

Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma

Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma

Talet om undervisning i svenska som
andraspråk och i förberedelseklasser

Lena Fridlund



© *Lena Fridlund*, 2011
ISBN 978-91-7346-707-0
ISSN 0436-1121

Fotograf: Torsten Arpi

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/25382>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2011



Abstract

Title: Intercultural education – A Pedagogical dilemma. Professional talk about the teaching of Swedish as a second language and in preparatory classes.

Language: Swedish with an English summary

Keywords: second language learning, bilingual education, special education, inclusion, exclusion, social constructionism, difference dilemma.

ISBN: 978-91-7346-707-0

A central point of departure in this thesis is to investigate how schools deal with the difficult and complex task of ‘a school for all’ while some students are being taught in Swedish as a second language (SSL) and in preparatory classes. How teachers and principals justify and describe a separate teaching of SSL for some students is examined through a theoretical perspective of Berger and Luckmann’s social constructionism and is complemented with theories that concern profession, interaction, inclusion and exclusion.

The study was conducted at a primary school and used ethnographic research and document analysis. The fieldwork focused on the ‘professional talk about’ a separate teaching of SSL and in preparatory classes and how such discourses are formulated by teachers and school principals. The empirical material was collected during a two-year-period, and includes analysis of interviews, observations and documents. For analytical purposes, terms such as Fulcher’s ‘inclusive and divisive discourse’ and Minow’s ‘difference dilemma’ were used.

The document analysis shows that on a general level multicultural and multilingual skills are emphasized as assets while the documents otherwise reflect that diversity is considered as a problem implying multicultural and multilingual skills to be dealt with within a divisive discourse. The teaching of SSL as well as in preparatory classes is conducted ‘by the side of’ or separate from other school activities. If discourses could also be adopted to include the spatial, apart from what is said and written, then the premises could be seen as an expression of a divisive discourse.

All professionals, regardless of mission in the educational activities, are doing their best in order to legitimize the separation of second language education. The reasons why some students are taught in separate groups and classes are formulated in terms of their different behavior, special needs of peace and quiet, the need for basic education, and upbringing. The results indicate that students are ‘formed’ in order to fit within a separate educational activity. With the exception of the SSL teachers, the other participants in the study express a sense of the ‘difference dilemma’ and harbor an ambivalent attitude towards this kind of separation. What therefore appears as a paradox is that SSL teachers, whose mission is to contribute to and facilitate integration with the help of second language education do not justify the SSL activities primarily in terms of language development. Instead it seems to be the case that it is the professionals in SSL who emphasize that the students are different from others and therefore need something else.

Ideas and perceptions of students depend on the context and the institutional based activities, where ‘talk about’ a separate education is expressed. It is in the regulatory texts, curricula and syllabi that the conditions for institutional workings are created, which leads to specific discourses and ‘talk about’ pupils’ different abilities and needs.

Innehåll

Förord	
INLEDNING OCH BAKGRUND.....	11
Samhällsförändringar och deras konsekvenser i skolan.....	13
Den nödvändiga kategoriseringen.....	18
SYFTE.....	23
FORSKNINGS- OCH LITTERATURGENOMGÅNG.....	25
Andraspråksområdet.....	25
Svenska som andraspråk – historik och framväxt.....	25
Forskning med anknytning till andraspråksområdet.....	33
Policydokument och myndighetstexter.....	59
Sammanfattning.....	65
Det specialpedagogiska kunskapsområdet.....	67
Specialpedagogik – historik och framväxt.....	67
Forskning med anknytning till det specialpedagogiska området.....	71
Policydokument och myndighetstexter.....	82
Sammanfattning.....	86
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	89
Teoretisk referensram.....	92
Socialkonstruktionism.....	96
Makt över språkliga formuleringar.....	100
Motiv för åtskilda praktiker inom utbildningsväsendet.....	102
Behov av professionell expertis.....	104
DESIGN, METODOLOGI OCH FORSKNINGSETIK.....	111
Forskningsdesign och tillträde till fältet.....	112
Inledande fältarbete.....	115
Deltagande, samtal, intervjuer och dokument.....	123
Översikt fältarbete.....	130
Etiska överväganden.....	130
Ett trovärdigt och gott hantverk.....	132
RESULTAT.....	137
Åtskillnad i kommunala och lokala dokument.....	138
Sammanfattande reflektioner.....	144
Fysisk åtskillnad.....	146
Gruvskolan.....	147
Höjdskolan.....	149
Sammanfattande reflektioner.....	151
Åtskillnad – ett ”rätt” sätt att organisera undervisning.....	152

Sammanfattande reflektioner	157
Åtskillnad - ett obligatoriskt erbjudande	158
Sammanfattande reflektioner	162
Åtskillnad - en obligatorisk rättighet	163
Sammanfattande reflektioner	168
Åtskillnad – organisatorisk differentiering	169
Sammanfattande reflektioner	173
Åtskillnad och inkludering – ett dilemma	175
Sammanfattande reflektioner	179
Att organisera åtskillnad.....	180
Sammanfattande reflektioner	190
Åtskillnad – i förberedelsens tjänst	192
Sammanfattande reflektioner	200
Åtskillnad – i språkutvecklingens tjänst.....	201
Inte stöd – bara lägre krav	202
Att bedöma nivåer.....	208
Individuellt arbete i lugn och ro.....	211
Sammanfattande reflektioner	214
DISKUSSION.....	217
Reflektioner över studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter	217
Inkluderande intentioner	223
Den praktiska verksamheten.....	226
Skilda motiv för åtskillnad	230
Gemensamt eller åtskilt.....	233
Slutdiskussion	236
Framtida forskning	242
SUMMARY	244
REFERENSLITTERATUR	255
Bilaga 1 - 7	

Förord

Våren är äntligen här. Björkarna skimrar i ljusgrönt och vitsipporna täcker marken. Det är dags att avsluta avhandlingsarbetet och städa upp bland alla artiklar, böcker och anteckningar som ligger utströdda på golv, bord och hyllor lite varstans i huset. Någon har sagt att en yttre oordning tyder på en mental ordning. Oavsett om detta är sant eller inte, var det en tröst när travarna med böcker och artiklar växte sig allt högre.

Det finns många personer utan vars hjälp och uppmuntran avhandlingen inte hade kunnat bli färdig. Först och främst vill jag tacka mina handledare Bengt Persson och Monica Reichenberg för ert stora engagemang. Mer flexibla handledare än vad ni har varit i relation till diverse otroliga händelser, det vet jag inte om det finns. Det är ni som har fått mig att fortsätta skriva och att inte ge upp. Tack för all er stöttning, era kloka tankar, er konstruktiva kritik och våra diskussioner.

Ett stort tack vill jag rikta till alla elever, lärare och rektorer vars värld jag fick ta del av under en lång tid. Tack för ett varmt välkomnande och tack för att ni aldrig tröttnade på mina frågor och funderingar utan gav er tid för mig i er stressiga vardag. Utan er hade jag inte kunna genomföra denna studie. Hoppas nu att jag kan ge er alla som arbetar inom andraspråksundervisningen på Sundets skolområde rättvisa i denna studie och att ert uppdrag, som ni beskrev som ”mission impossible” kan skönjas i texten.

Tack Anita Pehrsson för att du för drygt tio år sedan frågade mig om jag var intresserad av att flytta från Värmland för att arbeta på Pedagogen i Mölndal. Utan din fråga hade avhandlingen sannolikt aldrig blivit skriven. Tack även till alla kollegor på vad som tidigare kallades enheten för specialpedagogik. Ni har uppmuntrat mig på alla tänkbara sätt genom glada tillrop, underfundiga frågor, korrekturläsning och mängder av tips på passande litteratur och artiklar. Ett tack vill jag också rikta till Sabine Gruber, som tog sig an uppdraget att granska manus på slutseminariet. Jag kommer inte att glömma dina ord om att ”vi vet att vissa elever formas till ’de andra’ i skolans värld men vi vet desto mindre om hur det går till”.

Tack alla ni som hjälpt till med det administrativa och intensiva arbetet i slutfasen. Jag vill särskilt tacka Marianne Andersson och Lisbeth Söderberg för ert rogivande förhållningssätt under de stressiga veckorna före tryckning. Ett

tack vill jag också rikta till Susy Forsmark och Marie Heimersson som korrekturläste mitt manus i slutskedet.

Avslutningsvis vill jag tacka min familj, min mor Kerstin, min make Bengt, våra två barn, Joel och Ellen samt deras respektive Anna och Andreas som stöttat mig på sina specifika sätt.

Rottneros i slutet av april 2011

INLEDNING OCH BAKGRUND

I mitten av 90-talet lärde jag känna ett stort antal elever med en annan bakgrund än den ”svenska” både i mitt arbete som lärare i svenska som andraspråk och i så kallade förberedelseklasser¹. Det är tack vare nyfikna och frågvisa elever som Adnan, Fadi, Ardita, Speitim, Ashkan och Kemal som mitt intresse väcktes och nu efter flera år resulterar i denna avhandling. Eleverna undrade varför de skulle ha undervisning i svenska som andraspråk och de kunde dessutom motivera varför de inte ansåg det nödvändigt.

”Jag vet inte vad är det för svenska vi lär oss på svenska två.”

”När blir man klar och får börja på den vanliga svenskan?”

”Det språk dom pratar i klassen, det kan jag nu, visst Lena?”

”Varför får inte jag gå i den riktiga skolan?”

Deras frågor fick mig att börja fundera över andraspråksundervisningens utformning och hur den var organiserad. Förutom att eleverna hade olika modersmål, var de oftast inte klasskamrater heller. Intentionen var att undervisningen skulle kunna individualiseras i högre grad genom att eleverna fick en egen undervisning åtskild från skolans övriga elever. De skulle på så sätt inte behöva uppleva tillkortakommanden i den ordinarie skolmiljön och de skulle slippa känna att de inte behärskade språket lika väl som sina klasskamrater. Vidare utgick vi lärare från att eleverna skulle känna sig tryggare inom en åtskild undervisning. Lärandemiljöns utformning, såväl i förberedelseklassen som inom undervisning i ämnet svenska som andraspråk skilde sig på många sätt från hur en god språkutvecklande miljö ofta brukar beskrivas; att den sker i naturliga sammanhang i en kontext präglad av närhet och i interaktion med kamrater (Arnqvist, 1993; Bagga-Gupta, 2004; Cohen & Lolan, 2004; Cummins, 2000; Dysthe, 1996; Linell, 1982; Zufiaurre, 2006; Øzerk, 1998).

¹ Organisatoriska undervisningsformer/-arrangemang för nyanlända elever kallas även introduktionsklasser och internationella klasser. Förberedelseklass definieras av Myndigheten för skolutveckling (2005) som ”... särskilt stöd som ges i grundskolan för att möta nyanlända elevers behov i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen för utbildning skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i särskild undervisningsgrupp” (s. 23). Betoningen inom undervisningen i förberedelseklass ligger på språkutveckling (Skolverket, 2008)

På min skola var man dock noga med att undervisningen skulle bedrivas i enlighet med Grundskoleförordningens 2 kap 16§ om att "Undervisningen i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska" (SFS 1997:599). Men av citaten här ovan att döma var flera elever frågande inför hur undervisningen organiserades. Det eleverna verkade önska var att "få vara som alla andra" och vara med i vad de själva benämnde den "vanliga" klassen. Jag kan inte påstå att jag kunde ge några klara svar på det eleverna funderade över utan i stället tillkom flera nya frågor. Dessa funderingar fick mig att vilja veta mer och det ledde till att jag senare bestämde mig för att beforska dessa frågor.

När jag några år senare hade utbildat mig till specialpedagog och återkom till samma skolområde som jag lämnat i samband med mina studier, fördjupades intresset ytterligare. Då var mitt uppdrag annorlunda i jämförelse med min tid som andraspråklärare. Uppdraget som specialpedagog utgick från att alla elever, oavsett inbördes olikheter när det gäller förutsättningar och behov, skulle ges möjlighet att vara delaktiga i det gemensamma. När det handlade om "elever i behov av särskilt stöd" riktades fokus mot hur ordinarie undervisning skulle kunna utvecklas för att på ett bättre sätt svara upp emot och anpassas till elevers olikartade förutsättningar och villkor. Det specialpedagogiska perspektivet på hur skolverksamheten skulle ta sig an elevers mångfald av olikheter tog sin utgångspunkt i främst Grundskoleförordningens (SFS 1997:599) formulering om att "Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör". I sammanhanget var även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) av stor betydelse, genom dess betoning av alla barns rätt att känna sig delaktiga i syfte att bygga upp solidaritet mellan barn, oavsett deras inbördes olikheter.

De erfarenheter jag har fått inom olika skolpraktiker har bidragit till mitt intresse för hur lärare och rektorer, som är involverade i undervisning i svenska som andraspråk som eget ämne och i förberedelseklass, "talar om" och motiverar en åtskild undervisning för vissa elever. Det är således i spänningsfältet mellan en inkluderande intention om "en skola för alla" och olika vägar att nå denna, som mitt forskningsintresse befinner sig. Intresseområdet kan liknas vid vad som redan under 1980-talet studerades av Minow (1985). Minow menar att även om andraspråks- och specialundervisning vid en första anblick kan te sig som olika lösningar på olika problem, brottas de med samma svåra frågeställning, nämligen "... how can schools deal with children defined as 'different' without stigmatizing them on that basis" (s. 157). Den historiska utvecklingen av det amerikanska skolsystemet menar hon alltid har kännetecknats av en spänning

mellan "... the search for equity through integration and the search for equity through segregation" (s. 161), vilket har bidragit till en utveckling av andraspråksundervisning i riktning mot segregering och en utveckling av specialundervisning mot integrering. Båda riktningarna menar Minow bör ses som en strävan efter att på bästa sätt hantera "the dilemma of difference" inom utbildningsväsendet. Jag återkommer till Minows studie längre fram i texten.

Samhällsförändringar och deras konsekvenser i skolan

Det svenska samhället har under de senaste decennierna genomgått förändringar orsakade av såväl globalisering som migration till följd av naturkatastrofer, krig och fattigdom i vår omvärld. Traditionella mönster i lokalsamhället luckras upp och ersätts av nya mer komplexa sociala strukturer. Sverige beskrivs numera som en mångkulturell nation, men huruvida detta skett under senare tid eller om Sverige varit mångkulturellt under längre tid kan diskuteras. I början av 1980-talet beskrevs dock Sverige som ett mångkulturellt land i utredningstexter och i sammanhanget framfördes betydelsen av en interkulturell undervisning och att all undervisning bör präglas av den mångfald som eleverna representerar (SOU 1983:57).

Det finns forskare som visar att föreställningar om Sveriges homogenitet enbart är att betrakta som myter (Hult, 2004) och andra som framför att Sverige "... has been a diverse space for a very long time ..." (Bagga-Gupta, 2004, s. 23) och "Det är således ingen nyhet att Sverige ur ett historiskt perspektiv länge varit ett mångkulturellt samhälle ..." (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006, s. 14; se även Mahmood, 2007). Pringle (2006) menar att retoriken kring Sveriges "homogenitet", sedd ur ett historiskt perspektiv, används som en ursäkt och en förklaring till att såväl myndigheter som välfärdssystemen i Sverige har svårigheter att anpassa sig till en heterogen befolkning. Han ställer frågan "Hur länge kan en diskurs leva vidare som påstår att Sverige inte har haft tillräckligt med tid att lära sig leva med kulturell mångfald?" (s. 237). Westin (2004) beskriver på liknande sätt att "Föreställningen om en historisk, etnisk och kulturell homogenitet måste förstås som en sentida konstruktion vars syfte var och är att legitimera nationalstatens hegemoni" (s. 216; se även Anderson, 1991). Vidare framför Westin (1999) att ord som *mångfald* och *mångkulturell* har oklara innebörder och att de tenderar att få rollen som honnörsord och ideologiska

tillhyggen, varför man bör ”överväga om inte vissa termer bör bytas ut mot andra, mindre belastade, eller också överges helt” (s. 28).

Oavsett om Sveriges tidigare homogenitet har överdrivits torde det vara svårt att bestrida att det mångkulturella sätter sina spår i dagens skolor med åtföljande utmaningar för såväl elever som lärare (Eklund, 2003; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Skolverket, 2005, 2008a; Torpsten, 2008).

Att det mångkulturella och flerspråkiga klassrummet medför *pedagogiska* utmaningar är otvivelaktigt. Det är dock inte lika självklart att uttala sig om hur dessa utmaningar ska eller bör bemötas. Man kan ställa sig frågan om inte svenska klassrum alltid varit mångkulturella, eftersom det alltid funnits skillnader elever emellan med avseende på kultur och språk oavsett om de alla haft ett svenskt ursprung (Banks, 1994). Det har alltid varit och är fortfarande stora skillnader mellan stad och landsbygd och mellan elever som uttrycker sig på dialekt och de som talar rikssvenska. De kulturellt betingade erfarenheter elever bär med sig till skolan är olika och bedöms också olika i skolans värld oavsett om vi så önskar eller inte. Skillnader mellan pojkar och flickor, mellan arbetarklassens barn och tjänstemännens liksom konsekvenser av dessa skillnader elever emellan är fortfarande lika aktuella (Skolverket, 2009). Alltsedan införandet av den allmänna folkskolan 1842 har frågan, om hur skolan ska kunna möta variationen av elevers olikheter på bästa sätt varit livligt debatterad. Då diskuterades huruvida folkskolan skulle kunna bemöta elever som ”saknade erforderlig fattningsförmåga” och i vad mån dessa skulle verka hämmande för undervisningen (DsU 1986:13, s. 12). Den mångfald av olikheter som elever uppvisar verkar på ett eller annat sätt alltid ha utgjort en problematik inom det obligatoriska skolväsendet. Historien visar även att elevers olikheter i olika avseenden ofta bemötts med särskiljning (Ahlberg, 2007).

Inom det svenska utbildningssystemet finns såväl lagstadgade som organisatoriska lösningar och pedagogiska åtgärder vars syften är att på ett så bra sätt som möjligt bemöta elevers olikheter när det gäller deras förutsättningar och behov. Bland dessa finns undervisning i ämnet svenska som andraspråk och undervisning i så kallade förberedelseklasser; vilka båda är riktade till elever vars bakgrund är en annan än den ”svenska” och med ett särskilt fokus på språkutveckling (Blob, 2003; Hyltenstam, 2000; Lindberg, 2008; Myndigheten för skolutveckling, 2005). Florian (2007) beskriver detta som vissa elevers behov av ”... something 'additional' to or 'different' from that which is ordinarily available” (s. 203). Fortsättningsvis i avhandlingstexten kommer jag att använda

mig av Florians formulering, men i svenska termer. Dessa skrivs som elevers *behov av något annat eller mera*.

För att kunna legitimera särbehandling och särlösningar, krävs enligt Mörkenstam (2004), svar på frågorna *varför* en grupp ska behandlas annorlunda, *hur* den ska behandlas annorlunda samt *vilka* som ska få ta del av eller komma i åtnjutande av särbehandlingen. När det gäller de undervisningsformer jag tidigare nämnt, kan avvikelsen sägas handla om elevers språkkunskaper och att vissa elever anses behöva något annat eller mera än vad ordinarie undervisning kan erbjuda. Detta utgjorde grunden till att ämnet svenska som andraspråk etablerades som ett eget ämne med egen kursplan i mitten av 1990-talet. Andra särskilda organisatoriska åtgärder inom skolsystemet legitimeras med hänvisning till elevers avvikelser inom det kognitiva området. På senare tid har också särlösningar och särbehandling, för så kallade särbegåvade barn, diskuterats allt mer (Persson, 1997; Sternberg, 2001). Åter andra exempel är det som i skolor går under benämningar som ”lilla gruppen”, ”oasen”, ”autismgruppen” och ”språkklassen” (Karlsson, 2008). Oavsett vilken klassificering av elever som används, utgör de enligt Florian (2007) ett dilemma:

When students are classified as needing something different or additional they become categorically distinct from other children and are often assumed, to be qualitatively different as learners. This is a central dilemma (Florian, 2007, s. 13).

Samma förhållande kan sägas vara aktuellt när det gäller de elever som ofta benämns ”invandrarelever”. Kategoriseringar i lagar och styrdokument formuleras med avsikten att underlätta integration genom att någon form av särbehandling eller särskild rättighet riktas till vissa elever (Minow, 1985; Evans, 2007). Att på olika sätt kategorisera individer och grupper med avsikten att garantera särskilda rättigheter, kan och bör vara en omsorgsfull uppgift, eftersom kategoriseringar även har en tendens att resultera i andra kanske inte avsedda konsekvenser i praktiken (Brown, 2004; Dahlberg, 2003; Fisher, 2007; Gitz-Johansen, 2006; Gruber, 2001, 2003, 2007; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Runfors, 2003; Sernhede, 2000). Mörkenstam (2004) menar att:

Särbehandling och särskilda rättigheter legitimeras genom att hänföras till en specifik föreställning om gruppen samtidigt som den förda politiken bidrar till att skapa denna föreställning. Konsekvenserna av detta är dock, hävdar jag, långt ifrån banala. Särbehandling tenderar att bevara, snarare än utmana ett samhälles maktstrukturer (Mörkenstam, 2004, s. 170).

Denna konstituerande karaktär hos särbehandling och särskilda rättigheter gör det svårt att formulera en politik eller en policy, utan att den samtidigt

konstruerar eller skapar den grupp som ska behandlas annorlunda än övriga. Även om lagstiftningens intention är att skydda, gagna och ge utrymme för vissa gruppers utveckling utifrån egna förutsättningar och villkor, menar flera forskare att intentionen snarare utmynnar i en särbehandlings- och rättigheters paradox (Brown, 2004; Dahlstedt, 2007, 2007a; Fisher, 2007; Norwich, 2007; Tetler, 2000; Thomas, 1997; Ålund & Schierup, 1991). Runfors (2003) skriver att:

Det paradoxala är att institutionaliserade metoder som syftar till att ge människor erkännande och rätt att avvika (etniskt/kulturellt eller på annat vis) samtidigt tvingar dem till att etikettera sig med hänvisning till särskildhet ... (Runfors, 2003, s. 116).

Redan i början av 1990-talet uppmärksammar Ålund och Schierup (1991) att forskning om ”immigrants” i stor utsträckning fokuserar och betonar skillnader människor emellan och att detta riskerar att bidra till segregering snarare än integration. Särbehandling i relation till ”invandrare” och integration har också granskats och diskuterats av Riksrevisionen (2005). I rapporten *Från invandrarpolitik till integrationspolitik*, där Sveriges integrationspolitik granskas, framkommer att separata såråtgärder, specifika insatser för ”invandrare” har ökat i antal, från 1997 till 2003. Ökningen av antalet såråtgärder sker trots att den svenska ”nya” integrationspolitiken tydligt ger uttryck för att vara en generell politik som omfattar hela befolkningen, med syftet att bland annat undvika en uppdelning i ”vi” och ”dom” (se även SOU 2006:40). Det som betonas är att integration är en ömsesidig process. Redan i rapportens titel framgår den slutsats som Riksrevisionen drar av sin granskning, nämligen att den genomförda politiken inte har förändrats under de år som gått sedan integrationspolitiken ersatte den tidigare invandrarpolitiken 1997. På ett liknande sätt resonerar Hällgren, Granstedt och Weiner (2006) och menar, att det som präglat undervisning och forskning med avseende på ”invandrarelever” i Sverige är att ”... det är invandrarna som ska undervisas med utvecklingen av språket som en tungt vägande nyckelfaktor” (s. 20). Tesfahuney (1999) formulerar en likartad kritik mot att fokus i alltför stor utsträckning ligger på det särskiljande, det som skiljer minoriteter från majoriteten:

Indirekt har debatterna om den mångkulturella skolan påverkats av en vidare rasifierad diskurs, vilket inte minst visar sig i att de riktar in sig på minoriteternas specifika och annorlunda behov ... (Tefahuney, 1999, s. 73).

Ett problem med skyddslagstiftning, särbehandling och såråtgärder är att dessa sällan innebär någon utmaning av de omständigheter som skapat ojämlikheter vad avser makt, språk och resurser (Brown, 2004; Evans, 2007; Mörkenstam, 2004). Lagtexter som ger elever rätt till undervisning i svenska som andraspråk

och kommunala policytexter om mottagandet av nyanlända elever i förberedelseklasser, kan inte på något påtagligt sätt sägas förändra det förhållande att vissa bostadsområden är betydligt mer svenskglea än andra². Snarare kan formuleringar i lagtexter och policydokument betraktas som försök att dämpa ojämlikheternas effekter (Mörkenstam, 2004; Ålund & Schierup, 1991).

I dag har nästan 20 procent av grundskolans elever en annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska (Skolverket, 2009). Antalet elever, som fick undervisning i svenska som andraspråk under läsåret 2008/2009 var drygt 68 000 och utgör åtta procent av samtliga elever i grundskolan. Drygt 164 000 elever var samtidigt berättigade till modersmålsundervisning, varav hälften deltog i denna undervisning, vilket utgör nästan tio procent av grundskolans elever (Skolverket, 2009a). Antalet elever i förberedelseklasser är svårare att beräkna, eftersom det inte finns några officiella föreskrifter som ålägger kommuner och skolor att erbjuda sådan undervisning (Blob, 2003). Myndigheten för skolutveckling (2005a) framhåller dock att förberedelseklasser är vanligt förekommande som organisatoriska lösningar i de flesta svenska kommuner.

Insatser i form av modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser visar sig enligt forskning inte vara tillräckliga, eftersom ”invandrarelever” inte lyckas lika bra i skolan som sina ”svenska” klasskamrater (Economou, 2007; Elmeroth, 2005; Lahdenperä, 1997; PISA, 2003; Skolverket, 2001, 2005, 2008a, 2009; SOU 2004:33; SOU 2006:40;). Ofta diskuteras resultaten och deras orsaker i termer av ålder vid ankomst, antal år i det nya landet, språk, socioekonomisk status och ett boende i invandrantäta områden, det vill säga förklaringsmodeller som förlägger orsakerna på minoriteten snarare än majoriteten (Harry, 2007). I uppräkningsrapporter av detta slag, såväl i den vetenskapliga litteraturen som i medier, brukar emellanåt också skolan, lärares förhållningssätt, undervisningsprogram och undervisningens kvalitet ingå och noteras som viktiga. Dessa faktorer har dock inte problematiserats i samma utsträckning (Elmeroth, 2006; Lahdenperä 1997; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Vollmer, 2000). I Sverige och även internationellt är det först under senare tid som ”majoriteten” i form av staten, samhället, skolan och lärare har kommit att utgöra fokus inom forskningen om inkluderande undervisning och ett inkluderande samhälle (Gruber, 2003, 2007; Gullestad, 2004; Hornberger, 2002; Kamali, 2000; Parszyk, 1999; Runfors, 2003;

² Begreppet ”svenskglea bostadsområden” har använts av bland andra kulturgeografen Roger Andersson (1997, 2007).

Vikan, 1999). Denna forskning har visat att majoritetssamhället och dess representanter i form av lärare och rektorer och deras inställning till minoriteter har stor betydelse för hur pass väl dessa grupper lyckas i skolan liksom i samhället i övrigt.

Den nödvändiga kategoriseringen

I en värld präglad av en mångfald av företeelser, händelser och individer har vi inte möjlighet eller kognitiv kapacitet att uppmärksamma alla detaljer och benämna dem. Kategoriseringar utgör därför en nödvändighet i syfte att organisera, systematisera och förenkla tillvaron (Billig, 1985; Wetherell & Potter, 1992). Det är med hjälp av kategorisering som "... the specific sense of something is *constituted*" (Potter, 1996a, s. 177). Eller som Billig (1985) skriver att det handlar om att tänkandet och talandet "... is seen as a process of locking the unfamiliar into safe, familiar categories" (s. 86).

Kategoriseringar av elever med utgångspunkt i deras förutsättningar och behov har motiverats på olika sätt genom åren. Evans (2007) beskriver orsaken till behovet av att kategorisera elever som "... the function of categories has been to delineate a group for different or additional educational provision of some form" (s. 56). Det handlar således inte enbart om ett behov av att förenkla och systematisera tillvaron utan även om att allokera resurser till dem som anses i behov av något annat eller mera. Det föreligger därför ett behov av att kunna bedöma och därefter kategorisera elever för att kunna skilja ut just dessa de behövande. Kategoriseringsprocessen sker inte enbart i tänkandet utan är en aktiv del i förhandlingar och diskussioner varför den har betydelse för hur vi handlar (Brune, 2004; Wetherell & Potter, 1992). Förutom de traditionella kategorierna av elever inom det specialpedagogiska området; "elever i behov av särskilt stöd" och elever med funktionshinder, har "andraspråkselever" tillkommit i den grupp som anses i behov av något annat eller mera (Evans, 2007).

Såväl forskare som statliga myndigheter använder olika benämningar på eller kategoriseringar av elever som inte uppfattas som "svenska" (Borevi & Strömblad, 2004). Lahdenperä (1997) har uppmärksammat att lika svårt som det är att definiera elever i behov av särskilt stöd, lika svårt verkar det vara att definiera "invandrarelever" (se även Wilson, 2002). Lahdenperä uttrycker sig på följande sätt när det gäller begreppet "invandrarelev":

Eftersom det inte finns någon entydig och klar definition av begreppet invandrarelev finns det spelrum för lokala definitioner samt individuella tolkningar. Den minsta gemensamma nämnaren för begreppet invandrarelever är att de inte upplevs vara svenska ... (Lahdenperä, 1997, s. 58).

Några andra exempel på benämningar är ”elev med utländsk bakgrund”, ”minoritetslev”, och ”andraspråkslev”. I det följande vill jag därför beskriva något av denna benämningsproblematik, eftersom den till stor del kommer att avspeglas i den fortsatta avhandlingstexten. Beskrivningen av problematiken tjänar också syftet att tydliggöra min egen inställning till och val av benämning.

Före 1968 förekom inga riktade åtgärder inom utbildningsområdet för elever med annat modersmål än svenska (Mahmood, 2007; Torpsten, 2008). De benämningar som användes var exempelvis ”barn till nya medborgare” och ”invandrarelev”, vilka senare ersattes av benämningar med snävare betydelser oftast i relation till elevers språkmiljö (Gruber, 2001). Några exempel på detta är ”elever med svenska som andraspråk” och ”flerspråkiga elever” (Municio, 1987). Benämningen ”andraspråkslev”, visar sig även den vara problematisk. Så är fallet då elever själva uttrycker att de talar två eller flera språk sedan tidigare. Detta innebär att elever som i skolan benämns ”andraspråkslever” kan ha svenska som sitt tredje eller fjärde språk. Likaväl kan eleverna själva anse att svenska är deras första språk och att de utöver detta har såväl ett andra som ett tredje språk (Bagga-Gupta, 2004). Johansson (2000) påpekar, mot bakgrund av att en stor del av de elever som benämns andraspråkslever i skolan är andra eller tredje generationen i Sverige och att ”... det är särskilt viktigt att tvåspråkighetsbegreppet och begrepp som modersmål, förstaspråk och andraspråk noggrant definieras innan de tillämpas” (s. 142).

Andra begrepp som tillkommit är ”elev med invandrarbakgrund” och ”elev med utländsk bakgrund”. Åter annat begrepp är ”nyanlända elever” med vilka avses ”elever som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller motsvarande former” (Skolverket, 2007, s. 1). Åter annat begrepp återfinns i rapporten *Vid sidan av eller mitt i?* (Myndigheten för skolutveckling, 2005) nämligen ”sent anlända elever” med vilket avses ”elever som när de kommer till Sverige påbörjar något av grundskolans fyra sista år, eller som börjar direkt i gymnasieskolan” (s. 6). Författarna skiljer således mellan ”nyanlända elever” och ”sent anlända elever”. Från 1960-talet och framåt finns det således ett antal olika benämningar på elever med annan bakgrund än två svenskfödda föräldrar (Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006).

Att benämningsfrågan är problematisk kommer även till uttryck när Kulturdepartementet (2000) rekommenderar att begreppet ”invandrare” endast ska användas om personer som kommer från ett annat land och har bosatt sig i Sverige och att ”Personer som är födda i Sverige bör inte kallas invandrare” (s. 10). I stället förordas begreppet ”personer med utländsk bakgrund”, med vilket menas såväl utrikes födda personer som själva invandrat som personer födda i Sverige med minst en utrikes född förälder. Begrepp har en tendens att ändra innebörd över tid och i relation till kontext och samhällsutveckling (Kulturdepartementet, 2000). Den nya terminologi som utarbetades i slutet av 90-talet och var tänkt att ersätta begreppet ”invandrare” i den offentliga statistiken, anses dock som så pass komplicerad att den inte återges i Socialstyrelsens lexikon över begrepp inom internationell migration och etniska relationer (Westin, 1999). I sammanhanget formuleras att ”Vi ska inte återge den förklarande texten här eftersom den är ganska komplicerad” (s. 99). Bruket av begreppet ”invandrare” har trots den officiella ståndpunkten varit utbredd i olika slags myndighetsrapporter, i forskning och i lärares språkbruk. I många rapporter såväl i slutet av 1990-talet som under 2000-talet används fortfarande begreppet ”invandrarelev”³.

Problematiken med entydiga definitioner återfinns även i andra länder (Sunier, 2004). I Mannitz och Schiffauers (2004) analys av idéer och föreställningar om invandrare i fyra europeiska länder (Frankrike, Nederländerna, Tyskland och Storbritannien) framstår konstruktionen av invandraren som en grannlaga och problematisk uppgift. Länderna formulerar olika ”bästa” sätt att organisera, kategorisera och bemöta olikheter med en intention att främja integration. Varje lands förhållningssätt kan sägas vara präglad av kontexten eller den sociokulturella omgivningen (Driessen, 2000). Oavsett hur begrepp och avgränsningar formuleras, innefattar de alla olika grader av problematik, motsägelser och inkonsekvens. Mannitz och Schiffauer (2004) sammanfattar sin jämförande analys i orden:

Derived from the construction of the nation, different ideals of organizing differences are formulated. However, each way has its inconsistencies and specific problems (Mannitz & Schiffauer, 2004, s. 82).

På liknande sätt framhåller Kubota (2004) vikten av kontextens betydelse när det handlar om att undersöka ”multicultural education” och hur olikheter elever

³ Se även Grundskoleförordningen 2 kap 15 §, där benämningen elev används i de två första punkterna, medan invandrarelev används i paragrafens tredje punkt, samt i Prop. 2009/2010:165.

emellan formuleras, eftersom "... each context has a different and historical background" (s. 31).

Fortsättningsvis kommer jag, när jag refererar till andra, att använda mig av respektive källas benämningar, vilket markeras med att benämningen sätts inom citationstecken. Jag är medveten om att forskarens egna ideologiska ställningstaganden kan avspeglade sig i de benämningar som används och att dessa kan medverka till att reproducera det de benämner (Potter, 1996a). Ålund och Schierup (1991) framhåller i sammanhanget betydelsen av att som forskare vara medveten om den makt som ligger i att definiera, eftersom "... research produces labels, concepts and images of reality" (s. 90).

I arbetet med avhandlingstexten har strävan varit att gå utanför tillgängliga kategorier för att om möjligt hitta alternativ. Detta visade sig rätt snart vara problematiskt. Även om de kategorier som det svenska språket tillhandahåller förändras över tid, är det i en viss tid och i en viss historisk kontext svårt att på egen hand konstruera något " eget". Talja (1999) beskriver språkets tvingande effekt på följande sätt "... preexisting conceptualizations and ways of classifying phenomena have to be used even by speakers whose conscious intention it is to oppose to them" (s. 471). I den mån det är möjligt utan att sammanhanget i avhandlingstexten går förlorat, undviker jag fortsättningsvis benämningar som "elev med invandrarbakgrund", "elev med utländsk bakgrund" och "invandrarelev" och i stället använder jag benämningen elev. I de fall detta inte är möjligt, på grund av att innehållet inte framträder tydligt nog, använder jag benämningen "vissa elever" och vid ett fåtal tillfällen benämns eleverna "andraspråkselever" (se även Granstedt, 2006).

SYFTE

I skolverksamheter har lärare och rektorer i uppdrag att tolka innehåll i gällande styrdokument och de kan även antas ta hänsyn till och påverkas av forskningsrapporter liksom policydokuments och myndighetstexters utformning. Mot denna bakgrund och inom denna kontext är det lärares och rektors uppdrag att organisera och bedriva undervisning och annan pedagogisk verksamhet på ett så bra sätt som möjligt i relation till skolhuvudmannens uppdrag.

Den kontextuella inramning, inom vilken grundskolans lärare och rektorer befinner sig, kännetecknas av en inkluderande intention vilken inom forskning, policydokument och myndighetstexter formuleras å ena sidan i termer av vissa elevers behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning kan erbjuda och å andra sidan i termer av alla elevers rätt till delaktighet i en gemensam undervisning.

Följaktligen vill jag ta reda på hur de verksamma inom grundskolan förhåller sig till denna kontext. Syftet i föreliggande studie är att ta reda på hur ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever formuleras och motiveras i dokument och av olika yrkesutövare inom ett grundskoleområde.

De forskningsfrågor som särskilt fokuseras är:

- Hur gestaltas en åtskild undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass inom ett skolområde?
- Hur motiverar lärare och rektorer en åtskild undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass?
- Hur beskriver lärare och rektorer innehållet i den åtskilda undervisningen i svenska som andraspråk och i förberedelseklass?
- Hur tar sig eventuella skillnader uttryck i olika yrkesutövares beskrivningar av undervisningen i svenska som andraspråk och i förberedelseklass?

FORSKNINGS- OCH LITTERATURGENOMGÅNG

I föreliggande kapitel kommer huvudsakligen forskning inom kunskapsområdena svenska som andraspråk (second language learning/education) och specialpedagogik samt forskning i nära anslutning till dessa båda kunskapsfält att belysas. Ett särskilt fokus riktas mot forskning om undervisningens utformning i syfte att bemöta variationen av elevers olikheter i grundskolan.

För att den kontext, inom vilken lärare och rektorer har att utföra sina uppdrag, ska kunna framgå i sin helhet, ser jag det som betydelsefullt att även ge en belysning av policydokument och myndighetstexter (Ljungberg, 2005; Wetherell & Potter, 1992). I sammanhanget avses exempelvis utredningstexter, läroplaner och kursplaner. Dessa olika genrer av texter kommer att presenteras i skilda textavsnitt. Kapitlet innehåller dock några historiska tillbakablickar på såväl ämnet svenska som andraspråk som det specialpedagogiska kunskapsområdets utveckling och i dessa avsnitt ingår såväl policydokument och myndighetstexter som forskning.

Andraspråksområdet

Inledningsvis presenteras framväxten och etableringen av ämnet svenska som andraspråk inom det svenska skolsystemet. Därefter belyses forskning med anknytning till andraspråksområdet ur ett nationellt och internationellt perspektiv. Bland annat kommer forskning med fokus på styrdokument, på elever och undervisningens utformning samt forskning om lärares insatser och den pedagogiska verksamheten att tas upp. Därefter presenteras policydokument och myndighetstexter med anknytning till andraspråksområdet och avslutningsvis görs en sammanfattning.

Svenska som andraspråk – historik och framväxt

Kunskapsområden, som svenska som andraspråk och även specialpedagogik, har alltid en historia ur vilken de utvecklats varför de kan ses som produkter av sin tid (Berger & Luckmann, 1966; Grinberg & Saavedra, 2000; Potter, 1996a).

Därför är det av betydelse att ge en belysning av den historiska process varigenom de uppstått och utvecklats.

Ämnesområdet svenska som andraspråk och dess utveckling mot ett eget ämne inom grundskola, gymnasium och högre utbildning tog sin början i och med en diskussion som fördes inom universiteten. Denna handlade om vikten av att anpassa utbildningar till samhällets och arbetsmarknadens delvis förändrade behov i ett alltmer mångkulturellt samhälle. Den ökande arbetskraftsinvandringen i slutet av 1960-talet var en starkt bidragande faktor.

Samhällets och arbetsmarknadens utbildningsbehov grundade sig i en strävan efter att få in de nya medborgarna i samhälls- och arbetslivet på ett så effektivt sätt som möjligt. Samma förhållanden gällde i ett flertal av Europas länder och uppmärksammades av Europarådet som 1968 rekommenderade minst 20 timmars språkundervisning för arbetstagare som flyttade till annat land. I Sverige slöt LO och SAF avtal om språkundervisning för invandrare i enlighet med Europarådets rekommendationer år 1970. År 1973 etablerades den fristående universitetskursen *Svenska för invandrarundervisning* om 20 poäng⁴ till stor del orsakad av en efterfrågan om fortbildning främst från de verksamma inom studieförbunden. Det var till allra största del cirkelledare inom olika studieförbund som ansvarade för de så kallade 200-timmarskurserna. Något senare utökades kursen från 1973 med en fortsättningskurs 1977 och två år senare kom en fördjupningskurs. Därmed var det möjligt att läsa 60 poäng i ämnet svenska för invandrarundervisning (Tingbjörn, 2004).

Under slutet av 1970-talet intensifierades arbetet för att det som benämndes svenska som främmande språk (sfs) skulle bli ett självständigt skolämne. Ett uttryck för detta var det handlingsprogram rörande arbetet med invandrarfrågor som Skolöverstyrelsen utarbetade, det så kallade HINVA-programmet (Skolöverstyrelsen, 1979). Där föreslogs bland annat att svenska som främmande språk skulle bli ett särskilt ämne i alla skolformer och att en särskild grundutbildning skulle inrättas för lärare i svenska som främmande språk. SÖ framhöll dock i sin skrivelse till regeringen 1980 att programmet enbart bör betraktas som en färdriktning och att det inte är möjligt att omedelbart förverkliga karaktären av svenska som främmande språk som ett eget ämne. Ungefär samtidigt pågick arbetet med 1980 års läroplan. Trots att det, enligt Tingbjörn (1981), fanns starka krafter i läroplansarbetet inför inrättandet av sfs som ett eget ämne, resulterade diskussionerna i att kursplanen i sfs enbart blev ett komplement till kursplanen i

⁴ 20 poäng motsvarade i det tidigare systemet en termins heltidsstudier.

svenska. Ämnet beskrevs som ett stödämne till svenska varför eleverna så snart de uppnått godtagbar nivå i svenska som främmande språk skulle flyttas till den ordinarie klassen: ”Elever som förvärvat tillräckliga kunskaper för att väl kunna tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska övergår till denna” (Lgr 80, 1980, s. 142). Tingbjörn (1981) bland andra var kritisk till att sfs inte fick status av att vara ett eget ämne i Lgr 80: ”Att sfs ännu ej är ett eget ämne har förödande konsekvenser för undervisningens status, för tjänstekonstruktion och för lärarkontinuitet” (s. 77). Från 1982 började beteckningen svenska som andraspråk att användas och ersatte då den tidigare benämningen svenska som främmande språk i enlighet med den internationella terminologin second language learning (Tingbjörn, 2004).

1987 blev svenska som andraspråk ett eget ämne inom lärarutbildningen i form av en ettårig utbildning om 40 poäng riktad till lärare i årskurs 1-7 och 4-9, som hade svenska och ett främmande språk som inriktning (Torpsten, 2008). Trots att ämnet svenska som andraspråk hade funnits vid universiteten sedan 70-talet och att ämnesinriktningen hade etablerats inom lärarutbildningen i slutet av 80-talet, fanns inte svenska som andraspråk som ett eget ämne inom gymnasieskolan förrän 1989. Första hälften av 1990-talet innebar, enligt Tingbjörn (2004), ett steg bakåt för dem som förespråkade svenska som andraspråk som ett eget ämne. Trots att den läroplanskommitté, som tillsattes av regeringen i februari 1993, lämnade en förslag till kursplan i svenska som andraspråk, fattade riksdagen beslut om att inte låta kursplanen ingå i läroplanen för grundskolan (Lpo 94). Den framtagna kursplanen ansågs inte följa den struktur som andra kursplaner hade, med mål att sträva mot och mål att uppnå för årskurs 5 och årskurs 9 (Tingbjörn 2004; se även Torpsten, 2008).

I Utbildningsutskottets betänkande (1994/1995:UbU19) framgick att debatten i samband med införandet av svenska som andraspråk som eget ämne med egen kursplan handlade om huruvida uppdelningen av svenskämnet kunde tänkas bidra till att elever delades in i ett A- och ett B-lag. I riksdagsdebatten framfördes bland annat att ett eget svenskämne för ”invandrarelever” kommer att leda till att ”... man sätter en stämpel i pannan på invandrarelever som säger att de inte klarar av samma krav som elever med svenska föräldrar som har svenska som modersmål” (Anf. 190 i 1994/95:UbU19). Vidare framhölls att elever med annat modersmål än svenska i största möjliga utsträckning ska vara tillsammans med kamrater som har svenska som modersmål, varför ett eget ämne för ”invandrarelever” inte ansågs gynna andraspråsutvecklingen (Anf. 196). Etableringen av svenska som andraspråk som eget ämne motiverades av

statsrådet Ylva Johansson bland annat med att "... språket behöver byggas på ett särskilt sätt för den elev som inte har svenska som modersmål" (Anf. 212). Andra debattinlägg betonade vikten av att likställa målen i svenska och svenska som andraspråk samt att "... samma språkkompetens skall åstadkommas genom två olika pedagogiska metoder" (Anf. 218). Vad som också framfördes som ett motiv till att införa ett eget ämne för "invandrarelever" var att detta skulle bidra till att eleverna kunde "traska olika vägar" för att nå samma mål (Anf. 205). Att svenska som modersmål och svenska som andraspråk hade samma mål att uppnå ifrågasattes dock av dem som var kritiska till etablerandet av ett särskilt ämne för "invandrarelever". Kritikerna menade att en av grundtankarna bakom formulerandet av mål att uppnå i Lpo 94 är att lärare och elever ges frihet och möjlighet att nyttja olika vägar för att nå målen. Eftersom målen var de samma i svenska och i svenska som andraspråk, ansåg kritikerna att det inte behövdes något eget svenskämne för "invandrarelever". I sammanhanget kan nämnas att de politiska blocken under vägs gång fram mot ämnets etablering bytte åsikter och inställning. I slutet av 1980-talet var det borgerliga blocket förespråkare för ämnets etablering medan socialdemokrater och vänsterpartister var motståndare. 1995 tog dock den socialdemokratiska regeringen med stöd av Vänsterpartiet beslut om att etablera ämnet. Tingbjörn (2004) beskriver det som att "De båda blocken hade alltså helt bytt plats" (s. 756).

Etableringen av ämnet svenska som andraspråk, som ett eget ämne, genomfördes således inte utan betydande politisk oenighet och där bland andra ämnesföreträdare agerade kraftfullt. Tingbjörn (2004) skriver:

För att få genomslag och kunna föra fram sina eniga åsikter och gemensamma bedömningar om ämnets betydelse krävdes ett samfällt agerande av landets samtliga forskare och högskolelärare i tvåspråkighet och svenska som andraspråk ... (Tingbjörn, 2004, s. 755).

Alltsedan ämnet svenska som andraspråk blev ett komplement till ämnet svenska i Lgr 80, ett eget ämne inom grundskolläroplanen 1987 och ett eget ämne med egen kursplan 1995 har det motiverats med att vissa elever har specifika förutsättningar och särskilda behov (Hyltenstam, 2000; Skutnabb-Kangas, 1986; Tingbjörn, 1981, 1986). Ett argument som framfördes i början av 80-talet, när diskussionerna var som mest livliga i samband med läroplansarbetet (Lgr 80) var att svenska som främmande språk (sfs) bör införas som ett eget ämne, för att kvaliteten i modersmålssvenskan ska kunna bevaras:

Om sfs inte får vara ett eget ämne kommer förstås de 140 olika förstaspråken att istället finnas representerade i modersmålsämnet. De svenska elevernas chans att få lära sig

svenska på sina egna villkor med en undervisning anpassad för dem är alltså beroende av om elever med annat hemspråk än svenska får sitt eget svenskämne, svenska som främmande språk (Tingbjörn, 1981, s. 80).

Tingbjörn (1994) argumenterade senare i *Lärobok 1*, avsedd för högskole- och universitetsutbildning i svenska som andraspråk, ånyo för etablerandet av svenska som andraspråk som ett eget ämne för ”invandrarelever” med utgångspunkt i ett hänsynstagande till de ”svenska” eleverna. Han menade att en gemensam undervisning i ”svenska för alla” skulle innebära att:

Oproportionerligt mycket tid går åt till att förklara för enstaka elever vad alla de övriga vet förut. Det finns också gränser för hur mycket de svenska kamraterna skall kunna anlitas för översättningar, förklaringar o d (Tingbjörn, 1994, s. 118).

Förutom att hänsyn bör tas till ”svenska” elever menade Tingbjörn att hänsyn också bör tas till de lärare som undervisar i svenska och att dessa inte ska negligeras när det gäller deras:

... behov av att få dela upp elever i svenska så att man inte samtidigt behöver undervisa verbalt högutvecklade svenska ungdomar och nyinvandrade elever med nyligen påbörjad svenskinläring. Det finns gränser för hur mycket det går att individualisera undervisning (Tingbjörn, 1994, s. 118).

Ännu ett argument för att undervisningen i sfs bör särskiljas från den så kallade modersmålssvenskan var att andraspråkseleverna sinsemellan ansågs uppvisa stora olikheter och att de därför var i behov av en mer tillrättalagd och individualiserad undervisning än övriga elever (Tingbjörn, 1981).

Skutnabb-Kangas (1986) hävdade med utgångspunkt i begreppet likvärdighet att detta endast kan uppnås för elever med invandrarbakgrund om de helt eller delvis får sin undervisning i klasser där ingen har andraspråket, det vill säga svenska som modersmål. Särskiljning från övriga elever (elever med svenska som modersmål) ansågs bidra till att elever med invandrarbakgrund blir mindre stressade och att deras självförtroende ökar. Skutnabb-Kangas menade att homogeniteten även bör eftersträvas i relation till elevernas kunskaper i svenska språket och skriver:

En grundläggande förutsättning för detta är att eleverna är grupperade så att alla startar från samma nivå. I en språkligt blandad klass är det tämligen omöjligt för läraren att individualisera inflödet så mycket att det passar alla (Skutnabb-Kangas, 1986, s. 107).

Tingbjörn (1986) underströk explicit att det finns en skillnad mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska när det gäller språkinläring:

Men hur olika invandrarbarnens svenska än är inbördes så skiljer sig deras språkinlärning alltid ifrån enspråkiga svenska barns. Det är ett av motiven för att de som har svenska som andraspråk skall ha sin undervisning i ett eget svenskämne på sina egna villkor, svenska som andraspråk, avpassat efter dessa barns speciella svenskinlärningsförhållanden. (Tingbjörn, 1986, s 53 – 54)

Ämnets etableringsfas var både lång och komplicerad, vilket enligt forskningen till viss del berodde på att ämnet praktiserades som både stödundervisning och som ett eget skolämne. Att ämnet etablerades inom olika skolformer vid olika tidpunkter och med olika motiveringar samt att ämnet därutöver hade olika benämningar genom åren; svenska som främmande språk, svenska för invandrare och svenska som andraspråk hade även det betydelse i sammanhanget (Lindberg, 2008; Mattlar, 2008; Torpsten, 2008).

Ämnet svenska som andraspråk etablerades som ett eget ämne med egen kursplan inom grundskolan 1996 och i Grundskoleförordningen formuleras vilka elever som har rätt till undervisning i svenska som andraspråk. Vidare ger förordningstexten uttryck för att undervisningen i ämnet skall anordnas om rektor anser att det behövs. Det föreligger såväl ett rättighetsperspektiv som ett obligatorium mot bakgrund av en bedömning av elevers kunskaper i svenska språket.

I Grundskoleförordningen 2 kap om Utbildningens innehåll står följande:

15 § Undervisning i svenska som andraspråk skall om det behövs anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.

Rektorn beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för en elev. (SFS 1997:599)

16 § Undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska. (SFS 1997:599)

Svenska som andraspråk är ett eget ämne, som skall anordnas i stället för undervisning i svenska. Hur ”i stället för” ska definieras är dock inte närmare beskrivet. Av skolverksrapporten *Med annat modersmål* framgår att ”Förordningen uttrycker klart att undervisningen i svenska som andraspråk ersätter undervisningen i svenska” (Skolverket, 2008a, s. 15). Det kan innebära att elever som bedöms vara i behov av svenska som andraspråksundervisning lämnar den ordinarie klassen under svensklektioner eller lektioner i andra ämnen för att få undervisning i svenska som andraspråk, men är i övrigt delaktiga i all annan

undervisning i klassen. Det kan också innebära att undervisning utifrån två olika kursplaner i svenska och svenska som andraspråk bedrivs samtidigt i klassrummet (se Bilaga 3). Skolverket (2008a) framför dock att det är när undervisning i svenska som andraspråk skiljs från svenskundervisning och läggs parallellt med denna, som ämnet kan få status som ett eget ämne.

Av förordningstexten framgår att rektor beslutar om undervisningen behövs eller ej. Skolverket (2008a) framför i detta sammanhang att "... man kan konstatera att rektor enligt förordningen rent formellt kan besluta efter vilken kursplan som eleven ska studera, oavsett vad elev/föräldrar anser" (s. 46). I SOU 1996:143 framhålls på ett liknande sätt att "Undervisningen i svenska som andraspråk är obligatorisk för elever som behöver undervisningen" (s. 163). Redan i Lgr 80 blev andraspråksundervisning, då benämnt svenska som främmande språk, obligatoriskt. "För elever, som har svenska som främmande språk, skall skolan organisera undervisning i svenska som främmande språk. I sådan undervisning är deltagandet obligatoriskt" (Lgr 80, s. 57).

Som svar på frågan om elever och föräldrar har rätt att tacka nej när rektor och lärare bedömt att eleven är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, svarar dock Skolverkets upplysningstjänst (se Bilaga 1) att:

Om en vårdnadshavare absolut inte vill att sonen eller dottern ska läsa svenska som andraspråk kan skolan inte motsätta sig detta. Om en elev som bedöms vara i behov av svenska som andraspråk väljer att läsa svenska är det viktigt att eleven gör det på samma villkor som övriga elever som läser svenska.

Enligt kursplanen är syftet med utbildningen i svenska som andraspråk "... att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska" (Skolverket, 2000, s. 27). Motivet är att eleverna ska få samma förutsättningar att leva i det svenska samhället, som elever med svenska som modersmål har. I kursplanen för svenska som andraspråk framgår att ämnets karaktär och uppbyggnad utgår från att undervisningen skall "... stödja den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk" (Skolverket, 2000, s. 34). De annorlunda förutsättningar som beskrivs är att spännvidden i elevernas språkbehärskning är stor, att eleverna kan ha svårt att förstå och delta i undervisningen och redovisa sina kunskaper samt att de ofta uttrycker abstrakta begrepp på ett konkret och förenklat språk. Även om kursplanen ger uttryck för att alla lärare har ett gemensamt ansvar med avseende på språkets betydelse för lärandet, framhålls att

det är inom ämnet svenska som andraspråk som huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling ryms (Skolverket, 2000).

Något nationellt prov ges inte i ämnet svenska som andraspråk. Proven är de samma för elever som har undervisning i svenska som modersmål och de som har svenska som andraspråk, såväl i årskurs 5 som årskurs 9. De bedömningsmallar som Skolverket tillhandahåller är dock olika för svenska och svenska som andraspråk. Inför läsåret 2008/2009 infördes mål att uppnå i ämnet svenska som andraspråk i årskurs 3 (Skolverket, 2008b). I jämförelse med de mål som uttrycks när det gäller svenska, skiljer sig inte texterna åt utom när det gäller rubricering. För ämnet svenska formuleras underrubriken ”Mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret” medan den i ämnet svenska som andraspråk formuleras som ”Mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av tredje skolåret eller efter en första del i undervisningen”.

Elever inom förskola och förskoleklass omfattas inte av grundskoleförordningens skrivningar med avseende på svenska som andraspråk. I Lpfö 98 (2006) skrivs att ”Förskolan skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla det svenska språket och sitt modersmål” (s. 6). Inom förskoleverksamheten förväntas barns språkutveckling ske genom deltagande i dagliga aktiviteter (Ladberg, 1990; Myndigheten för skolutveckling, 2004). Vilka regler som gäller, när det handlar om undervisning i svenska som andraspråk i förskoleklassen, är svårare att utröna. Förskoleklassen regleras numera av Lpo 94 (1998) och enligt Skolverkets upplysningstjänst ”Blir det lite att förskoleklassen faller mellan stolarna” (se Bilaga 2).

Regelverket för gymnasieskolans del skiljer sig också från grundskoleförordningens text när det gäller undervisning i svenska som andraspråk. I jämförelse med grundskoleförordningen ger gymnasieförordningen eleverna större valfrihet. Eleven får läsa svenska som andraspråk som kärnämne i stället för svenska om eleven behöver eller önskar det. Ännu en skillnad är att elever i gymnasieskolan, om de så önskar, kan läsa både svenska och svenska som andraspråk, medan elever inom grundskolan kan läsa enbart ett av ämnena.

Vid en jämförelse med andra länder kan konstateras att en andraspråksundervisning, liknande den svenska är ovanlig. Hällgren, Granstedt och Weiner (2006a) sammanfattar det med orden ”I många avseenden är förhållningssättet till och sättet att arbeta med minoritets- och invandrarelever unika för Sverige på grund av vårt skolsystems speciella historia och struktur” (s. 337).

Forskning med anknytning till andraspråksområdet

Forskning som på ett eller annat sätt behandlar andraspråksundervisning och angränsande forskningsområden har bedrivits och bedrivs ur ett flertal perspektiv och med olika fokus. Vissa forskare intresserar sig för elevers erfarenheter av andraspråksundervisning, andra riktar intresset mot undervisningens utformning och åter andra fokuserar lärares insatser. I föreliggande kapitel har jag strävat efter att dela in kapitlet mot bakgrund av vad som fokuseras i de vetenskapliga texter jag redogör för och refererar till. Kapitlet inleds med en tillbakablick på den tidiga forskningen inom andraspråksområdet.

Tidig forskning

Forskningen inom ämnesområdet svenska som andraspråk har utvecklats från 1970-talets fokus på språk i språktypologier och språkstrukturer samt språkinlärares inre perspektiv mot ett mer interaktionistiskt perspektiv under senare delen av 1990-talet (Hammarberg, 2004). Otterup (2005) beskriver en liknande historik av ämnesområdets utveckling. Från att forskningen under lång tid dominerats av syntaktiska och psykolingvistiska perspektiv, är det först på senare tid som sociala aspekter av andraspråksinläring har lyfts fram (Hyltenstam, 2000; Otterup, 2005).

Under 1980-talet riktades intresset främst mot jämförelser och kontrastiva analyser av olika språk. Bland annat genomfördes studier med avseende på olika språks fonologi, morfologi, prosodi och syntax (Viberg, 1996). Den forskning som bedrevs under ämnets etableringsfas var till övervägande del lingvistisk vilket framkommer i en forskningsöversikt som genomfördes av Bratt Paulston (1983) på uppdrag av Skolöverstyrelsen. Den slutsats Bratt Paulston drog med avseende på forskning om tvåspråkighet i Sverige, var att merparten av denna bedrevs av lingvister, varför andra perspektiv saknades. Lingvistikens inflytande inom ämnesområdet andraspråksundervisning och dess historiska utveckling och utformning beskrivs även internationellt. Grinberg och Saavedra (2000) har granskat hur undervisningen i engelska som andraspråk kom att konstitueras inom utbildningsväsendet. Med utgångspunkt i ett genealogiskt, postkolonialt och kritiskt perspektiv drar författarna slutsatsen att etablerandet av ämnet engelska som andraspråk har präglats av att "... the only available 'expertise' was that of members of the field of linguistics and language acquisition" (Grinberg & Saavedra, 2000, s. 430).

Under 1980-talet koncentrerade sig den svenska andraspråksforskningen i stor utsträckning på likheter och skillnader mellan förstaspråk och andraspråk. Syftet

var bland annat att kunna göra eventuella förutsägelser om huruvida det blir lätt eller svårt att lära sig andraspråket. Något senare under 1980-talet riktades intresset mot förstaspråkets eller modersmålets roll. Forskningen fokuserade främst finska elevers språkutveckling i svenska och vilken betydelse deras hemspråksundervisning hade i sammanhanget. Virtas (1994) studie visade bland annat att finska barn som fick sin första skolundervisning på modersmålet klarade sig bättre i skolan än elever som inte gavs denna möjlighet.

Något senare visade Hill (1995) att ”invandrarelever” som kontinuerligt hade deltagit i modersmålsundervisning i förskola och grundskola klarade sig bättre i skolan än de elever som hade avbrutit modersmålsundervisningen (se även Elmeroth, 2006; Löfgren, 1993). Hills studie bygger på intervjuer med drygt fyrtio invandrarelever, vilka alla hade börjat första året på gymnasiet när intervjuerna genomfördes. Undersökningen fokuserar sambandet mellan elevernas deltagande i modersmålsundervisning och deras betyg i årskurs 9. I sammanhanget studeras även elevernas uppfattningar om trivsel i skolan, deras attityder till modersmål och tvåspråkighet samt deras uppfattningar om svårigheter med svenska språket. Hill gör även en bedömning av elevernas korrekthet, flyt och brytning i svenska språket. Förutom att modersmålsundervisning visar sig bidra till att elever lyckas bättre i skolans övriga ämnen, visar den sig även gynna utveckling av andraspråket, det vill säga svenskan. De ”invandrarelever” som avbrutit undervisning i modersmålet beskriver att de har svårigheter med svenska språket, vilket även visar sig i bedömningen av deras korrekthet, flyt och brytning i svenska.

Liknande resultat framkommer i Thomas och Colliers (1997) omfattande studie, där intresset bland annat riktats mot vilken slags undervisning som visat sig mest effektiv för ”minority students” och deras andraspråksutveckling. En av Thomas och Colliers slutsatser är att den mängd modersmålsundervisning eleverna erhåller, är den faktor som gynnar andraspråksutvecklingen allra mest. Den visar sig betyda mer än faktorer som familjens socioekonomiska status och huruvida föräldrar behärskar andraspråket eller ej.

Forskning med fokus på styrdokument

Ett antal forskare har riktat intresset mot läroplanens och kursplanernas innehåll. Torpsten (2006) har analyserat grundskolans läroplaner med tillhörande kursplaner i svenska som andraspråk. Det övergripande syftet i studien är att belysa vad ämnet har att erbjuda elever i termer av lärande. De läroplaner som analyseras är Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt Lpo 94. I analysen konstaterar

Torpsten att likvärdighetsbegreppet har tolkats olika genom åren. I Lgr 62 och Lgr 69 tolkas detta som att utbildningen bör vara likformad och med ett identiskt innehåll. I Lgr 80 och Lpo 94 tolkas likvärdighet som att den likvärdiga utbildningen ska vara olikformad mot bakgrund av att elever är olika. Torpsten konstaterar att grundskolans första läroplaner ger uttryck för ett kompensande synsätt, där elevers olikheter ses som svårigheter och avvikelser, medan senare års läroplaner ger uttryck för en förståelse för barns olika behov och att dessa olikheter ses som möjligheter. Förändringen går från en tidigare betoning av likformighet och att alla elever har samma behov till att elever senare kom att betraktas som olika och med olika behov. Torpsten framhåller betydelsen av detta inkluderande perspektiv på elevers olikheter, vilket lägger betoningen på rätten att som elev får vara olik och ändå medräknad. Att ”andraspråks elever” inte omnämns i de tidigare läroplanerna och att det är först 1996, som svenska som andraspråk blir ett eget ämne med en egen kursplan, menar Torpsten, tyder på okunskap och även på att elevgruppen tidigare inte var medräknad. Avsaknad av en kursplan i svenska som andraspråk tolkas som exkluderande och diskriminerande.

Vad som fortfarande enligt Torpsten är problematiskt, även efter etablerandet av ett särskilt svenskämne, är att de båda svenskämnenas kursplaner till stora delar är likartat formulerade vilket tyder på att ämnet inte är så självständigt som det borde vara. Hon skriver att ”... kursplanerna för de båda ämnena svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk menar jag är alldeles för lika trots ämnenas olikheter” (s. 82). De skillnader hon framhåller och som inte framgår av kursplanen är att ämnet svenska som andraspråk präglas av andra förutsättningar och att det har till syfte att bemöta den speciella inlärningsprocess, som föreligger när det handlar om andraspråksutveckling. Hon menar vidare att så som texten i kursplanen är formulerad ger den inte uttryck för ämnets speciella karaktär utan i stället verkar ämnets syfte vara ”... att kompensera elevers brister dvs. olikheter jämfört med vad som i den svenska skolan anses vara likadant och gemensamt dvs. den svenska kulturen och kulturarvet” (Torpsten, 2006, s. 82). Hennes slutsats är att undervisningen i svenska som andraspråk bör på ett tydligare sätt ta utgångspunkt i elevernas speciella förutsättningar och behov.

Även Gruber (2003) har studerat officiella skolpolitiska dokument. Syftet med hennes studie är att överblicka skolpolitiska intentioner, de diskurser och de diskursiva förskjutningar som görs i texterna över tid, med avseende på hur ”invandrade elever” omtalas och vilken betydelse de tillskrivs i texterna. Studien omfattar Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 samt vissa statliga utredningar och

skolverksrapporter. Gruber belyser tydliga förskjutningar i talet om ”invandrare” över perioden från Lgr 69 till Lpo 94. Från att eleverna under 1960-talet omtalas som ”nya medborgare” i det svenska samhället och därmed, enligt Gruber, innefattas i en inkluderingsdiskurs, börjar de under 70-talet att omtalas i termer av problem. De problem som formuleras sätts i relation till elevernas ”avvikande” kultur. Gruber menar att från 1970 och fram till slutet av 1990-talet omtalas eleverna i dokumenten som en särskild kategori med såväl särskilda problem som svårigheter och behov. Vidare visar analysen att dokumenten, med utgångspunkt i beskrivningar av elevernas problem som särskilda, påtalar vikten av särskilda åtgärder. Dokumentstudien tyder på att ”invandrade elever” alltmör har kommit att konstrueras som särskilda och avvikande i relation till svenska elever. Gruber menar att förskjutningarna i talet om ”invandrade elever” kan betraktas som drastiska under den tjugoårsperiod som dokumentstudien omfattar (se även Eklund, 2003).

Elmeroth (2006) delar Torpstens uppfattning om att kursplanen i svenska som andraspråk och dess mål att sträva mot i stort sett är identiska med svenskämnets mål att sträva mot. Hon skriver att orsaken till detta är att ”Kursplanen för svenska som andraspråk har således tagit sin utgångspunkt i kursplanen i svenska och därigenom fått karaktären av ’skuggämne’ till svenska” (Elmeroth, 2006, s. 181). Hon menar vidare att det sätt på vilket kursplanen i svenska som andraspråk är skriven ger uttryck för att målet för undervisningen är att eleverna ska bli så svenska som möjligt. Elmeroth (2008) framhåller också bristen på nationella strategier när det gäller att bedöma och avgöra vem som ska få undervisning i svenska som andraspråk. Dessa brister bidrar till en godtycklig placering av elever. Vidare bidrar bristerna till att skapa utrymme för skolor att spara in på undervisning i svenska som andraspråk och att använda resursen till svagpresterande elever.

I den nationella utvärdering (Skolverket, 2004), från vilken Elmeroth (2006) tar sin utgångspunkt, föreligger stora svårigheter med att fastställa vilka elever som deltar i undervisning i svenska som andraspråk. Enligt Elmeroth har det sin grund i att ämnet svenska som andraspråk ”... omges av en mängd oklarheter” (s. 189), vilka har sitt ursprung i att kursplanerna i svenska respektive svenska som andraspråk är så pass likartat formulerade. Elmeroth riktar kritiken mot att elever med utländsk bakgrund och deras misslyckande i skolan tenderar att förklaras av att föräldrarna har låg utbildning, svag etablering på arbetsmarknaden samt låg grad av studieinriktning i hemmet. Vad som därmed inte diskuteras är vad arbetslöshet och antal böcker i hemmet innebär ur ett

diskrimineringsperspektiv. Hon menar att det därför är av stor betydelse att diskutera den monokulturella normen och hur denna kan tänkas påverka andraspråkselevens skolframgång.

Till skillnad från Elmeroth menar Bergman (2000) att de skillnader som finns mellan kursplanerna i svenska som modersmål respektive andraspråk handlar om olika prioriteringar. Ett exempel är att kunskaper om våra nordiska grannländers språk inte är något mål för andraspråkselever. Ännu ett exempel menar hon är att korrekthetskraven är nedtonade i kursplanen för svenska som andraspråk. Av kursplanen i svenska som modersmål framgår att eleven skall kunna tillämpa normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken. Kursplanen i svenska som andraspråk formulerar inte några krav på elevers stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken. Det som i stället formuleras är att eleven skall kunna skriva med en sådan språkriktighet som syftet med skrivandet kräver. Det nedtonade korrekthetskravet framkommer även i beskrivningen av ämnets karaktär och uppbyggnad.

Persson (2005) har analyserat det han benämner en kulturell vändning i skolans styrdokument och som även den kan ses som en skillnad kursplanerna emellan. Det Persson använder som exempel i detta sammanhang är följande textrader ur kursplanen i svenska som andraspråk under rubriken *Språk och kultur*:

Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna skall förstå den värdegrund som den svenska skolan och det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2002, s. 104).

Kursplanens formulering ”ursprungskultur och det svenska samhällets synsätt”, indikerar enligt Persson (2005), att kulturbegreppet förbehålls vissa elever medan begreppet ”samhällets synsätt” används i relation till ”det svenska”. Distinktionen mellan kultur och samhälle i kursplanerna visar enligt Persson hur kultur förknippas med den Andre och samhälle med Oss.

Relationen mellan interkulturella mål i grundskolans styrdokument och ett interkulturellt lärande i praktiken har studerats av Eklund (2003). Avhandlingens syfte är att ur ett samhällsvetenskapligt och läroplansteoretiskt perspektiv såväl beskriva som analysera förutsättningarna för ett interkulturellt lärande i grundskolan. Ett andra syfte är att beskriva och analysera det upplevda och uppfattade lärandet hos och emellan elever med olika kulturell bakgrund. Det empiriska materialet består dels av dokument och dels av intervjuer med elever. De dokument som studeras är ett antal utrednings- och propositionstexter.

Eklund menar att även om man i dokument som läroplaner och kursplaner undviker att utpeka speciella grupper av elever, framkommer trots detta ett klart uttryck för att det föreligger en skillnad mellan ”vi” och ”de andra”. Hon menar att etableringen av svenska som andraspråk som ett eget ämne med egen kursplan framhåller betydelsen av att ha tillgång till det svenska samhällets språk. Samtidigt ger detta även uttryck för att vissa elever anses vara i behov av en annan undervisning än vad andra elever behöver. I elevstudien som utgör det empiriska materialet i delstudie två ingår ett antal elever som har undervisning i svenska som andraspråk. I intervjusituationen tillfrågas de om huruvida de ser ämnet svenska som andraspråk som ett medel för kommunikation och deltagande i samhället eller ej.

Eklund (2003) drar slutsatserna att undervisning i svenska som andraspråk endast berör elever med annat modersmål än svenska, att undervisningen verkar leva ”... ett eget liv bredvid” (s. 332) samt att vad som tillämpas är en förenklad undervisning. Att en del elever inte deltar i den ordinarie undervisningen, bidrar därmed till att de riskerar att få en mindre utmanande undervisning än vad övriga elever får (se även Kanno, 2004). Genom studiehandledning och en inkludering av elevernas olika modersmål inom ordinarie undervisning, menar Eklund, att det finns möjligheter till en reell inkludering och ett interkulturellt lärande. Författaren skriver att ”Detta torde varit fullt möjligt, eftersom det enligt eleverna med annat modersmål än svenska inte fanns något motstånd från lärarna eller eleverna mot att de använder sitt modersmål även på ’vanliga’ lektioner” (Eklund, 2003, s. 332). En av orsakerna till att ett interkulturellt lärande inte kommer till stånd i större utsträckning än vad det gör, är enligt Eklund, ett linjärt tänkande i relation till språkutveckling. Det linjära tänkandet beskrivs enligt följande ”I stället för synsättet att språk- och ämneskunskaper utvecklas genom ömsesidig samverkan utgår man från att först skall språket, det vill säga svenska, utvecklas och sedan ämnet” (s. 345). Språket ses således som en förutsättning för att få delta i stället för att se deltagandet som en förutsättning för språkutveckling (se även Allen, 2006). I sammanhanget menar Eklund att det är skolornas sätt att organisera undervisningen i svenska som andraspråk i små grupper, skilda från övrig verksamhet, som bidrar till och är ett uttryck för detta linjära tänkande. Eklund sammanfattar relationen mellan interkulturella mål i grundskolans styrdokument och vad som sker i praktiken i orden ”En organisation som segregerar vissa elevers undervisning från majoritetens signalerar segregation snarare än integration och ömsesidighet – inter saknas” (Eklund, 2003, s. 349).

De olikartade utformningar av andraspråksundervisning som förordas i olika länder har att göra med varje nations specifika historia och är på så sätt avhängiga respektive lands historiska och samhälleliga kontext (Mannitz & Schiffauer, 2004; Otterup, 2005; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Häggström, 2002). Att ett land har flera officiella språk och att länders invånare är två- eller flerspråkiga är att betrakta som något vanligt förekommande snarare än som unikt när jämförelser görs om undervisning för ”minoriteter” (Bagga-Gupta, 2004; Einarsson, 2004; Linell, 1982). I en studie, som genomförts av European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC, 2004) med avseende på minoriteter och utbildning inom EU, framhålls betydande svårigheter när det gäller att göra jämförelser medlemsländerna emellan⁵. Svårigheterna orsakas av såväl ländernas olika sätt att kategorisera och benämna elever som ländernas olika utbildningssystem.

The comparability of education enrolment data is low due to different categorisations of groups in the Member States' data collections and due to the varying education systems (EUMC, 2004, s. 12).

EUMC (2004) påpekar också, att det är stora skillnader länderna emellan när det gäller minoriteternas antal samt nationaliteter och etniciteter inom utbildningssystemet.

The use of different categories in the collection of data on enrolment does not allow for a direct comparison of participation of the target groups in primary schools in all Member States (EUMC, 2004, s. 13).

Vissa länder presenterar differentierade data om minoriteter och dessas utbildning, medan andra länder använder sig av ”broad categories” eller inga alls. Vissa länder kategoriserar elever med utgångspunkt i medborgarskap, medan andra utgår från ”bilingualism”, ”migrants”, ”ethnic background”, ”foreign nationality”, ”ethnic minorities” och ”foreign background”. Det senare är det som Sverige använder sig av i EUMC:s jämförande studie. Den slutsats som EUMC drar med avseende på jämförelser länderna emellan när det gäller utbildning för minoriteter är att:

The comparability of primary school enrolment data from the EU Member States is low due to different categorisations and differentiations used in the data collections, different length of schooling at the primary level and differences in the availability of the data on the most recent school years (EUMC, 2004, s. 14).

⁵ European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) är ett organ inom EU, vars syfte är att ställa information till medlemsländernas förfogande.

Driessen (2000) har gjort en jämförelse mellan sex länders olika sätt att organisera undervisning för "ethnic minorities" och menar att det gemensamma är att undervisningen ingår i ländernas generella åtaganden när det gäller elever i behov av särskilt stöd. "Ethnic minorities" ingår i den grupp av elever som benämns "children and youth at risk" (s. 55) eller elever i behov av särskilt stöd. På så sätt utgör inte bemötandet inom undervisningssektorn i de länder som Driessen studerat, några speciella förhållningssätt eller några specifika undervisningsformer/-organisationer för "ethnic minorities".

Forskning med fokus på elever och undervisningens utformning

Hur "minoritetselever" upplever skolan har Parszyk (1999) intresserat sig för i sin avhandling. I tre delstudier undersökte hon "minoritetselevens" arbets- och livsvillkor i förskola/skola, deras språkliga förutsättningar i relation till pedagogiska förhållningssätt samt deras arbets- och livsvillkor på högstadiet. Merparten av empirin utgörs av intervjuer med 32 "minoritetselever" från låg-, mellan- och högstadiet på nio olika skolor. Resultaten visar att eleverna upplever ett starkt utanförskap i relation till såväl lärare som skolans övriga elever. Parszyks resultat tyder på att de flesta "minoritetselever" upplever att skolan är "en skola för andra", trots att de gått i skolan under en tid, då skolans motto varit "en skola för alla". I avhandlingen omnämns undervisning i modersmål och i svenska som andraspråk, som bidragande faktorer. Några av eleverna ger uttryck för att de anser sig missa något under de lektioner de har svenska som andraspråk och inte är delaktiga i klassens arbete. En del av eleverna i Parszyks studie har undervisning i svenska som andraspråk som en del av svenskämnet, men blir "... särbehandlade i mindre grupp, varvid de upplevde undervisningen som en lägre form av svenska (s. 87). Högstadiel eleverna i studien är mer positiva till undervisning i svenska som andraspråk och framhåller att de där ges möjlighet att få hjälp med texter i andra ämnen, särskilt NO- och SO-texter. Parszyk skriver att resultatet bör ses mot bakgrund av att svenska som andraspråk inte var ett eget ämne med egen kursplan när hennes undersökning genomfördes och därför inte hade samma status som ämnet svenska. Hon menar därför att inrättandet av ämnet svenska som andraspråk som ett eget ämne kommer att bidra till en mer positiv inställning till ämnet i fråga från elevernas sida. Mot bakgrund av resultaten betonar hon vikten av att undervisningen i svenska som andraspråk sker i mindre grupper för att på bästa möjliga sätt bidra till elevernas språkutveckling. Hennes argumentation utgår från att "Det handlar om ett erkännande förhållningssätt till elever, deras etniska bakgrund och speciella behov av undervisning i svenska" (s. 87). I sammanhanget refererar Parszyk till studier av interaktionsmönster i samband

med andraspråksinläring, vilka visar betydelsen av att lära sig andraspråket i sociala sammanhang och i interaktion med andra elever (jfr Lindberg & Skeppstedt, 2000).

Interaktion i smågrupper och hur detta kan tänkas bidra till elevers språkutveckling och om det gynnar sociala relationer elever emellan, har utgjort en delstudie i Grönings (2006) avhandling. Hur elever använder språket när de löser olika slags uppgifter inom skolans ämnen tillsammans i smågrupper står här i fokus. De smågruppsaktiviteter som utgör det empiriska materialet hämtar hon från SO-ämnet. Även Grönings utgår från forskning inom området cooperative-learning, där ett flertal studier har visat att arbete i små heterogena elevgrupper gynnar elevers språk- och kunskapsutveckling liksom kamratrelationer på ett positivt sätt (se även Putnam, 1995a). Grupperna i Grönings studie är heterogent sammansatta med avseende på bland annat språk. I grupperna ingår därför elever med svenska som andraspråk och elever med svenska som modersmål. Resultaten visar att eleverna kan vara språkliga resurser för varandra och att mer kunniga elever bidrar med lärandestöd till mindre kunniga kamrater. Vidare visar resultaten att andraspråkselever och elever med svenska som modersmål bidrar med detta stöd, även om elever med svenska som modersmål tenderar att i något större utsträckning agera experter.

Andra studier har riktat intresset mot hur undervisningsmaterial i form av texter och dessas innehåll kan gynna elevers lärande oavsett deras olika modersmål. Texter som förtydligar komplexa resonemang och som genomsyras av en författarröst visar sig i sammanhanget ha en gynnsam effekt, så till vida att de gynnar alla elevers läsförståelse oavsett om de är elever med svenska som modersmål eller elever med svenska som andraspråk (Reichenberg, 2000). Att elever, oavsett språklig kompetens i svenska språket, tillsammans med lärare diskuterar och samtalar kring texters mening visar sig även det gynna elevers språkliga utveckling. Strukturerade och systematiska textsamtal i heterogent sammansatta elevgrupper, där lärare och elever tillsammans skapar mening i texten visar sig således ha en gynnsam effekt på alla elevers förståelse (Reichenberg, 2008).

Internationellt framhålls cooperative learning, som en framgångsrik strategi i syfte att möjliggöra inkludering (Putnam, 1995a; Williams, 1995). Cooperative learning innebär att utgångspunkten tas i elevers olikheter och att skillnader elever emellan, såväl kognitivt, kulturellt som språkligt ses som berikande och en tillgång i klassrummet. Grupp- och klassammansättningarna präglas därför av

heterogenitet för att i största möjliga utsträckning bidra till att elever utvecklar inte bara lärandet i gängse mening utan även tolerans och acceptans sinsemellan. Studier med fokus på cooperative learning visar positiva resultat när det handlar om det Putnam (1995a) benämner ”cross-ethnic-relationships” (s. 25). För att kunna möjliggöra inkludering och gynna cooperative learning, menar hon att skolan och lärare bör bryta med det förflutna. Tidigare motiv för en åtskild undervisning, vilka Putnam (1995) menar måste överges, är att eleverna ska skyddas från ”neglect or rejection” (s. 10) inom ordinarie undervisning. Andra motiv, som bör överges, är att undervisning i ordinarie klass inte kan tillmötesgå vissa elevers behov samt att vissa elever antas lära sig på ett annat sätt än vad övriga elever gör. I stället ska skolan utgå från att alla elever alltid skiljer sig från varandra i något avseende och att detta utgör grunden för ett inkluderande arbetssätt (Putnam, 1995).

På ett likande sätt betonar Williams (1995) betydelsen av att mångfalden av elevers olikheter finns representerad inom en inkluderande och interkulturell undervisning. Detta menar hon är avgörande för om vi ska få ett demokratiskt samhälle eller ej. Hon skriver i sammanhanget att ”Since representation of all cultural groups is necessary in a democratic society, educational practices that are inclusive, and that addresses multiculturalism, are crucial” (s. 146). I detta avseende menar hon att skolan har en särskilt stor betydelse eftersom den kan vara en mötesplats. Hon skriver ”Given the increasing ethnic and cultural diversity in the population schools are fertile grounds for students to interact with children who are *different* from themselves” (s. 146).

Mot bakgrund av studier inom området cooperative learning, har Lindberg och Skeppstedt (2000) utforskat smågruppsaktiviteter i andraspråksundervisning och vilka möjligheter det finns för elever att utnyttja varandra som resurser och att ge varandra stöd i interaktion kring olika uppgifter. Det empiriska materialet utgörs bland annat av elevers samtal om texter. Intresset riktades mot elevgruppernas samarbete och diskussioner och den betydelse den kollektiva stöttningen i gruppen hade för förståelsen. Textsamtalen genomfördes i grupper om tre elever i varje. En av utgångspunkterna när det gäller grupsammansättningen var heterogenitet i fråga om modersmål. Samtalen analyserades med fokus på de sekvenser där eleverna riktade in sig på språket och hur innehållet i texten skulle uttryckas i en gemensamt rekonstruerad text. Resultatet visar att social interaktion spelar en viktig roll i såväl tolkandet av texter som när det gäller elevernas möjlighet att reflektera kring sin språkanvändning. Det som skiljer denna undersökning från nationella studier (Reichenberg, 2000, 2008) och

internationella studier genomförda av bland andra Cummins (1996) och Faltis (1997) är att Lindberg och Skeppstedts cooperative learning-grupper inte innefattar medlemmar som har svenska som modersmål.

