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2011). Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *The Sage handbook of interpersonal communication* (4th ed., pp. 481–527). SAGE.
- Statsrådet. (2023). Ett starkt och engagerat Finland: Regeringsprogram för statsminister Petteri Orpos regering 20.6.2023. Hämtad 28 april 2025 från <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165044>
- Statistikcentralen. (2023, 24 maj). *Nästan 50 000 invandringar år 2022* <https://www.stat.fi/sv/publikation/cl8n2djzw3b360cvz35t3up2r>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* 2014. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_laroplanen\\_for\\_den\\_grundlaggande\\_utbildningen\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf)
- UKM [Undervisnings- och kulturministeriet]. (2023). *Utbildningens tillgänglighet och likvärdighet i ett mångkulturellt samhälle*. <https://okm.fi/>
- Wahlbeck, Ö. (2003). *Mångkulturalism i Finland – ett integrationspolitiskt dilemma*.
- West, S. (2016). *Förståelse genom språklig medvetenhet – Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den finlandssvenska grundskolan*.
- Zilliaccus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). *Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland*. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>

## BILAGA

### Bilaga 1. E-lomake enkät

Blanketten är tidsinställd: offentlighet inleds 24.2.2025 9.51 och upphör 21.4.2025 23.59

## Klasslärarstudenters beredskap inför flerspråkiga och mångkulturella klassrum

Tack för att du svarar på enkäten. Här är en länk till dataskyddsblanketten: <https://drive.google.com/file/d/1cK-HPU9rAxdgdMNibx83ncp5IxPkOmsS/view?usp=sharing>

### Samtycke

Ger du ditt samtycke till att dina svar används i min pro-gradu avhandling? Ditt deltagande är frivilligt och dina svar behandlas anonymt.

- JA, mina svar får användas \*
- NEJ, mina svar får inte användas \*

### Bakgrund 1

1. Vad är din könsidentitet?

- Kvinna \*
- Man \*
- Annat \*
- Vill ej ange \*

1. Vad är din ålder?

- 18-24 \*
- 25-29 \*
- 30-34 \*
- 35 eller äldre \*

3. Vilket år studerar du? (svara med siffror, 1=första, 2=andra, osv.) \*

4. Hur många studiepoäng har du avlagt hittills i din nuvarande utbildning?

- 10-60 \*
- 61-120 \*
- 121-180 \*
- 181-240 \*
- 241-300 \*
- mer än 300 \*

5. Vilken typ av utbildning har du gått innan lärarutbildningen?

- Gymnasium \*
- Yrkesskola \*
- Dubbelexamen \*
- Annan högskoleutbildning \*
- Annat \*

6. Var har du själv gått grundskolan?

- I en storstad \*
- I en mindre stad \*
- På landsbygden \*
- Både i stad och på landsbygd \*
- Jag har inte gått grundskolan i Finland \*

## Bakgrund 2

7. Var är du född?

- Finland \*
- Annat nordiskt land \*
- Annat europeiskt land \*
- Land utanför Europa \*
- Vill ej svara \*

8. Om du är född utanför Finland, vid vilken ålder flyttade du hit?

9. Var är dina vårdnadshavare födda?

- Alla mina vårdnadshavare är födda i Finland \*
- Minst en av mina vårdnadshavare är född i ett annat land \*
- Alla mina vårdnadshavare är födda i ett annat land \*
- Vill ej svara \*

## Bakgrund 3

10. Vilket/vilka språk talade du hemma under din uppväxt? (du kan välja flera alternativ)

- Svenska \*
- Finska \*
- Engelska \*
- Annat \*

11. Har du studerat något annat språk än svenska, finska och engelska i skolan?

- Ja, ett språk \*
- Ja, flera språk \*
- Nej \*

12. Har du gått i en skola där undervisningsspråket huvudsakligen var ett annat än svenska?

- Ja, i grundskolan \*
- Ja, i gymnasiet/yrkesskola \*
- Ja, vid universitet/högskola \*
- Ja, flera av de ovanstående \*
- Nej \*

Mångkulturell innefattar många olika kulturer och kulturyttringar, etnisk variation och invandring.

13. Har du vuxit upp i en miljö där kulturell, språklig eller etnisk mångfald har varit del av din vardag?

- Ja, inom min närmaste familj/släkt \*
- Ja, genom mina vänner och sociala sammanhang \*
- Ja, i mitt bostadsområde/skola \*
- Ja, på flera ovanstående sätt \*
- Nej, jag har vuxit upp i en huvudsakligen kulturellt och språkligt homogen miljö \*
- Vet ej \*

14. Har du nära vänner med en annan kulturell/etnisk/språklig bakgrund än din egen?

- Ja, flera \*
- Ja, några stycken \*
- Nej \*

15. Har du någon gång varit i en romantisk relation med någon från en annan kulturell/etnisk/språklig bakgrund?

- Ja \*
- Nej \*

16. Har du bott utomlands under en längre period? (Minst 6 månader)

- Ja \*
- Nej \*

17. Hur ofta har du kontakt med personer från en annan kulturell eller språklig bakgrund än din egen?

- Dagligen \*
- Några gånger i veckan \*
- Några gånger i månaden \*
- Sällan \*
- Aldrig \*
- Vet ej \*

### Upplevd diskriminering

18. Har du någon gång upplevt att du själv blivit behandlad annorlunda på grund av din etniska eller språkliga bakgrund?

- Ja, ofta \*
- Ja, ibland \*
- Nej, aldrig \*
- Vill ej svara \*

19. Har du någon gång bevittnat eller ingripit i en situation där någon behandlats orättvist på grund av sin etniska, kulturella eller språkliga bakgrund?

