



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

**Andraspråksperspektiv i lärarutbildningen?
- en studie om i vilken mån tre lärarutbildningars obligatoriska
delar ger de blivande lärarna verktyg att möta andraspråkselever**

Nadja Jotun
Sofia Hemgren

LAU 350
Handledare: Lilian Nygren Junkin
Examinator: Maja Lindfors Viklund
Rapportnummer: Ht-05:1350-1

Abstrakt

Institutionen för svenska språket

Författare: Nadja Jotun och Sofia Hemgren

Titel: Andraspråksperspektiv i lärarutbildningen? - en studie om i vilken mån tre lärarutbildningars obligatoriska delar ger de blivande lärarna verktyg att möta andraspråkslever.

Problem

Andraspråkslever *som grupp* har svårare att nå målen i kursplanerna.

Syfte och frågeställningar

Vi vill utröna om tre lärarutbildningar i landet tillhandahåller redskap som läraren behöver i mötet med andraspråkslever eftersom lärares kompetens har betydelse för elevers skolresultat.

- Hur ser kursplansinnehållet ut gällande andraspråkslevers förutsättningar för lärande?
- Hur har kursplanerna implementerats?
- Hur kan vi sätta makt- och marginaliseringsteorier i relation till resultatet av ovanstående frågeställningar?

Metod

Vi har använt oss av kvalitativ innehållsanalys av kursplaner och litteraturlistor samt intervjuer med studenter och seminarieledare.

Resultat

Inslagen av andraspråksperspektiv var få i alla tre utbildningarna. De inslag som fanns visade dock att Mälardalens högskola hade det tydligaste andraspråksperspektivet. På Mittuniversitetet fann vi spår av andraspråksperspektiv i en kurs, men kursinnehållet verkar inte ha haft någon större effekt på de studenter vi intervjuat. Göteborgs universitet antar ett sociokulturellt perspektiv i en kurs, men har inget explicit andraspråksperspektiv. I en annan kurs på Göteborgs universitet fann vi också inslag av andraspråksperspektiv. Detta tycks dock inte ha implementerats. Sett utifrån de makt- och marginaliseringsteorier vi utgått ifrån bör således Göteborgs universitet och Mittuniversitetet se över sin verksamhet för att öka andraspråkslevers chans till likvärdig utbildning. Mälardalens högskola däremot har lyckats examinera studenter som upplever sig ha fått verktyg att möta andraspråkslever.

Nyckelord: Lärarkompetens, skolsvårigheter, andraspråk, lärarutbildning, marginalisering

Förord

Som blivande lärare i svenska som andraspråk har det varit mycket givande för oss att få en inblick i lärarutbildningars andraspråksperspektiv. Vi har bägge ett stort intresse för andraspråksfrågor och ser förväntansfullt fram emot att arbeta i det mångkulturella klassrummet. Vi vet dock att våra elevers förutsättningar hade kunnat tas tillvara bättre och att vårt arbete hade underlättats om andraspråksfrågor prioriterats i skolors organisation såväl som lärarutbildningen. Vår förhoppning är att stängda ögon kommer att öppnas och att lärarutbildningar i framtiden inser vikten av att de blivande lärarna får ett andraspråksperspektiv med sig ut i arbetslivet.

Under arbetets gång har vårt gemensamma intresse för arbetet och ämnesvalet gjort att kommunikationen flutit väl. Vi har arbetat både tillsammans och på var sitt håll. Innehållet i sin helhet står vi dock båda för.

Vi vill framföra ett tack till våra informanter. Utan deras medverkan hade arbetet inte kunnat genomföras. Vi vill även tacka vår handledare Lilian Nygren Junkin för god handledning och hjälp att hitta i litteraturdjungeln. Vi vill dessutom rikta vårt tack till Margareta Holmegaard, för hennes ansträngningar att få tag på den för oss hett eftertraktade *Negotiating identities*.

Innehåll

1	<u>INLEDNING</u>	1
1.1	FRÅGESTÄLLNINGAR KRING AUTENTISKA EXEMPEL FRÅN VÅRA VFU- PLACERINGAR	1
2	<u>BAKGRUND</u>	2
3	<u>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</u>	5
3.1	BEGREPPSDEFINITIONER	5
3.2	PROBLEM	5
4	<u>TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING</u>	8
4.1	LÄRARKOMPETENS I FÖRHÅLLANDE TILL ELEVPRESTATIONER	8
4.2	FÖRKLARINGAR TILL ANDRASPRÅKSELEVERS SKOLSVÅRIGHETER	9
4.3	FÖRKLARINGAR TILL ANDRASPRÅKSELEVERS SKOLFRAMGÅNGAR	9
4.4	FÖRKLARINGAR TILL VAD SOM KAN HINDRA ANDRASPRÅKSELEVERS SKOLFRAMGÅNGAR	11
4.5	FÖRKLARINGAR TILL VARFÖR KOMPETENTA LÄRARE MED ANDRASPRÅKSPERSPEKTIV BEHÖVS	13
5	<u>METOD</u>	15
5.1	MATERIAL OCH URVAL	16
5.2	GENOMFÖRANDE	16
5.3	METODDISKUSSION	18
5.4	FORSKNINGSETISKA ASPEKTER	20
5.5	YRKESETISKA ASPEKTER	20
6	<u>RESULTAT OCH TOLKNING</u>	21
6.1	FRÅGESTÄLLNING 1	21
6.1.1	GÖTEBORGS UNIVERSITET	21
6.1.2	MITTUNIVERSITETET	22
6.1.3	MÄLARDALENS HÖGSKOLA	23
6.1.4	SAMMANFATTNING	24
6.2	FRÅGESTÄLLNING 2	25
6.2.1	GÖTEBORGS UNIVERSITET	25
6.2.2	MITTUNIVERSITETET	27
6.2.3	MÄLARDALENS HÖGSKOLA	28
6.2.4	SAMMANFATTNING	29
6.3	FRÅGESTÄLLNING 3	30
7	<u>SAMMANFATTANDE ANALYSSCHEMA</u>	32

8	<u>DISKUSSION</u>	33
9	<u>AVSLUTNING</u>	38
9.1	ÅTERKOPPLING TILL FALLEN I INLEDNINGEN	38
10	<u>REFERENSER</u>	40
10.1	TRYCKTA KÄLLOR	40
10.2	TIDNINGSARTIKLAR	41
10.3	ELEKTRONISKA KÄLLOR	42
11	<u>BILAGA 1, INTERVJUGUIDE</u>	43
12	<u>BILAGA 2, REFERENSER TILL LITTERATUREN I DE UNDERSÖKTA KURSPLANERNA</u>	44
12.1	GÖTEBORGS UNIVERSITET	44
12.2	MITTUNIVERSITETET	44
12.3	MÄLARDALENS HÖGSKOLA	44

1 Inledning

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi uppmärksammat att det finns lärare som saknar kunskaper om andraspråsutveckling. Vi har sett exempel på lärare som nekat elever att använda modersmålet som hjälp i klassrummet. Elever med samma modersmål har inte fått hjälpa varandra att förstå t.ex. problemformuleringar i matematik. Vi har också sett lärare med tillåtande attityd, som gärna velat ha kunskap om hur man lär sig på sitt andraspråk, men helt enkelt inte haft kompetensen. Får de blivande lärarna den kompetensen? Då vi själva gått lärarutbildningen i Göteborg vet vi att det allmänna utbildningsområdet inte givit oss blivande lärare de redskap vi behöver. Vi har dock förstått att innehållet i utbildningen ändrats något sedan vi började. Vi vill därför veta hur den ser ut nu och hur det kan se ut i andra lärarutbildningar i landet för att få några jämförelsepunkter.

1.1 Frågeställningar kring autentiska exempel från våra VFU-placeringar

I ett klassrum har läraren nyligen gått igenom ett nytt kapitel i matematikboken och eleverna är i färd med att ta sig an uppgifter kopplade till kapitlet. En del av uppgifterna är konstruerade som problemlösningssuppgifter. Några av eleverna samtalar på somaliska medan de räknar. Läraren anser att de ska tala svenska i klassrummet och säger därför till dem att ”i skolan pratar vi svenska”. Gör hon rätt? Vad säger forskningen om hur flerspråkiga elever bäst tillägnar sig ett skolämne och ett andraspråk?

I ett annat klassrum finns ca 20 elever. En tredjedel av eleverna använder ett annat språk i hemmet och läser därför svenska som andraspråk. Resten av eleverna läser modersmålssvenska. Terminen har nyligen startat och läraren har fått medel av rektorn för att inhandla en klassuppsättning läromedelsböcker i det SO-ämne han ska undervisa i. Hur gör läraren när han väljer ut läromedelsböckerna? Vilka faktorer ska han tänka på för att i enlighet med styrdokument och forskning på bästa sätt möta såväl de flerspråkiga eleverna som de som har svenska som modersmål? Vad finns det för forskning som kan hjälpa läraren i valet?

I det tredje klassrummet har läraren en handfull elever med ett annat förstaspråk än svenska. De flerspråkiga eleverna har inte bott mer än ett par år i Sverige. De är 14 och 15 år gamla och läser år 8 i grundskolan. De har tidigare gått i förberedelseklass men läser nu skolämnena tillsammans med sina jämnåriga svenska klasskamrater (med undantag för ämnet svenska som andraspråk). Deras skriftliga alster är inte i nivå med de svenska elevernas, och innehåller meningsbyggnadsfel och grammatiska böjningsfel, t.ex. ”komde” istället för ”kom” och ”gådde” istället för ”gick”. Läraren i NO anser att deras språk ligger på ”mellanstadienivå” och eleverna får därför inte godkänt i NO. Bedömer läraren eleven på rätt grunder? Vad säger forskning om språkprocessen?

Med ovanstående fall har vi velat exemplifiera de tre forskningsinriktningar som finns gällande andraspråsutveckling. Vi återkommer med en närmare presentation av dessa i avsnittet ”teori och tidigare forskning”. I avslutningsavsnittet återkopplas ovanstående fallbeskrivningar och vi kommer att med hjälp av forskning besvara frågeställningarna kring fallen..

2 Bakgrund

I Sverige inrättades hösten 2001 en ny lärarutbildning. Studenterna läser ämnesinriktningar, 40-80 poäng beroende på om de ska bli grundskole- eller gymnasielärare, samt beroende på hur många poäng som krävs för ett specifikt ämne. Ämnesinriktningarna är valbara inom ramen för vad som räknas som ämne inom lärarutbildningen. Varje student ska dessutom ha en specialisering om minst 20 poäng. Ämnet studenterna specialiserar sig på är också valbart inom ramen för vad som erkänns som specialisering.

Det allmänna utbildningsområdet (auo) omfattar 60 poäng varav 10 poäng ska vara verksamhetsförlagda (vfu). Med verksamhetsförlagd utbildning avses det som tidigare kallades "praktik". Det allmänna utbildningsområdet bör dessutom innehålla både för yrket centrala kunskapsområden och tvärvetenskapliga ämnesstudier. Förutom en generell struktur som gäller för landets alla lärarutbildningar, med inriktningar, specialiseringar och auo, har varje lärosäte fria händer att skapa en egen profil på den egna lärarutbildningen.

I den SOU-rapport som ligger till grund för den reformerade lärarutbildningen som startade 2001 säger Lärarutbildningskommittén bland annat att skolan måste kunna möta det mångkulturella samhället. I slutbetänkandet läser vi till exempel att det krävs "vidgad sociokulturell kompetens hos samhällsmedborgare i allmänhet och hos yrkesutövare med samhällsupdrag i synnerhet" (SOU 1999:63 s 50). Det står vidare i rapporten:

Det ställer krav på att lärare dels utbildas för att kunna verka i en mångkulturell skola, dels utvecklar förmågan att kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle (ibid.).