Att kamrater och speciellt klasskamrater har stor betydelse för lärandet har uppmärksammats internationellt av ett flertal forskare (Cohen & Lolan, 2004; Stephan & Stephan, 2004; de Valenzuela, 2007; Vedder & O' Dowd, 1999). Male (2007) menar att skolan och lärare är ytterst betydelsefulla i skapandet av miljöer som gynnar kamratskap och allas deltagande eftersom "Friendship cannot be 'created' or manufactured but opportunities to forge them can" (s. 469). I studier, som undersökt så kallade Peer Assisted Learning Strategies (PALS) visar det sig, oavsett skillnader i socioekonomisk bakgrund eller förutsättningar och behov i övrigt, att alla elever gynnas av en lärandemiljö där samarbete elever emellan betonas (Dion, Fuchs & Fuchs, 2007). På ett liknande sätt framhåller Zufiaurre (2006) betydelsen av samarbete elever emellan oavsett deras olikhet i språkligt avseende. Zufiaurres studie baseras på resultat från fallstudier i tre olika skolor, i syfte att undersöka hur Spanien tar sig an uppgiften en inkluderande skola och huruvida intentionens resultat kan kategoriseras som inkluderande eller exkluderande i relation till "immigrant students". Författaren menar att skolan är en av de viktigaste miljöerna i arbetet med att integrera och inkludera "immigrants" i syfte att nå social och kulturell integration i samhället i övrigt. En av de slutsatser som dras är att en särskild undervisning när det gäller "immigrants" och deras språkutveckling riskerar att bidra till en marginalisering av elever. En särskild och åtskild undervisning när det gäller vissa elevers språkutveckling menar han därför är att:

... make things worse. The support of natural school groups, and exchange and co-operation between students, are extremely important, as are co-tuition and the support of teachers and students. The participation of 'native' students in co-tuition appears to be a successful strategy (Zufiaurre, 2006, s. 419).

Trots de resultat som framkommer i Zufiaurres studie, det vill säga betydelsen av allas delaktighet, menar han att ett inkluderande perspektiv med avseende på hur olikheter bör bemötas har glömts bort i relation till "immigrant students". En konsekvens av detta är att integrationen av "immigrants" har kommit att betraktas ur ett "special needs perspective" (s. 413), varför andraspråksundervisning uppvisar stora likheter med vad som tidigare benämndes stöd- eller specialundervisning. Lösningen på problematiken är inte ett eget särskilt ämne för "immigrant students" och deras språkutveckling utan inkluderande principer och praktiker vars mål är "... integrating all types of pupils (e.g. handicapped, or

members of minority groups)” (s. 413). Ett interkulturellt skolprojekt är, enligt Zufiaurre, ett sådant som möjliggör en god atmosfär i skolan och som baseras på samarbete elever emellan oavsett deras olikheter och svårigheter.

Otterup (2005) har studerat flerspråkighetens betydelse i ett multietniskt förortsområde. Skolan har varit i fokus, eftersom den har en ”... särskilt viktig roll för informanternas flerspråkliga utveckling ...” (s. 223). Det empiriska materialet i studien utgörs av en övergripande enkätundersökning och intervjuer med drygt tjugotalet elever i årskurs sex. Enkätundersökningens syfte är att ge en bred bild av flerspråkigheten hos barn och ungdomar och de frågor som ställs berör bland annat elevernas attityder till olika språk, på vilket sätt skolan bidrar till deras språkutveckling och i vilka situationer eleverna använder sina språk. Intervjuerna syftar till att ta reda på vilken betydelse eleverna anser att flerspråkigheten har i deras liv. I sammanhanget diskuteras skolans roll för de flerspråkiga eleverna.

Av resultaten framgår att skolan bidrar till flerspråkighet genom att eleverna får modersmålsundervisning. I vad mån undervisning i svenska som andraspråk bidrar till flerspråkighet, menar Otterup är svårare att utröna. Det visar sig svårt att relatera andraspråkundervisningens betydelse för flerspråkigheten, eftersom det är oklart för informanterna i såväl enkät- som intervjuundersökningen, huruvida de fått undervisning i svenska som andraspråk eller ej. Att informanterna har svårt att uppge om de fått någon undervisning i ämnet eller inte, menar Otterup står att finna i att skolan till viss del organiserar andraspråksundervisningen i form av tvåläraresystem. Tvåläraresystemet innebär att det i klassen finns två lärare, där den ena läraren ansvarar för andraspråksundervisningen och den andra ansvarar för verksamheten i övrigt. Otterup menar, att hur vällovligen skälen än är till att organisera undervisningen på ett sådant sätt, är det ändå att bryta mot de föreskrifter som formuleras i bland annat styrdokumentet. Otterup tar i sammanhanget fasta på det som formuleras i Grundskoleförordningens 2 kap 16§ om att ”Undervisningen i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska” (SFS 1997:599). I vissa klasser bedrivs undervisningen enligt den modell som Otterup benämmer tvåläraresystem och i andra anordnas eller organiseras undervisningen ”... i särskilda grupper, på särskilda tider, ofta parallellt med modersmållsvenska, och i särskilda lokaler” (s. 180). Detta senare sätt att anordna undervisningen är, enligt Otterup, att föredra, eftersom det tydliggör för eleverna, huruvida de får undervisning i svenska som andraspråk eller ej. Att undervisning i svenska som

andraspråk organiseras i överensstämmelse med förordningstexten, menar han, är av stor betydelse för hur pass väl elever utvecklar flerspråkighet.

Otterup relaterar sina resultat till det som framkommer i en kartläggning som något tidigare genomförts av Myndigheten för skolutveckling (2004). Han menar att skolan i hans egen studie inte är ensam om att bidra till att ämnet svenska som andraspråk för en tynande och osäker tillvaro. Orsaken, menar Otterup (2005), ska ses i relation till hur ofta skolor väljer att organisera undervisningen på annat sätt än det tänkta och det som förordningen formulerar. Vidare, skriver han, att utvecklingen inom språkundervisning och även inom undervisning generellt tenderar att kännetecknas av en "... strävan efter att inkludera alla elever i samma undervisning" (s. 97), och att därmed behandla alla elever lika oavsett behov, vilket han inte anser gynnar elever med ett annat modersmål. Ur ett interkulturellt perspektiv framhåller Otterup (2005) att en tydlig uppdelning av elever i två olika svenskämnen är att föredra.

Liknande resultat har framkommit i Torpstens (2008) och Economous (2007) avhandlingar. I dessa har elevers uppfattningar, om den andraspråksundervisning de tidigare deltagit i, utgjort fokus. I Torpstens avhandling är det övergripande syftet att analysera "andraspråkselevs" möte med svenska som andraspråk och den svenska skolan, som ett erbjudet och upplevt lärande. Det erbjudna lärandet utgörs av en läroplansanalys, vilken refererats till tidigare i texten (Torpsten, 2006). Det upplevda lärandet utgörs av en narrativ analys av elevers uppfattningar om undervisning i svenska som andraspråk. Studien av vad andraspråkselever upplever i mötet med andraspråksundervisning har en livsberättelseansats och det empiriska materialet utgörs av tre brev från lärarstuderande med utländsk bakgrund och tre gruppsamtal. Deltagarna i gruppsamtalen är de tre lärarstuderande som tidigare skrivit breven. Informanternas berättelser ger, enligt Torpsten, uttryck för ett stort behov av att inte vilja avvika från mängden:

Informanternas behov av gemenskap med klassen och klasskamraterna var mycket stort eftersom de varken upplevde sig utstötta eller exkluderade där. Deras stora motivation att få tillhöra gjorde att de kämpade för att få vara kvar i gemenskapen (Torpsten, 2008, s. 133).

I mötet med undervisningen i ämnet svenska som andraspråk särskiljdes informanterna från klassgemenskapen med påföljd att de upplevde sig exkluderade. Studiens informanter uttryckte att de inte ansåg sig bli hjälpta genom att särskiljas och att den värsta känslan var att inte höra till. På så sätt menar hon att informanterna i mötet med skolan tilldelades en identitet utifrån

att de inte var svenska med svenska som modersmål, varvid de konstruerades som icke-svenskar. Orsakerna till att eleverna upplevde sig exkluderade, anser Torpsten, står att finna i att undervisningen till stor del bedrevs av lärare som saknade formell kompetens. Dessa lärare fokuserade på elevernas brister och tog inte vara på deras erfarenheter och färdigheter.

De slutsatser hon drar, med avseende på att informanterna gör motstånd mot svenska som andraspråk, är att deras upplevelser av ämnet beror på lärares bristande kompetens, ämnets organisering och ett enklare innehåll i undervisningen. Att det inte föreligger något krav på formell behörighet i ämnet ger, enligt Torpsten tydliga signaler om att ämnet är enkelt att undervisa i och således riskerar att betraktas som ett stödämne och en enklare variant av svenska. Ännu en bidragande orsak till att informanterna betraktar svenska som andraspråk som ett stödämne, menar hon är att kursplanerna i svenska som modersmål och svenska som andraspråk är alltför lika. Många lärare och elever verkar därför missförstå syftet med och innehållet i ämnet svenska som andraspråk. Torpsten menar att den slutsats som kan dras är att de båda ämnena måste ha olika innehåll och fokus för att andraspråksundervisningen ska kunna undvika stödämpeln. Eftersom elevernas förutsättningar och behov skiljer sig från ”svenska” elevers, betonar Torpsten (2008) att de båda svenskämnen måste ha olika innehåll, organiseras på olika sätt samt bedrivs åtskilda från varandra. Andraspråksundervisningens särskiljning från övrig svenskundervisning, menar Torpsten, medför att segregering kan undvikas. Särskiljningen av elever motiverar hon även ur ett interkulturellt perspektiv och skriver ”I ett interkulturellt perspektiv bejakas elevers olikheter i stället för att de negligeras” (s. 160). Slutsatsen är att skolan endast kan och har möjlighet att fullt ut bejaka elevers olikheter och åstadkomma ett bästa möjliga bemötande, om vissa elever skiljs från klassens övriga elever.

Economou (2007) har lagt fokus på elevers syn på och erfarenheter av undervisning i svenska som andraspråk i syfte att studera vilket berättigande svenska som andraspråksämnet har. Studien grundar sig främst på intervjuer med sex elever vilka intervjuats vid tre tillfällen samt intervjuer med två lärare i svenska, två lärare i svenska som andraspråk och en skolledare. De frågor som intervjuerna avser att belysa är hur urvalsprocessen till undervisning i svenska som andraspråk fungerar samt vilken syn informanterna har på svenska som andraspråk. Förutom intervjuer ingår även en inledande enkätundersökning samt ett antal observationer. På samma sätt som i Torpstens (2008) studie framkommer att elever uppfattar ämnet svenska som andraspråk som ett

stödämne. Elevernas utsagor tyder också på att de uppfattar att ämnet är obligatoriskt och att lärarna med stöd av testresultat bestämmer vem som anses vara i behov av undervisningen. Trots att eleverna går på gymnasiet och enligt förordningstexten har möjlighet att välja om de önskar undervisning i svenska som andraspråk eller ej, uppfattar de undervisningen som obligatorisk.

Flera av eleverna ger även i denna studie uttryck för en känsla av exkludering. De har heller ingen uppfattning om vad det kan tänkas vara som skiljer de båda svenskämnen åt. På samma sätt som Torpsten (2008) menar Economou att elevernas uppfattningar om ämnet svenska som andraspråk har sin grund i lärares och rektorers bristande kompetens när det gäller andraspråkutveckling. Mot bakgrund av resultaten drar hon slutsatsen att vad som behövs är en gedigen utbildning i svenska som andraspråk för alla lärare, men främst för lärare i svenska. Hon framhåller också att en parallellt lagd undervisning i svenska och svenska som andraspråk är att föredra. Lösningen på problematiken anses inte ligga i ett gemensamt svenskämne för alla elever. Ett sådant brett svenskämne menar Economou (2007) kommer att bidra till och utgöra en risk för att andraspråksfrågor kommer i skymundan och att många elever med svenska som sitt andraspråk kommer att osynliggöras.

Inom den svenska andraspråksforskningen ses undervisningen i svenska som andraspråk som en central del i elevernas utbildning:

I detta ämne får minoritets eleverna en speciellt riktad språkundervisning med ett innehåll som planeras efter deras behov och erfarenheter. Här får de lära sig språkliga regler och öva sina färdigheter i olika muntliga och skriftliga genrer (Holmegaard & Wikström, 2004, s. 540).

Betydelsen av en särskilt riktad undervisning i svenska som andraspråk motiveras på ett något annat sätt av Lindberg (2008), som menar att:

... equalisation of educational opportunity is not achieved by difference blindness, neglecting important differences in students in terms of culture, language, class, race, gender and ethnicity, and treating all students as if they were the same (Lindberg, 2008, s. 83).

Att göra skolan och undervisningen mer jämlik med hjälp av ett gemensamt svenskämne anses leda till att olikheter inte beaktas och att hänsyn inte tas till elevers olika förutsättningar och behov (Lindberg, 2009; Otterup, 2005). Dessa jämlikhetssträvanden menar Lindberg (2008) i stället kommer att leda till en ökad ojämlikhet.

Hur undervisningen i svenska som andraspråk organiseras beror också på antalet ”andraspråkselever” på olika skolor. Under rubriken *Vanliga frågor* skriver Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk (se Bilaga 4) vid Stockholms universitet att:

I skolor med få andraspråkselever är det ett organisatoriskt och ekonomiskt problem att skapa grupper som är väl sammansatta både med hänsyn till elevernas ålder och språknivå. I stället måste lärarna då arbeta utifrån två kursplaner samtidigt i klassrummet, vilket ställer mycket höga krav på lärarens kompetens.

Av svaret att döma verkar antalet ”andraspråkselever” avgöra huruvida undervisningen i svenska som andraspråk bedrivs jämsides med svenska eller om den anordnas åtskilt. Det nationella centrat menar dock att tvårlärarsystemet och undervisning utifrån två olika kursplaner i ett och samma klassrum bör utgöra undantag.

Att andelen ”andraspråkselever” har betydelse för hur undervisningen i svenska som andraspråk organiseras har även beskrivits av Bergman och Forshage (2000). De menar att hur undervisning i svenska som andraspråk utformas beror på hur stor andel ”andraspråkseleverna” utgör på skolorna och på vilken språknivå eleverna befinner sig. Författarna skriver: ”Det känns naturligt att koppla språknivåerna till hur undervisningen bör organiseras så att man på bästa sätt kan stödja elevernas språkutveckling” (s. 67). De nivåer som avses benämns nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå. Av sammanhanget framgår att det är av stor betydelse att lärare har kompetens att bedöma språknivåer, eftersom bedömningarna utgör grunden för om undervisningen kommer att organiseras åtskild från övrig klassrumsundervisning eller ej och till att skolan ska kunna erbjuda en så kvalitativt god undervisning i svenska som andraspråk som möjligt.

Med utgångspunkt i att svenska som andraspråk är ett eget ämne, framhåller Bergman (2000) betydelsen av egna andraspråksgupper för ”invandrarelever” och menar att i dessa grupper behöver eleverna inte uppleva att de har otillräckliga kunskaper i svenska språket.

I en egen grupp kan man lättare öva talhandlingar som att kunna reda ut missförstånd, behålla ordet, avbryta och komma med inlägg. Man slipper sådana språkliga tillkortakommanden som en debatt med svenska kamrater kan innebära (Bergman, 2000, s. 35).

Ännu ett argument för en egen undervisningsgrupp är att eleverna i dessa mindre grupperingar slipper uppleva att de nedvärderas av svenska elever ”Att fråga när man inte förstår eller inte kommer på ordet man för tillfället behöver är inget

konstigt, för alla i gruppen vet att det inte betyder att man är dum” (Bergman, 2000, s. 35-36). I andraspråksgrupper finns även möjlighet för läraren att anpassa innehållet i undervisningen efter elevernas individuella förutsättningar på ett annat sätt än om eleverna undervisas i den ordinarie klassen. Huruvida själva inlärningsprocessen med avseende på andraspråksutveckling är särartad i jämförelse med modersmålsutveckling, råder det dock delade meningar om. Viberg (1996) menar att det har tagit lång tid att inse att ”... andraspråksinläring inte är detsamma som förstaspråksinläring ens för barn” (s. 135), medan Håkansson (2000) menar att det mot bakgrund av hennes studie av första- och andraspråksinlärares språkutveckling är ”... svårt att hävda någon principiell skillnad mellan L1- och L2-inläring på basis av resultaten från denna studie” (s. 151). L1 och L2 står i sammanhanget för första- respektive andraspråksinläring. Liknande uppfattning framförs även av Council of Europe (2007), vilka hävdar att det inte finns något tillräckligt starkt forskningsbaserat samförstånd kring hur inlärare lär sig språk på bästa sätt.

Utomlands har flera studier genomförts där skolsituationen för ”immigrant students” granskats ur ett inkluderingsperspektiv (Allen, 2006; Grinberg & Saavedra, 2000; Harry, 2007; Zufiaurre, 2006). Med utgångspunkt i en studie om elevers erfarenheter av undervisning i engelska som andraspråk, främst i förberedelseklasser (accueil classes), argumenterar Allen (2006) för att det behövs ”... a more inclusive approach to educational integration in light of these students’ experiences” (s. 252). I studien har ett tjugotal elever intervjuats. De slutsatser hon drar av informanternas berättelser är att det största hindret för deras integration är den åtskilda språkundervisningen. Orsakerna till detta, menar hon, är att eleverna associerar förberedelseklassen med språkliga tillkortakommanden, omognad och försenat tillträde till ordinarie undervisning. Eleverna ger uttryck för att den åtskilda undervisningen är en barriär snarare än en underlättande resurs. Allen (2006) anser, mot bakgrund av de resultat som framkommer i hennes studie, att språk inte kan ses som något vi ska lära oss för att få tillträde till det gemensamma och för att få delta, utan att det är genom deltagande i den gemensamma och ordinarie undervisningen som språket utvecklas (se även Bagga-Gupta, 2004; Myndigheten för skolutveckling, 2005; Pavlenko & Lantolf, 2000). Mot denna bakgrund betonar Allen (2006) vikten av att kritiskt granska åtskild undervisning för ”immigrant students” ur ett inkluderande perspektiv. Hon menar att ett inkluderingsperspektiv tydliggör att ansvaret för inkluderingen ligger på både minoriteten och majoriteten.

Trots en omfattande mångfalds- och inkluderingsretorik, tenderar ansvaret för hur väl integrationen lyckas att ligga på minoriteten och den särskilda undervisningen. Den särskilda undervisningen ska med andra ord åtgärda minoriteterna innan de kan inkluderas och på så sätt blir minoriteten integrationens objekt snarare än subjekt. Allens inkluderingsperspektiv på undervisning för ”immigrant students” tar sin utgångspunkt i Thomas (1997) diskussion kring begreppen integration och inkludering. Thomas menar att det som tidigare betonats inom integrationsdiskussionen är den fysiska förflyttningen av eleven från en plats till en annan, från särskola till grundskola och från förberedelseklass till ”ordinarie” klassundervisning utan att det skett någon förändring av den ordinarie undervisningsverksamheten. Integrationsbegreppet har vilat på det, som Lipsky och Gartner (1996) benämner en ”readiness”-modell. Modellen innebär att eleven ska uppvisa och/eller bevisa sin ”readiness” eller som Fisher (2007) uttrycker det ”... having to qualify a little more ...” (s. 162) för att kunna få delta i den integrerade skolverksamheten, medan den ordinarie skolverksamheten inte behöver granska, utveckla eller fundera över den undervisning som bedrivs:

In other words, children and young people had to prove their readiness for an integrated setting, rather than the setting *by default* being expected to prove its readiness to accept (Thomas, 1997, s. 103).

I relation till elevers andraspråksutveckling och de resultat som framkommer i studien, diskuterar Allen (2006) vad hon anser är två helt skilda perspektiv på språkutveckling. Det ena perspektivet benämns ”acquisition”, med vilket avses ett intresse för och fokus på vad individer skall eller bör lära. Ur det andra perspektivet, ett inkluderingsperspektiv benämnt ”participation”, betonas delaktighet och där fokuseras hur lärandet skall eller bör ske. Allen argumenterar för att den ”acquisition”-metafor, som används inom andraspråksforskningen, bör överges till förmån för ”participation” och att:

... educators should focus on language not as something we obtain in order to gain membership in a given community, but as something we learn and use partly as a result of being included in a particular community (s. 262).

Pavlenko och Lantolf (2000) uttrycker på ett liknande sätt att de två olika perspektiven inom språkforskning är att betrakta som olika paradig och argumenterar för ett perspektivbyte, bort från en syn på språk ”... as a tool or skill and the mind as a container, and toward a view of language learning as ’doing’, ’knowing’, and ’becoming’ ” (s. 156; se även Risager, 2009).

Ett annorlunda perspektiv intar Rodell Olgaç (1995), när hon i en studie har uppmärksammat såväl förberedelseklassers problematik som klassernas möjligheter. Hon skriver att elever som kommer till förberedelseklasserna är präglade och fyllda av "... oro, sorg och ångslan" (s. 1), och därför bör mötas av en lugn skolstart i en mindre grupp. Den mindre gruppen gör det, enligt författaren, möjligt för läraren att möta varje barns behov. Denna möjlighet menar hon inte finns inom den ordinarie undervisningen. Samtidigt som förberedelseklassens möjligheter betonas, framhålls ett interkulturellt perspektiv på lärande och att "Barnens bakgrund, kunskaper och erfarenheter respekteras och är en integrerad del av undervisningen" (s. 10). Rodell Olgaç menar att ett "Interkulturellt arbetssätt beskriver själva processen när de olika kulturerna möts" (s. 10). Det interkulturella arbetssättet innefattar inte "svenska" elever utan är en beskrivning av det som sker inom förberedelseklassens ram (se även Lindberg & Skeppstedt, 2000). Vad som också framhålls som betydelsefullt och berikande inom förberedelseklassens verksamhet är att barnen oavsett sina olika språkliga bakgrunder, utvecklar ett eget språk sinsemellan och således "... gör sig förstådda på ett sätt som alltid sker när människor med olika språk möts" (s. 18). Huruvida "svenska" elever skulle kunna inbegripas i och delta i detta interkulturella arbetssätt ställer sig Rodell Olgaç tveksam till. Hon menar att en placering i ordinarie klass skulle vara förödande, eftersom de elever som tas emot i förberedelseklasser är i stort behov av återhämtning, att bearbeta de trauman de bär med sig och av att få lära sig svenska på ett meningsfullt sätt. Vad som också betonas och som författaren menar att all skolpersonal bör informeras om är "... hur speciell en förberedelseklass är till sin karaktär och hur annorlunda man många gånger måste arbeta" (s. 64). I studien framhåller Rodell Olgaç behovet av en åtskild undervisning för förberedelseklass elever, till skillnad mot det inkluderingsperspektiv Allen (2006) och Fisher (2007) förespråkar.

En brist hos skolan eller i den undervisning som vanligtvis bedrivs, menar Williams (1995), är att dessa traditionellt har mött elevers olikheter med särskiljande och alternativa undervisningsmodeller, där "minoritets elever" ofta varit överrepresenterade (se även Minow, 1985; Tomlinson, 2005). I USA finns ett flertal kompensatoriska och stödjande program för elever i behov av särskilt stöd, där "ethnic minorities" utgör en stor andel av eleverna. Undervisningen organiseras oftast i form av "pull-out"-program, där elever lämnar ordinarie undervisning för att gå till en särskild undervisning under en eller flera lektioner per dag. Utvärderingar av dessa till stor del kompensatoriska program visar att de har varit ineffektiva (Driessen, 2000). Internationell forskning, som tar utgångspunkt i ett interkulturellt och inkluderande perspektiv, förhåller sig

relativt kritisk till att vissa elever särskiljs från övriga elever för att ges undervisning i andraspråket. Nieto (2002) menar att det som alltid bör tas i beaktande och kontinuerligt granskas är de situationer där elever marginaliseras och exkluderas. Vidare menar hon att en mångkulturell undervisning bör uppfattas som ett grundläggande perspektiv inom all pedagogisk verksamhet och att detta är lika viktigt för alla elever oavsett bakgrund. Mångkulturell undervisning handlar således inte bara om ett avgränsat område, vissa lektioner och särskilda lärare utan är ett genomgripande perspektiv (se även Peters, 2007; Putnam, 1995; Thomas, 1997). Nieto (2002) framhåller även att mångkulturell undervisning är en kritisk pedagogik, vilket innebär att kunskapen inte är objektiv och neutral utan varje ståndpunkt eller formulering om andras behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning kan erbjuda alltid är inbäddat i en ideologi (se även Florian, 2007; Fulcher, 1999; Ibrahim, 1999).

Förutom den stora betydelse som tillmäts modersmålet både nationellt och internationellt i relation till andraspråksutveckling⁶, framhålls således elevers delaktighet som en viktig komponent inom forskningen. Viktiga aspekter som framhålls när det gäller flerspråkiga elevers skolframgång, är att samspelet mellan lärare och elev samt elever emellan kännetecknas av att det för det första ger elever goda möjligheter att hantera språk och begrepp som är meningsfulla och viktiga. För det andra ska undervisningen ge dem möjlighet att bli medvetna om hur deras språk fungerar och om samband mellan språkbruk och maktförhållanden. För det tredje ska elever ges möjlighet att använda sina språk för att få kontakt med andra människor och ny kunskap samt ges möjlighet att påverka sin verklighet (Cummins, 1996). Samhällets attityder till språklig och kulturell mångfald har stor betydelse, eftersom det påverkar hur skolan och lärare definierar sina roller i förhållande till elever och elevers olikheter (Ogbu, 1981).

Cummins (1996) framhåller att det är genom dessa definitioner och hur de kommer till uttryck i skolpraktiken, som elever antingen stärks eller marginaliseras. Mot denna bakgrund efterlyser Cummins en språkpolicy i skolan som innefattar alla elever. I sammanhanget formulerar han frågan om inte alla lärare i ett mångkulturellt samhälle bör ha kompetens att möta alla elever oavsett deras modersmål.

⁶ Det kan dock tilläggas att det finns de som uttrycker motsatt uppfattning med avseende på modersmålsundervisningens positiva effekter (Driessen, 2000). Åter andra studier visar att det inte har någon större betydelse för betyget om eleven har haft modersmålsundervisning eller ej (Löfgren, 1993).

Faltis (1997) har formulerat liknande frågor i en studie av social integrering och kommunikation mellan elever med olika språklig bakgrund. Liksom Cummins betonar Faltis att det är lärares och skolors förmåga att skapa deltagarfrämjande klassrumsmiljöer som är avgörande för huruvida andraspråksinlärande elever kommer att lyckas eller misslyckas i skolan. Thomas och Collier (1997, 2002) anser att förutom ett starkt utvecklat modersmål är det av vikt att eleverna får tillgång till innehållet i alla ämnen genom sitt andraspråk med hjälp av en språkligt anpassad ämnesundervisning. Undervisningen ska ges i en sociokulturellt stödjande miljö, där eleverna får uppgifter på andraspråket som stämmer med deras ålders- och mognadsnivå och där läraren visar intresse och respekt för de erfarenheter och kunskaper som eleven har med sig. En viktig komponent är att undervisningen ger utrymme för elever att samarbeta med varandra (se även Gröning, 2001, 2006).

I Thomas och Colliers (1997) omfattande studie visar det sig att elever når bättre resultat när de går i skolor där de värdesätts och blir behandlade med respekt, det vill säga i sociokulturellt stödjande miljöer. En betydelsefull faktor i sammanhanget är att eleverna betraktas som en tillgång i klassrummet och att deras erfarenheter får utrymme samt att deras bakgrund och modersmål respekteras. Att lärarna använder sig av elevernas modersmål medvetet och på ett aktivt sätt är även det av stor betydelse. Ett exempel på detta är att så fort tillfälle ges så ombeds elever att översätta, ta med böcker på egna modersmålet och liknande. Integrationen fungerar enligt författarna mycket effektivt när den planeras noggrant och när undervisningen kännetecknas av ett reellt samarbete elever emellan. Klasskamrater ses som extra betydelsefulla med avseende på andraspråksutvecklingen, "Same-age students are a crucial source of L2 input" (Thomas & Collier, 1997, s. 51). Thomas och Collier menar vidare att det föreligger risker med att "language minority students" ges en särskild undervisning och därmed skiljs från klassen. En risk är att eleverna utvecklar lägre ambitioner med avseende på sin utbildning och att undervisningen bidrar till segregering; "Ability grouping and tracking can lead to segregated patterns that do not provide students with equity and access to full curriculum" (s. 52). Vad som därför framhålls som framgångsfaktorer med avseende på hur pass väl eleverna lyckas i skolsystemet är, enligt Thomas och Collier (1997), hur väl skolor lyckas undvika särbehandling av vissa elever.

Ladson-Billings (2005) menar att en uppdelning av elever utifrån språklig kompetens och en åtskild andraspråksundervisning sänder signaler till såväl andraspråks elever som övriga elever om att andraspråksundervisning är "...

automatically assumed to be programs for the 'other'" (s. 145). På så sätt medverkar en åtskild andraspråksundervisning till en andrafiering av elever. Med andrafiering avses här det sätt på vilket en distans upprättas och skillnader formuleras mellan "oss" och "dom" (Kamali, 2000). I internationell forskning används begreppet "othering" med avseende på vad som formuleras i syfte att upprätthålla en imaginär gräns mellan "vår" föreställda gemenskap och "de andra" (se även Anderson, 1991). På ett liknande sätt framhåller Diniz (1999) att en risk med att fokusera på språkutveckling är att etiketten andraspråkselev "... trap them within a permanent category of 'otherness' ..." (s. 215-216) och därmed motverkar elevers integrering och en inkluderande undervisning.

Vedder och O' Dowd (1999) har genomfört en sociometrisk studie i syfte att undersöka vilka uppfattningar klasskamrater och lärare har om elever som deltar i en åtskild andraspråksundervisning. Vidare riktades intresset mot att studera andraspråkselevens kamratstatus. Mot bakgrund av tidigare forskning om elever som får en särskild undervisning är hypotesen i deras studie att elever, som skiljs från sina klasskamrater riskerar att få lägre kamratstatus. Vedder och O' Dowd (1999) menar att resultaten i deras studie indikerar att andraspråkseleverna förutom att de går miste om interaktion med sina klasskamrater även får låga resultat när klasskamrater och lärare bedömer deras sociala kompetens. Detta resultat menar författarna kan ha sin orsak såväl i elevernas språksvårigheter som i särskiljandet självt.

Forskning med fokus på lärare

Lahdenperä (1997) har, ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, fokuserat relationen mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och lärares förhållningssätt genom att analysera åtgärdsprogram, som upprättas för elever med invandrarbakgrund. De åtgärdsprogram som analyseras i hennes avhandling är skrivna inom ramen för en specialpedagogisk fortbildningskurs och ingår där som en träningsuppgift. Lahdenperä motiverar valet: "För kursdeltagarna kan träningsuppgiften att skriva ett åtgärdsprogram ge ännu friare händer än att i skolvardagen upprätta ett 'riktigt' åtgärdsprogram ..." (s. 26). Mer än hälften av de lärare, som medverkar i undersökningen, uppfattar elevers bakgrund, egenskaper och beteende som orsak till svårigheter i skolan. Vidare uppfattar flertalet av lärarna eleven som bärare av bristerna och svårigheterna. De lärare som undervisar i svenska som andraspråk är bland de mest negativt kategoriserande lärarna. Lahdenperä menar att det kan tänkas bero på att "... fokuset ligger på behovet av sv2-undervisning och att sv2-läraren rättfärdigar sin egen existens på skolan med hjälp av elevens bristande svenskkunskaper" (s.

129). Hennes slutsatser är att skolan har såväl en monolingvistisk som en monokulturell måttstock vid bedömning av elever med invandrarbakgrund. Mot bakgrund av den svenska måttstocken intar skolan en kompensatorisk hållning (se även Tesfahuney, 1999). Denna hållning är enligt Lahdenperä (1997, 1999), inte vare sig realistisk eller önskvärd. Det hon menar saknas är såväl interkulturell undervisning som ett interkulturellt perspektiv på lärande inom det svenska skolväsendet.

Runfors (2003) har tagit utgångspunkt i ett struktureringsteoretiskt perspektiv när hon beskriver och analyserar den uppmärksamhet, som pedagoger riktar mot ”elever med invandrarbakgrund” och hur denna uppmärksamhet skapar villkor för barnen. Lärarna i studien, anser att ”invandrarelevernas” kunskaper i svenska språket är det viktigaste medlet för integration och för att eleverna i framtiden ska klara sig bra i samhället. Men trots lärarnas goda vilja och engagemang med avseende på exempelvis integrering och inkludering, bidrar de till att både åtskiljande och underordnande processer sätts i rörelse. Dessa processer, resulterar i att ”invandrarelever” tillskrivs olikhet på den definierande omgivningens premisser. Denna tillskrivna olikhet, menar Runfors, beskär elevernas handlingsutrymme. Hon beskriver det som att: ”De osynliggjordes som de individer de var, samtidigt som de ständigt hamnade i rampljuset för det de inte var” (s. 240). Till allra största del hamnade eleverna i rampljuset på grund av bristande kunskaper i svenska språket och detta i sin tur utgjorde en faktisk och gripbar uppgift för lärarna i skolverksamheten. Runfors menar att denna fokusering på språkutveckling gjorde det möjligt för lärarna att ”... åta sig själva formulera ett mer hanterligt uppdrag för att kanske något lindra känslor av kaos och maktlöshet” (s. 161). Dessa processer, menar hon är exempel på hur bedömningsstrukturer oavsiktligt skapas och omskapas i social praktik. Runfors slutsatser skiljer sig från Torpstens (2008) och Economous (2007) studier, vilka båda menar att detta handlar om lärares bristande kompetens. Att elever görs olika, menar Runfors, är i stället en oavsiktlig konsekvens av lärares förhållningssätt, speciellt det sätt på vilket de fokuserar elevers bristande språkkunskaper.

Gruber (2007) har studerat hur lärare förmår genomföra och realisera skolans institutionella uppdrag om en mångkulturell skola och en interkulturell undervisning eller uttryckt i andra termer som ”en skola för alla”. Gruber tar således utgångspunkt i läroplanens värdegrundsformuleringar. Hon utgår från att skillnader är något som görs socialt och att de är resultat av föreställningar och sociala interaktioner. Hon menar också att ”invandrarelever” från grundskolans

begynnelse har särskiljts som en problematisk och avvikande elevkategori i skolans styrdokument. I studien framkommer att etnicitet utgör en central aspekt i lärarnas resonemang och förståelse av den skola där de arbetar men inte i relation till nationell bakgrund utan främst i relation till en klassificering av elever i svenskar respektive ”invandrarelever”. Klassificeringen kännetecknas vidare av att den ses som en självklarhet. Gruber menar att det är skolpersonalens konstruktioner av framförallt kulturella skillnader som bidrar till att skapa och upprätthålla en tudelad elevgrupp; svenska elever och ”invandrarelever”. Idéer om ”... annorlunda knyts således till kategorin invandrarelever” (s. 90), genom att lärare riktar uppmärksamhet mot och försöker hantera mångfalden av elevers olikheter. Tudelningen görs dock sällan med utgångspunkt i elevernas erfarenheter, utan sker i stället genom skolpersonalens kategoriseringar. Gruber visar i sin studie att skolpersonalen har stora svårigheter att omsätta läroplanens mångkulturella direktiv och att ta tillvara elevers olika erfarenheter och bakgrunder. Det mångkulturella arbete, som den undersökta skolan genomför bidrar till en praktik som särskiljer elever, eftersom den fokuserar kulturella olikheter. Lärarna i Grubers studie utgår vidare från att lärare i svenska som andraspråk har de specifika kunskaper om kulturskillnader, som anses vara en tillgång i arbetet med skolans ”invandrarelever” och att de själva i egenskap av klasslärare, inte anser sig tillräckligt kompetenta inom området:

Det var som om engagemanget för dessa elever och intresset för ”kultur” (skillnader) i viss mån förväntades följa med uppdraget som svenskatvå-lärare (Gruber, 2007, s. 105).

Detta visar, enligt Gruber, att kultur förstås som något tämligen statiskt och att det utgör en särskild kunskap, som några anses ha mer av än andra. Denna särskilda kunskap tycks även förse lärarna i svenska som andraspråk med en auktoritet och en starkt position i kollegiet. En sådan arbetsordning, riskerar att leda till att övriga kolleger kan luta sig tillbaka, eftersom de inte anser sig vara ansvariga för vissa elever och uppgifter knutna till dessa. De mångkulturella direktiven ter sig därför svåra att realisera och vidare förefaller de vara motsägelsefulla i relation till två olika svenskämnen (Gruber, 2007).

Lunneblad och Asplund Carlsson (2009) har problematiserat kategoriseringen av ”elever med svenska som andraspråk” och vad som sker när lärare och skolledare urskiljer dessa elever från skolans övriga elever. Analysen grundas på material som samlats in som en del av en större etnografisk studie med fokus på svenskämnet i årskurs 5. De koncentrerar intresset på ”... hur olika positionen *elev med svenska som andraspråk* görs” (s. 91), eller hur lärare och skolledare yttrar sig om vem som är en elev med svenska som andraspråk, det vill säga vilka

diskurser som lärare och skolledare använder. I sammanhanget framför författarna att detta även kan förstås som att diskurserna talar genom lärare och skolledare, eftersom de också positioneras genom diskurser kring skolans arbete. Hur sådana diskurser "talar genom" lärare och skolledare begränsas dock i studien till fokus på hur de kan sägas vara präglade av och relaterade till en marknadsanpassad skola. Studiens resultat tyder på att såväl lärare som skolledare talar om eleverna ur ett bristperspektiv och att svenska som andraspråk är ett ämne förbehållet elever med dåliga skolresultat (se även Lahdenperä, 1997). Vidare beskrivs elever med svenska som andraspråk som "ett ekonomiskt risktagande" (Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009, s. 101). Författarna menar att detta bör förstås utifrån marknadsanpassningen av utbildningssystemet och hur denna bidrar till en rasifiering av skolan. Det som skolledare och lärare tar i beaktande är således hur pass mycket eleverna kan komma att kosta och huruvida kostnaderna kan tänkas överskrida intäkterna. Positionen elev med svenska som andraspråk, menar författarna, artikuleras på ett sådant sätt att den vida överskrider frågan om hur elever skall få det stöd de behöver för att klara av skolan på samma sätt som elever med svenska som modersmål. Ännu en slutsats är att mångfald verkar framstå som positivt i talet om elever med svenska som andraspråk, men att eleverna samtidigt framstår som extra resurskrävande, varför frågor om ekonomi i stor utsträckning görs till frågor om etniskt ursprung.

Ett något annorlunda perspektiv har Kanno (2004) utgått från i en etnografisk studie av flerspråkiga elevers undervisningssituation i Japan. Kannos syfte är att studera hur "... language minority students are represented, nurtured, and oppressed by the policies and practices of the school" (s. 317). I studien utgår Kanno från Cummins teori om hur elever förhandlar om sin identitet i relation och interaktion med sina lärare. Dessa mikroförhandlingar förstås som reflektioner av makrorelationer, det vill säga minoriteters relationer till majoriteten i samhället i stort (se även de los Reyes, 2007). Även Kanno intresserar sig för talet om "minority students". I studien visar sig drygt 30 procent av eleverna delta i så kallade "pull-out instruction" när det handlar om deras andraspråksundervisning. Eleverna skiljs då från sina klasskamrater under delar av skoldagen och Kanno menar att den åtskilda undervisningen kännetecknas av att vara mindre utmanande än den undervisning skolans övriga elever får. Lärarna som undervisar i de åtskilda grupperna verkar ha till syfte att skapa en frizon för andraspråkseleverna så till vida att de inte ska behöva utsättas för den ordinarie undervisningens krav. Den åtskilda undervisningen kommer på

så sätt att tjänstgöra som "... a sanctuary for language minority students" (Kanno, 2004, s. 325).

Mot bakgrund av studiens resultat drar Kanno slutsatsen att den policy och den praktik som avser att fostra elever i syfte att bidra till språklig mångfald i stället bidrar till att mångfald ses som problem. Vad som saknas är en diskussion om huruvida direktiven, skolan och policyn skulle kunna ändras och i stället betonas elevers brister och svårigheter. Här föreligger, enligt Kanno, en problematik i relationen mellan den officiella politiska nivån och den praktiska. Den politiska nivåns intention att inkludera "minority students" med hjälp av särskilda åtgärder tenderar i stället att bidra till exkludering. Genom skolans försök att skydda och samtidigt bidra till elevernas "empowering" bidrar undervisningen i stället till att reproducera ojämlika villkor. Hans slutsats är att skolan som institution därmed sänder dubbla budskap till "minority students" (se även Johansson, 2000). I sammanhanget handlar det, enligt Kanno, inte om vare sig illasinnade eller inkompetenta lärare utan snarare om deras oförmåga att inta ett kritiskt perspektiv till den undervisning och det uppdrag de har att utföra.

För att skolor och lärare på ett bra sätt ska kunna bemöta elevers olikheter när det gäller förutsättningar inom språkområdet, förordas lärare och rektorer med gedigna kunskaper i ämnet svenska som andraspråk (Economou, 2007; Lindberg 2008, 2009; Torpsten, 2008;). Lindberg (2008) betonar att vad som saknas i den svenska skolan är särskilt utbildade lärare och rektorer med kunskap i ämnet svenska som andraspråk. Avsaknaden av denna speciella kompetens, menar hon, bidrar till att elever riskerar att placeras inom den ordinarie svenskundervisningen.

Knowledge in the field of second language acquisition and bilingual development is still limited among teachers, school administrators and principals who fail to satisfy the specific needs of bilingual students, many of whom are put in mainstream instruction without any support or professional guidance from specially trained teachers (Lindberg, 2008, s. 78).

Att elever känner sig exkluderade i och med uppdelningen i två svenskämnen, orsakas enligt forskning och myndigheter till stor del av lärares och rektorers bristande kompetens inom ämnesområdet andraspråksutveckling (Economou, 2007; Skolverket 2001, 2008a; Torpsten, 2008). Att andraspråksundervisningen tenderar bidra till en exkludering, menar Lindberg (2009) bör förstås mot bakgrund av den "... undermåliga implementeringen av ämnet svenska som andraspråk" (s. 18) och inte om ämnet och undervisningen i sig. Även Hyltenstam (2000) påtalar att problemet inom utbildningsväsendet är att "...

ämnetns nya status och filosofin bakom behovet av ämnet inte trängt igenom i skolans organisation” (s. 126).

Forskning inom ämnet svenska som andraspråk har under senare tid i allt större utsträckning förespråkats delaktighet, social interaktion, samarbete elever emellan och vikten av att alla lärare har kompetens att bemöta elevers olikheter. Vidare förespråkas behovet av svenska som andraspråk som ett eget ämne med egen kursplan och i stället för svenska (Economou, 2007; Lindberg, 2008; Otterup, 2005; Torpsten, 2008). Samtidigt som en åtskild undervisning i svenska som andraspråk bedöms som den bästa lösningen och ett särskilt uppmärksammande av elevers olikheter betonas, framhålls också betydelsen av alla lärares medvetenhet om den lingvistiska dimensionen av all undervisning och vikten av att erbjuda en inkluderande miljö.

Thus, an essential part of becoming a history, physics or geography teacher, in particular, is to become aware of the linguistic dimensions and demands of different school subjects. Learning how to provide for an inclusive learning environment, in which content is made available to all students irrespective of social, cultural and language background, is consequently imperative for all teachers (Lindberg, 2008, s. 83-84)

Å ena sidan förordas således alla elevers möjlighet att vara delaktiga i det gemensamma medan å andra sidan betonas vissa elevers särskilda behov och förutsättningar. Dessa anses bli bäst tillgodosedda inom en särskild andraspråksundervisning och ett eget ämne, svenska som andraspråk. Johansson (2000) framställer motstridigheten mellan de olika perspektiven, när det gäller bemötandet av elever, på följande sätt:

De budskap eleverna får blir därför motstridiga, å ena sidan betonas det som är gemensamt och lika och etniska skillnader nedtonas, å andra sidan får eleverna undervisning i svenska som andraspråk och går på modersmålsundervisning utan att bakgrunden till varför de gör det diskuteras med eleverna själva eller i klassen (Johansson, 2000, s. 139).

Policydokument och myndighetstexter

De olikartade perspektiv på språkutveckling som framkommer inom forskningen och som lärare och rektorer i viss mån har tagit hänsyn till när det gäller andraspråksundervisning framkommer även i policydokument och myndighetstexter.

I kunskapsöversikten *Att läsa och skriva* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) framhålls ”tvåspråkiga” elevers särskilda behov och de särskilda arrangemang som krävs för att bemöta dessa behov på bästa möjliga sätt:

Barn som växer upp med ett förstaspråk som är minoritetsspråk i Sverige och med svenska som sitt andraspråk behöver särskilda arrangemang för att deras språk ska utvecklas till en nivå där språken blir effektiva kommunikations-, identitets- och tankeinstrument. Detta är skälet till att det svenska skolsystemet har särskilda ämnen för språkundervisning av tvåspråkiga barn, de två ämnena svenska som andraspråk och modersmål (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 47).

Samtidigt som vissa policydokument framför behovet av ”särskilda arrangemang” framgår av statliga utredningstexter t.ex. att ”... det finns särskiljande och diskriminerande praktiker inom skolan som utgår från en grundläggande normativ uppdelning mellan ’svenska elever’ och ’invandrarelever’” (SOU 2005:56, s. 230). Utredarna pekar här på att uppdelningen i två olika svenskämnen i vissa fall kan utgöra ett exempel på strukturell diskriminering, eftersom elever tenderar att delas in i grupper med utgångspunkt i utländsk bakgrund snarare än behov av en särskild svenskundervisning.

Hällgren, Granstedt och Weiner (2006) drar en liknande slutsats i en genomgång av etnisk mångfald i utbildningen och menar att ”Fokus är riktat mot ’dem’ som en kategori med särskilda behov eller som ett problem, samtidigt som perspektivet är ’vårt’, t.ex. vid etikettering av de ’andra’ och utformningen av forskningsinriktning och politik” (s. 334).

Myndigheten för skolutveckling (2004) har genomfört en kartläggning av undervisning i svenska som andraspråk där syftet var att ”... rikta blicken mot ämnet, mot dess implementering i skolorna och mot föreställningar om ämnet” (s. 47). Kartläggningen har genomförts och författats av ämnesföreträdare och forskare inom såväl andraspråksområdet som andra kunskapsfält. Kartläggningens empiriska material har samlats in med hjälp av enkäter samt genom fallstudier. Fallstudierna omfattar tre skolor där skolledare, lärare och elever har intervjuats. Analysen visar att styrdokumentens vaghet och ämnets osäkra tillvaro leder till omfattande testningar av flerspråkiga elevers kunskaper i svenska och till en faktisk nivågruppering av elever. I analysen framkommer vidare att begreppet ”andraspråk” kan uppfattas som ett uttryck för ett majoritetsperspektiv och därmed ses som stigmatiserande. Vidare framförs att uppdelningen i två olika svenskämnen kan tolkas som att den svenska skolan är monokulturell och att ”andraspråkselever” utgör ett undantag (se även Tesfahuney, 1999). Myndigheten skriver att uppdelningen i två ämnen har medfört att svenskämnet i stort inte har behövt ta ställning till att Sverige i dag är ett flerspråkigt och mångkulturellt land, eftersom ansvaret för en grupp elevers språkutveckling förläggs till undervisningen i svenska som andraspråk. Slutsatsen

är att ämnet svenska som andraspråk har fått en annan karaktär än den ämnade. Vari den ämnade karaktären består formuleras dock inte i sammanhanget.

Med en annan karaktär än den avsedda avses att det är ett ämne som kan ses såväl kompensatoriskt som att det till stor del vänder sig till elever som är svagpresterande i skolan. Man riktar på så sätt kritik mot undervisningens praktik i relation till det ämnet är avsett att vara. En annan slutsats som myndigheten drar är att svenskämnet bör utvidgas och få ett bredare perspektiv samt att andraspråksundervisningen utvecklas som en del av svenskämnet, för att på sikt försvinna som parallellt och likvärdigt ämne (se även Bergöö & Ewald, 2003; Risager, 2009).

En senare enkät- och intervjustudie (Skolverket, 2008a), visar liknande resultat, nämligen att undervisning i svenska som andraspråk organiseras på olika sätt och ofta framträder som en form av stödundervisning. Till stor del är det svagpresterande elever som erbjuds svenska som andraspråk medan andra får läsa svenska. Av resultaten framgår också att cirka 15 procent av eleverna i andraspråksundervisningen utgörs av elever med svenska som modersmål. Även i denna studie ingår statistiskt material vars syfte är att belysa möjliga effekter av deltagande i svenska som andraspråksundervisning. Av materialet framgår enligt Skolverket ett tydligt förhållande:

Ser man i stället till eleverna som deltagit i svenska som andraspråk (men inte i modersmålsundervisning) representerar de det genomsnittligt lägsta meritvärdet i samtliga grupper elever med olika utländsk bakgrund (Skolverket, 2008a, s. 67).

”Elever med utländsk bakgrund” som inte deltagit i vare sig modersmålsundervisning eller svenska som andraspråk har ett genomsnittligt meritvärde⁷ på 207 poäng, medan elever som deltagit i svenska som andraspråk har 181 poäng (se även PISA, 2003; Skolverket, 2009). Enligt Skolverket (2008a) kan de lägre resultaten för elever som undervisats i svenska som andraspråk bero på att eleverna i högre utsträckning kommer från familjer med lägre utbildningsnivå och att resultaten därför snarare speglar sociala förhållanden. Resultaten är, enligt Skolverket, en avspeglning av det sätt på vilket skolor genomför urvalet av elever till undervisningen och att ämnet ses som en form av stödundervisning. I rapporten framhålls att det är svårt att uttala sig om effekten av undervisning i svenska som andraspråk, eftersom den inte bedrivs som den borde, det vill säga som ett självständigt ämne och riktad till de elever den är

⁷ Meritvärdet baseras på de 16 högsta betygen i elevens slutbetyg. Ännu ej godkänd=0, G=10, VG=15 och MVG=20.

avsedd för. Mot denna bakgrund, framhåller Skolverket betydelsen av lärare med ämneskompetens för att motverka såväl felaktig organisering av ämnet som bristande urvalsförfarande i bedömningar av elevers behov av undervisning i ämnet. Vidare betonas vikten av:

... att skolan har beredskap för dessa frågor genom att t.ex. förse sig med och utnyttja kompetens i mångfaldsfrågor och andraspråksperspektiv. Betydelsen av att skolans ledning har en sådan kompetens är tydlig i studien (Skolverket, 2008a, s. 28).

Av Skolverkets rapport framgår att elever annars riskerar att även fortsättningsvis "... selekteras utifrån att de är allmänt svagpresterande och/eller för att de har en viss social bakgrund" (s. 15). Samtidigt som Skolverket (2008a) framför kritik mot att undervisning i svenska som andraspråk framträder som en form av stödundervisning och inte som ett eget ämne, jämnställer utredarna i SOU 2008:109 andraspråksundervisning med specialpedagogiskt stöd. De skriver "För elever i behov av särskilda stödinsatser, t.ex. specialpedagogik eller svenska som andraspråk, ska åtgärdsprogram utarbetas" (s. 208).

Myndigheterna har också riktat intresset mot undervisning i förberedelseklasser. Många kommuner, skolområden och skolor i Sverige organiserar undervisning för nyanlända elever i förberedelseklasser (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Med nyanländ avses en elev som vistats i Sverige under såväl kortare som längre tid.

Att vara nyanländ kan alltså betyda nyanländ till skolan men samtidigt tidigare anländ till Sverige och ibland också innebära att man lärt sig svenska i viss utsträckning. Det som de nyanlända barnen och ungdomarna dock har gemensamt är att de brutit upp från det sammanhang där de tidigare levit (Skolverket, 2008, s. 6).

Hur många elever som går i dessa klasser och hur pass vanligt förekommande denna organisering av undervisning är, är omöjligt att få en uppfattning om. Förberedelseklasser omnämns inte i vare sig förordningstexter eller andra statliga styrdokument, varför det inte finns något lagmässigt påbud som ålägger skolor att tillhandahålla denna verksamhet. Detta till trots verkar klasserna uppfattas som en ordinarie organisationsform och ett gängse sätt att organisera undervisning för nyanlända, vilket kommer till uttryck i såväl policydokument som myndighets- och forskningstexter (Cederberg, 2006; Otterup, 2005; Rodell Olgaç, 1995). Som framgår av Skolverkets rapport (2008) är förberedelseklasser och introduktionsgrupper inte något som verket tar avstånd från, utan snarare utgår från som en relativt vanligt förekommande organisationsform i skolverksamheter och för vilka verket utformar allmänna råd.

På grund av svårigheten att få fram uppgifter om förberedelseklasser, har Integrationsverket haft regeringens uppdrag att göra en översiktsrapport (Blob, 2003). Rapportens syfte är att belysa praktiker och förhållningssätt i Sverige (Göteborg, Malmö och Stockholm) när det handlar om introduktionsprogram för nyanlända invandrare och flyktingar. Av rapporten framgår att förberedelseklasser varierar i utformning och pedagogiska inriktningar såväl mellan kommuner som mellan skolor i samma kommun. Det är heller inte alla skolor, som väljer att inrätta förberedelseklasser. De skolor som väljer att göra detta är samstämmiga i sin syn på vad som är klassernas funktion, nämligen att förse de nyanlända eleverna med grundläggande kunskaper i svenska språket och förbereda dem för inträde i vanliga klasser. Elevernas behov av att vistas i en lugn miljö i en mindre grupp och en möjlighet för skolan att påbörja ett samarbete med föräldrarna framförs som betydelsefullt i sammanhanget. Bergman och Forshage (2000) beskriver elevernas behov på ett liknande sätt och menar att förberedelseklassens syfte är att ge eleverna en lugn start i den svenska skolan samt en effektiv svenskundervisning (se även Axelsson, Lennartsson-Hokkanen & Sellgren, 2002). Skolverket (2007) skriver dock, i en lägesbeskrivning av undervisning för nyanlända elever, att den mindre gruppen visserligen kan ge goda förutsättningar för en individanpassad undervisning och för trygghet men, att den också innebär att roller, såväl lärar- som elevroller, lätt blir informella och otydliga.

Eftersom undervisningen i förberedelseklass syftar till att förbereda elever för en skoltillvaro i ordinarie klass betyder det att de efter en viss tid ska övergå till denna. Alltsedan 1970-talet beskrivs elevernas övergångar som problematiska (Blob, 2003; *Invandrare möter grundskolan*, 1975; Skolverket, 2007). Svårigheterna handlar i stor utsträckning om bedömningar av elevers språkkunskaper och om dessa ska kunna bedömas som tillräckliga eller ej. Oftast görs bedömningar i samråd mellan läraren i förberedelseklassen och den mottagande klassläraren. Hur länge eleven går i förberedelseklass varierar, alltifrån en termin upp till flera år, beroende dels av variation i elevunderlaget och dels av i vilken utsträckning den mottagande läraren och klassen är redo att ta emot eleven (Blob, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2005a; Skolverket, 2007, 2008). Bergman och Forshage (2000) menar att ju yngre eleverna är desto kortare tid behöver de gå i förberedelseklass ”För yngre elever kan det räcka med 1-2 terminer i förberedelseklass. Under de senare skolåren brukar det ta lite längre tid ...” (s. 67). Författarna skriver också att det emellanåt kan finnas behov av att inrätta vad de benämner, speciella basgrupper, för elever som tidigare har haft en bristfällig skolgång. Det har, enligt författarna, visat sig svårt att bemöta dessa

elevers speciella behov inom förberedelseklassens undervisning eftersom denna huvudsakligen inriktar sig på intensivundervisning i svenska (Myndigheten för skolutveckling, 2005a). Basgrupp är således en pedagogisk och organisatorisk verksamhet, som anordnas som en förberedelse inför eller i stället för undervisning i förberedelseklass.

I en rapport från Myndigheten för skolutveckling (2005) framkommer att det råder stor brist på likvärdighet i utbildningen för sent anlända barn och ungdomar. Rapporten visar vidare att över hälften av de sent anlända eleverna i grundskolan inte klarar av att nå upp till målen. De faktorer som verkar ha stor betydelse för dessa elevers resultat är bland andra vistelsetid i Sverige, kön, födelseregion, föräldrarnas utbildningsbakgrund och sysselsättningsgrad, undervisning i modersmål och verksamhetskvaliteten. Ett, enligt Myndigheten för skolutveckling (2005), intressant resultat i den undersökning som ligger till grund för rapporten är att: ”De som här visar sig klara sig bäst är de sent anlända elever som integreras i svenskundervisning med elever som har svenska som modersmål” (s. 22). 28 procent av de sent anlända eleverna i undersökningen har läst ”vanlig” svenska och av dessa når nästintill alla, 93 procent, behörighet till ett nationellt program. Myndigheten menar att man endast kan spekulera kring varför sambandet är särskilt starkt mellan att ha läst ”vanlig” svenska och goda resultat i övrigt och att frågor bör ställas om hur språkinläring bäst går till och hur den bör organiseras. Den fråga, som myndigheten därför menar bör ställas är om det är de duktiga eleverna som integreras eller om elever blir duktiga genom att integreras. Ännu en fråga som formuleras är huruvida språk är en förutsättning för relationer eller om språk utvecklas genom relationer (se även Allen, 2006; Pavlenko & Lantolf, 2000).

Mot bakgrund av de resultat som framkom i rapporten gav regeringen i uppdrag åt Skolverket att arbeta fram en nationell strategi för utbildning av nyanlända elever i grund- och gymnasieskolan. Under 2007 presenterades förslag till mål och riktlinjer (Skolverket, 2007). Under rubriken *Skolverkets förslag till mål och riktlinjer* formuleras målet som ”Varje nyanländ elev skall så snabbt som möjligt delta i reguljär undervisning genom ett anpassat stöd och individuell planering som utgår från elevens resurser och behov” (s. 9). Skolverket formulerar även, vad de benämner förberedelseklassens speciella problematik. Problematikens kärna utgörs av att utgångspunkten i skollagen är att alla elever skall ha en gemensam studiegång, medan förberedelseklassen snarare är att betrakta som en form av särskild undervisningsgrupp. Om elever finns i förberedelseklasser måste skolan, enligt utredarna ta ställning till om och hur de kan föras över till en

vanlig klass. Visar det sig att detta inte går, utan att eleven behöver specialpedagogiska insatser i en särskild grupp, förutsätter det att beslut fattas om särskild undervisningsgrupp. Som framgår framträder en problematik och en motsättning mellan å ena sidan en betoning av allas deltagande i det gemensamma och å andra sidan att det finns elever som på ett eller annat sätt befinner sig vid sidan av ordinarie undervisning, för att de på så sätt ska kunna garanteras det de anses vara i behov av.

I Skolverkets rapport (2008), gällande en nationell strategi för utbildning av nyanlända elever framhålls att ”Med några få undantag gäller samma bestämmelser för nyanlända elever som för alla andra elever i skolan” (s. 3). De undantag Skolverket avser gäller asylsökande elevers rätt till skolgång. Även om nyanlända elever omfattas av de författningar som gäller alla elever, framför Skolverket vikten av att kommuner bör ha riktlinjer för hur mottagandet av eleverna ska gå till och att skolor bör ha rutiner för detta mottagande. Vidare framförs att skolor bör fastställa vilket innehåll skolinstruktionen ska ha. Skolverket anser att många nyanlända elever har behov av att vistas i en grupp där språknivån är anpassad efter deras behov, men påpekar också att det är viktigt att inte elever placeras slentrianmässigt i dessa grupper. Skolverket ger i sammanhanget några exempel på hur nyanlända elevers tidigare livssituation kan ha sett ut med avseende på bristfällig sjukvård och traumatiska upplevelser, varför man framhåller vikten av att ”... skolan därför behöver beredskap för att elever, som till synes har anpassat sig väl, senare kan få problem som beror på händelser i hemlandet eller under flykten till Sverige” (s. 7). Det är dock, enligt Skolverket (2008), viktigt att skolor överväger vilka för- respektive nackdelar undervisning i klass eller särskild undervisningsgrupp innebär för den aktuella eleven.

Sammanfattning

Jag har i detta kapitel återgett och beskrivit forskning inom ämnesområdet andraspråksundervisning och några angränsande forskningsområden, med ett särskilt fokus på hur ett bästa sätt att bemöta mångfalden av elevers olikheter formuleras. Detta har gjorts ur ett nationellt och ett internationellt perspektiv. I viss mån har andraspråksområdet även belysts med hjälp av policydokument och myndighetstexter.

Mångfalden av elevers olikheter inom grundskolan med avseende på deras språkutveckling och hur denna bäst bör bemötas förefaller mot bakgrund av

andraspråksforskning och forskning i nära anknytning till denna ses ur olika perspektiv. Dels tas utgångspunkt i ett inkluderande och interkulturellt perspektiv, där allas deltagande i en gemensam undervisning är det som förespråkas och dels ett åtskiljande perspektiv, där elevers behov av något annat eller mera inte anses kunna tillgodoses på ett tillräckligt bra sätt inom en gemensam undervisning, utan kräver något utöver detta. Den historiska utvecklingen av området svenska som andraspråk visar att ett eget ämne med egen kursplan i stället för svenska framstår som extra betydelsefullt i sammanhanget (Economou, 2007; Lindberg, 2008; Otterup, 2005; Torpsten, 2008). Den svenska forskningen inom fältet andraspråksutveckling beskriver vidare andraspråkslevers tillkortakommanden och upplevelser av exkludering i skolan i termer av otydliga styrdokument samt lärares och rektorers bristande kompetens inom andraspråksområdet (Hyltenstam, 2000; Lindberg, 2009). Vidare har den svenska forskningen fokuserat lärares kategorisering av och förhållningssätt samt attityder till andraspråkslever, vilket anses ha betydelse för hur pass väl eleverna bemöts och hur de lyckas eller misslyckas i skolan. De flesta av dessa studier tyder på att lärare och skolledare verkar vara de ansvariga för hur undervisningen gestaltas och därmed de brister som verksamheterna uppvisar när det gäller andraspråksundervisning (Gruber, 2007; Lahdenperä, 1997; Runfors 2003; Torpsten, 2008).

Genomgången av internationell forskning tyder på att särskiljandet av elever, i syfte att gynna deras andraspråksutveckling, problematiseras i något större utsträckning än vad som verkar vara fallet inom svensk forskning (Kanno, 2004; Kubota, 2004; Troyna & Siraj-Blatchford, 1993; Zufiaurre, 2006). En exkluderande praktik anses bidra till att elever går miste om den tillgång som mångfalden av elevers olikheter utgör när det gäller lärandet samtidigt som den också bidrar till känslor av utanförskap (Cummins, 1996; Diniz, 1999; Grinberg & Saavedra, 2000; Harry, 2007; Zufiaurre, 2006). Vidare riktas kritik mot det sätt på vilket policydokument och myndighetstexter formuleras med avseende på andraspråksundervisning och hur dessa bidrar till exkludering och marginalisering av vissa elever (Kanno, 2004).

För att återknyta till Minow (1985), som nämndes redan i inledningskapitlet, utgör elevers olika förutsättningar och behov fokus inom såväl ”bilingual” som ”special education”. I sammanhanget framför hon att de båda ämnesområdena har att brottas med och ta ställning till samma svåra frågeställning, nämligen om hur mångfalden av elevers olikheter bör bemötas på bästa sätt. Något av detta ”difference dilemma” (Minow, 1985, s. 158) har redan kommit till uttryck i

belysningen och sammanfattningen av andraspråksområdet och näraliggande annan forskning och kommer även fortsättningsvis att skönjas i texten när det specialpedagogiska ämnesområdet kommer att behandlas.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet

Det specialpedagogiska kunskapsområdet kommer fortsättningsvis att tas upp på samma sätt som andraspråksområdet. Kapitlet inleds med en redogörelse för ämnesrådets framväxt, vilket följs av en forskningsgenomgång. Därpå följer en redogörelse för innehållet i ett antal policydokument och myndighetstexter med anknytning till det specialpedagogiska området. Avslutningsvis görs en sammanfattning av textavsnittet.

Specialpedagogik – historik och framväxt

Ämnesområdet specialpedagogik har, på samma sätt som svenska som andraspråk, en historik, vilken är av betydelse för hur ämnesområdet har utvecklats och vad som kännetecknar specialpedagogisk forskning i nuläget (Berger & Luckmann, 1966; Haug, 1998a). I inledningskapitlet nämnde jag att redan vid den allmänna folkskolans införande innebar elevers olikheter en problematik i klassrummen. Hur man skulle bemöta och förhålla sig till elever som ansågs avvika på ett eller annat sätt diskuterades så att säga redan från början. De åtgärder som genomfördes i syfte att bemöta elevernas olikheter var bland annat särskilda klasser. Vissa elever ställdes dock helt utanför skolsystemet. Något senare riktades intresset mot de lågt begåvade eleverna och hur dessa skulle kunna bemötas på ett bra sätt. De lågt begåvade elevernas närvaro i klassrummet ansågs inte gynna vare sig dem själva eller deras klasskamrater. Inom folkskolans ram inrättades exempelvis en minimikurs för fattiga och obegåvade barn (Bladini, 1990; Axelsson, 2007).

Under 1960-talet infördes en nioårig enhetsskola varvid problem och diskussioner kom att handla om hur skolan skulle kunna bemöta de studiebegåvade på bästa möjliga sätt (Emanuelsson & Persson, 1996). Ambitionen var inte att skapa en skola för alla, eftersom vissa elever fortfarande hänvisades till särskilda skolor och särskilda klasser som hjälpklasser, observationsklasser och läsklasser. Orsakerna till att elever fick skolsvårigheter ansågs i stor utsträckning ligga hos eleven själv, varför det var eleven som skulle åtgärdas (Persson, 1995).

Trots en utökad satsning på specialundervisning och särskilning för elever med skolsvårigheter under denna period, ledde inte insatserna till de förväntade effekterna. Detta i sin tur resulterade i att SIA-utredningen (SOU 1974:53) tillsattes. Synen på skolsvårigheter, som sprungna ur individuella egenskaper började nu överges och sågs i stället alltmer som ett uttryck för skillnaden mellan elevens förutsättningar och skolmiljöns krav. Rask, Svensson och Wennbo (1985) betonade att den specialpedagogiska kunskapen, mot bakgrund av detta synsätt, bör användas till påverkan och medverkan i den miljö där svårigheterna uppträder. Olikheter människor emellan får alltid konsekvenser och författarna hävdar att vilka de blir är beroende av rådande attityder och värderingar. Detta innebär att alla verksamma i skolan är ansvariga för att motverka att elever får svårigheter.

1969 års läroplan (Lgr 69), SIA-utredningen (SOU 1974:53) och 1980 års läroplan (Lgr 80) gav tydliga uttryck för målet ”en skola för alla”, där den sammanhållna gruppen var ett mål i sig och skulle utvecklas så att behov av avskiljande av elever med svårigheter motverkades. Dessa integreringssträvanden hade stöd i forskningsresultat som bland annat påvisade att specialklassplacering och en åtskild undervisning för vissa elever snarare hämmade än stärkte elevers lärande och anpassning (Stangvik, 1979). Enligt Emanuelsson (1983), visade det sig att specialklassplaceringar även hade effekter på elever inom den ordinarie undervisningen. De föreställningar elever hade med sig till skolan förstärktes, eftersom de lärde sig att problem kunde lösas med hjälp av att dessa flyttades ut eller bort från dem själva. Man kunde på så sätt lämna över vissa elever så att de kunde undervisas av specialister.

Ett kategoriskt perspektiv, där orsaker till elevers svårigheter ses som individbundna, har haft en dominerande position under lång tid inom ämnesområdet specialpedagogik (Persson, 1998). I sammanhanget förespråkas oftast ett speciellt stöd, vilket endast kan erbjudas av speciellt utbildade lärare; speciallärare. Men alltsedan SIA-utredningen (SOU 1974:53) och ur kritik mot ett kategoriskt eller kompensatoriskt synsätt har ett relationellt perspektiv, där elevers svårigheter anses uppstå i mötet med olika företeelser i skolmiljön, växt fram och alltmer betonats (Persson, 1998)⁸. Perspektivbytet framgår exempelvis

⁸ Haug (1998) använder andra begrepp, med avseende på olika synsätt, i sin analys av specialundervisningen i relation till de uttalade politiska intentionerna, dels det kompensatoriska och dels det demokratiska deltagarperspektivet. Nilholm (2003, 2006) använder sig av de båda begreppen det kompensatoriska respektive det kritiska perspektivet på specialpedagogik. Tideman (2000) benämner de olika perspektiven individuellt respektive socialt synsätt. Skidmore (2002) benämner de olika perspektiven för ”discourse of deviance” respektive ”discourse of inclusion” (s. 120).

av att begreppet ”barn med behov av särskilt stöd” ändras till ”barn i behov av särskilt stöd”, vilket markerar att barns eventuella problem i skolan främst bör ses som uttryck för miljöns och undervisningens utformning. Emanuelsson (1996) formulerar det ansvar, som vilar på den ordinarie undervisningen, som:

... om man inte lyckas att uppnå det önskade målet, dvs. en fungerande integrering, så bör förklaringen sökas främst i villkoren för deltagande i gruppens verksamhet och gemenskap. Om man lägger ansvaret på den ”avvikande” och/eller dennes hjälpare är det naturligt, att utvecklingen inte leder till integrering utan i stället till ökad segregering (s. 12-13).

Begreppen integrering och integration, som fram till 1990-talet var frekventa inom såväl det pedagogiska fältet som i samhällsdebatten kom under senare delen av 90-talet att ersättas av inkludering (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Nilholm, 2003; Putnam, 1995). Begreppet inkludering blev officiellt antaget genom Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001), som framhöll att inkludering innefattar alla elever redan från början till skillnad mot integrering vilket kräver en aktiv inplacering av elever, som tidigare varit ”utanför”. Ett sätt att förstå det tidigare använda integreringsbegreppet är att det innebar en assimilering och därmed en anpassning av ”avvikande” individer till oförändrade system och att det nyare begreppet inkludering möjliggjorde en annan dimension, vilken utgår från att det är systemen, undervisningen och pedagogiken som bör förändras och anpassas till individerna.

I Salamancadeklarationen betonas alla elevers delaktighet i en gemenskap som inte rymmer några undantag⁹. Detta formuleras bland annat som:

Den vägledande princip som ligger till grund för denna handlingsram är att skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar (Svenska Unescorådet, 2001, s. 22).

... alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur (Svenska Unescorådet, 2001, s. 23).

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter och inbördes skillnader (Svenska Unescorådet, 2001, s. 24).

Med stöd av forskningsresultat och statliga utredningar ändrade den specialpedagogiska utbildningen inriktning under 1990-talet. Från att tidigare ha

⁹ Här bör dock påpekas att den svenska översättningen av Salamancadeklarationens begrepp inclusion översatts till integrering (se även Nilholm, 2006).

verkat stödjande för enskilda elever när svårigheter uppkommer lades nu fokus på de svårigheter som uppstår i elevens möte med den pedagogiska miljön. Professionerna speciallärare och specialpedagog och dessas innehåll kan, enkelt uttryckt, sägas skilja sig åt med avseende på perspektiven kategoriskt och relationellt. Om speciallärarens pedagogiska arbete tidigare fokuserade elevers svårigheter och därtill hörande åtgärdande insatser, så ska specialpedagogen i stället fokusera, åtgärda och stödja arbetet i lärandemiljön och klassen. Om man inte lyckas nå det önskade målet ska specialpedagogen således arbeta förebyggande genom att undanröja hinder för lärande och på så sätt motverka segregation (Skolverket, 2005).

Carlbeck-kommitténs delbetänkande (SOU 2003:35) har redogjort för hur begreppet inkludering används. Inkludering innebär, bland mycket annat, att det är en skola där alla barn och unga från ett upptagningsområde får plats, det är en skola som inte skiljer ut någon och det är en skola där alla barn och unga går i en vanlig klass. Ett inkluderingsperspektiv innebär att det är skolan som ska förändras så att den passar alla elever, inte att elever ska anpassas till skolan. Inom internationell forskning framhåller Florian (2008) att "... inclusive education is distinguished by an acceptance of differences between students as ordinary aspects of human development (s. 204). Slee och Allan (2001) uttrycker det som "... inclusive education is not an end itself, something that we progress towards; rather it is a precondition of a democratic education" (s. 176).

Liknande synpunkter har även Haug (1998) framfört. Med utgångspunkt i Deweys begrepp "demokratiskt deltagarperspektiv", menar han att en skola som vilar på en demokratisk grund kännetecknas av att alla grupper av befolkningen går i samma skola och förhandlar om det som ska ske där. På så sätt minskas avståndet människor emellan och mellan olika grupper i samhället. Åtgärder i skolan bör mot denna bakgrund botten i ömsesidig respekt där man som elev blir accepterad och där man som elev accepterar andra. Ur detta perspektiv, menar Haug, att alla elever anses kunna bidra till det gemensamma, men efter förmåga. Den ömsesidiga anpassningen förutsätter att alla som senare i vuxenlivet ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan. Målet är således inte att kompensera till dess att den som benämns avvikare uppträder "normalt" utan:

I stället ska institutionen avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism (Haug, 1998, s. 18-19).

Den statliga utredningen *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121) har skrivit med avseende på begreppet en skola för alla och betydelsen av allas inkludering att:

Eleven, antingen det handlar om en invandrare med bristfälliga kunskaper i svenska, en pojke från arbetarklassen eller ett barn med grav hörselskada, får inte definieras som ett ”problem”, en avvikelse som ska hanteras på något speciellt sätt ... (SOU 1997:121, s. 263).

Vad som förespråkas är även här att skolan, undervisningen och arbetsformerna bör anpassas till eleverna och inte tvärtom och detta gäller oavsett om det handlar om språkutveckling eller elevers olikheter i andra avseenden. En inkluderande undervisning handlar således inte bara om elever med funktionshinder och ”elever i behov av särskilt stöd”, utan den inbegriper alla elever (Slee & Allan, 2001). De eventuella åtgärder och stöd som sätts in för ”elever i behov av särskilt stöd” förordas även dessa ske inom ordinarie undervisning; ”Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör” (SFS 1997:599).

Den inkluderingsdiskurs som numera är framträdande inom ämnesområdet specialpedagogik är dock inget som varit fast förankrat inom utbildningspolitiken genom historien utan något som diskuterats, problematiserats, kritiserats och utvecklats genom åren såväl i Sverige som internationellt (Haug, 1998; Tomlinson, 1982; Ware, 1997). Även om kritikerna av inkluderingsdiskursen såväl tidigare som nu framhåller att den är ideologisk, utopisk och retorisk, menar Thomas och Loxley (2001) att den bör försvaras mot bakgrund av att den formulerar värden som tolerans, pluralism och likvärdighet. Författarna reser i sammanhanget frågan om vad ett alternativt perspektiv skulle innebära i det fall inkluderingsintentionen överges. Bland andra Haug (1998) och Westling Allodi (2002) menar dock att inkluderingsperspektivet, trots viss kritik, har fått ett starkt fäste inom såväl forskning som utbildningspolitik och att detta grundas i ett rättvise- och jämlikhetsperspektiv.

Forskning med anknytning till det specialpedagogiska området

Diskussioner, forskning och litteratur angående elevers olikheter och skolans bemötande av dessa olikheter har varit och är frekventa inslag inom kunskapsområdet specialpedagogik (Emanuelsson, 1996; Fulcher, 1999; Persson, 2001; Putnam, 1995; Rosenqvist, 1996; Tideman, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005). Frågorna om varför, hur och vilka elever som skiljs från sina

klasskamrater har utgjort forskningsfrågor och vidare har särskiljandet av elever problematiserats och kritiskt granskats i ett flertal specialpedagogiska studier (Fulcher, 1999; Persson, 1998; Skrtic, 1991; Skrtic & Sailor, 1996; Thomas & Loxley, 2001; Tomlinson, 1982).

Emellanåt har även ämnesområdet i sig problematiserats av bland andra Thomas och Loxley (2001). Florian och Rouse (2001) menar att det som saknas i debatten är huruvida "... there is such a 'special pedagogy' that has evolved in segregated settings that is different from pedagogy in mainstream classrooms" (s. 402). Författarna ställer också frågan huruvida ett kunskapsområde benämnt med förleden "special" kan tänkas motverka eller bidra till exkluderande praktiker (se även Booth, 1997; Groth, 2007). Ware (1997) menar vidare att den främsta anledningen, till att en inkluderande undervisning inte har implementerats i större utsträckning än vad den har gjort trots policydokumentens direktiv, är bristen på samarbete mellan klasslärare och speciallärare. I sammanhanget anses uppdelningen mellan pedagogik och specialpedagogik ha betydelse, eftersom båda kunskapsområdena ser sig som experter inom respektive område.

Tomlinson (1982) har granskat "special education" ur ett konflikt- och professionsteoretiskt perspektiv med ett särskilt fokus på olika professioner och dessas betydelse för såväl ämnesområdets utveckling som för hur undervisningen utformas. Tomlinson utgår från att utbildningssystemens utformning orsakas av att vissa människor har makt att kontrollera dem och att de har "... vested interests in their devolpment" (s. 6) i form av utbildningar och dylikt. Mot denna bakgrund menar hon att det är av vikt att kritiskt granska verksamheter, vilka säger sig verka för klienternas "bästa". Resultaten i studien visar att dokumenten, i form av statliga utredningar och direktiv från 1900-talet fram till 1980-talet, kännetecknas av en betoning på att "special education" är "... benevolent 'good' for individual children" (s. 73). Vad som därmed undviks i det retoriska rummet är, enligt Tomlinson att "special education" även tjänar andra syften. Analysen av dokumenten visar att den historiska utvecklingen av ämnesområdet kan ses i termer av professionellas intressen och deras strävan efter att utöka området "special education", samtidigt som det bidrar till att avlasta den ordinarie undervisningen. I retoriken framstår begreppet "special needs" som något av ett dilemma, eftersom professionen speciallärare legitimeras med utgångspunkt i vad speciallärarna själva bedömer vara vissa elevers behov av särskilt stöd. "Special needs" är således att betrakta som ett relativt begrepp. Det viktiga i sammanhanget menar Tomlinson är att

uppmärksamma och belysa att och hur vissa grupper har makt att definiera andras behov och därmed även att besluta vilket stöd och vilka åtgärder som behövs för att bemöta behoven.

Resultat liknande de som framkommer i Tomlinson (1982) har även tydliggjorts i en senare undersökning av Blecker och Boakes (2010). I relation till ”inclusive education” frågar de ”... are teachers able and willing?” (s. 425). Drygt 500 klass- och speciallärare har besvarat en enkät, med frågor om skolklimat, attityder till samt kunskap och kompetens inom området inkluderande undervisning. Det stora flertalet lärare uttrycker att de stödjer tanken på alla elevers medverkan i klassrummet och att det är till fördel för elever som är i svårigheter eller som har funktionshinder. Fördelen uttrycks i termer av att elever ges tillfälle och möjlighet att samarbeta med varandra. De som visar sig vara negativt inställda till principen om inkludering och i stället förespråkar en uppdelad verksamhet är speciallärarna. Resultaten menar författarna står i strid med vad som vanligen brukar vara förklaringen till att en inkluderande undervisning inte vinner terräng i skolan, nämligen att klasslärare och den ordinarie undervisningen förhåller sig negativa till ”en skola för alla”. Resultaten tyder snarare på att speciallärarna slår vakt om och hävdar sin specialistkunskap, varför de förordar en uppdelad skolverksamhet.

Emanuelsson (2001) har gjort en jämförande analys av fyra olika länders sätt att arbeta i riktning mot en mer inkluderande skola. Med hjälp av så kallade ”support teachers” förväntas utvecklingen gå i en sådan riktning. Resultaten visar dock att så snart någon tar eller tilldelas en form av expertroll i skolan, tenderar antalet ”elever i behov av särskilt stöd” att öka. Vidare verkar expertens närvaro bidra till att ”... it becomes easier to transfer responsibility to ‘specialists’ trained to deal with the ‘problems’ exhibited by the child” (s. 135). Trots intentionen att ”support teachers” ska arbeta förebyggande eller proaktivt i syfte att bidra till inkludering tenderar en traditionell specialundervisning att återuppstå, om än i andra skepnader.

Att en traditionell specialundervisning har en tendens att återuppstå framkommer även i Löfqvists (1999) studie. Hans intresse riktas dock mot huruvida det svenska systemskiftet i form av exempelvis decentralisering, har betydelse för hur skolan bemöter elever i behov av stöd. Löfqvist menar att när skolsystemet utsätts för nedskärningar av resurser och ändrade styrdokument verkar skolverksamheter föredra organisationsförändringar framför att förändra arbetssätt. I sammanhanget tenderar utformningen av specialpedagogiskt stöd att

gå tillbaka till tidigare modeller. Dessa förändringar syns bland annat i en ökning av antalet särskilda undervisningsgrupper.

Booth (1997) har diskuterat denna problematik och menar att så snart vi formulerar oss om "special needs", implicerar detta att det finns andra mer normala eller vanliga behov. Benämningar eller kategoriseringar som elever i behov av "special needs education", betyder att vissa elever anses vara i behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning kan erbjuda, varför de exkluderas för att få sina behov tillgodosedda. Mot bakgrund av olika kategoriseringar av elever och dessas behov ter sig gränsdragningar mellan dem som är i behov av särskilt stöd och de som inte är det relativt enkel att dra. Så är dock inte fallet, menar Booth och vad som därför behövs är att undersöka vad som gör skolor effektiva för alla elever och inte enbart för vissa.

Vidare framkommer en del problematik och svårigheter med att definiera vad det särskilda i elevers särskilda behov består. "Särskilda behov" menar Wilson (2002) är att betrakta som en speciell term, vilken bidrar till att ge sken av att vi i en viss kontext vet vad vi talar om. Den kontext Wilson refererar till benämns "the special needs industry" (s. 62). Hur elever i behov av särskilt stöd eller "special needs education", definieras beror på hur och i vilken mån omgivningen bedömer behoven och inte på någon generell kriteriegrund mot vilken elevernas behov jämförs. Vem som är i behov av särskilt stöd tenderar därför att se olika ut beroende på i vilken kontext bedömningen görs, "... special needs will vary depending on local conditions" (s. 65). Vad som bedöms vara en elevs särskilda behov i en skola, i ett klassrum och av en lärare är nödvändigtvis inte detsamma som det som bedöms i en annan skola, ett annat klassrum och av en annan lärare. Behovet av särskilt stöd, menar Wilson (2002) därför är att betrakta som kontextberoende och inte beroende av den individuella elevens karaktäristika. Det handlar om vilket perspektiv på elevers olikheter som är rådande i den specifika kontexten. Wilson menar därför att "In that sense, whether someone has special needs is not a matter of empirical facts: it calls rather for a judgement of values" (s. 64).