- Ja, jag har bevittnat det men inte ingripit \*
- Ja, jag har både bevittnat och ingripit \*
- Nej, aldrig \*

### Arbetserfarenhet

20. Hur mycket arbetserfarenhet har du av att jobba i skola?

- Inget \*
- Tillfälliga vikariat \*
- Regelbundna vikariat \*
- Ett längre vikariat \*
- Jag har arbetat i skola i flera år \*

(S2) Svenska som andraspråk är avsedd för elever med en flerspråkig bakgrund som inte har finska, svenska eller samiska som sitt modersmål.

21. Har du erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga (S2) elever eller elever med annan kulturell bakgrund än majoritetens?

- Ja \*
- Nej \*

22. Vilka praktiker har du utfört under din utbildning?

- Jag har inte utfört en praktikperiod \*
- Ämnespraktik \*
- Fördjupad praktik \*
- Jag har utfört båda praktikerna \*

### Utbildning

Begreppet flerspråkig syftar här på elever med invandrabakgrund som talar ett annat språk än finska eller svenska i hemmet.

Begreppet mångkulturell syftar här på elever som har en annorlunda kulturell bakgrund än majoriteten.

Beakta att svarsfältet har gjorts frivilligt för att de som inte har gått praktik har möjlighet att lämna fråga 23 obesvarad. Se till att du svarar på frågorna!

23. Min praktik (om jag haft praktik) har stärkt mitt kunnande i att arbeta i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum.
24. Min utbildning hittills förbereder mig för att arbeta i ett flerspråkigt och mångkulturellt klassrum.
25. Min utbildning har gett mig verktyg för att hantera språkliga och kulturella utmaningar i undervisningen.
26. Jag har fått tillräckligt med teoribaserad undervisning om flerspråkiga och mångkulturella klassrum.
27. Jag har lärt mig arbetssätt för att använda flerspråkighet som resurs i klassrummet.
28. Jag har haft möjlighet att diskutera och reflektera över mångkulturalism och flerspråkighet i min lärarutbildning.
29. Jag har god kunskap om teorier relaterade till flerspråkighet och mångkulturell undervisning.
30. De kurser jag har gått har behandlat temat flerspråkighet i tillräcklig utsträckning.
31. Jag upplever att lärarutbildningens praktiska moment (t.ex. praktik) har kompletterat den teoretiska undervisningen.

32. Har du deltagit i någon kurs som specifikt fokuserat på mångkulturell pedagogik?

- Ja \*
- Nej \*

## Interkulturell kompetens

### Kunskap och medvetenhet

- \* 33. Jag anser att en lärares egen kulturella förståelse påverkar relationerna i ett mångkulturellt klassrum
- \* 34. Jag har god förståelse för hur språk och kultur påverkar elevers lärande.
- \* 35. Jag känner till pedagogiska strategier för att stödja flerspråkiga elever
- \* 36. Jag kan förklara centrala teorier om flerspråkighet och interkulturell kommunikation
- \* 37. Jag är medveten om mina egna kulturella normer och hur de kan påverka min undervisning
- \* 38. Jag upplever att min egen språkliga och kulturella bakgrund påverkar min förmåga att undervisa i ett flerspråkigt klassrum
- \* 39. Jag känner mig bekväm med att använda flerspråkighet som en resurs i undervisningen

### Attityd och trygghet

- |   |                       |
|---|-----------------------|
|   | instämmer inte alls i |
| * 40. Jag är nyfiken på att lära mig mer om mina elevers kulturella och språkliga bakgrunder    | <input type="radio"/> |
| * 41. Jag ser kulturella skillnader som en tillgång snarare än en utmaning                      | <input type="radio"/> |
| * 42. Jag undviker att diskutera kulturella skillnader i klassrummet av rädsla för att säga fel | <input type="radio"/> |
| * 43. Jag känner mig trygg i att hantera situationer där kulturella missförstånd uppstår        | <input type="radio"/> |

### Färdigheter och handlingar

- \* 44. Jag anser att flerspråkighet och kulturell mångfald påverkar min undervisning och planering.
- \* 45. Jag känner mig säker på att kunna anpassa min undervisning så att den är inkluderande för elever med olika bakgrunder
- \* 46. Jag försöker använda undervisningsmetoder som tar hänsyn till elevers språkliga och kulturella bakgrund.
- \* 47. Jag känner mig förberedd att aktivt arbeta för en inkluderande miljö där alla elever känner sig välkomna.

### Relationskompetens

- \* 48. Jag känner mig trygg i att bemöta och stödja elever vars kulturella erfarenheter skiljer sig från mina egna.
- \* 49. Jag tror att jag kan anpassa min kommunikation för att skapa goda relationer med elever som har en annan kulturell bakgrund
- \* 50. Jag upplever att jag har förmåga att skapa en inkluderande klassrumsmiljö där alla elever känner sig respekterade

51. Hur upplever du att flerspråkighet och kulturell mångfald påverkar undervisningen i klassrummet?