Vi läser då och då nedslående tidningsrubriker och artiklar som bygger på Skolverkets bedömningar och som kan se ut till exempel som artikeln i Dagens Nyheter den 2 november 2004: "Bristande lärarkompetens drabbar elever." I texten kan vi bland annat läsa att elever inte garanteras en rättvis bedömning och betygsättning pga. lärares och rektorers bristande kompetens (DN 2/11-04). På Expressens förstasida slås vi den 20/11-2005 av rubriken "De gick ut skolan - utan att lära sig läsa". Artikeln handlar om elever som fått godkänt i svenska trots att de har svårigheter med läsningen. Tre elever, med utländska namn, intervjuas och det visar sig att de går i specialklass på gymnasiet för att lära sig läsa på nytt. Som blivande lärare förfasas vi över rubriker som denna och undrar hur detta kan ske. Det ligger nära till hands att koppla samman bristfälliga studieresultat med bristande kompetens hos lärare, vilket bekräftas av den slutsats som Skolverket dragit i sin årliga lägesbedömning och som redovisas i Resultatförbättring i grundskolan där Skolverket skriver att:

Lärares kompetens är, oavsett hur den mäts, en avgörande faktor för elevernas studieresultat. I internationella studier kännetecknas framgångsrika länder av välutbildade lärare med goda ämneskunskaper och kvalificerad utbildning för att undervisa i heterogena grupper (Skolverket 2005a).

Skolverket skriver att "Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen." (Lpo94) Det är ett faktum att elever med utländsk bakgrund har svårare att nå målen jämfört med elever med svensk bakgrund. Integrationsverket skriver att:

Det finns skillnader i studieresultat mellan elever med svensk och utländsk bakgrund. Det gäller både grund- och gymnasieskolan. Skillnaderna ökar ju kortare tid som eleverna

vistats i Sverige men de är markanta även när vi enbart jämför inrikes födda elever med svensk och utländsk bakgrund. (www.integrationsverket.se).

Genom Myndigheten för skolutveckling får vi ytterligare bekräftelse på att elever med utländsk bakgrund har svårare att nå målen. De menar dessutom att elevernas resultat påverkas negativt av brister i skolors organisation och undervisning, vid sidan om andra faktorer som t.ex. föräldrars anknytning till arbetsmarknaden. (Myndigheten för skolutveckling 2004). Därför ser vi det vara av stor vikt att lärare utformar sin undervisning på ett kompetent sätt, och tar hjälp av den forskning som finns.

Skolverket bedömer bland annat att undervisning för heterogena elevgrupper och för elevers olika behov bör stå i centrum för en flerårig statlig satsning på kompetensutveckling av lärare. De menar även att lärarkåren måste använda sig av forskningsresultat och annan kunskap knuten till yrket. (Skolverket 2005a) I de fall där skolor och lärare använder sig av de rekommendationer som utgått från forskning om andraspråksutveckling ser mediebilderna genast ljusare ut. I till exempel Göteborgs Posten den 12 oktober 2003 möts vi av rubriken ”Tvåspråkig undervisning får VG”. Artikelnen handlar om en skola som ligger i en segregerad stadsdel i Malmö där 85 % av eleverna har annat modersmål än svenska. Sedan skolan införde tvåspråkig undervisning, med hjälp av behöriga lärare, har 68 % av eleverna förbättrat sina studieresultat avsevärt (Göteborgs Posten 12/10-03). Styrdokumenten anger vilken kompetens som krävs. Under stycket ”En likvärdig utbildning” i Lpo94 finner vi att:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Lpo94)

Vad är det då som krävs av läraren om vi tittar på ovanstående utdrag i Lpo94? Det säger sig självt att om skolan skall utgå från elevernas förutsättningar med utgångspunkt i deras bakgrund, språk erfarenheter och kunskaper måste lärarna veta vilka dessa är och dessutom ha verktyg för att kunna utgå från dem. När det gäller flerspråkiga elever behöver de således veta hur man lär på sitt andraspråk, vilka hinder och möjligheter som finns och framför allt ha kunskap om vad forskningen säger, till exempel om hur ämneskunskaper bäst kan tillägnas parallellt med att eleverna utvecklar det svenska språket. Dagens klassrum består i hög grad av elever med varierande etnisk, kulturell och språklig bakgrund (Myndigheten för skolutveckling¹). Det ställer stora krav på lärare att i undervisningen kunna tillgodose elever med såväl inhemsk som utländsk bakgrund. Lärarutbildningen spelar här en stor roll för lärarens kompetens, även om utbildningen självklart inte är den enda avgörande faktorn.

Fallen i inledningen är exempel på situationer som vi som lärare mycket väl kan hamna i, oavsett vilken ämnesinriktning vi har. Vi undrar om dagens lärarutbildningar ger de blivande lärarna redskap att hantera dessa och liknande situationer. I skolan möter lärare ofta elever med olika slags utländsk bakgrund. Detta innebär möjligheter för elever och lärare att få en ökad kunskap om, och förståelse för andra kulturer och språk. Vid sidan av dessa positiva effekter finns också det faktum att flerspråkiga elever har svårare att nå målen i skolan. Detta har olika förklaringar och kan bero på mer än en faktor, som till exempel hemmens studiekultur och socioekonomiska situation. Vi har dock valt att inrikta oss på den faktor som rör lärarens formella kompetens. Med kunskap och en medvetenhet om vilka faktorer som utgör hinder respektive möjligheter för eleverna i undervisningen kan vi som lärare öka förutsättningarna för flerspråkiga elever att lyckas i skolan.

¹ <http://www.skolutveckling.se/mangfald/>

Lpo94 bygger på skollagen och vi har på föregående sida pekat på stycken som utifrån läroplanen motiverar denna studie. I högskoleförordningen finner vi dessutom vad som krävs av studenten innan denne kan få sin lärarexamen. Studenten skall, för att erhålla lärarexamen, bland annat kunna förverkliga läroplanens mål med hjälp av de kunskaper som behövs (Högskoleförordningen 1993:100, bilaga 2). Med anledning av ovanstående finner vi det utbildningsvetenskapligt och didaktiskt relevant att utröna om lärarutbildningars obligatoriska delar tillhandahåller verktyg för de blivande lärarna gällande flerspråkiga elever.

För att vi i enlighet med läroplanerna ska ha en likvärdig utbildning och arbeta utifrån elevers förutsättningar krävs av alla lärare en god kännedom om hur vi kan arbeta språkutvecklande. Som vi sett, har elever med svenska som andraspråk svårigheter att uppnå målen. Därför är det av stor vikt att lärare i alla ämnen har goda kunskaper om hur man skapar bra förutsättningar för andraspråkselevers lärande.

Vår hypotes är att lärarna via de obligatoriska delarna av lärarprogrammet i de tre studerade utbildningarna inte får redskap för att uppfylla målen i Lpo94 i fråga om mötet med andraspråkselever. Huruvida detta stämmer eller ej får denna undersökning ge svar på.

3 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att med utgångspunkt i makt- och marginaliseringsteorier (Bachrach och Baratz i: Gaventa 1987, Cummins 1996) utvärdera om lärarutbildningens obligatoriska delar vid Göteborgs universitet, Mittuniversitetet och Mälardalens högskola tillhandahåller redskap som läraren, i enighet med aktuell forskning, behöver i mötet med andraspråkselever. Vi har även för avsikt att göra en jämförelse mellan utbildningarna och sätta deras praktik i förhållande till deras kursplaner.

För att nå syftet med undersökningen har vi preciserat tre frågeställningar som vi försöker besvara med hjälp av innehållsanalys och intervjuer.

1. Hur ser innehållet i kursplanerna och deras litteraturlistor ut i de ovan nämnda lärarutbildningarnas obligatoriska delar, gällande andraspråkselevens förutsättningar för lärande?
2. Hur har de kursplaner innehållande andraspråksperspektiv vid de tre lärosätena implementerats?
3. Hur kan resultatet av ovanstående frågeställningar sättas i relation till teorier om lärarutbildningens och lärarkompetensens betydelse för andraspråkselevens förutsättningar för lärande? Vilka likheter och skillnader kan urskiljas mellan de tre lärarutbildningarna med avseende på detta?

3.1 Begreppsdefinitioner

Termen *andraspråk* används på olika sätt och kan avse a) i vilken kronologisk ordning två språk lärs in, b) ett språk som skiljer sig från majoritetsspråket, c) det svagare språket eller d) det språk som den tvåspråkiga individen använder minst. Termen *andraspråk* kan även användas för att referera till det tredje eller fjärde språket (Mid-Continent Comprehensive Center, 2004). I den här uppsatsen används begreppet *andraspråk* med avseende på det svagare språket och i samband med att det lärs in i det land som språket talas.

Ett i uppsatsen vanligt förekommande begrepp är *andraspråksperspektiv*. Vi har medvetet valt ett brett begrepp för att fånga de infallsvinklar som ryms inom andraspråksforskningen. Därmed minimeras risken för att vi förbiser något.

Begreppet *andraspråksutveckling* avser själva språkutvecklingen, men även den socialisationsprocess vari denna ingår.

3.2 Problem

Rapporter från Skolverket visar att minoritetselever *som grupp* har svårare att nå målen i kursplanerna. Med detta menas inte att alla minoritetselever får sämre resultat! Precis som med alla andra elever spelar sociala förutsättningar stor roll. Till exempel får minoritetselever med högutbildade föräldrar högre betyg och klarar sig bättre, men jämfört med elever med svenska som modersmål vars föräldrar är högutbildade får eleverna med svenska som andraspråk sämre resultat (Rönnerberg, I. & Rönnerberg, L. 2001). I ett pressmeddelande från Skolverket den 1 november 2005b kan vi läsa:

I grundskolan har spridningen i resultat mellan skolorna ökat och det finns tydliga skillnader i resultat mellan elevgrupper. Särskilt gäller detta elever med utländsk bakgrund som får sämre resultat både i grundskolan och i gymnasieskolan. Resultatskillnaderna mellan svenska elever och invandrade elever tycks dessutom öka i gymnasieskolan jämfört med grundskolan (Skolverket pressmeddelande 1 nov-05).

Forskning pekar på flera faktorer som samverkar till att elever med utländsk bakgrund inte når målen i lika hög utsträckning som elever med inhemsk bakgrund (s2 ff.). Som (blivande) lärare kan vi inte påverka faktorer som har att göra med till exempel föräldrars utbildningsnivå, anknytning på arbetsmarknaden eller studiekultur i hemmen. Vad vi däremot kan påverka är faktorer som har med skolan och undervisningens kvalitet att göra. Som lärare kan vi utveckla och förbättra undervisningen för dessa elever. Vi kommer att peka på rapporter som visar sambandet mellan elevers prestationer och lärares kompetens. Det är orimligt att resonera i termer om att detta inte skulle gälla mötet med flerspråkiga elever. För oss är det självklart att alla lärare skall ha kompetens i att möta dessa elever. Detta eftersom det är mer troligt än otroligt att vi kommer att ha elever med utländsk bakgrund i klassrummen. Att inte ha kompetens att möta dessa elevers förutsättningar och behov vore att arbeta stick i stäv mot vad författningarna anger. Enligt högskolelagens examensordning för lärarutbildningen är målet bland annat att läraren genom utbildningen ska ha kompetens att uppfylla intentionerna och kraven i styrdokumentet.

Läroplanen föreskriver att undervisningen ska utgå från elevernas språk, bakgrund, erfarenheter och kunskaper. Läraren är skyldig att ge eleven stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Hon ska utgå från varje enskild individs behov och tänkande. Vidare skall läraren se till att eleven stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga samt ge eleven möjligheter till ämnesfördjupning (Lpo94).

Dagens klassrum är en spegling av samhället. De senaste decennierna har andelen invånare med utländsk bakgrund ökat. Ungefär 15 % av eleverna i grundskolan är födda utomlands eller av föräldrar som är födda utomlands (Skolverket 2005c). Detta ställer nya krav på skolan och lärarna som professionell yrkesgrupp.

Man kan säga att en enkel definition på professionella yrkesgrupper är att sådana grupper vet vad de gör. Det betyder att yrkesutövarna har en hög medvetenhet om målen med arbetet och även förfogar över olika metoder och strategier för att nå dessa mål. De tar reda på de speciella förutsättningar som råder (Colnerud 2002:110).

Om lärarutbildningen inte tillhandahåller den informationen lämnas ansvaret över till den enskilde läraren. Författarna skriver även att det inte räcker med att lärarna själva vet vad de gör för att anses vara professionella. Tilltron från samhället tillmätes också stor vikt (ibid.). Detta innebär att lärare riskerar att inte ses som professionella om allmänheten vet att lärarutbildningen inte tillhandahåller verktygen för att möta flerspråkiga elever utifrån deras förutsättningar. Vi måste därför förändra vårt sätt att arbeta och ta hjälp av den forskning som finns kring hur man bäst lär på sitt andraspråk.