De olika perspektiven på ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter menar Norwich (2007) utgör ett dilemma för de som är verksamma i skolan. Det ena perspektivet framhåller betydelsen av allas rätt att delta i gemenskapen och förhåller sig kritiskt till särskilda verksamheter för de elever som bedöms vara i behov av något annat eller mera. Det andra perspektivet ser de särskilda arrangemangen som den enda möjligheten att bemöta vissa elevers individuella

och specifika behov. Norwich hävdar att de olika perspektiven avspeglar utbildningsväsendets motsägelsefulla försök att hantera elevers olikheter och att dessa därför i praktiken blir "dilemmas of difference" (s. 61). Andra forskare menar i likhet med Tomlinson (1982) att de olika perspektiven snarare är att betrakta som uttryck för "... the struggle between forms of knowledge" (Slee & Allan, 2001, s. 175).

Som framgått tidigare i texten var "the difference dilemma" för drygt 25 år sedan fokus i Minows (1985) studie om special- och andraspråksundervisning. Dilemmat utgörs enligt Minow av att "... both focusing on and ignoring difference risk recreating it" (s. 158). I studien gör hon en granskning av ett antal myndighets-, lag- och rättegångstexter med fokus på hur "the difference dilemma" tar sig uttryck i dessa. Historiskt sett menar hon att det amerikanska samhället och utbildningsväsendet har kännetecknats av en spänning mellan en strävan efter jämlikhet med hjälp av integrering och en strävan efter jämlikhet genom segregering. Andraspråksundervisningens utveckling har gått från att tidigare ha ignorerat olikheter elever emellan till att under 1980-talet alltmer betona dessa. Segregering i form av exempelvis "pull-out-methods" förväntas i förlängningen ge andraspråks elever jämlika villkor i skolan. Specialundervisningens utveckling kännetecknas däremot av att den alltmer har kommit att betona elevers likheter och en strävan efter integrering, vilket även det förväntas bidra till jämlika villkor i skolan. Det som enligt Minow dock verkar bestående genom åren är utbildningssystemets svårighet att utforma undervisning "... which do not create or recreate stigma for the 'different' student" (s. 197). En möjlighet till förändring och att därmed ta sig ur dilemmat, menar Minow, ligger i en medvetenhet om att "the difference dilemma" har sitt ursprung i de relationer och de sammanhang där definitioner av "olik" och "normal" skapas och formuleras. Det är den kontext, de sammanhang och relationer där olikheter skapas, som därför bör granskas, diskuteras och utvecklas och inte individer.

The goal is not to pretend that differences are not noticed, nor that all students are the same, nor to focus on the students who are "different" as the problem, but instead to identify as the problem the shared context in which difference appears (Minow, 1985, s. 206).

Det perspektiv Minow anlägger, på hur en förändring och utveckling av skolan kan komma till stånd, uppvisar likheter med vad som inom ämnesområdet specialpedagogik går under benämningar som relationellt perspektiv (Persson, 1998a), demokratiskt deltagarperspektiv (Haug, 1998), kritiskt perspektiv (Nilholm, 2003, 2006) eller socialt perspektiv (Tideman, 2000).

Vad som bestämmer vilka elever som ska få specialpedagogiskt stöd och på vilka sätt specialpedagogisk verksamhet skiljer sig från skolans övriga verksamhet har fokuserats i en studie av Emanuelsson och Persson (1996). Syftet var att ta reda på hur olika befattningshavare i grundskolan beskrev den specialpedagogiska verksamheten. Av intresse var att undersöka den specialpedagogiska verksamhetens förutsättningar, hur den motiverades och genomfördes. 27 speciallärare, 18 rektorer och dryga trettioålet klass- och ämneslärare ingick i det urval av informanter som intervjuades. Flera av informanterna beskriver den specialpedagogiska verksamhetens kännetecken i termer av liten grupp och lägre tempo, där elever ges tillfälle att arbeta i egen takt. Vidare menar de att det är en särskild slags undervisning och metodik i dessa mindre grupper, eftersom det ofta handlar om konkret arbete och mer lustbetonade aktiviteter. Ett viktigt mål verkar vara att ”få igång” elever som tappat intresset inom den ordinarie undervisningen. Några informanter menar att det inte föreligger någon som helst skillnad mellan specialpedagogisk verksamhet och skolans övriga undervisning. Enligt de intervjuade är det främst elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med socioemotionella problem av något slag, som blir föremål för specialpedagogiska insatser. En annan grupp av elever är de som anses alltför tysta i klassrummet, vilka anses kunna få en möjlighet att våga uttrycka sig i en mindre grupp. Urvalet görs dels med hjälp av tester, men också utifrån att klasslärare har påtalat elevers behov av specialpedagogiskt stöd. Urvalet är tämligen ofta ett resultat av att eleven tidigare erhållit specialundervisning. Det individriktade stödet och arbetet kan ”... i sin mest extrema form ses som ett beskyddande av eleven från en hotande omgivning” (s. 8), där omgivningen vare sig problematiseras eller åtgärdas. Författarna diskuterar resultaten i relation till begreppen ”officiell diskurs” och ”motdiskurs”, där den officiella diskursen formuleras i termer av att ge elever stöd medan motdiskursen handlar om att befria klassen från störande inslag. De risker som föreligger är att överlämnandet av problemet till specialister gör att klass- och ämneslärare inte tror sig om att vara kompetenta att hantera dem. Samtidigt som specialundervisningen avlastar ordinarie undervisning legitimeras speciallärarna i sin roll som experter. Den traditionella specialundervisningen och specialister inom området kan därför sägas bidra till att upprätthålla gamla pedagogiska mönster (se även Fulcher, 1999; Tomlinson, 1982).

Inom specialpedagogisk forskning har överrepresentationen av ”minority students” inom åtskilda undervisningsformer som exempelvis särskola och särskilda undervisningsgrupper fokuserats i ett antal studier (Artiles & Trent, 1994; Berhanu, 2010; Booth, 1998; Dunn, 1968; Rosenqvist, 2007). Överrepre-

sentationen har analyserats och diskuterats alltsedan 1960-talet och resultaten tenderar att se likadana ut nu som på 1960-talet. Detta menar Artiles och Trent (1994) bekräftar behovet av fortsatt forskning inom området. Vad författarna menar har förändrats under de senaste 30 åren är att ”minority students” överrepresentation inom undervisningsformer för lätt utvecklingsstörda har minskat i omfattning. Resultaten tyder dock inte på att överrepresentationen av ”minority students” inom åtskilda undervisningsformer har minskat. Snarare pekar resultaten i deras studie på att eleverna i stället befinner sig inom andra åtskilda skolverksamheter. Författarna beskriver det som:

We find today increasing numbers of students with limited English proficiency (e.g. Latinos) enrolled in bilingual education programs or in programs for students with speech and language impairments, whereas before they were placed in programs for students with mild mental retardation or learning disabilities (Artiles & Trent, 1994, s. 415).

Denna förändring av undervisningens organisation och utformning bör därför inte ses som ett uttryck för en mer inkluderande undervisning. I stället menar författarna att ”... the service delivery system now available to students with special needs might mask the dimensions of the overrepresentation problem” (Artiles & Trent, 1994, s. 415).

Mot bakgrund av att “minority students” tenderar att vara överrepresenterade inom specialundervisning, har Harry (2005) undersökt hur skolor i Spanien bemöter elever med andra modersmål än spanska. Studien tar utgångspunkt i policytexters betoning av inkluderande undervisning och syftar till att med hjälp av en etnografisk ansats studera undervisning i heterogena grupper samt vad lärare och elever har för uppfattningar om undervisningen. Trots policytexters betoning av en inkluderande undervisning menar lärarna i studien att eleverna bör delas upp mot bakgrund av språk, samt att särskilda lärare och en särskild undervisning för vissa elever är att föredra. Enligt Harry bör lärarnas uppfattningar ses i relation till deras lärarutbildning. För första gången i historien står spanska lärare inför det faktum att alla elever inte kan förväntas ha spanska som modersmål, ett faktum som lärarna verkar oförberedda på. Å ena sidan vill de gärna stå för demokratiska principer men å andra sidan har de inga verktyg för att klara sina nya uppdrag. Även om andraspråkseleverna inte ges någon särskild undervisning vid sidan av ordinarie undervisning, ger de uttryck för segregering i klassrummet. Andraspråkseleverna placeras oftast tillsammans med utgångspunkt i de olika modersmålen och interaktion mellan andraspråkselever och deras spansktalande klasskamrater uppmuntras inte av lärarna. I syfte att utforma en inkluderande undervisning för alla elever krävs därför, enligt Harry

(2005), en förändring av såväl styrdokumentens formuleringar som lärarutbildningen, så att dessa avspeglar den inkluderande intentionen på ett tydligare sätt.

Styrdokument som förordnings- och utredningstexter bildar utgångspunkt i Groths (2007) intervjuundersökning om hur specialpedagogiska insatser och stöd kan tänkas påverka elevers självbild och självvärdering. Intresset har riktats mot hur ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter formuleras i dessa texter. Han menar att det svenska skolsystemet strävar efter att få en mer socialt jämlik rekrytering till högre utbildning. I statliga direktiv och utredningstexter uttrycks denna strävan om exempelvis ”elever i behov av särskilt stöd” och att dessa helst bör inkluderas inom ordinarie undervisning. Skolan ska därmed utgå från att individer är olika och har olika behov och att dessa olika behov förändras över tid. Om elever däremot upplever att de inte räcker till i skolan, får detta konsekvenser för självkänslan. Med hänvisning till utredningen SOU 1974:53, den så kallade SIA-utredningen, påtalar Groth vikten av att de stödinsatser och särskilda åtgärder som vissa elever är i åtnjutande av, inte bör få till följd att de utpekas som avvikare. Mot denna bakgrund har Groth intervjuat sex elever och tre speciallärare i tre olika skolor. Eleverna har alla erfarenhet av specialpedagogiskt stöd och de medverkande speciallärarna är de som ansvarat för det aktuella stödet. Resultatet visar att en segregerad eller åtskild undervisning tenderar att leda till negativa konsekvenser som utstötning, marginalisering och negativa attityder från skolans övriga elever. En bidragande orsak menar Groth är att specialpedagogik och specialpedagogiskt stöd verkar förknippas med skolproblematik och elevers misslyckanden i skolan. Eleverna i studien upplever negativa konsekvenser i form av utanförskap och de verkar se sig själva som avvikare i ”en skola för alla”. Att eleverna påverkas negativt, menar Groth inte enbart kan relateras till att de lämnar den ordinarie undervisningen utan att de på ett eller annat sätt uppfattar särskiljandet som något negativt. Groth jämför det specialpedagogiska stödet med annan undervisning, där elever lämnar klassen för att exempelvis gå till spellektioner. I dessa fall verkar avskiljandet från klassen uppfattas som något positivt och påverkar inte elevers självbild i negativ riktning. Det föreligger således en viss skillnad mellan elevers attityder till undervisning av frivilligt, självvalt slag och till undervisning av mer obligatorisk karaktär.

De slutsatser som Groth drar av studien är att de elever som fått specialpedagogisk stöd har en negativ självbild och därmed en tendens till att se ner på sitt eget värde. Detta menar Groth är en följd av den specialpedagogiska

struktur de ingår i. De förslag han nämner och som han menar kan tänkas lindra de negativa konsekvenserna av att som elev ha blivit särskild från den ordinarie undervisningen är att specialpedagoger/speciallärare omnämns i andra ordalag och i stället tituleras pedagoger/lärare. Ett annat förslag som framförs är att kategoriseringen ”elever i behov av särskilt stöd” bör problematiseras så tillvida att man funderar över om benämningen är önskvärd eller ens nödvändig. Vidare menar Groth att det krävs mindre undervisningsgrupper och att klasssystemet, årskurser och skolår som organisatorisk form ses över i syfte att bättre kunna bemöta mångfalden och variationen av elevers olikheter. Enligt Groth bör inte elever kompenseras för vad som anses vara deras tillkortakommanden. I stället bör skolstrukturens brister vara det som kompenseras och åtgärdas i syfte att på ett bättre sätt bemöta sina ”klienter”.

Att rättfärdiga placering av elever lite vid sidan av eller utanför den ”ordinarie” verksamheten genom att säga att det är bättre än andra alternativ menar Florian (2007) bidrar till att skolverksamheter ”... close off the possibility of thinking differently about alternative ways of working” (s. 15). Vad som därför betonas är att mångfalden av elevers olikheter bör vara utgångspunkt i all undervisning och att det därför är undervisningen och skolan som bör åtgärdas i syfte att kunna bemöta elevers olikheter. Peters (2007) motiverar en inkluderande undervisning med orden:

The fundamental principle of inclusive education is that all children should have the opportunity to learn – together. Diversity is a characteristic that all children have in common – both within each individual and across individual children (Peters, 2007, s. 128).

Wedell (2008) framför i sammanhanget att det ter sig problematiskt att implementera en inkluderande undervisning, mot bakgrund av att olika yrkesföreträdare och aktörer tenderar att definiera en inkluderande undervisning på olika sätt. På samma sätt som Peters (2007) menar även Wedell att utgångspunkten för all undervisning bör vara ”... an acknowledgement of the diversity of learning needs among all children and young people” (s. 134) och att det därför behövs ”... an end to the separation of special educational needs policy from the mainstream agenda”. (s. 134). Vad som också ter sig problematiskt i relation till inkluderingsintentionen är att policydokumentens formuleringar tenderar att försvåra genomförandet. Det föreligger således en motsägelsefullhet i policydokument och mellan olika dokument, vilket i sin tur gör att de yrkesverksamma har att ta itu med ett antal dilemman i relation till en

inkluderande undervisning. Wedell uttrycker det som att "... some policies act to frustrate the implementation of others" (s. 134).

I forskning om inkludering framhålls ofta klasskamraters betydelse och möjligheten till samarbete elever emellan (Avramidis, 2010; Gröning, 2001, 2006; Peters, 2007;). Ett flertal studier har gjorts med fokus på cooperative learning i inkluderande skolverksamheter och hur ett verkligt samarbete elever emellan tenderar att gynna alla elevers lärande oavsett deras olikheter sinsemellan (Cummins, 1996; Faltis, 1997; Putnam, 1995a)

En inkluderande undervisning syftar bland annat till att minska fördomar, bidra till en ökad social interaktion elever emellan och vilar på ett antagande om att undervisningen gynnar såväl elever i behov av särskilt stöd som deras klasskamrater (Merrett, 2001). Vidare motiveras undervisningen med att den leder till ett mer accepterande samhälle. Kontakter och interaktion individer emellan antas bidra till en förändring av attityder i positiv riktning.

Avramidis (2010) har studerat elever med "special educational needs" (SEN) och deras möjligheter till interaktion och deltagande i kamratgrupper inom ett antal inkluderande skolverksamheter. Studien har genomförts på sju skolor i norra England. Samtliga 566 elever i årskurs fem och sex deltog av vilka cirka 20 procent var elever med SEN. Skolorna valdes ut mot bakgrund av att de hade valt olika sätt att utforma verksamheten i syfte att inkludera alla elever. Eleverna har tillfrågats om vem/vilka klasskamrater de helst umgås med. Andra frågor handlar om att eleverna med utgångspunkt i ett antal attribut som populär, störande, ledare, duktig i skolan ska ge exempel på klasskamrater som passar in på respektive attribut. Mot bakgrund av resultaten drar Avramidis slutsatsen att det är den inkluderande undervisningens utformning som bidrar till att elever med SEN kan upprätthålla positiva kamratrelationer oavsett sina beteendemässiga och kognitiva svårigheter. Det handlar dock inte om att träna elever med SEN i att bli bättre på att interagera med sina klasskamrater. Vad det i stället handlar om är lärare som medvetet planerar för cooperative learning och aktiviteter där alla elever kan delta och lära tillsammans.

Liknande resultat framkommer även när det handlar om elever med intellektuella funktionsnedsättningar och deras interaktion med sina klasskamrater i samband med att de deltar i olika aktiviteter (Dolva, Hemmingsson, Gustavsson & Borell, 2010). Tidigare forskning har visat att elever med exempelvis Downs syndrom riskerar att bli isolerade i ordinarie undervisning på grund av talsvårigheter och beteendeproblematik. Det är mot bakgrund av denna forskning författarna har

intresserat sig för hur elever interagerar med varandra i samband med att de är inbegripna i olika aktiviteter, såväl lek- som lärandesituationer. Sex elever med intellektuella funktionsnedsättningar, vilka alla går i sin lokala skola, deltog i den etnografiska studien. Tre av eleverna hade stora svårigheter med talet och tog därför hjälp av tecken i interaktionen med sina klasskamrater. I analysen av datamaterialet framkommer två olika sorters interaktion, jämlika respektive ojämlika. Jämlik interaktion förekommer oftast i samband med lekaktiviteter. Det som kännetecknar dessa aktiviteter är att de oftast är enkla att utföra och att de allra flesta elever känner till hur de ska gå till väga. I ojämlik interaktion handlar det om att elever tar på sig rollen som den mer kompetenta i samspelet och hjälper till med att förenkla aktiviteten så att alla kan delta. Elever ändrar även sitt eget beteende för att elever med svårigheter ska kunna klara av olika uppgifter. Kamraterna ansvarar emellanåt för de svåra uppgifterna, medan elever med intellektuell funktionsnedsättning tar hand om de enklare. Det viktigaste för interaktionen är att alla har ett delat intresse i aktiviteten. Studien visar att två villkor måste vara uppfyllda för att interaktionen elever emellan ska kunna upprätthållas oavsett deras olikheter. För det första måste eleverna ha en gemensam förståelse av vad meningen med uppgiften eller aktiviteten är. För det andra måste uppgiften eller aktiviteten kunna anpassas till elevers olika förutsättningar. Extra viktigt för att öka interaktion elever emellan är att de ges möjlighet att göra saker tillsammans. Det författarna framhåller som mest intressant i studien är klasskamraternas förmåga att använda sig av en mängd strategier i syfte att eleven med funktionsnedsättning ska kunna delta. Ofta antas lärare ha lärt elever "... how to include a less competent peer in activities" (Dolva, et al. 2010, s. 291), men studien visar att elever är kapabla att bidra till och agera i en inkluderande skolmiljö utan vuxenstöd, bara de ges möjlighet.

Klasskamraters betydelse har även lyfts fram i relation till elever med svåra socioemotionella problem (Boisjoli, Vitaro, Lacourse, Barker & Tremblay, 2007). Eleverna i den aktuella studien delades in i heterogent sammansatta mindre grupper när de var sju år gamla. Grupperna hölls intakta under två års tid. Elevsammansättningen gjordes med utgångspunkt i att 75 procent av eleverna skulle utgöras av det forskarna benämner "prosocial children", medan resterande elever var "disruptive children". Till grund för kategoriseringen i "prosocial" och "disruptive" låg ett omfattande bedömningsformulär som elevernas tidigare forskollärare fyllt i. Genom ett medvetet arbete med elevernas sociala kompetens och deras ansvar för varandra i heterogena grupper under två år, visar det sig att elever som tidigt bedömts vara "at risk", men som ingått i de medvetet sammansatta grupperna har klarat skolan betydligt bättre än de "at risk"-elever

som ingick i en kontrollgrupp. Effekten av det förebyggande arbetet och interventionen mättes med hjälp av hur många av eleverna i studien som erhöll ett ”high-school diploma” när de var 24 år. Orsakerna till dessa positiva resultat menar forskarna står att finna i kamrateffekter (Boisjoli et al., 2007).

Trots den specialpedagogiska forskningens fokus på och problematisering av skolans bemötande av elevers olikheter och där inkluderingsstanken ur ett demokratiskt rättviseperspektiv är levande, har andraspråksundervisning inte fokuserats i någon nämnvärd omfattning. Inkluderingsfrågan inom ämnesområdet specialpedagogik i Norden verkar främst ha handlat om kategorin ”elever i behov av särskilt stöd”. Det är också den specialpedagogiska forskningen liksom personal med specialpedagogisk kompetens i skolorna som tagit eller fått som sin uppgift att ta ansvar för frågor som handlar om inkludering. Detta kan ha fått som konsekvens att andra grupper av elever inte i lika hög grad kommit att omfattas av inkluderingssträvandena på samma sätt som de gjort internationellt (Thomas, 1997; Allen, 2006; Fisher, 2007). Inom den nordiska specialpedagogiska forskningen har däremot ”invandrarelever” inom särskolan uppmärksammats ur ett inkluderingsperspektiv. Bland annat har, som tidigare nämnts, ”invandrarelever” överrepresentation inom särskolan studerats och problematiserats (Bel Habib, 2001; Berhanu, 2010; Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006; Rosenqvist, 2007;).

Ett antal forskare har på senare tid framfört att det såväl nationellt som internationellt saknas specialpedagogisk forskning med ett inkluderande perspektiv inom området etnicitet och mångfald (Grinberg & Saavedra, 2000; Persson, 2003; Zufiaurre, 2006). Behovet av forskning inom området lyfts även fram i kunskapsöversikten *Forskning inom det specialpedagogiska området* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Om Sverige, som ett sedan lång tid tillbaka mångkulturellt samhälle uttrycks: ”Eftersom detta i så ringa grad satt sin prägel på forskningen, är det angeläget att här markera det som ett bristområde ... ” (s. 148).

Policydokument och myndighetstexter

Ett stort antal offentliga utredningar och andra myndighetsrapporter har fokuserat grundskolans förmåga att bemöta elevers olika förutsättningar och behov. Det stora flertalet av dessa officiella dokument och texter alltifrån SIA-utredningen (SOU 1974:53) och framåt, framhåller betydelsen av alla elevers delaktighet i en skola vars undervisning bör utformas i syfte att bemöta alla elever oavsett deras inbördes olikheter. I Skolverkets (1998) temabild av ”elever i

behov av särskilt stöd” utgör SIA-utredningens betoning av ”en skola för alla” utgångspunkten. Mot denna bakgrund ställer Skolverket frågan om i vilken grad detta synsätt har slagit igenom i praktiken. Temabilden visar bland annat att såväl antalet elever i behov av särskilt stöd som elevantalet i särskolan har ökat. Skolverket skriver att orsakerna till ökningarna är många men att de i första hand måste sättas i samband med skolans och samhällets krav på unga människor. Ökningen kan i viss mån sättas i relation till vaga definitioner av vad som avses med ”elever i behov av särskilt stöd”. Man menar dock att merparten av förklaringarna till ökningen har mindre med barnen själv att göra, än med omgivningen. I sammanhanget reser verket frågan om tröskeln för vad som betraktas som normalt har blivit högre.

I en rapport från Skolverket (Börjesson, 1997) har begreppen normalitet och avvikelse diskuterats i relation till den svenska skolans historiska utveckling. I sammanhanget fokuseras hur de särskilt behövande har definierats över tid. Oavsett olika definitioner av elevers avvikelser från det ”normala” motiveras särarrangemang ”... alltid med hänsyn till det särartade barnets bästa” (s. 25). Speciell eller särskild undervisning för vissa elever i syfte att bemöta deras särskilda behov och förutsättningar formuleras som förmåner som de behövande har rätt till, oavsett vad de själva tycker.

En annan rapport från Skolverket (Haug, 1998) visar liknande resultat. Haug har gjort en utvärdering av huruvida organisationen av specialundervisning stämmer överens med uttalade politiska intentioner eller ej. Han menar att förverkligandet av ”en skola för alla” inte enbart handlar om tekniska åtgärder utan i hög grad om moraliska och politiska ställningstaganden. Det första man gör i skolan när det handlar om elevers olikheter och förutsättningar, menar han är att tillämpa kompensatoriska lösningar. Dessa åtgärder bygger på att man tror sig om att kunna hjälpa och ge stöd till elever som avviker från vad som bedöms som normalt, genom en särskilt tillrättalagd undervisning och extra resurser. Detta synsätt förutsätter att elever kan diagnostiseras som mer eller mindre behövande och att diagnosinstrumenten är säkra. Kompensation för vissa elevers bedömda tillkortakommanden kan dock visa sig vara såväl stigmatiserande som orealistisk. Haug menar att ett alternativ till kompenstationstanken är ett demokratiskt deltagarperspektiv, där alla elever oavsett inbördes olikheter går tillsammans och förhandlar om vad som ska ske inom denna gemenskap. Ett sådant synsätt kräver inkludering och att ”... alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan” (s. 18). Haugs analys av det svenska skolsystemet visar att detta kännetecknas av en segregering trots att man i Sverige

historiskt sett gått längre vad gäller inkluderingstanken än vad man gjort i Norden i övrigt. Haug diskuterar dessa resultat som tecken på att frusna ideologier tenderar att påverka hur verksamheter utformas. Enligt Haug bygger det specialpedagogiska kunskapsområdet sedan lång tid på segregation och på en tanke om att en kompensande specialundervisning kan vara ett medel att nå social rättvisa i samhället och att detta synsätt fortfarande påverkar undervisningens utformning (se även Minow, 1985).

Om skolans förhållningssätt i relation till elevers olikheter kan betraktas som individriktat eller förebyggande och miljöinriktat får olika konsekvenser för hur stödet utformas och för elever. Av Skolverkets temabild (1998) framgår att det finns en stor variation av stödformer, där så kallade särskilda undervisningsgrupper har ökat i antal under senare tid. Nivågruppering i form av att elever delas in i grupper med utgångspunkt i testresultat eller andra bedömningar förekommer relativt ofta trots att ett organisatoriskt differentierat skolsystem övergavs på 1960-talet. Skolverket betonar att i de fall nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper förekommer, måste dessa vara tillfälliga. I den mån elever har svårigheter i skolarbetet framförs att problemen bör analyseras med utgångspunkt i undervisningsmiljö, arbetssätt och arbetsformer och att stödja elever inom den vanliga elevgruppens ram (Skolverket, 1998).

I Funkisutredningen (SOU 1998:66) framhåller utredarna att det är dags att överge begreppen integrering och inkludering, eftersom de flesta elever med funktionshinder får sin undervisning tillsammans med sina jämnåriga icke funktionshindrade klasskamrater. Kommittén menar också att det är hög tid att formulera särskolans framtid och den därför inte kan "... underlåta att konstatera att en långsiktig vision om en skola för alla borde innebära en skola där barn och ungdomar inte skiljs åt genom olika skolformer" (s. 62).

Liknande resonemang förs i 2001 års lärarutbildningsbetänkande (SOU 1999:63), vilket kännetecknas av ett relationellt perspektiv på elever i svårigheter. Kommittén menar att en logisk konsekvens av såväl forskning som utredningar när det gäller "elever i behov av särskilt stöd" är att det egentligen inte finns något behov av en särskild organisation åtskild från ordinarie undervisning. Vidare framför kommittén att specialundervisning enbart är att betrakta som en organisationsform och den därför inte säger något om kvaliteten på den undervisning som bedrivs. Specialundervisning kan enligt kommittén eventuellt användas i texter, vilka har till avsikt att belysa skolans utveckling historiskt sett.

På samma sätt som Funkisutredningen (1998:66) menar Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) att de särskilda skolformerna särskolan och andra åtskilda undervisningsformer har förlorat i betydelse eftersom skolan av idag förväntas vara till för alla elever. Att elever har olika förutsättningar, kunskaper och behov är såväl ett utbildningspolitiskt som ett verksamhetsmässigt problemområde. Att elever som inte passar inom ramen för skolans ordinarie verksamhet per definition förts till det specialpedagogiska området är traditionstyngt. Men att elever med hjälp av specialundervisning och specialpedagogiskt stöd skulle kunna komma ikapp sina klasskamrater har visat sig vara orealistiskt. Lärarutbildningskommittén föreslår därför att individualiseringsproblematiken ska hanteras inom den ordinarie undervisningen. I sammanhanget menar kommittén att en av specialpedagogikens viktigaste uppgifter är att bidra till en skolverksamhet där all personal har kompetens att möta den naturliga variationen av elevers olikheter.

Även om intentioner och visioner om grundskolans elever och deras undervisning under en relativt lång tid har uttryckts i termer av inkludering och ”en skola för alla” förefaller den dock svår att implementera i praktiken. Ett antal utredningsförslag, betänkanden och propositioner har analyserats i Skolverkets kunskapsöversikt av specialpedagogisk forskning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Analysen visar att de policydokument och myndighetstexter som studerats kännetecknas av ett relationellt perspektiv på specialpedagogik. Elevers förutsättningar och behov ses i relation till omgivningen och inte som individbundna. Men trots svårigheten att finna forskning som visar positiva effekter av segregerade undervisningsmiljöer och trots policydokuments och myndighetstexters intentioner om ”en skola för alla” och ett relationellt synsätt rapporteras om ett ökande elevantal i särskolan och ökat antal elever i så kallade särskilda undervisningsgrupper. Skolverket (1998) menar att en bidragande faktor är att ”skolans praktik är trögtrörlig” (s. 17). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att den fråga som bör ställas i relation till ovanstående resonemang är ”... varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv går så långsamt” (s. 130). Oavsett hur pass långt och väl intentionerna om ”en skola för alla” har implementerats i praktiken och även om formuleringar i myndighetstexter under senare tid har beskrivit ett inkluderande perspektiv i termer av en ”ideologisk vision” (SOU 2008:109, s. 188) snarare än en övergripande princip, kännetecknas formuleringar om elevers olikheter i myndighetstexter och policydokument med anknytning till det specialpedagogiska området av en inkluderande intention.

Sammanfattning

Jag har i detta kapitel belyst hur ett bästa sätt att bemöta mångfalden av elevers olikheter inom grundskolan kommer till uttryck inom ämnesområdet specialpedagogik och några angränsande forskningsområden. Belysningen har gjorts ur ett nationellt och ett internationellt perspektiv med hjälp av forskningstexter samt i viss mån av policydokument och myndighetstexter.

Den historiska utvecklingen av det specialpedagogiska forskningsfältet och även när det gäller innehåll i myndighetstexter och policydokument visar att vägen för att nå intentionen om en ”skola för alla” alltmer har kommit att uttryckas ur ett inkluderingsperspektiv. Från 1960-talets särskiljande lösningar i syfte att svara upp mot elevers olika förutsättningar och behov till att under 1990-talet formulera betydelsen av alla elevers delaktighet i en gemensam undervisning, oavsett vilka elevernas olikheter än kan vara. De eventuella åtgärder som anses behövas i syfte att bättre svara upp emot elevers olikheter formuleras vidare i termer av förändrad pedagogik och arbetsformer (Florian, 2007; Peters, 2007; Wedell, 2008). Den sammanhållna klassen/gruppen ses som ett mål i sig, varför det är denna som skall utvecklas så att behovet av att avskilja elever motverkas.

I specialpedagogisk forskning framstår samarbete elever emellan och kamrateffekter som särskilt betydelsefulla i strävan efter att nå den inkluderande intentionen (Faltis, 1997; Putnam, 1995, 1995a). I sammanhanget visar studier med fokus på exempelvis elever med intellektuella funktionsnedsättningar, elever med socioemotionella svårigheter och elever med tal- och språksvårigheter att en inkluderande undervisning gynnar allas lärande (Avramidis, 2010; Merrett, 2001).

Att vissa elever skiljs från övriga elever beskrivs ofta inom specialpedagogisk forskning som stigmatiserande för eleverna i fråga och vidare tyder resultat på att specialpedagogiska stödåtgärder vilka bedrivs vid sidan av ordinarie skolverksamhet inte leder till att elever ”kommer i kapp” sina klasskamrater (Groth, 2007). Ännu en effekt av särskiljning är att den tenderar att ha en negativ inverkan på såväl elevers uppfattning om sin förmåga att klara av skolarbetet som på lärares förväntningar på elever och deras prestationer (Emanuelsson & Persson, 2002; Persson, 1998). Till vissa delar verkar dock denna inkluderingsdiskurs vara en formulerad intention, medan praktiken kännetecknas av ett ökande antal exkluderande praktiker trots att särskilda undervisningsgrupper enligt myndigheterna ska vara tillfälliga lösningar och således inte bör permanentas (Vislie, 2003; Westling Allodi, 2002).

För att ånyo referera till Minow (1985) och hennes beskrivning av den historiska utvecklingen av ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter och hur detta kommer till uttryck i relation till ”bilingual” och ”special education” i en amerikansk kontext tyder även utvecklingen i Sverige på att de olika kunskapsområdena har valt delvis olika vägar för att nå den inkluderande målsättningen.

Den forsknings- och litteraturgenomgång, som har belysts så här långt, har på samma sätt som elevernas frågor i inledningskapitlet, utgjort det Bryman (2004) benämner en ”... spur to inquiry” (s. 7).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I föreliggande kapitel har jag strävat efter att tydliggöra det sätt på vilket de teoretiska utgångspunkterna och den teoretiska referensramen har växt fram i relation till såväl metoder som den empiriska dataproduktionen. När jag har sökt teoretiska ramar för min avhandling, så har sökandet kontinuerligt utgått från det empiriska materialet. Det är dock inte enbart det empiriska materialet som utgör grunden för denna avhandling, för egentligen kan tankar om teoretiska referensramar för att bringa förståelse för det som sker, redan sägas ha formulerats under min egen tid som lärare i just de verksamheter jag intresserar mig för här. Såväl intresseområdet som syfte och även metod har sitt ursprung i det jag varit med om och de frågor som erfarenheterna gett upphov till. Det är således inte på grund av någon slump eller orsakat av ett allmänintresse som jag formulerat syfte och frågeställningar och utifrån dessa valt metod. Följaktligen intar jag inte någon direkt neutral utsiktspunkt från vilken jag betraktar och studerar världen (Jansen, 1999).

På så sätt spelar en teoretisk inriktning i viss mån en roll till och med innan en undersökning påbörjas. Jag är medveten om att jag har påverkats av såväl mina erfarenheter från en rätt lång tid som lärare och även av egna studier inom vissa ämnen, som sociologi, svenska som andraspråk och specialpedagogik. Min bakgrund i specifika ämnesområden gör mig givetvis präglad av dessa ämnesområdens sätt att betrakta världen. Jag har i mitt arbete som specialpedagog mer eller mindre ingått i en ”inkluderingsdiskurs” när det gäller ”talet om” elevers olikheter och hur dessa bör bemötas på ett optimalt sätt. Som lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklass har jag däremot befunnit mig inom en ”åtskillnadsdiskurs”, där elevernas behov av något annat eller mera än vad den gemensamma undervisningen kan erbjuda har varit vad som präglat synen på elevers lärande. Det går också att se min egen förförståelse ur ett något annat perspektiv, att jag kanske redan innan jag började studera olika ämnen och innan jag intresserade mig för vissa elever, hade någon slags teoretisk eller ideologisk utgångspunkt, vilken i sin tur gjorde att jag sökte mig till studier i vissa ämnen och inte andra. Jag ser dock förförståelsen som en tillgång snarare än ett hinder, oavsett varifrån den har sitt ursprung. Jansen (1999) formulerar en fråga i relation till förförståelsens betydelse i forskningsprocessen och menar att det är

vare sig möjligt eller önskvärt att befria sig från den egna förförståelsen. Den är snarare att betrakta som nödvändig för att över huvud taget förstå. Men därmed inte sagt att enbart förförståelsen räcker för att förstå. Implicit i såväl forskningsgenomgång som i min förförståelse ligger, som jag tidigare beskrivit reflektioner om vad som sker i skolverksamheter och i ”en skola för alla”, när vissa elevers behov formuleras som särskilda och att de anses vara i behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning och ”en skola för alla” kan erbjuda.

Jansen (1999) påpekar dock att det viktiga är att forskaren själv är medveten om förförståelsen, eftersom den då kan fungera både som en hjälp på vägen mot ny kunskap och även hållas tillbaka när den utgör ett hinder. Jag har under avhandlingsarbetets gång ständigt ifrågasatt och problematiserat de teoretiska referensramar eller tankeverktyg jag vid givna tillfällen arbetat med i relation till såväl metod som det empiriska materialet. Jag har exempelvis inom olika forskarutbildningskurser redovisat och diskuterat såväl delar av det empiriska materialet som olika teoretiska referensramar för att bringa förståelse av empirin. Vidare har delar av det empiriska materialet använts i föreläsningar i olika kurser inom lärar- och specialpedagogutbildningen. Jag har också vid ett antal tillfällen under arbetet påmint mig om Taylor och Bogdans (1984) råd ”Our advice is to not hold too tightly to any theoretical interest, but to explore phenomena as they emerge during observations” (s. 17). Jag kan dock inte påstå att det har varit något problem att hålla fast vid någon specifik referensram alltför hårt, utan snarare har jag ibland känt mig sakna verktyg för att förstå den värld jag varit delaktig i.

Varefter dataproduktionen fortgått har denna ställt nya krav och det har uppstått än mer behov av teoretiska modeller eller tankeredskap för att bringa förståelse av de data som producerats. Avhandlingsprocessen kännetecknas med andra ord av en kontinuerlig pendling mellan empiri och teori, eller sökande efter passande teori (Willis & Trondman, 2000). Processen uppvisar stora likheter med vad som sker vid ett läkarbesök, där läkaren i undersökningen utgår från ett antal tänkbara indikatorer och söker placera in dessa inom en förståelig ram, en passande teori eller som i läkarens fall en diagnos. Idéerna till tolkningen av materialet hämtas inte ur intet, utan ur annan, tidigare litteratur och forskning samt det som erfärs. I litteraturen brukar denna växelverkan mellan teori och empiri under forskningsprocessens gång benämnas abduktion (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Jag har kontinuerligt formulerat frågor som ”Hur kan detta förstås” och ”Hur sker detta”, och sökt teoretiska referensramar i relation till det empiriska materialet för att kunna bringa ordning i det jag emellanåt uppfattat som lätt kaotiskt. Förförståelsen räcker med andra ord inte till när det handlar om att förstå och än mindre till att formulera den förståelse som emellanåt framträder.

De frågor som ställts i relation till empirin har på samma sätt som så kallade sensiterande begrepp tjänat som riktmärken i processen (Alvesson & Sköldberg, 1994). Sensiterande begrepp beskrivs som koncept i omvandling, ”... som mer tjänar som riktmärken och vägvisare än de järnstaket som utgörs av de ’definitiva begreppen’ ”(s. 67). Bryman (2004) skriver att dessa begrepp tjänar som en guide i undersökningar och att de således pekar “... in a general way to what is relevant or important” (s. 543-544). Dessa begrepp möjliggör ett, för forskaren, successivt inkännande av det fenomen som studeras. Några exempel på sensiterande frågor, som guidade mig framåt i arbetet är ”För vems skull organiseras undervisningen på detta sätt?” och ”Hur beskrivs det särskilda i undervisningen?” De frågor som ställdes till intervjuutskriften och i relation till det jag upplevde är därför med och bestämmer de svar som gavs och därmed det som kommer att presenteras i resultatet (Kvale, 2005).

Intresset i mitt avhandlingsarbete är riktat mot att registrera vardagslivet med fokus på hur olika yrkesutövare (rektorer, klasslärare, specialpedagoger, andraspråkslärare i ämnet svenska som andraspråk och i förberedelseklasser) talar om ett visst fenomen på ett sätt som ger läsaren en så god belysning av området som möjligt. Men vardagslivets alla händelser små som stora kan inte bara presenteras som rådata och de kan heller inte presenteras i enbart teoretiska termer. Vad som brukar förespråkas är en överraskningarnas dialektik, där såväl teori som empiri kommer till tals i texten (Willis & Trondman, 2000; Winther Jørgensen & Philips, 2000). Det är därför av betydelse i en kvalitativ studie att inte beskriva en företeelse på det sätt som folk i allmänhet ser den, för då kommer den att framstå som poänglös.

Även om jag kanske inte uppfyller Willis och Trondmans beskrivning av ett optimalt tillvägagångssätt med avseende på hur dialektiken mellan teori och empiri presenteras, har jag under hela skrivprocessen mer eller mindre brottats med avhandlingstextens disposition. Med detta vill jag säga på samma sätt som Larsson (1994) att den teoretiska referensram, jag formulerar fortsättningsvis, inte på något sätt var utarbetad innan fältarbetet påbörjades utan något som tillkommit i en ständigt pågående pendling mellan empirin och ett flertal olika

teoretiska referensramar, vilka prövats och förkastats eller anammats och där merparten av arbetet har utgjorts av ett ständigt sökande efter en användbar referensram. Larsson (1993) uttrycker med avseende på teoretiska referensramar i relation till en studie han genomförde:

Presenting a conceptual frame-work this early in the text may suggest that it was preconstructed. This is not the case. Rather it is a consequence of the logic underlying writing texts, where the order is shaped to aid the reader, and not necessarily from its place in reality. The framework was, in fact produced more than six months after the above field notes were made. (s. 54)

En liknande inställning har Kvale (1997), som framhåller att det oftast är redaktionella krav som medför att vetenskapliga texter ger en något förvanskad bild av forskning. Jag delar Kvales uppfattning att i text verkar forskning vara en logisk och lineär process, vilket han menar ligger långt från den ständigt föränderliga faktiska forskningsprocessen.

De teoretiska utgångspunkter som fortsättningsvis kommer att användas har således valts utifrån att de utgjort tankeverktyg för att kunna tolka och förstå det empiriska materialet. De utgör med andra ord den väg, bland många andra möjliga vägar, som jag har valt. Det har handlat om det Fulcher (1999) beskriver med avseende på teori och praktik och hur sammanlänkade dessa är:

While theoretical endeavour (how does this bit of the social world work?) is always a *practical* task (even if that means merely (?) sitting down with paper and pen), accurate theory is even more engaged with practice: it accurately explains how particular practices work (s. 9).

Teoretisk referensram

Mitt avhandlingsarbete tar sin utgångspunkt i en genomgång av forskning samt myndighets- och policydokument vars fokus ligger på hur ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter inom grundskolan formuleras. Forsknings- och litteraturgenomgången kan, förutom att den utgör en belysning av fältet, även ses som studiens kontext och några av de ramar, som rektorer och lärare har att förhålla sig till i det dagliga arbetet (Potter, 1996a). Relationen mellan det som formuleras i såväl forskningstexter som i myndighets- och policytexter och det som sker i praktiken är av intresse i studien. För skolverksamheter finns uttalade mål, riktlinjer och ambitioner för hur arbetet ska eller bör bedrivas. Men rektorer och lärare är inte enbart utförare av vad som formuleras i sådana texter, de är också delaktiga i skapandet av en social praktik genom yrkesutövningens frirum (Berg, 2000; Lipsky, 1977, 1980). Detta kan även uttryckas som att texter

medieras inom skolan av olika yrkesutövare . Oavsett texters motsägelsefullhet och hur pass svårtolkade de än kan tyckas vara, är det i skolverksamheter som tolkningar görs och ska göras av rektorer och lärare.

Carlson (2005) menar att de yrkesverksamma inom skolan befinner sig i något som kan liknas vid en korseld, mellan lagar, styrdokument, forskning, politiker, föräldrar, elever med flera. Dessutom menar hon att policydokument samt läroplan och kursplaner oftast ger en både bristfällig och motsägelsefull ledning i det komplexa arbetet i skolor. Hur detta sker, det vill säga hur rektorer och lärare resonerar, när de förhåller sig dels till bestämmelser och rekommendationer, dels till den vardagliga praktiken i en skolverksamhet har betydelse för undervisningens utformning och hur den motiveras. Skolan och vad som sker där kan inte enbart reduceras till en avgränsad lokal praktik, utan yrkesutövarnas resonerande måste analyseras som inbäddat i vidare mönster och strukturer (Fairclough, 2004; Potter, 1996a; Wetherell & Potter, 1992; Winther Jørgensen & Philips, 2000;). Burr (2003) menar att vi därför bör "... take account of both the situated nature of accounts as well as the institutional practices and social structures within which they are constructed" (s. 22). När lärare och rektorer beskriver och ger förklaringar till vissa elevers behov av en åtskild undervisning bör detta således analyseras i relation till den nära omgivningen i skolan och delar av denna men även till den mer övergripande omgivningen i form av bland annat policydokument, myndighets- och forskningstexter. Eller som Ogbu (1981), något kritiskt, uttrycker sig om studier ur ett mikronivåperspektiv:

That is it does not deal with the interaction between schooling and other institutions and how such interrelationships may affect classroom processes. While the classroom is 'the scene of the battle', the causes of the battle may well lie elsewhere (Ogbu, 1981, s. 13).

Hur relationen mellan aktör och struktur kan gestaltas och huruvida den är möjlig att se eller inte har diskuterats och problematiserats genom åren. Hur pass möjligt eller omöjligt det kan vara att inom forskning länka samman mikro- och makronivåer har varit och är fortfarande livligt diskuterat och har under årtionden sysselsatt ett stort antal namnkunniga forskare (Burr, 2003; Giddens, 1984; Hacking, 2000, 2004; Layder, 1993; Sayer, 1992; Smith, 1987). Enkelt uttryckt kan ett mikronivåperspektiv på tillvaron sägas koncentrera sig på och intressera sig för det som sker i interaktionen och samspelet mellan individer. Makronivåperspektiv däremot fokuserar aspekter av mer övergripande slag, som samhällets institutioner och organisation. Min studie, som fokuserar hur lärare och rektorer "talar om" en åtskild undervisning, vars syfte är att bemöta vissa

elevers behov, skulle kunna studeras som en mikropraktik, genom att enbart skolpersonalens resonering beaktades utan att resonemanget sattes i relation till policy, direktiv och forskning inom området. Men frågan är om inte alltför många frågor i så fall skulle förbli obesvarade. På liknande sätt anser jag att något går förlorat om enbart makronivån analyseras. Komplexiteten i yrkesutövningen och hur det vardagliga skollivet gestaltar sig skulle sannolikt inte framträda i en analys på denna nivå.

Uppdelningen i två nivåer riskerar, enligt min mening, att ge sken av att nivåerna fungerar som två av varandra oberoende entiteter. Snarare är de att betrakta som varandras förutsättningar i ett ständigt pågående dialektiskt förhållande (Berger & Luckmann, 1966). Layder (2003), Smith (1987) samt Berger och Luckmann (1966) har alla framfört kritik mot denna slags uppdelning. Smith (1987) formulerar kritiken som:

Sociological methods of thinking of "levels" of "structure" beyond and determining the local historical matrices of our experience will capture such underlying relations only at the cost of dispensing with the presence of subjects. It seems that here we have no alternative other than to move to conceptual practices suppressing the presence of subjects. Methods of macro sociological thinking are specialized to produce an account of social process as if it were external to the individuals who necessarily bring it into being. (s. 129)

Argumentationen i kritiken mot uppdelningen i mikro- och makronivå brukar betona att det sociala livet endast kan göras begripligt om det förstås som en sammanflätad helhet. Berger och Luckmann (1966) har diskuterat det dialektiska förhållandet mellan enskilda individers handlande och samhällsliga strukturer och sammanfattar det i några ofta citerade meningar: "Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product" (s. 61). Fairclough och Wodak (1997) skriver på ett liknande sätt att "A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by institutions and social structures, but it also shapes them" (s. 258).

Det räcker med att exempelvis fundera över språkets betydelse i interaktiva sammanhang för att det dialektiska förhållandet mellan mikro- och makronivåer ska framgå på ett tydligt sätt (Douglas, 1986; Talja, 1999). Vi möter språket som en fakticitet utanför oss själva och det har en mer eller mindre tvångsmässig inverkan på oss. "Language forces me into its patterns" (s. 38), skriver Berger och Luckmann (1966) och Willis (2000) formulerar frågan "Do we speak language or does it speak us?" (s. 15). Det har betydelse i vilka kontexter jag har ingått och i vilka sammanhang jag befinner mig när jag ger uttryck för, beskriver

eller bedömer något. ”Talet om” kan därför sägas vara präglad av olika kontexter beroende på yrkesutövares olika bakgrunder, utbildningar och av den institution eller den del av skolverksamheten de är verksamma inom. Samtidigt bidrar det pågående ”talet om” till att bibehålla den kontext eller den institution inom vilket ”talet om” pågår, även om det alltid finns möjlighet till förändring (Fulcher, 1999).

I institutionella praktiker är kategoriseringar viktiga resurser, de är redskap med vilka exempelvis vissa delar av skolverksamhetens arbete kan rutiniseras och därmed bli enklare att utföra (Douglas, 1986). Berger och Luckmann (1966) menar att institutioner upplevs som existerande utöver och bortom de individer som förkroppsligar dem. Skolverksamheter är således inte avhängiga de som för tillfället arbetar där, utan yrkesutövare kan bytas ut mot andra och skollivet fortgår, måhända med smärre förändringar, men i princip sig likt sedan tidigare.

Begreppet institution används på olika sätt i forskningssammanhang och i vardagligt tal (Berg, 2000). Berger och Luckmann (1966) menar att all mänsklig aktivitet är utsatt för att bli vanemässig. Vanemässighet innebär att vi inte behöver definiera varje situation på nytt utan kan förutse vad som kommer att hända. Författarna menar att varhelst det förekommer ömsesidiga typifieringar av vanemässiga handlingar uppträder en institutionalisering eller en institutionaliserad ordning. Med typifieringar avses olika sätt för människor att gruppera sina intryck i kategorier och dessa refererar till det som anses vanligt eller typiskt för ett antal handlingar eller händelser. De typifieringar av vanemässiga handlingar som utgör en institution är gemensamma och därmed tillgängliga för alla individer inom just den grupp det är fråga om. Sammanhanget kan kännetecknas av en viss kultur, gemensamma föreställningar och förväntningar om det som sker. Således kan skolan i sig ses som en institution och så även delar av skolans verksamhet som exempelvis undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass. Inom förberedelseklassen och den undervisning som bedrivs där byggs ömsesidiga typifieringar upp under en gemensam historia och på så sätt kan denna del av skolans verksamhet sägas kontrollera handlandet inom den. Institutionen tillhandahåller således handlingsmönster i en viss riktning; ”så här gör vi”. Institutioner har alltid en historia, av vilken de är produkterna och det är därför en omöjlighet att förstå en institution om man inte känner till den historiska process varigenom de uppstått (Berger & Luckmann, 1966; Potter, 1996a; Wetherell & Potter, 1992). Detta är en av anledningarna till att jag i de inledanden kapitlen ägnat ett antal sidor åt historik där jag redogjort för etableringen av ämnet svenska som andraspråk, dels

som eget ämne och dels i förberedelseklasser samt för den historiska utvecklingen av det specialpedagogiska kunskapsfältet.

För att konventioner och typifieringar ska bli och kunna ses som institutioner bör de på ett eller annat sätt kunna legitimeras. Institutioner som exempelvis familj, äktenskap, grundskola, specialpedagogik, undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklass kan, om de skulle ifrågasättas, åberopa legitimitet utifrån förordningar, myndighetstexter, forskning etcetera (Berger & Luckmann, 1966; Douglas, 1986). När jag fortsättningsvis kommer att använda begreppet institution avser jag en i någon form legitimerad social gruppering (eller anordning), vilken kan avse såväl undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass som skolan i sin helhet.

Socialkonstruktionism

I mitt avhandlingsarbete ses formuleringar om vissa elevers behov av en åtskild undervisning, som sociala, kulturella och historiska konstruktioner, vilka får konsekvenser för såväl elever som för olika yrkesutövare i skolverksamheter (Potter, 1996a; Wetherell & Potter, 1992; Ålund & Schierup, 1991). Detta innebär dock inte att den undervisning som bedrivs enbart kan betraktas som en extern konstruktion, skapad av exempelvis lagar, direktiv och styrdokument utan konstruerandet sker även internt, av olika yrkesutövare. Mitt avhandlingsarbete har således ett socialkonstruktionistiskt grundläggande perspektiv¹⁰. Ansatsen eller perspektivet utgör inte *ett* angreppssätt utan betecknar ett flertal olika typer av teori och metod, av vilka många har hämtat inspiration från Berger och Luckmanns (1966) klassiska verk *The Social Construction of Reality*. Det är viktigt att betona att det är kunskapen om verkligheten som ses som konstruerad och inte verkligheten i sig (Barlebo Wenneberg, 2000; Linell, 2006). Även Hacking (2000) klargör att det inte är objekten i sig som är konstruerade, utan att det är uppfattningarna, begreppen och idéerna om objekten, som är konstruerade. Jag

¹⁰ Jag använder i texten konsekvent social konstruktionism/socialkonstruktionistisk (Berger & Luckmann, 1966, 1998; Burr, 2003; Gergen, 1985) till skillnad från socialkonstruktivism och socialkonstruktivistisk som i exempelvis Carlson (2002). Jag vill genom valet av begreppen framhålla kontextens betydelse för de sociala konstruktioner vi ständigt är upptagna med att delta i och samtidigt belysa begreppens olika definitioner inom olika discipliner och/eller ämnesområden. Börjesson (1997) använder dels begreppet konstruktivism och dels konstruktionism i sin rapport *Om skolbarns olikheter* och i *Diskurser och konstruktioner* (2003) använder han enbart konstruktionism, där han även gör en uppdelning mellan kunskapssociologi och konstruktionism. Solvang (1997) benämner perspektivet konstruktivistiskt, Carlson (2002) socialkonstruktivistiskt och Zetterqvist-Nelson (2003) konstruktivistiskt. Denna inkonsekvens vad gäller begreppen gäller inte enbart inom svensk litteratur, för även Bryman (2004) skriver "Constructionism is an ontological position (often also referred to as constructivism) ..." (s. 17).

ansluter mig till såväl Berger och Luckmanns som Linells och Hacking's diskussioner kring socialkonstruktionismens relation till en ontologisk realism och menar att dessa mycket väl går att förena.

Saken är ju den att en ontologisk realism (d.v.s. antaganden om att världen finns därute) mycket väl kan förenas med insikten att kunskap om omvärlden ("verkligheten") är kommunikativt erövrad och gestaltad. Den begreppsliga gestaltningen sker i och av omvärlden (Linell, 2006, s. 158).

Alla begreppsliggjorda fenomen innehåller, enligt Linell, en dimension av kommunikativ konstruktion, "Det viktiga är i stället att urskilja olika arter, grader och innebörder av konstruktion" (s. 185). Arten och graden av social eller kulturell konstruktion betraktas således inte som konstant, utan ses som beroende av det eller de fenomen som studeras. Det föreligger en viss skillnad i graden av social konstruktion om vi talar om begrepp som skönhet och stenar, eftersom olika begrepp befinner sig på olika avstånd från vår perception av omvärlden. Linell (2006) menar att begreppen socialkonstruktivism och socialkonstruktionism oftast används utan någon åtskillnad, men att det ändå går att se en skillnad beroende av vilket begrepp som används. Skillnaden ligger i att konstruktivister oftare lägger betoningen på de meningsskapande processer där individer enskilt eller tillsammans konstruerar det de talar om i den enskilda situationen, medan konstruktionister utöver detta intresserar sig för de begrepp, språk, teorier med mera som kulturen och det samhälle vi fötts in i redan konstruerat åt oss, det vill säga kontextens betydelse (se även Berger & Luckmann, 1966; Potter, 1996). Redan innan vi börjar samtala med varandra finns konstruktionerna där, även om vi i viss mån kan förändra dem. Linell benämner denna senare "konstruktionism" som "kontextuell konstruktionism". I min studie ser jag idéer och föreställningar om elever som socialt konstruerade inom en kontext och att dessa konstruktioner inte kan anses oundvikliga. Det som konstrueras är avhängigt kontexten och det lärare och rektorer "talar om" är beroende av inom vilken kontext de befinner sig. Begreppet konstruera ska här inte ses som liktydigt med att fabricera utan snarare som att forma och gestalta (Gergen, 1985; Hacking, 2000; Linell, 2006).

De elever, som lärare och rektorer resonerar kring, är verkliga och fysiska varelser även om begrepp som elev i behov av särskilt stöd och elev i behov av undervisning i svenska som andraspråk är socialt konstruerade. Konsekvenserna av kategoriseringarna är även dessa påtagliga verkligheter, eftersom vissa elever emellanåt skiljs från övriga elever för att få en specifik och särskild undervisning. Jag tar således utgångspunkt i det som av Berger och Luckmann benämns social

konstruktion och som kan sägas ha vidareutvecklats eller översatts till kontextuell konstruktionism av Linell (2006)¹¹. Betoningen inom en socialkonstruktionistisk ansats ligger således inte på objekten i sig utan på individers meningsskapande processer och konstruktioner i relation till det som samhälle och kultur redan konstruerat och alltjämt konstruerar. Det väsentliga är att analysera och förstå hur objekt i vår omgivning tillskrivs mening. Lärare och rektorer deltar i meningsskapande processer och i interaktionen i skolverksamheter konstrueras, beskrivs och formas idéer och uppfattningar om elever och deras olika behov. Interaktionen sker inom olika kontexter, vilka alla har såväl en historisk bakgrund som en samhällelig inramning i form av utbildningspolitik, lagar och förordningar etcetera.

Även om socialkonstruktionism definieras på olika sätt, är vissa utgångspunkter gemensamma. Burr (2003) sammanfattar detta i fyra antaganden, vilka även utgör utgångspunkter i detta arbete.

För det första betonar socialkonstruktionismen en kritisk inställning till det som tas för givet. Burr menar att "Social constructionism cautions us to be ever suspicious of our assumptions about how the world appears to be" (Burr, 2003, s. 3). Vår kunskap om världen är inte en objektiv spegelbild av verkligheten, utan den är ett resultat av hur vi beskriver och kategoriserar världen. Det går därför inte att ta för givet att ett fenomen är på ett visst sätt bara för att kunskapen om fenomenet är konstruerad på ett speciellt sätt.

För det andra är den kunskap vi har om världen och det sätt varpå vi kategoriserar den historiskt och kulturellt specifik. Inte bara specifik för vissa kulturer och i vissa tidsperioder utan snarare kan kunskapen, vårt sätt att kategorisera och de begrepp vi använder ses som produkter frambringade av ett dialektiskt förhållande till den rådande kontexten. Ett ords eller ett yttrandes mening är således beroende av den kontext inom vilket yttrandet sker (Burr, 2003; Linell, 1993; Potter, 1996, 1996a; Wetherell & Potter, 1992).

Not only are they specific to particular cultures and periods of history, they are seen as products of that culture and history, and are dependent upon the particular social and economic arrangements prevailing in that culture at that time (Burr, 2003, s. 4).

¹¹ Social konstruktionism har även diskuterats av Hacking (2000) och han menar att en parentes runt ordet social är att föredra, dvs. (social) konstruktionism. Parentesen runt social, är enligt författaren förorsakat av att "De flesta saker som sägs vara socialt konstruerade kan bara konstrueras socialt, om de alls kan konstrueras. Därför är beteckningen 'social' för det mesta onödigt ..." (s. 62).

De kriterier som blir och är relevanta för vårt sätt att kategorisera och sortera ting, fenomen och upplevelser är specifika för ett samhälle eller en kultur och inte allmänt vedertagna ”sanningar” (Burr, 2003; Hacking, 2000). Benämningen eller kategorin elever i behov av undervisning i svenska som andraspråk kan sägas ha konstruerats först under 1990-talet och i en historisk, kulturell och samhällelig kontext med vissa specifika kännetecken. Som jag tidigare beskrivit, definieras och benämns elever på olikartade sätt i olika länder varav följer att ”talet om” elever och elevers behov samt hur dessa bör bemötas, formuleras på olika sätt inom olika länders utbildningssystem. Det finns således inget ”naturligt” och allomfattande kriterium enligt vilket elever kan delas upp eller kategoriseras när det gäller deras andraspråksutveckling (Wetherell & Potter, 1992).

För det tredje ses kunskapen om världen som skapad i interaktion människor emellan. I den sociala interaktionen bygger vi upp gemensamma sanningar och osanningar som strukturerar vårt sätt att tänka och handla, vilket i sin tur påverkar vårt sätt att kategorisera, värdera och definiera. I relation och interaktion med andra kreerar vi något tillsammans (Potter, 1996a). Vårt sätt att uppfatta världen frambringas och upprätthålls på så sätt i sociala processer, där språket är av stor betydelse.

Det fjärde och sista antagandet innefattar sambandet mellan kunskap och social handling. Varje sätt att konstruera och kategorisera världen och därmed vår kunskap om världen, för med sig vissa sätt att handla. Inom ramen för ett visst sätt att uppfatta världen blir vissa sätt att handla naturliga och tänkbara, medan andra inte ens kommer i åtanke. Det förefaller orimligt att vi exempelvis skulle kategorisera elevers behov av en alternativ svenskundervisning med utgångspunkt i föräldrars inkomst och bostadsort. Det förefaller minst lika orimligt om ”svenska” elever skulle placeras i förberedelseklasser på grund av att deras kunskaper och kompetenser inte anses tillräckliga eller på grund av att de skulle vara i behov av en mjukstart innan de kan ges tillträde till ”ordinarie” undervisning¹². Burr (2003) beskriver det som att ”Descriptions or constructions of the world therefore sustain some patterns of social action and exclude others” (s. 5). Språket eller ”talet om” är inte enbart något som kommunicerar mening, det är därutöver något vi använder i syfte att bidra till vårt görande och att motivera våra handlingar. Eller som Potter (1996a) uttrycker det “Language is

¹² Dock fanns dock liknande särskilda arrangemang för ”svenska” elever under 1950-talet. Då genomfördes så kallade skolmognadstester, för att utröna huruvida elever var ”mogna” för att kunna ges tillträde till skolan eller ej. I de fall de inte befanns tillräckligt mogna kunde elever få vänta ett år till eller placeras i skolmognadsklasser (Engström, 2003).

used to do things; it is a medium of action” (s. 11). Om den konstruerade kunskapen om världen ska kunna hålla kvar en status av objektiv sanning krävs att det finns sociala praktiker som överensstämmer med den. Detta innebär att kategorier av vilket slag de än är (förberedelseklasselärover, elever i behov av särskilt stöd etcetera), upprätthålls genom att de används och accepteras av brukarna i en språklig kontext och att handlingar bestyrker giltigheten (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 2003; Potter, 1996a). Detta i sin tur innebär att olika yrkesutövare kan antas ”prata fram” en specifik verklighet i relation till den omgivning där de befinner sig i (Larsson, 2004). Att vi beskriver världen på ett visst sätt har betydelse eftersom beskrivningarna syftar till att framstå som relevanta och användbara i relation till det vi gör och de uppdrag vi har att utföra (Potter, 1996a).

Makt över språkliga formuleringar

Kunskapen om och beskrivningar av världen kan ses som präglade av dem som har möjlighet och makt att definiera vad kunskap är. Vem eller vilka som har tolkningsföreträde och de som kan formulera de problem som anses viktigare än andra är avgörande för hur lösningar och åtgärder organiseras och genomförs (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 2003). Hur myndighets-, policy- och forskningstexter formuleras och hur lärare och rektorer ”talar om” elever är av betydelse eftersom ”... *how language is used matters. It was the instrument of power*” (Fulcher, 1999, s. 4). Det är därmed inte självklart att ett problem som presenteras är problematiskt på ett objektivt plan, snarare är det avhängigt de grupper eller individer som har möjlighet och makt att formulera problemet och därmed även de åtgärder som behövs för att lösa det (Abbott, 1988; Börjesson, 1997). Berger och Luckmann (1966) uttrycker förhållandet i orden; ”He who has the bigger stick has the better chance of imposing his definitions of reality” (s. 109) och att enskilda begreppsmaskineriers framgång beror på ”... the power possessed by those who operate them” (s. 108). Av historiken kring ämnesområdet svenska som andraspråk att döma, verkar direktiv, kursplaner och förordningstexter ha formulerats av majoritetssamhällets företrädare snarare än av företrädare för minoriteterna. Det är måhända en truism, men ändå av vikt att påtala att majoriteten därmed har formulerat minoritetens behov och rättigheter (se även Mörkenstam, 2004; Ålund & Schierup, 1991).

Även om föräldrar och elever i olika myndighetstexter framställs som betydelsefulla samarbetspartners, vilkas åsikter bör tas till vara i skolsammanhang, visar forskning att skolans aktörer har betydligt större makt att

formulera såväl elevers svårigheter och behov som hur dessa ska bemötas, lösas och åtgärdas (Andreasson, 2007; Lundgren, 2006). Vidare kan vissa av skolans yrkesutövare sägas ha större makt över bedömnings- och beslutsprocesser med avseende på elevers behov av något annat eller mera än vad andra elever kan tänkas ha. Bedömningar av elevers behov av undervisning i svenska som andraspråk delegeras ofta från rektor till lärare i ämnet i fråga och när det gäller ”elever i behov av särskilt stöd” kan specialpedagoger antas vara delaktiga i bedömningar och beslut. (Andreasson, 2007; Myndigheten för skolutveckling, 2004; Skolverket, 2009, 2009a)

Vilka etiketter eller kategoriseringar som kommer till användning kan således bero mera på det nätverk av intressen som vill använda etiketterna än på kategoriseringarnas och etiketternas egna förtjänster (Hacking, 2000; Tideman, 2000). Styrkan hos teorier eller socialt konstruerade kategoriseringar blir en fråga om något yttre; de visar sig överlägsna genom sin tillämpbarhet på den grupps sociala intressen som har blivit deras ”bärare” och inte på grund av sina inneboende egenskaper (Berger & Luckmann, 1966). På så sätt kan en viss diskurs och ett visst sätt att ”tala om” eller formulera vissa elevers behov sägas få större genomslagskraft än andra.

Statliga direktiv skulle ha kunnat formuleras med avseende på andra kategorier av elever än de som benämns ”elever i behov av särskilt stöd” och ”elever i behov av undervisning i svenska som andraspråk”. Som jag tidigare tagit upp definierades och formulerades ”rättigheten” och de därtill hörande åtgärderna i relation till elever i behov av undervisning i svenska som andraspråk i mitten av 90-talet. Som all annan policy kan även denna antas ha tillkommit under diskussion och i strider med dem som hade andra perspektiv på hur ett bästa möjliga bemötande av andraspråkselever borde ”se ut” (jfr. riksdagsdebatten i tidigare kapitel). Särarrangemang tenderar ofta att motiveras med hänsyn till de särartade barnens bästa eller som en social förmån. Statliga direktiv och policies när det gäller undervisning formuleras dock inte enbart utifrån dessa humanistiska hänsyn i termer av ”för barnens bästa”, utan även utifrån andra intressen. Fulcher (1999) menar att all policy bör ses som skapad genom kamp, ”policy as struggle” (s. 4), mellan olika aktörer; såväl individer som intressegrupper och på alla nivåer inom utbildningsväsendet (se även Löfquist, 1999; Rothstein, 1994; Tursunovic, 2007; Wetherell & Potter, 1992).

Motiv för åtskilda praktiker inom utbildningsväsendet

Förutom det övergripande perspektiv, som jag tidigare beskrivit i termer av socialkonstruktionism och som även fortsättningsvis kommer att refereras till (Berger & Luckmann, 1966), kommer jag att ta utgångspunkt i Tomlinsons (1982), Fulchers (1999), Skrtics (1991), Skrtic och Sailors (1996), Potters (1996a) samt Wetherell och Potters (1992, 1996) begrepp och teorier om, samt analyser och empiriska studier av ”talet om” åtskilda och särskilda praktiker inom utbildningsväsendet och samhället i stort. För såväl Tomlinsons (1982, 1999), Skrtics (1991) och Skrtic och Sailors (1996) del handlar det om analyser av och teoretiska perspektiv på uppdelning och åtskiljning av elever inom olika skolverksamheter, främst de elever som benämns ”elever i behov av särskilt stöd”. I Wetherells och Potters (1992) intresse ligger att analysera människors tal om och förklaringar till ojämlikheten mellan den vita majoritetsbefolkningen och maoriminoriteten i Nya Zeeland. Fokus i deras undersökning är att studera hur majoritetsbefolkningen beskriver, motiverar och rättfärdigar ojämlikheten, det vill säga vilka diskurser eller tolkningsrepertoarer som skapas runt maorikulturen och vilka de sociala konsekvenserna blir av dessa diskursiva konstruktioner.

Gemensamt för de forskare som nämns här ovan är att de alla intar ett kritiskt perspektiv i relation till sitt forskningsobjekt och att de alla ställer sig frågan vad det är i en speciell tid som gör att människor tror på det de utträttar och därmed hur de motiverar det de gör (Skrtic, 1991). Berger och Luckmann (1966) formulerar det som ett intresse för att förstå de processer varigenom en viss verklighet får fast form hos människor eller med andra ord analysen av den sociala konstruktionen av kunskap om verkligheten. Det handlar om att demystifiera sociala processer och att problematisera det som tas för givet (Potter, 1996a; Tomlinson, 1982).

I skolans och därmed i lärares och rektorers uppdrag ingår att kategorisera (definiera kategorier, bedöma kategoritillhörighet, att uppmärksamma elevers behov) för att kunna vidta åtgärder, ge stöd, lösa problem och upprätthålla rutiner i syfte att nå politiskt formulerade mål i enlighet med statliga direktiv (Douglas, 1986; Lipsky, 1980; Potter, 1996a; Sandberg, 2005; Tideman, 2000). Man kan säga att specifika sätt att förstå och definiera problem upprätthålls med hjälp av språkliga kategorier, vilka är nödvändiga och effektiva verktyg inom institutioner. Potter (1996a) uttrycker detta som att ”Reality enters into human practices by way of the categories and descriptions that are part of those practices” (s.98).

Även om kategorier är effektiva redskap, kan de vara problematiska, tvetydiga och svåra att definiera. Dessa svårigheter är kännetecknande för det arbete som street-level bureaucrats, dvs. yrkesutövare i skolans värld, har att utföra eftersom de "... work in jobs with conflicting and ambiguous goals" (Lipsky, 1980, s. 40)¹³. De motsägelsefulla målen, tenderar dessutom att ha "... an idealized dimension that make them difficult to achieve and confusing and complicated to approach" (Lipsky, 1980, s. 40). Trots detta förväntas direktiven omsättas i handling av något slag i skolan, exempelvis i form av undervisning i svenska som andraspråk eller specialpedagogiskt stöd. Vilka elever det är, vilka behoven är och vari stödet består formuleras inte i styrdokumenterna utan ansvaret för kategorisering, bedömning och stöd åligger yrkesutövarna (Bergman, 2000; Lahdenperä, 1997; Persson, 1998; Torpsten, 2006). Kategoriseringar av elever är även knutna till resurser och rättigheter. De utgör centrala kategorier i välfärdsstatens sätt att på olika vis reglera medborgarnas tillvaro, i syfte att fördela resurser och stöd på ett så rättvist sätt som möjligt (Fulcher, 1999; Lipsky, 1977, 1980; Mörkenstam, 2004; Tideman, 2000; Tomlinson, 1982).

Elevkategorier är även knutna till specifika ämnes- eller kunskapsområden, samt olika yrkesutövare och deras olika utbildningar. "Elever i behov av särskilt stöd" kan i viss mån sägas tillhöra specialpedagogers ansvars- och kunskapsområde. På ett liknande sätt kan elever i behov av undervisning i svenska som andraspråk eller i förberedelseklasser sägas tillhöra det område som lärare med utbildning i ämnet svenska som andraspråk har att ansvara för. Det finns med andra ord professioner som kan antas vara mera kompetenta än andra när det gäller bemötandet av vissa elever och deras behov. För elever som bedöms vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk eller anses ha rätt till denna undervisning, finns därutöver ett eget ämne med egen kursplan. I beslutsfattandet och i bedömningsarbetet kring elevers behov av något annat eller mera, efterfrågas därför exempelvis specialpedagogers och andraspråkslärares synpunkter och kompetens. Hur undervisningen utformas i syfte att bemöta elevers inbördes olikheter är beroende av vilket perspektiv som är dominerande inom respektive kunskaps-/ämnesområde (Minow, 1985). Fulcher (1999) beskriver perspektiven eller diskurserna som olika teorier om hur skolverksamheter fungerar eller bör fungera i termer av en "divisive" respektive en "inclusive discourse":

¹³ Lipsky (1980) definierar street-level bureaucrats: "Public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work are called *street-level bureaucrats* in this study (s. 3).

... children differ and they should be selected on the basis of their differences and sent to 'appropriate' settings versus children share the characteristics of pupil, each seeks to learn and this means that teachers need to be as competent as possible pedagogically (Fulcher, 1999, s. 9)

De olika diskurserna förespråkar och föredrar sin egen lösning och/eller åtgärd. Även om diskurserna skiljer sig åt kan målet vara detsamma (Minow, 1985). Enligt Fulcher (1999) kan strider mellan olika diskurser likaväl handla om målet i sig som om vägen att nå målet. "In these arenas there are struggles between contenders of competing objectives, either of objectives or about how to achieve them" (s. 11). En "divisive discourse" (åtskillnadsdiskurs) bidrar till en kategorisering av elever som "normala" eller "i behov av något annat eller mera". Kategoriseringarna i sin tur bidrar till att det etableras särskilda undervisningsgrupper och särskilda ämnen för vissa elever för att svara upp emot elevernas behov. En "inclusive discourse" (inkluderingsdiskurs) anlägger ett annat perspektiv med utgångspunkt i att alla barn ses som elever och att:

This provides a different theory and articulation: it unites the school population, it identifies what children share, it provides an objective of including all children in regular schools and directs us to particular means for achieving that, it invites us to focus on pedagogy (Fulcher, 1999, s. 8-9).

Behov av professionell expertis

En "divisive discourse" är nära förbunden med professionellas anspråk på att veta vad som är bäst för vissa elever (Fulcher, 1999). Professionalism ses i sammanhanget som: "... a discourse and its associated practices which makes a claim to expert knowledge, which uses language to establish this claim of expertise (Fulcher, 1999, s. 247).

I sammanhanget utgör staten och dess byråkrati själva basen för professioner och olika yrkesutövare genom att den bidrar med en hierarkisk uppbyggnad gällande de professionella (Skrtic, 1991). Med hierarkisk avses att några anses veta mer än andra inom vissa definierade områden, som exempelvis andraspråksundervisning. Skolor kan kategoriseras som professionella byråkratier, vilka utför ett arbete som är alltför komplext för att kunna rationaliseras och formaliseras, varför det arbete som ska utföras kräver någon form av specialisering (Lipsky, 1980; Skrtic & Sailor, 1996)¹⁴. En konsekvens av denna arbetsfördelning är, som Skrtic och Sailor (1996) skriver att "... clients are distributed among workers, each of whom specializes in the knowledge and skills

¹⁴ Exempelvis specialpedagog, speciallärare, skolsköterska, skolkurator och skolpsykolog.

necessary to serve clients with a particular constellation of presumed needs” (s. 144). Specialiseringen tenderar även att leda till att specialister inom en professionell byråkrati är ”... loosely coupled...” (Skrtic & Sailor, 1996, s. 144) och därmed inte direkt beroende av varandra i sin yrkesutövning. Skrtic och Sailor (1996) beskriver de professionellas koppling till och samarbete med varandra som ”... they share common facilities and resources but, for the most part, do their work alone with their assigned clients” (s. 144). Med professioner avses här olika yrkesutövare, vars utbildningar skiljer sig åt, som exempelvis lärare i svenska som andraspråk, klasslärare, rektor, specialpedagog etcetera. Yrkesutövare kan liknas vid Abbotts (1988) vida definition av professioner som “... occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases” (s. 8). Dessa yrkesutövare är ofta verksamma inom avgränsade arenor inom en och samma institution. Inom dessa olika arenor eller kontexter bidrar institutionaliseringen till och möjliggör ett visst gemensamt ”tal om” elever och därmed ett visst handlingsmönster och ett förgivet tagande kring ”så här gör vi”.

Samtidigt kan också olika yrkesutövare och deras specialisering bidra till en viss grad av ansvarsfrihet för andra yrkesutövare inom institutionen; här skolan och/eller delar av en skolverksamhet. Klasslärare såväl som rektorer kan exempelvis lämna över eller delegera ansvaret för bedömningar av elevers behov till dem som de anser kan mera inom området (se även Gruber, 2007). Detta utgör en kraftfull taktik eftersom bedömningarna lämnas över till yrkesutövare inom det specifika området, vilka därför är de som avgör på vilka grunder bedömningarna görs (Fulcher, 1999). Att göra gällande att vissa elever är i behov av något annat eller mera vilar på ett antagande om att en bedömning av elevers behov är ”... some foolproof assessment mechanism ... (Tomlinson, 1982, s 82), trots att de grunder på vilka bedömningarna görs inte alltid kan förklaras eller tydliggöras för utomstående. På samma sätt beskrivs den professionella kunskap som gräsrotsbyråkrater (t.ex. lärare) besitter av Lipsky (1980), som menar att ”The particular difficulty with labels ascribed by street-level bureaucrats ... is that the characteristics on which they are based are problematic” (s. 69). Detta till trots, antas professionella agera utan egenintresse och att de bedömningar de gör är objektiva samt att den kunskap som bedömningarna grundas på är rationell (Skrtic, 1991). Professionalism förutsätter ett förtroende och en tillit från omgivningen om att de professionellas kunskap är adekvat och användbar samt att de i sin yrkesutövning ska bidra till lösningar på problem och svårigheter i det allmännas tjänst. Samtidigt är det endast de professionella som kan bedöma hur pass adekvat deras yrkesutövning är, eftersom det bara är de som har tillgång till den specialiserade kunskapen. De

professionella är betydelsefulla dels i egenskap av att i viss mån vara gatekeepers till resurser och dels för att de har till uppgift att utföra ett uppdrag vilket andra yrkesutövare inte anses eller anser sig klara av.

Staten tillhandahåller även den speciella utbildning som lärare behöver eller anses behöva för att kunna undervisa och bemöta vissa elever på ett bästa möjliga sätt. Genom olika utbildningar får de studerande tillgång till den specifika kunskap och färdighet som anses behövas inom ett visst område. Utbildningarna utgör även basen för specifika sätt att ”tala om” och handla i relation till elever, elevers behov och undervisning (Skrtic; 1991). Utbildningar av detta slag bidrar också till att speciell kompetens eller specialisters kunskapsanspråk tryggas, då det på ett eller annat sätt fastställs att deras vetande inte är tillgängligt för vem som helst (Abbott, 1988; Berger & Luckmann, 1966). Men som tidigare nämnts är ingen kunskap att betrakta som objektiv och neutral ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Diskursiva praktiker är således att betrakta som:

... theoretically, politically and morally informed (that is what and how, when and why we should teach this): technical aspects (this is how we should do this) may enter, but no discursive practice (such as judgments about a child's functioning) is ever purely technical. It is located in a moral system of values and in a political system which has established an hierarchy of values – a normative order: for instance, children by this age should be able to do this and if they can't they should be labelled and possibly be sent elsewhere (Fulcher, 1999, s. 11-12).

Kunskapen representerar inte en objektiv verklighet, som existerar innan den definierats av professionen eller innan ett specifikt ämnesområde etablerats. Den professionella kunskapen är snarare att betrakta som ”... mutually agreed-upon conventions of its members” (Skrtic, 1991, s. 95). Det är inte heller särskilt vanligt att de professionella, i sitt dagliga arbete problematiserar den kunskapsbas och den forskning som deras profession vilar på utan ”... they implicitly assume that it is valid, credible, and above all, objective” (Skrtic, 1991, s. 99). Professionalisering och specialisering i form av utbildning kan sägas inpränta eller lägga grunden för en känsla av ett åtagande och ett engagemang för ett speciellt sätt att se världen och hur man bör agera i den. Utbildningar bidrar till att vissa perspektiv på omvärlden blir tänkbara inom en profession och att alternativa och kritiska perspektiv ofta saknas. Professionella kan därför sägas tendera att se elevers behov i termer av ”... skills they have to offer the clients” (Skrtic, 1991, s. 198).

I uppdraget ingår också att de professionella i mötet med exempelvis elever och föräldrar (eller mig som forskare) ska kunna argumentera för de institutionella

kategoriernas relevans och det uppdrag de har att utföra eftersom "Professionals claim 'expert' knowledge and they profess to know better than others ..." (Tomlinson, 1982, s. 83). Det ingår därmed i de professionellas uppdrag att se till att reglerna följs, för att de ska kunna legitimera den officiella policyn och därmed den egna verksamheten (Tomlinson, 1982; Fulcher, 1999). Berger och Luckmann (1966) menar att oftast är ett helt legitimeringsmaskineri i arbete med att lekmän ska förbli lekmän och specialister ska förbli specialister, samt att båda parter helst ska förbli nöjda med sakernas tillstånd. I detta legitimeringsmaskineri ingår det som av Tomlinson (1982) benämns som "... an aura of mystery around their work" (s. 84). Denna mystik är av stort värde, när det handlar om åtskilda verksamheter, eftersom elever oftast inte anmäler sig frivilligt till det som förläggs utanför eller vid sidan av det "ordinarie". Till detta kan även föras "... the secret nature of assessment processes" (s. 84), vilket innebär att bedömningar och beslutsunderlag inte är klart och tydligt formulerade i relation till vem som anses vara i behov av något annat eller mera. Mot denna bakgrund har föräldrar och elever ofta inget annat val än att hysa tilltro till det de professionella formulerar och bedömer med avseende på barnet/eleven (Tomlinson, 1982). Vidare tenderar elever som undervisas i särskilda undervisningsgrupper eller anses i behov av en särskild undervisning och deras föräldrar inte ha något större förhandlingsutrymme i relation till skolans yrkesutövare (Tomlinson, 1982; Fulcher, 1999; Tideman, 2000).

Olika yrkesutövare, har något att vinna eller förlora när de beskriver eller berättar om något i relation till det uppdrag de har att utföra; "They have a stake in some course of actions which the description relates to, or there are personal, financial or power considerations that come into play" (Potter, 1996a, s. 124). Samtidigt bör det påpekas att det kan stå mera på spel för vissa av institutionens yrkesutövare än för andra. Olika yrkesutövare använder sig därför av språket eller mer specifikt diskurser på ett taktiskt sätt för att skapa mening i relation till kontexten och att motivera det som görs (Fulcher, 1999; Potter, 1996a; Wetherell & Potter, 1992).

Som tidigare framhållits är kategoriseringar och beskrivningar handlingsinriktade och utgör därför ett "... powerful system for producing versions to do particular things" (Potter, 1996a, s. 187). Genom att kategorisera elever som "svaga", "i behov av särskilt stöd", "med utländsk bakgrund", "i behov av undervisning i svenska som andraspråk" eller "med invandrarbakgrund" åstadkommer vi något med det vi talar om och kategoriseringarna leder till handlingar; elever ges en viss

undervisning, ett visst stöd etcetera. Kategoriseringar leder även till "... the view that specialist teachers are necessary for some children ... " (Fulcher, 1999, s. 9).