Får lärarna inte kompetensen via sin lärarutbildning måste de söka den på annat håll, för att möta Skolverkets krav. Fortbildningskurser för att kompetensutveckla redan verksamma lärare är kostsamt för såväl individen som samhället i stort. Kostnader vi syftar på är såväl monetära som tidsmässiga. De enorma resurser som kommuner lägger på kompetensutveckling skulle kunna minskas avsevärt om lärarna redan i lärarutbildningen får den kompetens som krävs för att bättre kunna möta dagens mångkulturella samhälle.

I Skolverkets lägesrapport för år 2005 läser vi att:

Enligt en arbetsplatsundersökning 2004 sker lärares kompetensutveckling ofta på fritiden och på egen bekostnad. Endast 43 procent av lärarna angav att de fick den kompetensutveckling som de ansåg sig behöva (Skolverket 2005a).

I skriften *Svenska som andraspråk - lärarkompetens och lärarutbildningsbehov* säger Roger Källström² att andelen som väljer att läsa ämnesinriktningen Svenska som andraspråk på lärarprogrammet sjunker. Först om trettio år kommer den svenska skolan att ha tillräckligt många kompetenta lärare i svenska som andraspråk, om dagens utbildningstakt fortsätter (Källström 1999). Därför är det av ytterligare vikt att alla lärare får beredskapen att möta dessa elever utifrån deras förutsättningar, i enlighet med läroplanen.

² Roger Källström är universitetslektor i svenska/svenska som andraspråk vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet

4 Teori och tidigare forskning

En viktig utgångspunkt för vår studie är att lärares kompetens har stor betydelse för elevers lärande och prestationer. Därför kommer vi först att presentera forskning om detta. Därefter följer en kort historisk tillbakablick av andraspråksteorier och forskning. Detta följs av ett avsnitt som förklarar andraspråkslevers skolsvårigheter samt i vissa fall sätt att hantera dessa. Till sist lägger vi fram teorier och forskning som behandlar konsekvenser av att inte känna till dessa faktorer samt vilka åtgärder som behöver vidtas för att förändra situationen för lärare och andraspråkslever.

4.1 Lärarkompetens i förhållande till elevprestationer

Skolverket har givit ut en kunskapsöversikt över forskning om huruvida ekonomiska resurser har någon betydelse för pedagogiska resultat. Kunskapsöversikten visar att den faktor som har störst betydelse för elevernas kunskaper och färdigheter är hög lärarkompetens. Författarna refererar till ett stort antal studier där man funnit att lärares kompetens står i relation till elevernas prestationer (Gustafsson & Myrberg 2002). De internationella studierna visar även att det, utöver goda ämneskunskaper, även krävs att lärare kan anpassa sina undervisningsmetoder i förhållande till undervisningsämnet och den specifika elevgruppen:

It is surely plausible to suggest that insofar as a teacher's knowledge provides the basis for his or her effectiveness, the most relevant knowledge will be that which concerns the particular topic being taught and the relevant pedagogical strategies for teaching it to the particular types of pupils to whom it will be taught. If the teacher is to teach fractions, then it is knowledge of fractions and perhaps of closely associated topics which is of major importance ... Similarly, knowledge of teaching strategies relevant to teaching fractions will be important (Byrne 1983 i Darling-Hammond 1999 citerat av Gustafsson & Myrberg 2002).

I en studie från Texas omfattas 900 skoldistrikt och 2,4 miljoner elever. I studien hade man tagit med ett flertal variabler, däribland elevers socioekonomiska bakgrund, lärartäthet och storlek på skolorna. Resultatet från den studien visar att lärarkompetensen var den variabel som bäst korrelerade med elevernas studieprestationer (Gustafsson & Myrberg 2002). Internationella studier är dock framtagna i en annan kontext, som inte med självklarhet kan appliceras på Sverige. Skolverket skriver dock att de amerikanska lärarnas kompetensprofil i ovanstående studie bedöms vara giltig även för de svenska lärarna. I kunskapsöversikten redovisas ett tiotal omfattande studier utöver vad vi redogjort för här. Gustafsson och Myrbergs slutsats till samtliga studier är:

Till skillnad från de övriga resursslagslag som vi diskuterat i denna översikt framstår resultaten från studier av lärarkompetensens betydelse för elevernas resultat som relativt entydiga. Praktiskt taget oberoende av hur lärarkompetensen bestämts (t.ex. omfattning av yrkeserfarenhet, pedagogisk utbildning, ämnesutbildning, kompetensutveckling, uppmätta kunskaper och färdigheter) visar sammanställningar av undersökningarnas resultat på positiva effekter på elevernas resultat. Vi kan sålunda konstatera att det finns fog för slutsatsen att lärares utbildning och erfarenhet är betydelsefulla faktorer för elevernas studieresultat (Gustafsson & Myrberg 2002).

Även i undersökningar som inte haft som syfte att studera lärarkompetens i förhållande till elevprestationer har lärares kompetens lyfts fram som bidragande faktorer till elevers skolframgång. Se till exempel Thomas och Colliers studie nedan.

4.2 Förklaringar till andraspråkselevs skolsvårigheter

Axelsson (1999) ger exempel på fyra förklaringsmodeller som varit vanliga när det handlat om att ange orsakerna till att vissa minoritets elever misslyckas i skolan:

Ärftlighetsteorin gick ut på att intelligensen varierar mellan raser.

Kulturella brister, där man anser att skolsvårigheterna beror på hemmiljön, att föräldrarna inte ger sina barn det stöd de behöver.

Kulturell konflikt, att minoritets elevernas kultur är olik den kultur som tillhör majoriteten.

Strukturella förklaringar, som dels bygger på att samhället bidrar till att stigmatisera ras- och socioekonomiska skillnader, dels på hur de som ingår i en minoritetsgrupp ser på vad samhället har att ge.

De tre första utgår från teorin om majoriteten som norm, där skolan är anpassad till dessa elever. När elever från en minoritetskultur hamnar i skolsvårigheter förklarar man detta med de egenskaper som ligger i elevens språkliga, kulturella och genetiska bakgrund. Den forskning som görs idag utgår i första hand ifrån strukturella förklaringar, men man har inte helt gått ifrån förklaringsmodellerna kulturella brister och kulturell konflikt (Axelsson 2004).

En tydlig skillnad kunde ses mellan Lgr 69 och Lgr 80, där man i den tidigare läroplanen menade att grunden till svårigheter är låg intelligens, funktionshinder och andra egenskaper hos eleven. I och med Lgr 80 började man tala om att skolan ska arbeta för att motverka elevers svårigheter (Lahdenperä, 1997). Förklaringar som pekar på egenskaper hos eleven som orsaken till dennes skolsvårigheter lever till viss del kvar, exempelvis när elevers flerspråkighet ses som ett problem (Axelsson 1999, Otterup 2005). Detta beror bland annat på att tidigare studier pekat på negativa samband mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling. Dessa studier hade dock metodologiska brister där man inte tagit med socioekonomiska variabler. Ytterligare en brist var att man enbart fokuserade på problem. I början på 60-talet genomförde dock Peal och Lambert intelligensstest på enspråkiga och tvåspråkiga barn. De fann att de tvåspråkiga barnen presterade bättre än de enspråkiga. Efter denna studie har många andra forskare också kommit fram till att flerspråkighet kan vara positivt såväl för den rent språkliga förmågan som för förmågan att tänka abstrakt (Otterup 2005).

Sedan 1960-talet har andraspråksforskningen i huvudsak haft tre inriktningar. Den första av dessa tre rör förhållandet mellan det nya språket och den som lär sig det, dvs. språkanvändningsmönster och vad som sker under inläringen av det nya språket. Här hör exempelvis grammatik och morfologi hemma. En annan inriktning handlar om språkpolitik. Här inbegrips såväl ekonomiska satsningar på andraspråksutveckling som samhälleliga attityder till densamma. Den tredje inriktningen handlar om hur undervisning kan stödja inläringen. Den sistnämnda är pedagogiskt och didaktiskt inriktad och grundar sig i flerspråkiga elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling. Andraspråksforskningen är som synes omfattande och har sin utgångspunkt i såväl lingvistiska discipliner som samhällsvetenskapliga (Hyltenstam & Lindberg, 2004).

4.3 Förklaringar till andraspråkselevs skolframgångar

Thomas och Collier slutförde 1997 en 12-årig studie i USA med över 42.000 andraspråkselever. De ville utröna orsaker till tvåspråkiga elevers skolframgång för att ge lärarna kunskapsunderlag till sin undervisning. Resultatet visade att det tar lång tid, upp till tio år, och kräver mycket kraft att tillägna sig allt innehåll i skolan på sitt andraspråk. Dessutom

fann de att det är vanligt att elever får koncentrera sig på att läsa engelska de första åren om de är nya i landet och först när deras engelskkunskaper är tillräckligt utvecklade tillåts de läsa andra ämnen. Forskarna hävdar att detta skapar svårigheter för eleverna när det gäller att komma ikapp de jämnåriga som har engelska som modersmål. De eleverna blir som rörliga mål då deras ämneskunskaper naturligtvis också hela tiden utvecklas. Thomas och Collier lade märke till två olika typer av utbildningsprogram: berikande program och stödprogram. De berikande programmen inbegriper verksamheter där man får undervisningen på andraspråket och på förstaspråket i ungefär lika stora delar varje dag. Stödprogrammen däremot exkluderar på olika sätt minoritetsspråkseleverna från den övriga gruppen och ger i lägre utsträckning möjlighet för eleven att utveckla sitt modersmål. Resultatet visar att elever som går i de berikande programmen presterar bättre och når över snittet för enspråkiga elever i landet medan de som gått stödprogrammen i genomsnitt når under detta medelvärde. I de berikande programmen befann sig eleverna i en sociokulturellt stödande miljö. Eleverna värdesattes och sågs som en tillgång och lärarnas attityder till elevernas modersmål och erfarenheter var fördomsfria. Thomas och Collier lyfter fram lärarnas betydelse för de tvåspråkiga elevernas skolframgångar och menar att en av förutsättningarna för elevernas skolframgångar är att lärarna har kunskaper om andraspråksundervisning eller att lärarna själva är tvåspråkiga och välutbildade (Axelsson i Hyltenstam & Lindberg, red, 2004).

Jim Cummins, kanadensisk forskare inom tvåspråkighet och näraliggande områden, skriver att en vanlig invändning emot dessa 50/50-program är att undervisningen på minoritetsspråket tar tid ifrån majoritetsspråket. Man tror att det är negativt för de tvåspråkiga barnen att få undervisning på sitt förstaspråk. Men denna kritik avvisas med hjälp av omfattande studier som visat att välimplementerade tvåspråkighetsprogram kan hjälpa eleven vidareutveckla sitt modersmål utan att inlärningen av andraspråket blir lidande. Att lära på sitt förstaspråk har inte bara effekten att man bibehåller och utvecklar språket, utan olika intellektuella förmågor som är högst relevanta för majoritetsspråkskapaciteten utvecklas också. Om minoritetseleven lär sig ett fenomen på sitt modersmål (t.ex. klockan) behöver den därefter bara översätta det till andraspråket, och inte lära sig fenomenet på nytt. Senare kan eleven använda sig av sitt förstaspråk för att lära sig mer avancerade saker som att kunna identifiera orsak och verkan, att kunna särskilja åsikter från fakta etc. Vidare säger Cummins att tvåspråkiga barn som fortsätter utveckla sin flerspråkighet genom hela skoltiden får en djupare generell språkförståelse samt en utvecklad flexibilitet i tankeförmågan: "Bilingualism has positive effects on children's linguistic and educational development" (Cummins 2003:61). Detta gäller särskilt om man utvecklat litteracitet i båda/alla språken, skriver han.

Forskning har alltså visat att tvåspråkig undervisning är effektivare än undervisning som sker enbart på andraspråket. Förutsättningarna för kognitiv utveckling försämrats om barnen måste ta emot och bearbeta inflöde på svenska samtidigt som de måste uttrycka sig på svenska (Skolverket 2001). Numera är den internationella forskningen samstämmig på denna punkt och man menar att tvåspråkig undervisning även främjar utvecklingen av andraspråket (t.ex. Hyltenstam & Tuomela, 1996, Cummins, 1996). Med anledning av att forskningen visat att tvåspråkighet kan främja den kognitiva utvecklingen och det divergenta tänkandet³ har modersmålsundervisningens betydelse uppmärksammats av bland andra Skolverket. I en rapport som behandlar ämnet modersmål skriver de att modersmålsundervisningens syfte är dels att eleverna ska få utveckla sitt modersmål, dels att befärja elevens utveckling till att bli en tvåspråkig individ, där dubbel kulturell identitet också ingår. Ett viktigt syfte med undervisningen är att det skall stärka elevens självkänsla (Skolverket 2005c).

³ Med divergent tänkande avses förmågan att lösa en uppgift på mer än ett sätt

Cummins hävdar att barn som börjar skolan med en välutvecklad bas i modersmålet har bättre förutsättningar att bli litterata på andraspråket. Han har tidigare presenterat den så kallade tröskelhypotesen (threshold hypothesis) där han hävdar att man minst måste ha uppnått basnivå i båda språken för att effekterna av tvåspråkigheten ska bli gynnsamma (Cummins, 1976). Med en stark bas i modersmålet kan man lättare sätta in nya ord på målspråket i ett sammanhang, eftersom man redan har begrepp för orden. Sedan kan man använda sig av s.k. transfer, dvs. att man översätter ord från det ena språket till det andra. På så sätt gynnas både modersmålet och andraspråk. Han understryker modersmålets vikt ytterligare genom att säga:

Bilingual children perform better in school when the school effectively teaches the mother tongue and, where appropriate, develops literacy in that language. By contrast, when children are encouraged to reject their mother tongue and, consequently, its development stagnates, their personal and conceptual foundation for learning is undermined (Cummins 2003:62).

Modersmålets betydelse för elevers prestationer hänger även samman med vikten av att deras identitet bekräftas. Identitetens betydelse för elevers prestationer behandlas bland andra av Thomas & Collier som i sin forskning funnit att flerspråkiga elever kände att deras erfarenheter tillvaratogs och deras tvåspråkighet värdesattes i skolan (Axelsson et al 2002). Ytterligare exempel är Lucas och Katz studie som visade att elevernas identitet förstärktes och motiverade dem till engagemang i ämnesstudier när de fick använda modersmålet som hjälp för att tillägna sig ämneskunskaperna. Om eleverna inte tillåts använda modersmålet i skolan kan detta istället leda till att eleven motsätter sig lärande och uppfattar skolan som ett tvång (Axelsson 2004).

Ovanstående studier har alltså falsifierat att flerspråkighet skulle vara ett hinder för inläring. Forskarna har även visat de positiva effekterna av en inlärningsmiljö som är positiv till andraspråkselevernas kultur, språk och etnicitet.

4.4 Förklaringar till vad som kan hindra andraspråkselevers skolframgångar

Skolans, lärarens och lärarutbildningens betydelse för andraspråkselevers möjligheter till skolframgång behandlas av bland andra Jim Cummins. Han menar att andraspråkselevers svårigheter i skolan bland annat beror på att lärare inte är medvetna om andraspråksforskning som till exempel visat att det kan ta fem år eller mer för andraspråkseven att komma ikapp sina jämnåriga kamrater språkligt. Lärare som upplever svårigheter i undervisningssituationen på grund av elevers språksvårigheter borde ifrågasätta sina egna pedagogiska förmågor och strategier hellre än att söka förklaringar hos eleven, menar han. Cummins efterlyser även en språkpolicy i skolan som inte utgår från en monokulturell syn på lärande utan istället tar hänsyn till hur språk och social mångfald ska hanteras. Frånvaro av en sådan språkpolicy, säger han, leder till att hela ansvaret för undervisning av andraspråkseven läggs på läraren i (svenska som) andraspråk. Således kommer inte eleverna att få adekvat undervisning, med avseende på begripligt inflöde, av de andra ämneslärarna där de trots allt befinner sig under större delen av skoldagen:

In the absence of a school-wide policy with respect to language and diversity issues, schools will typically assume that the task of teaching SLL students belongs to the specialized Swedish-as-a-second-language teacher in the school. Under these circumstances, SLL students are unlikely to receive appropriate instruction

(comprehensible input) from the 'mainstream' classroom teachers in whose classrooms they may be for most of the day (Cummins 2000)⁴.

Cummins är kritisk till utestängningsmekanismer i utbildningspolitik och utbildningsorganisationer. Lärarutbildningar och skolledarutbildningar är några av de organisationer som han anser skulle behöva se över sin verksamhet för att omfatta även andraspråkselevs behov av adekvata undervisningsstrategier. I sin artikel om undervisning som leder till skolframgång för andraspråkselever, skriver Cummins att vi inte kan förvänta oss skolledningars stöd i frågor om kulturell mångfald om deras befattning inte förutsätter kunskap om dessa frågor. Gällande lärarutbildningarna skulle nytexaminerade lärare åtminstone kunna garanteras vissa kunskaper i hur man kan göra fackämnesinnehåll mer tillgängligt för andraspråkselever (ibid.).

Han menar bland annat att samhället inte prioriterar frågor som rör andraspråkselevs rätt till likvärdig utbildning och att dessa elever därför inte får en jämlik och likvärdig undervisning. En förändring av detta kräver medvetenhet hos läraren och en vilja att våga utmana de samhällsstrukturella faktorer som avspeglar sig i skolans värld. Gör man inte det bidrar man omedvetet till att upprätthålla rådande maktstrukturer, skriver han.

Liknande tankgångar om makt finner vi hos maktanalytikerna Bachrach och Baratz. De formulerade "Maktens andra dimension" (även kallad "maktens andra ansikte"), som en vidareutveckling av maktens första dimension (maktens första ansikte). Den endimensionella ansatsen definierar makt som synlig makt: "A har makt över B i den mån han kan få B att göra något som B annars inte skulle göra" (Gaventa 1987:29)

Den tvådimensionella ansatsen däremot, som Bachrach och Baratz utvecklade, ger en ny dimension åt det första maktbegreppet. Nu handlar det bland annat om makten att hindra frågor från att uppmärksammas på den politiska dagordningen. På så sätt kan vissa intressen i samhället styra vilka frågor som (inte) kommer upp till diskussion. Maktens andra dimension påvisar således att människors passivitet, okunnighet, likgiltighet och oföretagsamhet yttrar sig genom att vissa deltagares frågor helt och hållet utesluts. Icke-beslut och bortdefiniering kännetecknar maktens andra ansikte som gynnar de redan mäktiga och missgynnar de utanförstående (ibid.).

I *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* ger Cummins exempel på maktfaktorer i utbildningssystemet som kan leda till systematisk diskriminering. En av dessa faktorer som han pekar på, och som givit upphov till denna uppsats, är:

(...) teacher education institutions that until recently have treated issues related to culturally diverse students as marginal and that sent new teachers into the classroom with minimal information regarding patterns of language and emotional development among such students and few pedagogical strategies for helping students learn (Cummins 1996: 140).

Beroende på om lärarutbildningen skickar ut nytexaminerade lärare utan kunskaper om hur de kan hjälpa elever med olika kulturella bakgrunder att utvecklas språkligt och emotionellt och utan inlärningsstrategier för dessa elever, kan således lärarutbildningen antingen bidra till att stärka eller försvaga en redan marginaliserad elevgrupp. Förutom ovanstående faktor som explicit rör lärarutbildningen listar Cummins, med stöd från andra forskare, sex exempel till

⁴ SLL = Second Language Learners

på faktorer i utbildningssystemet som kan bidra till systematisk diskriminering av andraspråkselever. Bland dessa finner vi:

- attityder där man tenderar att se källan till elevers skolsvårigheter hos eleven själv snarare än i den interaktion som eleven erfar i skolan
- en utbildning som reflekterar ett monokulturellt perspektiv och som därmed undertrycker andraspråkselevernas erfarenheter och värderingar
- frånvaron av ”professionals” (vi förstår det som att gälla modersmållärare, tolkar eller/och flerspråkiga lärare) som kan sköta kommunikationen mellan läraren och studenten samt dennes föräldrar
- läxprov och andra test som enbart är anpassat till majoritetsspråkselever

(ibid.)

Cummins sätter stor tilltro till lärare eftersom de har makt att utmana eventuella skolkulturer eller attityder som kan ligga till hinder för andraspråkselevs lärande. I det långa loppet handlar det om att eleverna är en del av samhället och att de måste bekräftas som sådana. Sannolikheten att eleverna känner sig delaktiga i samhället och vill bidra till dess utveckling ökar nämligen om de erkänns i klassrummet och får känna sig hemma där. Cummins menar att målet för alla lärare bör vara att göra klassrummet och skolan till ett mikrokosmos i form av ett samhälle som bryr sig om andra och som är som en spegel av det samhälle där vi vill att våra barn och barnbarn ska få leva i framtiden (Cummins 1996).

4.5 Förklaringar till varför kompetenta lärare med andraspråksperspektiv behövs

Kenneth Hyltenstam och Inger Lindberg innehar Sveriges enda professurer inom ämnena tvåspråkighetsforskning respektive svenska som andraspråk. Hyltenstam är verksam vid Stockholms och Lindberg vid Göteborgs universitet. I inledningen till boken *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* skriver de:

De flerspråkiga elevernas skolframgång angår naturligtvis alla lärare och förutsätter en språklig medvetenhet och ett mångkulturellt förhållningssätt i skolans hela verksamhet. Det finns därför ett akut behov av kunskaper om flerspråkighetens villkor, andraspråksinlärning och interkulturella arbetssätt inte bara hos alla lärare utan också bland skolledare och andra ansvariga för skolans utveckling (Hyltenstam & Lindberg 2004:18).

Vi har tidigare pekat på forskning som visat att det är mycket energikrävande att få ämnesundervisning på sitt andraspråk hela dagarna (se Thomas och Collier ovan). Därutöver har inte alla språkgrupper tillgång till modersmållärare som kan hjälpa eleverna med ämnesstudierna. Dessutom är den tvåspråkiga undervisning som främjar språkutveckling såväl som ämnesinlärning inte alltid genomförbar.

I artikeln ”Språkutvecklande ämnesundervisning” i boken *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (Hyltenstam och Lindberg, red, 2004) efterfrågar därför

Margareta Holmegaard & Inger Wikström⁵ en medvetenhet hos ämneslärare om hur man kan arbeta språkutvecklande för att eleverna ska kunna förstå ämnesinnehållet. De menar att skolans språk inte är detsamma som används i vardagsspråket. Det går dessutom snabbare att tillägna sig ett vardagsspråk jämfört med det mer avancerade språk som används i skolämnen. Nya ord och begrepp förmedlas i skolan via till exempel läromedelsböcker. För andraspråkselever krävs det större insatser för att förstå dessa än vad det gör för förstaspråkselever eftersom de senare har ett passivt ordförråd som lätt kan aktiveras. Eftersom forskning visat att det kan ta upp till tio år innan andraspråket är fullt utvecklat är det viktigt att eleverna får adekvat hjälp med att kunna tillägna sig ämneskunskaper parallellt med att språkutveckling sker. Holmegaard och Wikström ger exempel på en mängd metoder och kunskaper som lärare i olika ämnen kan använda sig av och som grundar sig i forskning om andraspråksutveckling. För att öka elevernas chanser att nå kunskapsmålen är det viktigt att alla lärare arbetar med en medvetenhet om vilka metoder och kunskaper som finns att tillgå (Holmegaard & Wikström, 2004).