Kategoriseringar av elever används i diskursiva praktiker, där yrkesutövare utgår från att det finns såväl elever i behov av särskilt stöd som elever i behov av något annat eller mera inom språkutvecklingsområdet. Hur vissa elevers behov definieras beror på hur och i vilken mån omgivningen bedömer behoven och inte på någon generell kriteriegrund mot vilken elevernas behov jämförs. Det är inom utbildningsväsendet och skolans praktik som elever placeras i dessa kategorier och inte i andra praktiker. "Talet om" elevers behov av något annat eller mera skapas i interaktion i skolor med utgångspunkt i och mot bakgrund av den kontextuella inramning olika yrkesutövare befinner sig. Fulcher (1999) framhåller med referens till Mehan att "... labels and identities are a product of routine, institutional practice rather than attributes of students" (s. 35).

Wetherell och Potter (1992) och Potter (1996a) lägger på samma sätt som Fulcher (1999) betoningen på språkanvändningens vardagliga effekter, vad som åstadkoms eller vad talaren försöker åstadkomma genom att ge olika redogörelser, förklaringar och beskrivningar. Det som betonas är vikten av att studera "... the *reflexive* quality of descriptions which emphasizes their role in both describing the world and contributing to current activities" (Potter, 1996a, s. 100). Eftersom intresset i mitt avhandlingsarbete är riktat mot en institutionell praktik handlar det om att analysera diskurser i termer av "... its entry into the world of practical affairs; everyday conversations and texts" (Wetherell & Potter, 1992, s. 90).

Analysen av "talet om" tar sin utgångspunkt i interaktionen, där intresset riktas mot "... the sorts of devices and procedure that contribute to the sense that a discourse is literally describing the world" (Potter, 1996a, s. 88) och "... the way claims are made out as factual" (Wetherell & Potter, 1992, s. 67). Fulcher (1999) menar på ett liknande sätt att intresset bör riktas mot de diskursiva medel som talare använder sig av för att en viss diskurs ska framstå som "sanningen" eller "det rätta". Det är dock inte enbart sanningsanspråken i beskrivningen som är av betydelse för den talande, utan det handlar om mera än så. Potter (1996a) framhåller att de beskrivningar och förklaringar vi ger "... are not being worked up as factual for the sake of it. Rather, descriptions are built in this way because of their role in activities" (Potter, 1996a, s. 176). Det som är i fokus är själva konstruktionsprocessen och dess handlingsinriktning (Potter, 1996a). Larsson (2004) uttrycker detta som att rikta intresset mot hur individer "pratar fram" (s.

160) den verklighet de befinner sig i. I föreliggande studie riktas intresset mot att undersöka hur lärare och rektorer ”pratar fram” en åtskild undervisning för vissa elever i en skola som i övrigt ansluter sig till och förespråkar ett inkluderande perspektiv i relation till elevers olikheter i övrigt.

DESIGN, METODOLOGI OCH FORSKNINGSETIK

Som jag tidigare nämnt så är teori, metod och empiri intimt sammanflätade under forskningsprocessen, varför avhandlingstextens disposition inte kan sägas utgöra någon perfekt avbildning av händelseförloppet. De överväganden jag gjort i samband med dispositionen har jag därför valt att redogöra för explicit. Skeggs (1999) ofta citerade ord visar väl det förhållande jag har förhållit mig till:

Även metodologin är teori, en teori om metoder som påverkar svaret på en rad frågor – vem man ska studera, hur man ska studera dem, vilka institutionella praktiker man ska tillägna sig (t.ex. tolkningspraktiker), hur man ska skriva och vilken kunskap man ska använda sig av (s. 33).

Att strunta i metodologiska frågor, menar Skeggs, är att anta att kunskap kommer från ingenstans och på så sätt medverka till att låta kunskapsmakarna svära sig fria från ansvar för vad de producerar och hur de framställer saker och ting. Det sätt på vilket kunskapen produceras bör därför inte hållas dolt utan det viktiga är att synliggöra forskarens egen position.

Jag har lagt mig vinn om att redogöra för alla steg i forskningsprocessen och alldeles speciellt när det gäller fältarbetet och hur metoder och teorier har fått lov att anpassa sig till fältet och inte det omvända. Hammersley (2004) uttrycker med referens till Lincoln och Guba vikten av att göra processen tydlig för läsaren och menar att det har stor betydelse för studiers trovärdighet:

... for the findings of qualitative research to be trustworthy it must be possible for an auditor to retrace the path of the researcher, checking all the premises on which each step of the analysis depended (s. 291).

På liknande sätt beskriver Taylor och Bogdan (1984) vikten av att redogöra för forskningsprocessen på ett utförligt sätt, speciellt med avseende på metodologin:

There is a tendency among many researchers to gloss over the specifics of their methodology. When we read these studies, we have no way of knowing whether the findings came from cultural knowledge, prior theoretical frameworks, direct personal experience, of actual fieldwork and interviewing (and if so what kind of fieldwork and interviewing). Hence we do not know how to judge the credibility and validity of the researcher's account (s. 150).

I föreliggande kapitel har jag, mot bakgrund av vad bland andra Skeggs (1999) och Taylor och Bogdan (1984) ger uttryck för, valt att genomgående växla mellan att beskriva genomförande och metoder och att med hjälp av empiriskt material som exempel belysa genomförandeprocessen och de vägval som jag har gjort.

Forskningsdesign och tillträde till fältet

Eftersom det är ett antal år sedan jag själv arbetade som lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklass och mot bakgrund av att jag anser studieobjektet som så pass komplext, designades studien som en brett inriktad etnografisk fallstudie inom en skolverksamhet i sin helhet, för att få möjlighet att studera fältet ur flera infallsvinklar. Tanken var att en sådan studie skulle ge mig möjlighet att använda flera olika angreppssätt och metoder under en längre period för att kunna fånga och beskriva processer och sociala skeenden. Detta skulle i sin tur möjliggöra fokusering på de delar av skolverksamheten som framstod som intressanta och relevanta i relation till mitt syfte. Min studies forskningsdesign är därför att betrakta som en kontinuerlig process (Hammersley & Atkinson, 1995).

Valet av skolområde, som skulle utgöra den kontext inom vilken ”fallet”, det specifika som jag intresserar mig för, var i viss mån strategiskt, eftersom några kriterier var vägledande. Mot bakgrund av att debatter, diskussioner och forskning om den så kallade mångkulturella och flerspråkiga skolan, oftast utgår från ett storstadsperspektiv och de förhållanden som kan sägas präglade förortsområden, såg jag det som värdefullt att välja en skolverksamhet i en medelstor stad. I och med valet av skolområde är ambitionen att belysa skolverksamheter som vanligtvis inte brukar studeras (se även Gruber, 2007). Valet av skolverksamhet var strategiskt även ur andra aspekter; undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklass skulle finnas inom verksamhetens ram och den skulle om möjligt bedrivas åtskild från övrig skolverksamhet. Ännu en strategisk aspekt var att jag som forskare inte skulle känna till eller vara känd i verksamheten. Jag följer med andra ord Taylor och Bogdans (1984) råd: ”We recommend that researchers stay away from settings in which they have a direct personal or professional stake” (s. 19).

Hammersley och Atkinson (1995) beskriver förhållandet mellan kontext och det specifika som forskaren ämnar studera som:

A setting is a named context in which phenomena occur that might be studied from any number of angles; a case is those phenomena seen from a particular angle (s. 41).

I relation till denna beskrivning är min studie riktad mot en specifik företeelse; ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever i svenska som andraspråk och i förberedelseklass inom ett skolområde, och det är denna företeelse eller dessa fenomen som utgör ”the case”.

Efter det att jag var i kontakt med några personer jag kände sedan tidigare och som arbetar inom olika skolverksamheter i Parkstad och dess omnejd, framstod Sundets skolområde som passande för min studie. Jag tog också del av den information som skolområdet hade lagt ut på en hemsida. Där framgick bland annat att en av skolorna under en period hade varit utnämnd av Myndigheten för skolutveckling till en så kallad Idéskola för mångfald och därmed en skola som fungerat som förebild och inspiration för andra. Det hade bland annat satsats resurser på utveckling av lärarkompetens, speciellt när det gäller de lärare som arbetar inom undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Att en skola inom området fungerat som idéskola, såg jag som värdefullt bland annat i relation till den kritik (se bilaga 7), som riktades mot kartläggningen av svenska som andraspråksundervisning (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Skolområdet uppfyllde kriterierna för att vara en skola där undervisning i svenska som andraspråk bedrivs i enlighet med myndigheternas intentioner och detta gäller även förberedelseklassundervisningen.¹⁵

De flesta av stadsdelens invånare bor i hyreshus, men det finns även ett större villaområde i stadsdelen. Drygt 35 procent av invånarna har utländsk bakgrund. Skolområdet organiseras i ett gemensamt skolområde för förskola och grundskola och omfattar åldrarna 1 – 16 år, sammantaget 1200 barn/elever. Inom skolområdet finns två skolor; Gruv- och Höjdskolan. Gruvskolan tar emot elever upp till årskurs 5, varefter eleverna flyttar till Höjdskolan för att gå där årskurs 6 till 9. Vidare framgick av informationen på hemsidan att ”Andelen barn/elever med invandrarbakgrund” är 46 procent. I en informationsbroschyr om ”barn/elever med invandrarbakgrund” skriver man att det på skolområdet ges såväl undervisning i förberedelseklasser som i svenska som andraspråk och dessutom modersmålsundervisning på ett stort antal språk. Vidare nämns att i förskolan integreras barn/elever med invandrarbakgrund i ”våra ordinarie

¹⁵ Alla lärare inom skolområdet som undervisar i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser har minst 20 högskolepoäng (tidigare poängsystemet) i svenska som andraspråk och ett flertal har 40 poäng. Alla lärare har kontinuerligt deltagit i fortbildning av olika slag med fokus på minoriteter, invandring, kultur etc.

grupper”. För barn/elever i skolåldern gäller att elever som benämns nyanlända¹⁶ placeras ”med fördel i en internationell klass (förberedelseklass)”. När det gäller språk och ”barn/elever med invandrabakgrund” formuleras att såväl undervisning i svenska som andraspråk som modersmålsundervisning skall ”följa eleven under hela skoltiden så att eleven utvecklar en maximal tvåspråkighet”.

Mot bakgrund av denna förhandsinformation tog jag en första telefonkontakt med skolområdets enhetschef och uttryckte mitt intresse för att komma i kontakt med någon eller några skolor inom skolområdet, som inom sin verksamhet hade både undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklassundervisning. Jag formulerade på ett övergripande och kortfattat sätt studiens syfte i ord som: syftet är att studera och analysera hur det går till i praktiken/undervisningen genom att medverka som deltagande observatör, samtala med och intervjua personer samt samla in olika slags dokument. Jag följde på så sätt det förslag som Bryman (2004) ger om att forskaren bör vara ”reasonably honest” (s. 297).

Enhetschefen vidarebefordrade min förfrågan till rektor på Gruvskolan och till en lärare, som var samordnare för andraspråksundervisning på skolområdet. Samordnaren tog upp mitt ärende på ett möte, där alla lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser från skolområdets båda skolor; Gruv- och Höjdskolan medverkade och de gav sitt samtycke. Under dessa inledande möten under det som kan kallas tillträdesfasen, var samordnaren i andraspråksundervisning en nyckelperson med avseende på mitt fortsatta deltagande i verksamheten. Hon var den som inledningsvis lade upp ett schema åt mig på skolorna och föreslog vilka möten jag skulle gå på. Jag fick därefter möjlighet att medverka på två informationsmöten, ett möte på Gruvskolan och ett på Höjdskolan, där jag muntligt berättade om studiens syfte, att jag önskade delta som observatör i verksamheten, såväl i klassrum som i korridorer och lärarrum i inledningsskedet samt att jag förutom att samtala med lärare och rektorer även hade önskemål om att göra intervjuer. Jag tydliggjorde också att när och om det blir aktuellt med intervjuer, skulle personerna i fråga tillfrågas och deras medverkan vara frivillig. Samma slags information gav jag lärarna angående min medverkan i klassrum, det vill säga att när helst lärare ansåg att mitt deltagande inte passade på en viss lektion eller om de inte önskade min medverkan i klassen längre så var det deras beslut som gällde. Att allt deltagande

¹⁶ Jag har valt att enbart använda ett begrepp dvs. nyanlända, även om skolområdet och kommunen delar in de elever som kommer till förberedelseklassen i asylsökande elever, flyktingelever och nyanlända invandrarelever.

från deras sida var frivilligt och att de, när de så önskade, kunde avbryta det, ansåg jag viktigt att informera om inte bara på dessa inledande möten utan under hela processen.

Under dessa inledande möten var det möjligt för de deltagande att ställa frågor till mig i anslutning till min framställning angående studien. De frågor som stod i fokus gällde främst det praktiska, som i vilka klasser jag skulle vilja medverka, hur lång tid jag ville vara med, vilka olika slags schema jag trodde mig behöva, om alla skulle komma att intervjuas etcetera. Alla ställde välvilligt upp med mängder av information, som de ansåg att jag skulle behöva för att kunna genomföra studien. Jag förvånades över att inga mer ingående frågor ställdes till mig om varför jag intresserade mig för just det jag presenterat för dem. Jag tolkade det som att lärare och rektorer hade viktigare saker på dagordningen att ta itu med än att diskutera min framtida medverkan på lektioner och i korridorer. På ett av mötena övergick de medverkande rätt snart efter min presentation till att ivrigt diskutera hur de ansåg att introduktionen av nyanlända elever borde skötas på kommunal nivå, för att underlätta i skolverksamheten. Vid det andra mötet framkom i takt med att mötet fortgick att de ansåg min medverkan som en fördel i det pedagogiska arbetet, för som någon sa ”det är alltid bra ju fler vuxna man är, alldeles oavsett om du bara sitter i ett hörn och skriver”. Efter dessa första introduktionsmöten, blev jag informerad om att jag skulle avvakta några dagar innan jag fick tillträde. Under väntetiden skulle en presentation av mig publiceras i skolans informationsblad, vilket senare skickades till skolområdets lärare och elevernas föräldrar. I mars 2006 fick jag meddelande från skolområdet att all information om min närvaro i skolan var offentliggjord och att jag var välkommen.

Inledande fältarbete

Efter att ramen i viss mån avgränsats, det vill säga att Sundets skolområde valts ut och en första kontakt tagits med personal inom skolområdet påbörjades fältarbetet, där det främsta syftet var att söka avgränsa fallet. I arbetet med en avgränsning var en etnografisk ansats lämplig mot bakgrund av vad jag uppfattade vara fältets komplexitet. Det var besvärligare än vad jag hade trott att på ett tidigt stadium identifiera de personer som var delaktiga i bedömningar av och beslut om elevers behov av undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Även om rektorer, enligt skollagen, beslutar om undervisning i såväl svenska som andraspråk som i förberedelseklasser och därför kan antas ”tala om” undervisningen, är det vanligt att bedömningen oftast

delegeras till lärare i svenska som andraspråk, lärare i förberedelseklasser och i viss mån till klasslärare och lärare i svenska som modersmål. Rektors beslut om elevers behov föregås av diskussioner, möten och lärares synpunkter och bedömningar. Det är således ett stort antal personer som kontinuerligt ”talar om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass och som därmed är involverade i bedömnings- och beslutsprocesser av både informell och formell karaktär. En rektor uttrycker detta på följande sätt:

Ja, du vet det finns ju de som kan betydligt mera om detta än vad jag kan. Vi har ju flera lärare här som har utbildning och flera poäng i svenska som andraspråk och de har kompetens att bedöma. Och så har vi ju klasslärarna ... de är ju också insatta i problematiken kring eleverna och hur mycket svenska de kan. Så man kan säga att jag fattar besluten, men bedömningarna gör jag inte, jag lutar på lärarna i den frågan.
(Fältanteckningar, april 2006)

Syftet med det inledande fältarbetet var att söka identifiera de personer på skolorna, som ”talar om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass och som är delaktiga i beslut om och bedömningar av elevers behov av dessa olika undervisningsformer, för att jag skulle kunna göra ett urval när det gäller det jag önskade studera på djupet. Ett grundläggande syfte med fältarbete i etnografiska studier är att forskaren för att förstå andras sätt att leva och lära måste fånga de andras erfarenheter genom det sätt de uttrycker sig i både ord och handling (Hammersley & Atkinson, 1995; Lindblad & Popkewitz, 2003; Toren, 1996).

Under vårterminen 2006 bestod fältarbetet i att medverka på så många olika ställen i skolorna som möjligt, såväl i klassrum som i korridorer och matsalar, samt att kontinuerligt samla dokument. Syftet var att jag, genom att vara med i så mycket som möjligt av ”hela” skolverksamheten, skulle kunna välja att fokusera en mindre del av verksamheten eller som Hammersley och Atkinson (1995) uttrycker: ”Equally important, often, is sampling within cases” (s. 45). Fältarbetets första månader kan liknas vid det Jeffrey och Troman (2004) benämner en ”compressed time mode”. Tiden var komprimerad på så sätt att jag deltog i så mycket av den dagliga verksamheten som möjligt, från skolstarten på morgonen fram till dess skoldagen var slut vid 15-tiden, i nästan två månader. Jag hann under dessa månader vara med i många klassrum, där det bedrevs undervisning i olika ämnen inklusive svenska som andraspråk. Jag deltog också på ett flertal möten och pratade med såväl lärare och rektorer som elever.

Hammersley och Atkinson (1995) beskriver olika "field roles" som en forskare på fältet kan inta, alltifrån ett fullständigt deltagande till en ren observatörsroll. Min roll som fältarbetare under den första tiden i verksamheten kan vare sig definieras som deltagare eller som observatör utan snarare en kombination med tonvikten lagd på deltagandet. Rollen som deltagande observatör kan även den definieras utifrån hur pass aktiv respektive passiv forskaren är. Även med avseende på denna indelning kan min roll definieras som en kombinerad variant. Jag var inte så aktiv att jag kunde definieras som lärare eller elev i verksamheten, men inte heller så passiv att jag inte agerade när elever och pedagoger samtalade med mig eller frågade om något. En helt passiv roll, i den verksamhet där jag befann mig, skulle ha känts onaturlig. Jag skrev fältanteckningar kontinuerligt, både när jag var deltagande observatör och vid de tillfällen när jag drog mig tillbaka till en korridor eller till något av lärarrummen. Jag märkte inte att mitt skrivande tedde sig konstigt eller var störande för elever eller lärare, snarare fanns det fördelar med att vara en skrivande deltagare i en skolverksamhet. Det var något som de flesta andra också var upptagna med i klassrum och på de möten där jag var med. Viss nyfikenhet väcktes emellanåt hos elever och då oftast i samband med att jag satt ute i en korridor eller något liknande utrymme. Tydligen förväntade de sig inte att någon medelålders person skulle sitta och skriva i uppehållsrummet, cafeterian eller i korridorerna.

Under det inledande fältarbetet förundrades jag ofta över hur pass olikartade uttryck organisatoriska arrangemang kan ta sig i en skolverksamhet, mellan skolor och i en och samma skola, även för den, som liksom jag har en relativt lång erfarenhet av skolans värld. Trots att jag blev väl mottagen och fick en mängd information såväl muntligt som skriftligt inför fältarbetet och i inledningsskedet, tog det lång tid innan jag kunde sätta mig in i och förstå rutiner av allehanda slag i de två skolorna. Att som ny på fältet försöka begripa elevers schema var bara det en grannlaga uppgift. Jag fick ofta fråga lärare och elever och ibland gå in på skolexpeditionen för att få hjälp med att tyda olika siffror och bokstäver på olika scheman för att kunna hitta rätt klass, i rätt lokal och på rätt lektion inom skolbyggnaden. Inför vissa lektioner delades exempelvis klasser upp i smågrupper som gick iväg till olika rum. Hur eleverna grupperades, varför de grupperades och vem som fattade beslut om grupperingarna var under första tiden av fältarbetet oklart för mig. Den jargong som lärarna använde när de pratade om elevgrupperingar och ämnen som skulle bearbetas i klassrummen var även den besvärlig att förstå inledningsvis. I korridorer, lärarrum och klassrum användes ord som jag aldrig hade hört under min egen tid som lärare alltifrån "svengelska", "fök" och "historia light" till "svenskatvå-stöd", "studiehalls-

elever” och ”mellannivåelever”. Som Kvale (1997) så tydligt framhåller är det inte enbart genom teoretiska studier och litteratur, som forskaren erhåller kunskap om ett område eller ett fenomen. Minst lika viktigt är det att ta del av verksamhetens dagliga rutiner och den lokala jargongen för att få en känsla av och veta vad personer talar om.

Denna första tid på fältet kännetecknades av en mängd frågor, funderingar och en känsla av utanförskap, där jag uppfattade mig själv som en perifer person med ringa kunskap om skolvärlden och där alla andra ständigt verkade ha bråttom och alltid vara på väg någonstans.

De flesta funderingar och enklare frågor som jag har, försöker jag få svar på utan att inkräkta på den lilla tid de verkar ha. De flesta frågor jag ställt hittills har jag gjort i anslutning till att vi hämtat kaffe på halvtio-rasten. Det verkar vara den enda tid som finns till övers under hela skoldagen. Eftersom utrymmet i lärarrummets köksavdelning är trångt och många ska hämta kaffe samtidigt blir det lite tid över när vi står i kö. (Fältanteckningar, mars 2006)

Jag funderade ofta på om jag med min närvaro störde lärarna i deras arbete och jag hade även en känsla av att jag tog deras tid i anspråk, den lilla tid de verkade ha till övers.

Det som slår mig även i dag är hur tigt all skolverksamhet verkar vara. Det finns nästan inget utrymme alls för att prata med någon av lärarna och det känns alltid som om jag stjälar deras tid, även om jag smyger in på lektionerna och även om de välkomnar mig. Det är inte bara tiden som känns knapp utan det gäller också ytan. Hur vi än försökte hitta en plats för att kunna sitta och samtala en stund idag, jag och Anette, så verkade det vara omöjligt. Ja, nu ser du hur vi har det, kommenterade Anette vårt letande efter en sittplats. Det både såg och kände jag, när vi irrade runt. (Fältanteckningar, april 2006)

Under den första komprimerade tiden på fältet och efter en första analys av det som noterades i fältanteckningarna framstod vissa arenor och vissa personer som mer involverade i ”talet om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass än andra. Redan i inledningsskedet av min tid på fältet stod det klart att de lärare som var verksamma i förberedelseklasserna talade mer eller mindre kontinuerligt om den åtskilda undervisningen. De var ständigt inbegripna i att formulera elevers särskilda behov och att tala om hur dessa behov skulle bemötas. Det samma gällde de lärare som undervisade i svenska som andraspråk, som ett eget ämne och åtskilt från övrig klassrumsundervisning.

Till förberedelseklasserna på Gruv- och Höjdskolan kommer de elever som benämns ”nyanlända” och är i ”skolåldern”, det vill säga från årskurs 1 till 9. Förberedelseklasser finns inte på alla skolor inom kommunen utan är koncentrerade till några få, däribland Gruv- och Höjdskolan. Eftersom kommunen strävar efter att nyanlända elever ska ha en klasstillhörighet så snart som möjligt efter det att de placerats i förberedelseklassen, innebär det att eleverna koncentreras till just de skolor som har förberedelseklasser. I vissa fall kommer elever till Gruv- och Höjdskolan som senare ska ha sin klasstillhörighet på andra skolområden. Detta utgör i sig en problematik eftersom en inskolning i och övergång till ordinarie klass då blir svår att genomföra. Oftast behöver dessa elever förberedas under en något längre period än övriga elever, vilka har fått prova på ordinarie klass lite grand i taget, med en början i ämnen som idrott och bild.

De elever som är yngre än ”skolåldern” placeras inte i förberedelseklass inom skolområdet utan i förskola eller förskoleklass, det vill säga inom ordinarie verksamhet. Emellanåt innebär detta en problematik för lärare och rektorer på Gruvskolan eftersom elever på så sätt kan gå i förskoleklass under ett år eller delar av ett år och senare vid skolstarten placeras i förberedelseklass i stället för att börja inom den ordinarie undervisningens årskurs 1. Rektor på Gruvskolan beskriver problematiken så här:

Det här är då verkligen ett svårt område som vi bara måste göra något åt. Vi måste få till nya regler för hur vi ska göra när det kommer barn hit som är nästan i skolåldern. Det vore ju bättre om dom direkt började i förberedelseklassen i stället för att vara med i förskoleklassen ... för om dom är med där, så kan dom ju tro att dom också ska börja ettan som dom andra gör... men så blir det ju inte. Och det är ju inte bra. Men det är klart ska dom börja i förberedelseklassen, så blir dom ju yngre än dom som går där och det är nog inte lärarna speciellt roade av Ja det är inte lätt. Jag undrar jag om det verkligen finns nåt stöd för att hantera det så ... ja ... om det står skrivet nånstans att man kan ha förberedelseklass i förskolan. (Fältsamtal, april 2006)

Ytterligare en arena eller snarare en process inom vilken ”talet om” undervisning i svenska som andraspråk är i fokus är elevers övergång från Gruv- till Höjdskolan. Att talet om just dessa elever är särskilt frekvent vid övergången har sin grund i att skolorna har olika organisatoriska lösningar med avseende på undervisning i svenska som andraspråk. På Gruvskolan organiseras undervisningen så att elever går till andraspråksundervisningen på olika lektioner och i olika omfattning, beroende på hur stort deras behov bedöms vara. Vissa elever har flera lektioner per vecka och andra har någon enstaka lektion i ämnet. Ämnesundervisningen är inte i något avseende lagd parallellt med undervisning i

svenska som modersmål. Eleverna lämnar sina klassrum och går till andraspråksundervisningen oavsett om det bedrivs undervisning i matematik, engelska eller annat ämne i klassrummet. Organisationen utgår till stor del från de tider som finns tillgängliga hos de lärarna som undervisar i svenska som andraspråk. Eller som en av lärarna i svenska som andraspråk uttrycker det:

Det är ju en omöjlighet att lägga svenska bredvid svenska två på schemat, för som det verkar här så ska slöjd, idrott och allt annat läggas ut på schemat innan svenska två, vi kommer på nåt sätt sist och då är det inte lätt, hur gärna vi än skulle vilja ha det så, ja, parallellt alltså. (Fältsamtal, maj 2006)

Emellanåt kan klasslärare på Gruvskolan ha en lärare i svenska som andraspråk som en så kallad "extra resurs" inne i klassrummet varvid undervisningen i svenska som andraspråk sker jämsides med undervisningen i svenska som modersmål. Ännu en variant av undervisning i svenska som andraspråk förekommer på skolan och benämns "extra stöd i svenska som andraspråk". Detta innebär att även om undervisning i de två svenskämnen bedrivs parallellt inne i klassrummet anses några elever i behov av än mera och lämnar därför klassen för att ha denna undervisning. Läraren i svenska som andraspråk beskriver det som:

Alla elever som har svenska som andraspråk på pappret dom går ju inte och får svenska som andraspråk här hos oss, utan det är ju menat att alla lärare ska kunna se med dom ögonen och bedöma barnen efter kursplanen i svenska som andraspråk. Så ska det ju vara och dom då ... ja dom som behöver extra dom ska komma till oss ... ja, så vi blir som en slags speciallärare i svenska som andraspråk ... så blir det ju. (Fältsamtal, april 2006)

På Höjdskolan (årskurs 6 – 9) ser organisationen ut på ett annat sätt. Här har rektorer och lärare sedan två år tillbaka satsat resurser på att förverkliga en organisation där undervisning i svenska som andraspråk schemalagts parallellt med undervisning i svenska som modersmål. För elever innebär denna organisation att när det står sv/svA på schemat, går de elever i en klass som bedömts vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk till ett klassrum och resterande elever i klassen går för att ha undervisning i svenska som modersmål i ett annat klassrum. En starkt bidragande orsak till organisationsförändringen är, enligt en av Höjdskolans rektorer, en intention att leva upp till formuleringar i lagar, förordningar och styrdokument. Höjdskolan har speciellt tagit fasta på Grundskoleförordningens formulering om att "Undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning

i svenska”, där ”i stället för” har tolkats så att undervisningen i de två svenskämnen ska bedrivas skilda från varandra.

Det har varit ett prioriterat område för oss, som vi har satsat mycket pengar på. Det kostar mycket, men vi ser att det är nödvändigt och resonemanget är ju så också att det är två olika kursplaner och även om de ser mycket lika ut så är det ändå så pass mycket olikheter att det är svårt att driva båda på en gång. (Fältsamtal med Rektor Högskolan, oktober 2006)

Att undervisningen i svenska som andraspråk bedrivs parallellt med undervisning i svenska som modersmål har också, enligt en av rektorerna, ytterligare en positiv effekt. Denna lösning gör att det inte blir lika tydligt att vissa elever går och har undervisning i ”en annan svenska”, vilket tidigare har utgjort en problematik på skolan. Rektor förklarar vidare att ”Men så länge det ligger parallellt, så som det ligger hos oss, då märks det ju inte så väl”. Tidigare har de elever som lämnat undervisningen i klassen för att gå till undervisning i svenska som andraspråk känt sig ”utpekade som mindre kunniga” och föräldrar hade därför starkt ifrågasatt att deras barn fick undervisning i ett annat ämne än det som ”svenska” elever undervisades i. Enligt rektor, berodde föräldrars och elevers negativa inställning till undervisningen på att ”den ena svenskan ansågs sämre än den andra”.

Förutom det urval jag tidigare nämnt ingår även vad jag benämner Nätverket i det urval jag gjorde när det gäller ”talet om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass. I analysen av de fältanteckningar som producerades under den första komprimerade tiden på fältet, framstod Nätverket som ett forum eller en arena där ”talet om” en särskild undervisning för vissa elever var frekvent. Jag blev också i egenskap av, vad samordnaren för nätverket beskrev som, ”en person som verkar intresserad av invandrarelever”, redan tidigt i fältarbetet inbjuden till en första nätverksträff.

Nätverkets deltagare är lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser från såväl kommunen i sin helhet som från angränsande kommuner, vilka träffas två till tre gånger per termin. Antalet personer som medverkar på träffarna varierar, men är oftast ett tiotal. Nätverksträffarnas syfte är att utgöra en mötesplats och ett samtalsforum för:

...de mer perifera lärarna, så att dessa ska få tillfälle att diskutera elevernas särskilda behov och den särskilda problematik som omgärdar just undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklass. (Fältsamtal med samordnaren för nätverksträff, mars 2006)

På den första nätverksträff, dit jag var inbjuden, fick jag möjlighet att presentera mig och berätta om mitt avhandlingsarbete. Därefter tillfrågade jag samordnaren om jag kunde få delta vid fler nätverksträffar och om jag kunde få deltagarnas tillåtelse att skriva anteckningar under dessa träffar. Deltagarna samtyckte till att jag skulle få delta. Denna förfrågan från min sida och även presentation av mitt intresseområde ställdes i samband med varje nätverksmöte, eftersom deltagarna oftast inte var de samma.

Det är närmast omöjligt att intervjua alla, se allting och samla in allt material och därför måste ett urval göras. Urvalet grundar sig i ett antal analyser av mina fältanteckningar och av vad som framgick i dessa, det vill säga att möjligheten att få ta del av "talet om" undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass i form av diskussioner, samtal och intervjuer var större inom vissa arenor än inom andra. Avgränsningen kan närmast betraktas som ett kriterierelaterat urval, där ett viktigt kriterium var "talet om" en åtskild undervisning för vissa elever. "Forskaren utarbetar så att säga ett recept över de attribut som är väsentliga för en utvald enhet och fortsätter sedan att leta reda på en enhet som motsvarar receptet" (Merriam 1994, s. 62). Bryman (2004) benämner detta slags fallstudie för "exemplifying cases" eftersom fallet väljs för att det på något sätt kan utgöra en passande kontext inom vilken forskningsfrågorna kan besvaras. Det handlar således om att ha eller få möjlighet att samla in så mycket information som möjligt i relation till frågeställningarna.

Fallet som valdes för att motsvara attributet "talet om" undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser sammanfattas enligt följande:

- Mötesverksamhet på Gruvskolan inför elevers övergång från Gruvskolan till Höjdskolan, så kallade överlämnandemöten. På dessa möten deltar klasslärare, specialpedagoger och rektorer. Ett femtontal personer medverkar vid varje möte. Fokus i dessa möten är främst att bedöma vilka elever som är i behov av undervisning i svenska som andraspråk och i relation till detta diskutera klassindelning. I sammanhanget utgör Gruv- och Höjdskolans olika organisation av andraspråksundervisningen utgångspunkten för diskussionerna.
- Rektorer och specialpedagoger på Gruv- och Höjdskolan
- Nätverkssammankomster
- Lärare i förberedelseklasser på Gruv- och Höjdskolan

- Lärare i svenska som andraspråk på Gruv- och Höjdskolan

Runfors (2003) beskriver den metod hon valt i sitt avhandlingsarbete som ”Min huvudsakliga undersökningsmetod har varit att närvara i de sammanhang jag studerat” (s. 42) och det kan också sägas vara den metod jag valde efter en första komprimerad tid på fältet.

Deltagande, samtal, intervjuer och dokument

Från att jag i det inledande skedet av fältarbetet var deltagande observatör inom olika aktiviteter och klassrum koncentrerades studien till det avgränsade fallet under senare delen av hösten 2006 och våren 2007. På samma sätt som tidigare fortsatte jag att skriva fältanteckningar när jag var i olika klassrum, på möten och efter samtal med lärare och rektorer. Jag hade sedan en tid tillbaka deltagit i de olika klassrummen och på nätverksträffarna och behövde inte uppjobba nya relationer eller söka mig till andra områden inom skolverksamheten utan kunde fördjupa det som redan påbörjats.

För att återigen relatera till Kvale (1997) var syftet att ta del av verksamhetens dagliga rutiner och det som utspelade sig där, för att få en känsla av vad lärare och rektorer talar om och för att jag som forskare skulle kunna ha ”förstahandskunskap” om det de pratar om. Taylor och Bogdan (1984) beskriver deltagande observation som ”... learning about the world first-hand” (s. 74) medan intervjuer benämns ”... learning about the world through second-hand accounts” (s. 74). Taylor och Bogdan menar vidare att en nackdel med intervjuer är att det kan vara en stor diskrepans mellan vad de intervjuade säger och vad de faktiskt gör. Genom att jag deltog i verksamheterna och kontinuerligt intervjuade och samtalande med de verksamma kunde jag relatera det ”sagda” i intervjuer och samtal till det ”gjorda” i verksamheten (Wetherell & Potter, 1992). Gitz-Johansen (2003) framhåller fördelarna med detta tillvägagångssätt på ett tydligt sätt och menar att:

Instead of asking the informants to relate abstractly to their daily context or, alternatively, asking them to recall specific situations, the in-the-field interview enables one to speak about matters directly at hand (Gitz-Johansen, 2003, s. 67).

Jag hade således kontinuerligt tillfällen att återkoppla till och att diskutera intervjuer och samtal samt den undervisning och den aktivitet som genomfördes i praktiken. Ett exempel på en sådan återkoppling är ett samtal jag hade med en lärare i svenska som andraspråk efter att en lektion hade avslutats. Jag hade

intervjuat henne dagen innan och då hade hon engagerat berättat om hur viktigt det är att ge eleverna utrymme för kommunikation i klassrummet:

Du vet det viktigaste av allt är ju att de får prata, att de får möjlighet att uttrycka sig om sånt de är intresserade av ... ja ... så ser jag på hur de kan lära sig svenska på ett bra sätt. Och det är ju det vi har tid till på svenska-två. (Fältanteckningar, mars 2007)

Under den lektion där jag deltog var det huvudsakliga innehållet ”tyst läsning” och kommunikation hade inget större utrymme. Detta föranledde mig att fråga henne om det perspektiv på kommunikationens betydelse som hon tidigare gett uttryck för. Wetherell och Potter (1992) menar att som intervjuare och forskare gäller det att vara ”... much more straightforward argumentative than would be appropriate in an orthodox research interview” (s. 99). Från min sida handlade det om funderingar kring lärarens beskrivna perspektiv på kommunikation och om hur detta kom till uttryck i undervisningssituationen. Jag hade således en hel del att fråga om i relation till det som jag varit med om. I det samtal vi hade efter att lektionen var slut sade jag:

-Idag var det inte mycket prat ..

och lärarens svar var:

- Ja, men det är ju inte alltid lätt att genomföra sånt man tänkt sig, eller hur? De här eleverna behöver ju ämnesområden som dom kan prata om och då är litteraturen det bästa att börja med, där kan dom få idéer, ja nåt att prata om sen. (Fältanteckningar, mars 2007)

Ännu ett exempel på det jag benämner återkoppling och diskussion är de tillfällen, när jag förde tillbaka mina analyser av resonemang som förts i samtal, intervjuer och på olika möten till de medverkande i studien. På så sätt fick jag respons på analyserat material och samtidigt hade jag möjlighet att revidera sådant jag hade missuppfattat. Jag gjorde exempelvis enklare sammanfattningar av nätverksträffarnas innehåll och berättade något senare i nätverket om hur jag hade uppfattat innehållet i den tidigare träffen.

Det verkade som ni saknade och hade stort behov av någon slags tester och diagnosmaterial när det gäller elevernas språk, när vi hade möte sist, var det så? Och var det inte så att ni behövde testerna för att som ni sa ha ”svart på vitt” när ni diskuterar med rektorer om timmar och liknande? (Fältanteckningar, januari 2007)

Kvale (1997) föreslår att, om man som forskare är intresserad av och vill ha reda på hur människor uppfattar sin värld så varför inte prata med dem. Dessa

intervjusamtal rör sig om ett samspel, där två personer utbyter synpunkter om ett ämne som intresserar både intervjuare och den som intervjuas. Det handlar inte om vilket ämne som helst utan det är ett samtal med både struktur och syfte. Det är ett samtal där kunskap byggs upp i ett samspel mellan två personer som pratar om ett ämne av gemensamt intresse (Wetherell & Potter, 1992). Mina allra tidigaste samtal med lärare och rektorer hade dock ett enda syfte, nämligen att jag genom dessa korta samtal skulle kunna lära mig tillräckligt mycket om verksamheten och de situationer jag var delaktig i, för att senare kunna formulera relevanta frågor.

I samspelet och utbytet av synpunkter var jag medveten om att det förelåg en maktasymmetri, på så sätt att jag som intervjuare var den som definierade situationen och föreslog samtalsämnen, formulerade frågor etcetera (Kvale, 1997; Potter 1996a; Wetherell & Potter, 1992). Denna maktasymmetri var jag medveten om redan innan intervjuerna påbörjades och det var en av anledningarna till att jag försökte delta i så mycket som möjligt av skolornas verksamheter innan samtalandet påbörjades. Jag såg det som betydelsefullt att delta i verksamheten för att de personer jag samtalande med och intervjuade skulle kunna utgå från att jag hade åtminstone någon aning om den verksamhet de talade om. I flera samtal och i intervjuer framkom en uppskattning för att jag som forskare tog del i verksamheten, var med på lektioner och ute på raster. För att kunna få ta del av så naturligt tal som möjligt och i syfte att reducera intervjuareffekten, var det av stor betydelse att jag gjorde mig känd och aklimatiserade mig på detta sätt (Potter, 1996a). Vidare framhåller Gill (1996) att kunskap om det område som studeras har stor betydelse för hur väl analyser kan genomföras. Detta gäller såväl det sagda som den kontext inom vilken det sagda sägs.

Av de flesta skolverksamma, som jag intervjuade, samtalande med och vars klassrum jag var deltagare i, tror jag mig ha uppfattats som en kollega snarare än en forskare. En bidragande faktor kan vara att jag redan på det första informationsmötet, berättade att jag tidigare hade arbetat som lärare inom olika verksamheter och däribland som svenska som andraspråkslärare. Detta bidrog även till en del frågor från lärarnas sida om vad jag ansåg om den andraspråksundervisning som bedrevs på skolorna. För det mesta uppfattade jag frågorna som inbjudan till samtal om den pedagogiska verksamhetens dilemman, svårigheter och möjligheter och inte som försök från deras sida att få ett ”rätt” svar av mig. Oakley (2004) beskriver att hon relativt tidigt i en undersökning bestämde sig för att när de människor, vars liv hon studerade och vilka låtit

henne bli delaktig sina liv, frågar henne om något så ska hon svara. Detta kan sägas även ha varit mitt förhållningssätt i relation till de skolverksamma. Det skulle ha tett sig märkligt om jag kontinuerligt hade ställt frågor och formulerat funderingar i samtal med lärare och rektorer och de svarat, medan jag skulle ha bemött deras frågor med tystnad. De spontana samtalen skedde oftast före eller efter aktiviteter i klassrummet, på väg till lärarrummet eller på väg till bilparkeringen efter arbetsdagens slut. De flesta av dessa samtal antecknade jag i efterhand och inte i direkt samband med samtalet. Jag försökte dock göra det så nära i tid som möjligt, ibland ute i korridoren eller inne i lärarrummet efter rastens slut. Några enstaka gånger kunde jag anteckna först när jag kom hem.

Ännu en faktor som hade betydelse och som jag funderade länge över innan jag tackade ja till, var min insats som "akut-vikarie" vid ett tillfälle under hösten 2007. Efter min insats som vikare för andraspråksläraren på Gruvskolan, märkte jag en förändring i några lärares bemötande av mig. Några som tidigare förhöll sig lite avvaktande uppfattade jag som mer intresserade och några visade sin uppskattning för att jag hade "hjälpt till". Gruber (2007) ger i sin avhandling uttryck för att hon via insatsen som vikarie lyckades legitimeras sin roll i skolan. Jag kan instämma med detta även om min "insats" gav upphov till en mängd egna funderingar över min forskarroll och hur pass involverad jag bör eller inte bör vara och i vilken mån detta kan tänkas ha betydelse i intervju- och samtalssituationer och för analys av empiri etcetera. Även om min vikarieinsats var en engångsföreteelse förtjänar den att nämnas. Oavsett om man som forskare väljer att vara icke-deltagande observatör eller om man som jag väljer att delta i verksamheten som "vikarie", påverkar vi alla vår omgivning hur vi än gör och i vilken omfattning eller grad vi än deltar (Wetherell & Potter, 1992).

I intervjuerna använde jag mig av en tematiskt utformad frågeguide, med utgångspunkt i de frågeställningar som beskrivs i studiens syfte. Frågeguiden utgjorde dock inte någon tvingande mall utan tjänade syftet att vara ett slags checklista inledningsvis (se bilaga 6). Till intervjusituationen hade jag även med mig frågor som jag tidigare formulerat i fältanteckningarna med utgångspunkt i de situationer där jag deltagit och de fältsamtal jag fört med lärare och rektorer. Frågorna och funderingarna i fältanteckningarna varierade i omfattning och innehåll, alltifrån enkelt uttryckta som en fundering: *Måste fråga Birgit om varför en del elever gick iväg i slutet av timmen!* till mer precist formulerade som: *Vilka kriterier har Anette bestämt sig för att utgå från i morron när hon ska ge förslag på klassindelning inför elevernas övergång till Höjds skolan?* De senare beskrivna frågeformuleringarna, det vill säga de som väcktes under deltagandet i verksamheterna, var de som kom att

utgöra merparten av de frågor jag ställde till olika yrkesutövare på Gruv- och Höjdskolan, såväl i fältsamtal som i intervjuer.

Vanligtvis i samband med att metodlitteratur ger råd inför intervjuer, förordas ett slags introduktion, för att göra atmosfären trevlig etcetera. (Merriam, 1994; Kvale, 1997). Jag behövde inte använda speciellt mycken tid till detta, eftersom de jag intervjuade var för mig kända personer och jag var känd för dem. Jag hade deltagit i verksamheten av och till under nästan ett års tid och samtalat med dem vid en mängd olika tillfällen, innan intervjuerna påbörjades. Det som däremot tog en del tid i anspråk var att planera in tider för intervjuer. Lärares och rektorers arbetsdagar verkade vara fyllda med en mängd uppgifter, där en mycket liten del tid fanns till förfogande för annat än skolarbete. Ett flertal intervjuer som planerades in i ett tidigt skede fick flyttas framåt i tiden på grund av utvecklingssamtal, utflykter och möten. Ett intervjutillfälle med en lärare planerades in hela fyra månader i förväg, eftersom lärarens agenda var så pass fulltecknad.

Drygt tjugotalet intervjuer spelades in på band och transkriberades. Jag markerade inte betoning, överlappande tal och dylikt i utskrifterna utan skrev ner talet så ordagrant jag kunde utifrån inspelningarna. Min egen del i intervjuerna transkriberades, eftersom intervjuer är gemensamma skapelser och där intervjuarens del i samtalet är viktig att ta i beaktande vid en analys av materialet. Längre pauser markerades med tre punkter och skiljetecken sattes ut i textmassan för att underlätta läsning. All transkribering kan således sägas vara en form av analys, eftersom vissa ställningstaganden och beslut fattas vid själva transkriberingen. Transkriberingen gav upphov till funderingar över den åverkan som all transkribering gör på det talade ordet. Ska transkriptionen innehålla talspråk eller enbart skriftspråk och var går gränsen dessa emellan? I viss mån använde jag talspråk, när det gäller mer frekventa ord som ”nån”, ”dom”, ”nånting” och ”sånt” eftersom de skriftspråkliga orden skulle ge en annan karaktär åt det personerna sagt och inte riktigt stämma överens med samtalstonen. Dialektala uttryck ändrades för att gynna läsarens förståelse och i de fall ändelser inte uttalades skrevs dessa ut vid transkribering; talspråkets ”hon hoppa” skrevs om till ”hon hoppade”. Potter (1996) diskuterar hur man bör transkribera material från bandade intervjuer när intresset är riktat mot individers beskrivningar och förklaringar. Han menar att ”... analysis concerned with broad content themes such as interpretative repertoires needs only a relatively basic

scheme that represents words and relatively gross features ... ¹⁷ (Potter, 1996, s. 136).

Alla utskrifter lämnades till de personer som hade intervjuats, för att jag skulle kunna få ta del av deras reflektioner över det sagda och för att jag skulle kunna ställa frågor i anslutning till utskrifterna och om något i texten var oklart. Alla intervjuade fick tidigt information om detta förfaringssätt och jag upprepade det vid ett flertal tillfällen under studiens gång. Ett fåtal personer kommenterade utskrifterna och dessa synpunkter anammade jag i några fall. Det handlade om ord som jag hade missuppfattat när jag lyssnade på banden och sedan skrev ner felaktig ordalydelse av. I övrigt kommenterade nästan alla intervjuade mängden text, det vill säga mängden ord de själva uttryckt och att jag som intervjuare inte verkade uppta någon som helst plats i utskrifterna. Exempel på kommentarer jag fick är:

Herregud, sa jag så mycke.

Inte klokt vad man kan svamla på när ingen avbryter en.

Vad konstigt det blir i text, det hänger inte ihop nåt vidare.

Du verkar ju inte ha sagt nånting, det är ju bara jag som pratar på sida upp och sida ner.

Några personer kommenterade inte alls utskriften, även om jag förde texten på tal i våra samtal efteråt. Någon uttryckte sig ”Jag vill inte se vad jag har sagt.” Några av de intervjuade nämnde tidsbrist i anslutning till min fundering. ”Nej, du, jag har inte hunnit med att läsa än, det var ju rätt mycket.” Jag upprepade inte frågan om de hade läst eller inte i någon större utsträckning, utan det viktiga var att de skulle veta att de hade möjlighet att kommentera utskriften.

De fältanteckningar jag skrev under läsåret 2006/-07 upptar två A-4-pärmar. Fältanteckningarna skrevs i två olika ”former” eller snarare genrer; som loggbok och som dagbok. Loggboken kom till användning redan innan jag fick tillträde till fältet. Den var en slags planeringskalender, där jag kontinuerligt skrev in vad jag hade för planer med exempelvis min medverkan i en viss klass eller på ett visst möte. Materialet i loggboken utgörs till största del av det som skrevs ner och antecknades på plats, i direkt anslutning till min vistelse i bland annat klassrum, korridorer och på olika slags möten. Efter att jag lämnade ”fältet”; klassrummet eller mötet skrev jag in hur ”resultatet” blev och om det jag tidigare hade planerat blivit uppnått eller inte. I loggboken formulerade jag även de funderingar jag hade utifrån det jag varit med om och även sådant som jag

¹⁷ Potter (1996) har i sammanhanget valt begreppet interpretative repertoires i stället för diskurser.

planerade att ta reda på. Loggboksanteckningarna (oktober, 2006) inför och efter ett deltagande på en nätverksträff för lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser såg ut som följande:

Före: Medverka på nätverksträff för andraspråklärare m.fl. Vad jag förstår av inbjudan så kommer det att handla om bedömningar av elevers språkkunskaper och troligen om olika tester och diagnostiska prov. Undrar om jag får reda på hur de går till väga när de bedömer vem som är i behov av och vem som inte är det, för det har jag ännu inte någon aning om.

Efter: Jag vet inte riktigt var diskussionen om bedömningar tog vägen. Antagligen berodde det på det polisingripande som skett på en av skolorna. De flesta av mötesdeltagarna var intresserade att höra hur denna händelse hade utvecklats sig. Det mesta som sades under kvällen om bedömningar handlade om hur lärarna i svenska som andraspråk skulle kunna få klasslärarna att förstå och inse att undervisningen i svenska som andraspråk verkligen behövs. "Det vi mest av allt behöver är ett diagnostiskt prov som verkligen visar vad de här eleverna kan och vad de inte kan, för då kan ju alla andra se att de behöver undervisning i svenska som andraspråk. För som det är nu så ska man ju ut och överbevisa klasslärarna om att eleverna har behov av undervisningen", som en av deltagarna uttryckte det.

Dagboken använde jag till att skriva in sådant jag funderade över efter det att jag lämnade fältet, gick ut ur klassrummet eller efter att mötet avslutades. Vidare skrev jag in reflektioner kring samtal jag haft och hur jag tänkte kring de intervjuer som gjorts. Dagboken var på så sätt ett introspektivt dokument, där jag skrev ner egna idéer, känslor och även sådant jag inte tyckte mig begripa i det jag varit med om. Delar av materialet i dagboken var sådant jag formulerade efter att jag hade läst vad jag skrivit ner i loggboken under en dags olikartade händelser och samtal.

Jag samlade kontinuerligt in dokument av olika slag från skolorna. Det mesta handlade om kvalitetsredovisningar omfattande hela skolområdet; Gruvskolan, Högskolan samt Förskoleverksamheten. Ytterligare en sorts kvalitetsredovisningar ingår, nämligen de som görs på central nivå och därmed innefattar alla skolor i kommunen. Andra dokument som ingår i min studie är kommunala policydokument som beskriver hur elever med annat modersmål än svenska bör tas emot i skola och förskola samt olika handlingsplaner med fokus på just dessa elever. Till dokumenten hör också kommunens skolplan och integrationsplan samt ett antal broschyrer.

Översikt fältarbete

Tid	Vårterminen 2006	Höstterminen 2006	Vårterminen 2007	Höstterminen 2007
Aktörer/arenor				
Skolområdet	Observationer Fältsamtal	Observationer Fältsamtal	Observationer Fältsamtal	Observationer Fältsamtal
Överlämnandemöten	Observationer		Observationer Fältsamtal Intervjuer	
Rektorer och specialpedagoger	Fältsamtal	Fältsamtal Intervjuer	Fältsamtal Intervjuer	
Nätverksträffar		Observationer Fältsamtal	Observationer Fältsamtal	
Lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser	Fältsamtal	Observationer Fältsamtal Intervjuer	Observationer Fältsamtal Intervjuer	Intervjuer

Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) bör vissa forskningsetiska principer följas för att skydda de medverkande i studier av olika slag. Detta grundläggande skydd för individen innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informations- och samtyckeskravet har jag sökt uppfylla så väl som möjligt såväl före som under studiens gång. Jag har dels via den första mailkontakten med skolchefer och andra verksamma inom skolområdet informerat om studiens syfte och vad min medverkan i skolorna skulle kunna innebära. Jag har medverkat vid två större möten, ett vid varje skola, där jag redogjort för syftet med studien, om uppläggningsen och om olika tillvägagångssätt. Vid dessa möten har lärare och rektorer haft möjlighet att ställa frågor kring det jag berättade om. Vidare har jag kontinuerligt informerat om studiens syfte vid varje nätverksträff, eftersom deltagarna i viss mån skiftat. Alla elever hade muntligt informerats av lärarna om att jag skulle delta i verksamheterna och att mitt intresse var riktat mot lärarna och inte eleverna. En del elever har framfört en viss besvikelse över studiens fokus och undrat varför jag inte varit intresserad av vad de tycker och tänker. Mest missnöje uttrycktes över att deras namn inte skulle komma att nämnas i ”boken”.

Som jag beskrivit tidigare i texten, informerade jag kontinuerligt om att det var lärarna som hade beslutanderätten när det gällde min medverkan i klassrummen. Vidare tillfrågades alltid eleverna i de klassrum där jag deltog, dels innan själva studien påbörjades och dels i direkt anslutning till mitt deltagande i klassrummet. Lärarna ställde oftast frågan till eleverna innan jag kom, och jag upprepade frågan relativt enkelt vid varje nytt tillfälle ”Går det bra om jag är med i dag också?”. Sedan kan man givetvis fråga sig hur pass stor möjligheten är för en elev i ett klassrum att säga nej, när läraren frågar eller när jag står i dörren och frågar samma sak. Jag har dock inte någon gång under fältarbetet märkt eller hört att någon eller några elever har varit negativt inställda till min medverkan i klassrummen, utan snarare det motsatta.

När det gäller kravet på konfidentialitet har alla personer, platser och verksamheter har aidentifierats i den färdiga texten. Jag har således använt mig av fingerade namn på personer, skolor, kommun och stadsdel. I den mån jag har använt mig av text hämtad ur kommunala policydokument och dylikt har jag valt att sätta uttrycken inom citationstecken, men utan sidhänvisning och referens. I en studie av den här karaktären, finns det givetvis alltid personer som kan identifiera någon eller några av deltagarna. Särskilt gäller detta de rektorer som ingår i studien eftersom dessa är färre till antalet än de lärare som medverkar. Igenkännandet kan dock minimeras på grund av den tid som gått sedan studien genomfördes. Flera av de verksamma har bytt arbetsuppgifter, flyttat till andra orter och till andra skolor. Hur skolområdet organiserar undervisning i svenska som andraspråk som i förberedelseklasser har även det hunnit förändras under den tid som gått sedan jag befann mig på fältet. Alla medverkande i studien har informerats om att alla uppgifter och allt material som samlats in under avhandlingsarbetet enbart kommer att användas för forskningsändamål.

I samband med forskningsetiska överväganden och ställningstaganden är det viktigt att påpeka att min intention inte är att granska vare sig kommunen, skolområdet eller de olika yrkesutövarna för att bedöma hur pass väl de genomför sina uppdrag. I stället är intentionen att belysa och förstå hur ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever formuleras i syfte att uppfylla det som formuleras och föreskrivs.

Ett dilemma när det gäller en studie av det här slaget, som tar sin utgångspunkt i en belysning av forskning och i viss mån policydokument och myndighetstexter, med fokus på hur ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter formuleras, är att den kan uppfattas som normativ. Ett antal forskare (Allan, 2009; Becker,

1967) menar dock att det inte utgör någon problematik eftersom det är en omöjlighet att bedriva en helt objektiv och neutral forskning. Frågan är om det ens är önskvärt (Allan, 2009). Becker (1967) anser att det snarare handlar om "... the question is not whether we should take sides, since we inevitably will, but rather whose side we are on" (s. 239). Om man som forskare anser att det sätt på vilket människor "talar om" elever och den åtskilda undervisning de bedöms vara i behov av kan ha sin grund i samhällsliga förhållanden, i form av bland annat policydokument och myndighetstexter, bör enligt Eliasson (1987) forskaren ta ställning för den svagare parten. Den svagare parten blir i detta sammanhang de elever som är beroende av hur lärare och rektorer "talar om" dem, eftersom "talet om" har betydelse för hur undervisningen organiseras och genomförs. Eliasson benämner detta ett "medvetet partstagande".

Som jag tidigare skrivit är jag medveten om att mina ideologiska ställningstaganden kan avspeglar sig i de benämningar jag väljer att använda i avhandlingsarbetet och att dessa i hög grad medverkar till att reproducera det de benämner. Jag menar på samma sätt som Ålund och Schierup (1991) att det föreligger makt i att definiera och att det därför är av stor betydelse att som forskare vara medveten om denna maktaspekt.

Ett dilemma i relation till ovanstående resonemang om den makt man som forskare har, när det handlar om att definiera, uppkom rätt snart efter att jag påbörjade avhandlingsarbetet. Dilemmat handlade om hur jag skulle benämna de elever som utgör fokus i min studie och finns beskrivet tidigare i avhandlingstexten.

Ett trovärdigt och gott hantverk

Ett kapitel benämnt med begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet verkar vara kutym inom alla forskningsansatser, oavsett om de är strikt kvantitativa eller om de är av det slag jag har befattat mig med, det vill säga kvalitativa¹⁸. Jag har i detta textavsnitt valt rubriken ett trovärdigt och gott hantverk och kommer under denna rubrik därför att välja något andra begrepp än de traditionella, vilka kommer att diskuteras och sättas i relation till mitt avhandlingsarbete i sin helhet.

¹⁸ Frågan kan ställas om vad begreppen kvalitativ och kvantitativ har för betydelse och om det är så stor skillnad som diskussionen kring dem verkar ge sken av eller om det enbart är en missvisande retorik (Åsberg, 2001).

Kvale (1997) skriver att synen på validitet inom kvalitativa studier har förändrats och att sökandet efter en absolut och säker kunskap har ersatts av en föreställning om försvarbara kunskapsanspråk. Validering blir med andra ord en fråga om att välja mellan konkurrerande tolkningar och om att granska samt argumentera för en relativ trovärdighet hos alternativa kunskapsanspråk (Starrin & Svensson, 1994). Det föreligger med andra ord en problematik vad gäller att använda begrepp eller kriterier inom kvalitativ forskning som har sin härkomst inom den kvantitativa ansatsen. Men oavsett forskningsinriktning och vilka begrepp som används måste en forskare validera sina resultat. Kvale (1997, 2005) skriver att inom kvalitativ forskning innebär detta att trovärdigheten kontrolleras genom ett ständigt ifrågasättande av syfte, tillvägagångssätt och framväxande resultat genom hela forskningsprocessen. Strävan efter god validitet bör på detta sätt genomsyra forskningsprocessens alla delar. Jag har försökt att explicitgöra de överväganden och ställningstaganden jag gjort under resans gång, för att läsaren ska ha möjlighet att vara en medresenär. Ett avgörande kriterium för det goda hantverket är att en annan läsare ska kunna se vad jag såg om läsaren anlägger samma perspektiv på texten, som jag själv gjorde, oavsett vad denne läsare anser om mitt valda perspektiv (Kvale, 2005). Jag måste dock medge att alla överväganden som gjorts under avhandlingsarbetet inte går att redogöra för i föreliggande text, utan det är snarare de av mig betraktade som något viktigare än andra som presenteras.

Att det skulle finnas en absolut sanning om den sociala världen, som ligger där ute i väntan på upptäckt är väl de flesta kritiska till. I stället framhåller Lincoln och Guba (i Bryman, 2004) att det finns flera anspråk på vad sanning består i. Mot denna bakgrund föreslår de en användning av begreppen trustworthiness och authenticity (trovärdighet och autenticitet), vilka jag har funnit användbara som hållpunkter och viktiga att kontinuerligt reflektera kring i relation till avhandlingsarbetet.

Autenticitet omfattar en rad aspekter av vidare omfång vilka har till uppgift att belysa forskningens validitet med avseende på politisk och samhällsrelaterad betydelse. Autenticitet kan relateras till begreppet relevans som det används av Hammersley (2004). Med forskningens relevans avser Hammersley "In my view, research should be aimed at producing knowledge that contributes to the problem-solving capacities of some group of people, perhaps even of everyone" (s. 244). Hur stor betydelse ett avhandlingsarbete har i praktiken och vilka konsekvenser det kan tänkas få, är givetvis viktigt att reflektera över. Jag antar att alla som skrivit eller håller på att skriva avhandlingar har ett visst hopp om att

den möda som läggs ner ska ha någon betydelse, för åtminstone någon och på så sätt bidra till förändring. Vilken betydelse resultaten i denna studie kan få för de verksamma kan jag endast spekulera i, men om möjligt får det till konsekvens att lärare och rektorer kommer att ses av andra och uppfatta sig själva som satta att utföra ett komplext och emellanåt motsägelsefullt uppdrag. Jag har, genom att ingående beskriva och analysera den kontext inom vilken lärare och rektorer har att agera, strävat efter att belysa såväl komplexiteten och motsägelsefullheten som otydligheten i de olika uppdrag de pedagogiskt verksamma har att utföra (se även Lipsky, 1977). Avsikten har varit att bidra till en förståelse för det som sker på genomförandearenan det vill säga hur ”talet om” formuleras, för att om möjligt kunna medverka till att olika yrkesutövare i skolan, med Douglas (1986) ord, kan problematisera, undersöka och reflektera kring de klassificeringar och kategoriseringar som görs med avseende på elever och elevers behov i en skolverksamhet.

När det gäller trovärdigheten finns det inga statistiska tester, med vilka andra kan kontrollera de tolkningar och beskrivningar jag gör och har gjort utan trovärdigheten måste bygga på kriterier som ”... integrity and good practice” (Brewer, 1994, s. 406). Good practice eller i svensk översättning hantverksskicklighet är knutet till forskarens person likaväl som till forskningsprocessen. Det gäller för mig som forskare att skriva fram mig själv, med min förförståelse, förtrogenhetskunskap och reflexivitet. Kriteriet ställer krav på forskaren att reflektera över egna vetenskapliga ställningstaganden och perspektiv eftersom dessa påverkar analyserna. Jag har strävat efter att såväl i inledande kapitel som i arbetet i övrigt belysa olika perspektiv på skolans bemötande av elevers olikheter, mina egna möten med och erfarenheter av dessa perspektiv i såväl egen yrkeserfarenhet som i möten med de medverkande i fältstudien. Jag har således sökt inta ett kritiskt förhållningssätt till det som tas för givet av mig själv och av de medverkande lärarna och rektorerna. Jag har kontinuerligt ställt mig frågor som: ”Kan detta förstås på annat sätt?” och ”Hur skulle ett tvärt-om-perspektiv kunna formuleras?” Jag har också kontinuerligt sökt vara kritisk till mitt kritiska förhållningssätt. Ett sätt på vilket jag har försökt att förhålla mig kritisk i syfte att upprätthålla distansen till mitt forskningsobjekt har varit att jag ofta i tanken bytt ut de elever som benämnts ”invandrarelever” mot ”svenska” elever. Jag har då även bytt ut det språkliga lärandet mot annat lärande och hur det skulle ha tett sig om det exempelvis hade handlat om lärande i matematik.

Det finns ytterligare en validitetsaspekt benämnd kommunikativ validitet och som innebär att studiens trovärdighet prövas i dialog med andra. Det kan då

handla om att en tolkning återförs till dem som studerats för att få deras bedömning av tolkningens rimlighet (Starrin & Svensson, 1994). Jag inte provat studiens analyser på något djupare sätt i dialog med lärare och rektorer. Däremot har jag kontinuerligt gjort återkopplingar till dem som studerats i min studie. Detta har gjorts genom att det jag skrivit i fältanteckningarna under exempelvis en lektion har diskuterats med läraren i syfte att få klagörande kommentarer om det jag själv funderat kring. Jag har således fört diskussioner med lärare och rektorer under min tid på fältet, där de har getts möjlighet att argumentera för sina synpunkter och det sätt på vilket undervisningen bedrivs (Wetherell & Potter, 1992)

När det gäller det kommunikativa validitetskriteriet har jag på samma sätt som Starrin och Svensson (1994) sett vissa risker med att låta de som ingår i studien få ha tolkningsföreträde när det gäller de tolkningar och analyser som görs. Däremot har jag haft möjlighet att tillsammans med dem som ingår i studien diskutera tolkningar och analyser som gjorts under arbetets gång. De nätverksträffar där jag deltagit har varit andra fora för mig att formulera frågor med utgångspunkt i de tankar, frågor och tolkningar jag skrivit i mina fältanteckningar. Kontinuerliga samtal och intervjuer med skolpersonalen har också bidragit till att tolkningar har kunnat diskuteras gemensamt. Jag har haft möjlighet att formulera funderingar med utgångspunkt i fältanteckningar och samtala med lärare om dessa. Ett exempel på en sådan fundering eller snarare tolkning, som kan jämföras med det Wetherell och Potter (1992) beskriver som rakt-på-argumenterande och som jag förde fram i ett samtal med en lärare i förberedelseklassen på Gruvskolan är:

Det verkar som om det beror på den mottagande klassen och hur den ser ut, när det gäller elevers flytt till vanlig klass eller vad man ska kalla det och inte direkt på hur mycket svenska de har lärt sig, är det så? (Fältanteckningar, april 2007)

Att göra överväganden mot bakgrund av dessa validitetskriterier ansåg jag betydelsefullt redan under avhandlingsarbetets planeringsstadium. Dessa överväganden präglade avhandlingsarbetet i sin helhet. Hur väl jag lyckades förmedla olika perspektiv på det som jag fann vara intressant och viktigt att studera närmare utan att för den skull drunkna i komplexiteten var även det viktigt i relation till validitet som hantverksskicklighet. Den värld jag studerade, kan på samma sätt som alla andra världar, tolkas ur flera olika perspektiv. Tidigare i texten skrev jag att syftet med att använda flera metoder var att få ett rikare empiriskt material och det kan i samband med diskussionen om studiens validitet framföras att en sådan triangulering bidrar till ökad trovärdighet. Jag

kunde exempelvis ha valt att enbart intervjua rektorer, eftersom de har beslutanderätten när det gäller bedömningen av elevers behov av undervisning i svenska som andraspråk. Jag övervägde intervjua som metod under ett tidigare skede i arbetet med avhandlingsplanen, men insåg rätt snart att enbart *en* undersökningsmetod inte skulle vara tillräcklig, just med avseende på områdets komplexitet. I inledningsskedet av fältarbetet visade det sig också vara en omöjlighet att finna och därmed att välja informanter att intervjua i relation till avhandlingens syfte. Jag såg det, i ett senare skede av avhandlingsarbetet, heller inte som troligt att jag skulle kunna sätta mig in i det som intervjupersonerna refererade till och berättade om i intervjuerna, om jag själv inte hade varit med som deltagande observatör i verksamheten.

Att argumentera för vissa tolkningar i relation till möjliga alternativ och att öppet redogöra för och diskutera de val som görs under arbetets gång, är av avgörande betydelse för huruvida man kan bedömas vara en skicklig hantverkare eller inte. Det gäller på så sätt att genom hela arbetet ställa sig den fråga som Taylor och Bogdan (1984) formulerar: ”You must always ask yourself whether you have explained all that the readers need to know” (s. 151).

Eventuellt kan ett heuristiskt kvalitetskriterium utgöra en extra utgångspunkt förutom de tidigare nämnda. Larsson (1994) skriver:

Ett centralt kriterium när man bedömer kvaliteten hos kvalitativa studier är vad jag vill kalla studiens heuristiska kvalitet. Med heuristisk menar jag då i vilken utsträckning läsaren genom framställningen kan se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt (s. 180).

Med andra ord avses att den kvalitativa studien, genom själva framställningen, ska ge ett kunskapstillskott.

RESULTAT

Jag har tidigare i avhandlingstexten påpekat att även om lärare och rektorer har stor betydelse i skapandet av miljöer för delaktighet och lärande, handlar det inte om något fritt skapande eftersom skolverksamheter omgärdas av mål, riktlinjer, direktiv och formulerade ambitioner för hur arbetet bör bedrivas. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv betonas kontextens betydelse eftersom det som konstrueras i den dagliga interaktionen är avhängigt det som kulturen och det samhälle och den omgivning vi befinner oss i redan har skapat åt oss (Berger & Luckmann, 1966; Linell, 2006). Att kontextualisera lärares och rektorers ”tal om”, är ur detta perspektiv av stor betydelse för att kunna bidra till en förståelse för hur de olika yrkesutövarna ”talar om” en åtskild undervisning för vissa elever och därmed bidrar till att upprätthålla en uppdelning av elever i olika klasser och i olika svenskämnen.

Det sätt på vilket det empiriska materialet har sorterats och även redogörs för i detta kapitel utgör i sig en analys. Det är inte av slump jag har valt att lägga vissa delar av materialet inledningsvis och andra i slutet. Det som presenteras i det följande är inte en redovisning av dataproduktionen i en kronologisk ordningsföljd. Snarare har resultatkapitlets innehåll och de olika avsnitten i kapitlet formulerats genom en ständig pendling mellan teori och empiri, där en viktig utgångspunkt i relation till empirin har varit frågan; Hur kan detta förstås? Samma förfaringssätt gäller det sätt på vilket resultatkapitlets olika avsnitt rubriceras. Rubrikerna utgör på så sätt en del av analysen. En strävan har också varit att ta utgångspunkt i kontexter på olika avstånd från de olika yrkesutövare som ”talar om” den undervisning som är i fokus i min studie genom att omgivningarna presenteras först och därefter de yrkesutövare som befinner sig inom dessa. Det empiriska materialet är således sorterat utifrån syftet att kontextualisera ”talet om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass (Linell, 2006; Wetherell & Potter, 1992).

Med omgivningar och kontext avses såväl kommunala dokument som de lokaler där det bedrivs undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Dessa kommer att presenteras i de inledande textavsnitten. Till denna kontext hör även det som tidigare presenterats i forsknings- och litteraturgenomgången.

Denna kontext i sin helhet är något som såväl lärare och rektorer påverkas av på ett eller annat sätt och som de försöker att och strävar efter att förhålla sig till i praktiken (Cummins, 1996; Berg, 2000; Ogbu, 1981; Potter, 1996a; Wetherell & Potter, 1992).

Det som därefter presenteras är lärares och rektorers ”tal om” en åtskild undervisning för vissa elever, det vill säga ”... talk and texts as part of social practices” (Potter, 1996a, s. 105). Även fortsättningsvis i resultatkapitlet kommer jag att gå ”utifrån och inåt”. I texten, som belyser rektorers och lärares ”tal om”, kommer de yrkesutövare, som befinner sig i omgivningarna, men som på något sätt är involverade i andraspråksundervisning, det vill säga rektorer, klasslärare och specialpedagoger på Gruv- och Höjdskolan samt lärare som medverkar på överlämnandemöten på Gruvskolan, att presenteras först i raden av dem som ”talar om”. Dessa yrkesutövare är inte att betrakta som specialister inom området andraspråksundervisning till skillnad från de yrkesutövare som kommer att utgöra fokus i resultatkapitlets senare hälft, nämligen lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser på Gruv- och Höjdskolan samt deltagare i nätverkssammanskomster. Mot bakgrund av de tidigare formulerade teoretiska utgångspunkterna (Fulcher, 1982; Potter, 1996a; Skrtic, 1991, Tomlinson, 1999; Wetherell & Potter 1992;) har en strävan från min sida varit att i den mån detta är möjligt presentera de olika yrkesutövarna och deras ”tal om” utifrån deras huvudsakliga uppdrag samt deras olika utbildningar. Jag har i metodkapitlet tidigare i texten redogjort för det som på fältet utgjorde det avgränsade fallet och resultatkapitlets indelning och organisering kan därför sägas följa den ordning som presenterades på sidorna 122-123.

Varje ingående textavsnitt i resultatkapitlet avslutas med ett stycke rubricerat Sammanfattande reflektioner. I dessa avslutande resonemang analyseras ”talet om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser med utgångspunkt i hur lärare och rektorer ”pratar fram” den verklighet de befinner sig inom och hur de då motiverar och beskriver en åtskild undervisning för vissa elever, hur undervisningen utformas och organiseras, samt vilka diskurser som kommer till uttryck i ”talet om” den åtskilda undervisningen.

Åtskillnad i kommunala och lokala dokument

Parkstads kommun har upprättat ett integrationsprogram med utgångspunkt i det som beskrivs vara regeringens mål för integrationspolitiken. Med detta avses

regeringens proposition *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik* (1997/1998:16). I propositionen skriver man att:

... mångfald bör tas som utgångspunkt för den generella politikens utformning och genomförande på alla samhällsområden och nivåer. Säråtgärder som riktar sig till invandrare som grupp bör begränsas till insatser och åtgärder som kan behövas under den första tiden i Sverige (Prop. 1997/1998:16, s. 1).

I propositionstexten framhålls att säråtgärder riskerar att bidra till utanförskap snarare än gynna integration:

Invandrarpolitiken tillsammans med den särskilda administration som byggts upp för att genomföra den, har därigenom kommit att på ett olyckligt sätt förstärka en uppdelning av befolkningen i ett 'vi' och ett 'dom' och därigenom medverkat till uppkomsten av utanförskap (Prop. 1997/1998:16, s. 17).

I propositionen uppfattas dock inte undervisning i svenska som andraspråk som en säråtgärd utan framhålls som ett "... med övriga ämnen likvärdigt skolämne" (s. 58). Förberedelseklasser omnämns inte i propositionen, men särskild vikt läggs vid introduktionsprogram för barn och ungdomar. Propositionens formuleringar om sådana program för barn och ungdomar betonar vikten av stödåtgärder i form av exempelvis "... förberedelser för att kunna påbörja skolundervisning eller förskoleverksamhet och stödinsatser inom skolan och förskolan" (s. 85). Vidare framhålls vikten av särskilda insatser för att elever med bristfällig skolgång före ankomsten till Sverige, ska kunna uppnå den nivå som behövs för att följa undervisningen i den klass de normalt skulle tillhöra. Annat som omnämns är att eleverna under denna introduktionstid bör bli "... medvetna om och införstådda med de normer som genomsyrar skolan" (s. 85). I introduktionsprogram för barn och ungdomar anses det värdefullt att de i skolan ges möjligheter att få bearbeta sina upplevelser i exempelvis bild och drama, samt att de som behöver professionell hjälp att bearbeta svåra upplevelser bör få detta. Å ena sidan uttrycks således att den "invandrade" bör omfattas av den generella politiken men å andra sidan framhålls deras annorlundahet i form av behov av något annat eller mera än vad den ordinarie undervisningen kan erbjuda. Ett exempel på denna slags ambivalens eller motsägelsefullhet framgår av följande formuleringar:

För att inte segregationen skall förvärras är det än angelägnare att skolan utgår från alla elevers erfarenheter och ser till att barn med olika bakgrund arbetar tillsammans och lär av varandra. Vidare måste skolan uppmärksamma de barn och familjer som har traumatiska upplevelser med sig till Sverige (Prop. 1997/1998:16, s. 63-64).

Syftet med kommunens integrationsprogram är att, med utgångspunkt i propositionstexten, dra upp riktlinjer för kommunens olika verksamheter, för att på så sätt främja integrationen av ”människor med olika bakgrund”. I programmet fastslås att propositionens övergripande mål utgör den grund från vilken varje nämnd, styrelse och bolag inom kommunen ska sätta upp egna mål utifrån de egna förutsättningarna. Således åligger det den nämnd som ansvarar för utbildningsverksamheten i kommunen att med utgångspunkt i det gemensamma integrationsprogrammet upprätta och formulera mål med avseende på integration. I nämndens uppdrag ingår att formulera en integrationsplan för den egna verksamheten samt att utvärdera och revidera denna årligen.

I integrationsplanen för kommunens barn- och utbildningsnämnd formuleras några gemensamma ställningstaganden bland annat ”att aktivt motverka att barn och elever sammankopplas med problem och mörka framtidsutsikter”, att vuxnas attityder och förhållningssätt är avgörande för barns och elevers skolframgång och att en mångkulturell miljö möjliggör att i direkt kontakt med människor få inblick i olika religiösa och kulturella levnadsmönster. Integrationsplanens mål är att mångkulturell kompetens och flerspråkighet ska ses som tillgångar och ha en synlig roll i verksamheten. För att nå målen ges åtgärdsförslag, vilka till stor del utgår från ett antagande om elevernas behov av stöd och vikten av att upprätta ”personliga introduktionsplaner”, åtgärdsprogram och så kallade checklistor för att eleverna ska få ”det stöd de behöver”. Under rubriken övriga förslag framförs även att ”berörd personal ska förberedas” och efter behov ges kompetensutveckling. De ställningstaganden som tas inledningsvis i integrationsplanen verkar överges i det stycke som formulerar åtgärdsförslag. De åtgärder och insatser som föreslås riktas mot det som tidigare i texten beskrevs som tillgångar.

På kommunal nivå görs även årliga kvalitetsredovisningar, som inbegriper all förskole- och skolverksamhet i kommunen. Den kommunala kvalitetsredovisningen sammanställs med utgångspunkt i de enskilda skolornas redovisningar och utgör på så sätt en överblick och en möjlighet till jämförelser mellan olika skolors ”resultat”. Inte någon av de kvalitetsredovisningar som ingår i mitt empiriska material fokuserar eller redovisar hur kommunen arbetar med integration. Det är andra områden som står i fokus, exempelvis trivsel och arbetsro, läsa och skriva i årskurs 3 samt likvärdighet mellan skolor.

I de kommunala kvalitetsredovisningarna utgör ”invandrarelever” emellanåt en särskild grupp i materialet. Kommunen ser det som extra viktigt att kartlägga och följa upp ”invandrarelevs” svårigheter i skolarbetet, för att kunna sätta in resurser i ett så tidigt skede som möjligt. Med utgångspunkt i denna beredskap redovisas exempelvis elevers enkätsvar på frågor om de har svårigheter i skolarbetet och om de anser att de får den hjälp de behöver i de tre kategorierna flickor, pojkar och ”invandrarelever”. Att ”invandrarelever” utgör en egen grupp i redovisningen tyder på att det föreligger ett behov av att urskilja vissa elever och att uppmärksamma dessa lite extra. Genusaspekten förefaller inte ha någon betydelse när det gäller ”invandrarelever” och deras synpunkter på svårigheter i skolarbetet. Däremot verkar den ha det när det handlar om ”svenska” elever. I redovisningen av svar på övriga frågor i enkätundersökningen delas dock inte eleverna upp på detta sätt. Kommunens centrala administration utgår från att redovisning av frågor som har till syfte att beskriva elevers svårigheter och deras behov av hjälp och stöd är särskilt viktiga när det gäller vissa elever. Fokuseringen av ”invandrarelevs” svårigheter och eventuella behov av stöd är inte svår att förstå eftersom betydelsen av att uppmärksamma ”invandrarelever” samt att göra detta så tidigt som möjligt, poängteras i myndighetstexter och i andra sammanhang (se den tidigare propositionstexten). ”Invandrarelever” och ”elever med utländsk bakgrund” utgör en grupp av elever vilka många, inklusive staten och kommunen uttrycker ett särskilt engagemang för.

Inom kommunen finns en centralt placerad administratör, som är av särskild betydelse när det gäller undervisning för skolområdets ”invandrarelever”, vi kan kalla henne Ilse. Hon har till uppgift att vara kommunens specialist när det gäller förordnings- och myndighetstexter med avseende på just dessa elever. Det är till Ilse, som rektorerna skickar sina äskanden om extra resurser till bland annat förberedelseklasser och andraspråksundervisning i övrigt. Hon ansvarar även för seminarier och studiedagar med lärare och rektorer och är en flitigt utnyttjad expert när det gäller olika möten i samband med vissa elevers skolgång. Ilse kan man alltid ringa för att fråga om råd, när man är tveksam över hur det ska vara, och hur man ska göra för att det ska bli i enlighet med lagar, paragrafer och direktiv. Man hänvisar ofta till Ilse i diskussioner på skolorna, hon refereras till som om hon vore ett facit, ”Så sa Ilse att det ska vara”, ”Nu ska vi verkligen följa det som Ilse sa när det gäller registrering av elever” och ”Nej, så ska vi inte göra, för Ilse sa att det inte var rätt, enligt de nya reglerna vill säga”. När lärare och rektorer uttalar sig om att ”det är ju politikerna som bestämt att vi ska ha det så här”, är det ofta Ilse som avses, eftersom hon ses som uttolkare av såväl kommunala som nationella politikerbeslut. Ilse anses också vara en person som

har gedigen kunskap när det handlar om forskning kring ”invandrarelever” och nya rön när det gäller hur andraspråksundervisningen bör bedrivas. Hennes uppgift är att tillsammans med rektorer vara den förmedlande länken mellan det som formuleras i policydokument, myndighets- och forskningstexter och det sätt på vilket detta genomförs i praktiken.

Sundets skolområde; Gruv- och Höjdskolan, har i den här studien bidragit med var sin redovisning till den kommunala sammanställningen av skolornas kvalitetsredovisningar. I Gruv- och Höjdskolans redovisningar finns integration med som ett eget kapitel. Vidare har Gruvskolan en mångfaldsplan som har formulerats med utgångspunkt i det tidigare beskrivna kommunala integrationsprogrammet. Integration, integrationsplaner och integrationsarbete är flitigt förekommande begrepp i dokument inom kommunen i sin helhet och så givetvis även för Gruv- och Höjdskolan. Det finns såväl projektplaner som handlingsplaner när det gäller hur integrationsarbetet ska skötas. Innehållet i de textavsnitt som rör integration utgörs till största del av ”invandrarbarnens” skolsituation och hur denna ska kunna förbättras. De förslag på åtgärder och planerade insatser som formuleras riktas i huvudsak till ”invandrarbarn” och deras föräldrar och vad som skulle kunna kallas deras brister och deras behov av något annat eller mera. Å ena sidan framhåller dokumenten att ”den mångkulturella skolan ska ses som en tillgång”, medan de insatser som gjorts, görs och planeras när det handlar om integration, snarare verkar rikta in sig på att mildra det mångkulturella, så att det inte blir alltför olikt. Utgångspunkten i dokumenten kan därför snarare ses som förhöjd beredskap inför mötet med det okända och problematiska än en förväntan inför att få ta del av andras tillgångar.

Uppmärksamhet riktas även mot ”invandrarelevs” föräldrar, speciellt med avseende på samarbetet mellan hem och skola. Samarbetet beskrivs som problematiskt och rutiner efterlyses kring den, enligt dokumenten, stora föräldragrupp som har en annan kulturell och språklig bakgrund än den svenska. Bland annat beskrivs ett projekt, riktat till två av skolområdets språkgrupper (elever och föräldrar) som har till syfte att bland annat förebygga hedersrelaterat våld genom temakvällar, samtalsgrupper och föreläsningsserier.