Det finns en rik källa av forskning som kan hjälpa lärare att möta andraspråkseleverna utifrån hur ett språk tillägnas. Ett exempel som kan användas inom de flesta ämnen är en studie som Monica Reichenberg, lektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, gjort. Syftet med studien var att undersöka andraspråks- och förstaspråkselevs förståelse av olika texttyper. Hon manipulerade texterna genom att skriva om dem i fyra olika versioner. Därigenom avsåg hon att få fram vilka texter som är lättast/svårast att förstå. Undersökningen omfattade 800 sjundeklassare. Texterna var lärobokstexter i historia och samhällskunskap. Den första versionen var originalet från läroboken. I den andra versionen hade hon ändrat texten till att innehålla variabeln ”röst”. Med röst menas att författaren talar direkt till läsaren genom att till exempel ställa frågor som syftar till att engagera läsaren. Texten avses även bli mer talspråklig till sin karaktär. Den tredje versionen hade en ökad grad av ”kausalitet”, dvs. fler ord och uttryck som: *därför*, *nämligen*, *av det skälet* etc. Den fjärde versionen innehåller både röst och kausalitet. Reichenberg kom fram till att läsförståelsen var högre i de bearbetade versionerna både hos förstaspråkstalare och hos andraspråkstalare (Reichenberg 2000).

Andraspråkselever har i ovanstående avsnitt omtalats i termer av en homogen grupp. Men det är naturligtvis viktigt att inse att individuella förutsättningar råder hos alla elever. Elever har inte bara olika språk, som påverkar med vilken lätthet eller svårighet de kan tillägna sig det nya språket. De har även olika skolerfarenheter eller inga skolerfarenheter alls. I artikeln ”Language, Culture, and Schooling” i boken *Educating second language children* (Genesee, red, 1994) skriver Denise McKeon som är amerikansk pedagogikforskare, att läraren måste beakta den kultur som eleven kommer ifrån. En del kulturer har till exempel en större muntlig än skriftlig tradition. Det finns också elever som kommer till skolan med välutvecklade färdigheter och kunskaper. Deras kunskaper kan stagnera om de inte får kognitiva utmaningar anpassade till deras nivå. Författaren skriver att det därför är en nödvändighet att alla lärare på skolan har en förståelse för hur kulturella och språkliga processer inverkar på elevens sätt att se på sitt lärande och på elevens syn på skolan (McKeon 1994).

⁵ Margareta Holmegaard är Fil Dr och universitetslektor i svenska som andraspråk och verksam vid Institutionen för svenska språket, institutet för svenska som andraspråk, på Göteborgs universitet. Inger Wikström är Fil Mag i pedagogik, svenska som andraspråk, samhällskunskap, engelska och tyska.

5 Metod

Det finns två former av innehållsanalys som syftar till att undersöka innehållet i t.ex. text: den kvantitativa och den kvalitativa. Den kvantitativa innehållsanalysen svarar på frågor som har att göra med frekvenser och utrymme, dvs. hur ofta eller hur stort utrymme det efterfrågade får (Esaïasson et al: 2002). Dess styrka är att skapa överblick över större material som kanske skall jämföras. Fördelen med den kvantitativa innehållsanalysen är att den t.ex. hade kunnat visa oss hur stort utrymme andraspråksfrågor får i jämförelse med andra kategorier. Det är dock inte kvantiteter vi efterfrågar. Nackdelen med den kvantitativa analysen är att den inte hjälper oss att se helheten och i vilken kontext det vi efterfrågar befinner sig (Bergström & Boréus: 2000). Validiteten i förhållande till vårt syfte skulle i så fall komma i gungning. Här får vi mer hjälp av den kvalitativa ansatsen, vilket också är anledningen till, vid sidan om att analysmaterialet är av mindre omfattning, att vi har valt den för att bearbeta vårt material.

Inom den kvalitativa innehållsanalysen kan man åtminstone urskilja två ansatser där man i den latenta innehållsanalysen fokuserar på underliggande meningar i texten, medan man i den manifesta analysen beskriver det synliga i texten. I vår studie har vi använt oss av den senare. Kursplanerna och dess litteraturlistor tjänar som underlag för detta. För att få en bra överblick över dessa analysenheter har vi använt oss av ett analyschema (se s 32). Vi har systematiserat innehållet genom att kategorisera det för att därefter göra en kritisk granskning. En systematisering av innehållet hjälper oss att få översikt över det lästa (Esaïasson et al: 2002). Dessutom kan läsaren få en snabb inblick i vad vi funnit utan att själv behöva läsa de aktuella texterna (kursplaner och litteraturlistor). Eftersom vi efterfrågar det faktiska innehållet och inte i första hand frekvenser av vissa begrepp, anser vi att kvalitativ textanalys är det bästa redskapet för oss. Det ger oss dessutom utrymme att tolka begreppen utifrån den kontext de befinner sig i.

En kvalitativ innehållsanalys hjälper oss att fånga in, lyfta fram och begripliggöra det för undersökningen väsentliga i kursplanerna och litteraturlistorna snarare än att finna förklaringar och orsakssamband. Som en komplettering till detta har vi använt oss av intervjuer för att få en uppfattning om hur innehållet implementerats. De analyserade dokumenten ger oss en bild av vad lärarutbildningen tillhandahåller. Men den är inte heltäckande och svarar inte på frågor om hur implementeringen skett. Har man fokuserat mer på vissa delmoment än på andra? Har all litteratur använts? Har litteratur tillkommit eller kanske fallit bort? För att få svar på sådana frågor, samt för att kontrollera om vår tolkning av tvetydigheter stämmer, har vi kompletterat innehållsanalysen med intervjuer. Det ger oss en fördjupad förståelse för det vi vill undersöka. Dels har vi velat få en bättre helhetsbild av kursinnehållet, dels ville vi veta om intervjupersonerna upplevt sig som mer kompetenta att möta andraspråkslever före jämfört med efter kursen. Ytterligare en fördel med intervjuer är att vi får möjlighet att precisera, korrigera en fråga eller ställa följdfrågor. Informanten å sin sida får också möjlighet att be om förtydliganden. Nackdelen är att svaren kan bli snedvridna pga. informantens och intervjuarens förväntningar på varandras beteenden och reaktioner, s.k. intervjuareffekt.

Genom att tolka texterna och intervjuerna anlägger vi ett hermeneutiskt perspektiv. Detta medför att våra förkunskaper kan påverka tolkningen. Det har såväl fördelar som nackdelar. Fördelen är att tolkningarna görs utifrån att vi bägge har ämnesinriktningen svenska som andraspråk och från att vi själva går lärarutbildningen, vilket ger en fördjupad förståelse för

innehållet. Nackdelen med hermeutiken är dock att upplevelser och känslor inte är intersubjektivt testbara (Torsten Thurén 1996).

5.1 Material och urval

För att få svar på våra frågeställningar har vi valt att göra kvalitativa innehållsanalyser av kursplaner och litteraturlistor samt komplettera dessa med intervjuer. Materialet baseras således på primärkällor. För att begränsa studien har vi valt att studera tre lärarutbildningars allmänna utbildningsområde (auo) i det integrerade nya lärarprogrammet där man omväxlande läser ämnesinriktningar och allmänt utbildningsområde. Vi har således inte tagit med de fristående auo-kurser om 60 poäng som finns till för redan yrkesverksamma lärare eller andra som har ämnesbehörigheter sedan tidigare. Inom tidsramen för detta projekt har vi heller inte kunnat analysera lärarutbildningarnas alla ämnesinriktningar.

Vi har använt oss av det allmänna utbildningsområdets kursplaner med de tillhörande litteraturlistor som var aktuella höstterminen 2005 i lärarutbildningarna vid Göteborgs universitet, Mittuniversitetet och på Mälardalens högskola. Tidigare dokument ansåg vi vara irrelevanta eftersom en ny examensordning för lärare trädde i kraft den 1 juli 2005, varför kursplanerna och litteraturlistorna kan ha reviderats. Vi har valt att inte studera senare kursplaner och litteraturlistor eftersom dessa inte var klara vid undersökningstillfället. Dessutom hade man bara fått fram intentionerna med kurserna och inte hur de implementerats eftersom inga studenter i skrivande stund påbörjat kurserna för vårterminen 2006. I urvalet har vi endast med kurser som är obligatoriska. Valbara temakurser faller således inte in under vårt urval. Utöver ovannämnda skriftliga dokument har vi alltså använt oss av informanter som kunnat hjälpa oss med förtydliganden och utökad information. Kriterierna på informanterna var att de skulle ha läst kurslitteraturen. Ytterligare ett kriterium var att informanterna inte skulle vara kurskamrater till oss eller att vi skulle vara personligt bekanta med dem på något annat sätt.

Lärarutbildningarna vid Göteborgs universitet, Mittuniversitetet och på Mälardalens högskola valdes med anledning av att vi ville jämföra lärarutbildningar med varierande storlek. År 2004 hade Göteborgs universitet Sveriges näst största utbildning, Mittuniversitetet var mellanstor och Mälardalen hade den minsta baserat på antalet examina (Källa: NU-data 2005-11-04). Dessutom fann vi att de tre valda utbildningsorterna hade en tillfredsställande geografisk spridning om man lägger fokus på befolkningsfördelning. Anledningen till att vi valde Göteborgs lärarutbildning istället för Stockholms, som är den största i landet, är att denna omarbetades 2003. Därför har ingen ännu hunnit gå den nya utbildningens allmänna utbildningsområdes tredje del och följaktligen finns inga studenter eller lärare att intervjua. Dessutom var inte alla kursplanen för denna del av utbildningen färdiga när detta examensarbete skrevs.

5.2 Genomförande

Kursplanerna och litteraturlistorna tog vi fram via de aktuella utbildningarnas webbsidor. Det rör sig om sammanlagt 18 kursplaner med tillhörande litteraturlistor. I de fall där texterna inte fanns att tillgå kontaktade vi ansvariga kursledare som mejlade de aktuella dokumenten till oss. När all textmaterialinsamling var klar läste vi, självständigt, igenom dem för att få en helhetsbild. Därefter identifierades, utlyftes och placerades de textenheter som svarar mot vårt syfte i ett analyschema (se s 32). De tre kategorierna i analyschemat är kursplanernas

gemensamma nämnare: syfte, innehåll och litteraturlistor. I övrigt varierar kursplanernas utformning och kan därför inte ha fler jämförelsepunkter.

För att få en hög interreliabilitet, dvs. samma resultat oberoende av varandra, valde vi att först var för sig undersöka kursplanerna med hjälp av våra tolkningsregler. Efter att ha skrivit ned allt vi hittat som vi kunde koppla till andraspråksperspektiv jämförde vi varandras resultat. Genom detta förfarande minimerade vi risken att påverka varandras tolkning av innehållet. I jämförelsen av resultaten såg vi att vi funnit samma saker. Detta gjorde att vi inte hade några svårigheter att sammanfoga våra observationer i analysformatet. Istället för att citera kursplanerna gjorde vi en tolkning av innehållet och sammanfattade det i syfte att göra analysformatet mer överskådligt. I de kurser som innehöll ett andraspråksperspektiv tog vi reda på fakta om litteraturen via biblioteken, i våra egna bokhyllor, eller läste sammanfattningar på Internet. I några fall där texten var i form av mindre artiklar lästes hela artikeln. I de kurser där vi fann något som vi kunde koppla till andraspråksperspektiv tog vi kontakt med informanter för att genomföra intervjuer.

I Göteborg fann vi två kurser som vi kunde tolka till att ha inslag av andraspråksperspektiv, LAU200 och LAU300. När det gäller LAU300 intervjuade vi studenter som gått kursen hösten 2005, men LAU200 pågick under vårt uppsatsskrivande, vilket medförde att vi inte kunde intervju studenter som avslutat kursen under höstterminen 2005. Istället fick vi använda oss av en seminarieledare, som höll i LAU200, och en gästföreläsare för att på det sättet få reda på hur den är upplagd och vad den innehöll. De studenter som läste sista delen av det allmänna utbildningsområdet, LAU300, valde vi ut slumpmässigt genom att vi frågade studenter ”i korridoren” om de nyligen avslutat den kurs vi efterfrågade och om de i så fall kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Vårt kriterium här (liksom i de andra utbildningarna) var att inte intervju någon som vi kände. Informanterna i Göteborg intervjuades på Pedagogien. Vi hade inga större svårigheter med att få tag på informanter i Göteborg, eftersom vi bägge har fördelen av att vi bor i staden och därför lätt kunde ta oss till Institutionen för pedagogik och didaktik där vi uppsökte informanter.