Såväl elever som föräldrar verkar i behov av att åtgärdas och informeras, mot bakgrund av de problem och svårigheter de antas eller anses ha. När man läser får man intrycket att integrationsprocessen verkar vara ett enkelriktat projekt där ömsesidigheten saknas. Kraft och energi ägnas åt mötet med ”invandrarna” i syfte att lära och informera dem och att på så sätt ge dem det de antas sakna eller

att stödja dem i deras ”problematiska” situation. För att i viss mån underlätta för skolans personal i detta avseende, det vill säga i arbetet med att undervisa och informera ”invandrarna”, ges lärare möjlighet att delta i kurser med fokus på bland annat kulturmöten/-krockar, eller som det uttrycks i verksamhetsplanen för förberedelseklassernas lärare: ”Pedagogerna fortbildar sig om olika kulturer och delger kollegor”. Skolområdet kan sägas ha initierat och planerat sina projekt mot bakgrund av och med utgångspunkt i de formuleringar i statliga direktiv och kommunens integrationsplan som betonar vikten av beredskap inför mötet med vad som förefaller uppfattas som det ”okända”.

”Invandrarelever” behöver ett särskilt välkomnande när de kommer till skolan och mottagandeprocessen är noggrant beskriven i de dokument som lärarna använder sig av. I dokumenten ingår en lista över ett tjugofemtal punkter som lärarna vid det första mötet med elev och föräldrar ska utgå från. Listan innefattar exempelvis frågor som rör föräldrarnas utbildning, deras yrke, eventuella traumatiska upplevelser och om de kan hjälpa till med läxor, elevens hälsotillstånd såväl psykiskt som fysiskt etcetera. Såväl föräldrar som elev sätts under luppen och förväntas dela med sig av såväl det traumatiska som det mer triviala i det första mötet med skolan. Vid dessa möten deltar tolk. Listan över de punkter som bör betas av vid välkommandemötet ger i sig uttryck för att de som tas emot är att betrakta som problem eller att de har problem, som dock skolan och skolans aktörer är förberedda på att möta och har kompetens att avhjälpa. I Välkommen-broschyren nämns redan i inledningskapitlet att ”Möten mellan personal och föräldrar/barn/elever kan skapa stora spänningar och missförstånd” och att det därför gäller att ha insikt i de svårigheter som kan uppstå mellan olika värdesystem. Vidare framhåller texten att den nyanlända eleven kan ha ”mycket traumatiska upplevelser bakom sig” och därför kan ”bli passiv och håglös och inte visa så stort intresse för skolarbetet”, vilket medför att lärarna bör vara ”flexibla i sitt arbete”. Skolan har med andra ord en upparbetad beredskap inför mötet med de nya och är således väl förberedd på de problem som kan komma att uppstå. Skolan kan sägas vara så pass väl förberedd att lärarna utgår från att det kommer att bli problem med nyanlända elever.

Inom några områden framstår dock det mångkulturella som en tillgång i de dokument som rör Sundets skolområde och det är mat, musik och dans. Sundets karnevalsdag beskrivs som en ”fantastisk dag med många kulturella möten”. Förutom den årliga karnevalen har Sundets skolområde även så kallade temadagar, där föräldrar, lärare och elever presenterar mat, musik och dans från elevernas olika hemländer. I samband med detta framhåller dokumenten också

vikten av att lyfta fram olika kulturers högtider i skolan, eftersom dessa anses såväl spännande som intressanta att uppmärksamma.

Sammanfattande reflektioner

Innehållet i dokumenten tyder på att mångfald och det som formuleras om det mångkulturella snarare är att betrakta som en belastning än som en tillgång. Resultaten är i överensstämmelse med Grubers (2001) resultat i studien av hur ”invandrarelever” beskrivs i myndighetstexter och vidare i relation till Granstedts (2006) undersökning om hur lärare beskriver ”invandrarelever” i relation till sina uppdrag. Bunar (1999) benämner gapet mellan visionen om mångkulturalismen och hur denna vision tar sig uttryck i praktiken för en officiell lögn. Mötet med det mångkulturella är dock något som man strävar efter att vara dels förberedd inför och dels att bemästra. Således verkar det mångkulturella vara, vad Ålund och Schierup (1991) beskriver som en ”... permanent source of ’problems’” (s. 70). Huruvida dessa förberedelser och denna beredskap inför skolans möte med eleverna, kan ses som möjligheter eller hinder är givetvis svårt att uttala sig om mot bakgrund av dokumenten. Vad som däremot framkommer i exempelvis Rosenthals och Jacobsons (2003) klassiska studie från 1960-talet är att lärares förväntningar på elever har stor betydelse för huruvida de lyckas eller misslyckas i skolan. De elever som lärarna i den experimentella studien påverkats till att förvänta sig något extra av klarade sig bättre än andra elever. Den slutsats Rosenthal och Jacobson drog av experimentet var att negativa förväntningar har motsatt effekt (se även Gitz-Johansen, 2006; Smyth, 2006). I relation till dokumentens formuleringar kring nyanlända ”invandrade” elever och det de kan tänkas eller förväntas bära med sig i bagaget, tyder mycket på att eleverna anses vara i behov av omsorg och disciplinering, på ett annat sätt än vad skolans övriga nya elever bedöms vara.

Mångfald verkar vara något som enbart förbehålls texter som fokuserar mötet med ”dom andra” och detsamma gäller till stor del även begreppet integrering, vars fokus är på ”dom” (Bunar, 1999). Det föreligger en åtskillnad i dokumenten, vilken motiveras med att ”de” behöver något mera eller annat än vad ”vi” behöver. ”De” har med andra ord mycket att lära eller som Allen (2006) uttrycker det: ”I have always found that the changes demanded of the newcomers far outweigh those demanded of the host society” (s. 251).

Dokumentens ”tal om” eleverna och även om deras föräldrar kännetecknas av en åtskillnadsdiskurs eller i Fulchers (1999) termer ”a divisive discourse”(s. 9),

där fokus är på det som skiljer ”dom” från ”oss”. Formuleringar kring det mångkulturella, integration och mångfald och vad detta kan tänkas bidra med har även en tendens till att ta en skepnad av det som Stier (2009) benämner ”kebabisering” (s. 32). Att döma av innehållet i diskussioner kring mångfald och interkulturalitet, menar Stier, att förutom talet om vilka exotiska maträtter invandringen gett Sverige, verkar det inte tas något djupare intryck av allt det andra som ett mångkulturellt samhälle har att erbjuda.¹⁹ Kubota (2004) beskriver på ett liknande sätt att:

Just as multicultural education should be inclusive in terms of participants, it should be comprehensive with respect to curriculum. Merely observing an annual celebration of Cinco de Mayo or International Day sends an implicit message to students that there is little need to think about diversity until that time next year (Kbota, 2004, s. 30).

Lappalainen (2003), har i en studie diskuterat och problematiserat det sätt på vilket finska förskoleklasser firar och uppmärksammar olika högtider i en mångkulturell skola. Hon menar att det föreligger en risk i att oreflekterat uppmärksamma skillnader elever emellan. ”I began to wonder whether it would be possible to celebrate things shared, rather than celebrating differences” (s. 90). Gruber (2009) resonerar på ett liknande sätt och menar att det sätt varpå det mångkulturella uppmärksammas i skolan innebär att ”de andra” kommer att ”... fixeras i en främmande och exotisk annorlundahet” (s. 78).

Så här långt har implementeringen av statens integrationspolitik belysts med hjälp av kommunens integrationsprogram och utbildningsnämndens konkretisering i integrationsplanen samt skolornas utformning av policydokument om integration. En viss motsägelsefullhet framträder i materialet där mångfald formuleras som en tillgång, men där de åtgärder som beskrivs i relation till integration uttrycks inom en åtskillnadiskurs. Med hjälp av olika särskilda insatser förväntas mångfalden kunna åtgärdas för att möjligen minska i omfång. På ett liknande sätt framträder en viss motsägelsefullhet när det gäller hur ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter formuleras. Dels uttrycks att generella regler bör vara utgångspunkt i bemötandet av alla elever och dels betonas behovet av specifika åtgärder i relation till vissa elever. I huvudsak ger de lokala dokumenten dock uttryck för en åtskillnadiskurs, där betoningen och motivet för åtskillnaden ligger på vissa elevers behov av något annat eller mera och vad som skiljer dem från skolområdets övriga elever. Det är med utgångspunkt i och en uttolkning av bland annat dessa dokument som skolans

¹⁹ Jfr. även med Skrtić och Sailors (1996) benämning ”tourism mentality” (s. 148).

olika yrkesutövare har till uppgift att utföra sina olika uppdrag inom skolverksamheten.

Betydelsen av åtskillnad elever emellan framgår även av kommunens inrättande av en särskild tjänst, en administratör vars uppdrag är att vara behjälplig vid uttolkandet av dokument och direktiv avseende vissa elever. Detta kan ses som ett förtjänstfullt sätt på vilket kommunen vill verka för att uppmärksamma ”invandrarelever” rättigheter och därmed bidra till att integrationen underlättas. Samtidigt infinner sig frågan om hurvida en strävan efter att generella regler bör omfatta alla elever överensstämmer med anställningen av en särskild administratör inom utbildningsområdet, som ansvarar för uttolkandet av regelverket kring vissa elever. Inrättandet av denna särskilda tjänst kan även relateras till inledningens beskrivning av mångkulturalismens paradox, i form av en vilja att värna, skydda och gagna, samtidigt som denna särbehandling riskerar att bidra till en andrafiering av dem som ska gynnas (Brown, 2004; Runfors, 2003; Ålund & Schierup, 1991).

Fysisk åtskillnad

Det första jag ser när jag når fram till stadsdelen Sundet, efter att ha passerat stadens egentliga centrum tio kilometer tidigare, är en hög skylt med texten Välkommen till Sundets Centrum, namn på olika affärer och en pil. Jag kör i pilens riktning och kommer fram till något som ser ut som två stora parkeringsplatser. Nu går det inte att ta sig längre, för vägen löper runt parkeringarna och tillbaka i den riktning jag kom från. Kan detta vara Centrum? I borten änden av den ena parkeringen ligger antagligen det som är Centrum. Det som syns är baksidan av en större livsmedelsaffär och några andra låga platta tegelbyggnader. I övrigt omgärdas parkeringsytorna av rätt höga hus och asfalterade gång- och cykelbanor. Jag kliver ur bilen och går mot ett område som tycks vara en fotbollsplan och mycket riktigt här finns en mängd cyklar, några barnvagnar och flera barn som att döma av deras bestämda steg och ryggsäckar, verkar vara på väg till skolan. Jag frågar en pojke om han går i Gruskskolan, han nickar och visar mig sen vägen till det som är skolentrén. Den skola jag ska till är en av flera byggnader som ser likadana ut, tegelbyggnader i två våningar omväxlande med lägre enplans, men med den skillnaden att skolbyggnaden är omgärdad av ett trädstängsel försedd med grindar. Sundets centrum skulle lika gärna kunna ha varit vilken storstadsförort som helst, om det inte vore för antalet invånare, som är betydligt lägre i Sundet än i storstädernas förortsområden. Sundet är byggt på 1970-talet och ligger en bit utanför staden. För att ta dig till och från stadens ”riktiga” centrum måste du åka buss, bil eller möjligen cykel. Undrar om de som arbetar här också bor inom området eller om de sätter sig i sina bilar och åker härifrån när arbetsdagen är slut? (Fältanteckningar, mars 2006)

Som framgår av de fältanteckningar jag skrev i samband med mitt första besök i Sundets stadsdel ligger området till stor del skilt från staden i övrigt. Under 1970-talet byggdes ett stort antal tre- och fyrvånings hyreshus snabbt upp i stadsdelen Sundet och ett tidstypiskt centrum, med Konsum och ICA-affär samt några andra småaffärer, förlades till stadsdelens centrala delar. I nära anslutning till Sundets centrum uppfördes först Gruvskolan och något år senare Höjdskolan samtidigt som villaområden växte upp i stadsdelens utkanter. Det är dessa två skolor och de lokaler som används för undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser som står i fokus i det följande.

Gruvskolan

Det var inte enkelt att hitta fram till förberedelseklassernas lokaler på Gruvskolan. Vid mitt första besök fick jag lov att fråga mig fram för att hitta rätt. Jag fick tillfråga tre olika personer innan jag fick tala med någon som visste var förberedelseklassernas lokaler fanns och som kunde ge mig en vägbeskrivning. Det verkade inte vara allmänt känt på skolan var klasserna håller till i byggnaden.

Förberedelseklasserna har sina lokaler på andra våningen, i en egen del av våningsplanet. Här finns två olika grupperingar, med olika klassrum, dels en grupp och ett rum för de nya och en för dem som varit på skolan en längre tid. Klassrummen, som de två förberedelseklasserna förfogar över, skiljer sig ganska mycket åt. I det ena klassrummet undervisas de ”nyare” och yngre eleverna.

Att sitta inom synhåll från lärarens plats verkar vara av stor betydelse i det här klassrummet. Eleverna sitter på en enda lång rad längst fram i klassrummet, med ansiktena vända framåt, de har inte någonting mellan sig och läraren, förutom bänklöcket. Det finns en bänkrad till bakom den rad där eleverna sitter och som används när någon behöver sitta lite mera avskilt men utan att man för den skull behöver möblera om. Det är en sparsmakad miljö med enbart det allra nödvändigaste inom synhåll. Alla elever har bänkar med lock, där de har alla sina tillbehör inom nära räckhåll. Eleverna behöver egentligen inte röra sig alls under lektionerna; böcker, pennor och sudd i bänken och läraren precis framför eller snett framför näsan. (Fältanteckningar, oktober 2006)

I det andra klassrummet undervisas de elever som varit en tid på Gruvskolan, det vill säga gått en tid i det klassrum som beskrevs härovan. I klassrummet finns även de elever som är lite äldre när de anländer till Gruvskolan.

Här verkar det inte saknas nånting i prylväg, alltifrån dinosaurier till datorer och fioler ligger lite här och var i rummet. Väggarna är belamrade med teckningar och texter av olika slag ordnade enligt principen huller om buller. Flaggor verkar vara mycket

populära och så även A4-papper med elevbild och några meningar därunder. Den vita tavlan är nästintill fylld med kom-ihåg-kommentarer, tider att passa och även teckningar fastsatta med magneter. Tavlan döljs till viss del av en kartbild över Sverige som hänger snett framför. Möbleringen är av det flexibla slaget, eftersom det verkar skejta från dag till dag och emellanåt ändras det under dagen också, särskilt när det är dags för andra halvan av eller de nyare i förberedelseklassen att komma in på besök för allsång och rörelselekar. (Fältanteckningar, oktober 2006)

Enligt lärarna finns det en pedagogisk tanke bakom lokalernas utseende och det är att de nyanlända och även de yngre eleverna inte ska bli störda av alltför många intryck den första tiden i skolan, därav det avskalade möblemanget. Förberedelseklasserna har inte haft sina lokaler här någon längre tid. Tidigare låg lokalerna på nedre plan i ena änden av skolan och med direkt tillgång och utgång till skolgårdens baksida. Lärarna är lite besvikna över de nya lokalerna och längtar tillbaka till de gamla, eftersom dessa låg mer avskilt. ”Ja, alltså jag tycker att vi skulle ha andra lokaler ... som vi var ... lite mera avskilda i ... ja, som förut, när vi var där nere. Vi behöver faktiskt få vara för oss själva.” I de nya lokalerna verkar lärarna försöka upprätthålla avskildheten genom att förlägga bland annat raster och mattider till de tillfällen, när andra elever inte befinner sig utomhus eller i matsalen. Samma slags utgångspunkt gäller utflykter av allehanda slag, det vill säga att dessa görs i egen regi och utan att några av skolans andra elever finns med.

På Gruvskolan ligger lokalerna för undervisning i svenska som andraspråk i ena änden av skolan och på rätt långt avstånd från de ”ordinarie”²⁰ klassrummen. De elever som går från sina klassrum, för att få undervisning i svenska som andraspråk, har en ganska lång väg att gå. Allra längst får de elever gå, som har sina klassrum på övre plans bortersta del.

Lokalerna liknar sådana lokaler jag varit i under min tid som lärare och där det bedrivits specialundervisning. Det är ombonat, med blommiga gardiner, duk på bordet och de nästintill obligatoriska spelen Memory och Plockepinn väl synliga på bortre väggens bokhylla. Det finns plats för fyra elever sittande kring ett runt bord. Men det finns även extraplats, antagligen för att användas i de fall det kommer flera än fyra elever hit, för längs ena väggen står ett avlångt bord med några tillhörande stolar. Frökens plats verkar vara en kontorsstol med hjul, som står vid ett minimalt skrivbord i ena hörnet av rummet. Det finns två sådana rum i anslutning till varandra på Gruvskolan, nästintill identiska. I ena rummet jobbar Eivor och i det andra Ingrid. De

²⁰ Fortsättningsvis i texten använder jag orden ”ordinarie” och ”vanlig” i relation till bland annat klassrum, klass och ämnet svenska. Jag har valt att sätta orden inom citationstecken eftersom det är ord som rektorer och lärare använder i sitt ”tal om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser och när de relaterar dessa undervisningsformer till annan verksamhet på skolan.

har båda arbetat här länge, nästan alltsedan skolan var helt ny. (Fältanteckningar, mars 2006)

Vilka elever som går till vilket rum har inte något att göra med hur pass mycket eller lite svenska eleverna behärskar utan uppdelningen utgår från ett ”praktiskt perspektiv”. Det handlar enligt andraspråklärarna om att få alla ”ordinarie” klassers scheman att stämma överens med de tider som lärarna Eivor och Ingrid finns på plats i de två rummen. Eivor och Ingrid försöker i möjligaste mån att schemalägga andraspråksundervisningen så att den inte ska krocka med det, som de menar är roliga ämnen inne i klassen. De gånger detta sker, brukar eleverna vägra att gå till undervisningen i svenska som andraspråk. Det händer också att eleverna helt enkelt uteblir och då tar det rätt mycken tid i anspråk för lärarna att gå och hämta dem, eftersom undervisningen är en bit bort från övrig verksamhet. Lokalernas belägenhet har vissa negativa effekter, men de positiva uppväger, enligt lärarna. Det kan vara på sin plats att påpeka att lärare som arbetar inom såväl förberedelseklasserna som i svenska som andraspråksundervisningen på Gruvskolan inte på något sätt uttrycker sig negativt om lokalernas belägenhet. Tvärtom finns en önskan hos lärarna om att vara lite vid sidan av för att inte behöva blandas med övrig verksamhet allt för mycket.

Höjdskolan

På Höjdskolan är förberedelseklassen lokaliserad utanför den ”vanliga” skolan, i en barack. En av anledningarna till detta är att skolbyggnaden är för liten i relation till antalet elever som går där. Men tydligen har baracken funnits under en längre tid utan att förberedelseklassen har kunnat få någon plats inom skolans väggar. Första gången jag skulle vara med i Höjdskolan förberedelseklass, hittade jag inte dit utan fick fråga mig fram. Jag letade efter något som kunde motsvara rektors benämning, paviljongen. Jag skrev då i mina fältanteckningar:

Inte undra på att jag inte fann hit, man kan inte ens gissa sig till att det här är undervisningslokaler. Det ser snarare ut som ett förråd för trädgårdsredskap eller som en barack på en byggarbetsplats. För att komma fram till baracken får man gå genom en av skolans många korridorer och i ena änden av korridoren finns en glasad ytterdörr som leder ut till ett trångt hörn av skolgården och där precis vid den höga häcken är baracken. Baracken har två ytterdörrar som man kommer fram till efter att först ha gått på brädor utlagda på den blöta gräsmattan och sen gått upp för rampen. Antagligen är det någon form av anpassning för elever med funktionsnedsättning, men det framgår rätt snart att rullstolsburna skulle ha det ytterst besvärligt att ta sig upp på rampen och dessutom betydande svårigheter med att öppna dörrarna in till lokalerna. Det finns helt enkelt inte plats. Det lilla rummet innanför ytterdörren och som skulle kunna kallas entré med ett något finare ord, är mycket nedslitet. Linoleummattan på golvet utgör en

riktig fara med sina lossnade kanter. Entrén liknar ett mindre omklädningsrum i anslutning till en gymnastiksal. Det står några träbänkar längs med väggarna och på väggen ovanför dessa finns ett antal krokvar. Här hänger inga kläder, men väl några plastkassar och en kvarglömd bok ligger ensam kvar på en av bänkarna. I övrigt är det tomt, så när som på en teckning som sitter på trekvart på väggen nära ytterdörren. Den verkar föreställa en liten katt, men det är svårt att avgöra för pappret är slitet och skrynkligt. Det som slår mig nästintill direkt jag kommer in i entrén är avsaknaden av nammetiketter. Var finns de, dessa traditionstyngda små pappersbitar med namn och en liten teckning på? Dessa som verkar finnas överallt i alla skolor och i alla korridorer och vestibuler. De finns inte här. Undrar varför. Är det för att eleverna inte ska känna sig alltför hemmastadda i baracken för att de ändå ska flytta vidare inom en inte alltför avlägsen framtid eller är det av andra skäl? Men hur resonerar man då kring de elever som går här i flera år? De kanske har sin etikett utanför det klassrum där de är "klassplacerade"? Från entrén kommer man in till det som utgör själva klassrummet. Det står ett antal skolbänkar av den gamla modellen, det vill säga sådana som det går att öppna bänklöcket på, några nyare skolbänkar av den högre modellen samt ett antal bord utspridda på golvet. Stolarna är av allehanda modeller. Här finns kontorsstolar, höga stolar och låga stolar. På några av bänkarna är datorer placerade och på andra ligger det högar med böcker. Till skällnad mot entrén så är detta rum överbelamrat med saker; böcker, kläder, datorer, akvarier, hyllor, teckningar och allt vad tänkas kan. Av prylarna att döma går det inte att få någon som helst ledtråd till vad som kan tänkas bedrivs här just nu eller vad som gjorts tidigare under dagen. Rummet har något av en tillfällighet över sig, som om det försiggick ommöblering och att det är något övergående. Men å andra sidan skulle det också kunna tolkas som om att här gäller det att hinna med så mycket som möjligt på kortast möjliga tid. Rummet skulle också kunna liknas vid ett inte allt för nyss städlat tonårsrum. Rummet är betydligt mera hemligt än skollikt. Möblemanget verkar vara sådant som blivit över och plockats ihop efter det att andra klassrum inretts för rätt länge sedan eller att det är sådant som funnits i ett förråd och som vaktmästaren hämtat upp vartefter att nya och fler elever har anlänt. Från klassrummet leder en dörr till den del av baracken dit den andra ytterdörren tydligen också leder, men då från utsidan. Baracken har två förberedelseklasser och dessa har varsin del eller halva av lokalerna/baracken. I den ena delen går tydligen de elever som är "precis" nyanlända och i den andra går de som inte är riktigt så nya. Det går att hitta ledtrådar till att det förhåller sig så, nämligen de olika slags böcker som ligger framme i respektive klassrum. Det finns inte en enda person i rummen jag gått igenom så här långt, men däremot är fönstret i dörren, som leder in till ett litet gruppum alldeles immigt av kondens. Det är tydligen här alla sitter. (Fältanteckningar, oktober 2006)

Undervisningen i svenska som andraspråk har även den en tendens att vara skild från skolornas "ordinarie" verksamheter i klassrum och annat. På Höjdskolan bedrivs dock en viss del av undervisningen i nära anslutning till den "ordinarie", det vill säga undervisningen i svenska som modersmål och i svenska som

andraspråk sker inom samma byggnad men i olika lokaler. Några klasser har sin undervisning i svenska som andraspråk förlagd till den del av skolan som är eller snarare fungerar som en flygelbyggnad till vilken eleverna endast kan ta sig genom att gå ut från skolbyggnaden, över skolgården och in i flygeln. Lärarna har däremot möjlighet att ta sig till flygeln inomhus. Den långa korridor med ett flertal dörrar som leder till flygeln är enbart avsedd för lärare och annan skolpersonal eftersom den är larmad och man tar sig igenom den med hjälp av kort eller nycklar. Den enda undervisning som bedrivs i denna del av skolan är svenska som andraspråk och viss musikundervisning. Och på samma sätt som Höjdskolans barack ser även denna lokal ut som en transithall snarare än ett klassrum. Det vilar något av ett provisorium över rummet.

Sammanfattande reflektioner

Lokalisering i periferin kan förutom att den kännetecknar stadsdelen också sägas känneteckna de lokaler inom vilka undervisningen bedrivs. Förberedelseklasserna har sina lokaler vid sidan av övrig skolverksamhet. Hur pass långt från annan undervisning lokalerna ligger, skiljer sig åt mellan de båda skolorna. Det gemensamma är att de är åtskilda från annan skolverksamhet. Detsamma gäller i stor utsträckning undervisningen i ämnet svenska som andraspråk. Om diskurser skulle kunna antas innefatta det rumsliga, förutom tal och text, skulle lokalerna och deras belägenhet kunna ses som uttryck för ”a divisive discourse” (Fulcher, 1999, s. 9) eller en åtskillnadsdiskurs. I relation till begrepp och uttryck som integration, inkludering samt att mångfald berikar och att flerspråkighet är en tillgång, ter sig undervisningslokalernas belägenhet som något motsägelsefullt. Att eleverna får undervisning skild från skolans övriga elever med hjälp av undervisningslokalernas placering, förväntas ge en miljö präglad av det lugn och den ro som eleverna anses behöva för att såväl språkutveckling som integration ska gynnas på ett så bra sätt som möjligt. I sammanhanget kan man fråga sig på vilket sätt fysisk åtskillnad elevgrupper emellan kan tänkas bidra till integrering och till att elevers språkutveckling gynnas.

I relation till vad som formuleras i direktiv och råd från myndigheter, vilka bland annat tar upp den problematik som kan uppkomma i mötet med nyanlända elever ter sig dock förberedelseklassernas belägenhet som relevanta. Det samma gäller de lokaler där undervisningen i svenska som andraspråk bedrivs, vilka tydliggör förordningstextens formulering om att undervisningen skall ”... anordnas i stället för svenska” (SFS 1997:599). Textens betoning av vissa elevers behov av något annat eller mera än vad ”ordinarie” undervisning kan erbjuda,

vilket gäller såväl elever i förberedelseklasser som inom undervisningen i svenska som andraspråk väger tungt och ger ett tydligt och synligt avtryck i skolverksamheten. På ett liknande sätt beskriver Kanno (2004) det sätt på vilket andraspråksundervisning organiseras och gestaltas i Japan. Å ena sidan förespråkas och betonas att flerspråkighet är en tillgång i samhället, men å andra sidan förläggs andraspråksundervisningen i lokaler vid sidan av ”ordinarie” undervisning. Lokalernas belägenhet kan därför ses som ett uttryck för en ambivalens i relation till det mångkulturella. Lokalernas placering och deras utformning verkar vidare tyda på att de elever som undervisas där anses vara i behov av en ”skyddad verkstad”, fredade från skolans övriga lärare och elever (Kanno, 2004). Allen (2006) beskriver resultatet av liknande motsägelser när det gäller förberedelseklasser i relation till övriga elever i orden: “Accueil students therefore, use and learn the host-language in academic and social isolation from the school’s mainstream” (s. 255).

Åtskillnad – ett ”rätt” sätt att organisera undervisning

Som jag tidigare beskrivit i metodkapitlet riktades mitt intresse efter en tid på fältet mot de lärare och rektorer som var involverade i elevers övergångar från Gruv- till Höjdskolan. Eftersom Gruv- och Höjdskolans organisation av andraspråksundervisningen ser olika ut, krävs ett antal möten i slutet av varje vårtermin, där lärarna i årskurs 5 på Gruvskolan samt ytterligare ett antal personer (specialpedagog, rektor, biträdande rektor, skolsköterska) samlas för att diskutera vilka elever som ska tillhöra den grupp på Höjdskolan som ska undervisas i svenska som andraspråk. Mötesdeltagarnas uppgift är att diskutera och besluta om vilka elever de anser är i behov av undervisningen. Som tidigare framkommit är andraspråksundervisningen på Gruvskolan ”flexiblare”, och inte så fast parallellt schemalagd med ämnet svenska, som den är på Höjdskolan. På dessa överlämnandemöten deltar inte lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Mitt första intryck av överlämnandemötet var enligt följande:

Detta är en märklig sammankomst, där Gruvskolans personal, enligt vad rektor Olle menar är order från Höjdskolan, ska dela in eleverna i årskurs 5 i fyra grupper. Eleverna utgör redan nu fyra grupper, men de ska delas in i fyra nya grupper med utgångspunkt i Höjdskolans direktiv. Förutom antalet grupper ska de också ta i beaktande att det inte blir alltför många ”svenska två-elever” i en grupp utan dessa elever ska så långt det är möjligt fördelas jämnt i de fyra grupperna. Förutom ”svenska

två-elever” ska deltagarna i diskussionen ta så kallade ”samverkans elever” i beaktande vid gruppindelningen. Samverkans elever är särskoleelever som har en viss del av sin undervisning i ”vanlig” klass. När det gäller dessa elever finns inga direkt uttalade direktiv från Högskolan, mer än att ”det ska tas hänsyn till dem i gruppindelningen”. Om inte Gruvskolans lärare kan åstadkomma en jämn fördelning utifrån Högskolans direktiv, kan inte klasserna på Högskolan senare delas på ”rätt” sätt, när de ska undervisas i svenska respektive svenska som andraspråk. (Fältanteckningar, mars 2007)

Gruvskolans rektor öppnar mötet med att redogöra för den organisation som finns på Högskolan och att den förutsätter att elever delas in i grupper redan på Gruvskolan. Han fortsätter beskrivningen:

Det ska vara en så jämn fördelning som möjligt. Så vi ska alltså bedöma, ja eller bestämma, vilka som ska ha svenska två och vilka som inte ska ha det. Ilse har ju varit här och informerat oss om att alla som har ett annat modersmål än svenska ska registreras som svenska två-elever. De ska bedömas som svenska två-elever, det är det, som är det viktiga i sammanhanget.

Anna, som är klasslärare i 5A, frågar om hur detta ska gå till, men svaret uteblir och diskussionen runt konferensbordet fortsätter och blir emellanåt lätt irriterad. Anna blåddrar i en pappershög och viftar efter ett tag med ett papper, som verkar vara en gruppindelning av något slag och frågar:

Anna: Ja, men vad ska vi gå efter när vi ska sortera dom? Jag har ju elever som är registrerade som svenska två-elever, på pappret alltså, men som aldrig haft svenska två och som pratar och behärskar svenska bättre än vad de svenska eleverna i klassen gör ... hur gör jag då? Ska dom ha svenska två på Högskolan?

Olle: Ja, så ser jag det. Har dom rätt till det, så ska dom ha det. Det viktiga är ju vilket betyg dom får i 9:an, ja ... så att de kan gå vidare. Det är väl bättre med ett VG i svenska två än bara ett G i svenska ...? Och betygen är lika mycket värda ... ett G i svenska två är lika mycket värt som ett G i svenska.

Anna: Nej, jag sätter då ingen elev i svenska två som kan svenska så bra, det har jag gjort förut och det blev inte bra. Både eleven och föräldrarna protesterade mot det och då blev hon befriad från det. Så det gör jag aldrig om, för det blev så mycket trassel och krångel med det.

Birgit som också jobbar i en femteklass instämmer i Annas inlägg och farhågor, eftersom även hon har erfarenheter av protester från såväl föräldrar som elever och menar att hon inte kommer att följa de direktiv, som Olle redogjort för.

Birgit: Nej, det gör inte jag heller. De bästa eleverna jag har är ju på pappret svenska två-elever, ja dom är registrerade som det på nåt papper ... det är expeditionen som fyller i det ... är det inte så? Men ... bara för att dom står på pappret som det här hos oss, så

kan det väl ändå inte vara så att dom måste ha svenska två på Höjdskolan? Nej, det vill jag inte ... hur skulle dom ta det ... dom skulle bli jättebesvikna.

Olle: Detta har vi ju diskuterat vid varje tillfälle ... ja ... så fort vi ska skicka över elever till Höjdskolan. Och dom har ju andra rutiner för det här med svenska två. Dom har ju lagt det parallellt och det är ju skillnad, då får dom ju gå iväg på samma gång som andra elever har svenska, så det märks ju inte liksom.

Birgit: Ja, men om dom protesterar då, föräldrar och så menar jag.

Olle: Ja, det hjälps inte, för det är jag som beslutar

Nu kan inte heller Helena, även hon klasslärare i årskurs fem, låta bli att framföra sina synpunkter och kritik emot det Olle säger:

Ja, men en del som är registrerade som svenska två-elever är ju födda här ... det blir ju väldigt konstigt. Jag kan ju inte skriva dom som svenska två-elever om dom aldrig haft det förut. Skulle jag sätta Adnan i svenska två nu, när han har haft vanlig svenska hela tiden så skulle han bli väldigt hämmad ... ja han skulle ju inte utvecklas nåt, om han skulle gå med dom som inte kan svenska. Nej, jag sätter inte honom i svenska två, det gör jag inte. Hans föräldrar skulle inte gå med på det heller, det vet jag ... aldrig att de skulle gå med på det. Vem informerar dom i så fall, inte gör då jag det i alla fall. Det gör jag inte.

Olle hänvisar än en gång till, att det är inte han själv som har bestämt att det ska vara så utan att:

Ja, men nu är det ju så att våra politiker har bestämt att det ska vara så. Det spelar ingen roll om dom inte haft det tidigare, för nu ska det vara rätt. Alla måste ju registreras för att kunna bli bedömda utifrån kursplanen i svenska två ... det är ju inte så höga krav på dom där, och då kan dom ju få bättre betyg.

Birgit är fortfarande tveksam till att som hon säger ”sätta elever i svenska två som aldrig haft det förut” och vill hellre se att det är enbart de elever som tidigare haft undervisning i svenska som andraspråk, som ska undervisas i ämnet när de kommer till Höjdskolan. Hon menar att det är en omöjlighet att följa de direktiv som rektor och Höjdskolan formulerar för, som hon beskriver:

Jag har ju bara två stycken som har haft svenska två på riktigt, ja ... att de har gått iväg. Ska jag kryssa i alla dom andra som inte har svenska som modersmål, då blir ju det nästan hela min klass.

Nu räcker biträdande rektor Pia ivrigt upp handen och vill ha ordet:

Nu måste jag fråga ... ska dom ha svenska två bara för att dom har haft det förut eller ska dom ha svenska två för att dom har ett annat modersmål, är inte det viktigt att ta reda på, innan vi fortsätter, eller?

Detta yttrande får Olle att utbrista:

Dom ska registreras, för att dom ska läsa enligt kursplanen i svenska två, fastän dom inte haft det tidigare, nån gång måste det bli rätt. Vi har ju fått kritik för detta förut, så nu får vi se till att det blir rätt denna gång.

Återigen reser klasslärarna och specialpedagogen Lisbet tvivel och kritik gentemot det mer eller mindre obligatoriska förfaringssätt, som Olle presenterar och menar att det kommer att bli omöjligt att genomföra. Problemet menar de orsakas av att i vissa klasser har det stora flertalet elever ett annat modersmål än svenska, vilket skulle kunna innebära att nästan hela klassen skulle få gå iväg till undervisning i svenska som andraspråk. De flesta elever har inte heller undervisats i svenska som andraspråk på vad som beskrivs av Olle som ”rätt” sätt. På Gruvskolan har elever, enligt Olle, genom skolåren fasats ut från undervisningen i svenska allt eftersom de bedömts ha tillräckliga kunskaper i svenska språket för att kunna hänga med i den ”vanliga” svenskan.

Och så skrivs det på den vita tavlan i ena änden av det konferensrum vi sitter i. Fyra kolumner dras upp med en svart penna för att åskådliggöra de klasser som ska organiseras inför skolbytet från Gruv- till Höjds skolan och i kolumnerna börjar det komma upp namn på elever. Vilka kriterier lärarna utgår från i skrivandet på tavlan är fortfarande oklart. Några skriver utifrån att ”svenska två-elever” är de elever som tidigare haft undervisning i svenska som andraspråk, medan andra skriver utifrån att alla med annat modersmål än svenska ska tillhöra gruppen ”svenska två-elever”. Efter ett tag avtar kolumnskrivandet och en lärare suckar och säger:

Men detta blir ju inte bra, se här hur det ser ut nu ... vi måste ju dela upp dom med tanke på efternamn också ... vi måste väl tänka på hur det kommer att se ut på pappret ... så att vi är beredda på att det kan bli frågor om alla med svenska efternamn går i samma klass ... ja och vice versa också. Det får ju inte vara för många utländska namn i en klass heller. För då vet vi ju, vad det innebär. Det är väl inte så länge sen, som svenska föräldrar tog sina barn från den här skolan, för att det var fel efternamn i klassen, eller hur var det? Får man säga nej till eleverna och säga att det finns inte plats för dig i den här klassen? Som jag ser det, så måste vi få göra det, för annars får vi ingen spridning på namnen i de olika klasserna.

Olle framhåller nu att deltagarna på mötet kanske inte behöver ta hänsyn till alla direktiv när det gäller gruppindelningen och att det nog inte går att åstadkomma en perfekt indelning. Han menar dock att det finns ytterligare en möjlighet om det nu skulle vara så att det blir lite felaktiga grupperingar, eftersom Höjds skolan har ”inlärningsstudion”. Olle tror att där tas säkert elever emot om inte gruppindelningarna blir rätt. Inlärningsstudion på Höjds skolan är, enligt Olle, en

stödande verksamhet dit elever kan gå om de anser att de inte hinner med sitt skolarbete eller att de ”helt enkelt inte hänger med, så som andra elever gör”. Elever har på så sätt möjlighet att få extra hjälp i inlärningsstudion, i den mån de ”vanliga” lärarna inte hinner med.

Så startar diskussionen återigen om vem som har bestämt kriterierna för indelningen av elever och vad de ska gå efter egentligen; är det efternamn, modersmål, registrering på pappret, antal elever i klasserna eller vad är det? Lisbet, som är specialpedagog, påpekar då att:

Vi verkar ju ha olika kriterier allihop. De riktlinjer vi fick från Höjdskolan ... vi vet ju inte ... eller vi tänker på olika sätt om eleverna ... nån sa ju att vi skulle gå efter efternamn, nån att vi skulle fråga om modersmål ... men vi vet ju inte än vad vi ska gå efter. Det jag undrar är vem som har bestämt det här sättet, som vi ska sortera dom på.

Läraren vid vita tavlan, som har fått ta ansvar för skrivandet påminner om att gruppindelningen nog bör påbörjas nu, om den ska hinnas med innan mötestiden är slut. Men diskussionerna fortsätter och mötet avslutas utan att kolumnerna på vita tavlan har fyllts i.

Rektor meddelar att nya kontakter ska tas med administratören Ilse för att få reda på ”exakt vilka regler som gäller” inför nästa möte. Kontakter ska även tas med Höjdskolans rektor, för att få ett klargörande kring vilka kriterier det är som gäller när eleverna ska börja där. Rektor föreslår en ny tid och ett nytt datum för fortsatta diskussioner kring klassindelningarna och framhåller att ”det är bråttom”. Veckan efter får lärarna som deltagit på mötet reda på att kriterierna för indelningen av elever har ändrats och att de inför nästa möte ska utgå från att eleverna ska delas in i tre grupper i stället för de tidigare fyra. Lärarna är mycket irriterade eftersom de har börjat få frågor och telefonsamtal från föräldrar, som undrar hur det blir med klasserna på den andra skolan. En av lärarna i år 5 säger att hon kommer att hänvisa alla funderande föräldrar till rektor. Och oavsett hur rektor beslutar om gruppindelningarna så säger hon:

Och det ska jag bara säga dig att jag sätter inga elever i svenska två som inte har haft det förut. Det är ju omöjligt att förklara för föräldrar, så det gäller samma där, jag bara hänvisar till rektor och så får väl han förklara det. Det är ju han som beslutar eller hur?

En av klasslärarna suckar uppgivet och menar att hon inte har något att säga till om när det gäller uppdelningen av elever i olika svenskämnen. För hur mycket hon än protesterar mot det hon benämner ”systemet” och hur hon än försöker beskriva elevernas kunskaper, verkar detta inte spela någon som helst roll i de bedömningar som görs. Enligt henne verkar det ”bara bero på varifrån ungarna

kommer” och inte på hur pass väl de behärskar svenska språket. Och hon menar att ”systemet” är:

Väldans orättvist, för här går det ju ungar som inte kan svenska, fastän dom är svenskar och så finns det invandrarelever som inte har svenska som modersmål, men som kan svenska mycket bättre än svenska ungar och då ska invandrareleverna skickas iväg nån annanstans, det är väl inte rätt, eller? Varför ska dom ha en lättare variant av svenska, dom behöver ju egentligen extra mycket för att dom ska klara sig. Man undrar ju faktiskt, hur dom har tänkt sig att detta ska gå till. Vem bestämmer egentligen... ?

Sammanfattande reflektioner

Det uppdrag rektorer och lärare har tilldelats av den mottagande skolan är att dela in eleverna i årskurs 5 i adekvata grupper i förhållande till den nya organisationen med parallellt schemalagd undervisning i svenska och svenska som andraspråk på Höjdskolan. Organisationen har genomförts, i avsikt att genomföra statens direktiv på ett så ”rätt” sätt som möjligt i skolverksamheten. Grundskoleförordningens (SFS 1997:599) formulering ”Undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska” anses extra viktig i sammanhanget. Uppdelningen av elever som får sin undervisning i olika lokaler, tjänar ytterligare ett syfte på Höjdskolan, nämligen att undervisningen inte ska märkas så tydligt som den gjort tidigare. Mötesdeltagarna har stora svårigheter att få eleverna att passa in i mallen och att motivera den gruppindelning som görs. När diskussionen blir som mest livlig och kriterierna för indelningen av eleverna kritiserats, tillgriper dock rektor förordningstextens skrivning om att ”Rektor beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för en elev” (SFS 1997:599). Att skolan i ett tidigare skede kritiserats av Skolverket för att ha registrerat elever inom olika svenskämnen på felaktiga grunder kan tänkas ha betydelse i sammanhanget. Diskussionen handlar till stor del om en motsättning mellan att göra en så rätt gruppindelning som möjligt enligt direktiven och att registrera rätt elever inom undervisning i svenska som andraspråk, samtidigt som uppdelningen av elever ifrågasätts. Mötesdeltagarna befinner sig i något av ett dilemma, det som Norwich (2007) benämner ”dilemmas of difference” (s. 61; se även Brown, 2004; Fisher, 2007; Minow, 1985). Rektorena strävar dock efter att få övriga mötesdeltagare att acceptera de tolkningar som gjorts och därmed bidra till att det som formuleras i policydokument och myndighetstexter ges möjlighet att verkställas.

Undervisningen motiveras med att den är en rättighet. Vad ett erbjudande om undervisning i svenska som andraspråk innebär beskrivs som snällare

bedömningar, lägre krav och således även möjligheter till högre betyg. Andraspråksundervisningen ses som "... a helpful variant of normal education ..." (Tomlinson, 1982, s. 113) och inte som ett likvärdigt ämne i relation till svenska. På ett liknande sätt beskrivs ämnet av Bergman (2000), som menar att den skillnad som finns mellan de olika kursplanerna är ett nedtonat korrekthetskrav i svenska som andraspråk. Lärarnas tveksamhet inför att flytta elever, som tidigare inte har undervisats i svenska som andraspråk till en andraspråksgrupp har sin grund i att ämnet ses som ett ämne för de elever som inte "är så bra". Lärarna ängslas över hur såväl elever som föräldrar kan tänkas ta emot erbjudandet om att delta i vad de uppfattar vara en enklare och därmed enligt lärarna "sämre" variant av svenskundervisning.

Förutom att mötesdeltagarna söker åstadkomma en så "rätt" indelning av elever som möjligt, strävar de även efter att klassindelningen ska ha ett tilltalande utseende, det vill säga en jämn fördelning av svenska och utländska efternamn i respektive klass. Här framkommer en oro för det som av Andersson (2001) benämns "white flight" (s. 8) och att "svenskar" flyttar från området, vilket uppfattas som en negativ utveckling. Utflyttningen gäller även medelklassen "middleclass leakage" i form av att "... migration people who manage to improve earnings ... " (s. 8) väljer att flytta från förortsområdet (se även Andersson, 1997, 2007; Bunar, 1999). De huvudsakliga motiven till lärares och rektorers arbete med att dela upp elever i olika svenskämnesgrupper är förutom Höjdskolans nya organisation det som formuleras i policydokument och myndighetstexter. De verkar alla anse att de inte har något annat alternativ än att genomföra en uppdelning av elever trots att den utgör ett dilemma.

Åtskillnad - ett obligatoriskt erbjudande

Någon vecka efter överlämnandemötet genomförs ett uppföljningsmöte och där beslutas att lärarna, i de klasser som följande läsår ska börja på Höjdskolan, ansvarar för att informera föräldrarna om det nya sättet att organisera andraspråksundervisningen. Dessa uppföljningsmöten syftar till att informera föräldrar och elever om vad de har att vänta när eleverna börjar på Höjdskolan. De föräldrar som först och främst ska informeras är de vars barn inte har haft undervisning i svenska som andraspråk tidigare, men enligt förordningstext är berättigade till det. Att vara berättigad till undervisningen ses som ett obligatorium för att delta. Är du som elev berättigad, ska du ha undervisning i ämnet svenska som andraspråk, oavsett om du vill eller inte och oavsett klasslärares och föräldrars synpunkter. Även i detta avseende stödjer sig rektor

på förordningstexten om att det är rektor som beslutar. Lärarna uppmanas dock att i samtalen med föräldrarna lägga fram förslaget om undervisning i svenska som andraspråk som ett erbjudande och att betona att undervisningen i ämnet är en rättighet. Även om det av förordningstexten framgår att ämnet svenska som andraspråk är en lagstadgad skolverksamhet, används inte dessa skrivningar som argument och motiv i kontakter med föräldrar. I stället åläggs klasslärarna att informera föräldrar och elever om andraspråksundervisningen i termer av rättigheter och ett erbjudande

Birgit är lärare i årskurs 5 på Gruvskolan och en av de lärare som fått i uppdrag att föra samtal med föräldrar angående andraspråksundervisning på Höjdskolan. Följande text är utdrag ur ett samtal jag hade med Birgit några dagar efter att hon samtalat med ett antal föräldrar. När jag frågar Birgit om hur samtalen med föräldrarna avlöpt, sammanfattar Birgit vilka direktiv hon hade att utgå från:

Ja, just det och så var det ju detta med det nya med svenska två som jag skulle berätta om. ... om du ... nej ... att alla som har ett annat modersmål än svenska har rätt till svenska två Och har du börjat med det en gång, så ska du bedömas ifrån det jämnt ... ända till dess du går ut högstadiet i varje fall ... ja, så fattade jag det i alla fall. Ja, och sen skulle ju alla föräldrar tillfrågas ... ja alltså bara dom som har barn som inte har svenska två nu. Vi har ju pratat om detta jättemycket och vi har ju funderat. Hur var det nu då? Ska dom ha, även om dom inte vill ha svenska två? Jag tror att vi alla har gjort så nu att vi har frågat alla föräldrar och så har dom fått säga ja tack eller nej tack. Men dom som har svenska två nu, dom har vi inte frågat, för det skulle vi ju inte göra. Utan det handlar bara om dom som inte har svenska två nu, men som vi ska tala med och erbjuda svenska två-undervisning. Ja, det är ju det här med att det ska bli rätt, som rektor sa. Och så detta med att svenska två är en rättighet ... ja, så var det.

Birgit anser att samtalen inte blev alltför dramatiska eftersom föräldrarna till de elever som tidigare inte haft undervisning i svenska som andraspråk tackade nej och därmed lät hon det vara. Det som däremot var svårt menar Birgit är att förklara vad erbjudandet om andraspråksundervisning innebär och vad det är föräldrarna ska tacka ja eller nej till, eftersom hon själv inte vet vari skillnaden mellan de båda svenskämnen består:

Vad är skillnaden ... vad ska jag svara på det när de frågar ... hur ska jag säga ... ska jag säga att det är ett ämne där du bedöms lite snällare eller? Ja, men ... det är jättesvårt att förklara med en tolk också faktiskt för föräldrarna ... ja, vad det här med svenska två är för nånting. Det skulle jag gärna vilja att det fanns nån som kunde förklara eller berätta för mig vad jag ska säga till föräldrarna. Jag kan ju inte erbjuda nåt som jag inte riktigt vet vad det är. Ja, jag vet då inte vad det är som skiljer ... vet du det? Det räcker ju med kursplanerna ... de ser ju helt lika ut ... ja, nästan i varje fall ... det enda som skiljer, det är ju detta med att man ska vara lite snällare i bedömningen av stavfel och sånt i svenska två ... men annars så vet då inte jag vad det är för skillnad. Jag har ju suttit med på några samtal nu och ja ... det är jättesvårt ... att bara säga att du bedöms snällare ... ja, vaddå

snällare förresten? Eller du behöver inte kunna så många ord eller om det är grammatiken som inte är så petig ... det är ju jättesvårt.

Birgit framhåller att hon gärna hade velat ha en mall att gå efter i samtalen, där det hade framgått på ett tydligt sätt vad det är som skiljer svenskämnen åt:

Det skulle jag behövt, för jag är ju inte lärare i svenska två ... men det är ju jag som fått i uppdrag att berätta om det och erbjuda det, som det så fint heter. Men jag försökte ju så gott jag kunde, men nja ... jag tycker det är väldigt svävande och dåligt att vi inte har bättre att komma med, om det nu är så viktigt att eleverna ska ha svenska två Och så detta med att det är en rättighet, det är ju svårt det, när dom inte vill ha det, det blir väldigt konstigt Man kan ju inte säga, att nu har du rätt till det här och då ska du ha det ... fastän du inte vill ... det är väl knepigt?

Mot bakgrund av det tidigare överlämnandemötet har Birgit förstått att uppdelningen av elever i de olika svenskämnen har stor betydelse när det gäller betyg. Men att motivera föräldrar och elever att tacka ja till undervisning i svenska som andraspråk genom att hänvisa till en möjlighet att få bättre betyg finner hon problematiskt:

Men det blir ju också väldigt konstigt ... det känns ju nästan som om man ska erbjuda och rekommendera något för att då har du chansen att få ett mycket bättre betyg. Du kanske bara får G i svenska men om du då i stället hade valt att tacka ja och haft svenska två så skulle du ha fått ett VG eller ett MVG i stället. Men det köper inte föräldrarna, utan dom tackar nej ändå och jag tycker ju att detta med att erbjuda ett ämne för att dom ska få bättre betyg, det bli ju lite på låtsas ... ja, att man luras på nåt sätt. Ja, luras så att man ska tro att ingen tittar på vad du har fått MVG i för ämne. Det är väl klart att ... ja en arbetsgivare eller så tittar på om det är svenska eller svenska två ... Jag tycker det är skumt på nåt sätt att vi ska säga att det är lika bra och att vi ska nästan övertala en del föräldrar så att dom ska tacka ja, lite skumt är det. Men jag kan ju inte så mycket och jag tycker det är jättesvårt, även när jag försöker fråga dom som jag tror vet mer.

De som Birgit beskriver som ”dom som jag tror vet mer” är lärarna i svenska som andraspråk och hon har frågat dem vid ett flertal tillfällen inför föräldrasamtalen. Men Birgit anser att hon inte blev så mycket klokare efter det:

Ja ... när man pratar med lärarna i svenska två ... som man tycker ska veta lite mer då ... än en annan ... ja, då vet ju inte dom heller. Jag har frågat dom om vad ska man säga och hur dom gör när dom bedömer ... ja, en hel del frågor faktiskt. Och då är ju svaret att man ska ha svenska två-glasögon när man undervisar, men det ska väl alla ha Ja, ibland så blir jag så ... lite sur. Ja ... ja ... jag har väldigt svårt att få kläm på det som ett ämne eller vad jag ska säga. Men det ska vara ett särskilt, ett eget ämne ... ja, jag vet inte riktigt vad jag ska säga. Och så ska jag ha ansvar för att informera och erbjuda föräldrarna detta ... ja ... ett ämne som jag inte ens vet vad det är.

Birgit har svårt att informera föräldrar och elever om undervisning i svenska som andraspråk som ett erbjudande och en rättighet. Hon menar att kursplanerna i

respektive svenskämne inte utgör någon hjälp alls, snarare bidrar de till hennes svårigheter i samtalen på grund av texternas likartade utformning. Birgit har svårt att förhålla sig till uppdelningen av elever och därför svårt att upprätthålla och formulera skillnader mellan elever som ska ha undervisning i svenska som andraspråk och de elever som ska ha undervisning i svenska. Hon kan snarare sägas påtala och betona att alla elever har olika förutsättningar och behov och att detta inte enbart gäller vissa elever. Hon menar också att alla lärare bör ha kompetens att möta eleverna i alla ämnen och att ha ”svenska-två-glasögon” på sig. Det räcker inte bara med ett par glasögon menar hon utan ”det behövs en hel uppsättning olika, när man står i ett klassrum med tjugofem elever”. Birgit har aldrig undervisat i svenska som andraspråk och hon har heller inte någon universitetsutbildning i ämnet. De enda skillnader som Birgit ser och har hört talas om är det som rör bedömningar och som hon uttrycker i orden ”snällare” inom ämnet svenska som andraspråk. Att fråga andraspråklärarna anser Birgit gör det hela än mer diffust och svårbegripligt. Hon påpekar samtidigt att hon inte är så insatt i vad det här med svenska som andraspråk är för något.

Anna är också lärare på Gruvskolan och undervisar även hon i årskurs 5. Hon har på samma sätt som Birgit haft till uppgift att informera föräldrar om att deras barn erbjuds undervisning i svenska som andraspråk när de börjar på Höjdskolan och berättar följande:

Ja, jag fick ju besked från rektor om att jag skulle fråga föräldrarna om de ville ha fortsatt undervisning i svenska A eller ja ... svenska och de såg väldigt förvånade ut, dom fattade ingenting ... ja, de flesta av dom. För har dom inte haft svenska A här, ja de senaste åren, så kan dom ju inte förstå varför dom inte kan gå i vanlig svenskundervisning sen, ja varför dom inte ska få fortsätta att gå med dom som har den vanliga svenskan. Så det blev inte många hos mig som ville ha svenska A, jag tror det blev två stycken. Fast egentligen kunde det ha varit många fler, för jag har ju så många som är ja ... invandrarelever.

På samma sätt som Birgit har Anna svårt att presentera undervisning i svenska som andraspråk som ett erbjudande i samtalen med föräldrarna. När hon blir tillfrågad av föräldrarna om varför deras barn inte kan fortsätta som tidigare kan hon inte formulera några andra argument än att det är ”politikerna som har bestämt att vi ska ha det så” och emellanåt formulerar hon motivet till att hon tillfrågat föräldrarna med orden: ”jag har fått uppdraget av rektor att fråga er”. Anna menar att det är särskilt svårt att motivera andraspråksundervisningen eftersom många ”svenska” elever också har svårt med svenskan:

Ja, som jag ser det så är språkinläring rätt så lika när det gäller olika språk ... det har man ju hört ... engelska barn säger ju också gädde och fädde ... ja ... alltså mönstret i

språkinläring är detsamma ... och en del svenska barn har heller inte kommit så långt ... ja, jag menar att svenskan är ju inte klar för barn med svenska som modersmål heller ... det finns ju dom som har svenska som modersmål som har större handikapp än en som har ett annat språk än svenska med sig. Så det är inte enkelt att berätta för föräldrarna om vad det är för något, ja i varje fall inte att motivera och att försöka övertala nån. Ja, det skulle väl va det här med att det är snällare bedömningar i svenska som andraspråk, men annars vet jag inte.

Att motivera undervisningen i svenska som andraspråk med att det är lägre krav och att det i viss mån ger möjlighet till bättre betyg menar Anna dock är problematiskt emellanåt:

För som en mamma sa, ja hon var på ett samtal ... hon sa: Jamen nu har hon ju gått här och inte haft svenska A på ett par tre år och pratar svenska så pass bra ... då tycker jag faktiskt att taket ska vara högre så att säga ... hon ska inte ha det lägre i tak ... jag tycker hon ska gå i en grupp där de andra har svenska som modersmål för att hon ska lära sig mer. Och det här med att, ja flickan kanske skulle få högre betyg i svenska A det tyckte den här mamman var strunt ... för som hon sa: Hon kommer ju att få godkänt i svenska i nian ändå och strunt samma om det är ett VG eller ett MVG, då är det väl bättre att få ett VG och ha gått i en svensk grupp än ett MVG och ha gått i en grupp där taket inte är så högt. Ja, vad svarar man på det. Så det blev ju så att flickan fick gå i den vanliga svenskan.

Sammanfattande reflektioner

De motiv för en åtskild undervisning som lärarna har till hands utifrån sina tolkningar av kursplanerna för de olika svenskämnen och mot bakgrund av överlämnandemötets diskussioner anser de inte på något sätt är övertygande. Lärarnas tolkning är att eleverna erbjuds ett enklare och därmed sämre alternativ. Att erbjuda och söka övertyga föräldrar och elever om undervisning i svenska som andraspråk leder därför till ett dilemma för dem som ansvarar för samtalen med föräldrarna. Dilemmat utgörs av att lärarna i samtalen med föräldrar och elever ska presentera vad de menar vara en enklare variant av ämnet svenska som en särskild rättighet. Presentationen av och erbjudandet om andraspråksundervisning anser de riskerar att tolkas av såväl föräldrar som elever som en sämre utbildning, vilket lärarna har erfarenheter av sedan tidigare (se även Kanno, 2004; Minow, 1985; Norwich 2008). Tomlinson (1982) menar dock att detta tillvägagångssätt är vanligt när det handlar om en åtskild undervisning, det vill säga att "... rather than coerced by law ..." (s. 85), vilket skulle kunna vara möjligt mot bakgrund av förordningstextens formulering om att "Rektor beslutar ... (SFS 1997:599), övertygas och i vissa fall övertalas föräldrar och elever av lärare när det gäller den åtskilda undervisningen. Att någon tackar nej till att ta emot rättigheten och erbjudandet innebär ännu ett dilemma, eftersom

det på överlämnandemötet framgått att rektor har beslutanderätten, vilket i sin tur betyder att undervisningen är obligatorisk om rektor anser att den behövs. Lärarna har fått som uppgift att presentera och informera om ett obligatoriskt erbjudande och en obligatorisk rättighet. De löser problemet, genom att acceptera att flertalet föräldrar tackar nej. Elever, som har undervisats i svenska som andraspråk i årskurs 5 på Gruvskolan kommer automatiskt att delta i andraspråksundervisningen i årskurs 6 på Höjdskolan, varför några samtal inte genomförs med dem och deras föräldrar.

Åtskillnad - en obligatorisk rättighet

Det empiriska material som ligger till grund för rektorernas ”tal om” utgörs av fältsamtal och intervjuer med rektorer på Gruv- och Höjdskolan, vilka genomfördes under hösten 2006. Under det tidigare beskrivna överlämnandemötet betonade rektor vikten av att följa direktiv och förordningar på ett så ”rätt” sätt som möjligt och på ett liknande sätt kännetecknas rektorernas resonemang här nedan av en fokusering på direktivens formuleringar. Deras uppdrag är att, med hjälp av och i samråd med den centralt placerade administratören Ilse, se till att det som formuleras i policydokument och myndighetstexter ges möjlighet att verkställas på skolområdet.

På Höjdskolan är rektor Ingalena mycket stolt över att hon under sin tid som rektor har kunnat förverkliga en uppdelning av undervisningen i svenska som andraspråk och i svenska som modersmål, på det sätt som hon menar det ska vara:

En av de sakerna vi har prioriterat hos oss det är att ha svenskan och den andra ... andra svenskan bredvid. Det är nåt vi har månat om ... det kostar ju en del men resonemanget är ju att det är två olika kursplaner så då är det ju svårt att driva båda på en gång. Det ska ju vara i stället för svenska, så står det ju.

I likhet med rektorn på överlämnandemötet betonar även Ingalena betydelsen av att svenska som andraspråk ska ses som ett eget ämne och att undervisningen i ämnet ska vara skild från svenskundervisningen. Ingalena ser organiserandet av undervisningen på detta sätt som riktigt utifrån förordningstexten och något skolan strävat efter under en längre tid och numera har lyckats genomföra. Förutom att skolan på så sätt lever upp till direktivens intentioner, menar Ingalena, att den delade undervisningen i svenska som andraspråk och i svenska även gett till resultat att ”då märks det ju inte så väl att vissa elever har en annan sorts svenskundervisning”. Höjdskolans organisation med en parallellt lagd

undervisning i de olika svenskämnen uppfattas även av Gruvskolans verksamma andraspråkslärare och rektorer som ett lyckat exempel på hur det ska vara när det organiseras på ”rätt” sätt. Ytterligare en formulering i direktiven som rektorerna tar fasta på är att undervisningen i ämnet svenska som andraspråk är en rättighet. Pia, som är biträdande rektor på Gruvskolan framhåller att:

Vi försöker som så, att alla som har rätt till det också ska ha det ... för annars kan det ju bli så att man säger att han är så duktig så han behöver inte ha det ... för det handlar ju inte om det, utan det handlar ju faktiskt om att de ska ha svenska som andraspråk. För det är ju viktigt för dom att få, ja, kanske ett VG eller ett MVG i det, eftersom det räknas lika mycket som vanlig svenska. Men bara för att nån är godkänd i svenska så ska de ju inte automatiskt läsa vanlig svenska. Det har ju blivit en fokusering på att alla som har rätt till det i kommunen ska få och därför har vi försökt jobba för det.

Olle är rektor på Gruvskolan har varit med en tid och sett hur mycket av ”tänket” kring svenska två-elever har förändrats genom åren. Tidigare fasades eleverna ut från andraspråksundervisningen till den ”vanliga” svenskan. När lärarna bedömde att eleven uppnått tillräcklig nivå i svenska språket, för att kunna tillgodogöra sig det som andra elever möter inom ”ordinarie” undervisning, har han eller hon fått börja inom undervisningen i ”vanlig” svenska. Olle är kritisk till detta och konstaterar att skolan numera följer ”reglementet” och han betonar att undervisningen i svenska som andraspråk är en rättighet för eleven:

Men nu så är det så här, att en gång svenska som andraspråkselev, så är du alltid det. För man har den rättigheten hela tiden och då ska man gå där.

Det kan vara på sin plats att påpeka att detta är information som Olle fått via Ilse, kommunens administratör och expert på undervisning för ”invandrarelever” och på de direktiv som gäller just denna elevgrupp. Huruvida organisationen och uppdelningen i de två olika svenskämnen kan ses som tvingande, och därmed en tvingande rättighet har Olle inga som helst synpunkter på, utan menar att ”rätt ska vara rätt”. På min fråga om det ändå kan tänkas hända att elever flyttas från undervisningen i svenska som andraspråk till svenska svarar Olle:

Nej, inte sen jag kom hit, men förut var det så att de gick till svenska när de blev riktigt bra i svenska två ... men nu har ju skolinspektörerna tittat på hur vi hade registrerat eleverna och tidigare så registrerades alla elever i svenska och de som gick till svenska två de fick ju en dubbel registrering ... och det blev inte bra. Det blev ju fel.

Att planera och göra på ”rätt” sätt i relation till direktiv och till det formulerade uppdraget utgör en betydande del av rektorernas resonemang kring undervisningen i svenska som andraspråk. Att organisera ”rätt” och att registrera elever på ”rätt” sätt inom förberedelseklass och andraspråksundervisning är inte enbart viktigt i relation till direktiv och skolinspektörer utan även ur vad som förefaller vara ett ekonomiskt perspektiv.

Lena: Jag är inte så insatt i det ekonomiska på nåt sätt, men ni har ju svenska som andraspråk lagt parallellt med svenska, ni har studiehandledning och ni har även förberedelseklass ... kostar det er skola mycket extra?

Ingalena: Vi som område har en högre skolpeng på grund av den sociokulturella sammansättningen, så har vi det och så för förberedelseklassen får vi ju ersättning beroende på hur många elever som går där. Ersättning för en elev i förberedelseklassen får vi i två år. Det har ju varit lite upp och ner, och nu var det ju en väldig nergång, men så beräknades det att det skulle komma fler elever och då är det ju svårt att beräkna för oss, men då gick man in från kommunens sida och garanterade att det inte skulle gå med förlust för oss. Så det får vi extra ersättning för ... men det som är ... ja svenska som andraspråk ... och studiehandledning det får vi ju också extra för, så det betalar vi ju inte ur vår påse, om jag säger så.

Lena: Hur går det till ... ?

Ingalena: Vi sökte jättemycket, men sen fick vi ju prioritera inom dessa så vi fick ju inte allt vi hade önskat. Det är ju Ilse som ansvarar för den här tilldelningen så det gäller att betona behoven.

Lena: Är det kommunala eller statliga medel?

Ingalena: Jag tror att det är staten som har satsat mer och betonat detta för kommunerna ... staten har satt fokus på det ... så det är viktigt att vi sköter det på rätt sätt.

Undervisningen i förberedelseklass och svenska som andraspråk kan i rektorernas resonemang sägas vara institutionaliserat och tas således mer eller mindre för givet. Det förekommer ingen direkt problematisering av att eleverna har sin undervisning åtskild från den ”ordinarie” undervisningen. Rektorena utgår från att en åtskild undervisning är en självklar del i skolornas praktik, vilken det gäller att först och främst organisera på ett ”rätt” sätt i relation till formulerade direktiv. Att organisera på ”rätt” sätt framstår dock emellanåt som besvärligt.

Olle: Det finns ju svenska elever som också skulle behöva en lättare svenska, där de får mer hjälp, så detta är svårt och detta med studiehandledning²¹ ska vi bara inte prata om,

²¹ Studiehandledningen sker till övervägande del åtskild från annan verksamhet på Höjdskolan, vilket innebär att elever lämnar klassrummet på fler lektioner än i modersmål och svenska som andraspråk.

för det skulle än fler svenska elever behöva. Det är ju minst lika svårt för dom. Men då blir det i stället så att vi tänker att det får resursläraren ta hand om.

Lena: Det verkar rätt svårt

Olle: Ja, jag satt ju precis häromdan och funderade över om det är bara i Sverige man har det så här ... det bara krånglar ju till det. När kom det här med att man måste vara G i kärnämnen egentligen ... ja för att komma in på gymnasiet? Det har säkert med det att göra ... det får jag nog ta reda på.

Lena: Hur tänker du ... ?

Olle: Ja att det har nåt med det att göra ... för att dom också ska kunna ta sig in utan att ... det skulle ju ha blivit dyrare om dom skulle ha krävt G av alla dom eleverna också ... i svenska alltså ... då skulle säkert IV ha blivit ett jätteprogram ... ännu större än vad det är nu ... men nu blir det ju bara en spekulaton

Olles funderingar kring andraspråksundervisningen och de problem han menar att det för med sig för honom, när det gäller ansvar för indelning av elever i olika grupper utifrån deras behov, handlar som synes om att han misstänker att motivet till undervisningen är av annat slag än det som formuleras officiellt. Han menar att det i stället kan tänkas bero på att det gäller att få eleverna genom grundskolan med godkända betyg, så att de tar sig in på ett gymnasieprogram. Emellanåt suckar Olle och menar att organisationen är hopplös att få att gå ihop, för hur han än försöker följa ”reglementet”, blir det nästintill ogenomförbart. I detta sammanhang säger Olle att det skulle vara spännande att försöka något riktigt radikalt. På min fråga ”Hur då radikalt, vad betyder det?” svarar Olle att:

Ja, jag satt i bilen när jag for hit idag och tänkte att inför nästa läsår då ska jag riva upp hela organisationen, alla resurslärare, svenska två-lärare och allt annat sånt runt omkring tar jag bort och så delar jag upp ungarna på de vuxna som finns. Då blir det inte många barn per person inte.

Olle funderar dock lite kring sin radikala idé och menar att den antagligen stupar på att all personal nog inte har förutsättningar att klara av ett sådant uppdrag. Men han vidhåller trots detta att idén är något han alltid funderar kring i relation till alla de direktiv han menar att han har att verkställa när det gäller elevers olika behov. Alldeles speciellt har hans funderingar väckts av lärarstuderande som varit på skolan under en tid och observerat vad som händer i olika klassrum. Enligt Olle, var de studerande mycket överraskade över hur elever och även lärare kom och gick hela tiden och att klasserna inte verkade vara intakta under någon längre del under skoldagen. Olle menar att detta med all säkerhet påverkar undervisningen i sin helhet på ett negativt sätt.

Det som framstår som mest problematiskt för rektorerna är att beskriva vilka behov andraspråksundervisningen avser att tillgodose och vad som kan tänkas skilja den från undervisning i svenska.

Lena: Vad är det eleverna får inom svenska som andraspråksundervisningen som de inte kan få i svenska?

Ingalena: Nja, om jag säger som så, så hoppas jag att det de får är mer förklaringar, ja att det finns mer tid, ja, det hoppas jag är det som skiljer och att de får lära sig hur saker och ting låter och skrivs. Det betonas ju så mycket mindre det här med stavning och sånt också ... ja, man gör inte så som man gör i den vanliga svenskan, för allt behöver inte vara så rätt och perfekt i svenska två. Ja, å så det här med att ha tid till att prata.

Det som skiljer undervisning i svenska som andraspråk från svenska menar rektorerna i huvudsak handlar om att kraven är lägre, mindre antal elever i grupperna samt att det finns mer tid för lärarna att förklara. Att kraven är lägre inom andraspråksundervisningen, ses som positivt av rektorerna, då de menar att det ger eleverna möjlighet till bättre betyg. Såväl Ingalena som Olle framhåller betydelsen av att ”just dessa elever får bättre förutsättningar” för att exempelvis kunna gå vidare till gymnasiet.

Ingalena: Det blir ju allvarligt om en elev inte når godkänt i år 9, ja om han eller hon läst vanlig svenska, men skulle ha gjort det om han läst svenska som andraspråk. Då är ju den diskvalificerad för gymnasiestudier. Och det är ju inte bra.

Olle: Ja, som jag ser det så kan man jämföra med det som förr kallades allmän och särskild kurs, ja ... och att man har två olika bedömningsmallar att gå efter, en lättare och en svårare.

Vilka elever som bedöms vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser delegeras på Gruvskolan till lärare som undervisar inom dessa verksamheter. På Höjdskolan, som är mottagande skola, görs oftast inte bedömningar av elevers behov av svenska som andraspråk utan dessa bedömningar görs av de överlämnande lärarna på Gruvskolan.

I förberedelseklasserna på Gruv- och Höjdskolan är eleverna antingen asylsökande, flyktingelever eller nyanlända invandrarelever enligt kommunens välkomstbroschyr. Eleverna tas emot inom förberedelseklassen så snart som möjligt efter ankomsten till Sverige och mottagandet genomförs enligt upparbetade rutiner inom såväl Gruv- som Höjdskolan. Dessa rutiner innebär att nästan alla elever, som tillhör grupperna asylsökande, flyktingelever eller nyanlända invandrarelever (oavsett hur nyligen de anlät) automatiskt placeras i förberedelseklass. Gruvskolan har dock, enligt rektor Olle, ändrat sina rutiner något mot bakgrund av skolinspektionens påpekanden. Förändringen består i att

beslut numera skrivs om särskild undervisningsgrupp, när elever börjar i förberedelseklassen. Olle påpekar att skolinspektören "... sa att vi måste skriva beslut och då gör vi det". Han framhåller betydelsen av att på detta sätt jämställa förberedelseklasserna med särskilda undervisningsgrupper eftersom:

Genom att beslut om särskild undervisningsgrupp skrivs, så har föräldrar rätt att överklaga, men dom vet väl inte om att det fungerar så, men ändå, då finns det på pappret i alla fall.

Pia, som är biträdande rektor på Gruvskolan, hyser vissa farhågor när det gäller hur förberedelseklassverksamheten organiseras. Hon menar att det är bekymmersamt att motivera elevers placering i förberedelseklass om föräldrar mot all förmodan skulle fråga varför. Hon uttrycker sin svårighet när det gäller att motivera organisationen inför föräldrarna som "... men hur ska dom tänka då, varför går mitt barn där och ett annat barn går på ett annat ställe". Vidare nämner Pia att benämningen särskild undervisningsgrupp innebär att åtgärdsprogram måste upprättas för de elever som går i förberedelseklasser. Hon ser det därför som extra betydelsefullt att alltid betrakta förberedelseklasserna som särskilda undervisningsgrupper för då finns möjligheter att utvärdera verksamheten med hjälp av åtgärdsprogram. När det gäller frågan om hur det går till när åtgärdsprogrammen upprättas, berättar Pia att det åligger lärarna att ansvara för detta och att det ser "våldigt olika ut och det måste det ju få göra".

Det finns ju de lärare som bara skriver att åtgärden, ja i åtgärdsprogrammet, är placering i förberedelseklass och det anser de räcker, men sen finns det väl andra som skriver mera i sina åtgärdsprogram. Men som sagt vi har inte riktigt kommit i gång med åtgärdsprogrammen än, för det är ju ganska nytt det här med särskild undervisningsgrupp och så.

Sammanfattande reflektioner

Rektorerna ger, på samma sätt som överlämnandemötets deltagare, uttryck för en strävan efter att planera och organisera undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser på ett bästa möjliga sätt i relation till vad som formuleras i policydokument och myndighetstexter samt till skolinspektörer och kommunens särskilda administratör. Uppdelningen av elever tjänar även syftet att fördela resurser på ett rättvist sätt. Rektorernas strävan efter att verkställa det som formuleras tyder på vissa svårigheter. Trots svårigheter med uttolkning av direktiven och att motivera en uppdelning av elever med utgångspunkt i deras språkutveckling, problematiseras inte vare sig den åtskilda verksamheten eller direktiven nämnvärt. Uppdelningen av elever är ett uppdrag

som enligt rektorerna ska utföras, oavsett vad de själva anser om den. Att verkställa på ”rätt” sätt är även en förutsättning för att skolområdet ska tillföras extra resurser. Rektorernas ”tal om” och motiven till den åtskilda undervisningen för vissa elever kan beskrivas i termer av att rektorerna sätter ramarna för det arbete som lärarna har att utföra. Vad som sker inom ramarna, hur bedömningar av elevers behov genomförs, vilket innehåll undervisningen har och hur elevernas behov kan tänkas bemötas på bästa sätt, är inte rektorerna särskilt insatta i.

I likhet med deltagarna på överlämnandemötet menar även rektorerna att ämnet svenska som andraspråk är en enklare variant av svenska, med lägre krav och följaktligen större möjligheter för eleverna att få högre betyg. De motiv till och beskrivningar av undervisningen som rektorerna gör är i överensstämmelse med kartläggningar och utredningar som tidigare genomförts (Myndigheten för skolutveckling, 2004; Skolverket, 2008a; Skolverket, 2009). Genom att kraven beskrivs som lägre i andraspråksundervisningen, antas vissa elever således skilja sig från skolans övriga elever (jfr. Kanno, 2004). Huruvida lägre krav skulle kunna ses som en nackdel och leda till sämre förutsättningar för eleverna, när det gäller framtida studier, omnämns inte. Det som i stället betonas är möjligheten att lämna grundskolan med betyg som gör det möjligt att ”komma in på gymnasiet”. Innehållet i undervisningen och vilka elever som ska komma att få ta del av den har rektorerna svårt att beskriva och hänvisar till andra som antas veta mera, det vill säga lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser.

Åtskillnad – organisatorisk differentiering

Två av de lärare som berättar i det följande var deltagare på det överlämnandemöte som beskrevs tidigare, nämligen Anna och Helena, som båda är klasslärare i årskurs 5 på Gruvskolan. Den tredje läraren Anette arbetar på den mottagande Höjdskolan och är en av de lärare som tar emot elever i årskurs 6. Lärarna deltar således på ett eller annat sätt i övergången från Gruv- till Höjdskolan. Även här är det empiriska material som utgör grunden till lärarnas ”tal om” såväl bandinspelade intervjuer som kontinuerliga fältamtal.

Anette undervisar i ämnet svenska som modersmål. Samtidigt, som Anette undervisar en del av eleverna i 6 B, så undervisar en annan lärare, resterande elever i 6 B i svenska som andraspråk i en annan lokal. När jag var med Anette inne i ”hennes” klassrum under en lektion, skrev jag följande i mina fältanteckningar. Detta kan ses som en illustration av vad som sker inom

undervisningen i svenska som modersmål. Den fråga som kan resas är på vilket sätt denna undervisning kan anses mindre lämpad för elever som har svenska som sitt andraspråk.

Anette startar lektionen med att skriva på tavlan "Boken om mig själv". Alla elever vet tydligen omedelbart vad det innebär för de börjar ivrigt samtala med varandra, plocka fram skrivböcker, pennor och sudd. Anette ber några av eleverna att berätta hur det går med skrivandet och de berättar om vad de skrivit och vad de tänkt göra under lektionen. Några frågar varandra om diverse saker som vad en viss kearnsell på Liseberg heter och vilken dag det var friluftsdag. Boken om mig själv förfärdigas på en mängd olika sätt, en del skriver långa berättelser, andra ritar och målar och åter andra hämtar information på datorn eller går ut för att intervjua någon person de vill ska medverka i deras bok. En elevs morfar verkar vara av stort intresse. Alla har på en kort stund hunnit starta upp arbetet och de verkar alla veta vad de ska ta sig an härnäst. Hela tiden funderar jag på varför inte alla elever som går i klassen skulle kunna ha varit med på denna lektion. Vad i det som försiggår här inne skulle inte kunna tänkas vara passande för de elever som gått in på svenska som andraspråk? Dessutom är det flera av eleverna här inne som tydligen inte har svenska som modersmål heller, så jag undrar vilka elever som inte är här och varför. (Fältanteckningar oktober, 2006)

Genomgående i de resonemang jag för med Anette kring undervisning i svenska som andraspråk, använder hon ordet "tror". Hon avslutar oftast sina meningar med orden "det är vad jag tror." Osäkerheten med avseende på vad undervisningen innebär, menar Anette beror på att hon inte har kompetens i ämnet som sådant. Hon påpekar ofta under samtalens gång att hon inte har den utbildning som krävs för att undervisa i svenska som andraspråk. Det hon tror skiljer undervisningen i svenska som andraspråk från den undervisning hon själv har i svenska, beskriver hon med utgångspunkt i att andraspråkseleverna har mer tid till förfogande. Vidare tror hon att lärarna i svenska som andraspråk lägger mer tid på att förklara vad ord betyder. Samtidigt menar dock Anette att det sätt på vilket hon utformar sina svensklektioner passar alla elever. Anette har elever med annat modersmål än svenska i den grupp hon undervisar i svenska som modersmål och orsaken till att de är med på hennes lektioner till skillnad från andra "invandrarelever" beskriver hon så här:

Nu har ju jag invandrarelever också, ja i den vanliga svenskan, men de är nog med, för att de har nog testats.

Anette utgår från att de elever som inte undervisas i svenska som andraspråk, men har ett annat modersmål än svenska, har testats och befunnits tillräckligt bra för att kunna delta i "vanliga" svenskan. Hon sätter sin tillit till att de bedömningar som har gjorts, har genomförts på ett sådant sätt av lärarna i

svenska som andraspråk, att rätt elev har kommit på rätt plats. Hur detta går till och hur elevernas språkutveckling bedöms, anser Anette att hon inte är tillräckligt insatt i för att kunna ge något utförligare svar på än:

Det har nåt med nivåbedömningar att göra och att de ska vara på nybörjar- eller mellannivå och så ... men fråga mig inte vad det betyder. Det är väl så dom har testat de elever som jag har på den vanliga svenskan, och då har väl dom nån högre nivå antar jag, eftersom dom går hos mig och inte i svenska två.

Helena arbetar på Gruvskolan och är klasslärare i årskurs 5. Helena menar att det stora problemet är att det är så många elever i varje klass och att detta bidrar till svårigheter när det handlar om att differentiera undervisningen:

... så det är inte det här med svenskan som är det svåra utan det är att det blir svårt att differentiera inom så många olika områden när det är många elever i en klass ... för handlade det bara om språket så skulle jag klara av att anpassa undervisningen till det.

Att vissa elever har undervisning i svenska som andraspråk rättfärdigas och motiveras av Helena med utgångspunkt i elevantalet i hennes klass och den brist på tid, som hon upplever i relation till detta. Helena ser det dock inte särskilt svårt att anpassa sig till elevers olikheter med avseende på språkutveckling och finner det därför problematiskt att förstå varför just svenskan är uppdelad i två olika ämnen:

Visst är det väl märkligt att dom har delat svenskan ... det måste väl vara ett fenomen som kommit när invandringen ökat, för som lärare ska du ju klara dom elever som har cp-skador, dom med svåra koncentrationssvårigheter och dom som har väldigt svårt med inläring i övrigt ... du ska klara dom som är riktigt starka och dom som är svaga ... och det ska vi göra när det gäller allt ... men inte när det gäller dom som inte kan språket fullt ut ... nej, det är inte så lite märkligt, det är jättemärkligt.

Vad elever och lärare gör på lektionerna i svenska som andraspråk vet hon inte riktigt. Vad hon har förstått utifrån samtal med läraren i svenska som andraspråk och som hon har lagt märke till är att undervisningen i svenska som andraspråk till stor del handlar om att testa och diagnostisera språkutveckling samt en strävan efter att utöka elevernas ordförråd:

Ja, jag vet faktiskt inte riktigt vad dom gör ... det är ju problemet där, att det är i dagsläget ingen kommunikation, ja, mer än att den eleven hade glömt boken och att dom gör ordförståelsetest, ja ... det är väl det här med testningen som görs då och som skiljer det från den vanliga svenskan.

Samtidigt som Helena anser att hennes egen brist på tid underlättas av att läraren i svenska som andraspråk antas ha mera tid för eleverna, innebär den uppdelade undervisningen problem. Det Helena anser är svårt och som enligt henne utgör

ett riktigt gissel är att undervisning i svenska som andraspråk, i modersmål och även studiehandledning medför att:

... det kommer och går barn hela tiden, jag har nästan aldrig en hel klass. Jag skulle nog tro att det vore bättre om jag hade alla och att ingen gick iväg. Dels för att går du iväg ... ja visserligen får du svenska på en annan nivå, men samtidigt så lever du ju i klassen och ska förstå det som händer där och går du iväg så tappar du kanske 60 minuter av dan, där du inte vet vad som har hänt och så pratar dom andra om saker du inte känner till.

Helena menar att det skulle vara en lättnad att få ha hela klassen tillsammans under hela skoldagen, för då skulle hon inte behöva tänka på att ständigt hålla "alla dessa olika tider i huvet". Att vissa elever ska gå i väg till annan undervisning gör att Helena inte kan vara så flexibel som hon önskar. Diskussioner i klassrummet och arbeten av olika slag måste avslutas inom en viss tid för att inte de elever som ska gå till svenska som andraspråksundervisningen ska missa något. I de många fall då detta ändå händer, får Helena försöka rekapitulera vad som hänt och repetera vad som gått igenom när elever varit borta från klassrummet. För annars menar hon att "dom tappar" sådant de skulle ha varit med om. Hon ser det splittrade schemat och åtskild verksamhet inom många olika områden som ett dilemma. Samtidigt som hon inte anser sig hinna bemöta alla elever på ett bra sätt på grund av ett stort elevantal, menar hon att hennes huvuduppgift som lärare är att få klassen i sin helhet att fungera:

Jag menar faktiskt att för att kunna börja med själva ämnena så måste man ha skapat en grupp ... där det är tillåtet att vara olika och att vara på olika ställen i böcker och så, men det är ju svårt om det hela tiden kommer och går barn och när man som lärare kanske har gruppen under bara ett år Men har man väl skapat en grupp så kan man klara nästan vad som helst, både koncentrationssvårigheter och de som inte kan svenska så bra. Men då går det nog inte att ha 28 elever, men en 15, 20 skulle nog gå.

Det dilemma Helena upplever och som tar sig uttryck i att hon ser fördelar med att alla elever undervisas tillsammans, samtidigt som detta utgör en problematik i form av brist på tid, ger även Anna uttryck för. Anna är också lärare i årskurs 5 på Gruvskolan och hon beskriver dilemmat så här:

Du vet vår lärare i svenska två hon ser ju väldigt mycket vad dom behöver ... men vi försöker hjälpas åt ... för ... jag tycker ju att dom behöver vara i klassen och inte gå ut nästan. Det är ju alltid svårt det här, man kanske håller på med nånting, man kanske ska ha prat omkring nåt som jag tycker är värdefullt att alla elever är med på, och då blir det ju svårt när några ska gå iväg även om det är svenska vi håller på med ... så jag vet inte ... då tycker jag ju att dom missar nåt men samtidigt behöver dom väl svenskan, ja svenska två också

Anna lägger ner mycken tid på att anpassa material till eleverna i klassen. Det stora bekymret för henne är att få tiden att räcka till och inte att vissa elevers behov är så särskilda att de inte kan bemötas på ett bra sätt inom klassens ram:

Det jag funderar på är hur man ska hinna med alla bitarna, det går ju inte att stoppa samma böcker i händerna på alla barn, utan det ska vara passande för var och en och det är svårt när det är många, men samtidigt så behöver ju alla barn ha kamratkontakterna ... så jag är lite tveksam inför det här med att dela upp ... det känns inte riktigt bra. Men om det vore så att man kände att man hann med, det är ju det som är kruxet, och hade en mindre grupp ... då skulle det ju gå att ha alla.

Vad det är som ”invandrarelever” har behov av och som de får tillgodosett inom andraspråksundervisningen har Anette, Helena och Anna svårt att formulera. De beskrivningar de ger handlar till stor del om att eleverna får mer tid till förfogande när de går till de mindre undervisningsgrupperna i svenska som andraspråk och att där finns större möjligheter att differentiera undervisningen. Samtidigt ger lärarna uttryck för att de själva anser sig fullt kapabla att bemöta elever med ett annat modersmål än svenska, om elevantalet i klassen inte vore så stort. Gemensamt för lärarna är deras syn på innehållet i andraspråksundervisningen. Detta tror de till allra största del består i att utveckla elevernas ordförråd och att förutsättningarna för detta antagligen är bättre i en mindre grupp. Även om lärarna finner det problematiskt att elever lämnar klassen och trots att de inte riktigt känner till vad som sker i och vad som utmärker andraspråksundervisningen, hyser de tillit till de lärare som undervisar i svenska som andraspråk och att dessa har specialistkunskaper inom området. Främst gäller denna tillit de testningar och nivåbedömningar som lärarna i svenska som andraspråk utför mer eller mindre regelbundet med avseende på språkutveckling. Hur dessa testningar görs och vad de olika nivåerna innebär känner vare sig Anette, Helena eller Anna till. Helena formulerar det som:

Det är ju dom som så att säga ... bestämmer vilka som ska registreras som svenska två elever och vilka som inte ska ha det. Vad jag vet så är det tester på ordförråd och sånt som dom gör och som visar på vilken nivå eleverna är. Det är väl det här med nybörjar- och mellannivå och sånt. Och som jag har förstätt så måste man ha nått längre än mellannivå för att bli avregistrerad ... ja så att man kan lämna svenska två. Men hur dom gör, det vet jag inte riktigt.

Sammanfattande reflektioner

Den uppdelade skolverksamhet, som lärarna söker ”prata fram” och motivera när det gäller vissa elevers behov av något annat eller mera, verkar ha sin uppkomst i att skolan har och därför kan erbjuda undervisning i svenska som

andraspråk och i förberedelseklasser. Specialister inom dessa områden finns således till hands. Lärarnas beskrivningar tyder dock på att det lika gärna skulle ha kunnat vara vilken annan form av särskild undervisningsgrupp som helst. Motiven handlar inte om elevers behov av den specifika undervisningen i svenska som andraspråk utan snarare om lärarnas brist på tid och ett alltför stort elevantal i klasserna. Detta kan jämföras med Emanuelssons och Perssons (1996) resonemang om en officiell diskurs om vissa elevers behov av något annat eller mera och en motdiskurs, vilken formulerar betydelsen av att bli av med ett antal elever i syfte att få ett hanterbart antal elever i klassrummet.

Lärarna verkar nöja sig med att elevantalet blir något mindre i klassrummet utan att kunna formulera några andra motiv till den uppdelade verksamheten och utan att känna till innehållet i andraspråksundervisningen mer än i termer av att det är en liten grupp elever och de fördelar de anser den lilla gruppen har. Detta kan liknas vid det som av Tomlinson (1982) benämns "safety valve" (s. 45), vilket möjliggör "... the smoother development of the normal education system" (s. 45). Liknande resultat framkommer även i Persson (1998), som fokuserar skolaktörers beskrivningar och motiveringar i relation till åtskild verksamhet i form av specialundervisning för vissa elever. Resultaten i Perssons studie tyder på att antalet elever i klasserna har större betydelse än elevers individuella egenskaper när det gäller vem/vilka som bedöms vara i behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning anses kunna erbjuda.

En åtskild andraspråksundervisning för vissa elever verkar orsakas av "... the needs of normal education to remove children and the 'interest' of the professionals involved" (Tomlinson, 1982, s. 74). Bristen på samarbete olika yrkesutövare emellan får även till konsekvens att "var och en sköter sitt", även om lärarna här menar att uppdelningen av elever emellanåt utgör ett problem. Det verkar problematiskt för klasslärarna att motivera den uppdelade undervisningen i två svenskämnen ur det inkluderande perspektiv på lärande, som de strävar efter att utgå från i den vardagliga praktiken. Ambivalensen kan sägas avspegla de motsägelser som till viss del framkommer i det som tidigare presenterats och som ett flertal forskare uppmärksammat i termer av "the difference dilemma" (Allen, 2006; Kanno, 2004; Minow, 1985; Norwich, 2008; Thomas, 1997). Trots att lärarna är kritiska till en åtskild undervisning för vissa elever och menar att klassrummet är en bättre lärandemiljö, verkar den åtskilda andraspråksundervisningen utgöra en möjlighet till organisatorisk differentiering.

Åtskillnad och inkludering – ett dilemma

I ett av avhandlingstextens inledande stycken beskrevs specialpedagogik och ämnesområdets perspektiv på ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter inom utbildningsväsendet, med fokus på grundskolan. Texter inom det specialpedagogiska ämnesområdet tenderade att lägga betoningen på inkludering och allas delaktighet i det gemensamma mot bakgrund av bland annat formuleringar i Salamancadeklarationen och annan litteratur och forskning.

Till specialpedagogers arbetsuppgifter hör bland annat att medverka i arbetet med de elever som kategoriseras som ”elever i behov av särskilt stöd” och för vilka organiserandet av stödet beskrivs som att det i första hand bör ske inom den klass eller grupp som eleven tillhör (SFS 1997:599). I det följande kommer några specialpedagogers ”tal om” en åtskild undervisning för vissa elever att vara i fokus.

Petra och Lisbet är båda specialpedagoger på Gruvskolan och är ofta engagerade i arbetet när det gäller de elever som benämns ”elever i behov av särskilt stöd”. De ser som en av sina främsta uppgifter i arbetet på skolorna att i så stor utsträckning som möjligt fokusera lärandemiljön och hur denna ska kunna förändras för att kunna möta och bemöta de elever som anses vara av behov i särskilt stöd på bästa sätt. Petra menar att det finns såväl pedagogiska som demokratiska motiv till att alla elevers olikheter ges tillfälle att ”stötas och blötas” i en gemenskap, för som hon säger ”det är väl det som menas med en skola för alla”. Hon framhåller särskilt betydelsen av att elever ges möjlighet att få erfarenheter av såväl varandras likheter som olikheter. Petra framhåller särskilt klassgemenskapen och att elever får känna trygghet där. Hon önskar att hon i sitt uppdrag som specialpedagog skulle kunna få undervisningen mer ”sammanhållen” och att eleverna på så sätt fick möjlighet att bli trygga i sin grupp. Men när det handlar om undervisning för ”invandrarelever” menar Petra att nästintill det motsatta verkar vara det som gäller:

Ja, dom har nästan som ämneslärare. Dom får gå iväg än hit och än dit. Och det systemet är jag helt emot. Så blir det ju för dom här barnen som har ett annat modersmål att dom går ifrån ... en pojke går iväg till svenska som andraspråk och sen till modersmålsläraren och sen så har han studiehandledning med en annan lärare, dessutom har han ju bytt klass också ... och så musikfröken, gympalärare och så tvärgrupper Jag har tänkt det flera gånger att detta är vansinnigt, jag förstår inte hur man kan hålla fast vid en sån här organisation.

Petra och Lisbet tycker att det är problematiskt att motivera den åtskilda undervisningen, eftersom den mer eller mindre går på ”tvärs mot” deras egna

tankar kring hur skolan bör bemöta elevers olikheter. Lisbet säger att hon är av den åsikten att alla elever har större möjlighet att utveckla språket om de går i en vanlig klass. Hon menar att undervisning i ”svenska två” kan liknas vid den specialundervisning som tidigare bedrevs på skolan.

Än mer av ett dilemma är det för Petra vars ansvarsområde som specialpedagog sträcker sig från förskolan och upp till årskurs 5, eftersom elever i förskolan inte undervisas i svenska som andraspråk, medan de däremot har undervisning i ämnet från och med årskurs 1. Hon menar att det är svårt att begripa varför barnen får behov av undervisning i svenska som andraspråk i och med att de börjar skolan. Extra bekymmersamt är det, enligt Petra, att motivera att elever som tidigare gått i förskoleklassen tillsammans med sina kamrater, skrivs in i förberedelseklassen när de börjar årskurs 1:

Ja, jag har ju den övertygelsen att dom inte ska gå för sig i en egen grupp när dom är i skolan, för jag som har ansvar även för förskolan för mig blir det ju väldigt konstigt, för i förskolan har dom ju inte varit avskilda, och där har dom ju gått i sin förskolegrupp och helt plötsligt när dom börjar skolan ska dom sättas med andra barn i en särskild grupp, för att dom inte har tillräcklig svenska. Ja ... och så har vi ju fritids, där är dom ju med direkt ... det är underligt detta.

Hon påpekar också att det är ju inte alltid det går till på det viset, att förskoleklass elever som inte anses ha det som krävs för att börja i den ”vanliga” klassen skrivs in i förberedelseklassen. Elevens klasstillhörighet kan också bero på hur elevgrupperna ”ser ut”. Om den klass som utgör årskurs 1 är alltför livlig och rörig, skrivs elever i stället in i förberedelseklassen, eftersom den miljön bedöms som lugnare. Om klassen i årskurs 1 däremot bedöms som relativt lugn kan elever som egentligen skulle ha gått i förberedelseklassen få börja i den ”vanliga” klassen. Enligt Petra och Lisbet är det mycket som är problematiskt att beskriva och motivera när de gäller förberedelseklasser och undervisning i svenska som andraspråk. Lisbet uttrycker att det är något som hon helst inte vill vara involverad i, eftersom det inte stämmer överens med hennes uppfattningar om hur en bra undervisning bör vara utformad.

Vid Gruvskolan är arbetsuppgifter eller ansvarsområden, enligt Lisbet, sedan en tid tillbaka uppdelade på så sätt att lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser sköter denna undervisning själva. Specialpedagogernas ansvarsområde däremot beskrivs av Petra på ett annorlunda sätt:

Vi är med först när det gäller annat, om nån har extra svårt med matte eller nåt sånt då är vi med, så det är inte som det är för andra elever att vi är med och upprättar några åtgärdsprogram för dom som har svA, nej det gör vi inte och vi är inte med när det

skrivs planer kring förberedelseklasser heller, utan vi har som sagt hand om dom andra och så.

Samtidigt som både Petra och Lisbet uttrycker sig kritiskt om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser på grund av att den är skild från annan undervisning, menar de att det är svårt att framföra kritik mot det som av Lisbet beskrivs som ”bestämt från högsta ort”. Det är dessutom olika kursplaner i ämnet svenska och svenska som andraspråk, varför både Petra och Lisbet menar att de som specialpedagoger inte kan invända mot organisationen och inte heller diskutera den. ”Det är ju bestämt att det ska vara så, och då vet jag inte vad man ska göra åt det egentligen”, säger Petra. Petra och Lisbet vill därför helst inte vara involverade i det som rör undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklass. Efter uppdelningen i olika ansvarsområden upplever de båda att de inte ställs inför riktigt lika många problematiska situationer som tidigare. Samtidigt påpekar Lisbet att hon tycker att det är ett stort hinder att inte specialpedagogerna och andraspråklärarna är överens när det gäller synen på elever. För som det är nu, menar Petra att ”... vi verkar ju vara på kollisionskurs när det gäller hur vi ska göra”. Det som utgör själva kollisionen är att specialpedagogerna oftast fokuserar lärandemiljön och vad som bör åstadkommas eller förändras där, för att elever ska ”platsa” och känna sig trygga, medan andraspråklärarna menar att vissa elever inte kan bemötas inom ”vanlig” undervisning utan behöver få vara för ”sig själva”. Petra beskriver att ännu en orsak till uppdelningen i olika ansvarsområden för specialpedagoger och andraspråklärare är att det handlar om olika kunskapsområden. Men trots detta förstår hon ändå inte riktigt tanken bakom att dela upp elever och hur det kan motiveras utifrån elevernas språkutveckling:

Jag har ju haft svårt med det här med nivåerna dom talar om ... att dom bedömer att han inte är på rätt nivå, så därför ska han gå kvar, ja, säg i förberedelseklassen. Men hur ska han lära sig mer svenska där, för där pratar ju ingen av eleverna svenska ... hur kan dom säga att det är bättre för hans språkutveckling att gå där. Ja, jag kan ju inte ifrågasätta deras jobb, det dom gör där ... men det är ju detta jag har brottats med ... för jag tycker ju att han skulle ha större möjligheter att utvecklas i klassen, men jag känner mig inte riktigt säker ...

När Petra och Lisbet försöker beskriva vari något annat eller mera, som elever kan erbjudas inom undervisningen i svenska som andraspråk och i förberedelseklass kan bestå, innehåller deras beskrivningar berättelser om olika prov och tester. Förutom tester och prov är nivå ett återkommande ord:

Och så var det ... det här med nivåerna som dom pratade om ... att nu hade dom nått en sån nivå så nu kunde dom börja i vanlig klass. Och så nåt med performansanalys,

men det var inte så mycket om det, utan det var mest det här med ordtesten som dom gjorde för att se om eleverna kunde gå över i vanlig klass. Men där är jag inte med längre och det här med svenska som andraspråk det har jag inget alls med att göra.

Specialpedagogerna på Gruvskolan är således inte involverade i det arbete som rör elevers undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser vare sig när det gäller bedömningar, tester, kartläggningar, åtgärdsprogram eller utvecklingsplaner. De är heller inte delaktiga i bedömningar och beslut när det gäller elevers övergång från exempelvis förberedelseklass till ”ordinarie” klass. Det är först när elever har skolats ut från förberedelseklassen som Petra och Lisbet möter dessa elever. Enligt specialpedagogerna verkar förberedelseklasserna emellanåt fungera som ett slags kommunicerande kärn i relation till den ”valiga” undervisning. Detta menar de är att betrakta som mer eller mindre informella kriterier för den så kallade utskolningen från förberedelseklassen och att det emellanåt tas hänsyn till annat än den elev det gäller. Petra menar att:

Det är inte bara det här med att de ska kunna svenska ... för ibland så kan det vara så ... ja, att det är andra barn på väg in i förberedelseklassen och då helt hux flux är andra färdiga för att gå ut i vanlig klass. Och det är ju då jag möter de här eleverna.

Enligt Petra händer det omvända också, det vill säga att elever går kvar i förberedelseklassen fastän de skulle kunna betraktas som färdigförberedda:

På nåt sätt hade jag känslan av att när det var få elever i förberedelseklassen så hölls dom kvar, ja lite längre än vanligt.

Även om Petra och Lisbet menar att motiven till utskolning från förberedelseklasserna ibland kan vara tveksamma, hyser de en viss förståelse för att motiven oftast beskrivs utifrån elevens behov även om det kanske inte alltid är detta som är orsaken. Lisbet menar exempelvis att:

Visst kan jag köpa det, ja att det är elevens behov att gå i en mindre grupp, ja att stanna kvar i förberedelseklassen och visst förstår jag när man bestämmer att det är dags för elever att lämna förberedelseklassen för att den gruppen blivit för stor och att det säkert är lugnare i den vanliga klassen, men då handlar det ju om annat, då är det ju inte språket ... eller ... ja, jag vet inte riktigt hur jag ska beskriva detta.

Petra menar att det är riktigt problematiskt i arbetet som specialpedagog när elever skolats ut från förberedelseklassen och läraren i den ”ordinarie” klassen inte anser att eleven är färdigförberedd utan är i alltför stort behov av stöd. Eftersom de ”vanliga” klasserna tillhör Petras ansvarsområde, är det hon, som enligt arbetsfördelningen tillfrågas eller tillkallas för att vara behjälplig:

Det är ju jättesvårt, hur ska jag kunna säga att du får gå tillbaka till förberedelseklassen för du är inte redo än lille vän, eller tvärt om jo då, du får vara kvar. Jag vet ju inte vad jag ska gå efter. För tänker jag som specialpedagog så menar jag ju att eleven ska vara i klassen, men då blir ju klassläraren besviken. Och ibland så skickas ju elever tillbaka.

I såväl Petras som Lisbets berättelser framstår motiven till att andraspråksundervisningen bedrivs åtskilt, som något av ett dilemma för dem. Förväntningar på vissa elever blir således inte desamma som på andra elever, vilket enligt Petra bidrar till att vissa elever inte anses ”kapabla att klara det som andra elever klarar av”. Faran med låga förväntningar menar Petra att ”de har en tendens att gå i uppfyllelse”. Förväntningar menar hon har stor betydelse i relation till de elever som anses färdigförberedda och ska börja ”vanliga” klassen, ”för vad har man för förväntningar på nån som är färdigförberedd, jo att de ska klara både det ena och det andra, men så är det ju inte”.

Sammanfattande reflektioner

I specialpedagogernas ”tal om” framträder att ansvaret för elevers olika behov är uppdelat. Uppdelningen av ansvarsområden mellan specialpedagoger respektive lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser kan ses som en konsekvens av specialisering och professionalisering inom utbildningsväsendet (Skrtic & Sailor, 1996). Orsaken till att var och en sköter sitt kan således ses som orsakat av yrkesutövarnas olika uppdrag och deras olika utbildningar, med sina specifika sätt att ”tala om” elever (jfr inkluderings- respektive åtskillnadsdiskurs) Skrtic (1991) framhåller denna konsekvens och menar att utbildningar ofta bidrar till att vissa perspektiv på omvärlden blir tänkbara inom en viss yrkesutövning. Den inkluderingsdiskurs som är tillgänglig för specialpedagogerna och det perspektiv de utgår från mot bakgrund av sin egen utbildning finner de svårt att förena med en åtskild undervisning för vissa elever. Lösningen på ”the difference dilemma” (Minow, 1985; Norwich, 2007) blir en strikt uppdelning av olika yrkesutövaras uppdrag. Specialiseringen medverkar till att var och en kan fortsätta med att utföra sitt specifika uppdrag, utan att de olika uppdragen vare sig problematiseras eller diskuteras i relation till varandra (Skrtic, 1991). Detta innebär att det inom skolområdet finns lärare som verkar för elevers inkludering oavsett deras svårigheter, behov och förutsättningar, samtidigt som det finns andra lärare inom området, vars uppdrag är att bedöma och besluta om elevers behov av något annat eller mera än vad ”ordinarie” undervisning kan erbjuda.

Som framhållits tidigare i avhandlingstexten, har inte de rektorer och lärare som hittills medverkat i resultatkapitlet någon formell utbildning i ämnet svenska som

andraspråk och kan inte sägas vara specialister inom ämnesområdet andraspråksutveckling. Denna brist på utbildning och kompetens i ämnet ses inom andraspråksforskningen som en möjlig förklaring till att rektorers och lärares ”tal om” undervisningen främst formuleras som en anpassad undervisning i en mindre grupp, en form av stödundervisning där kraven är lägre och där miljön präglas av lugn och ro (Economou 2007; Hyltenstam, 2000; Lindberg, 2008; Otterup, 2005). Denna brist på kompetens anses även bidra till att ämnet svenska som andraspråk har låg status bland såväl lärare och elever som föräldrar (Lindberg, 2008, 2009; Otterup, 2005; Prop. 2005/2006:2; Tingbjörn, 2000; Torpsten, 2008).

Mot denna bakgrund av vad som skulle kunna benämnas ”icke-specialisters” beskrivningar av samt motiv till och innehåll i andraspråks- och förberedelseklassundervisningen, kommer nästföljande kapitel att fokusera specialisters ”tal om” undervisning i förberedelseklasser och i ämnet svenska som andraspråk.

Att organisera åtskillnad

Jag har valt att presentera nätverkets ”tal om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass inledningsvis i det textavsnitt, som fokuserar specialisternas ”tal om”, eftersom nätverket i viss mån kan ses som tillhörande den kontext inom vilken de lärare i svenska som andraspråk och förberedelseklasser, som senare i texten kommer att presenteras, befinner sig. Det är i nätverket, som andraspråklärarna kan dryfta sina frågor och funderingar om det de menar är mest problematiskt i yrkesutövningen och även det de uppfattar som spännande och intressant i arbetet.

Jag har tidigare beskrivit nätverkets funktion i termer av att det utgör ett forum för ”de mer perifera lärarna” så att dessa får och ges tillfällen att ”diskutera den särskilda problematik som omgärdar just undervisning i svenska som andraspråk och förberedelseklass”. Deltagarna i nätverkets sammankomster är lärare som undervisar i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser och de flesta har någon form av extra utbildning inom området andraspråksutveckling. Det bör dock påpekas att inom nätverket finns eventuellt någon deltagande lärare som inte uppfyller kraven på den kompetens inom ämnesområdet svenska som andraspråk som anses grundläggande och eftersträvansvärd, det vill säga minst 40 högskolepoäng i ämnet (tidigare poängberäkning).

De beskriver sig själva som lite av ensamvargar, som vill stötta ”invandrarbarnen”, eftersom ingen annan i skolverksamheterna verkar vilja göra det. En annan deltagare beskriver engagemanget som:

Egentligen så tycker jag ju att vi svenska två lärare inte kan göra allt. Men jag försöker ju ändå gå runt hela tiden och påtala för alla att de ska ta hänsyn till våra elever ... och det är nåt jag får göra hela tiden. Det räcker inte med en gång utan det är precis hela tiden som man får ta det ansvaret på sig, för det är ingen annan som gör det. Det blir lite av ett enmansföretag det här med att vara svenska två lärare.

Nätverket träffas 3 – 4 gånger per termin för att dryfta, diskutera och lyfta erfarenheter från praktiken samt att tillsammans diskutera nya läromedel, test- och diagnosmaterial liksom annan litteratur inom ämnet andraspråksundervisning. Viss tid av nätverkssammankomsterna används till en form av studiecirkel där litteratur, som valts ut i samråd mellan nätverkets samordnare och deltagarna, diskuteras och problematiseras. Emellanåt berättar deltagarna för varandra om konferenser, studiebesök och annat som de varit med om och som har relevans inom andraspråksområdet. Erfarenhetsutbyte upptar en stor del av tiden och ingår även i den offentliga formuleringen av nätverkets arbetsbeskrivning. Erfarenhetsutbyte innefattar alltifrån att delge varandra tips och råd när det gäller pedagogik till att som deltagare ha möjlighet att diskutera sådant som uppfattas som positivt och negativt i mötet med andra kulturer. Diskussionerna är oftast livliga och engagemanget stort trots att deltagarna i nätverksträffarna inte alltid är de samma. Initiativet till nätverket har tagits av lärarna själva och de har i kontakter med kommunens administratörer förhandlat sig till en viss ersättning till den person som fungerar som samordnare. Övriga deltagare drivs av ett stort intresse och vissa av dem reser långa sträckor för att kunna delta i sammankomsterna, trots att dessa är lagda utanför ordinarie arbetstid. Frågor som tas upp på nätverkets agenda och som kommer att presenteras i det följande är:

Hur går inskrivning i och utskolning från förberedelseklassen till?
Hur ska undervisningen benämnas?
När är elever färdigförberedda?

I diskussioner kring hur mottagandet av nyanlända elever går till är deltagarna mycket engagerade och nyfikna på hur det genomförs på de olika skolorna. Eftersom lärarna kommer från olika skolor och i vissa fall även från andra kommuner finns det ett stort antal beskrivningar om hur mottagandet organiseras. Bland deltagarna finns representanter från skolor, där det inte organiseras någon som helst särskild förberedelseklassundervisning. När Inga

delger de andra i nätverket sin berättelse om ”hur det går till” på den skola där hon arbetar får hon följande kommentar från Katrin som arbetar på Gruvskolan:

Jo, men det är väl klart att dom, ja eller ni rättare sagt kan ha det så, ja att eleverna går direkt in i de vanliga klasserna, det kommer ju så få till er och till dom andra skolorna. Det går väl an att göra så när det inte är så många ... Med några få då går det ju att göra det väldigt lätt. Det är ju ganska självklart att det är bättre om dom får börja i vanlig klass ... där får dom ju höra och prata mer svenska så det är självklart bättre. Men det är annorlunda här hos oss. Här kan det ju komma flera stycken på en gång och då går det ju bara inte att sätta dom i vanlig klass, då måste det finnas ett annat sätt att ta emot dom, ja som hos oss i förberedelseklassen.

Motivet till att elever placeras i förberedelseklassen på Gruvskolan verkar till stor del bero på antalet nya elever, som kommer till skolan samtidigt och inte på elevers behov. Katrin ger uttryck för att det bästa för nya elever är att de går i ”vanliga” klasser, men detta gäller enbart om det är någon enstaka elev som anländer.

Förberedelseklassernas existens och yrkesutövarnas uppdrag verkar ha sin grund i och motiveras utifrån antalet nyanlända elever snarare än att det bedrivs någon särskild slags pedagogik inom denna verksamhet. Av diskussionen att döma verkar ett hanterligt antal samtidigt ”nyanlända” elever inom den ”vanliga” skolverksamhetens ram faktiskt vara färre än två. Är det fler elever än så, menar nätverksdeltagarna att då måste det finnas förberedelseklasser, för annars är uppdraget omöjligt att utföra. Men återigen handlar inte diskussionen om vare sig pedagogik eller didaktik utan om organisationen och om hur de anser att övrig skolverksamhet ska kunna ges möjlighet att fungera så smidigt som möjligt. Katrin fortsätter med att beskriva hur det går till på Gruvskolan när det kommer nya elever:

Det kommer information från flyktingenheten, om att det är elever i antågande och då samlas vi för ett mottagningsmöte, där vi berättar om verksamheten i förberedelseklassen, vad vi gör här och så fyller vi i en del blanketter tillsammans med föräldrarna, det kan vara om fritids och om sjukanmälan och sånt.

Av textutdraget får man intrycket av att det tas för givet och nästintill ses som ett obligatorium att nyanlända elever ska gå i förberedelseklassen och att ”det bara är så”. Diskussionen i nätverket ger ett tydligt uttryck för att den informella inskrivningen i förberedelseklassen inte är något som vare sig föräldrar eller elever vanligtvis motsätter sig. De mottagningsmöten som genomförs kännetecknas av att verksamheten i förberedelseklassen presenteras som det gängse sättet att anordna undervisning för nyanlända elever. Samtidigt bör man

dock komma ihåg att några alternativ aldrig presenteras utan det som presenteras är vad som sker i förberedelseklassen och som en av lärarna säger så:

... mig veterligen har då aldrig någon tackat nej för det är ju så att vi presenterar det som ett erbjudande, det är ett erbjudande om att få en passande undervisning, ja ... på deras nivå vill säga.

Några av deltagarna erinrar sig dock några tillfällen då föräldrar tackat nej till förberedelseklass eller snarare vägrat att gå med på att barnet skulle gå i ”en sådan klass”. Läraren som erinrat sig händelsen säger att ”Och det gick ju inte alls bra, men jag tror att rektor inte hade mod att sätta emot föräldrarna, för de var ju så starka.” Så fortsätter hon beskriva resultatet av föräldrarnas vägran i orden:

Ja, och se nu hur det är för den eleven, han har ju suttit nästan två år i skolan och han hänger inte alls med, ja, och de lärarna han har de bryr sig ju inte, för de tycker inte det är deras ansvar, eftersom det var föräldrarna som inte ville ha förberedelseklass.

Det finns andra föräldrar som också har tackat nej till att deras barn skulle placeras i förberedelseklass och som nätverksdeltagarna har större förståelse för. Det gäller familjer från exempelvis Estland, Polen och Tyskland. I familjer från dessa länder, menar lärarna, att föräldrar vanligtvis är mer insatta och kunniga när det gäller skolverksamheter och hur dessa fungerar. Förståelsen från lärarnas sida handlar om att:

Det kan man ju förstå varför dom inte vill att barnen ska gå i förberedelseklass, dom är ju mer vana vid en ... ja en skola med mycken disciplin och så. Och när dom ser våran verksamhet så tycker dom nog att det inte är nån riktig skola. Men dom här barnen, dom går det ju bra för, så det är inga problem på så sätt. Dom vet ju hur det går till i skolan och så där och det vet ju deras föräldrar också. Dom är väldigt engagerade. Han som kom från Tyskland nu, han skulle ju ha blivit tokig om han skulle ha gått i förberedelseklassen.

Av diskussionen framgår att de föräldrar, som lärarna anser har kunskap om och är relativt väl insatta i skolverksamheter eller mer specifikt det svenska skolsystemet ges möjlighet att tacka nej till erbjudandet om att gå i förberedelseklass. Samtidigt finns det föräldrar som informeras om förberedelseklassverksamheten som om den vore det enda alternativet och ett obligatorium, vilket det är omöjligt att tacka nej till. Det händer emellanåt att lärarna i förberedelseklassen informerar eller upplyser föräldrarna om att just deras barn inte bör gå i förberedelseklass utan hellre börja i den ”vanliga” klassen direkt.

Av diskussionen och beskrivningar av inskrivning i förberedelseklass framgår att elevens kunskaper i svenska språket inte är av någon större betydelse. I stället handlar bedömningen och inskrivningen om hur pass väl familjen och barnet anses behärska den svenska skolkoden samt i hur hög grad deras kulturella och sociala bakgrund bedöms likna den ”svenska”. En av lärarna, som undervisar i en förberedelseklass menar att det är av stor vikt att veta varifrån eleverna kommer och alldeles speciellt om föräldrarna kan anses ha skolbakgrund eller ej. Föräldrarnas skolbakgrund framstår som avgörande för hur undervisningen i förberedelseklassen utformas och har även betydelse i bedömningen av om eleven ska skrivas in i förberedelseklassen eller ej.

Ännu en problematisk aspekt i relation till föräldrar tas upp, nämligen om undervisning i svenska som andraspråk och den formulering som finns i förordningstexten om vilka elever som ska undervisas i ämnet. I förordningstexten skrivs att undervisningen skall anordnas om det behövs för ”invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna” (se s. 30) och nätverksdeltagarna diskuterar vilka elever detta kan tänkas handla om. En lärare i nätverket beskriver att texten handlar om de elever som har föräldrar vars svenska inte är ”direkt användbar”. Hur pass bra svenska föräldrarna talar bedömer hon med utgångspunkt i de samtal hon har med dem och utifrån detta tas beslut om eleven har behov av undervisning i svenska som andraspråk eller ej. Är föräldrarnas svenskkunskaper inte tillräckligt bra bedöms barnet/eleven vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk. Andra lärare menar att formuleringen i förordningstexten enbart handlar om barn som adopterats, medan några är tveksamma och menar att det är ju inte rätt att kalla adoptivbarn för ”invandrare”. Uttolkningen av förordningstexten är problematisk för deltagarna. I sammanhanget framförs att svårigheter med att förstå och tolka policydokument och myndighetstexter är en av orsakerna till att nätverket startades.

En annan uttolkning, som även den förefaller svår att göra, handlar om inskrivningen i förberedelseklassen och lärarna i nätverket är inte riktigt säkra på att de hanterar inskrivningen i förberedelseklasser på rätt sätt utifrån direktiv och regelverk:

Hur är det nu, ska vi ha föräldrarnas medgivande för att elever ska gå i förberedelseklassen ... det är ju en särskild undervisningsgrupp, men vad är det för regler som gäller egentligen ... föräldrar har ju rätt att överklaga, men vart går de då och vems beslut är det som överklagas egentligen ... och är det särskild undervisningsgrupp, då ska det ju vara åtgärdsprogram ... eller hur? Men då är det väl bara att skriva att förberedelseklassen är åtgärden, för det går ju inte på annat sätt, eller?

Vid några tillfällen har lärarna i nätverket skrivit till Skolverkets upplysningstjänst för att få svar på sina frågor och funderingar, för att de ska kunna göra på ”rätt” sätt. De svar som Skolverket gett har, enligt lärarna, varit så pass svåra att begripa innebörden i att de har sett sig tvingade att skriva nästintill samma fråga vid upprepade tillfällen för att se om de möjligen skulle få ett begripligt svar till slut (se Bilaga 7).

Att en nyanländ elev placeras i vanlig klass, kan bero på annat än att föräldrar tackar nej eller nekar, för som en lärare berättar kan det även handla om hur pass väl läraren i förberedelseklassen anser att förberedelseklassgruppen fungerar:

Men det jag har det handlar om nästan tvärtom, för det var jag som tyckte att hon inte passade i min förberedelseklass, ja efter ett tag vill säga. Föräldrarna var ju med på det hela tiden och tjejen placerades hos mig, men det blev ju jättesvårt för då hade jag fem pojkar i förberedelseklassen och det var inte bra, för de var så oroliga och hade svårt med det mesta, så då fanns det ju ingen tid för mig att sitta med flickan. Så jag sa till föräldrarna, att hon ska inte gå i förberedelseklassen, utan hon kan börja i vanlig klass. Och då fanns det ju en klass som kunde ta emot henne och där fick hon ju mer lugn och ro än hos mig. Så det kan gå åt det hållet också, det viktiga är ju att man ser till elevens behov, för de är ju så olika.

En av deltagarna på nätverksträffen menar att tidpunkten för elevers utskolning även kan bero på att förberedelseklass elevernas olikheter och skillnader i förutsättningar är så pass stora att det är svårt att bemöta alla på ett bra sätt. Lärarnas svårigheter att differentiera undervisningen på ett bra sätt inom förberedelseklassens ram har således betydelse för när elever bedöms som färdigförberedda:

Ja, så har vi det just nu, att vi försöker bli av med några, för dom är ju på så många olika nivåer och då är det svårt att ha dom ihop. Blir dom för olika, så är det inte lätt att anpassa undervisningen helt enkelt Det är ju svårt när en del blir för bra och man samtidigt har väldigt många som är på en låg nivå.

En stor del av diskussionerna i nätverket kring förberedelseklasser handlar om övergång från förberedelseklass till ”vanlig” klass, det vill säga när elever kan anses vara färdigförberedda och redo att gå i ”vanlig” klass. Inom nätverket finns ett otal varianter och olikartade arrangemang för utskolningar av förberedelseklass elever. En av deltagarna beskriver sitt arbete inom förberedelseklassen och hur hon går till väga när det gäller att bedöma om elever kan anses färdigförberedda. Hon menar att detta i stor utsträckning handlar om elevernas beteende och speciellt hur pass barnsliga de uppfattas vara. Hon fortsätter beskrivningen och säger med anledning av tvåårsgränsen inom förberedelseklassens ram att ”ibland är dom så barnsliga, så då får dom vara kvar lite längre än så”.

Enligt denna deltagare verkar utskolningen till vanlig klass inte bero på hur väl elever behärskar det svenska språket utan snarare på hur pass väl de kan uppföra och bete sig efter att de deltagit i förberedelseklassens undervisning under en tid. En annan deltagare menar att just tvåårsgränsen för föreberedelseklassundervisning har stor betydelse, eftersom det enligt denna lärare inte utgår några extra medel till skolan efter dessa två år:

Hos oss har vi nån slags två-års gräns för föreberedelseklasserna. Men sen blir det ju alltid så att några går längre och andra kortare. En del går bara en termin. Sen är det ju viktigt att man förstår att det inte bara handlar om språk. Utan det är annat också, som ska läras i förberedelseklassen och sånt kan ta lång tid.

Men som synes pratar även denna lärare om att det handlar om annat än språkutveckling som är av betydelse när det gäller innehållet i undervisningen, det handlar om ”annat också som ska läras”, som hon uttrycker det. Detta annat som ska läras handlar bland annat om att elever ska lära sig ”rätt” beteende utifrån det som anses vara ett svenskt normsystem och/eller svenska sociala regler i skolans värld:

Precis, för en del tar det flera år innan dom blir klara, för dom kan ju inte de sociala reglerna heller, för dom har ju inte gått i svensk skola förut. I praktiskt-estetiska ämnen går det ju fortare att få ut dom, men det är i allt det andra det tar längre tid att få ut dom i klasser.

Av diskussionen framgår också att när elevantalet i förberedelseklassen sjunker har eleverna en tendens att hållas kvar lite längre innan de flyttas till ”vanlig” klass. Detta förfarande motiverar lärarna med att elevens behov kan bemötas på ett bättre sätt inom den lilla grupp, som förberedelseklassen utgör, än vad som skulle ha varit fallet i den betydligt större, ”vanliga” klassen. Samma slags förhållningssätt är rådande när elever bedöms vara färdigförberedda och ska ”ut i vanlig klass”. Om den mottagande klassen är ”rörig”, avvaktar lärarna med övergången. Samma förhållningssätt verkar även gälla elever som kommer från förskoleklassen och deras eventuella deltagande i förberedelseklassundervisningen. Om förberedelseklassens elevantal är alltför stort, får eleven börja i ”vanlig” klass och om det omvända gäller, får eleven börja i förberedelseklass.

Ett av de dilemman som kommer upp i nätverket vid ett flertal tillfällen är att vissa benämningar på den åtskilda undervisningen i förberedelseklasser och i svenska som andraspråk verkar vara stigmatiserande för de elever som går där, trots lärarnas ambitioner i en helt annan riktning. Det framkommer att attityder från vissa av skolornas övriga elever är nedsättande i relation till både förberedelseklasser och andraspråksundervisning. Diskussionerna i nätverket

fokuserar på de benämningar som används när det gäller organisationen, det vill säga vad man kallar klasserna och hur andraspråksundervisningen benämns:

Svenska två är inte bra för det har en negativ klang då är det bättre med svA, då visar det på nåt sätt att det är först, ja åtminstone i alfabetet och det blir ju lite av samma slag som i A-lag, eller hur? Det är viktigt att det ses som nåt bra ... för annars så tycker eleverna inte att det är nåt vidare att gå dit, eller vad säger ni?

Läraren här ovan lägger stor vikt vid att benämningen blir så positiv som möjligt, eftersom hon menar att elevers negativa syn på den undervisning de får i svenska som andraspråk till viss del orsakas av benämningen. De elever som formulerar sig negativt kring undervisningen är såväl elever som undervisas i svenska som andraspråk som elever som undervisas i ”vanlig” svenska. Om elevers avoghet mot undervisningen i svenska som andraspråk kan tänkas bero på att han eller hon lämnar sin klass diskuteras inte. Lärarna i förberedelseklasserna har också erfarenhet av ett antal olika benämningar på klasserna, alla i syfte att få till en så attraktiv benämning som möjligt.

Ja, vi hade ju namnet Förberedelseklass förut ... men då kallades det alltid för FÖK, och det var då inte bra, nej det låter inte alls bra. Alla jag frågade om FÖK och vad dom tyckte om det, trodde att det var ett namn på nåt som var dumt

Det verkar bli nåt med namnet på de här klasserna hur man än gör, för hos oss heter det ju Internationell klass, eller IK som vi säger, men då finns det ju dom som kallar klassen för IQ i stället och jag kan säga att dom menar inte nåt snällt precis.

Sen hade vi ju en period när vi kallade det för Introduktionsklasser, men det var rätt krångligt och det var inte bra det heller, för då verkade det som om eleverna bara hälsas välkomna under en kortare tid, och så var det ju inte, för vi skulle ju ha hand om dom länge. Man kan ju inte säga att man håller på och introducerar barn ... när man håller på i flera år ... det blir ju fel.

I vår kommun har vi enats om att kalla det för Internationell klass, men det är ju att luras lite grann, tycker ni inte det? Första gången jag hörde det, så trodde jag det var en klass där man bara pratade engelska, men så var det ju inte, men tror ni inte att folk tror att det är så? Och jag tycker att det är fel ändå, för det är ju inte bara Internationella klassen som är internationell ... för alla klasser på våran skola är ju internationella.

Problematiken är uppenbar, för hur än skolorna och lärarna väljer att benämna klasserna och grupperingarna, verkar föreberedelseklasser och undervisning i svenska som andraspråk betraktas som något sämre i relation till övrig undervisning. Genom att byta namn eller beteckning så sker, enligt lärarna, ingen direkt förändring när det gäller omgivningens attityder, förhållningssätt och värderingar. Vad som skulle kunna tänkas förändra attityderna och om möjligt bidra till förändring, förutom namnbyten, tas inte upp till diskussion i nätverket.

För att i viss mån undslippa de negativa attityderna har, som tidigare nämnts, Höjdskolan lagt undervisningen i svenska och svenska som andraspråk parallellt på schemat, så att det inte ska märkas att vissa elever undervisas i svenska som andraspråk. Den parallellt lagda undervisningen uppfattas av deltagarna i nätverket som enbart positivt. Hur en mer eller mindre undanskymd lokalisering av undervisningen i svenska som andraspråk kan tänkas bidra till en attitydförändring diskuteras inte. Mycket verkar dock, enligt lärarna, tyda på att de negativa omdömen som tidigare uttryckts kring undervisningen inte längre hörs lika ofta.

Bedömningar och testmaterial är ett ämnesområde som kontinuerligt kommer upp till diskussion på nätverkets möten. Det gäller såväl inför och under de nationella provens genomförande under våren som vid andra tidpunkter på läsåret. När det gäller tester, anser de lärare som ingår i nätverket att, de inte behöver dessa för sin egen del, när de ska bedöma elevernas kunskaper i svenska språket, för som en lärare säger:

För man vet ju vad dom kan, det har man lärt sig genom åren, men det räcker inte med att berätta och det är svårt att berätta också, för det sitter liksom i ryggraden, detta med att man kan bedöma nivåerna.

Lärarnas behov av att hitta lämpliga tester för att kunna se elevers behov av undervisning i svenska som andraspråk grundar sig i ett behov från lärarnas sida att få tillgång till tydliga argument för undervisningen och för att kunna beskriva huruvida elever tagit till sig och tagit del av undervisningens innehåll eller ej. Testresultaten, menar de, kan på ett tydligt sätt visa ”svart på vitt” för såväl andra lärare och rektorer som föräldrar. Tester och testresultat ligger till grund för diskussioner med exempelvis rektor, när det gäller hur pass länge elever ska gå i förberedelseklassen och hur många lektioner elever anses behöva inom undervisningen i svenska som andraspråk. För lärarna är det av stor betydelse att kunna visa elevers behov i form av testresultat. Att kunna legitimera och motivera verksamheten i termer av ”för elevernas skull” uppfattas således som extra viktigt och det är ur denna aspekt som lärarna menar att testresultat är avgörande:

Man har ju föräldrarna mot sig också, för dom vill ju inte att barnen ska ha svenska A och inte vill dom att barnen ska gå i förberedelseklasser heller, dom verkar inte förstå hur viktig den är, denna den första tiden i skolan och då är det bra med testerna, man kan ju verkligen visa dom, vad dom kan och inte kan, svart på vitt alltså.

Att i ord förklara och beskriva elevernas förutsättningar och behov för rektorer och föräldrar, menar lärarna är problematiskt. Särskilt svårt är det att förklara de olika nivåerna, som elever bedöms befinna sig på när det gäller språkutveckling:

Jo, men det är ju svårt att säga att han ligger på A-nivå, man måste ju visa nåt slags resultat, ja nåt som visar hur lite dom kan, att bara säga att han ligger på A-nivån till föräldrarna det räcker inte långt, jag måste ju kunna verkligen visa dom hur det ligger till och för rektor och andra lärare också, för annars fattar dom inte. Jag tycker det är väldigt svårt att det inte finns några enklare tester man kan använda.

Samtidigt som behovet av tester är stort bland lärarna, har de bekymmer med att finna lämpliga och framför allt användbara tester:

Jag efterlyser anpassade SVAN-tester, speciellt för dom som ligger så lågt i kunskaper, ja så lågt som dom jag har nu ligger. Dom ligger så lågt att jag nästan inte hittar dom.

SVAN är en förkortning av SVenska som ANdraspråk och är ett diagnostiskt material av äldre datum.

Flera av lärarna använder, i brist på annat, tester som de själva satt samman med utgångspunkt i och med inspiration av äldre testmaterial:

Här på Gruvskolan har vi gjort om SVAN-testerna så att dom bättre ska passa dom yngre barnen och det är ett bra instrument för att mäta på ett övergripande sätt, att skilja ut dom som inte kan och dom som kan, så att vi kanske kan avregistrera nån eller så att vi kan säga att dom behöver inte komma till oss på svA utan kan gå kvar i klassen.

Lärarna i nätverket anser också att det föreligger stora problem med att det nationella provet i svenska gäller för alla elever. Det finns inte något särskilt prov för elever som läser svenska enligt kursplanen i svenska som andraspråk. Att det är samma prov för alla elever i ämnet svenska, menar lärarna är bekymmersamt eftersom det ”ger sken av att det är samma slags svenska som alla läser, men det är det ju absolut inte”. En av lärarna i svenska som andraspråk uttrycker:

Jag är väldigt kritisk till att det är samma prov för alla i svenskan. Det gör det hela väldigt svårt. Som tur är så finns det ju bedömningsmallar och det gör ju att man inte kan vara alltför petig med stavning och sånt för svenska två-ålever. Det är det, som det handlar om, att bedöma lite snällare faktiskt.

För att kunna upprätthålla skillnaderna mellan de olika ämnena, när det handlar om det nationella provet i svenska, menar en deltagare att det är viktigt att utgå från att eleverna som har undervisning i svenska som andraspråk är annorlunda och därför i behov av en särskild bedömning:

Men vi har gjort så att vi har behandlat dom som dyslektiker ibland ... så att det ska bli lite mer anpassat om ni förstår vad jag menar ... ja, att vi hjälper dom här eleverna på

samma sätt som dyslektiker när det är nationella prov, dom får lite längre tid och så där ... och så får dom ha lexikon till hjälp.

Alla deltagare i nätverket är överens om att det behövs en särskild bedömning av eleverna, eftersom de annars riskerar att få sämre betyg. Detta uttrycks som:

Ja ... en del lyckas ju faktiskt få MVG i svenska två ... och det skulle dom ju bara inte ha kunnat nå i vanliga svenskan ... så det är ju en poäng med två kursplaner ... det är ju bra för dom när dom ska söka vidare. Men jag tycker i alla fall att det är för lite i dessa kursplaner som skiljer ... det borde vara mera.

Av samtalet framgår att den skillnad som lärarna anser föreligger mellan svenska och svenska som andraspråk och som de menar rättfärdigar ett eget svenskämne för elever med annat modersmål än svenska är de lägre kraven och en möjlighet att göra mildare bedömningar.

Om och i så fall hur den ”ordinarie” undervisningen skulle kunna förändras och utvecklas för att underlätta och möjliggöra alla elevers deltagande berörs inte på de nätverksmöten där jag deltar. Däremot framhåller lärarna elevernas behov av att få vara för sig själva och av att inte behöva jämföras med andra elever. Huruvida samarbete med andra elever skulle kunna vara positivt när det gäller elevernas språkutveckling diskuteras inte. En av lärarna i svenska som andraspråk menar att det skulle ställas allt för höga krav på eleverna om de skulle undervisas tillsammans med övriga elever i ämnet svenska:

Man lär sig ju inte genom att vara med dom som kommit längre i svenska ... för dom nya eleverna vill ju inte börja med det enklare då, utan dom vill vara som dom andra eleverna och det går ju inte, för det klarar dom ju inte av och då blir det ju väldigt fel för dom och dom kanske tystnar och så.

En annan lärare betonar att eleverna förutom att de riskerar att bli bedömda och jämförda med elever som kan betydligt mer svenska även riskerar att bli störda och osynliggjorda under de lektioner som genomförs i den ”vanliga” klassen:

Ja och sen behöver dom ju så mycket mer av lugn och ro än de andra eleverna ... och dom behöver nån som ser dom lite mer än som det är i ett klassrum med många fler elever.

Sammanfattande reflektioner

Av nätverkets programförklaring framgår att deltagarna uppfattar sina arbetsuppgifter inom förberedelseklasser och i svenska som andraspråksundervisning som ”speciella” och inbäddade i en alldeles ”speciell problematik”. Till viss del verkar problematiken utgöras av att verksamheterna fyller funktionen av att vara

en buffert eller en form av säkerhetsventil i båda riktningarna i relation till övrig skolverksamhet (Tomlinson, 1982). Elever som vid första mötet med skolan bedöms likna svenska elever placeras ofta direkt i den ”vanliga” klassen, där de antas passa in utan alltför stora stödinsatser och utan att störa verksamheten alltför mycket. Den elev eller den elev vars familj bedöms alltför olik skrivs i stället in i förberedelseklass. Den åtskilda undervisningen för vissa elever blir till stor del en stödinrättning i relation till övrig undervisning. Det handlar inte om någon ”... foolproof assessment mechanism ... ” (Tomlinson, 1982, s. 82) med vilken elever bedöms utan snarare om diffusa och emellanåt mystifierande bedömningsgrunder. Bedömningar av elevers behov av att undervisas i förberedelseklasser verkar till stor del handla om hur pass problematisk en insocialisering i ”svenskheten” bedöms vara och inte om elevernas kunskaper i svenska språket.

Att vissa elever inte omtalas eller primärt bemöts som ”invandrarelever” och därför inte heller anses vara i behov av undervisning i förberedelseklass verkar bero på att invandrarbegreppet är reserverat för vissa grupper av elever, utan att detta formulerats (jfr Gruber, 2001). Trots nätverksdeltagarnas ambitioner att beskriva undervisningens särskilda kvaliteter och innehåll i syfte att bland annat undslippa stödstampeln, formulerar de det specifika i termer av mindre grupp, lägre krav samt lugn och ro, vilka i sig inte direkt kan sägas utgöra något innehåll utan till stor del en beskrivning av en klassrumsmiljö (jfr. Kanno, 2004). Betoningen av vissa elevers behov av lugn och ro, samt undervisning i en mindre grupp framhålls på ett liknande sätt inom andraspråksforskningen (Tingbjörn, 1994; Rodell Olgac, 1995; Bergman, 2000; Economou, 2007).

I nätverkets diskussioner kring benämning av de åtskilda skolverksamheterna framträder en önskan från lärarnas sida om att undvika negativa konnotationer, eftersom de menar att andra har en tendens att se ner på undervisningen i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Samtidigt använder de sig av uttryck som den ”vanliga” klassen och ”vanlig” svenska, vilket i sig tyder på att de själva anser sig företräda en ovanlig undervisning. Namnbyte verkar dock vara en åtgärd som anses hanterbar och möjlig att genomföra varför detta diskuteras livligt. Liknande förslag framför Groth (2007) i relation till specialpedagogiskt stöd och menar att såväl stödet som benämningen specialpedagog borde bytas ut och eventuellt helt tas bort i syfte att ändra elevers negativa uppfattningar av och inställningar till det som handlar om special.

Särskiljningen från övriga elever är inget som tas upp till diskussion i nätverket, trots att den i sig verkar utgöra problemets kärna, utan vad som fokuseras är benämningar på grupperna. Detta är i linje med såväl Torpstens (2008) som Economous (2007) avhandlingar i vilka det framgår att elever som undervisats i svenska som andraspråk har upplevt sig som exkluderade från gemenskapen i klassen och att en stark längtan hos eleverna var att de ville vara så lika alla andra elever som möjligt och att undvika att sticka ut från mängden. För eleverna i dessa båda studier verkar inte benämningen på verksamheten ha haft någon betydelse (jfr. Johansson, 2000; Allen, 2006). Frågan som infinner sig är varför man i nätverket inte tar elevers och föräldrars invändningar på allvar utan i stället menar att negativa attityder till undervisningen orsakas av benämningar på undervisningsgrupperna och på att elever och föräldrar inte inser hur betydelsefull undervisningen är.

Åtskillnad – i förberedelsens tjänst

Elisabet och Katrin arbetar båda i förberedelseklasser på Gruvskolan. De har delat upp eleverna mellan sig, på så sätt att Elisabet har de yngre eleverna och i viss mån även de som är nyanlända och Katrin har de elever som är lite äldre och som oftast varit en lite längre tid på skolan. Organisationen i de två olika grupperna är inte särskilt enkel att upprätthålla för emellanåt får nyanlända äldre elever placeras i Katrins grupp. De båda grupperna räknas dock som en klass och de samarbetar ofta. Här finns många olika modersmål representerade och eleverna har olika lång vistelsetid i Sverige, från några månader upp till sju år.

Organisationen på Höjdskolan är nästan identisk med Gruvskolans, vilket innebär att det finns två grupper som tillsammans utgör förberedelseklassen, där den ena gruppen är ny och den andra har kommit lite längre. Således flyttas elever från den ena gruppen till den andra efter en viss tid, men inte alltid. Det handlar till viss del om nivågruppering av elever utifrån hur pass förberedda de anses vara. I den grupp som varit lite längre tid på Höjdskolan, där eleverna bedöms vara lite mer förberedda inför övergången till vanlig klass, arbetar Lisa.

Innan förberedelseklasslärares ”tal om” fokuseras ytterligare presenteras inledningsvis ett utdrag ur de fältanteckningar som skrevs i samband med mitt första möte med en av förberedelseklasserna på Gruvskolan. Fältanteckningarna är skrivna efter ett frustrerat letande efter rätt klassrum och efter en stunds deltagande på lektionen, där jag sitter i klassrummets ena hörn.

Undrar hur den här klassen kan motiveras egentligen, jag funderar hela tiden över hur man kan säga att det är här man lär sig svenska för här sitter, går och står och skuttar 8 ivriga elever i olika åldrar och med 5 olika modersmål tillsammans med en svensktalande lärarinna; Elisabet. De flesta av eleverna här i klassrummet verkar inte kunna prata med varandra mer än ytterst provisoriskt och ofta med hjälp av ett vilt gestikulerande, förutom de som har den stora lyckan att ha åtminstone någon i gruppen som talar samma modersmål. De har dessutom stora svårigheter att förstå vad Elisabet pratar om trots att hon gör sitt yttersta med hjälp av yviga gester, långsamt och välartikulerat tal, enkla ord och korta meningar. Vari består det särskilda i detta egentligen? Är detta en god miljö när det gäller att lära sig svenska? Undrar om inte de här eleverna skulle ha lärt sig mycket mer om de kommit till klasser där det gått åtminstone någon elev, som talat deras eget modersmål och dessutom så skulle de ha haft svensktalande elever runt sig så att de hade fått höra svenska från fler personer än från läraren. Här finns ju bara Elisabet till hands för dessa åtta elever och hon verkar ha mer eller mindre fullt upp hela tiden, med att försöka förstå vad det är eleverna frågar och funderar över och samtidigt ge så begripliga svar som möjligt. Hur ska jag kunna beskriva denna verksamhet? Jag som sitter här i hörnet fattar ingenting. Om målet med verksamheten är att elever ska lära sig svenska, så undrar jag hur det ska gå till för här finns ju bara Elisabet (och jag i hörnet) som pratar svenska. Och om det handlar om att tränas i den svenska skolans normer, måste ju det vara minst lika svårt om inte ännu svårare, för hur ska det kunna gå till, ska Elisabet agera hela normsystemet? Att visa hur man bör vara som svensk elev måste bli väldigt svårt. (Fältanteckningar, april 2006)

Som jag tidigare beskrivit är förberedelseklassernas lokaler skilda från ”ordinarie” skolverksamhet, det vill säga de ligger vid sidan av. Detta förhållande är inget som lärarna i förberedelseklasserna anser är en nackdel utan snarare tvärtom. Lokalernas placering inom skolan är något de menar är av stor betydelse för alla som arbetar där. Orsakerna till detta, har att göra med elevernas ”speciella” situation och att de skiljer sig så pass mycket från skolans övriga elever. Skillnaderna gäller inte enbart kunskaper i svenska språket, utan den främsta orsaken till skilda lokaler är, enligt lärarna, elevernas beteende i relation till rådande normsystem. Elisabet, som arbetar i Gruvskolans förberedelseklass, beskriver orsaken till de åtskilda lokalerna i termer av att det är för elevernas bästa:

Du vet, de här barnen kan ha så mycken ilska, sorg och saknad i sig så de behöver ju få utlopp för det och det är ju inte så bra för dom, för våra barn ska inte behöva utsättas för andras stora ögon.

Hon menar vidare att om ”hennes” elever skulle gå tillsammans med skolans andra elever så skulle detta leda till att:

Dom skulle ju bli utmobbad direkt om de skulle gå med i vanlig klass, för där är dom ju inte vana vid ett sånt sätt som våra elever kan ha ibland. Ja, ett sånt sätt som dom faktiskt måste få lov att ha, om man tänker på deras bakgrund.

Elisabets beskrivningar handlar till stor del om att eleverna är i behov av skyddas från skolans övriga elever, dels för att de har ett annat sätt att bete sig än vad svenska elever antas ha och dels för att elevernas språksvårigheter förväntas leda till konflikter och ett, enligt Elisabet, ”utåtagerande” beteende från förberedelseklass elevernas sida. Åtskiljandet när det gäller lokalerna beskrivs också som orsakade av hänsyn till skolans övriga verksamhet, och att denna bör skyddas från förberedelseklass eleverna, för som Katrin säger: ”Våra elever är ju lite störande, om jag säger så, så dom behöver lite mera luft runt sig”. Elisabet menar även att förberedelseklass elevernas beteende gör att skolans övriga lärare och elever kan störas och att det därför är viktigt att förberedelseklassen är lite vid sidan av:

Ja, folk blir ju upprörda, ja andra lärare och elever alltså, för våra elever dom slåss och dom slåss och dom pratar högt, ja, nästan skriker. Men varför dom skriker, det är det ingen som frågar... men hallå vill man ropa, dom har ju levt i öknen förut och där måste man skrika. Kan det vara så svårt att förstå, att dom inte är vana.

Ytterligare orsak till åtskiljandet beskriver både Elisabet och Katrin utifrån sina behov av att få och ha möjlighet till ett flexibla och friare arbetssätt utan att detta ska inverka störande eller att det kan ifrågasättas av andra lärare och elever på skolan. Elisabet menar att:

Vi behöver få vara lite avskilda, det är bra, för då behöver ingen runt oss bry sig om vad vi gör. Om vi vill gå ut under en lektion eller bestämmer oss för annat, så ska vi inte behöva känna att vi stör. Vill vi gå ut i skogen, så ska vi kunna göra det utan att berätta för någon.

Katrin uttrycker det på ett liknande sätt, det vill säga utifrån en möjlighet till större pedagogisk frihet utan att behöva ta hänsyn till vad andra kan tänkas tycka:

Ja, och sen har ju vi så mycket annat för oss, sånt som de andra klasserna inte har. Vi har dans och mera utelek. Det behövs plats för våra rörelseaktiviteter och när vi är lite för oss själva, så behöver vi ju inte ta hänsyn till någon.

Lisa, läraren som arbetar på Höjds skolan med de något äldre eleverna, menar att de skilda lokalerna ger henne stor frihet att utforma undervisningen. Hon behöver inte anpassa sig till det hon beskriver som ”det gängse sättet att undervisa på högstadiet”:

För här hos oss så blir det ju mer så att ämnena blir som en helhet, ... och annars på högstadiet är det ju väldigt uppdelat i många olika fack och där är ju svenska ... ja ... som ett eget fack, och det är det inte hos oss.

Av hänsyn till såväl andra lärare och elever på skolan som till förberedelseklass eleverna och lärarnas friare arbetssätt, förläggs förberedelseklassens raster i möjligaste mån till andra tidpunkter än de ordinarie. Detta gäller även tiderna för elevernas skollunch. Att vara vid sidan av och inte beblanda sig med övrig skolverksamhet gäller inte enbart lokaler och raster utan även de utflykter och studieresor som förberedelseklasserna genomför. Lärarna menar att de andra eleverna och lärarna oftast har kunskap om och har upplevt det som förberedelseklassen står i färd med att göra och att upptäcka. Elisabet säger: ”Det som vi gör, det är ju sånt som dom andra har gjort för länge sen och dom skulle tycka det var för barnsligt”.

Enligt lärarna, har eleverna inom förberedelseklassundervisningen andra och särskilda behov i jämförelse med skolans övriga elever. Hur bemöts då elevernas behov av något annat eller mera än vad som kan erbjudas inom den ”ordinarie” undervisningen? Lärarna Elisabet, Katrin och Lisa ger alla uttryck för att det eleverna behöver under förberedelse tiden framför allt är lugn och ro. I relation till det lärarna beskriver som elevernas annorlunda och problematiska bakgrunder ter sig lugn och ro som avgörande i undervisningssammanhang. Trauma är ett ofta använt ord i lärarnas beskrivningar av eleverna. Traumatiska upplevelser, menar lärarna, är en starkt bidragande faktor när det gäller elevernas beteende och beskrivs som ett av de tyngst vägande argumenten för att elever undervisas i förberedelseklassen. Lisa menar att: ”Eleverna har så mycket trauma när dom kommer, så det skulle vara väldigt svårt för dom att gå i vanlig klass”. En annan orsak till elevernas särskilda beteende, menar Katrin, är deras annorlunda kulturella och sociala bakgrund och att denna mer eller mindre bör tränas bort, innan eleverna kan anses redo för att möta den ”ordinarie” undervisningen:

När dom ska ut i klasserna så är det svårt, för dom springer bara runt i korridorerna, för ofta så är det ju så att dom aldrig fått leka, ja, i sin uppväxtkultur vill säga. Så det gäller att göra avvägningar, dom måste ju få leka, men samtidigt så får vi vänja dom av med det, innan dom ska in i de vanliga klasserna.

Vad eleverna behöver, menar lärarna, är lärare som har tid att se dem och som kan möta dem på den nivå de befinner sig, för att utifrån denna nivå kunna påverka eller förändra eleverna i vad som antas vara rätt riktning. Katrin beskriver det som att:

Vi får ju ta det lite varligt, lite lugnt och så här hos oss och så måste vi ju verkligen sänka oss till deras nivå. Det gäller att ha pratet på en nivå, så att det passar. Dom klarar ju inte av så mycket, när dom är nya.

Bemötandet handlar inte enbart om att som lärare ha förmåga att anpassa talet till elevers nivå utan även att ha kunskap om elevernas svårigheter när det gäller skolbeteende, så att också dessa kan åtgärdas. Det handlar för elevernas del om att förberedas och tränas med avseende på såväl det svenska språket som på vad som förväntas vara ett svenskt skolbeteende:

Många av dom vi har, dom har ju inte tränat sig ett dugg på det vi gör i skolan, så det är som att plöja upp nya spår i hjärnan på dom. Vi gör helt andra saker, än vad dom har gjort. Eller, som dom som gått i koranskola, dom har ju bara lärt sig att hämma och så gör vi ju inte här.

Enligt Lisa krävs det också att eleverna förbereds och tränas när de gäller tänkandet, vilket inte alltid antas ha skett enligt ett "svenskt" eller västeuropeiskt sätt:

Jo, det behövs för när dom kommer till oss, så förklarar vi ord för dom och resonerar med dom, för en del är inte vana att tänka och reflektera utan det måste man lära dom att göra ... så det är mycket ... så man kan säga att det är som en hjälpklass ... ja, eller hjälp med ämnen, om man säger så.

Det är med andra ord, som Elisabet uttrycker det "... inte bara språket det handlar om här hos oss, det är mycket annat som ska åtgärdas". När lärarna ska beskriva vad som skiljer det pedagogiska arbetet i förberedelseklass i jämförelse med annan undervisning, formulerar de sig relativt likartat och med en betoning på det som Lisa beskriver som "tänket" och att som lärare ha förmåga att sätta sig in i elevernas särskilda situation och att ha förmågan att ta den andres perspektiv oavsett hur annorlunda detta perspektiv än kan te sig:

Skillnaden här hos oss är ju att man har det här tänket, det är väl det som är den stora skillnaden ... ja att man har förståelse för att det här ordet är det inte säkert att han eller hon förstår ... det är väl det som är ... skillnaden.

När hon försöker definiera vad som menas med "ett annat tänk", förutom en medvetenhet om att alla elever inte förstår alla ord, innebär det svårigheter och hon avslutar beskrivningen av skillnaderna med orden; "... man gör väl samma saker som i vanliga klasser ... men på ett lättare sätt ... så det är ju ingen skillnad egentligen". Katrin har också svårt att i ord uttrycka vad som skiljer förberedelseklassundervisning från annan undervisning; "Ja, en sån här grej som vi håller på med här, den är ju så speciell, så det går nästan inte att förklara för nån". Elisabet menar även hon att det särskilda med att arbeta inom

förberedelseklassundervisning inte kan beskrivas i ord utan att det måste upplevas och göras och att det därför till stor del handlar om ”tyst” kunskap:

Ja, jag tror att det är så att vi har fingertoppskänsla, när det gäller jobbet, och sånt kan man inte överföra genom att beskriva, utan att man måste göra det. Det går helt enkelt inte att sätta ord på det vi gör.

Även om lärarna har en del svårigheter att i ord uttrycka, vad som kan tänkas vara det som utmärker undervisningen och pedagogiken i förberedelseklass, är det betydligt enklare för dem att beskriva sina positiva upplevelser och erfarenheter av arbetet i förberedelseklassen. Enligt lärarna, är eleverna i förberedelseklasserna särskilt glada och positiva och de visar, till lärarnas förtjusning, denna glädje på ett tydligt sätt, till skillnad mot vad lärarna menar vara svenska elevers sätt att vara. Spontanitet verkar vara ett kännetecken för elever inom förberedelseklassundervisningen generellt. Elisabet säger:

Det här är det roligaste jag gjort ... absolut ... dom är ju otroligt ... alltså glada, positiva ... och när man kommer, så kommer dom och kramar om en.

Katrin framhåller att det är mycket tillfredsställande ur ett pedagogiskt perspektiv att själv ha ansvaret för en grupp elever. För när hon lämnar över dem till mottagande lärare vet hon att det eleverna har lärt sig, det är sådant hon har bidragit till. Även Katrin menar att eleverna i förberedelseklassen skiljer sig från skolans övriga elever när det gäller inställning till skolan. Enligt Katrin är ”hennes” elever mer tillgivna än vad övriga elever är och dessutom anammar de vad hon säger på ett helt annat sätt än vad andra elever gör.

Förberedelseklassundervisning syftar till att ge eleverna en mjukstart och en möjlighet till att utveckla en viss kompetens i svenska som andraspråk samt att lära känna det svenska skol- och normsystemet. Undervisningen ska förbereda eleverna inför skoltillvaron i ”vanlig” klass, vilket innebär att eleverna efter en viss tid övergår till denna. Övergången sker när elever bedöms vara färdigförberedda och vad detta innebär beskrivs på olika sätt av lärarna.

Nedanstående stycke är utdrag ur en intervju med Lisa och handlar om hur hon bedömer att elever i förberedelseklassen är redo för att börja i ”ordinarie” undervisning.

Lisa: Ja dom får gå här tills dom klarar av undervisningen ... ja, klarar av är väl inte rätt ord utan det är nog mer så att de går här tills dess att rektor säger att nu får det vara nog, det finns inga pengar längre.

Lena: Vad betyder klarar av?

Lisa: Ja, det var det ... det betyder att dom har gått här två år egentligen ... vi har väl gjort undantag så vi har haft elever längre ... det är så olika ... en del har gått här mer än tre år ... och har behövt jättemycket hjälp ändå ... för dom har inte haft grunderna ens efter flera år.

Lena: Vilka grunder är det då, som de ska ha fått för att bli klara?

Lisa: Ja, dels så har vi faktiskt ... ja, det är en trappa vi går efter, det är ju ganska nytt ... vi började använda den i år ... men det är liksom trappsteg som eleverna ... ja först är det en grundkurs och sen är det fortsättningskurs och sen när dom har klarat fortsättningskursen då ska dom ju vara utskolade, ja, alltså till klassen.

Lena: Var kommer den trappan ifrån?

Lisa: Ja, det är ju en som vi har gjort själva, fastän vi har ju använt kommunens kriterier för vad man ska ta upp, ja ... vad man ska kunna i förberedelseklassen. Men det blir ju lite luddigt ändå faktiskt, det är ju så olika från person till person hur man är och vad man kan, så visst är det lite i samråd med modersmållärare och de andra lärarna, dom som ska ta emot eleverna, det är ju väldigt ofta vad dom tycker ... det vill säga dom andra lärarna som dom har i andra ämnen ... ja, mer dom än trappan faktiskt.

Enligt Lisa handlar elevernas grad av beredskap inför mötet med den ”ordinarie” skolverksamheten, om att de bedöms i relation till det hon benämner trappan, där hon särskilt bedömer om elever kan anses ha klarat av det trappsteg som kallas fortsättningskursen. Utöver att det sista trappsteget är avklarat, ingår det i bedömningsproceduren att hon samråder med andra lärare. De mottagande lärarna är även de delaktiga i beslut som fattas om elever kan anses färdigförberedda eller inte. Lisa menar att vad de mottagande lärarna anser om att ta emot elever ofta väger tyngre än vad en avklarad fortsättningskurs och det sista trappsteget gör. Men då menar hon att det handlar om annat än eleven, eftersom det relativt ofta beror på den klass dit eleven ska flyttas och hur denna bedöms fungera.

Lisa menar vidare att de mottagande lärarna ofta känner sig stressade inför att ta emot elever från förberedelseklassen. Det gäller särskilt den gradvisa övergången till vanlig klass. Denna utskolning, innebär att elever i förberedelseklassen deltar i den ”vanliga” klassen under vissa lektioner. Vilka lektioner eleverna deltar i varierar, men enligt Lisa är det oftast idrott och ”praktiskt-estetiska” ämnen. Lärarnas stress beror, enligt Lisa, på att de mottagande lärarna inte tror att förberedelseklass eleverna kan någonting och hon fortsätter beskrivningen:

Men då brukar vi säga att han eller hon som kommer, dom behöver ju liksom inte ha betyg och vi kan ju hjälpa till och så där och då kan dom ju gå där utan att bli bedömda och då tycker lärarna att det är lättare.

På Gruvskolan genomförs övergången till ”ordinarie” klass på samma sätt som på Höjdskolan, det vill säga gradvis och med en början i de ämnen som lärarna anser lämpliga, vilka visar sig vara samma ämnen som på Höjdskolan. En gräns på två år omnämns även av Katrin och Elisabet, men de säger att gränsen är tånjbar, då en del elever går kvar lite längre tid och andra kortare. På Gruvskolan har lärarna ingen bedömningstrappa, när det gäller hur pass färdigförberedda eleverna är, utan här utgår lärarna numera från det de beskriver som ”tyst kunskap” och en lång erfarenhet av att undervisa i förberedelseklasser. Tidigare har de använt sig av en del tester, men dessa har de sedan en tid tillbaka övergett. Då handlade det om ett flertal nivåbedömningar med avseende på språkutveckling. Elisabet säger att när eleverna var i slutet av nybörjarnivån, då först kunde de slussas över till vanlig klass. Elisabet menar att man som lärare märker när eleverna börjar förstå instruktioner och att ”dom har snappat basen”. Det är i detta läge det börjar bli dags för elever att lämna förberedelseklassen. Det är dock mer än att elever ska ha ”snappat basen” som spelar in för att en elev ska anses färdigförberedd och det handlar om elevens familjesituation. Hänsyn tas bland annat till familjens bakgrund och huruvida föräldrarna anses ha möjlighet att stötta barnet i skolarbetet. Samtidigt påpekar både Elisabet och Katrin att deras bedömningar inte är några som helst garantier för att det kommer att gå bra i den ”ordinarie” klassen för en elev de ansett vara färdigförberedd. Enligt Elisabet, händer det att elever som har förberetts färdigt och gått över till vanlig klass senare kan få behov av att återvända till förberedelseklassen:

En del kommer ju tillbaka till oss, för att de inte klarar av det i klassen. Då är det problem med att dom har hamnat i ständiga konflikter och att det blev ständigt bråk med de andra barnen och det kan handla om att dom har väldigt lite självmedvetenhet.

Elisabet menar att ”Det är ju bättre att dom är här hos oss och gör bort sig och att dom får stabiliseras, för det är ju vad dom behöver då”. Men hon påpekar samtidigt att elever inte får fastna inom förberedelseklassundervisningen, eftersom detta inte gynnar integrationen. Det svåra är dock inte att bedöma om eleverna är redo eller inte utan det verkligt svåra är, enligt Katrin, att få lärarna i de ”vanliga” klasserna att ta emot de färdigförberedda eleverna: ”För hela tiden får vi ju höra att dom kan ju ingenting och att dom måste bli bättre innan dom kan få komma till en vanlig klass.” Katrin liknar proceduren, när det gäller elevers övergång till vanlig klass, vid en auktion.

Genom dom här åren har det känts som man sitter på nån slags auktion och så säger man han är en snäll elev och han är ambitiös och han är ... och det går bra att ha

honom i stor grupp ... jag försöker sälja honom billigt eller till den lärare som inte kräver så mycket ... ja, å att beskriva dom så bra som möjligt.

Lika svårt som det förefaller vara att beskriva och motivera den särskilda undervisningen och elevernas särskilda behov, lika problematiskt verkar det vara för Katrin att formulera vilket innehåll det är som elever tagit till sig inom förberedelseklassundervisningen, det vill säga vari det särskilda har bestått och vad eleverna kan tänkas ha uppnått den dag de anses färdigförberedda och redo för den "vanliga" klassen. Det mesta i lärarnas beskrivningar av en färdigförberedd elev handlar om elevens personlighet och beteende snarare än kunskaper i svenska och andra ämnen.

Sammanfattande reflektioner

Lärarna tar till stor del utgångspunkt i det integrationsprogram som Parkstads kommun har upprättat, mot bakgrund av det som beskrivs vara regeringens mål för integrationspolitiken (Proposition 1997/98:16), när det gäller bemötandet av nyanlända elever. Fokus och tyngdpunkt i arbetet läggs på det specifika och inte det som kan sägas vara generella utgångspunkter för pedagogiskt arbete och sådant som omfattar alla elever. Av lärarnas "tal om" undervisningen framgår att vare sig lärare eller elever i förberedelseklassen verkar omfattas av skolans ordinarie krav. Lärarna inom den åtskilda verksamheten verkar ha stor handlingsfrihet och de sköter sina arbetsuppgifter utan alltför många kontakter med skolverksamheten i övrigt (Lipsky, 1980; Skrtic & Sailor, 1996; Tomlinson, 1982). Lärarna utgår från att den elevgrupp de möter är i behov av något annat eller mera än vad andra elever bedöms vara (se även Rosenthal & Jacobson, 2003; Smyth, 2006). De hänvisar därför till och motiverar åtskillnaden med elevernas speciella och särskilda bakgrund samt traumatiska upplevelser och deras stora behov av lugn och ro.

Uppdelningen av elever i förberedelseklasser och "vanliga" klasser utgör grunden för den professionalitetsdiskurs som framträder i lärarnas "tal om" (Fulcher, 1999). Genom att lärarna talar om eleverna som särskilda och därför i behov av något specifikt, kan deras egen legitimitet upprätthållas. Lärarna anser sig ha kompetens att ge eleverna något särskilt, som andra lärare inte kan eller inte anser sig kunna (Fulcher, 1999). Vari den särskilda kompetensen och den åtskilda undervisningens innehåll består är svårt att uttyda i "talet om" undervisningen. Beskrivningar av den särskilda kompetensen framstår snarare som "professional mystique" (Tomlinson, 1982, s. 82) än tydliga beskrivningar.

Professionalismdiskursen producerar på så sätt sitt eget ”tal om” i relation till vissa elever och dessas behov (Fulcher, 1999).

Motiven till undervisning i förberedelseklass beskrivs även i termer av den ”ordinarie” undervisningens brister i form av ”svenska” elevers negativa attityder till nyanlända elever, stökiga klassrum, höga krav och ett stort elevantal i klasserna (Blob, 2003; Rodell Olgac, 1995; Skolinspektionen, 2009; Skolverket, 2007, 2008). Lärarna kan därför sägas beskriva elevers behov och undervisningens innehåll i termer av det de själva har att erbjuda, nämligen en liten grupp samt lugn och ro (Skrtic, 1991). Även i förberedelseklasslärarnas ”tal om” betonas elevernas behov av en ”fredad zon” utan alltför stora utmaningar och som inte stör övrig skolverksamhet alltför mycket. Det lärarna ger uttryck för tyder på en ”omvårdnadsmentalitet”, där vissa elever anses i behov av mer omsorg än vad skolans övriga elever antas vara (Tomlinson, 1982). Kanno (2004) har uppmärksammat undervisning i förberedelseklasser och menar att vad som kännetecknar den är att ”... the activities in the pull-out classes could have been more intellectually stimulating” (s. 324).

Att mångfald, flerspråkighet och olikheter berikar och bör ses som en tillgång används frekvent i samhällsdebatten och i texter, men i förberedelseklassverksamheten verkar det snarast vara det motsatta som gäller. Förberedelserna går främst ut på att elever ska förberedas med avseende på det svenska språket och de normer som genomsyrar skolan för att de ska kunna anses färdigförberedda och så pass lika (skolans övriga elever) att de kan ta steget över till ”ordinarie” verksamhet. Genom en åtskild undervisning i en miljö, som präglas av lugn och ro, förväntas såväl språkutvecklingen och integrationsprocessen i sin helhet underlättas. EUMC (2004) framhåller angående detta perspektiv på språkutveckling, att förberedelseklasser i stället har: “... a potential to create ‘racialised’ groups of pupils who were born and educated in Sweden but who were hindered to identify themselves as Swedish” (s. 85).

Åtskillnad – i språkutvecklingens tjänst

En av anledningarna till att ämnet svenska som andraspråk etablerades som ett eget ämne med en egen kursplan var att komma bort från att betraktas som ett stödämne till svenska. Att undervisningen betraktades i termer av stöd ansågs i hög grad bidra till andraspråksundervisningens låga status och att elever därför i den mån de kunde valde bort ämnet (Skolverket, 2001, 2005, 2008a). Högskole- och universitetsutbildning i ämnet svenska som andraspråk anses mot denna

bakgrund därför nödvändig för de lärare som undervisar i ämnet och det som betonas är att utbildningen bör ses som behörighetsgrundande.

Det empiriska material som i det följande ligger till grund för presentationen av ”talet om” är såväl fältanteckningar och fältsamtal som intervjuer med lärare som undervisar i svenska som andraspråk på Gruv- och Höjdskolan och som alla, enligt egen utsago, har den högskole-/universitetsutbildning som anses behövas för att undervisa i ämnet svenska som andraspråk.

Maria, Ingrid och Eivor arbetar på Gruvskolan sedan flera år tillbaka och har lång erfarenhet av andraspråksundervisning. Detsamma gäller Carola, Karin och Gudrun, som alla arbetar på Höjdskolan. Att undervisningen i svenska som andraspråk organiseras olika på de båda skolorna har beskrivits tidigare i texten. Skillnaden mellan de olika sätten att organisera undervisningen kan kortfattat sägas bestå i att Höjdskolan organiserar undervisningen i svenska och svenska som andraspråk helt åtskilda från varandra, det vill säga parallellt på elevernas scheman, medan organisationen inte är lika strikt vad gäller uppdelning i två svenskämnen på Gruvskolan. Ytterligare kan tilläggas att alla elever som successivt skolas ut från förberedelseklasserna på såväl Gruv- som Höjdskolan registreras som andraspråkselever så snart de börjar i ”vanlig” klass. I övrigt är de elever som undervisas i svenska som andraspråk de elever som lärarna i svenska som andraspråk har bedömt vara i behov av undervisningen. Bedömningen av elevers behov när det handlar om undervisning i svenska som andraspråk görs så tidigt som möjligt och helst inför skolstart och ofta i samråd med klasslärare och förskoleklasslärare. De flesta bedömningar av elevers behov av undervisning i svenska som andraspråk sker på Gruvskolan. Uppdelningen av elever har således genomförts innan elever börjar årskurs 6 på Höjdskolan.

Inte stöd – bara lägre krav

Karin har tidigare arbetat som speciallärare, men nu arbetar hon sedan några år tillbaka som lärare i svenska som andraspråk på Höjdskolan. På samma sätt som andraspråksforskningen, betonar Karin att undervisningen inte är någon stödundervisning. Karin menar att det är viktigt att definiera och undervisning i svenska som andraspråk utifrån vad det inte är, det vill säga att det absolut inte kan ses som något stöd utan något annat och utöver detta. Vad detta mer kan tänkas bestå i, beskriver hon som att det är ett eget ämne. Det är alltför många i hennes egen omgivning, anser hon, som har en felaktig bild av vad andraspråksundervisning är. Att så många ser undervisningen som stöd leder,

enligt Karin, till att ämnet inte får någon status och att elever blir negativt inställda till att komma på lektionerna. För som hon säger:

Det är jättemånga ungar som kommer och frågar, varför ska jag gå här för och då är det svårt att säga, jo, för du behöver det här. För det är ju fortfarande lite av skamstämpel på nåt sätt med svenska som andraspråk, det är helt enkelt inte fint att gå i de grupperna

Karin säger att i jämförelse med den ”vanliga” svenskan så är andraspråksundervisningen en helt annan grej och en helt ny värld. För undervisningen handlar om andraspråksträning och att bygga upp elevers omvärldskunskap. Innehållet i denna nya värld är, enligt Karin, att förklara ord och att som lärare kunna se när det är svårt för eleverna att förstå. Karin är dock medveten om att det hör till alla lärares ansvar och kompetens att kunna se att elever har svårt för vissa ord. Men hon menar trots detta att det som skiljer hennes undervisning från den ”vanliga” är att hennes elever inte är mogna att ta steget över till ”vanlig” svenska. Hur mognaden kan definieras är Karin däremot inte lika säker på. Hon menar dock att andraspråksundervisning är en självklarhet, eftersom svenska är elevernas andra språk och att de har ett annat modersmål från början.