De andra utbildningsorterna är belägna för långt bort för att vi skulle ha möjlighet att åka dit. Därför gjordes intervjuerna per telefon. Intervjuerna med studenter på Mälardalens högskola nådde vi via lärare på kursen. De la ut en förfrågan på datasystemet ”First class” om vilka som kunde tänka sig att delta i vår undersökning (”First Class” är en Internetplattform på universitets hemsida där lärare kan lägga ut sådant som studenterna behöver få tag på, exempelvis scheman, litteraturlistor etc., motsvarande till Kursportalen för Göteborgs universitet). Sedan fick intresserade studenter höra av sig. På denna utbildning var det en kurs, HY1020, som enligt kursplanerna innehöll det vi sökte efter.

Liksom på Mälardalens högskola fann vi på Mittuniversitetet en kurs, PEAB 18, som innehöll vad vi var ute efter. Där fick vi hjälp av en sekreterare på lärarutbildningens allmänna utbildningsområde som gav oss namn på studenter som gått den aktuella kursen under höstterminen 2005. Vi ringde upp studenterna och frågade om de var villiga att ställa upp och i de fall de var det bestämde vi tid för telefonintervju.

Till vår hjälp vid intervjuerna hade vi utformat en intervjuguide. Utan intervjuguide riskerar man att hamna utanför ämnet och diskutera olika saker med olika intervjupersoner. En intervjuguide är av yttersta vikt för att kunna jämföra resultaten. Naturligtvis skall forskaren ge utrymme för flexibilitet. Det krävs dock nyckelfrågor att utgå från och spinna vidare på, beroende på vilka svar som ges och vilka öppningar svaren lämnar (Esaiasson et al 2002). Vi

börjar intervjun med öppna frågor som vi sedan specificerar mer för att få struktur och inte missa något viktigt. Vi har försökt undvika frågor av ”läxförhörskaraktär” så att informanten inte känner sig obekvämt. Forskningsintervjun ställer stora krav på att man kan motivera valet av frågor, och därför finns en tanke bakom varje fråga.

Intervjuerna i Göteborg spelades in, vilket vi inte kunde göra med telefonintervjuerna, där vi istället noggrant skrev ned vad som sades. Under samtliga intervjuer utgick vi ifrån intervjuguiden (se bilaga 1), men ställde följdfrågor om något behövde förtydligas. Telefonintervjuerna tog ca 20 minuter var och de andra tog ca 30 minuter. Efter varje intervju gjorde vi en skriftlig sammanfattning av vad som framkommit. Därefter jämförde vi svaren med de analyserade texterna för att därefter göra en ny analys.

5.3 Metoddiskussion

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är viktiga faktorer att beakta i en vetenskaplig uppsats. Begreppen reliabilitet och validitet handlar i princip om undersökningens kvalitet. Hur tillförlitlig är studien? Vad finns det för styrkor och svagheter i den? Reliabilitet handlar om tillförlitligheten i det mätinstrument man använt sig av och validitet handlar om man mätt det man avsett att mäta. Att ha hög reliabilitet innebär alltså inte per automatik att validiteten också blir hög. Även om reliabiliteten är väl tillgodosedd på det jag mäter är det ju ändå inte säkert att objektet är det riktiga eller att jag mäter rätt sak. Och även om objektet i sig är riktigt är det kanske inte tillräckligt omfattande för att kunna dra generella slutsatser från (Esaiasson et al 2002).

Ämnesinriktningar är valbara inom lärarutbildningen och ingår således inte i urvalet av analysobjekt. Vi kan dock inte bortse från att det kan finnas ämnesinriktningar som har kurser som innehåller andraspråksperspektiv. Vi vet dock, med hjälp av andra forskningsresultat att det inte är givna inslag och att behovet av andraspråksperspektiv även finns inom ämnesinriktningarna. Som exempel kan nämnas en studie som visar att det saknas andraspråksperspektiv i kursplaner och kurslitteratur inom ämnesinriktningarna ”Matematik i barnens värld” och ”Matematik för lärare, tidigare åldrar” (Carlsson 2004). (Samma slutsats kan vi dra av våra egna erfarenheter av andra ämnesinriktningar).

För att få svar på våra frågeställningar som gäller de delar av innehållet i lärarutbildningarnas allmänna utbildningsområde, och som studenterna inte kan välja bort, anser vi att kursplanerna, med hjälp av litteraturlistor och informantintervjuer, återspeglar detta. Enbart en granskning av titlarna i litteraturlistan skulle inte säga något då titeln på en bok inte alltid avspeglar dess innehåll. Därför har vi sett närmare på vad litteraturen handlar om, på det sätt som beskrivits ovan (s 21-22). Men litteraturlistan ensam är inte det objekt som bäst svarar på vår frågeställning. Kursplanerna däremot är de dokument som direkt avspeglar innehållet och syftet med kurserna. Med hjälp av tillhörande litteraturlistor få vi en bredare bild av hur studenterna får hjälp med att uppfylla syftet och innehållet i kursplanerna. Men att begränsa undersökningen till att endast analysera kursplaner och litteraturlistor ger inte heller tillräckligt hög validitet. Det är minst lika viktigt att undersöka hur de har implementerats. Därför valde vi att göra uppföljande intervjuer med studenter som nyligen avslutat de kurser som vi sett haft ett innehåll som på något sätt omfattade ett andraspråksperspektiv. Som vi nämnde i urvalsavsnittet, tillkom under studiens gång kriteriet att informanten skulle ha läst kurslitteraturen.

I ett fall hade vi inga studenter att tillgå eftersom kursen inte hade getts ännu (LAU200 i Göteborg). Där gjordes därför intervjuer med en seminarieledare och en gästföreläsare. Vi är medvetna om att man inte får samma svar av studenter som av seminarieledare, men då det är just höstterminen 2005 vi lagt fokus på var vi tvungna att göra på det sättet. En tydlig skillnad mellan intervjuerna med studenter och seminarieledaren var att seminarieledaren hade betydligt längre svar på frågorna, vilket gjorde att vi inte behövde ställa lika många följdfrågor till denna. Att intervjua kursledare istället för studenter kan dock utgöra ett validitetsproblem eftersom denne inte utgår från samma position som de övriga. Även det faktum att en intervju genomfördes i början på kursen skiljer sig från de övriga intervjuerna. Avsikterna med en kurs kan ju få annat utslag beroende på studentgruppen eller andra faktorer. Ett annat problem kan vara att studenter på Mälardalens högskola själva fick höra av sig till oss, medan de på Mittuniversitetet blev kontaktade av oss. Vid Göteborgs universitet tog vi kontakt med studenterna på plats. Det kan innebära att det var de mest engagerade studenterna som ställde upp på Mälardalens högskola, medan det på Mittuniversitetet och Göteborgs universitet var ett mer slumpmässigt urval. Dessutom är det svårare att säga nej om man får en direkt fråga.

Eftersom vi endast undersökt Göteborgs universitets, Mittuniversitetets, och Mälardalens högskolas lärarutbildningar kan vi inte generalisera våra slutsatser till att gälla alla lärarutbildningar i hela landet. Vår intention är heller inte att göra en studie som går att generalisera. Vår avsikt har endast varit att göra nedslag i några av lärarutbildningarna i landet för att utröna om det i de aktuella utbildningarna tillhandahålles redskap som läraren behöver i mötet med andraspråks elever. Detta kan ses som ett avstamp till en större studie där alla lärarutbildningar i landet inbegrips. Vi anser att detta ger undersökningen ytterligare värde.

Problemet med kvalitativ innehållsanalys är att den kräver tolkning och därför kan den inte bli helt värderingsfri. Den kan också medföra risk för feltolkning. Vid analys av litteraturlistorna kan vi t.ex. ha tolkat en titel till att inte innehålla de kriterier vi söker. Vi har dock försökt eliminera risken för detta. I de fall då litteraturen varit lättillgänglig har vi införskaffat den för att verifiera eller falsifiera vår tolkning. Titlar som *Hästen stod i stallet - men var det verkligen en häst?* kan handla i princip om allt från hästar till språksvårigheter. (Denna titel fanns i litteraturlistan till kurs LAU 100 i Göteborg) I detta fall fanns ett exemplar av artikeln att köpa i receptionen på Pedagogien, vilket vi gjorde. Det visade sig vara en text som handlar om vikten av lärares medvetenhet om klassperspektiv och elevers förutsättningar till lärande utifrån detta. I andra fall där litteraturlistorna varit svårtolkade har vi antingen sökt information om litteraturen via nätet, våra egna bokhyllor och/eller fått information av informanterna. Eftersom informanterna nyligen läst de efterfrågade kurserna tror vi att de har litteraturen i någorlunda färskt minne. Då vi själva är i slutfasen av utbildningen har vi dessutom egen erfarenhet av en stor del av litteraturen som återfinns i de aktuella litteraturlistorna. Tack vare dessa faktorer och med tanke på de alternativ som finns anser vi att undersökningens reliabilitet är någorlunda hög. Naturligtvis hade den varit ännu högre om vi läst all litteratur och gått alla tre utbildningarna själva. Detta är dock inte realistiskt.

Validitetsproblem hänger även samman med operationaliseringssvårigheter (Esaiasson 2002:63). Författarna ger rådet att använda andra forskares operationalisering eftersom den med största sannolikhet blivit väl genomarbetad av forskarsamhället. De menar dock att detta ändå måste göras kritiskt och att man ändå ska ha argumenten klara för sig. Ju lättare det är att operationalisera teoretiska begrepp desto högre blir validiteten. Vårt begreppsdefinitionsavsnitt syftar till att minimera eventuella validitetsproblem genom att vi försökt ha tydliga definitioner för abstrakta begrepp (begreppsvaliditet). Manheim & Rich

skriver om detta och om att det är viktigt att så långt som möjligt bli av med tvetydigheter för att höja interreliabiliteten (Manheim & Rich 1995). Därför har vi tolkningsregler för vad vi kan plocka ut från kursplanerna. Dessa utgår från de tre forskningsinriktningar som Hyltenstam och Lindberg (2004) redogör för och som vi nämnt i teoriavsnittet. Inriktningarna fångar in det vi är ute efter och hjälper oss att urskilja det relevanta från det irrelevanta. Begreppet kultur kan till exempel förekomma i kursplanerna, men kontexten hjälper oss att tolka om det handlar om ungdomskultur, musikkultur, skolkultur eller kultur kopplat till andraspråksperspektiv.

5.4 Forskningsetiska aspekter

Informanterna har i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, så som de återges i *Metodpraktikan* (2002), informerats om vilka vi är och vilket universitet vi kommer ifrån. Vidare fick de före intervjuerna veta att vi jämför tre lärarutbildningar med avseende på innehåll i det allmänna utbildningsområdet. Vi ville dock inte delge dem att det var andraspråksperspektiv vi var ute efter förrän efter intervjuernas genomförande. Detta eftersom vi inte ville att det skulle påverka deras svar. Detta är förenligt med vetenskapsrådets forskningsetiska principer som säger att forskaren inte behöver lämna detaljerad information om denne anser att det kan påverka resultatet. ”I sådana fall bör så snart som möjligt information lämnas i efterhand” (Esaiasson 2002, appendix A) Så snart intervjuerna avslutats fick informanterna veta det precisa syftet. De fick även information om att de skulle behandlas anonymt. Slutligen fick de även förfrågan om de vill ta del av rapporten.

5.5 Yrkesetiska aspekter

Förutom att vi som tjänstemän skall arbeta enligt det samhällsuppdrag som finns uttryckt i form av våra styrdokument, t.ex. Lpo94, har vi även de yrkesetiska reglerna för ögonen inför detta examensarbete. Några av reglerna knyter vi an till direkt i vårt arbete. Det rör de punkter som säger att läraren förbinder sig att vidareutveckla sitt pedagogiska arbete i enlighet med aktuell forskning. Det rör även de punkter som säger att vi förbinder oss att ta ansvar för att eleverna lär, samt att vi skall påtala och engagera oss ”mot sådana utvecklingstendenser och handlingar i skola och samhälle som kan skada eleverna”. Den aktuella forskning som behandlar andraspråksperspektiv presenteras i teori- och forskningsavsnittet. Genom att ta del av dessa och annan kunskap som andraspråksforskningen erbjuder kan den blivande lärarens arbete med att ansvara för att eleverna lär förenklas avsevärt. Vad vi menar kan skada eleverna är ett samhälle som har en lärarutbildning som inte är anpassad till de samhällsstrukturella förändringar som innebär att Sverige idag är ett mångkulturellt land. Läraryrket bygger till syvende och sist på samhällets tillit, i och med att föräldrar anförtror sina barn åt skolan

6 Resultat och tolkning

Nedan följer resultaten av våra frågeställningar, samt en tolkning av dessa. Svaren på de två första frågorna ligger som underlag för svaret på fråga 3, som vi ser som vår huvudfråga.

6.1 Frågeställning 1

Hur ser innehållet kursplanerna och deras litteraturlistor ut i lärarprogrammets obligatoriska delar vid Göteborgs universitet, Mittuniversitetet och Mälardalens högskola, gällande andraspråksperspektiv?

6.1.1 Göteborgs universitet

Lärarprogrammet i Göteborg har 6 kursplaner inom det allmänna utbildningsområdet. I två av dem, LAU200 och LAU300, fann vi enstaka inslag av andraspråksperspektiv. LAU200, "Lärandets villkor och process 2: ur ett socialt och samhälleligt perspektiv" har nivån 21-40 poäng inom det allmänna utbildningsområdet och läses som en obligatorisk del. Tre poäng är verksamhetsförlagda. Det övergripande syftet med kursen är att:

Studenterna skall utveckla kompetens för att skapa miljöer för lärande som främjar alla barns, ungdomars och vuxnas lärande i samspel mellan vad de skall lära sig och de förutsättningar som råder. Fokus i kursen ligger på spänningsförhållandet mellan det man vill åstadkomma och det som är möjligt utifrån existerande villkor.

Målen med kursen är bland annat att studenten ska analysera sociala och samhällsstrukturella faktorer påverkan på lärandet och vice versa, med lärandemiljön för ögonen förstå det sociala sammanhangets betydelse för identitetsskapande och lärande, kunna hantera ledarskapets komplexitet utifrån olika perspektiv, skapa demokratiska arbetsformer, förhålla sig till "vad läraruppdraget att bryta sociala mönster, motverka utslagning och segregering innebär och får för konsekvenser" samt kunna vara självanalytisk gällande sin människo- och samhällssyn och vilka konsekvenser detta får för lärarrollen.

Kursen är uppdelad på fyra teman: "Lärandets institutioner - en del av samhället", "Makt, inflytande och identitet", "Ledarskap, samspel och kommunikation" och "Lärandets sociala natur". Inom dessa teman behandlas även andra ämnen som mobbing, klassen som socialt system, maktrelationer, miljöer för lärande, samspel med kolleger, elever, föräldrar och andra som har intresse för skolans verksamhet, villkor och formella krav på ledarskap mm. Inslagen vi hittat som vi kopplar till andraspråksperspektiv ryms inom ett av dessa fyra teman och delar således utrymme med andra ämnen inom temat "Lärandets institutioner – en del av samhället".

Som framgår av analys-schemat på sidan 32 finns i kursen LAU200 utformat syfte och lärandemål där studenten skall kunna analysera och problematisera sociala och strukturella faktorer ömsesidiga påverkan. Vidare ska studenten "förstå och kunna förhålla sig till vad läraruppdraget att bryta sociala mönster, motverka utslagning och segregering innebär och får för konsekvenser".

De titlar vi tolkat som att behandla någon form av andraspråksperspektiv är två till antalet. De handlar om språkets roll i socialisationsprocessen och om den svenska skolan som monokulturell. Kulturanthropologen Seija Wellros har skrivit boken, *Språk, kultur och social*

identitet (1998). Den handlar om socialisationsprocessen, bland annat att språket förstärker den sociala identiteten och varför språket spelar en viktig roll i denna process. Den förklarar även samspelet mellan människor utifrån psykologiska, sociologiska, etnologiska och språkvetenskapliga perspektiv. Dr Mekkonen Tesfahuney, verksam vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet har skrivit artikeln *Monokulturell utbildning* (1999). Detta är en kritisk granskning av den svenska skolans praktik som han anser ha förblivit monokulturell. Den svenska skolan är inte mångkulturell eftersom den är anpassad för västerländska män ur högre klasser och den kulturen ligger som en underförstådd norm, menar han.

LAU300 har rubriken "Lärandets villkor och process 3: ur ett samspeleperspektiv" och är en 10 - poängskurs inom det tredje allmänna utbildningsområdet, nivå 41-60 poäng. Av de tio poängen är 5 poäng verksamhetsförlagd utbildning. Det övergripande syftet är formulerat med samma ord som för LAU200 (se ovan). Lärandemålen här är dock andra. Här är målen att studenten ska förstå att teorier kan vara komplementära, studenten skall ha tagit ställning till olika lärandeteorier samt pröva dessa. Vidare ska studenten vara förtrogen med styrdokumentet och kunna vara kritisk och problematiserande i förhållande till dess värden, normer och motsägelser. Därtill skall studenten kunna kommunicera skolans intentioner och resultat samt "ta ställning till och pröva möjligheter att förändra och utmana verksamhetens villkor".

Innehållet i LAU300 är uppdelat på tre temaområden: "Yrkesprofessionen och det normativa uppdraget", "Att utveckla och förändra verksamhet" och "Att hantera yrkets komplexitet och dilemman". I det första av dessa teman återfinns vi följande mening: "Vad det innebär som lärare att verka i en mångkulturell skola och att kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle analyseras." I syftet däremot finns inget som explicit kan tolkas som att gälla ett andraspråksperspektiv. Däremot skulle en analys av innebörden av att arbeta i en mångkulturell skola och mångkulturellt samhälle kunna kopplas till tre av lärandemålen, "urskilja, problematisera och ta ställning till läraruppdragets motsägelser och hantera verksamhetens normativa aspekter", "identifiera och kritiskt pröva värden och normer i styrdokument och i konkret handling" samt "kunna kommunicera verksamhetens intentioner och resultat". I kursplanen anges ett kurskompendium som kan kopplas till det perspektiv vi söker. Den är skriven av Elisabeth Gerle (2000), och är en rapport utgiven av utbildningsdepartementet. Författaren, som är docent i etik, har som syfte att ge nya infallsvinklar och perspektiv på frågor om etik, moral, värden, normer och mångkulturalism, också ur ett genusperspektiv. Här ges olika definitioner om mångkulturalism och hon diskuterar kulturell mångfald i förhållande till en gemensam värdegrund.

Kursens övergripande syfte är dock inte inriktat mot andraspråksperspektiv. Inslaget om mångkultur, som vi hittat, är ett inslag som återfinns bland flera andra ämnen. Inom samma temaområde, behandlas nämligen andra ämnen som t.ex. yrkesetiska dilemman, uppdragets motsägelsefulla karaktär, former för utvecklingssamtal, bedömning och betygsättning förskola/fritidshem/skola som sorterande/värderande eller inkluderande institutioner.

Härutöver finns de två andra temaområdena där det ena bland annat rör skolutveckling och det andra rör förhållandet teori och praktik och de dilemman som kan uppstå i yrkesverksamheten

6.1.2 Mittuniversitetet

Det allmänna utbildningsområdet vid Mittuniversitetet omfattas av tre kursplaner, där var och en innefattar två 10-poängskurser, således fanns 6 kurser att undersöka. Av dessa fann vi en som innehöll ett andraspråksperspektiv: första delkursen i PEAB18 (Pedagogik B). Delkursen heter "Socialisation, kulturfrågor och samhälle" och omfattar 10 poäng. Verksamhetsförlagd utbildning finns med i kursen, men kursplanen anger inte hur många poäng detta omfattar.

I kursplanens syftesformulering, som specificerats med lärandemål, anges att studenterna skall förvärva kunskaper inom socialisation, kulturfrågor, samhälle och samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund. Studenten skall känna till kulturbegreppets olika innebörder, utveckla kunskap om klass, genus och etnicitet, känna till hur samhälleliga förändringar kan påverka den enskilda elevens kulturella identitet, utveckla kunskap om interkulturella processer. Vidare skall studenten förstå olika modeller för konflikthanering och "ha utvecklat didaktiskt användbara verktyg för att kunna använda skillnad som utgångspunkt vid planering, ledning, genomförande och utvärdering av pedagogisk verksamhet".

Under rubriken "innehåll" finner vi att studenten skall utveckla insikt i hur barns och ungdomars ursprung påverkar deras förutsättningar i skolan. Detta konkretiseras till att gälla barnets etniska, kulturella och sociala härkomst samt kön. I kursplanen specificeras att kursens grundläggande perspektivet utgörs av mångfaldens påverkan på skolarbetet.

I litteraturlistan finner vi fyra titlar som innehåller andraspråksperspektiv. Bunar (2001), doktor i sociologi, har skrivit *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Nihad Bunar behandlar samhällsförändringars påverkan på förortsområden, samt hur skolor hittar vägar att handskas med de konsekvenser segregationen medför. *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början* (2003), är skriven av Monica Eklund, fil.dr. och lektor på Mittuniversitetet. I en sammanfattning av boken finner vi att författaren behandlar interkulturellt lärande. Ges barn och ungdomar verktyg att hantera kulturell mångfald? Författaren har genomfört en studie där hon dels studerar intentionerna i läroplanerna, dels undersöker hur elever upplever sitt interkulturella lärande. Enligt sammanfattningen vill författaren framhålla vikten av modersmålsundervisning, och menar att betydelsen av denna ständigt ifrågasätts⁶. Alexandra Åhlund, professor i sociologi vid Linköpings universitet, har skrivit boken *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet* (1997), som enligt förlaget Studentlitteraturs sammanfattning av boken behandlar de barn som växer upp i det mångkulturella samhället. Segregation, marginalisering, etnicitet, identitet och utanförskap bearbetas. Författaren ger också inblickar i vardagen i den multietniska förorten. SOU-rapporten 2001:57, kapitel 6 *Etnisk segregation i skolan - effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan* handlar om etnisk skolsegregation, kopplat till boendesegregation, och dess negativa effekter på elevers skolframgångar. Författare är Fil.dr. Helen Dryler vid Högskoleverket.

6.1.3 Mälardalens högskola

Hösten 2005 hade Mälardalens högskola nio kursplaner. En av dem hade ett tydligt andraspråksperspektiv. Kursens heter "Kommunikationens beroende av etnicitet, genus och klass" och har kurskod HY1020. Kursens rubrik anger kursens huvudtema som utvecklas vidare i syftet som säger att studenten utifrån etnicitet, genus och klass skall utveckla en förståelse för elevers individuella förutsättningar. Detta skall ske med hjälp av ett ämnesövergripande empiriskt projekt. Insikter i hur "sociolekter, dialekter och två- och

⁶ <http://epubl.luth.se/1402-1544/2003/34/>

flerspråkighet samspelar socialt och psykologiskt” är också en del av syftet. Genom innehållsavsnittet får vi veta att det ingår två poäng verksamhetsförlagd utbildning. Syftet återkommer i innehållet där man även skriver att språksociologiska insikter kommer att ges.

I litteraturlistan återfinns åtta titlar som vi kopplar till andraspråksperspektiv: Professor Lars-Gunnar Andersson vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet har skrivit artikeln ”Attityder till språk” (1989). Här utreder författaren bland annat hur den språkliga förmågan hänger ihop med attityder till eget och andras språk. Jan Einarsson, professor i svenska språket i Växjö, är författare till boken *Språksociologi* (2004). Han tar upp språkfrågor i allmänhet och berör tvåspråkighet i ett kapitel. Det kapitel som studenterna skulle läsa behandlar dialekter och sociolekter. *Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan* (Myndigheten för skolutveckling 2004) är ett stödmaterial för förskolepersonal i deras möte med flerspråkiga barn. *Ungdomsspråk* (1994) är skriven av Ulla-Britt Kotsinas, professor i nordiska språk vid Stockholms universitet. I ett särskilt avsnitt diskuteras det språk som används av ungdomar i invandrartäta områden, annars handlar den om tonårsspråk i allmänhet. Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, tar i *Myter om tvåspråkighet* död på 5 myter om tvåspråkighet: att forskarna inte är eniga, att andraspråsutvecklingen störs av modersmålet, att barn lär sig fort, att vuxna lär sig på jobbet och att språk skall läras ett i taget. Artikeln återfinns i svenska språknämndens tidning, *Språkvård*.