Det är först sedan Karin läst svenska som andraspråk på universitetet, som hon menar att hon blivit medveten om och fått en helt annan syn på vad andraspråkundervisning är och att det absolut inte handlar om nån stödundervisning. Det är först nu Karin anser att hon har kommit bort från det här med stödtänkandet och hon tillägger ”för det är ju inte det, som det handlar om egentligen”. Det som det handlar om, menar Karin, är att elever faktiskt behöver svenska som andraspråk och det är något hon vill ge eleverna. Hon menar att det som verkligen kan vara ett argument för att elever ska komma till undervisningen i svenska som andraspråk är att hon har kunskap om andraspråksinläring. Karin menar att jobbet som lärare i svenska som andraspråk skiljer sig markant från annat lärararbete:

Det är en utmaning att ha de här grupperna som det är skillnad på, det är ju inte roligt när allt är lika och när det inte är nån som sticker ut, det måste hända nånting, så därför är jag nöjd med hur det ser ut.

Det hon vill och kan ge eleverna uttrycker hon i termer av mer tid till förfogande samt lugn och ro i en mindre grupp. Men Karin framhåller betydelsen av prata med eleverna om hur man ska bete sig och att det handlar mycket om fostran av elever, vad som är okej i Sverige i jämförelse med vad man kan tycka är okej i deras hemländer. Ännu ett argument för att elever undervisas i svenska som

andraspråk, menar Karin är att den åtskilda undervisningen bidrar till att de elever som undervisas i ”vanlig” svenska inte behöver ta hänsyn till hennes ”svenska två-elever”. För som hon säger, när det gäller den åtskilda undervisningen:

Det ju jätteviktigt för våra svenska elever, för dom behöver ju också få en skjuts i väg. Och det kan dom ju inte få om dom går tillsammans med dom som inte kan svenska så bra. Det blir ju ingen utmaning, eller hur?

Hennes bedömning är att andraspråkselever riskerar att ligga övriga elever till last, eftersom de är betydligt mer tidskrävande och har en tendens till att fråga hela tiden.

På samma sätt som Karin betonar även Carola att svenska som andraspråk inte är ett stödämne. Att beskriva svenska som andraspråk som ett eget ämne, anser Carola är en förutsättning för att kunna motivera undervisningen för de elever som bedöms vara i behov av det. Särkilt viktigt, menar hon att detta är i relation till de elever som inte fått undervisning i ämnet förut. Vid de tillfällen elever frågat henne om varför de ska ha undervisning i ämnet berättar hon följande om hur hon brukar svara:

Det blev inte så värst mycket gnöl och gny kring det, för när dom sa, att dom inte hade haft svenska som andraspråk som ett eget ämne förut, utan mer som extra stöd eller hjälp, då svarar jag att vi har det så himla bra här, för här är det inte bara stöd, utan ett eget ämne som ni får betyg i.

Carola framhåller i sammanhanget att det ändå inte är någon lätt uppgift att motivera eleverna och hon tillägger:

Det krävs att man förklarar väldigt mycket, för att dom ska förstå att det inte är nåt sämre att gå här, så jag brukar säga, att det faktiskt är bara bra, om ni får spela på er hemmaplan.

Sedan en tid tillbaka menar Carola att det har blivit så mycket bättre, det vill säga att elever inte klagar och ifrågasätter uppdelningen i samma utsträckning som tidigare, när de ska gå på undervisning i svenska som andraspråk. Detta har sin förklaring, menar hon, i att det har bestämts att eleverna ska bedömas under tiden de går på Gruvskolan. På så sätt är indelningen av elever i de olika svenskämnena klar innan de kommer till Höjdskolan. Detta betyder enligt Carola att:

Då blir det ju inget gnöl om det heller, för då säger vi bara att du har svenska och du har svenska som andraspråk och så är det inget mer med det.

Carola framhåller, precis som Karin, betydelsen av att som lärare ha utbildning i ämnet och menar att det faktiskt borde krävas att alla lärare skulle ha det. Carola menar att eleverna behöver undervisning i svenska som andraspråk eftersom det är ju ett andra språk, som hennes elever ska utveckla i en helt annan bana än modersmålet. Det innebär, enligt Carola, att de inte startar på samma plattform som övriga elever, för i andraspråksundervisningen går hon in på ordkunskap framför allt, vilket hon menar att man inte gör i den ”vanliga” svenskan. Även om den ”vanliga” svenskan också i viss mån innefattar ordkunskap, så menar Carola att:

Man kan inte begära, att såna elever som har lärt sig ett annat modersmål ska kunna det som svenska elever kan, det blir ju som att spela på fel plan ... ja, att bli jämförd med de elever som fått det med modersmjölken.

När det handlar om innehållet i andraspråksundervisningen och det sätt på vilket hon menar att det skiljer sig från den ”vanliga” svenskan framhåller hon att hon ”får bolla med fler bollar i luften” och att ”det blir lite mer till varje individ, eftersom dom är på så många olika nivåer”. Detta sätt att undervisa är, enligt Carola, ett av motiven till att det är ett litet antal elever i undervisningsgrupperna. Det individuella stödet och bemötandet kan, enligt henne, inte åstadkommas i den ”vanliga” svenskan och ofta inte inom andra ämnen heller. I övrig skolverksamhet menar hon att lärarna inte förklarar svåra ord, på samma sätt som man gör inom andraspråksundervisningen. Carola menar att det är alltför vanligt att skolans övriga lärare utgår från att alla elever kan ungefär samma sak. Detta leder till att elever, som inte kan språket, inte heller vågar fråga, för som hon säger ”dom vill ju inte visa sig dumma”. Carola hävdar att det är hennes utbildning i ämnet svenska som andraspråk som gett henne en förmåga att kunna ta elevernas perspektiv. Vidare påpekar hon att det gäller att ständigt hålla i minnet att det inte är någon självklarhet att elever känner till alla de ord hon använder i undervisningen. Det Carola menar att hon tagit till sig av sin utbildning och som hon menar är det som skiljer undervisning i svenska som andraspråk från den ”vanliga” svenskan sammanfattar hon som:

Ett öppet sinne för att det finns olikheter plus lite kulturkunskap, men det tycker jag kommer med, att man har ett öppet sinne. Och om man är tolerant, så tolererar man, att man har och kan olika saker.

På samma sätt som i de tidigare redovisade nätverksdiskussionerna har även Carola sett sig tvungen att kontakta Skolverkets upplysningstjänst om hur elevers kunskaper i svenska språket ska bedömas. Särskilt problematiskt har det tydligen varit i samband med de nationella proven. Den del i det nationella provet, som

avser läsförståelse innebär inga större problem för henne, för där finns bara ett rätt svarsalternativ oavsett om du är andraspråkselev eller ej. Betydligt svårare är det däremot att bedöma skrivuppgifterna. Trots att Carola säger sig ha lusläst bedömningsmallen för andraspråkselever, begriper hon ändå inte riktigt hur hon ska bedöma deras svar:

Det står ju där, att varje elev ska bli bedömd utifrån var den befinner sig i sin språkutveckling, och jag förstår inte det, jag stirrar mig blind ... hur menar dom egentligen? Ska jag bedöma att en som varit här i bara två år och inte skriver så bra ska ha ett G, medan dom som varit här längre och inte heller skriver så bra får icke godkänt ... men det blir ju väldigt orättvist. Jag kan ju inte säga att nån borde kunna mer och därför får han icke godkänt, när det finns dom som kan mindre och ändå får godkänt.

På samma sätt som Karin och Carola i föregående stycke framhöll att svenska som andraspråk är ett eget ämne och inte någon stödundervisning, framhåller även Ingrid att det är faktiskt något särskilt som sker i andraspråksundervisningen. När Ingrid, som arbetat som lärare i svenska som andraspråk under många år, ska berätta om vad detta särskilda består i, så säger hon:

Det här handlar ju om elever, som behöver få en mildare bedömning, att man bedömer uppsatser lite snällare och så ... det är väl det man utgår från, att dom behöver nåt ... ja, nåt med lite lägre krav.

Som lärare i svenska som andraspråk ska man enligt Ingrid inte heller vara så noga när det gäller grammatik och stavning. Ingrid har jämfört kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk och hon utgår från de skillnader, som hon menar framkommer i dessa. Eftersom det genom åren varit en del diskussioner på Gruvskolan kring skillnader mellan de olika svenskämnen, har Ingrid färdigställt ett jämförelsematerial. I hennes egentillverkade manual presenteras kursplanerna jämsides på fyra A4-sidor. Skillnaderna mellan de båda svenskämnen har hon markerat med en gul överstrykningspenna. Hon påpekar att ”då syns det ju, att det handlar om att ha mer överseende på stavning och sånt och så dom nordiska språken ... dom jämför vi ju inte med här i andraspråksundervisningen”. Vidare tillägger hon att ”det blir ju en form av stöd ändå, ja stöd när det gäller ord och så, även om vi inte säger att det är stödundervisning”. Ingrid tycker det är problematiskt att använda ordet stöd, för att det har så negativ klang. Hon betonar att man inte ska använda ordet stöd i relation till andraspråksundervisning, för där handlar det ju inte om stöd, i rätt bemärkelse, eftersom svenska som andraspråk är ett eget ämne.

Ingrid menar också att de uppgifter som elever gör i det vanliga klassrummet på lektioner i svenska är alldeles för svåra för andraspråkselever, eftersom dessa elever behöver enklare texter. I sammanhanget gör hon en jämförelse mellan undervisning i svenska som andraspråk och den hjälp och det stöd hon menar att svenska elever har möjlighet att få i skolan:

Svenska elever som har svårt med svenska dom går ju till studion eller till special eller nåt, så dom får ju hjälp där ... så ja man kan säga att de elever jag har, dom får hjälp här, för till special eller studion går dom ju inte, i alla fall inte på svenskan för då är dom ju här. Så man kan ju säga att dom får sin specialundervisning här.

Att svenska som andraspråk skulle vara en enklare variant av svenska eller någon form av stödundervisning motsätter hon sig eftersom, hon menar att undervisningen i svenska som andraspråk absolut inte är enklare än den undervisning som bedrivs i svenska. Men å andra sidan tyder hennes beskrivning av innehållet i undervisningen i svenska som andraspråk på att den är enklare och med betydligt lägre krav på eleverna. Ingrid medger att:

Det kan verka lite motsägelsefullt, men det handlar ju om att man inte kan ställa lika höga krav på någon som varit här i två år i jämförelse med nån som är född här.

Hon poängterar dock samtidigt vikten av att inte beskriva ämnet som en enklare variant eller att kraven på något sätt är lägre i andraspråksundervisningen i samtal med föräldrar och elever. För som hon säger: "... då skulle det vara flera som vägrade". Samtidigt erinrar hon sig att nästintill det motsatta också kan hända och har hänt, nämligen att elever har frågat om de inte kan få börja med svenska som andraspråk eftersom de har uppfattningen att svenska som andraspråk är ett relativt enkelt ämne, där man kan få högre betyg än i den "vanliga" svenskan. Ingrid menar att detta förhållningssätt är att betrakta som lite av att fuska sig fram i systemet och att vara alltför taktisk. Enligt Ingrid är det betydelsefullt att framhålla ämnets status och att det är ett eget ämne. Men när hon beskriver vari det egna består, handlar det, trots hennes negativa inställning till dem som ser svenska som andraspråk som en lättare variant av svenska, om ett ämne där man inte har så höga krav.

Andra kännetecken som Ingrid menar utmärker andraspråksundervisningen är att hon har mer tid till förfogande för varje elev, eftersom gruppen är liten i elevantal räknat och att hon då hinner med att göra sådant som inte hinns med i ett vanligt klassrum. Mer tid och mindre grupp innebär att hon har tid att förklara ord på ett mer noggrant sätt, än vad hon menar skulle ha varit fallet inne

i klassrummet och inom den svenskundervisning som bedrivs där. När det gäller andraspråksundervisningen framhåller hon att:

Det behövs ju, för att annars har de aldrig någon lärare som förklarar för dom, när det är svåra ord och de vågar ju inte fråga. För de vill väl inte visa att dom inte kan alla ord och så. Man behöver påpeka mer för invandrarelever, än vad man behöver för svenska elever och det är just det man anpassar sig till i svenska som andraspråk.

Att hon har mer tid till förfogande och en mindre grupp elever anser hon ger möjlighet att individualisera och differentiera undervisningen i större utsträckning. Det innebär att varje elev för det mesta arbetar med uppgifter som är anpassade till just den elevens språkliga nivå. Ingrid menar att det handlar om att anpassa sig till eleverna i betydligt mer utsträckning än vad andra lärare vanligtvis gör:

Kommer man direkt hit från Kurdistan så vet man nog inte vad skärgård är för nåt, och det är man medveten om, när man undervisar i svenska som andraspråk. Det är nog inte lika självklart i annan undervisning.

Förutom att ta utgångspunkt i elevernas olikartade förutsättningar så är det viktigt, menar Ingrid, att förstå att det också handlar om så mycket mera att ta hänsyn till inom andraspråksundervisningen i jämförelse med annan undervisning:

Men sen handlar det ju om annat än att dom inte kan svenska. Dom har andra problem också. Mycket hos dom här invandrarbarnen handlar om orolighet, det är mycket, ja Kanske inte i deras eget bagage utan i deras mammas och pappas bagage och som dom för över omedvetet till barnen och gör så att dom blir oroliga.

När det handlar om elevernas bakgrund och deras hemmiljö, påpekar Ingrid att hennes elever har stora svårigheter att jobba självständigt och att de ofta inte vet vad och hur de ska göra. Hon försöker därför skola in dem och ge dem ett mönster för hur man gör och betar sig i skolan, för att de ska få bättre möjligheter att klara sig i framtiden. Ingrid menar att hennes arbetsuppgifter i skolan alltmer kommit att likna en socialarbetares uppdrag och hon påpekar att det har väl lärare alltid fått vara, men att det nu är så mycket mer av socialarbetet. Merparten av hennes arbetsuppgift menar hon består i att sträva efter att sätta ramar för hur man ska vara som en ”svensk” elev, varför det blir mycket av fostran inom undervisningen i svenska som andraspråk.

Att bedöma nivåer

Maria arbetar som lärare på Gruvskolan och ansvarar för de yngre barnen. Hon har tidigare arbetat i förberedelseklasser och med undervisning i svenska som

andraspråk, men sedan några veckor tillbaka är hon ”vanlig” klasslärare. Maria menar att hon är ganska väl insatt i bedömningar när det gäller elevers kunskaper i svenska språket, eftersom hon tidigare haft till uppgift att vara samordnare inom området svenska som andraspråk. Hon beskriver, att de elever som undervisas i svenska som andraspråk är de som inte har nått upp till förstaspråksnivå. På min fråga om hur bedömningen går till svarar hon:

Ja, den bedömningen blir ju ganska så ... ja, vi har ju utgått från det skolinspektören sa ... att även dom som är på avancerad nivå ska registreras Förut registrerade vi ju bara dom, som haft extra hjälp i svenska som andraspråk, alltså dom på nybörjar- och mellannivå. Det är ju det här med performansanalysen då. Det är ju därifrån nivåerna kommer så att säga och som vi utgår från.

Registreringen är viktig, eftersom elever inte får skrivas in i både svenska och svenska som andraspråkskolumnerna, i den registrering som skolan gör. Det är enbart ett svenskämne som gäller per elev, ettdera svenska eller svenska som andraspråk. Ämnet svenska som andraspråk ska, enligt grundskoleförordningen, anordnas i stället för svenska, vilket anses särskilt viktigt i sammanhanget. Maria menar att det därför är nödvändigt att bedömningen görs så rätt som möjligt, eftersom eleverna senare ska ha betyg i rätt ämne. Maria utvecklar beskrivningen av hur bedömningarna görs och vad de olika nivåerna innebär med följande ord:

Det finns ju mallar som man ska gå efter, en sorts elevexempel ... vad en elev ska kunna på nybörjarnivå och mellan och så. Men det är ju en bedömning och det är inte lätt att göra. Speciellt svårt är det att bedöma om nån är på förstaspråksnivå.

Maria förklarar att nybörjarnivå är den nivå eleverna är på när de är helt nya i Sverige och denna nivå befinner de sig på i ungefär två års tid. Elever i slutet av nybörjarnivån och i början på mellannivån är de elever som flyttas från förberedelseklass till vanlig klass och då får de undervisning i svenska som andraspråk. Inom andraspråksundervisningen kan således elever befinna sig på alla nivåer, alltifrån nybörjarnivå till det som Maria kallar förstaspråksnivå. Förstaspråksnivå innebär att eleven är på samma nivå, som den elev som har svenska som modersmål. Maria är fundersam över vad detta innebär, eftersom elever med svenska som modersmål tenderar att ha olika kompetens inom området svenska trots att svenska är deras förstaspråk. Hon fortsätter funderingen och säger att:

Det finns säkert svenska elever som inte klarar dom här nivåerna, men dom bedömer vi ju inte i nivåer, för dom ska ju inte registreras i två olika grupper, där är det ju bara en svenska som gäller.

Att göra bedömningar av elevers språkutveckling och även annan utveckling utgör en stor del av lärarnas arbete inom undervisningen i svenska som andraspråk. På samma sätt som Maria berättar om olika nivåbedömningar, menar Eivor att det är mycket viktigt att ha någon form av mätinstrument, för att kunna se vilka elever som ”faller igenom”. Det är just dessa elever, som hon anser bör uppmärksammas och bedömas för att de ska kunna ges undervisning i svenska som andraspråk. Efter så pass många år inom yrket som hon själv har, menar hon att det sitter mer eller mindre i ryggraden detta med bedömningar. Hon bedömer därför utifrån den erfarenhet hon har av att ha mött många elever. Vidare menar Eivor att utbildningen i ämnet svenska som andraspråk har en stor del i att hon numera är tämligen säker i sina bedömningar och att hon därför har stor nytta av utbildningen. Hon menar att utbildningen i kombination med hennes erfarenheter gör att hon numera är nästan helt säker i sina utlåtanden kring elever trots att hon inte har några precisa testresultat att tillgå. Eivor menar att många av dessa tester som sägs vara bra är nästan omöjliga att genomföra och hon syftar bland annat på det material hon kallar performansanalys. Analysen tar hur lång tid som helst att göra, så den går inte att använda, enligt Eivor. Till sin hjälp i mötet med rektorer, elever och föräldrar, förlitar hon sig i stället på ett ordförrådstest som hon själv och en kollega utarbetat:

Vi har ett ordförrådstest vi utgår från, som är lite hemgjort, men där ser vi ju vilka som faller igenom ... ja, det vill säga dom som behöver komma till oss här.

Hon framhåller att det hon bidrar med och den kompetens hon har kring bedömningar av elevers kunskaper, till skillnad från de lärare som undervisar i svenska, är just förmågan att kunna ta hänsyn till och utgå från individens olika bakgrunder. Av särskild vikt verkar denna kompetens vara i relation till hur pass länge elever varit i Sverige och därmed hur pass införstådda eleverna kan tänkas vara med det svenska samhället:

Sen gör vi ju ofta så, ja det här med att vi vet att de har så olika bakgrund ... ja då gör vi ju så att när jag ska bedöma en uppsats som nån skrivit ... ja då tänker jag på hur länge de varit i Sverige, om de är födda här eller om dom kom senare ... ja ... jag sätter texten i relation till hur många år dom varit här. Det är sånt man inte gör i vanliga svenskan.

För Eivors del handlar det inte enbart om hur länge elever vistats i Sverige. Det handlar också om den problematik, hon menar kännetecknar elevernas familjesituation:

Ja, och sen så tar ju vi hänsyn till att de har så olika bakgrund ... det är ju nåt man tänker på hela tiden i svenska två. Här handlar det mycket om familjeproblem vill jag lova. Dom har varit med om så mycket

Det som också är problematiskt för Eivor (se även Karins och Carolas synpunkter på proven) är att de nationella proven är desamma för elever som undervisas i svenska som andraspråk och i ”vanlig” svenska. De nationella proven i svenska genomför andraspråkseleverna oftast hos Eivor och inte inom klassens ram. Därför är det hon som bedömer deras resultat och insatser. När hon bedömer andraspråkselever, blir det något annat än i vanliga bedömningar av svenskkunskaper:

När det gäller nationella prov, så rättar jag dom som vanligt ... som för alla andra ... och sen så tänker jag ju, att det som skulle ha varit ett gott G i svenska det blir ett VG i svenska två.

Att utgå från kursplanen i svenska som andraspråk, är enligt Eivor mycket svårt. Trots att hon på samma sätt som sin kollega Ingrid utarbetat ett jämförelsematerial, när det gäller de två kursplanerna i svenska respektive svenska som andraspråk, för att skillnaderna ska framträda mer tydligt så ter sig uppgiften omöjlig. Eivor menar att kursplanerna är alldeles för lika till sin utformning. Detta i sin tur menar hon gör att de inte går att använda i praktiken:

Nej, det går inte att utgå från dom. Det är liksom ingen idé, för kursplanerna är ju mer eller mindre lika. Egentligen vet jag inte varför det behövs två. Det skulle gå lika bra med en. För om man tänker så som jag gör, så bedömer man ju på olika sätt ändå.

Eivor menar att det räcker med att känna till att en del elever har behov av svenska som andraspråk, som ett stöd, för då vet hon hur hon ska bedöma eleverna och till detta menar hon att kursplanen inte behövs över huvud taget.

Individuellt arbete i lugn och ro

Som en inledning till Gudruns berättelse, om vad hon menar är motiven till och argumenten för en åtskild undervisning i svenska som andraspråk och vad denna undervisning innehåller, presenteras ett utdrag ur mina dagboksanteckningar. Dessa skrevs efter att jag varit med på några lektioner i svenska som andraspråk i Gudruns klassrum. Utdraget tjänar syftet att illustrera några av de frågor jag ofta skrev ner i min dagbok, i samband med att jag varit med på Gudruns lektioner. Frågorna formulerades ofta som ”Vad skiljer denna undervisning från den som bedrivs i svenska som modersmål?” och ”Vad motiverar uppdelningen av elever?”

Undrar varför det de gör på lektionerna i svenska som andraspråk inte lika gärna kunde ha gjorts i klassrummet tillsammans med klasskamraterna? Vari består det särskilda? Vad är det som är så speciellt? Kan inte de uppgifter som eleverna gör här göras var som helst? Varför behöver de gå iväg till ett särskilt ställe och en särskild

lärare och ett särskilt ämne? Överlag så verkar eleverna inte prata så mycket på lektionen heller. De gör uppgifter enskilt mestadels, läser ett stycke tyst och skriver svar eller sitter vid datorn med hörlurar på och klickar på rätt bild. Samtalen eleverna emellan kommer inte igång förrän precis i slutet av lektionen, när det är dags att spela Memory, Sänka skepp eller någon annan slags lek. Det mesta som eleverna verkar vara sysselsatta med i minst nio tiondelar av lektionerna är litteraturläsning. Måste fråga Gudrun om vad syftet är med dessa tystläsningslektioner. Undrar vad hon anser att eleverna 'får' på dessa lektioner. (Fältanteckningar, februari 2007)

På samma sätt som Ingrid, Carola och Karin och andra som tidigare i texten formulerar sig kring elevers behov av anpassat material och individuellt arbete mot bakgrund av att ”dom är på så många olika nivåer”, motiverar även Gudrun elevernas enskilda arbete utifrån att eleverna sinsemellan är så pass olika och att de befinner sig på många olika nivåer. Något verkligt fungerande samarbete elever emellan, menar Gudrun, är svårt att få till stånd. Litteraturläsning, så kallad tystläsning förekommer däremot ofta. Då kan varje elev välja en passande bok. Att läsa böcker motiveras också utifrån ett kompensatoriskt perspektiv, det vill säga elever antas inte ha haft vare sig tillfälle eller möjlighet att läsa böcker tidigare. Gudrun beskriver det så här:

Gudrun: Ja, det är extra viktigt att de får träna sig på att läsa litteratur, för dom har nog aldrig gjort det förut. Du förstår dom här eleverna har inte samma uppväxt som svenska barn har. Dom har inte haft någon som visat PIXI-böcker för dom och visat att det är roligt och bra att läsa. Dom har inte haft föräldrar som läst sagor för dom och så ... inte så som vi gör här för våra barn. Och det är ju själva inkörsporten till litteraturen ... ja, till all läsning. Och inte nog med det ... det är ju många av föräldrarna som är analfabeter.

Lena: Är det ... ?

Gudrun: Ja, det är så för nästan alla elever jag har ... endera är föräldrarna analfabeter eller också så är dom helt enkelt inte vana vid böcker ... det är ju därför, det är så viktigt, att dom läser när dom är hos mig.

Gudrun menar att det faktiskt finns fog för att eleverna läser mycket skönlitteratur på hennes lektioner, eftersom det står i kursplanen och att det därför är extra viktigt att vara uppmärksam på elevernas hemsituation och deras tillgång till litteratur i hemmet. Som andraspråklärare kan man, enligt Gudrun, inte förvänta sig att elevernas föräldrar kan läsa och att eleverna haft möjlighet att möta litteratur i hemmiljön.

Hur Gudrun får vetskap om föräldrarnas läskunnighet framgår av följande samtalssekvens:

Lena: Hur tar du reda på ... ?

Gudrun: Det är sånt man vet sen tidigare och att det är detta med litteraturen vi måste rikta in oss på i svenska två. Det är här som dom ligger efter, om man säger så ... och hur ska dom annars kunna lära sig nåt om kulturen?

Lena: Ja, men jag tänkte på detta med hur du får reda på om föräldrarna kan läsa ...

Gudrun: Nej, det är väl inte så att jag vet direkt allt. Men det märker man snart ändå, när man väl träffat dom ... När man skickar hem papper med läxor och sånt. Det blir inte många namnunderskrifter där inte.

Att så pass mycket av skolarbetet på lektionerna individualiseras i syfte att var och en ska få passande uppgifter gör också att ett annat motiv till att undervisningen i svenska som andraspråk är åtskild från övrig verksamhet kan uppfyllas. Det handlar, enligt Gudrun, om att eleverna är i stort behov av lugn och ro och att de inte kan erbjudas detta i sin klass. Lugn och ro samt en liten grupp, där kraven inte är alltför höga, medför också att hennes elever inte behöver känna sig underlägsna sina svenska klasskamrater när det gäller språket och att de kan få mer egen tid med läraren. Mer tid är A och O, för det innebär att elever kan och törs fråga samt att Gudrun får tid till att svara på det mesta. Särskilt viktigt verkar detta vara för ”invandrarflickorna”, som enligt Gudrun, är väldigt blyga, medan ”invandrarkillarna” beskrivs i termer av att ”de tar för sig som vanligt”. Ytterligare ett motiv till att elever ska ha undervisning i ämnet beskriver Gudrun utifrån en jämförelse med annan språkundervisning:

När man kommer från ett annat land och har ett annat modersmål då är ju svenska det andra språket och därför ska man ha undervisning i svenska som andraspråk. Det är ju som att vi lär oss engelska, för det behöver ju den som inte kan det.

Mot bakgrund av att så stor del av andraspråksundervisningen i Gudruns klassrum utgörs av enskilt arbete, kan man fråga sig var kommunikation och interaktion elever sinsemellan tar vägen. Gudrun menar dock att det är just detta, som är den stora fördelen med den mindre gruppen. Den ger henne möjlighet att dels själv tala tydligt inför den lilla gruppen samt att träna elevers uttal på tu man hand. Det är Gudrun som utgör förebilden för ett svenskt uttal:

Och när det gäller uttal så blir det ju mest att de får se eller höra på mig ... det ska ju vara nån som dom kan härma, det är väl det viktigaste ... nån att försöka låta som.

Övriga elever i gruppen menar hon inte kan vara förebilder i samma utsträckning som hon själv:

Men det är ju svårt för dom att utveckla talet tillsammans med dom andra i gruppen ... för ingen där är ju nån som dom ska ta efter ... ja, uttalet alltså.

Vidare menar hon att möjligheten att träna på tu man hand med elever är en förutsättning för att eleverna ska få någon som helst träning i att kommunicera, eftersom de är alltför ängsliga och inte törs prata och heller inte fråga om sådant de inte förstår inne i den ”vanliga” klassen. På min fråga om inte läraren i ”vanlig” svenska skulle kunna förändra undervisningsmiljön, pedagogiken och innehållet i svenska så att den passar alla elever, inklusive de elever som går till Gudrun, svarar hon att:

Ja, men det finns ju en speciell utbildning, så det är faktiskt nåt särskilt vi gör här. Det räcker inte med att vara svenskalärare för då har man inte den kompetensen. En svenskalärare kan inte anpassa undervisningen till dom här eleverna, för dom har inte gått utbildningen. Det är väl inte för inte, man har läst svenska som andraspråk på högskolan.

De elever, som har undervisning i svenska som andraspråk tillsammans med Gudrun, när övriga klasskamrater har undervisning i ”vanlig” svenska, går under resten av sin skoldag tillsammans med sina klasskamrater i alla andra ämnen. När det gäller hur andra lärare, exempelvis i samhällsorienterande ämnen, förmår bemöta och anpassa sig till andraspråkselever, menar Gudrun att det kan de. Men när det gäller lärare i ”vanlig” svenska och huruvida dessa skulle kunna tänkas bemöta andraspråkselever inom svenskundervisningen, menar Gudrun att det inte ens är tänkbart, för som hon säger:

Ja, men det är ju så här, att dom här eleverna ska ha sin egen undervisning i svenska och då går ju inte det, eller hur?

Enligt Gudrun verkar det vara förekomsten av två olika svenskämnen som motiverar uppdelningen av elever.

Sammanfattande reflektioner

I kursplanen för svenska som andraspråk framhålls att elevernas språkutveckling kännetecknas av en ”speciell inlärningsprocess”. I linje med detta framhåller lärarna att ”svenska två-elever” skiljer sig från elever som undervisas i ”vanlig” svenska och att det handlar om behov av något annat eller mera, som endast kan tillmötesgåas inom andraspråksundervisningen. De professionella gör således anspråk på att veta något som andra inte vet eller kan (Tomlinson, 1982). På så sätt upprätthålls såväl en åtskillnad elever emellan som en professionalitetsdiskurs (Fulcher, 1999).

Den speciella inlärningsprocessen anser de bäst bemöts med hjälp av lägre krav, ett enklare innehåll samt lugn och ro i en mindre grupp. Den mindre gruppen

motiveras utifrån vad lärarna menar kännetecknar eleverna, nämligen orolighet, ångslan och blygsel samt det de har med sig i ”bagaget”. Vidare beskrivs eleverna vara i behov av att fostras. Undervisningen presenteras ”as a benevolent ’good’...” (Tomlinson, 1982, s. 73) eller som ”a helpful variant of normal education” (s. 113). Liknande resultat framkommer även i Skolverket (2008a), där lärare beskriver ämnet, som en möjlighet att få mer tid till förfogande samt lugn ro i en mindre undervisningsgrupp. Eleverna verkar även skilja sig från övriga elever genom att de, som några lärare ger uttryck för, ”sätter mer färg på tillvaron” och ”gör så att det händer nåt”. Talet om eleverna tyder på att de exotiseras och görs annorlunda, såväl med positiva som negativa förtecken, för att passa inom en åtskild skolverksamhet (Gruber, 2009; Kubota, 2004; Lappalainen, 2003; Stier, 2009). Lärarna kan sägas beskriva elevernas behov i termer av ”... skills they have to offer the clients” (Skrtic, 1991, s. 198).

Beskrivningar av det särskilda som lärarna har att erbjuda och innehållet i undervisningen görs ofta med hjälp av metaforer, vilka kan sägas vara uttryck för de professionellas strävan efter en ”... aura of mystery around their work (Tomlinson, 1982, s. 84) i syfte att legitimera den egna verksamheten. Johansson (2000) har tidigare uppmärksammat detta och menar att elever ställs inför en brydsam situation när de går till undervisning i svenska som andraspråk, utan att lärare vare sig beskriver vari det särskilda i undervisningen består eller varför vissa elever anses vara i behov av undervisningen.

Att eleverna ska få vara på ”sin hemmaplan” och inte behöva utsättas för den ”ordinarie” undervisningens brister i form av alltför höga krav och på så sätt få känna av tillkortakommanden framförs som ett viktigt argument av lärarna i denna studie (se även Bergman, 2000; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Parszyk, 1999; Sjökvist & Lindberg, 1996). Trots lärarnas intentioner att inte beskriva undervisningen i termer av stöd och på så sätt undergräva ämnets legitimitet, beskriver de det särskilda innehållet som en enklare variant av svenska, där kraven är lägre och bedömningarna ”mildare och snällare” (se även Skolverket, 2008a, 2009). Av sammanhanget framgår också att särskiljningen av elever anses gynna ”svenska” elevers språkutveckling och att den därför bidrar till ”... the smoother running of the normal education system” (Tomlinson, 1982, s 42).

På samma sätt som lärare och rektorer tidigare i texten talar om åtskild undervisning för vissa elever på överlämnandemötet, menar lärarna här att en ”rätt” uttolkning av förordningstextens formulering ”... i stället för svenska” är

att undervisningen i svenska respektive svenska som andraspråk ska bedrivas åtskilda från varandra, vilket även andraspråksforskningen framhåller som betydelsefullt (Economou, 2007; Otterup, 2005; Torpsten, 2008).

Diagnos- och testmaterial förefaller vara av stor betydelse. Särskilt viktigt verkar det vara att ha tillgång till testresultat inom vad som skulle kunna benämnas "strategies of persuasion" (Tomlinson, 1982, s. 107). Testresultat utgör tungt vägande argument för den åtskilda undervisningen. Att omfattande testningar av elevers kunskaper i svenska språket och att även nivågrupperingar av elever förekommer i ämnet svenska som andraspråk, är inget som är unikt för denna studie, utan har uppmärksammats av Myndigheten för skolutveckling (2004) och Skolverket (2008a). En omfattande testning av "minoritets elever" beskrivs även av Gitz-Johansen (2006) som menar att det är testers aura av vetenskaplighet som fungerar som ett effektivt argument när lärare ska förhandla med föräldrar om "... hvad der skal ske med deres børn i skolen" (s. 166).

DISKUSSION

I det här kapitlet kommer inledningsvis avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter att diskuteras och problematiseras. Därefter kommer studiens resultat att diskuteras i relation till kontextens betydelse för hur idéer och föreställningar om elever och deras behov formuleras (Berger & Luckmann, 1966; Linell, 2006). I sammanhanget kommer jag att föra ett resonemang om hur ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever kan ses i ljuset av såväl statliga direktiv som forskning inom de olika områden som tidigare presenterats i forsknings- och litteraturgenomgången. Vidare kommer begrepp som ”the difference dilemma” (Minow, 1985; Norwich, 2007, 2008) ”divisive” och ”inclusive discourse” (Fulcher, 1999) att användas. Avslutningsvis redogörs för några funderingar och frågeställningar som avhandlingsarbetet har gett upphov till och som skulle kunna utgöra grunden till fortsatt forskning.

Reflektioner över studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Mot bakgrund av en litteratur- och forskningsgenomgång med fokus på hur ett bästa bemötande av elevers olikhet formuleras, har syftet varit att undersöka hur undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser gestaltar sig i praktiken. Vidare har syftet varit att undersöka hur olika yrkesutövare inom ett skolområde ”talar om” den åtskilda undervisning som bedrivs i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Intresset har riktats mot vad som sker inom en skolverksamhet när vissa elever bedöms vara i behov av något annat eller mera än skolans övriga elever. Uttryckt i klassiskt sociologiska termer så har jag vandrat från makronivåns formuleringar när det gäller en åtskild undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass till mikronivån med lärares och rektorers ”tal om” undervisningen, dock med en medvetenhet om det dialektiska förhållandet mellan nivåerna. Smith (1987) beskriver förhållandet som:

The language of the everyday world as it is incorporated into the description of that world is rooted in relations beyond and expresses relations not peculiar to the particular setting it describes (Smith, 1987, s. 156).

Det går inte att utesluta att resultatet skulle ha blivit annorlunda i relation till den inledande belysningen av forskning samt policydokument och myndighetstexter om källor hade valts på annat sätt än det jag gjort. Jag har dock strävat efter att belysa området ”ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter” på ett mångsidigt sätt genom att använda texter från olika ämnesområden. Vidare har den historiska utvecklingen av ämnesområdena svenska som andraspråk och specialpedagogik beskrivits. Den historiska utvecklingen och forskningsgenomgången i övrigt har kompletterats med textavsnitt, vilka berör policydokument och myndighetstexter med fokus på hur grundskolan bemöter och bör bemöta elevers olikheter i syfte att detta sammantaget ska kunna ge en så god belysning av området som möjligt (Ljungberg, 2005; Ålund & Schierup, 1991). Jag har kontinuerligt brottats med att sortera och etikettera forskningsområden och perspektiv för att dessa skulle kunna placeras i ”rätt” sammanhang, under relevant rubrik och i passande textavsnitt. Hur pass väl denna sortering lyckas handlar inte enbart om författartalang, utan kan också ses som orsakad av forskningens myller, tvärvetenskaplighet och tendens att generera begrepp som har flera definitioner, beroende av inom vilket område begreppet används. Mångkulturell, interkulturell, inkludering, integrering, exkludering, segregering är bara några av alla de begrepp som utgjort svårigheter i skrivandet. Vissa av dessa begrepp återkommer jag till längre fram i diskussionskapitlet.

Svensk forskning inom andraspråksområdet lyfter fram lärares och rektorers kompetens som särskilt betydelsefull för att elever ska lyckas i grundskolan. Detta har väglett mig i valet av skolområde och valet av informanter. De lärare som undervisar i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser har alla någon form av formell utbildning inom området andraspråksutveckling och/eller interkulturell pedagogik. Det är yrkesutövare som har lång erfarenhet av att arbeta i ett mångkulturellt bostadsområde. Skolområdet har även under den senaste skolinspektionen fått beröm för sitt sätt att organisera och genomföra andraspråksundervisningen. I sammanhanget spelar den organisatoriska och lokalmässiga uppdelningen av elever i olika svenskämnen en betydande roll. Detsamma verkar även ha medverkat till att förberedelseklassundervisningen har bedömts i berömande ordalag. En tydlig åtskillnad elevgrupperna emellan är det som Skolinspektionen sett som positivt. En av skolorna har av Myndigheten för skolutveckling varit utnämnd till en så kallade ”idéskola för mångfald”. Det har också satsats resurser inom skolområdet på lärares kompetensutveckling inom andraspråksområdet.

Myndigheters och forskares betoning av lärares utbildning och vikten av en särskild kompetens inom andraspråksområdet utgör även grunden till att jag valt att fokusera olika yrkesutövare inom skolan och hur dessa ”talar om” och handlar i relation till undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Om det förhåller sig så att en specialisering inom andraspråksområdet har betydelse för hur pass väl undervisningen bedrivs och motiveras i praktiken, bör de mer kompetenta lärarnas ”tal om” en särskild undervisning för vissa elever skilja sig från övrigas ”tal om” (Economou, 2007; Hyltenstam, 2000; Lindberg, 2008, 2009; Torpsten, 2008).

Jag hade möjligen fått ta del av ett annat ”tal om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser, om jag hade gjort en annan avgränsning av min studie och om valet av arenor inom skolorna och valet av informanter, hade varit av annat slag. Jag är medveten om att det inte finns något rätt urval i mening av att ett sådant skulle kunna representera alla lärare och rektorer. Samtidigt finns det tillfällen under ett fältarbete då möjligheter inte kan tillåtas att gå förlorade varför val måste göras i stunden. En sådan händelse var, när jag under fältarbetet tackade ja till att vara med på de tidigare beskrivna nätverksträffarna. Det handlar således om att fatta så goda beslut som möjligt under rådande omständigheter och att som forskare följa det som dyker upp.

Min studie var på planeringsstadiet tänkt som i huvudsak en intervjustudie, men fick lov att genomföras som en etnografisk studie. Även om jag har en relativt lång erfarenhet av arbete i grundskolan, hade jag svårigheter under den första tiden på fältet att med hjälp av min egen förförståelse förstå händelser, skeenden och yrkesutövarnas ”tal om”. Att jag hade möjlighet att delta i den vardagliga praktiken under en längre period var en förutsättning för att kunna avgränsa studien och för att kunna genomföra samtal och intervjuer. Deltagandet i den dagliga praktiken möjliggjorde också kontinuerliga återkopplingar, på så sätt att det som jag fann svårt att förstå i den dagliga verksamheten kunde jag fråga lärare om i nära anslutning till händelser av olika slag. På samma sätt kunde jag relatera det sagda i intervjuer och samtal till de skeenden jag deltog i och senare kunde jag ställa frågor kring det jag inte tyckte stämde överens med det som tidigare hade sagts. Jag hade sannolikt fått ta del av ett annat ”tal om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser om jag enbart hade använt mig av intervjuer, än vad som är fallet med de samtal och intervjuer som jag förde i direkt anslutning till praktiken (Gitz-Johansen, 2006).

Jag bestämde tidigt i avhandlingsarbetet att i den mån lärare och rektorer undrade över vad jag tyckte om det jag deltog i, så skulle jag svara så gott jag kunde. De frågor som ställdes till mig under fältarbetet var mestadels av sådant slag att jag bedömde dem som inbjudan till samtal och inte ett sätt för lärare och rektorer att söka efter rätt svar eller mina personliga synpunkter. Helt visst föreligger en problematik i hur pass delaktig man som forskare är i den dagliga verksamheten, hur man uppfattas etcetera. Min arbetsinsats som vikarie vid ett enstaka tillfälle var något jag funderade mycket över. Hur skulle detta rollbyte komma att uppfattas av lärare och rektorer och i vad mån skulle det kunna tänkas påverka min roll som deltagande observatör? I efterhand kan jag inte påstå att denna enstaka vikarieinsats haft någon inverkan på mitt deltagande i skolverksamheten.

Ett subjektivt meningsskapande är alltid närvarande i konstruktionen av texter och så även i denna avhandlingstext. Det är oundvikligt eftersom jag var själva instrumentet, såväl när det gällde datainsamling och dataproduktion som i analysen av data (Potter, 1996a). Det jag presenterar är således *en* framställning av flera möjliga. Det teoretiska perspektiv som valdes för att analysera ”talet om” påverkar givetvis framställningen. Ett annat perspektiv hade sannolikt resulterat i en annan framställning, vilken fokuserat andra aspekter av ”talet om”. I den här studien är ett socialkonstruktivistiskt perspektiv grundläggande, vilket innebär att ”talet om” har betraktats som inbäddat i och avhängigt vidare strukturer, såväl historiska, kulturella som sociala; en kontextuell konstruktionism (Berger & Luckmann, 1966; Linell, 2006). Inom ramen för ett visst sätt att uppfatta världen eller delar av den uppfattas vissa sätt att ”tala om” och vissa sätt att handla som naturliga och förgivet tagna. Benämningen andraspråkslev upprätthålls genom att det i ”talet om” undervisning för vissa elever används och accepteras av brukarna i en viss språklig kontext. För att kategorin ska kunna hålla kvar en status av objektiv sanning, krävs att det finns sociala praktiker exempelvis lärare med en särskild utbildning och att handlingar bestyrker giltigheten. Olika yrkesutövare inom en skolverksamhet har olika utbildningar och utför olika uppdrag på olika arenor, vilket har betydelse för hur ”talet om” formuleras. I studien har jag därför använt mig av teorier och empiriska studier med ett kritiskt perspektiv på åtskilda skolverksamheter och den specialiserade kunskap som ofta anses behövas inom dessa (Fulcher, 1999; Potter, 1996a; Skrtic, 1991; Tomlinson, 1982; Wetherell & Potter, 1992). En andra utgångspunkt har mot denna bakgrund varit att en åtskillnadsdiskurs eller ”divisive discourse” (Fulcher, 1999, s. 9), vilken betonar vissa elevers behov av något annat eller mera, förutsätter specialister eller specifik kunskap av något slag.

Det sätt på vilket yrkesutövares ”tal om” studeras som kontextberoende, är givetvis överförbart till mitt ”tal om” i föreliggande text. Som forskare befinner jag mig inom en viss kontext och är även präglad av de olika kontexter jag har befunnit mig i. Jag är medveten om att mina erfarenheter av att ha arbetat i skolans värld kan vara såväl till fördel som nackdel i en studie som denna. En nackdel kan vara, att erfarenheterna präglar förståelsen av det som sägs. Men samtidigt kan erfarenheterna minska risken för missuppfattningar med avseende på samma sagda. En tillgång är att jag har varit delaktig i och upprätthållit såväl en inkluderings- som en åtskillnadsdiskurs, eftersom jag har arbetat som lärare i svenska som andraspråk och i förberedelseklass samt som specialpedagog. Dessa erfarenheter har bidragit till att jag har uppfattat det motsägelsefulla i de olika läraruppgifterna och därför formulerat frågor om det (se även Minow, 1985, Norwich, 2007). Erfarenheterna har också varit en tillgång i en strävan efter att distansera mig i förhållande till min förförståelse och även när de gäller en strävan efter att förstå vilka förförståelser som kan tänkas ligga bakom olika yrkesutövares sätt att ”tala om”. Detta förhållande kan också sägas ha präglat avhandlingens utformning, på så sätt att ämnesrådets historiska utveckling, den forskning som bedrivs inom dem samt hur policydokument och myndighetstexter formuleras i relation till elevers olikheter utgör kontextuella inramningar av betydelse för de olika yrkesutövarna. Jag har strävat efter att förhålla mig på ett liknande sätt i relation till de texter jag refererar till, varför jag kontinuerligt ställt mig frågan om vilken förförståelse som kan tänkas ligga bakom formuleringar om vissa elevers behov av något annat eller mera. Berger och Luckmann (1998) framhåller att det är av stor betydelse att ställa frågan ”Vem påstår det?” och med utgångspunkt i svaret på frågan undersöka den kontext inom vilken talaren befinner sig, för att kunna förstå vad som sägs. Avhandlingen har syftat till att förstå hur ”talet om” ser ut och vad som bidrar till att det ser ut som det gör i praktiken, det vill säga hur undervisningen för vissa elever utformas och hur den motiveras. Syftet har således inte varit att granska vare sig kommunen, skolområdet, skolorna eller de olika yrkesutövarna för att bedöma hur pass väl de utför sina olika uppdrag.

Ofta förläggs orsaker till elevers svårigheter och misslyckanden på yrkesutövare och deras bristande kompetens och mer sällan på hur deras uppdrag formuleras. Problemet med att förlägga orsakerna i praktiken är att de antaganden och utgångspunkter som ligger till grund för yrkesutövares ”tal om” undervisning förblir intakta och därmed inte problematiseras. I mitt avhandlingsarbete har det därför varit av vikt att inte söka brister i yrkesutövningen, utan att i stället belysa hur ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever kommer till uttryck och

hur elever ”formas” till andraspråkselever och förberedelseklasseläver i syfte att ”uppfylla” det som formuleras och föreskrivs.

Att undersöka undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser ur ett kritiskt perspektiv har i vissa stycken tätt sig problematiskt. Det som studeras är verksamheter vars officiellt formulerade och uttalade syfte är att undanröja hinder för elever som annars riskerar att marginaliseras och att inte lyckas i lika stor utsträckning som övriga elever. På så sätt kan granskningar bli avfärdade eller kritiserade för att inte vilja ”andras” väl. Tomlinson (1982) skriver, att det är extra besvärligt att kritiskt undersöka verksamheter som legitimeras av det hon benämner ”benevolent humanitarism” (s. 136).

Ännu en risk är att resultaten i denna studie tas som intäkt för att legitimera en undervisning där elevers olikheter över huvudtaget inte uppmärksammas. En inkluderande och interkulturell undervisning avser dock inte att alla skall behandlas lika och undervisas på samma sätt. Snarare är det elevers olikheter som är utgångspunkten för en sådan undervisning och att alla ges möjlighet till delaktighet i det gemensamma utifrån sina förutsättningar. I ett inkluderande eller interkulturellt perspektiv ses mångfald som berikande och flerspråkighet som en tillgång inom all undervisning och utan några undantag (Allan, 2001; Nieto, 2002; Peters, 2007; Skrtic & Sailor, 1996; Slee & Allen, 2001; Thomas & Loxley, 2001).

Något av ett etiskt dilemma uppkommer i en studie som denna, eftersom den riskerar att uppfattas som normativ, det vill säga ger uttryck för hur det borde vara. Jag har dock inte haft för avsikt att ge uttryck för hur det borde vara, utan syftet har varit att belysa, förstå och diskutera hur det ”ser ut”. Persson (1997) framhåller att det är en forskares självklara plikt att studera ”... de makthavare vilkas beslut i hög grad avgör hur livet kommer att gestalta sig för dem som är beroende av besluten” (s. 35). Om samhället inte förmår leva upp till en inkluderande intention och om det sätt på vilket lärare och rektorer ”talar om” undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser kan antas ha sin grund i samhällliga förhållanden, bör jag som forskare ta ställning för den svagare parten (Eliasson, 1987).

Det är allmänt vedertaget att forskning aldrig kan betraktas som en helt objektiv och värderingsfri verksamhet och att det heller inte finns någon anledning för den att vara det (Thomas & Loxley, 2001; Ålund & Schierup, 1991). Det viktiga är att forskaren är medveten om och skriver fram sin egen förförståelse (Tomlinson, 1982). Becker (1967), som jag citerat tidigare i texten, menar att det

inte handlar om huruvida vi ska ta ställning eller ej, utan snarare om på vems sida vi ställer oss och att detta ställningstagande kommer till uttryck i framskrivningen av den egna förförståelsen.

Inkluderande intentioner

Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är kontexten av avgörande betydelse för hur idéer, föreställningar och ”talet om” elever och elevers behov formuleras (Berger & Luckmann, 1966; Hacking, 2000; Linell, 2006). I denna kontext har statens ”tal om” elever och hur dessa bör bemötas på bästa sätt betydelse eftersom det är på denna nivå som förordningstexter, läroplaner och kursplaner formuleras.

En interkulturell och inkluderande undervisning, där mångfalden av elevers olikheter ses som berikande och flerspråkighet som en tillgång utgör essensen i den politiska retoriken om vilka synsätt som bör präglade skolverksamheter. Vad som således kommer till uttryck är en inkluderande intention med avseende på alla elever. För att uppnå dessa övergripande politiska mål verkar vägarna att nå målet formuleras på två skilda sätt i styrdokument, myndighetstexter och policydokument.

I syfte att leva upp till den inkluderande intentionen och att bemöta vissa elever på bästa sätt finns ämnet svenska som andraspråk med en egen kursplan och förordningstexten formulerar i sammanhanget att undervisning i ämnet skall anordnas i stället för svenska. Vidare utgör ämnet svenska som andraspråk det huvudsakliga innehållet i den undervisning som sker i förberedelseklasser. I relation till elevers olikheter i övrigt och exempelvis ”elever i behov av särskilt stöd” formulerar dokumenten en annan väg i syfte att nå den inkluderande intentionen. Vad som förordas i detta sammanhang är att elever bör undervisas inom den grupp eller klass som man tillhör. Oavsett vilka elevers olika behov och förutsättningar kan tänkas vara, förväntas dessa kunna bemötas inom den ordinarie undervisningens ram, genom en anpassning av innehåll och arbetsformer. Det är således i förordningstexter, läroplaner och kursplaner, som de institutionella villkoren skapas, vilka i sin tur bidrar till specifika diskurser och olika sätt att ”tala om” elever och elevers förutsättningar och behov.

De två skilda sätt på vilket den inkluderande intentionen formuleras kan relateras till Fulchers (1999) begrepp ”divisive” och ”inclusive discourse”. Diskurserna uttrycker olika teorier om och perspektiv på hur skolverksamheter bör fungera

och hur undervisning bör utformas. En åtskillnadskurs utgår från att vissa elevers förutsättningar och behov föranleder ett särskilt bemötande, vilket inte anses kunna åstadkommas inom den ordinarie undervisningen. Detta synsätt kan sägas vara själva grunden till att ämnet svenska som andraspråk etablerades som ett eget ämne med egen kursplan. En inkluderingskurs utgår från att alla elever är olika när det gäller förutsättningar och behov, varför det är pedagogiken och den gemensamma undervisningens utformning som bör förändras i syfte att kunna bemöta den naturliga variationen och mångfalden av elevers olikheter. Det föreligger således två olika sätt att ”tala om” grundskoleelever i texterna. Minow (1985) gör en liknande jämförelse mellan ”bilingual” och ”special education” och hon skriver:

... consider this curiosity: during the past few decades, educational policymakers switched allegiance to bilingual programs, pulling students at least part-time from the mainstream classroom, while at the same time educators have sponsored special educational programs integrating exceptional students into the mainstream classroom (s. 157).

Minow (1985) och Norwich (2007, 2008) menar att de olika perspektiven ger uttryck för utbildningsväsendets ambivalenta försök att formulera hur ett bästa möjliga bemötande av mångfalden av elevers olikheter bör utformas och att de därför utgör ”dilemmas of difference”. Minows studie grundas i 1980-talets amerikanska skolsystem med dess fokus på huruvida segregering eller integrering var den bästa lösningen. Med integrering avses i detta sammanhang en assimileringprocess, som bygger på att elever förs över från specialaktiviteter till det allmänna systemet, utan att systemet förändras. Segregeringsperspektivet å andra sidan bygger på att elevers olikheter endast kan bemötas inom en åtskild undervisning, eftersom de annars riskerar att ignoreras. Minows förslag till en lösning av dilemmat och som presenterats tidigare i texten, kan tolkas som en förutsägelse av vad som under 1990-talet kom att benämnas inkludering och som fick stor genomslagskraft i och med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001). Även om val av perspektiv inte längre står mellan integrering eller segregering i relation till hur elevers olikheter bör bemötas på bästa sätt, verkar dilemmat trots detta komma till uttryck i relation till undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser.

Medan det specialpedagogiska kunskapsområdet uttrycker att begreppet integrering var ett radikalt alternativ mot slutet av 1960-talet (Nilholm, 2006), och att det sedermera övergavs under 1990-talet till förmån för inkluderingsbegreppet, används begreppet integrering i relation till undervisning i svenska som andraspråk och det sätt varpå den åtskilda undervisningen motiveras. I detta

sammanhang menar Torpsten (2008) att elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk har olika behov och förutsättningar och skriver:

De båda ämnena måste i stället ha olika innehåll och fokus vilket i sin tur leder till att andraspråksundervisningen bör organiseras särskilt från förstaspråksundervisningen. På så sätt kan segregation undvikas och integrering skapas (s. 159).

Vad som förespråkas är en särskiljning av elever på ett sätt liknande det som Minow (1985) redogör för i sin studie när det gäller ”bilingual education”.

De olika perspektiven på ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter bör snarare än dilemman ses i termer av olika kunskapsområdens strävan efter tolkningsföreträde (Fulcher, 1999; Slee & Allan, 2001; Tomlinson, 1982). Inom de flesta områden där policy skapas kan man utgå från att hur denna kommer att formuleras handlar om vem eller vilka som har möjlighet och makt att formulera vad kunskap är (Berger & Luckmann, 1966; Fulcher, 1999). De som får tolkningsföreträde och därmed kan formulera vilka behov som anses viktigare än andra blir därför avgörande för hur lösningar och åtgärder senare kommer att organiseras och genomföras (Abbott, 1988; Berger & Luckmann, 1966; Burr, 2003). Av historiken kring ämnet svenska som andraspråk att döma var exempelvis ämnesföreträdare i svenska som andraspråk mycket engagerade i frågan om att få ämnet etablerat i grundskolan (Tingbjörn, 2004). Även om undervisning i ett andraspråk har utformats på olika sätt i olika länder verkar andraspråksområdet såväl nationellt som internationellt i stor utsträckning ha kommit att präglas av lingvistik (Bratt Paulston, 1983; Grinberg & Saavedra, 2000). Lingvistikens starka inflytande kom att bidra till att andra perspektiv på språkutveckling och inkludering inte gavs eller gjorde anspråk på något större utrymme. Det handlar således inte om någon direkt kamp mellan olika kunskapsområden. Möjligen kan ”policy as struggle” (Fulcher, 1999, s. 246) skönjas i riksdagsdebatten (Utbildningsutskottets betänkande, 1994/95, UbU19) inför etablerandet av ämnet och i en strävan efter tolkningsföreträde i det som Tingbjörn (2004) beskriver som ämnesföreträdarnas kraftfulla agerande.

Den inkluderande intentionen och hur denna kommer till uttryck i exempelvis förordningstexter, läroplaner och kursplaner leder även till att professioner och utbildningar formas i syfte att svara upp emot utbildningspolitikens formulerade och bedömda behov (Bertilsson, 1990). Specialiseringen inom skolväsendet har på så sätt sin uppkomst i såväl politiska och ideologiska diskussioner som i professionellas intressen (Berger & Luckmann, 1966; Fulcher, 1999; Skrtic &

Sailor 1996). Här är kopplingen mellan den politiska och professionella sfären tydlig:

In the welfare type of society professional practices are intimately woven into the political warp, and there is a 'politization' of the professions, at the same time as political practice is being 'professionalized' (Bertilsson, 1990, s. 118).

Olika utbildningar och den specialisering som sker inom dessa bidrar till specifika sätt att "tala om" elever och om deras förutsättningar och behov (Skrtic, 1991). Utbildningar kan ses i termer av "secondary socialization" (Berger & Luckmann, 1966, s. 138), där människor förvärvar en för professionen specifik kunskap och ett specifikt ordförråd. Det handlar således om "... distribution of 'special knowledge'-knowledge that arises as a result of the division of labor and whose 'carriers' are institutionally defined" (s. 138). Man blir inte lärare i svenska som andraspråk bara genom att förvärva de färdigheter som krävs utan dessutom krävs att kunna förstå och använda ämnesrådets specifika "språk". Berger och Luckmann (1966) beskriver detta som "... becoming capable of understanding and using this language" (s. 139). Specialisering tenderar därför att medverka till att vissa perspektiv och sätt att "tala om" blir tänkbara inom en profession och att alternativa perspektiv och "språk" ofta saknas.

Den praktiska verksamheten

Från att ha fokuserat på formuleringsarenan kommer diskussionen fortsättningsvis att riktas mot det som sker på realiseringsarenan eller det jag tidigare benämnt genomförandearenan. Utgångspunkten för diskussionen tas i statens två skilda perspektiv på hur ett bästa bemötande av elevers olikheter ska utformas i praktiken. Med realiseringsarena avses den praktik där de formulerade politiska intentionerna tas emot och iscensätts (Lindensjö & Lundgren, 2000). Dessa olika arenor ska i sammanhanget ses som varandras förutsättningar och inte som två av varandra oberoende nivåer. Hur intentionerna gestaltas i praktiken och kommer till uttryck i olika yrkesutövares "tal om" en åtskild undervisning för vissa elever har presenterats i resultatkapitlet och detta kommer fortsättningsvis att diskuteras i relation till formuleringsarenans två skilda perspektiv på hur ett bemötande av elevers olikheter bör utformas i praktiken.

Vissa forskare menar att skolans olika yrkesutövare har stora svårigheter att omsätta läroplanens mångkulturella direktiv och att de i stället bidrar till att det skapas en praktik som särskiljer elever (Lindberg, 2008, 2009; Torpsten, 2008).

Andra menar att lärares fokusering på elevers bristande kunskaper i svenska språket oavsiktligt bidrar till att elever görs olika (Lahdenperä, 1997; Runfors, 2003). Särskiljningen av elever och en uppdelning av elever i ”vi” och ”dom” ses som en konsekvens av det som sker i skolverksamheter och av lärares förhållningssätt (Economou, 2007; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Otterup, 2005). Uppfattningar om att ämnet svenska som andraspråk är stödundervisning och att elever och föräldrar är negativa till undervisningen, menar flera andraspråksforskare och olika myndigheter, orsakas av lärares och rektorers bristande kompetens inom mångfalds- och andraspråksområdet (Economou, 2007; Skolverket, 2008a, 2009; Torpsten, 2008).

Vad som framstår som mindre vanligt i dessa forskningssammanhang är att sätta ”talet om” och utformningen av andraspråksundervisningen i relation till förordningstexter, policydokument och myndighetstexter och på så sätt kontextualisera lärares och rektorers ”tal om” andraspråksundervisning. Föreställningar och idéer om elevers behov och hur dessa bör bemötas på bästa sätt uppstår inte slumpmässigt inom den praktiska verksamheten, utan är avhängiga det sammanhang de formuleras inom (Berger & Luckmann, 1966; Hacking, 2000; Linell, 1993, 2006; Wetherell & Potter, 1992). Man kan resa frågan om lärare och rektorer har någon möjlighet att i praktiken avstå från att urskilja och särskilja elever mot bakgrund av deras språkutveckling, när ett särskilt svenskämne har etablerats i syfte att bemöta vad som antas vara vissa elevers särskilda förutsättningar och behov. Vidare har utbildningar i ämnet svenska som andraspråk etablerats inom universitet och högskolor för att lärare på bästa sätt ska kunna svara upp emot elevers förväntade behov. Samma fråga kan ställas i relation till de av staten och myndigheterna formulerade allmänna råd och riktlinjer när det handlar om nyanlända elever och undervisning i förberedelseklasser, vars syfte är att introducera vissa elever i det svenska skolsystemets normer och ge dem en grundläggande undervisning i svenska som andraspråk (Myndigheten för skolutveckling, 2005, 2005a).

I vilken utsträckning läroplanens mångkulturella direktiv överensstämmer med kursplaner i två svenskämnen och de råd som formuleras i relation till nyanlända elever verkar inte ha uppmärksammats nämnvärt i forskningssammanhang. Snarare verkar orsaken till avsaknaden av ett mångkulturellt perspektiv läggas på de verksamma i skolan. I relation till texters formuleringar om vissa elevers behov av ett eget ämne och andra elevers behov av förberedelse och introduktion innan de ges tillträde till ordinarie undervisning framstår lärares och rektorers förhållningssätt och skolors utformning av andraspråksundervisningen,

som en följdriktig konsekvens. Frågan är hur lärare och rektorer ska kunna undgå att uppmärksamma och fokusera vissa elevers behov av något annat eller mera med avseende på språkutveckling, när det hör till deras uppdrag. I skolor där det bedrivs undervisning i svenska och svenska som andraspråk samtidigt i klassrummet, är det exempelvis lärarens uppdrag att undervisa utifrån två olika kursplaner och enligt såväl Skolinspektionen (2009) som andraspråksforskare (Otterup, 2005; Torpsten, 2006) bör det framgå på ett tydligt sätt vilka elever som får vad, även om kursplanerna i de båda svenskämnen till stora delar är likartat formulerade och Mål att uppnå nästintill identiska.

Flera forskare inom andraspråksområdet menar att uppdelningen av elever i olika undervisningsgrupper, när det gäller svenska respektive svenska som andraspråk, är en nödvändighet. Om denna uppdelning genomförs och organiseras på ett riktigt sätt, antas den bidra till en statushöjning för ämnet svenska som andraspråk (Otterup, 2005; Parszyk, 1999). En sådan statushöjning förmodas i förlängningen leda till att elever blir positivt inställda till undervisning i ämnet (Economou, 2007; Torpsten, 2006, 2008). Att detta inte sker antas bero på rektorers och lärares bristande kunskap om att svenska som andraspråk är ett självständigt ämne med en egen kursplan och egna betygskriterier samt att de har ringa kännedom om ämnets syfte och funktion (Hyltenstam, 2000; Lindberg, 2008; Skolinspektionen, 2009). Ännu en orsak, som framförs är att ämnet svenska som andraspråk inte getts tillräcklig uppmärksamhet vare sig inom lokala skolverksamheter eller på en nationell nivå (Lindberg, 2009).

Resultatet i denna studie tyder dock på att lärare och rektorer gör sitt bästa för att ”prata fram” den verklighet inom vilken de befinner sig, det vill säga att motivera och rättfärdiga en åtskild undervisning för vissa elever. Trots en sådan ambition har de alla betydande svårigheter att formulera motiv till och argument för åtskillnaden elever emellan i relation till vissa elevers språkutveckling. Det framgår dock att lärarna har tagit intryck av vad som formuleras om undervisning i svenska som andraspråk i policydokument och myndighetstexter och att andraspråksforskningen sätter sina avtryck i praktiken.

Ålund och Schierup (1991) beskriver relationen mellan forskning och praktik som ”Research is, as a rule, bound tightly with institutional praxis” (s. 71). Den andraspråksforskning, de policydokument och myndighetstexter som lärarna kommit i kontakt med under sin egen utbildning och i andra sammanhang omvandlas i praktiken till en ”för givet tagen” kunskap, med vars hjälp de beskriver och motiverar den åtskilda undervisningen (Berger & Luckmann,

1966). Såväl forskning inom området svenska som andraspråk som myndighetstexter och policydokument med anknytning till området verkar vara överens om att en åtskild undervisning för vissa elever är att föredra. Texterna talar i stort sett samma ”språk”, nämligen att vissa elever behöver något annat eller mera än vad övriga elever anses vara i behov av.

Av min studies data framgår att lärare och rektorer strävar efter och har ambitioner att tala och göra på ett så ”rätt” sätt som möjligt. Det går inte att påstå att undervisningen i vare sig svenska som andraspråk eller i förberedelseklass försummas på de skolor jag besökt. Vad som däremot framgår är att det läggs en hel del kraft, energi, resurser och tid på att försöka förstå och tolka direktiv samt att organisera undervisningen så bra som möjligt, för att i största möjliga utsträckning uppfylla vad som föreskrivs. Med utgångspunkt i resultaten går det att påstå att såväl kommunen som skolområdet och de båda skolorna organiserar och genomför andraspråksundervisning i ämnet och inom förberedelseklasserna i linje med vad som förväntas, vilket även har framförts i samband med en skolinspektion.

Att andraspråksundervisningen bedrivs skild från övrig verksamhet motiveras följdriktigt med hjälp av förordningstextens formulering om att undervisningen skall bedrivas i stället för svenska. Den motiveras också i termer liknande de som framförs inom andraspråksforskningen och som betonar elevernas speciella förutsättningar och särskilda behov (Economou, 2007; Lindberg, 2008, 2009; Torpsten 2006, 2008). De motiv och argument som framförs i relation till undervisning i förberedelseklasser är i linje med såväl propositionstext (Prop.1997/1998:16), policydokument som forskning inom området (Rodell Olgaç, 1995).

Svensk forskning har framfört att andraspråkselever riskerar att helt glömmas bort och att inte uppmärksammas utifrån sina särskilda förutsättningar och behov, om de inte erbjuds en särskild undervisning i ett eget svenskämne (Economou, 2007; Lindberg, 2008, 2009; Torpsten, 2008). Ett återkommande argument i sammanhanget är att undervisning i ”ordinarie” klasser och i svenska inte fungerar på ett sådant sätt att alla elevers språkutveckling gynnas. Ännu ett argument har med elevernas självbild att göra. Man vill undvika att eleverna känner sig underlägsna sina klasskamrater, vilka behärskar svenskan bättre än vad de själva gör. Liknande ”tal om” den åtskilda undervisningen framkommer även i denna studie. Men huruvida den ordinarie undervisningens brister kan tas som intäkt för och legitimeras en åtskild undervisning för vissa elever verkar

tveksamt. Frågan är om inte brister i den ordinarie undervisningen borde åtgärdas, snarare än att elever särskiljs från sina klasskamrater för att undslippa en bristfällig undervisningsmiljö.

Skilda motiv för åtskillnad

För rektorerna innebär undervisningen i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser att skolområdet tillförs resurser, särskilt i relation till antal elever i förberedelseklasserna. Den uppdelade undervisningen bidrar även till att det som formuleras på nationell och lokal nivå har implementerats i skolverksamheten och därmed riskerar rektorerna inte att kritiserats av vare sig Skolinspektionen eller kommunens särskilda administratör. För klasslärarna utgör andraspråksundervisning, såväl i ämnet som i förberedelseklass, en buffert och stödinrättning, vilket i sin tur bidrar till ett mindre antal elever i klassrummet och därmed ett lugnare klassrumsklimat. I Berger och Luckmanns (1966) termer kan det uttryckas som att styrkan hos en viss teori eller ett visst perspektiv blir en fråga om något yttre. Den blir överlägsen men inte i kraft av sina inneboende egenskaper utan genom hur den kan användas och underlätta i praktiken.

Samtidigt som den åtskilda undervisningen nyttjas i syfte att bidra till färre elever i klassrummet finns en viss oro för att elever åtskiljs. Liknande resultat framkommer i *Kartläggning av svenska som andraspråk* (Myndigheten för skolutveckling, 2004) och i Skolverkets studie (2008a). Lärare i dessa undersökningar ger uttryck för oro över, att en uppdelning av elever bidrar till att de går miste om en utmanande språkmiljö och att de blir såväl utpekade som exkluderade (se även Minow, 1985; Norwich, 2007, 2008). Intresset för att diskutera och problematisera den åtskilda undervisningen är trots en viss oro inte särskilt stort. De flesta tycks i stället ha något att vinna på att organisationen med en åtskild undervisning för vissa elever upprätthålls. För specialpedagogerna utgör den åtskilda undervisningen dock ett dilemma, varför olika yrkesutövares specialisering används som argument för en strikt uppdelning av arbetsuppgifter (Skrtic & Sailor, 1996). Specialpedagoger kan sägas tala ett annat ”språk” när det gäller hur elevers olikheter bör bemötas.

Även om andraspråkslärarna är experter inom området, har de svårt att beskriva vari det särskilda inom andraspråksundervisningen består. Enligt myndighetstexter är andraspråksundervisning inte någon enklare variant av svenska. Skolverket (se Bilaga 1) skriver att svenska som andraspråk ”... på inget vis är lättare än svenska utan det handlar om olika vägar att nå målen som är

tämligen lika i de båda ämnena”. Att elever har olika förutsättningar och behov och därför ges möjlighet att ta olika vägar för att nå målen är utgångspunkten vad gäller grundskolans alla ämnen och deras respektive Mål att uppnå. Varför vissa elever antas behöva ett särskilt ämne för att kunna välja en annan väg framstår som svårt att motivera. Vad som därför framhålls och anses av särskild vikt, är det som utgör en skillnad kursplanerna emellan och som benämns korrekthetskravet (Bergman, 2000; Skolverket, 2008b). Lärare i svenska som andraspråk och även andra lärare tolkar det nedtonade korrekthetskravet som att svenska som andraspråk är ett enklare ämne med lägre krav. Tolkningen ter sig inte svår att förstå, varför den verkar användas av flertalet medverkande i denna studie som ett argument och ett motiv till den åtskilda undervisningen.

För att legitimera den åtskilda undervisningen och åberopa dess särskildhet verkar andraspråkselever testas och diagnostiseras oftare än andra elever. Testresultaten används i syfte att påvisa elevers specifika behov och resultaten utgör därmed motiv till undervisningen (Gitz-Johansen, 2006). Eleverna verkar också i behov av extra omsorg och lugn och ro på ett sätt som liknar det som uttrycks om elever inom andra särskilda undervisningsgrupper oavsett om det handlar om läs- och skrivsvårigheter eller kognitiva funktionsnedsättningar (Kamali, 2000; Lahdenperä, 1997; Tideman, 2000). Åtskillnad elever emellan motiveras utifrån att det är för ”barnets bästa” eller i Fulchers (1999) termer ”benevolent good”, oavsett vad barnet och dennes föräldrar anser om åtskillnaden. I de fall barn och föräldrar motsätter sig en åtskild undervisning eller är ifrågasättande, är förklaringen från de professionellas sida att de inte vet sitt eget ”bästa” (Fulcher, 1999; Tideman, 2000). Skolverket (1998) skriver att ”Denna tendens att se särskiljande som en åtgärd för elevens bästa är genomgående i skolan” (s. 15) och den har alltid motiverats som en social förmån, en rättighet och som något som ska bidra till en utjämning av skillnader elever emellan (Fulcher, 1999; Minow, 1985).

Vad som därför framstår som något av en paradox i sammanhanget är att lärarna i svenska som andraspråk, vars uppdrag det är att bidra till och underlätta integrering med hjälp av ett särskilt svenskämne inte motiverar undervisningen i språkutvecklingstermer. I syfte att legitimera den åtskilda undervisningen är det de professionella inom andraspråksområdet, som mest betonar och framhåller elevernas annorlundahet i olika avseenden (se även Gruber, 2007; Lahdenperä, 1997).

Lärarnas strävan efter att motivera en åtskillnad elever emellan och hålla de genomförda insatserna för "rätta" och "riktiga" bidrar vidare till att andra perspektiv på hur elevers olikheter bör bemötas förblir outtalade. Skrtic (1991) beskriver detta förhållande som "Anything that might question or offer an alternative to the profession's established knowledge is avoided" (s. 97). I stället för att problematisera uppdelningen av elever och om den kan tänkas bidra till elevers negativa inställning till andraspråksundervisningen intar lärarna ett annat perspektiv. Orsakerna söks och antas exempelvis ligga i hur den åtskilda undervisningen benämns (jfr. Groth, 2007). Trots att annan forskning framhåller betydelsen av kamrateffekter (Avramidis, 2010; Faltis, 1997; Peters, 2007; Wedell, 2008;) är en problematisering av svenskämnets tudelning och den åtskilda undervisningen relativt ovanlig i svensk andraspråksforskning, medan den är mer vanlig internationellt (Kanno, 2004; Kubota, 2002; Zufiaurre, 2006).

Uppdelningen av elever verkar, trots de olika yrkesutövarnas strävan efter att legitimera den, utgöra ett dilemma på skolområdet. Samtidigt som undervisningen organiseras i linje med vad som föreskrivs framkommer en strävan efter att den åtskilda undervisningen inte ska synas alltför mycket. Man verkar sträva efter att i möjligaste mån hantera "the difference dilemma" genom att organisera undervisningen lite i skymundan.

De olika yrkesutövarnas "tal om" undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser kan ses som en konsekvens av professionalisering och specialisering inom skolväsendet, där olika yrkesutövares relation till varandra kännetecknas av det Skrtic och Sailor (1996) benämner "loosely coupled" (s. 144) eller att var och en sköter sitt utifrån sin speciella kompetens och utan alltför stor inblandning av andra. Så länge som skilda perspektiv på hur elevers olikheter bör bemötas finns företrädda på skilda arenor verkar de inte utgöra något större problem i skolverksamheten (Berger & Luckmann, 1966)

Oavsett de olika yrkesutövarnas inställning till den åtskilda undervisningen, blir resultatet att vissa elever skiljs från övriga men med olika motiveringar. Om denna åtskillnad elever emellan och de sätt på vilka den motiveras kan bidra till att politiska ambitioner och mål uppfylls förefaller något tveksamt. Att omtalas som en elev, som i många avseenden skiljer sig från en "ordinarie" elev, exempelvis i stort behov av lugn och ro samt i behov av lägre krav kan snarare tänkas bidra till att omgivningen har lägre förväntningar på den som omtalas (Goffman, 1972; Rosenthal & Jacobson, 2003).

Gemensamt eller åtskilt

Elever som undervisas i svenska som andraspråk klarar sig sämre i skolan än andra elever med utländsk bakgrund (Skolverket, 2009). De elever som placeras inom den ordinarie undervisningen oavsett om de tillhör kategorin nyanlända eller kategorin elev med svenska som andraspråk klarar sig betydligt bättre i skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Elever som deltagit i undervisning i svenska som andraspråk lämnar trots de inkluderande intentionerna skolan, 15 år efter att ett eget ämne i svenska som andraspråk etablerats inom skolväsendet, med "... det absolut lägsta genomsnittliga meritvärdet, om man jämför elever som har deltagit i olika undervisning" (Skolverket, 2008a, s. 15).

Kritiken i dessa sammanhang riktas främst mot de verksamma i skolan och att dessa genomför undervisningen på ett felaktigt sätt och att urvalet av elever görs på felaktiga grunder. På ett liknande sätt förhåller sig Skolinspektionen (2009) i relation till undervisning i förberedelseklasser. Kritiken riktas mot lärare och rektorer, som inte anses utföra sina uppdrag på rätt sätt, att skolintroduktionen inte är tillräckligt anpassad till elevers behov och att det inte finns gemensamma riktlinjer för introduktionen av nyanlända elever i skolorna etcetera. Förberedelseklasser som företeelser, riktas det ingen kritik mot, förutom att urvalsförfarandet i vissa skolor anses ske slentrianmässigt och att elevers vistelse i klasserna har en tendens att bli alltför långvarig. Mot bakgrund av de tidigare nämnda kartläggningarna från Skolverket och Myndigheten för skolutveckling liksom forskningsresultat, vilka påvisar att "elever med utländsk bakgrund" inte lyckas lika väl som andra elever i skolan, är det förvånande att status quo och en systematisk ojämlikhet fortfarande upprätthålls. Skillnaderna beträffande skolresultat ter sig de samma genom åren, utan att uppdelningen av elever i olika klasser och olika svenskämnen vare sig problematiseras eller diskuteras nämnvärt. Mot denna bakgrund kan man som Sjögren (2004) formulera frågan om varför skolan inte lyckas "... vända trenden och integrera barn och ungdomar oberoende av deras sociala och etniska bakgrund?" (s. 178). En av de farhågor, som framfördes i riksdagen inför andraspråksämnets etablering i mitten av 1990-talet, var att en uppdelning av elever i olika ämnen riskerar att bidra till en stigmatisering av elever, ett "vi" och "dom"-tänkande samt en indelning av elever i ett A- och B-lag. Ett scenario som i debatten inte ansågs kunna bidra till integrering. Denna diskussion verkar i dagsläget vara relativt lågmäld.

Redan under 1970-talet uppfattades undervisning för ”invandrarelever” med fokus på svenska språket, som en typ av special- eller stödundervisning och enligt kartläggningar, som bland andra Skolverket genomfört (2008a, 2009), visar det sig att uppfattningarna bland lärare och rektorer fortfarande ter sig relativt likartade. Lika beständig som uppfattningen om att ämnet svenska som andraspråk är ett stödämne, lika beständig verkar elevers och föräldrars negativa och kritiska inställning till ämnet i fråga vara. (Skolverket, 2008a). Liknande resultat framkommer även i denna studie. Lärarna i svenska som andraspråk ger exempelvis uttryck för att de ofta får bemöta elevers och föräldrars ifrågasättande såväl när det handlar om uppdelningen i svenska respektive svenska som andraspråk som undervisning i förberedelseklass.

Skolverket (2008a) formulerar frågan om vad som egentligen ska till för att ämnet svenska som andraspråk ska fungera som ett självständigt ämne. En åtgärd som förespråkas av Skolverket och även av forskare inom andraspråksområdet (Economou, 2007; Elmeroth, 2006; Torpsten, 2006), är att det behövs förtydliganden i förordningstexten. Liknande synpunkter framför även Skolverket (2008a), som menar att otydliga och vaga formuleringar lämnar ett alltför stort tolkningsutrymme för hur verksamheten kan bedrivas i skolorna. Den fråga som infinner sig är hur ett förtydligande, angående vilka elever som bör urskiljas och uppmärksammas för att kunna åtskiljas från övriga i syfte att gynna deras språkutveckling, ska kunna formuleras i avsaknad av ett forskningsbaserat samförstånd kring hur språkutveckling gynnas på bästa sätt och utan att elever riskerar att delas upp i ”vi” och ”dom”.

En utbildning i mångfaldens tecken verkar fortfarande sammankopplas med särskilda politiska målsättningar och en särskild undervisning för vissa elever (Bunar, 1999). Samtidigt visar forskning att särbehandling och särskilda rättigheter bidrar till att forma de individer, grupper eller elever som ska behandlas och bemötas på ett annat sätt än övriga. Det skapas ett ”vi” och ett ”dom” (Brown, 2004; Dahlstedt, 2007, 2007a; Minow, 1985; Mörkenstam, 2004; Ålund & Schierup, 1991). De särskilda insatser vars intention är att gynna integration, verkar i stället utgöra hinder i integrationsprocessen (Kamali, 2000; Tesfahuney, 1999). I relation till 1980-talets utredningstext (SOU 1983:57) om att i det mångkulturella Sverige ska all undervisning präglas av den mångfald elever representerar kan man fråga sig hur långt vi har kommit.

I denna studie verkar de av staten och myndigheterna föreskrivna undervisningsgrupperna i ämnet svenska som andraspråk och i förberedelseklasser bidra till att lärare och rektorer ställs inför dilemman där de ska bedöma och besluta om skillnader elever emellan. De formulerade rättigheterna, de olika kursplanerna och de tillhörande åtskilda verksamheterna verkar bidra till att vissa elever formas till elever i ett stort behov av lugn och ro i avskildhet från sina klasskamrater, en enklare undervisning utan alltför höga krav och utan risk att behöva jämföras med sina ”svenska” klasskamrater.

Vidare framhåller flera forskare på den internationella arenan att elever som placeras i en åtskild undervisning med avseende på språkutveckling är medvetna om att särskiljandet grundas i bedömningar av deras språkliga kompetens i relation till övriga elever (Allen, 2006; Fisher, 2007; Thomas, 1997; Zufiaurre, 2006). Att bedömningarna inte är till elevernas fördel bidrar till att de uppfattar undervisningens status som låg och att är negativt inställda till den. Andra forskare (Harry, 2005; Putnam, 1995; Williams, 1995) framhåller att den särskilda och åtskilda språkundervisningen automatiskt relateras till ”de andra”. Ladson-Billings (2005) menar exempelvis att

So strong is the reputation and status property in schools that certain programs and courses of study already have racial valences attached. For instance, English as Second Language (ESL) or Chapter I programs are automatically assumed to be programs for the “other” (Ladson-Billings, 2005, s. 145).

I svenska skolor är undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser exempel på verksamheter vilka enbart riktas till de ”andra”²².

Man kan fråga sig huruvida ett obligatoriskt eget ämne i svenska för vissa elever, oavsett om det bedrivs och organiseras som ett eget ämne eller inom förberedelseklassens ram, ska kunna få en hög status hos de elever som bedöms vara i behov av undervisningen. Att som elev bli bedömd vara i behov av något annat eller mera uppfattas troligen inte som någon merit i skolsammanhang och särskilt inte om bedömningens konsekvens utgör någon form av obligatorium. Att elever märker att de inte lever upp till kraven är otvivelaktigt, oavsett om andraspråksundervisningen formuleras i termer av rättigheter eller erbjudanden. Andraspråksundervisning kan således inte jämföras med andra ”särskilda” erbjudanden i skolans värld. Spellektioner och elitklassundervisning skiljer sig

²² Enligt Skolverket (2008a) undervisas även elever med svenska som modersmål i svenska som andraspråk. I den enkätstudie som Skolverket genomfört framgår att elever med svenska som modersmål utgör i genomsnitt 15 % av undervisningsgrupperna i svenska som andraspråk. Men på en femtedel av de skolor som medverkat i undersökningen utgör elever med svenska som modersmål hälften av dem som läser svenska som andraspråk.

från andraspråksundervisning genom att spelandet mestadels är självvalt och elitklasser är något man ansöker om att få tillträde till (se även Groth, 2007).

Slutdiskussion

Av såväl genomgången av forsknings-, myndighetstexter samt policydokument som i fältarbetet och analyser av ”talet om” åtskild undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser framgår skillnader mellan nuvarande specialpedagogiska perspektiv på elevers olikheter och det perspektiv som framträder när det gäller andraspråkselever (jfr. Minow, 1985). Vad som fokuserats och diskuterats inom det specialpedagogiska kunskapsfältet sedan grundskolans införande är huruvida elevers behov av något annat eller mera bemöts på bästa sätt inom den ordinarie undervisningens ram eller om det krävs något utöver eller vid sidan av denna. Det som utgjort grunden till att det specialpedagogiska kunskapsfältet alltmer har kommit att betona inkludering, är att forskning om särskiljning av elever inom skolverksamheter visar att denna ofta får negativa konsekvenser för elevers lärande och socialisation (Bel Habib, 2001; Cohen & Lolan, 2004; Florian, 2007; Stephan & Stephan, 2004; Vedder & O’ Dowd, 1999; Williams, 1995).

Inkludering är som tidigare nämnts en övergripande princip vilken formuleras i exempelvis Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) och som omfattar all undervisning. Utgångspunkten i ett inkluderande perspektiv är att alla elevgrupper alltid är heterogena och att detta är betydelsefullt i sig, vilket innebär att olikhet och mångfald ses som berikande för allas lärande och att alla kan lära något av varandra (Florian, 2007, 2008; Florian & Rouse, 2001; Granstedt, 2006; Nieto, 2002; Norwich, 2007). Ur såväl ett inkluderande som ett interkulturellt perspektiv är heterogenitet en förutsättning och en naturlig utgångspunkt för att undervisningen ska ge ett gott resultat i relation till det demokratiska samhälle eleverna förväntas bli medborgare i. Organisatorisk differentiering visar sig däremot påverka såväl elevers resultat som deras självkänsla på ett negativt sätt (Groth, 2007; Skolverket, 2009; Slavin, 1991). Till detta kan fogas att i särskilda undervisningsgrupper tenderar lärares förväntningar på elevers prestationer att vara lägre (Hanushek & Wößmann, 2006; Kanno, 2004; Skolverket, 2009). Särskiljning verkar dessutom drabba de som benämns svagpresterande mest, medan högpresterande elever till stor del verkar klara sig oavsett hur undervisningen utformas. (Emanuelsson, 1983, 1996; Florian, 2008; Florian & Rouse, 2001; Gordon, Lahelma & Beach, 2003). När det gäller specialpedagogiskt stöd formuleras exempelvis att ”Kravet på

likvärdighet inom skolan som den formuleras enligt skollagen och grundskoleförordningen medger inte organisatorisk differentiering” (Skolverket, 2009, s. 196), varför såväl nivågrupperingar som särskilda undervisningsgrupper måste vara tillfälliga. I relation till dessa resonemang ter sig undervisning i svenska som andraspråk som ett eget ämne och i förberedelseklasser som något av en anomali. Man kan fråga sig varför särskiljande lösningar, som visat sig vara stigmatiserande och negativa, kommer till användning i relation till vissa elever och deras språkutveckling.

Vad som varit utmärkande i genomgången av forskning kring ett bästa möjliga bemötande av elevers olikheter, vare sig det handlar om generella förutsättningar eller mer specifikt elevers språkutveckling är att en uppdelad eller åtskild andraspråksundervisning är något som riktas skarp kritik mot på den internationella arenan, medan det på den svenska och i viss mån den nordiska är något som snarare förespråkas. Detta förhållande ter sig förvånande eftersom Sverige och Norden i övrigt har varit och fortfarande är ivriga och framträdande förespråkare när det gäller inkludering, ett demokratiskt deltagarperspektiv och ”en skola för alla”. Gordon, Lahelma och Beach (2003) beskriver det som:

The idea of democratic education emphasises equality, and a structural way of realising it has been through the comprehensive system without selection. Nordic countries have been a particular example of strong commitment to comprehensive education inspired by social democratic politics (Gordon, Lahelma & Beach, 2003, s. 1).

Ett inkluderande och interkulturellt perspektiv på språkutveckling skulle kunna resultera i en lärandemiljö där alla elever ges tillfälle till interaktion och samarbete med varandra utifrån vars och ens förmåga. Denna potential tas dock inte till vara, så länge som elever särskiljs från övriga elever med motiveringen att det är för deras egen skull (Florian, 2007, 2008; Pavlenko & Lantolf, 2000; Sfard, 1998; Troyna & Siraj-Blatchford, 1993; Zufiaurre, 2006;).

Genom en uppdelning av elever i olika undervisningsgrupper med avseende på andraspråksundervisning och lärares specialisering, skriver exempelvis Grinberg och Saavedra (2000) att ”... this location has undermined any potential for bilingual/ESL education to serve as a transformative and emancipatory force within and against dominant educational practices and social structures” (s. 437).

När ambitionen och målet att integrera elever formuleras inom vad som här benämns en åtskillnadsdiskurs, tenderar det som är avsett att vara en väg för att nå den inkluderande intentionen i stället att bidra till att elever andrafieras (Wetherell & Potter, 1992; Ålund & Schierup, 1991). Direktiv, kursplaner och

andra texter verkar inte ge lärare och rektorer någon tydlig ledning, varför förklaringar till att vissa elever skiljs från övriga motiveras av deras annorlunda beteende, särskilda behov av lugn och ro, annan kulturell bakgrund, traumatiska upplevelser, behov av introduktion och förberedelser och i behov av fostran. Lärare och rektorer ställs inför såväl dilemman som svårigheter när de ska motivera den åtskilda undervisningen. Vidare verkar dessa dilemman medverka till att "gamla" perspektiv, på olikheter människor emellan och hur dessa bör bemötas, återuppstår och reproduceras i stället för att förändras. Motiv och argument kan således ses som "... a sedimentation of past discursive practices" (Wetherell & Potter, s. 78).

Elever i förberedelseklasser introduceras i den svenska skolans normsystem och i svenska som andraspråk fram till dess de anses färdigförberedda. Därefter börjar de successivt delta i den ordinarie undervisningen. Undervisningen i förberedelseklass uppvisar vissa likheter med 1950-talets skolmognadsklasser. De elever som inte visade sig klara skomognadsprovet fick vänta under ett års tid endera i hemmet eller också erbjöds de plats i skolmognadsklasser under ett år, för att därefter testas på nytt med avseende på skolmognad (Engström, 2003). Man kan fråga sig vilka signaler en sådan uppdelning av elever sänder till såväl de elever särskiljningen berör, som till de elever som inte särskiljs.

Etablerandet av svenska som andraspråk som ett eget ämne i grundskolan och uppnåendemålen införande i och med Lpo 94 sker ungefär samtidigt. I och med införandet av Lpo 94 är det skolans skyldighet att se till att alla elever uppfyller kraven för Mål att uppnå och om inte skolan lyckas i detta avseende skall stödinsatser sättas in. Om alla elever omfattas av samma uppnåendemål i svenska är sannolikheten stor att det innebär en belastning på skolsystemet när vissa elever inte har svenska som modersmål, varför en etablering av ämnet svenska som andraspråk med ett nedtonat korrekthetskrav kan ses som en möjlighet att lindra kunskapskravens konsekvenser. Dessutom kan stödstampeln undvikas. Vissa elever kan på så sätt föras genom den obligatoriska skolan med hjälp av ett slags handicap-system. Vad detta innebär för framtida studier och för deltagandet i samhällslivet i övrigt är osäkert. Det verkar, mot bakgrund av denna studies resultat, som om vissa elever bör vara nöjda med att få ett godkänt betyg i "sitt eget ämne", så att de kan ta sig vidare i skolsystemet. Elever verkar dock trots detta, enligt lärare och rektorer i denna studie, en aning skeptiska till uppdelningen i två svenskämnen. Mot bakgrund av kartläggningen av svenska som andraspråk (Myndigheten för skolutveckling, 2004), framför bland andra generaldirektören i en debattartikel i Lärarnas tidning att flerspråkiga elever

menar "... att ett betyg i svenska som andraspråk kan ligga dem i fatet när de ska söka jobb" (Läraryrket, 2004, s. 39).

Grundskolans trovärdighet kan ifrågasättas när det gäller intentionen och viljan att förmedla demokratiska värderingar som allas lika värde när elever delas upp, oavsett vilka motiven än kan vara till åtskiljningen och oavsett hur pass omfattande den är. I Lpo 94 sägs bland annat att "Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (s. 14) och att "Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränser ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i kulturell mångfald" (s. 14). Man kan fråga sig hur pass väl detta överensstämmer med en uppdelad och åtskild undervisning när det gäller vissa elever. Vidare betonas att "Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en förmåga och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där" (s. 14). Den förmåga som avses är förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar, vilket kan te sig besvärligt att uppnå i en uppdelad verksamhet.

Grundskolans uppdrag är att bemöta en mångfald av elever och att bidra till att mångfalden av olikheter ges möjlighet att vara representerade i ett och samma klassrum. Det handlar således inte om att försvara och legitimera vad som är det specifika med andraspråksundervisningen, som den bedrivs i ett eget ämne och i förberedelseklasser utan frågan och utmaningen handlar om att fokusera vad som kan förändras i den reguljära undervisningen för att denna ska kunna omfatta alla elever. Florian (2007) uttrycker det som: "The task is not to defend what is 'special' about this kind of provision but to challenge complacency about what is not otherwise available" (s. 15). Det handlar antagligen inte om behov av fler specialister för att bemöta vissa av grundskolans elever utan om en sammantagen kompetens inom arbetslag för att möta såväl dagens som framtidens okända och allt snabbare förändrade krav på utbildning. Däremot handlar det om ett annat perspektiv, nämligen att "... instead of 'curing' the speaker, we must direct much more of our attention towards altering the social attitudes of others" (Troyna & Siraj-Blatchford, 1993, s. 9).

Utifrån denna studies resultat kan frågan ställas huruvida en åtskild undervisning kan bidra till integrering och inkludering av de elever som skiljs från sina klasskamrater. Såväl rektorer som lärare med ansvar för andraspråksundervisning i ämnet och i förberedelseklasser gör sitt bästa för att påtala vad som skiljer vissa elever från skolans övriga elever i syfte att följa vad som föreskrivs i

styrdokument och kursplaner om en åtskild undervisning för vissa elever. Mina resultat tyder på att eleverna verkar formas i syfte att passa såväl direktiv och organisation som forskning och olika yrkesutövare. Idéer och föreställningar om vissa elever och deras behov är på så sätt avhängiga den kontext och de institutionaliserade verksamheter, där ”talet om” den åtskilda undervisningen kommer till uttryck (Berger & Luckmann, 1966).

Den fråga som kan ställas i relation till detta är huruvida ämnet svenska som andraspråk skulle kunna få högre status och mer positivt inställda elever om förordningstexten formulerades i termer liknande de som formuleras när det gäller modersmålsundervisning, det vill säga som ett erbjudande och en möjlighet om ”eleven önskar få sådan undervisning” (Grundskoleförordningen 2 kap. 9 § SFS 1997:599). Detta skulle innebära att orsaker till avvikelser mellan policy och direktiv och dessas resultat inte söktes i praktiken utan i det sätt varpå policy och direktiv formuleras (se även Fulcher, 1999; Löfqvist, 1999; Tursunovic, 2007).

Ännu en möjlighet till en förändring av svenskundervisningen utifrån ovanstående resonemang är den som Bergöö och Ewald (2003) framhåller i relation till Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:108). Författarnas förslag är en utveckling och förändring av ämnet svenska, för att ämnet på ett bättre sätt ska kunna svara upp emot att vara ett demokratiskt och icke-segregerande svenskämne. Liknande förslag framför Tesfahuney (1999), som menar att om en verkligt mångkulturell utbildning ska bli en realitet, måste vi överskrida de exkluderande drag som kännetecknar dagens skola. Utbildningen bör i stället karaktäriseras av att den utgår från mångfalden av elevers olikheter där ingen exkluderas och att den syftar till att alla oavsett bakgrund kan identifiera sig med innehållet i undervisningen.

Helt visst föreligger en problematik i att den obligatoriska grundskolan, ”en skola för alla”, på den officiella politiska nivån, kategoriserar vissa elever som i behov av något annat eller mera än vad den reguljära undervisningen kan erbjuda. Samtidigt kan frågan ställas huruvida det är ”en skola för alla” eller ”en skola för vissa” som man vill ha. En strid om policyinriktning på den politiska nivån kan därför resultera i något som egentligen ingen ställer sig bakom. Här kan jämförelser göras med den i texten tidigare refererade riksdagsdebatten inför etablerandet av svenska som andraspråk som ett eget ämne med egen kursplan och de motsättningar som framgår av diskussionen.

Tursunovic (2007) menar med referens till Rothstein (1994) att en tänkbar orsak till avvikelser mellan avsikter och effekter är att själva policyn är motstridig och/eller obegriplig och därför inte leder till den förändring eller utveckling som eftersträvas. Det kan därför vara problematiskt att bringa förståelse för och se logiken i ett eget svenskämne och i en egen förberedelseklass för vissa elever som ett led i en strävan att nå inkludering. Frågan är om det handlar om ”providing support or denying access” (Troyna & Siraj-Blatchford, 1993, s. 3). Men då handlar det inte längre om yrkesutövares bristande kompetens utan snarare om att dessa har fått till uppgift att genomföra ett omöjligt uppdrag och att det är direktiven som bör diskuteras på djupet. På ett liknande sätt framhåller Löfquist (1999) att avvikelser från centrala mål lätt leder till slutsatser om att praktiken är defekt och att diskussioner, om huruvida ”... demokratiskt fattade beslut eller mål kan vara ’felaktiga’, dvs. dåligt anpassade till problemen eller omöjliga att förstå ... ” (s. 29), är mer sällsynta. Rothstein (1994) beskriver detta som att politiker har en tendens att ”... kasta olösliga sociala problem på byråkraterna som sedan blir syndabockar när problemen inte blir lösta” (s. 90).

Berger och Luckmann (1998) betonar vikten av att som forskare ställa sig frågan ”Vem påstår det?” och med utgångspunkt i svaret undersöka den kontext inom vilken talaren befinner sig, för att kunna förstå vad som sägs. På ett liknande sätt skriver Thomas och Loxley (2001) att “When children are excluded from the mainstream it is because someone feels that they will not fit” (s. 42) och att det därför är av betydelse att förstå de yrkesutövare som beskriver elevers behov av något annat eller mera. I relation till denna studies resultat menar jag att det inte handlar om inkompetenta lärares och rektorers ”tal om” elever utan snarare om deras otillräcklighet och maktlöshet när det gäller att kritiskt granska och förändra den undervisning och de uppdrag de har att utföra (se även Kanno, 2004). Det handlar om att de yrkesverksamma har att ta itu med ett antal dilemman i relation till en inkluderande undervisning, där styrdokumentens motsägelsefulla formuleringar tenderar att försvåra snarare än underlätta genomförandet (se även Wedell, 2008).

Vad som saknas är en diskussion om hur direktiv, policy och även skolverksamheter skulle kunna förändras i syfte att inkludera alla elever för att kunna spegla det mångkulturella Sverige.

Framtida forskning

Som alltid i slutet av ett längre arbete kommer man som författare på vad och hur man skulle ha gjort om man hade startat avhandlingsprojektet nu. I och för sig är detta inte särskilt häpnadsväckande, men nog så lärorikt. I avhandlingsarbetet har ett flertal nya frågor väckts såväl kring upplägget av denna text som inför kommande skrivprojekt. Ibland har det handlat om en flykt från det jag egentligen skulle ha gjort och emellanåt har det varit intressanta spörsmål som dykt upp. Det är dessa senare jag vill beskriva här och som jag har för avsikt att studera mer grundligt framöver, nu när avhandlingsarbetet snart är färdigt. Även om det i denna studie är lärare och rektorer som uttalar sig om en åtskild undervisning för vissa elever, framgår det av deras utsagor att elever som undervisas i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser upplever sig exkluderade i relation till skolans övriga elever och att föräldrar förhåller sig kritiska till andraspråksundervisning i såväl ämnet som inom förberedelseklassens ram. Skolorna har för att undvika en stigmatisering av och med hänsyn till eleverna lagt nästintill all undervisning för dem vid sidan av, för att det inte ska märkas att viss elever går någon annanstans än skolans övriga elever. I relation till denna strategi är det av intresse att ta reda på hur ”svenska” elever uppfattar att vissa elever undervisas någon annanstans i ett särskilt svenskämne. Hur förklarar de och vad tror de att det beror på att vissa elever ”går iväg”? Hur ser de på sin egen möjlighet att bidra när det gäller alla elevers lärande och språkutveckling? Hur skulle de vilja att det ”såg ut”? Även om elevers uppfattningar om andraspråksundervisning har utgjort fokus i avhandlingar och annan forskning är det ett relativt outforskat område inom specialpedagogik och ur ett inkluderande perspektiv, varför jag skulle vilja fördjupa mig i detta ytterligare.

Ett liknande område och som även detta verkar spännande att undersöka är hur elever i ”allmänhet” motiverar och förklarar vissa elevers behov av undervisning i det som kallas särskilda undervisningsgrupper, oavsett om det handlar om ”specialpedagogisk stödverksamhet”, ”autismgrupper” eller ”oaser”.

Som tidigare nämnts i diskussionskapitlet menar jag att den politiska nivån och de beslut som fattas där hänger intimt samman med etableringen av olika utbildningar och tillhörande professioner samt dessas ”tal om” elever och deras förutsättningar. Speciallärarutbildningen ersattes för ett antal år sedan av specialpedagogutbildningen. Sedan en tid tillbaka har speciallärarutbildningen och professionen speciallärare kommit tillbaka. Intressant i sammanhanget vore

att studera specialpedagogers respektive speciallärares ”tal om” elever, om elevers olika behov och förutsättningar samt hur dessa bör bemötas på bästa sätt. Idag finns två inriktningar inom specialläraryrket, en med fokus på matematikutveckling och en andra med fokus på språk-, läs- och skrivutveckling. Förutom dessa båda inriktningar planeras för fyra nya inriktningar. De handlar om arbete med barn med hörselskada eller dövhet, synskada, grav språkstörning samt utvecklingsstörning. Kommer specialiseringarna att leda till flera olika ”språk” om elever och undervisning och kommer de olika ”språken” att utgöra hinder eller möjligheter i undervisningssammanhang?

Vidare vore det intressant att studera elit- och profilklassernas inträde i grundskolan och att sätta ”talet om” den undervisning som bedrivs i dessa i relation till den inkluderande intentionen och ”en skola för alla”. Hur motiveras och beskrivs elitklassundervisning på den politiska nivån och hur ser ”talet om” ut i praktiken, det vill säga ute på de skolor som ges möjlighet att starta dessa klasser. Förslaget från regeringens sida är att ”... den myndighet som regeringen bestämmer ges ett bemyndigande att utfärda föreskrifter om att färdighetsprov ska kunna användas efter godkännande av ansvarig myndighet fr.o.m. årskurs 7” (Prop. 2009/2010:165, s. 372). Vidare föreslås att om det finns särskilda skäl ska det vara möjligt att använda tester även i lägre årskurser ”... dock tidigast fr.o.m. årskurs 4” (s. 372). Intagning till dessa profilklasser motiveras i propositionen med att begåvade barn också behöver stimulans.

I detta sammanhang kan man resa frågan hur en än mer sofistikerad uppdelning och ”sortering” av elever i olika svenskämnen, introduktionsklasser, profilklasser och särskilda undervisningsgrupper ska kunna motiveras och ”gå i takt” med ett värdegrundsperspektiv som betonar tolerans och solidaritet elever emellan oavsett deras inbördes olikheter. Kan det vara så att idén och visionen om ”en skola för alla” i syfte att fostra framtidens demokratiska medborgare har gått i graven? I så fall är frågan vad som kommer i dess ställe.

SUMMARY

Intercultural education – A pedagogical dilemma

Introduction and background

The prelude to my research interest in the field was awakened by ideas and issues linked to my work as a classroom teacher, both as a teacher of Swedish as a second language (SSL) and as a special educator. This interest is especially linked to issues and questions that pupils who participated in SSL lessons expressed regarding their experiences in the learning/teaching process in which I am a part as teacher. My engagement in this particular field felt more important to me as more and more findings appeared in both government documents and other authoritative texts, as well as in research literature, indicating that “immigrant students” tend to do poorly at school compared to their “Swedish” classmates (Skolverket, 2001; 2008a; 2009; Myndigheten för skolutveckling, 2005). Moreover, it appears that it is those pupils who attended SSL classes who fail, to a greater extent, compared to those pupils who attended ordinary lessons (Skolverket, 2008a; 2009). It has also been revealed that “immigrant students” and their parents have negative attitudes toward and are critical of the SSL lessons and that it is construed as some kind of remedial course or special education (Skolverket, 2008a; 2009). The pupils’ poor achievement and what possible factors lie behind the phenomenon are often subjects of discussion. Some of the factors outlined are the age of pupils at the time of arriving in Sweden, the number of years they have lived in the country, their mother tongue, and the family’s socioeconomic status. That means attributing the factors and hence the ‘defect’ largely to the pupils and their parents. Even the school as an institution, the teachers’ approach and the quality of the lessons are accounted for as possible factors, although these variables are not problematised sufficiently (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Vollmer, 2000; Runfors, 2003; Elmeroth, 2006).

Within the Swedish school system, there is legal as well as organizational solutions, and educational activities the purpose of which is in as much as possible to create optimal conditions to respond to pupils' differences with regard to their abilities and needs. These include the teaching of Swedish as a second language and teaching in preparatory classes, both of which are aimed at pupils whose background are different from the "Swedish" and with a special focus on language development (Hyltenstam, 2000; Blob, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2005; Lindberg, 2008). Some students' are described as in need of "something 'additional' to or 'different' from that which is ordinarily available" (Florian, 2008, p. 203). This was the base for SSL to be established as a separate discipline with its own syllabus in mid 90s (Tingbjörn, 2004).

The description of pupils' need for something *else or more* will be pursued in the thesis and the description is also used as an analytical tool in the study of how pupils' need for something *else or more* are described and justified by teachers and principals.

Research Aims and Questions

In school activities, teachers and principals regularly engage with the task of interpreting the content of existing policy documents. They can also take account of and be influenced by research reports as well as the content and design of authoritative documents. Against this background and within this context, teachers and principals have the mandate to organize and engage in teaching and other educational activities in the best manner possible in relation to the main tasks of the governing body of education.

The contextual framework within which the primary school teachers and principals work, is characterized by an inclusive intent which in research, policy and regulatory texts are formulated on the one hand, in terms of some pupils' need for something else or more than ordinary education can offer and on the other hand in terms of all pupils' participation in a common education. Accordingly, I would like to find out how the professionals who operate in school settings relate to this context. The purpose of this study is thus to find out how a separate educational arrangement or tuition for some pupils are formulated and justified by various professionals and in documents in a primary school area.

The research questions of particular focus are:

- How is a separate teaching of Swedish as a second language and in preparatory classes portrayed within a school district?
- How do teachers and principals justify a separate teaching of Swedish as a second language and in preparatory classes?
- How do teachers and principals describe the content in a separate teaching of Swedish as a second language and in preparatory classes?
- What possible differences can be observed in the expression of the professionals as regards “professional talk about” teaching of Swedish as a second language and in preparatory classes?

Previous research

A review of the research literature, official documents and other texts within, among others, the SSL research domain and special education shows us that the general political ambitions directed at integration and inclusion of pupils with special needs in Swedish compulsory schools are formulated on the basis of two disparate perspectives. Minow described as early as 1985 that although the special- and bilingual education at first glance may seem as different solutions to different problems, the practice faces the same difficult question, namely, “how can schools deal with children defined as ‘different’ without stigmatizing them on that basis” (Minow, 1985, p. 157).

In the research literature that focuses on teaching for “immigrant students” separate measures and activities (in short, segregated set-up in the form of separate classes) are seen as optimal treatment of the pupils’ needs. One such example is education in SSL which is offered in its own right as a separate compulsory subject for those who are defined as in need of it. Moreover, it is stressed that “teaching in the subject shall be arranged instead of teaching in Swedish” (SFS 1997:599). Another example is the teaching directed at newly arrived pupils and carried out within preparatory or introduction classes (Blob, 2003). The focus in relation to these teaching arrangements is pupils’ need of something else or more than what regular teaching can offer. Consequently, the regular teaching is judged as insufficient to optimally teach some pupils and therefore extra support becomes necessary. The review of international research suggests that segregation of pupils, with the aim of promoting their language

development, has been problematised in greater extent than what appears to be the case in Swedish research (Troyna & Siraj-Blatchford, 1993; Kanno, 2004; Kubota, 2005). A practice of exclusion contributes to the loss of a rich learning experience and social encounters that a diverse group of students offer. At the same time segregated practices contribute to feelings of exclusion and stigmatization of those pupils who are separated from the others (Cummins, 1996; Diniz, 1999; Grinberg & Saavedra, 2000; Harry, 2007).

When it comes to pupils in general in compulsory school and what is formulated in relation to their differences as regards basic prerequisite, there appears to be another rhetoric and policy. The focus here is on regular teaching and how it can or ought to change and develop with the aim of including all pupils and contributing to their participation in the common goal and community (Emanuelsson, 1996; Haug, 1998; Persson, 2001; 2003). To the extent that there are concerns for pupils' need of special support, researchers have pointed out the importance of the support primarily or "in the first place, being provided within the ordinary class room or group the pupil belongs" (SFS 1997:599) and that it is only in exceptional circumstances that the extra support should be delivered in a separate educational framework. The cohesive class/group is seen as a means for inclusion and therefore this cohesiveness has to be developed and augmented in order to avoid segregation of pupils (Florian, 2007; Wedell, 2008). Research has also shown that the special educational support activities conducted outside the regular school activities will not lead to pupils "catch up" with classmates (Groth, 2007). Another effect of exclusion is that it tends to have a negative impact on both pupils' perception of their ability to cope with school work as well as the teachers' expectations of pupils and their performance (Persson, 1998; Emanuelsson & Persson, 2002). Special education research show that collaboration between pupils and peer effects are of particular importance in the pursuit of the inclusive intent (Putnam, 1995; Faltis, 1997). In line with this, studies focusing on pupils with intellectual disabilities, pupils with social-emotional difficulties and pupils with speech and language difficulties, shows that inclusive education benefits everyone's learning (Merrett, 2001; Avramidis, 2010). To again refer to Minow (1985) and her description of the historical development of an optimal response to pupils' differences and how this is expressed in relation to "bilingual" and "special education" in an American context, the development in Sweden also suggests that different areas of knowledge have chosen somewhat different paths to reach the intention of inclusion.

Theoretical Framework

The study has used the social constructionist perspective as its overarching theoretical framework. The main focus within this school of thought is the understanding that knowledge about our reality is social, cultural and historical constructions (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 2003; Hacking, 1999). Our knowledge about the world is thus not seen as an objective reflection of the reality but rather as a result of interaction between people within a defined context, which Linell (2006) describes as contextual constructionism. Our ways to conceive or understand the world are thus produced and sustained in social processes in which language has considerable importance (Burr, 2003). As part of a way of perceiving the world and “talking about” it (in a certain framework in which certain things are understood and talked about), these things become natural and possible or conceivable to act upon, whereas other ways of understanding and conceiving become unthinkable. Burr (2003) describes this as: “Descriptions or constructions of the world therefore sustain some patterns of social action and exclude others” (p. 5).

To maintain a status of truth, the constructed knowledge about our social reality should therefore correspond to the social practice that constitutes it. Categories such as preparatory class pupils and pupils in need of second language teaching are maintained and constructed through the use and acceptance by users of a certain linguistic context, which then lead to measures and actions that solidify the validity of these categories. Those who have the abilities and power to define what constitutes knowledge, as well as how pupils should be classified and evaluated, including what problems are more important than others, are prominent in the descriptions of the world and how professionals “talk about” is formulated. An exclusion discourse, which puts some pupils’ need for something else or more than ordinary education is considered to offer, implies somehow that there are specific skills, experts, and specialists who can address these specific needs (Fulcher, 1999; Skrtic, 1991; Skrtic & Sailor, 1996).

In this study, schools are categorised as professional bureaucracies that have been commissioned to carry out a task that is too complex to be rationalised, streamlined, and formalized. That brings forth the assumption that to carry out the task, some form of specialization, such as a second language teacher with a special competence in language development, is required (Lipsky, 1980; Skrtic & Sailor, 1996). In this thesis, professions refer to different professionals whose training and missions are different and who often operate in different arenas in school activities. These different arenas or contexts and the institutionalization

that occurs within them contribute to and allow a certain “professional talk about” pupils and a certain activity pattern, “We do it in this way” (Berger & Luckmann, 1966; Fulcher, 1999). In this study, ideas and concepts, namely the “professional talk about” the pupils and the education they are considered to be in need of and how this takes shape, as socially constructed within a context. The context and the speaker are to be seen in a dialectical relation to each other (Berger & Luckmann, 1966; Douglas, 1986; Layder, 1993). The various professionals’ “talk about” a separate education for some pupils, is seen as embedded in broader patterns and structures (Burr, 2003; Ogbu, 1980).

Method

The study was designed initially as a broadly focused ethnographic case study within a school district in a medium-sized Swedish town. In the initial fieldwork, locations or venues within the school area where “professional talk about” bilingual education was common were broadly identified. In addition, a number of people, who constantly “talked about” teaching of SSL and in the preparatory classes and who were involved in decision making and evaluation processes with regard to pupils’ needs in these forms of education were identified. The field notes written during the initial tight fieldwork schedule, in the spring of 2006, formed the basis for the demarcation of the field. The design of the study has been a continuous process (Hammersley & Atkinson, 1995). The fieldwork focused later on how the “professional talk about” a separate education practice for some pupils is formulated by

- Participants at various meetings for pupils’ transition from grade 5 at G-school to grade 6 at H-school
- School principals and special education teachers
- Participants at network meetings for teachers of SSL and in the preparatory classes
- Teachers of preparatory classes and of SSL

The empirical material was collected during a 2-year period, from spring 2006 to autumn semester ending in 2007. A number of documents are also included in the materials collected.

Overview of Fieldwork

Time Actors /arenas	Spring 2006	Autumn 2006	Spring 2007	Autumn 2007
School zone	Observations Field interviews	Observations Field interviews	Observations Field interviews	Observations Field interviews
”Transfer meetings”	Observations		Observations Field interviews Formal interviews	
School principals and special education teachers	Field interviews	Field interviews Formal interviews	Field interviews Formal interviews	
Network meetings		Observations Field interviews Formal interviews	Observations Field interviews	
Teachers in SSL and in the preparatory classes	Field interviews	Observations Field interviews Formal interviews	Observations Field interviews Formal interviews	Formal interviews

Results

The analysis of the “professional talk about” is based on interaction patterns, where interest is directed towards “the sort of devices and procedure that contribute to the sense that a discourse is literally describing the world” (Potter, 1996a, p. 88) and ”the way claims are made out as factual (Wetherell & Potter, 1992, p. 67). The focus is on the construction process and its action orientation (Potter, 1996a). It is therefore necessary to analyze how teachers and principals “lift up” the reality they are in and how they then motivate and express a separate educational arrangement for some pupils in schools that otherwise align themselves with and support an inclusive and intercultural perspective. These descriptions, motives and justifications are related to and analyzed with respect to whether the “professional talk about” second language education reflects the inclusion-exclusion discourses.

The first part of the Result section provides a contextual backdrop to the various professionals’ “talk about” education for minority students. The focus and analysis is the “talk about” “immigrant students” in the local documents such as the municipality’s integration programs, Children and Education Council’s integration plan, the municipality’s quality assessment reports, the school district’s diversity plan, and action plans focusing on integration activities. In this contextual framework there is a description and analysis of how education is

organised in terms of teaching facilities and their location within the school compound.

The document analysis shows that the multicultural and multilingual skills are emphasized as assets, while the actions and activities advocated with regard to the integration activities and education for “immigrant pupils” are based on the assumption that pupils are in need of assistance and that “appropriate personnel should be prepared.” The contents of the documents suggest that diversity is considered as a problem rather than an asset. The documents’ “professional talk about” is characterized by an exclusion discourse, in which the emphasis is on what separates “them” from “us”. The concepts of integration and diversity are formulated exclusively in relation to “immigrant students” and not generally applicable to all.

The teaching in SSL as well as in the preparatory classes is conducted at the side of or completely separate from other school activities. If discourses could also be adopted to include the spatial, apart from speech and text, then the premises and their location could be seen as an expression of an exclusion discourse.

School principals justify the separate SSL education based on their mission. That is, they are responsible for and contribute to the formulated exclusion discourse, education being enforced in school activities, “teaching in the subject shall be arranged instead of teaching in Swedish” (SFS 1997:599). The directives are not problematised significantly, but it is the implementation that is important in this context, because it provides resources for the operations. Implementation is also monitored by both the municipal administrator and the school inspectors. School principals have the responsibility to make sure that the formulated exclusion discourse is correct on paper and to create opportunities and possibilities to transform it into practice. This is done by means of such mechanisms as parallel combined teaching of Swedish and SSL, the establishment of preparatory classes, vocational training, and retraining of teachers. School principals “talk about” a separate education for some pupils, in the way it is supposed to be enforced in practice, gives prominence to the framework for the activities as being important and helping to divide pupils on the basis of their assessed need for simpler or difficult teaching in Swedish.

Class teachers’ “talk about” a separate education for some pupils exhibits ambivalence. They talk about teaching, to a large extent, from a sociocultural and inclusive perspective to learning in which all pupils participating in the common goal and community is highlighted as important. At the same time, they say that

a greater number of pupils and lack of time makes the work much harder. The segregated educational arrangement for some pupils is, in this context, an opportunity for teachers to have a manageable number of pupils in the classroom for some lessons. The motive for the separation of teaching is described in terms of peace and quiet, with more time available for each student. Teachers are critical, however, of specific instruction with regard to pupils' needs in the field of language development, and they consequently argue that the regular classroom is an equally good learning environment in this regard. The implications are that classroom teachers make use of the education in SSL and in the preparatory classes as an opportunity for organizational differentiation and exclusion of pupils, although they also join or relate to an inclusive discourse.

Special educators find themselves in a problematic situation in relation to the segregated educational arrangement. In light of their training and the tasks they have to perform, they can be said to be within or enter into an inclusive discourse. In their professional occupation, special educators are to focus on what should and can change and develop in the mainstream activities so that the activities become adjusted to the pupils and not the opposite. At the same time, the pedagogical activities are formulated within an exclusion discourse in terms of paying attention and formulating and assessing some pupils' need for something else or more; that is, needs that are not considered to be met within the regular curriculum. Special education teachers in this study have solved this dilemma by contributing to a separation of duties within the school area. This means that SSL teachers are responsible for assessments with respect to pupils' need for SSL education arrangements and how these should be organized, while special education teachers are responsible for pupils in general. This, in turn, means that within the school district some teachers are working with inclusion, regardless of pupils' difficulties, needs, and conditions, while other teachers in the same school area have a mandate to assess and decide on pupils' need for something else or more than ordinary education can offer.

The primary motive of the separate teaching of SSL and in preparatory class, according to the utterances of the principals, class teachers, and special education teachers, is tied to the directive or policies. The content of the lessons are portrayed, in these "professionals' talk," as a form of remedial teaching; which in turn makes it possible to organize activities on the bases of organizational differentiation. At the same time, these same professionals express a concern that pupils are segregated, and that by not being involved in the "ordinary" educational structure a sense of community and solidarity will be

lost (Skolverket, 2008a). A similar finding has been observed in *Mapping out of Swedish as a second language* (Myndigheten för skolutveckling, 2004), namely that the segregated arrangements are perceived as remedial courses and coupled to a defect in learning.

SSL teachers justify the double track system by highlighting “their” pupils’ differences in behaviour, upbringing, and cultural background. That the motive takes its point of departure in these differences can be understood in light of the formulated exclusion discourse, which emphasizes the importance of paying attention to some pupils’ specific needs and conditions. What appears to be a strong motivation for this teaching or educational arrangement is the belief that the pupils are in great need of peace and quiet, and “time.” In order to respond optimally to these needs, a separate instruction in a smaller group is highlighted. That the teaching takes place separately from other activities is considered particularly valuable because the pupils are perceived to be disadvantaged by the demands and expectations relating to the regular curriculum (cf. Kanno, 2004; Kubota, 2004). The teachers seem to do their best to adhere to the formulated exclusion discourse, although they are unable to justify the separation of teaching in relation to pupils’ language development. It is obvious that teachers have been influenced by the formulated exclusion discourse, which strongly emphasizes that the teaching should not be regarded as some form of remedial instruction, but as a distinct subject with its own curriculum (cf. Tingbjörn, 2004; Lindberg, 2009). Formulations that second language instruction is not remedial support are frequently mentioned during conversations and interviews (cf. Skolverket, 2008a). SSL teachers’ “talk about” a separate second language education is characterized by “othering” of pupils in terms of their great need for peaceful and quiet learning environments (and need not be subjected to the regular curriculum requirements) and the need for socialization. What seems paradoxical in this context is that the professionals, whose mission is to contribute to and facilitate the integration of these pupils with a focus on language development, cannot justify the separate, segregated educational arrangement in language development terms. Instead they are the ones who most emphasize the pupils’ otherness in many aspects (see also Lahdenperä, 1997; Gruber, 2007).

Discussion

In the discussion section, the findings of the study are discussed in relation to political ambitions and goals in terms of an inclusive intent. Further, it is discussed whether diversity, multilingualism, and diversity of pupils are regarded

as assets when the responsibility for some pupils' language development is largely placed within its own domain and/or own class. This implies that regular education will miss the challenges and opportunities of an intercultural and inclusive education.

Based on the results of this study, questions can be raised as to whether a separate education can contribute to integration and inclusion of those pupils who are separated from their classmates. Both principals and teachers are doing their best to point out what distinguishes some pupils from the rest in order to legitimize and justify the separation of teaching. The results suggest that the pupils seem to be formed and "made different" in order to fit the directives and the organization as well as various professions. Ideas and beliefs about pupils and their needs are dependent on the context and the institutional activities, where the "talk about" the separation of teaching is expressed (Berger & Luckmann, 1966).

The compulsory school's mission is to contribute to student diversity and differences be given the opportunity to be represented in a common education, in "a school for all". The question then is whether we should have two Swedish subjects, or a joint Swedish subject should be adapted and developed to include all. It is thus not to defend and legitimize what is the specific nature of second language instruction, as it is conducted in a subject and in preparatory classes. The question and the challenge is rather what should and can be changed in the regular instruction for this to cover all students. The characteristics of an inclusive and intercultural education is that it assumes that all pupils are always different from each other in some respects and that heterogeneity is the starting point of all educational activities. In this regard, the role of the Swedish comprehensive school is of paramount importance as it has the potential to provide a real meeting arena.

REFERENSLITTERATUR

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I *Pedagogisk forskning* 12(2), s. 84-95.
- Allan, J. (2009). *Theory otherwise: Ethics in educational research*. University of Stirling UK: The Stirling Institute of Education.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, B. (1991). *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Andersson, R. (1997). Svenskglea bostadsområden. I *Invandrare och minoriteter*, 2, 19-24.
- Andersson, R. (2001). Skapandet av svenskglea bostadsområden. I L. Magnusson (Red.). *Den delade staden. Segregation och etnicitet i stadsbygden*. (s. 115-153). Socialvetenskapliga forskningsrådet. Umeå: Borea förlag.
- Andersson, R. (2007). Boende och segregation. I A. Peterson & M. Hjelm (Red.). *Etnicitet - perspektiv på sambället*. (s. 116-144). Malmö: Gleerups.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Artiles, A. J. & Trent, S. C. (1994). Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *The Journal of Special Education*, 27(3), 410-437.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary school: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola, begävnig och styrning 1910-1950*. Linköping studies in arts and science. Linköpings universitet: Institutionen för tema, Tema Barn.
- Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadsatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Stockholm: Repro Print AB.
- Bagga-Gupta, S. (2004). Challenging understanding in pluralistic societies – language and culture loose in school sites, and losing sight of democratic agendas in education? *Utbildning och demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(3), 11-36.
- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barlebo Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

- Becker, H. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239-247.
- Bel Habib, I. (2001). *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, enheten för kompetensutveckling.
- Berg, G. (2000). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. 2:a upplagan. Göteborg: Förlagshuset Gothia AB.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi, Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. 2:a uppl., Falun: Wahlström & Widstrand.
- Bergman, P. (2000). Två olika svenskämnen – två kursplaner. I *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. (s. 31-45). Stockholm: Skolverket.
- Bergman, P. & Forshage, P. (2000). Organisation och innehåll. I *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. (s. 66-72). Stockholm: Skolverket.
- Bergöö, K. & Ewald, A. (2003). Liv, identitet, kultur. Om utredningen Att lämna skolan med rak rygg och svenska som ett demokratiämne. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 31-46.
- Berhanu, G. (2010). Even in Sweden? Excluding the included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. *International Journal of Special Education*, 25(3), 148-159.
- Bertilsson, M. (1990). The welfare state, the professions and the citizen, I R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.). *The formation of professions*. (pp. 114-132). London SAGE.
- Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Psychology*, 15(1), 79-103.
- Blecker, N. & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg Studies in educational sciences. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Blob, M. (2003). *Skolintröduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn*. Separat bilaga till Rapport Integration 2003. Norrköping: Integrationsverket.
- Boisjoli, R., Vitaro, F., Lacourse, E., Barker, E. D. & Tremblay, R. E. (2007). Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: 15-year follow-up. *The British Journal of Psychiatry*, 191, 415-419.
- Booth, T. (1997). Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?*, 96-108. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Booth, T. (1998). From 'special education' to 'inclusion and exclusion in education': Can we redefine the field? I P. Haug & J. Tøssebro (Eds.) *Theoretical perspectives on special education*. (pp. 43-60). Kristiansand: HoyskoleForlaget
- Borevi, K. & Strömblad, P. (2004). Kategorisering och integration – en introduktion. I *SOU 2004:48. Kategorisering och integration Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag*. (s. 7-20). Stockholm: Fritzes.
- Bratt Paulston, C. (1983). *Forskning och debatt om tvåspråkighet – En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i Sverige från ett internationellt perspektiv – En rapport till Skolöverstyrelsen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Brewer, J. D. (1994). The ethnographic critique of ethnography. I C. Seale. (Ed.). *Social Research Methods, a Reader*, 405-411. London: Routledge.

- Brown, W. (2004). Att lida de paradoxala rättigheternas kval. I *Fronesis nr 14 – 15 Lag och ordning*, 38-53.
- Brune, Y. (2004). Nyhetslogik och främlingssyn i mediernas konstruktion av ”invandrare”. I *SOU 2004:48. Kategorisering och integration Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag. Rapport från Integrationspolitiska makttutredningen.* (s. 143-169). Stockholm: Fritzes.
- Bryman, A. S. (2004). *Social Research Methods*. (2nd ed). Oxford: Oxford University Press Inc.
- Bunar, N. (1999). Multikulturalismen är död, leve multikulturalism! – Om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), 113-136.
- Burr, V. (2003). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge: London
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom Sfi-undervisningen*. Göteborg: Department of Sociology.
- Carlson, M. (2005). *Högutbildade utlandsfödda i grundläggande vuxenutbildning. Praktik och policy i två kommuner*. Bilaga till Rapport Integration 2005. Norrköping: Integrationsverket.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – Inifrån upplent*. Malmö Studies in Educational Sciences. No. 22. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Cohen, E.G. & Lolan, R.A. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In J. A. Banks (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed.. (pp. 736-752). San Fransisco: John Wiley & Sons, Inc
- Council of Europe (2007). Skolverket on Swedish translation. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Rådet för kulturellt samarbete Utbildningskommittén Enheten för moderna språk, Strasbourg. Stockholm.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education..
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dahlberg, G. (2003). Är olikheten vår största likhet? Om välkommandets och gästfrihetens pedagogik. I *LOKUS, tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, 2(3), 4-15. Lärarhögskolan i Stockholm: Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap.
- Dahlstedt, M. (2007). I val(o)frihetens spår Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(1), 20-38.
- Dahlstedt, M. (2007a) Inflytande och politisk jämlikhet. I A. Peterson & M. Hjelm (Red.). *Etnicitet, perspektiv på samhället*. (s. 148-166). Malmö: Gleerups.
- Diniz, F. A. (1999). Race and special educational needs in the 1990s. *British Journal of Special Education*, 26(4), 213-217.
- Dion, E., Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2007). A sociology of special education. I L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 450-459). London: SAGE Publications.
- Dolva, A.-S., Hemmingsson, H., Gustavsson, A. & Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 283-294.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands. *Comparative Education*, 36(1), 55-72.

- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, C. (2007). *Gymnasiämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö Högskola: Lärarutbildningen
- Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå Tekniska Universitet, institutionen för lärarutbildningen, avdelningen för forskarutbildning.
- Eliasson, R. (1987). *Forskningsetik och perspektivval*. Studentlitteratur: Lund.
- Elmeroth, E. (2005). Svenska som andraspråk i en multikulturell skola. I *Grundskolans ämnen i ljuset av den Nationella utvärderingen 2003*. (s. 55-66). Stockholm: Skolverket.
- Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(3), 177-194.
- Elmeroth, E. (2008). *Etniska maktordning i skola och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Emanuelsson, I. (1996). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (Red.). *Boken om integrering idé teori praktik*. (s. 9-22). Malmö: Corona.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133-142.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1996). Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(1), 25-39.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 183-199.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber
- Engström, A. (2003). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik. En introduktion*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- EUMC (2004). *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*. Equality and diversity for an inclusive Europe, EUMC comparative study. Vienna: Publications Office EUMC.
- Evans, J. (2007). Forms of provision and models for service delivery. In L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 46-54). London: SAGE Publications
- Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. I T. A. Van Dijk (Ed.). *Discourse as social interaction*. (pp. 258-284). London SAGE.
- Faltis, C. (1997). *Joinfostering: Adapting teaching for the multilingual classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fisher, A.-C. (2007) Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 159-192.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. I L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 7-20). London: SAGE Publications.

- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. & Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399-412.
- Fulcher, G. (1999). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gill, R. (1996). Discourse analysis: practical implementation. I Richardson, T. E. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences*. (pp. 141-158). Leicester: BPS Books.
- Gitz-Johansen, T. (2003). Representation of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Ed.) *Democratic Education Ethnographic Challenges*. (pp. 66-79). London: the Tufnell Press.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (1972). *Stigma Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén o& Sjögren.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Beach, D. (2003). Introduction, marketisation of democratic education: ethnographic challenges. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.) *Democratic Education Ethnographic Challenges*. (pp. 1-9). London: Tufnell Press
- Granstedt, L. (2006). Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar, i *SOU 2006:40, Utbildningens dilemma. Demokrati, ideal och andrafierande praxis*, 251-273. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Grinberg, J. & Saavedra, E. R. (2000). The Constitution of Bilingual/ESL Education as a Disciplinary Practice: Genealogical Explorations. *Review of Educational Research*, 70(4), 419-441.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter av elevers och lärares perspektiv*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Gruber, S. (2001). Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund". En studie av etnisk mångfald i skolpolitiken. CEUS. Centrum för etnicitets och urbanstudier. *ThemES*, No. 5(2). Linköpings Universitet: Department of ethnic studies.
- Gruber, S. (2003). "det är ju bara så att man ska gå i svenska två" – institutionell ordning och reproduktion i skolan. *Rapport Integration 2003*. Stockholm: Integrationsverket.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier
- Gruber, S. (2009). Mångkulturella temadagar blir ett spännande avbrott från den vanliga undervisningen. *KRUT*, Nr 136, 76-79.
- Gröning, I. (2001). Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald. I M. Axelsson, I Gröning & B. Hagberg-Persson (Red.). *Organisation, lärande och elevsamarbete*. (s. 53-111). Uppsala Universitet: Lärarutbildningsområdets Utbildnings- och forskningsnämnd.
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Avhandling. Uppsala universitet: Universitetstryckeriet
- Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating 'culture' and 'race' in Norway. *Ethnos Journal of Anthropology*, 69(2), 177-203.

- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), 277-302.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 25-78). Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Hammersley, M. (2004). Some reflections on ethnography and validity. In C. Seale (Ed.). *Social Research Methods. A Reader*. (pp. 241-245). London: Routledge.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality. Difference-in-differences Evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), 63-76.
- Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: 'Integration is very nice, but ...'. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 89-106.
- Harry, B. (2007). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 67-84). London: SAGE Publications.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998a). Norwegian special education: Development and status. I P. Haug & J. Tøssebro (Eds.). *Theoretical perspectives on special education*. (pp. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hill, M. (1995). *Invandrarbarns möjligheter. Hemspråksundervisning och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I K. Hyltenstam, K. & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Hornberger, N. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Bilinguality: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Hult, F. (2004). Planning for multilingualism and minority language rights in Sweden. *Language Policy*, 3, 181-201.
- Hyltenstam, K. (2000). Svenska som andraspråk – universitetsämne utan forskningsorganisation och forskarutbildning. I H. Åhl (Red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. (s. 121-137). Stockholm: HLS Förlag.
- Håkansson, G. (2000). Svenska som förstaspråk och som andraspråk. Likheter och skillnader. I H. Åhl (Red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. (s. 138-154). Stockholm: HLS Förlag.
- Hällgren, C., Granstedt, L. & Weiner, G. (2006). *Överallt och ingenstans. Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*. Forskning i fokus Nr 32. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hällgren, C., Granstedt, L. & Weiner, G. (2006a). Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt. I *SOU 2006:40 Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrefierande praxis, Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. (s. 311-347). Stockholm: Fritzes
- Ibrahim, A.E.K. (1999). Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly*, 33(3), 349-369.

- Invandrare möter Grundskolan.* (1975). Probleminventering i invandrarundervisningen. Två delstudier. Pedagogiskt Utvecklingsarbete vid Stockholms Skolor. Stockholm: Pedagogiskt Centrum.
- Jansen, K. (1999). Reflektioner – langs en ”metodvei” Om forforståelsens betydning. *Didaktisk Tidskrift*, 9(4), 303-326.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Johansson, C. (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan.* Uppsala: Uppsala Universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Kamali, M. (2000). The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case. *Intercultural Education*, 11(2), 179-193.
- Kanno, Y. (2004). Sending mixed messages: language minority education at a Japanese public elementary school. I A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.). *Negotiation of identities in multicultural contexts.* (pp. 316-338). Great Britain: Cromwell Press Ltd
- Karlsson, Y. (2008). *Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp.* Linköpings universitet: Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. I B. Norton & K. Toohey. (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning.* (pp. 30-52). New York: Cambridge University Press.
- Kulturdepartementet. (2000). *Begreppet invandrare – användningen i myndigheters verksamhet.* Regeringskansliet. Ds 2000:43. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitativa forskningsintervjuer. *Nordisk Pedagogik*, 25(Jubileum Issue), 3-15. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ladberg, G. (1990). *Barn med flera språk – om flerspråkighet i förskoleåldrarna.* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ladson-Billings, G. (2005). Reading, writing and race: Literacy practices of teachers in diverse classrooms. I T. L. McCarty (Ed.). *Language, Literacy and Power in Schooling.* (pp. 133-150). London: Routledge.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund.* Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, P. (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning och demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), 43-63.
- Lappalainen, S. (2003). Celebrating internationality: Constructions of nationality at preschool. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges.* (pp. 80-91). London: The Tufnell Press.
- Larsson, M. (2004). Delaktighet och identitet – delaktig i vad och som vem. I A. Gustavsson (Red.). *Delaktighetens språk.* (s. 157-173). Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (1993). Initial encounters in formal adult education. *Qualitative Studies in Education*, 6(1), 49-65.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* (s. 163-189).. Lund: Studentlitteratur.
- Layder, D. (1993). *New Strategies in Social Research.* Cambridge: Polity Press.

- Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Liber: Stockholm.
- Lindberg, I. (1995). *Second language discourse in and out of classrooms. Studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a language in educational contexts*. Stockholm University: Centre of research on Bilingualism.
- Lindberg, I. & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I H. Åhl (Red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. (s. 198-224). Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, I. (2008). Multilingual education: a Swedish perspective. In M. Carlson, M., A. Rabo & F. Gök (Eds.). *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish Perspectives*. (pp. 71-90). Swedish Research Institute in Istanbul. Transactions, vol. 18. London: I.B. Tauris & Co. Ltd.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2/2009, 9-37.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (2003). Comparative ethnography: Fabricating the new millennium and its exclusions. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.). *Democratic Education. Ethnographic Challenges*. (pp. 10-23). London: Tufnell Press
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linell, P. (1982). *Människans språk*. Lund: Liber.
- Linell, P. (1993). Perspektiv på språk inom och utanför lingvistik. I A-M. Ivars, H. Lehti-Eklund, P. Lilius, A-M. Londen & H. Solstrand (Red.). *Språk och social kontext*. (s. 7-19). Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B:15.
- Linell, P. (2006). Bara prat? Om socialkonstruktivismen som vanställande och vanställd. I M. Kylhammar & J.-F. Battail (Red.). *Det vanställda ordet. Om den svåra konsten att värna sin integritet*. (s. 152-194). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Lipsky, M. (1977). Toward a theory of street-level bureaucracy. I W. Hawley & M. Lipsky (Eds.). *Theoretical Perspectives on Urban Politics*. (pp. 196-213). New Jersey: Prentice Hall.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. USA:Russell Sage Foundation.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in International Migration and Ethnic Relations/Linköping Studies in Art and Science.
- Lorentz, H. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och sambället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- Lpfö 98 (2006). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzonen. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: University Press.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2009). De kommer från nordost – om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 87-103.

- Läraryrket. (2004). Svenska måste bli ett ämne för alla elever. I *Lärarnas tidning*, 13, 39.
- Löfgren, H. (1993). *Elever med annat hemspråk än svenska - En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp fyra år efter avslutad grundskola*. Skolverkets rapport nr 42. Stockholm: Skolverket.
- Löfquist, S. (1999). *Den Bångstyriga Verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av stöd?* Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen. Forskningsrapport 1999:3.
- Mahmood, Q. (2007). En illusion av förändring Om mångfalds- och integrationsdiskursens framväxt. I *SOU 2007:50 Mångfald är framtiden*. (s. 62-72). Stockholm: Kulturdepartementet.
- Male, D. B. (2007). Friendships and peer relations among and between children and young people with and without learning disabilities. I L. Florian (Ed.) *The SAGE handbook of special education*, 460-471. London: SAGE Publications.
- Mannitz, S. & Schiffauer, W. (2004). Taxonomies of cultural difference: Constructions of otherness. I W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastotyano & S. Vertovec (Eds.) *Civil Enculturation*. (pp. 60-87). New York: Berghahn Books.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)*. Studia Didactica Upsaliensia. Uppsala: Uppsala universitet.
- Merrett, F. (2001). Helping readers who have fallen behind. In J. Wearmouth (Ed.) *Special educational provision in the context of inclusion*. (pp. 216-227). London: David Fulton Publishers and The Open University.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Minow, M. (1985). Learning to live with the dilemma of difference: Bilingual and special education. *Law and contemporary problems*, 48(2), 157-211.
- Municio, I. (1987). *Från lag till bruk. Hemspråksreformens genomförande*. Stockholm: Centrum för invandringsforskning.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Dnr 2003:757. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Vid sidan av eller mitt i? - om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.
- Myndigheten för skolutveckling (2005a). *Förslag till nationell strategi, 070531*. Bilaga till Slutrapport U2006/5104/S - nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar. Dnr 2006:487.
- Mörkenstam, U. (2004). Minoritetspolitik och skapandet av kollektiva kategorier. I *SOU 2004:48. Kategorisering och integration Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag*. (s. 169-199). Stockholm: Fritzes.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture and teaching. Critical perspectives for a new century*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd". Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i focus nr 18. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Norwich, B. (2007). Categories of special educational needs. I L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 55-66). London: SAGE Publications.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.

- Oakley, A. (2004). Interviewing women, a contradiction in terms. I C. Seale (Ed.) *Social Research Methods. A Reader*. (pp. 261-268). New York: Routledge.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 3-29.
- Otterup, T. (2005). "Jag känner mig begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2. Institutionen för svenska språket. Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB.
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. Lantolf (Ed.). *Sociocultural Theory and Second language Learning*. (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Persson, B. (1995). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 4. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1997). (2:a upplagan) *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 4. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 10. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998a). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk forskning*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2003). Specialpedagogisk forskning i Sverige. Problemställningar, erfarenheter och perspektiv. *Psykologisk Pedagogisk Rådgivning. Specialpedagogisk forskning i Norden*, 40(2), 163-181. Virum: Psykologisk Forlag A/S.
- Persson, M. (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 14(1), 35-61.
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land. Särbegynnningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. I L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 117-130). London: SAGE Publications.
- PISA (2003). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Programme for International Student Assessment. OECD.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, 125-140. Leicester: BPS Books.
- Potter, J. (1996a). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Pringle, K. (2006). Svenska välfärdssvar på etnicitet: intersektionella perspektiv på barn och barnfamiljer. I *SOU:2006:37 Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet, rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. (s. 217-248). Stockholm: Fritzes.
- Prop. 1997/1998:16. Proposition 11 september 1999. *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik*. Stockholm: Näringsdepartementet.

- Prop. 2005/2006:2. Proposition 29 september 2005. *Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Prop. 2009/2010:165. Proposition den 23 mars 2010. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Putnam, J. (1995). The movement towards teaching and learning in inclusive classrooms. I J. Putnam. (Ed.) *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. (pp. 1-14). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Putnam, J. (1995a). The process of cooperative learning. I J. Putnam. (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion*. (pp. 15-40). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rask, L., Svensson, G. & Wennbo, U. (1985). *En skola för alla! Att arbeta förebyggande och stödjande*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Liber.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2008). Making Students Talk about Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 17-39.
- de los Reyes, P. (2007). Intersektionella perspektiv på etniska relationer. I A. Peterson & M. Hjelm (Red.). *Etnicitet, Perspektiv på sambället*. (s. 43-58). Malmö: Gleerups.
- Riksrevisionen. (2005). *Från invandrapolitik till invandrapolitik*. RiR 2005:5. Stockholm: Riksdagstryckeriet.
- Risager, K. (2009). Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk. I *Utbildning och demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 127-142.
- Rodell Olgaç, C. (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Göteborg: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & Hill (Red.). *Boken om integrering idé teori praktik*. (s. 9-22). Malmö: Corona.
- Rosenqvist, J. (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan i Kristianstad. Dnr 14-06/2428.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Crown House Publishing Ltd. USA.
- Rothstein, B. (1994). *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS-förlag.
- Rubinstein Reich, L. & Tallberg Broman, I. (2000) *Den svenska skolan i det mångkulturella sambället. Konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö Högskola Lärarutbildningen. Malmö: Regionalt utvecklingscentrum.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sandberg, G. (2005). *Institutionella praktiker och "den Andre" – en studie om ungdomar med utländsk bakgrund och mötet med välfärdsstatliga institutioner i Sverige*. Bilaga till Rapport Integration 2005. Norrköping: Integrationsverket.
- Sayer, A. (1992). *Method in Social Science. A Realist Approach*. (2nd Ed.). London: Routledge.
- Sernhede, O. (2000). Vad är etnicitet? Försök till dekonstruktion av ett begrepp med hög akademisk och politisk hip-faktor. *Kritisk Utbildningstidskrift/KRUT*, 97/98, 58-73.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- SFS 1997:599. Svensk författningssamling. Grundskoleförordningen, i SOS 1999 Skollag och skolförordningar. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

- Sjögren, A. (2004). Högskolans ansvar i integrationsarbetet – interkulturellt lärande som svar på globaliseringens utmaningar. I *SOU 2004:33. Kunskap för integration Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. (s. 175-197). Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet Integrationspolitiska maktutredningen.
- Sjökvist, L. & Lindberg, I. (1996). Svenska som andraspråk – varför det? Om behovet av en kvalificerad andraspråksundervisning i en mångkulturell skola. I E-S. Hultinger & C. Wallentin (Red.). *Den mångkulturella skolan*. (s. 78-105). Lund: Studentlitteratur.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- Skidmore, D. (2002). A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. *Disability, Culture and Education*, 1(2), 119-131.
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till god utbildning i en trygg miljö*. Övergripande granskningsrapport, 2009:3.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2000). *Att undervisa elever i Svenska som andraspråk. Ett referensmaterial*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg: Varför når inte alla elever målen?* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2002). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. 2000. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande slutrapport*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Dnr 2006:2145.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008a). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008b). *Informationsmaterial om nationellt prov i årskurs 3*. Stockholm: Skolverket och Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk FUMS.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009a) Sveriges officiella statistik. Grundskolan – Elever – Riksnivå, Tabell 8 A: *Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsaren 2004/5-2008/9* http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/54/68/Grund_Elever_Riks_Tab8Awebb.xls (Hämtad 2009-09-10)
- Skolöverstyrelsen. (1979). *HINVA. Invandrarna och utbildningsväsendet – handlingsprogram för SÖ:s arbete med invandrarfrågor*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Undervisning i främmande språk*. Kommentarmaterial Lgr80. Läroplaner 1990:1. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. & Sailor, W. (1996). Voice, collaboration, and inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber.
- Slavin, R. E. (1991). *Educational Psychology. Theory into Practice*. Third edition. New Jersey: Prentice-Hall.

- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Smith, D. (1987). *The Everyday World as Problematic. A Feminist Sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Smyth, J. (2006). "When students have power": student engagement, student voice and possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 9(4), 285-298.
- Solvang, P. (1997). *Dysleksi i et konstruksjonistisk lys. En diskusjon av den svenske kontroversen på feltet spesifikke lese- og skrivevanske*. Paper presenterat vid Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning. Kongress 6-9 mars, 1997, Göteborg.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor - Om skola i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är Om utbildning och utvecklingsstörning* Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU: 2004:33. *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Rapport från Integrationspolitiska maktutredningen. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:56. *Det blågula glasburet – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Starrin, B. & Svensson, P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.V. (2004). Intergroup relations in multicultural education programs. In J. A. Banks (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. (pp. 782-798). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Sternberg, R. (2001). Giftedness and developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 181-198.
- Stier (2009). Bilden av oss själva och andra. *Pedagogiska magasinet*, 2/2009, Tema: Barn i migrationens tidsålder, 28-32.

- Sunier, T. (2004). National language and mother tongue. I W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Eds.). *Civil Enculturation*. (pp. 147-163). New York: Berghahn Books.
- Svenska Uneskorådet (2001). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +5*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 1.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket: Fritzes.
- Talja, S. (1999). Analyzing Qualitative Data: A Discourse Analytic Method. *Library & Information Science Research*, 21(4), 459-477.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), 65-84.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderande skole – fra vision til virkelighed*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools in an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: University of California, Centre for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, L., Ranagården, L., Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad tryckeri AB.
- Tingbjörn, G. (1981). Svenska som främmande språk i ungdomsskolan. I K. Hyltenstam (Red.). *Språkmöte Svenska som främmande språk Hemspråk Tolkning*. (s. 66 – 95). Lund: Liber.
- Tingbjörn, G. (1986). *Barnen, föräldrarna och språken*. Göteborg: Hem och Skola. RHS.
- Tingbjörn, G. (1994). *Svenska som andraspråk en introduktion. Lärarbok*. Stockholm: Natur och Kultur Utbildningsradion.
- Tingbjörn, G. (2000). Svenska som andraspråk – ett ämne i tiden. I H. Åhl (Red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. (s. 264-286). Nationellt Centrum: HLS Förlag.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 743-762). Lund: Studentlitteratur.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (2005). Race, ethnicity, and education under New Labour. *Oxford Review of Education*, 31(1), 153-171.
- Toren, C. (1996). Ethnography: theoretical background. I T. E. Richardson (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences* (pp. 102-112). Leicester: BPS Books.
- Torpsten, A-C. (2006). *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenskan som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner*. Pedagogiska Uppsatser Växjö universitet. Växjö: Institutionen för pedagogik.

- Torpsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet mellan svenska som andraspråk och svenska skola*. Acta Wexionensia No 155/2008. Växjö University Press. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Troyna, B. & Siraj-Blatchford, I. (1993). Providing support or denying access? The experiences of students designated as 'ESL' and 'SN' in a multi-ethnic secondary school. *Educational Review*, 45(1), 3-9.
- Tursunovic, M. (2007). Skolan och demokratiföstran. I A. Peterson & M. Hjelm (Red.). *Etnicitet, Perspektiv på sambället*. (s. 167-185). Malmö: Gleerups.
- Utbildningsutskottets betänkande 1994/95:UbU19, *vissa betygsfrågor mm*.
- Ware, L. (1997). The aftermath of the articulate debate: the invention of inclusive education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 127-143). London: David Fulton Publishers Ltd.
- de Valenzuela, J. S. (2007). Sociocultural views of learning. I L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 280-289). London: SAGE Publications.
- Vedder, P. & O'Dowd, M. (1999). Swedish primary school pupils' inter-ethnic relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 221-228.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I K. Hyltenstam (Red.). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. (s. 110-147). Lund: Studentlitteratur.
- Vikan, U. (1999). Culture: a new concept of race. *Social Anthropology*, 7(1), 57-64.
- Virta, E. (1994). *Tvåspråkighet, tänkande och identitet. Studier av finska barn i Sverige och Finland*. Avhandling. Stockholms universitet.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vollmer, G. (2000). Praise and Stigma: teachers' constructions of the 'typical ESL student'. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Education*, 35(3), 127-135.
- Westin, C. (1999). *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell Migration och Etniska Relationer*. SOS-rapport 1999:6. Socialstyrelsen och Centrum för invandrarforskning, CEIFO, Stockholms Universitet. Stockholm: Gothab.
- Westin, C. (2004). *Mångfald, nationell identitet och samhörighet*. I *SOU 2004:48. Kategorisering och integration Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag*. (s. 201-230). Stockholm: Fritzes.
- Westling Allodi, M. (2002). *Support and Resistance. Ambivalence in Special Education*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimization of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1996). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE Publications.
- Williams, D. R. (1995). Cooperative learning and cultural diversity: Building caring communities in the cooperative classroom. I J. W. Putnam (Ed.) *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion Celebrating Diversity in the Classroom*. (pp. 145-161). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Malden Mass: Polity Press.

- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16. London: Sage Publications Ltd.
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61-66.
- Winther Jørgensen, M. & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zetterqvist Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.
- Zufiaurre, B. (2006). Social inclusion and multicultural perspectives in Spain: three case studies in northern Spain. *Race Ethnicity and Education*, 9(4), 409-424.
- Ålund, A. & Shierup, L. (1991). *Paradoxes of multiculturalism: Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retori. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.
- Øzerk, K. Z. (1998). Olika språkfupfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneseinläring. I I. Bråten (Red.). *Vygotsky och pedagogiken*. (s. 80-102). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

From: Upplysningstjansten@Skolverket.se
To: Lena.Fridlund@ped.gu.se
Subject: Ang. VB: fråga om svenska som andraspråk
Sensitivity:
X-Mailer: Lotus Note Release 6.5.2 June 01, 2004
Sender: Ingrid.Nordman@Skolverket.se
Date: Tue, 3 Oct 2006 08:25:47 +0200

Hej!

Om en vårdnadshavare absolut inte vill att sonen eller dottern ska läsa svenska som andraspråk kan skolan inte motsätta sig detta. Om en elev som bedöms vara i behov av svenska som andraspråk väljer att läsa svenska är det viktigt att eleven gör det på samma villkor som övriga elever läser svenska.

Skolan bör ha en ordentlig diskussion om vad det innebär att läsa svenska och svenska som andraspråk och att svenska som andraspråk på inget vis är lättare än svenska utan att det handlar om olika vägar att nå målen som är tämligen lika i de båda ämnen.

Med vänlig hälsning
Ingrid Nordman
Upplysningstjänsten vid Skolverket

Inkommet till Registrator vid Skolverket, ankn. 3250 eller 3393

Bilaga 2

Hej!

När det gäller förskolan finns det en skrivelse i LPFÖ98 som säger att "Förskolan skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål" (sid. 184 under Förskolans uppdrag). Här finns alltså en skyldighet att bidra till utvecklingen på något sätt. Men eftersom förskoleklassen regleras enligt Lpo 94 finns inte denna skrivning för den skolformen. I Lpo 94 under 2.2 Kunskaper står som mål att sträva mot att "Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk". Det blir lite att förskoleklassen faller mellan stolarna och att skolan ansvar för att utveckla elevens modersmål blir mindre reglerat i förskoleklassen än i såväl grundskolan som förskolan. Frågan är om det kan ha varit lagstiftarens mening att eleverna i förskoleklassen skall ha mindre möjligheter att utveckla sitt modersmål än barnen i förskolan. Det finns inte någon reglering av modersmålsundervisningen för förskoleklassen. Det betyder att kommunen inte har någon skyldighet att anordna modersmålsundervisning för elever i förskoleklass. De flesta kommuner erbjuder dock sexåringarna modersmålsundervisning men långt ifrån alla. I grundskolan har skolan ingen skyldighet att erbjuda undervisning i språket om inte minst fem elever behöver det och det finns en behörig lärare. I förskolan finns inget sagt om ett visst antal barn, där står det i läroplanen att verksamheten skall stärka barnets språkutveckling.

Länk till styrdokument för förskolan, Läroplanen för förskoleverksamheten (LPFÖ 98):
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>

Skolverkets Allmänna råd och kommentarer "Kvalitet i Förskolan":
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1397>

Med vänlig hälsning

Berit Johansson
Upplýsningstjänsten vid Skolverket

Bilaga 3

Ang. om svenska som andraspråk

Upplysningstjänsten@Skolverket.se

Till Lena Fridlund(Lena.Fridlund@ped.gu.se)

Datum fr 2008-07-11 09:03

Hej!

Tack för ditt mejl till Skolverket gällande statistik kring hur andraspråksundervisningen organiseras. Skolverket har inte någon sådan statistik då det inte finns reglerat kring hur skolorna skall organisera. Skolverket kan i detta sammanhang inte heller förespråka någon speciell undervisningsorganisation. Kommuneran har stor frihet att avgöra hur skolan skall organiseras för att de nationella målen ska uppnås och ansvarar för genomförandet av skolverksamheten i de ramar som staten anger i skollag, läroplaner och andra förordningar. Skolverket har inte någon specifik webbplats för Svenska som andra språk, de publikationer som Skolverket kan ha kring Svenska som andra språk kan du söka i publikationsdatabasen, länk: <http://www.skolverket.se/sb/d/193/>

Läs om Svenska som andra språk gällande betyg e t c här: <http://www.skolverket.se/sb/d/1478>

Kursplanen för svenska som andra språk: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?>

Gällande din fråga om vad myndigheten för skolutveckling kan ha för information om Svenska som andra språk; www.skolutveckling.se eller tel:08-52778000

Med vänlig hälsning

Upplysningstjänsten vid Skolverket

Bilaga 4

Läser man både svenska som modersmål och svenska som andraspråk i grundskolan?

Svaret på frågan är **nej**. Eleven måste antingen läsa svenska som andraspråk eller svenska, inte både och.

Ur Grundskoleförordningen 2 kap. 15 §:

Undervisningen i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska. Svenska som andraspråk kan därutöver anordnas:

- som språkval
- som elevens val, eller
- inom ramen för skolans val. (SFS 1997:599)

Ämnet svenska som andraspråk har som syfte att eleverna ska uppnå en funktionell språkbehärskning och ytterst uppnå förstaspråksnivå. Svenska som andraspråk är därför ett ämne både för nybörjare och för elever som nått nästan förstaspråksnivå. Men undervisningen ser naturligtvis helt annorlunda ut för nybörjare och för dem på avancerad nivå. Forskningen visar att det tar mellan fem och tio år för en elev att uppnå den språknivå i svenska som behövs för att man med framgång ska kunna lära på sitt andraspråk. För att stödja den speciella inlärningsprocess som det innebär att lära sig ett andraspråk finns ämnet svenska som andraspråk.

Ämnet svenska som andraspråk har samma timplan, alltså lika många timmar, som svenska.

Att alla elever som har rätt att läsa svenska som andraspråk inte får det har många orsaker. I skolor med få andraspråkselever är det ett organisatoriskt och ekonomiskt problem att skapa grupper som är väl sammansatta både med hänsyn till elevernas ålder och språknivå. Istället måste lärarna då arbeta utifrån två kursplaner samtidigt i klassrummet, vilket ställer mycket höga krav på lärarens kompetens.

Vilka elever får läsa svenska som andraspråk?

I Grundskoleförordningen 2 kap. 15 § står följande att läsa:

Undervisning i svenska som andraspråk skall om det behövs anordnas för:

- elever som har ett annat modersmål,
 - elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
 - invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna.
- Rektorn beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för en elev. (SFS 1997: 599)

Att rektor bestämmer innebär att rektor måste ha kunskap om de två svenskämnena. Ofta delegerar rektor frågan till en andraspråkslärare som kan göra en korrekt bedömning. I kursplanen står att ämnets yttersta syfte är att eleven ska uppnå förstaspråksnivå. Om eleven inte uppnått förstaspråksnivå har eleven således rätt att läsa svenska som andraspråk. Det gäller alltså elever på nybörjar-, mellan- och avancerad nivå, som var och en har rätt till undervisning på sin nivå.

Skriv ut

- Källa: Nationellt centrum för svenska som andraspråk / Skolverket
- Uppdaterad: 2009-07-15

Nationellt centrum för svenska som andraspråk

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, Stockholms

universitet, SE-106 91 Stockholm | Tfn: 08-1207 6707 | info@andrasprak.su.se | [Kontaktuppgifter](#)

Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholms universitet

<http://www.sfi.su.se/faq.html> hämtat 2008-07-17

Okunnigt om svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk föreslås avskaffas. Men beslutet grundar sig på en högst begränsad och på flera sätt metodiskt undermålig kartläggning, skriver två språkprofessorer.

Myndigheten för skolutveckling har publicerat en kartläggning av skolans undervisning i svenska som andraspråk som visar att ämnet har stora problem att hävda sin status. Kompetensen kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling är mycket låg bland såväl lärare som skolledare i de flesta skolor, och få elever läser ämnet trots att det sedan 1995 har status som eget ämne.

Kartläggningen visar också att det finns elever som upplever de urvalsmetoder som används för att avgöra vilka elever som ska läsa ämnet som kränkande och diskriminerande.

Trots dessa minst sagt alarmerande uppgifter finner kartläggarna ingen anledning att diskutera hur det har kunnat gå så illa i det praktiska genomförandet av en undervisningssatsning som har tillkommit specifikt för skolans flerspråkiga elever. Varför har tillsynsmyndigheten trots tydliga signaler under lång tid inte reagerat mot missförhållandena i skolorna. I kartläggningen föreslås i stället att ämnet, eftersom det inte bedrivs enligt intentionerna, ska avskaffas och att alla elever - bortsett från de helt nyinvandrade - fortsättningsvis ska undervisas i samma svenskämne.

Missförhållanden

Vi känner stor oro inför de missförhållanden som avslöjas i rapporten, men också inför de reflekterade och snabba "problemlösningar" som kartläggarna kastar fram. Vi menar att det är helt orimligt att undervisningen i svenska som andraspråk utpekas som ansvarig för de flerspråkiga elevernas bristande skolframgång och upplevelser av utanförskap och marginalisering.

Missförhållandena kommer enligt vår uppfattning snarare förvärras av att man lägger ner ämnet. De marginaliserings- och exkluderingsprocesser som drabbar elever med utländsk bakgrund i skolan måste ses i ett vidare perspektiv och i ljuset av rådande attityder och värderingar i majoritetssamhället. Att eleverna i dagens skola sammantaget har en mycket varierad och komplex språklig och kulturell bakgrund har inte inneburit några grundläggande förändringar av skolans organisation. Få lärare utöver lärarna i svenska som andraspråk har utbildning i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. På många håll bedrivs verksamheten som om ingenting hade hänt och helt på majoritetens villkor.

Att beslut i en så viktig samhällsfråga skulle grundas på en högst begränsad och på flera sätt metodiskt undermålig kartläggning, är helt oacceptabelt. Särskilt allvarligt är det att man i exemplifierande syfte valt att ge röst endast åt lärare och elever från tre skolor där undervisningen i svenska som andraspråk fungerar uselt och medvetet undvikit de goda miljöer, som faktiskt också existerar. Kartläggningen saknar också en fördjupad analys baserad på internationella utblickar och erfarenheter och synpunkter från lärarutbildare, forskare och erfarna lärare på fältet.

Frågor som saknas

Vi menar att man i kartläggning av svenska som andraspråk borde ha tagit upp en ingående och kritisk diskussion kring följande frågor:

* I vilken utsträckning är utvecklingen ett resultat av den negligering av ämnet som många tidigare studier och kartläggningar vittnar om?

* Vilken roll spelar den bristande kompetensen hos skolledare och lärare, de otydliga styrdokumenterna, de godtyckliga besluten om vilka som ska läsa ämnet, samt bristen på tillförlitliga bedömningsinstrument?

* Är de missförhållanden som rapporteras snarare symptom på mer grundläggande problem i den svenska skolan, som knappast kommer att få sin lösning genom en utredning av ämnet?

* Vilka är riskerna med en sammanslagning av svenskämnen? På vems villkor kommer detta att ske, och vilken kompetens ska man kräva av lärare som ska undervisa i ämnet?

Vi förväntar oss en seriös behandling av dessa frågor från skolmyndigheternas sida. Förhastade slutsatser om orsakerna bakom de missförhållanden som avslöjats måste undvikas, om man ska kunna finna långsiktiga och hållbara lösningar för de flerspråkiga elevernas svenskundervisning. Felgrepp i nuläget innebär en överhängande risk för att barnet åker ut med badvattnet och att skolsituationen för de flerspråkiga eleverna försämras ytterligare. Det har Sverige inte råd med.

Inger Lindberg
professor i svenska som andraspråk
Göteborgs universitet
Kenneth Hyltenstam
professor i tvåspråkighetsforskning
Stockholms universitet

© Copyright Göteborgs-Posten, Göteborgs-Posten äger alla rättigheter till denna text
(Debattartikel Göteborgs-Posten GP FRIA ORD/DEBATT, uppdaterad 2004-04-20,

är hämtad från nätet <http://www.gp.se/gp/jsp/Crosslink.jsp?d=114&a=161545>)

Bilaga 6

Intervjuguide: undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.

Beroende på vilken yrkesutövare (rektor, specialpedagog, klasslärare, lärare i svenska som andraspråk, lärare i förberedelseklass) som intervjuats har nedanstående frågor omformulerats och vissa av dem har emellanåt inte ställts.

Undervisning i svenska som andraspråk:

Vad är anledningen till att elever har undervisning i svenska som andraspråk?

Vad är svenska som andraspråk för ett ämne?

Hur skulle du vilja definiera/beskriva det?

På vilka sätt skiljer det sig från svenska som modersmål?

Vad skiljer (vilka skillnader finns det mellan) kursplanerna (sv som andraspråk och sv som modersmål) åt?

Kan man bli klar med svenska som andraspråk och "gå över" till svenska som modersmålsundervisning?

I så fall; hur görs bedömningar och vem/vilka bedömer, vilka kriterier bör vara uppfyllda?

Hur informeras eleverna och föräldrarna om undervisningen i svenska som andraspråk?

Är elever och föräldrar delaktiga i beslutet om elevers undervisning i ämnet? Är undervisningen "diskuterbar" eller obligatorisk?

Informeras "de andra" eleverna (deras föräldrar) om att vissa elever går iväg till undervisning i svenska som andraspråk och hur beskriver ni detta i så fall?

Deltar klassläraren i diskussioner och beslut kring andraspråksundervisningen och hur?

Undervisning i förberedelseklass

Vad är anledningen till att elever har undervisning i förberedelseklass?

Hur förbereder du eleverna?

Vad är det för slags undervisning (ämnen etc) som bedrivs i förberedelseklassen?

Vad skiljer den från "vanlig" klassrumsundervisning?

Vad anser du som speciellt viktigt inom förberedelseklassundervisningen?

Hur skulle du vilja beskriva elevers behov av ämnet/av undervisning i förberedelseklass?

Vad är det för behov som "tillfredsställs" inom undervisningen?

Inom undervisningen i förberedelseklassen blir man ju på ett eller annat sätt färdig/klar och ska slussas över till klassen, hur gör ni då? Hur görs bedömningar? När är en elev färdigförberedd? Vilka kriterier går du efter?

Hur informeras föräldrar och elever om undervisning i förberedelseklass?

Är elever och föräldrar delaktiga i beslutet om att eleven är i behov av undervisningen? Är undervisningen ”diskuterbar” eller obligatorisk?

Hur går det till, med det som kallas klasstillhörighet, att eleverna skrivs in i en klass samtidigt som de går i förberedelseklassen?

Informeras den ”ordinarie” klassen om att en elev som går i förberedelseklassen egentligen tillhör den ”ordinarie” klassen, eller hur går det till?

Bilaga 7

Hej!

Jag har tagit emot din fråga om föräldrarstillstånd för förberedelse klass.

Det finns inget i skolans författningar som heter förberedelseklass, utan det är en form av stöd. Stöd regleras i 5 kap. grundskoleförordningen.

En förberedelseklass utgår ifrån elevernas stödbehov och ska följa behovsutredning och åtgärdsprogram där föräldrarna involveras vid framtagandet.

Utöver det är i förberedelseklass rimligtvis en särskild undervisningsgrupp vilket beslutas av styrelsen, dvs utbildningsnämnden, och kan överklagas. Vidare förutsätter det förmodligen beslut om anpassad studiegång även det ett styrelsebeslut.

Jag bifogar en länk till våra allmänna råd om åtgärdsprogram och till grundskoleförordningen, om ni inte redan har dem:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1786>

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Återkom gärna om ni har ytterligare frågor.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skolväsendets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Anslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarreflexioner. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRCKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevens lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991
- Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton
79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i keroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.
94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettårings möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higber Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higber Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolerearar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdetik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelararutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen maket och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSEN *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ammingspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskkada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivnärligheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter arseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasielärares institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg 2011