I ett temanummer i Lärarnas tidning finns en artikelserie där man behandlar två- och flerspråkighet utifrån debatter (om t.ex. likvärdig utbildning), forskning och exempel från skolor i landet. Den artikel som var med här handlar om hur man i en norsk skola försöker främja flerspråkighet genom att använda modersmål i undervisningen och genom att använda sig av flerspråkiga lärare. Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet, har skrivit en bilaga till ett betänkande av Läs- och skrivkommittén, SOU 1997:108. Bilagan heter ”Tal, skrift och sociokulturell dynamik” och handlar om skriftspråket som en central del av det moderna samhället och vikten av deltagande i dagens kommunikationssamhälle eftersom den som inte kan läsa eller skriva marginaliseras. Säljö skriver inget som gäller enbart andraspråkselever. Medvetenheten om det han behandlar kan tillämpas på alla elevgrupper. Men sett i det övriga sammanhanget i denna kurs gällande andraspråksperspektivet tillför bilagan ytterligare en dimension. Hade bilagan satts i samband med ett klassperspektiv hade den dock passat där också. Språkforskaren Veli Toumela har skrivit en forskningsöversikt till Skolverkets rapport ”*Flera språk – flera möjligheter*” Den är en sammanställning av svensk forskning om modersmålsundervisning, som betonar modersmålet betydelse för elevers flerspråkiga utveckling, inte minst andraspråket.

6.1.4 Sammanfattning

Vårt svar på frågeställning 1 är att inga av de sex kursplanerna inom det allmänna utbildningsområdet på Göteborgs universitet har någon kurs som explicit behandlar ett andraspråksperspektiv. I kursplanen för LAU200 fann vi dock abstrakta formuleringar som skulle kunna tolkas till att gälla andraspråksperspektiv, men som lika gärna kan handla om klassperspektiv, t.ex: ”Speciellt uppmärksammas betydelsen av social och kulturell tillhörighet” och ”motverka social och kulturell segregation”. Abstrakta begrepp som ”sociala och strukturella faktorer” skulle vi också kunna tolka som att gälla andraspråksperspektiv, men även de kan lika gärna handla om t.ex. socioekonomiska perspektiv eller genusperspektiv, eftersom man i innehållsavsnittet även talar om betydelsen av att bryta könsroller. Vi kan dock inte utesluta att det handlar om t.ex. etnicitet eller kultur eftersom det

i samma avsnitt även talas om kritisk granskning av skolan som bärare och förmedlare av politiska, etiska, religiösa och kulturella värden i förhållande till lärandets villkor. När vi dessutom ser det i sammanhang med litteraturlistan där vi återfinner två titlar med andraspråksperspektiv blir vår tolkning av kursplanen att den innehåller inslag av det vi eftersöker.

I LAU300 fann vi spår av andraspråksperspektiv som ”bakats in” bland tio andra uppräkningsämnen inom temat ”yrkesprofessionen och det normativa uppdraget”. Utöver detta tema fanns dessutom två teman till som behandlar en mängd ämnen. Andraspråksperspektivet som vi fann i det första temat hittade vi i följande mening: ”Vad det innebär som lärare att verka i en mångkulturell skola och att kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle analyseras.” Liksom i LAU200 förekommer även i LAU300 abstrakta formuleringar vilka kan tolkas som ett indirekt andraspråksperspektiv, t.ex. formuleringar om att utgå ifrån varje individs förutsättningar. Å andra sidan kan ett flertal andra perspektiv tolkas in här. I litteraturlistan fann vi ett kurskompendium ”Mångkulturalitet och skola”, som vi tolkar som att innehålla ett andraspråksperspektiv.

Mittuniversitetet har en kurs, ”Socialisation, kulturfrågor och samhälle” som vi tolkar till att behandla andraspråksperspektiv parallellt med andra frågor som exempelvis klass, genus, identitet och demokrati. Man använder formuleringar som ”kunskap om den föränderliga samhällsliga kontextens betydelse för formeringen av barns och ungdomars kulturella identiteter” och ”kunskap om interkulturella processer i den institutionella kontext som utgörs av utbildningssystemet”. Formuleringarna är i vissa delar av kursplanen abstrakta, men inslag av konkreta exempel finns också. Man har till exempel konkretiserat ”barn – och ungdomars ursprung” till att gälla barnets etniska, kulturella och sociala härkomst samt kön. Utöver detta fann vi fyra titlar i litteraturlistan som behandlar andraspråksperspektivet på olika sätt.

På Mälardalens högskola fann vi också en kurs som innehåller andraspråksperspektiv. Kursplanen är kortfattad, men konkret. Vår tolkning av syfte och innehåll är att kursen har ett explicit andraspråksperspektiv. Tillsammans med litteraturlistan som innehåller åtta titlar med ett andraspråksperspektiv står syftet om möjligt än mer klart: ”Kursen skall ge den studerande insikter i hur sociolekter, dialekter och två- och flerspråkighet samspelar socialt och psykologiskt (...) utveckla en förståelse för elevers individuella förutsättningar och behov utifrån etnicitet, genus och klass.” I denna fempoängskurs delar dock andraspråksperspektivet utrymme med genusperspektiv och klassperspektiv.

6.2 Frågeställning 2

Hur har de kursplaner innehållande andraspråksperspektiv vid de tre lärosätena implementerats?

6.2.1 Göteborgs universitet

Informant 1, LAU200

Intervjun är genomförd med seminarieledare eftersom studenterna inte hade avslutat kursen vid undersökningstillfället. Informanten hade vid intervjutillfället precis påbörjat kursen vi frågade om. Till skillnad från de andra kurserna var kursen alltså inte slutförd, vilket var anledningen till att vi inte kunde få information från studenterna. Vid en kort beskrivning av

kursen berättade informanten att den i huvudsak har två fokus på lärandets villkor och process: ”lärandets sociala natur” och ”det samhällsliga perspektivet”. Frågor om hierarkier, segregering, mobbing och kön tas upp. Seminarielidaren berättade att Tesfahuney's artikel ”Monokulturell utbildning” om monokultur och mångkulturer, skulle komma att användas (se s 22). Kursboken *Språk, kultur och social identitet* (Wellros 1998) skulle hanteras av humanistiska fakulteten under ett seminarium som är obligatoriskt.

På frågan om informanten trodde att studenterna skulle komma att vara bättre rustade att möta andraspråkselever efter kursen jämfört med före svarade denne ja. Informanten menade att om man förstår det sociokulturella perspektivet kan man tillämpa det på andraspråkselever. Dessutom kommer studenterna ha möjlighet att själva välja fokus på den skriftliga examinationen som kommer att kopplas till VFU. Därmed kan studenterna välja att anta ett andraspråksperspektiv, om de så önskar.

Eftersom humanistiska fakulteten var delaktig i ett litteraturseminarium kontaktade vi en av de inkopplade gästföreläsarna. Vid tidpunkten för detta samtal hade vederbörande just avslutat gällande kurs. Hon berättade att studenterna vid seminarietillfället hade fått diskussionsfrågor utifrån Tesfahuney's artikel och Seja Wellros bok. Studenterna hade fått diskutera i grupper. Under seminariet hade även övergripande frågor om socialisation, kultur, ”vi och dem” - dikotomin samt etnicitet diskuterats. Den sammanfattande bilden var att studenterna bör ha fått en ökad medvetenhet om andraspråksperspektiv, men inga specifika redskap.

Informant 2, LAU300

Huvuddragen i kursen har legat på att skriva ett tänkt skolutvecklingsprojekt och att utföra fem veckors VFU. Det har även handlat om de dilemman som kan uppstå i klassrumssituationen. Informanten beskriver även att yrkesprofessionens status har diskuterats i förhållande till andra professioner som advokater och läkare. Man talar inte om någon speciell elevgrupp under kursen. Man talar om elever i generella termer. Informanten upplever inte att de haft någon kurslitteratur som intar ett andraspråksperspektiv. Informanten tycker sig inte minnas att faktorer som har betydelse för andraspråkselevs förutsättningar för lärande tagits upp utöver de som gäller generellt för alla elever. På frågan om hur de använt sig av Gerle ”Mångkulturalitet och skola” säger informanten att den står med i litteraturlistan, men den nämns inte alls under kursen gång. Examinationen handlade om att de skulle skriva en redovisning där de refererar till kurslitteraturen. All litteratur behövde dock inte refereras till. Informanten anser sig inte vara bättre rustad att möta andraspråkselever efter kursen jämfört med före och anger ”yrkesdilemman” som nyckelord för kursen.

Informant 3, LAU300

På frågan om vilka huvuddragen i kursen har varit svarade informanten att det handlat om att bli ”färdig lärare”. Det har handlat om skolutveckling, mycket om legitimitet och professionalism. Studentens nyckelord för kursen är ”professionell”.

På frågan om de haft någon litteratur som behandlat andraspråkselever svarar informanten att de hade ett kompendium som hette *Mångkulturalismer och skola* av Gerle. Men studenten medger att denna endast lästes överskådligt. Den behandlades på ett litteraturseminarium tillsammans med en annan text, men man la inte så mycket tid på att gå igenom just denna. Utöver kompendiet hade de ingen övrig litteratur som behandlar andraspråksperspektivet.

Examinationen var i form av ett skolutvecklingsprojekt och ett kursdokument. I kursdokumentet skulle all litteratur ingå, men man hade även utrymme att själv ”tycka och tänka”. Informanten kan inte minnas att man gick in på några faktorer som kan ha betydelse för andraspråkelevs situation. När vi ställer frågan om kursen gjort studenten bättre rustad att möta andraspråkelever får vi svaret att kursen indirekt gjort det, eftersom vfu-området varit på en mångkulturell skola, och då de haft fem veckors vfu ansåg informanten att denne hunnit lära sig mycket om detta. Men kursen i sig har inte gjort studenten bättre rustad.

Den största behållningen av kursen har varit att den ”knutit ihop säcken” mellan de tidigare delarna av utbildningen och att man fått diskutera professionalism och yrkesspråk. Vid närmare eftertanke säger informanten emellertid att det varit vfu:n som varit den största behållningen.

6.2.2 Mittuniversitetet

Informant 4, PEAB18

Informantens beskrivning av kursen är att den handlar om mångkulturer, etnicitet och identitetsskapande. Fokus har varit på hur individen socialiseras in i samhället, hur man formar sin identitet i ett mångkulturellt samhälle och att skolan skall vara en kulturell mötesplats.

Informanten säger att man i kursen inte behandlat om andraspråkelever. Ingen särskild elevgrupp behandlades i kurslitteraturen. Undantaget är Eklunds bok *Interkulturellt lärande* där ett andraspråksperspektiv fanns med. All litteratur var obligatorisk och den behandlades under ett litteraturseminarium som pågick under en hel dag. Informanten menar dock att seminariet inte gav så mycket, eftersom alla studenter inte hunnit läsa litteraturen vid seminarietillfället. Under kursens gång hade de även föreläsningar där bland annat Monica Eklund, författare till ovan nämnda kursbok, talade. Föreläsningen handlade om interkulturellt lärande och informanten upplevde att den gav väldigt mycket. Man har under kursens gång, med utgångspunkt i Eklund, även behandlat modersmålets betydelse och vikten av ”hemspråk”.

Examinationen var i form av en hemtentamen där studenten skulle skriva om ”förändringar i förhållandena på makronivå i samhället och dess påverkan på villkoren på barns och ungdomars identitetsarbete”. Studenterna hade det fria valet att koppla detta till något av kursens innehåll.

På frågan om informanten tycker sig vara bättre rustad att möta andraspråkelever efter kursen jämfört med före, svarar denne: ”Mycket bättre” och tillägger att eftersom hon känner sig bättre rustad att möta alla människor oavsett bakgrund så gäller detta även mötet med andraspråkelever.

Informant 5, PEAB18

Informanten sammanfattar kursen på följande sätt: ”Den handlar om värdegrunds- och socialisationsfrågor. Vi fick också lära oss om olika definitioner av identitetsbegreppet”.

På frågan om de hade någon litteratur som behandlade flerspråkiga elevers situation fick vi ett par exempel. De läste en bok av Monica Eklund (*Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svenska grundskola sedan 1960-talets början*) som handlade om

två/flerspråkighet. Informanten berättade att den handlat om att det är viktigt med ett starkt modersmål när man ska lära sig ett nytt språk. Åhlund (*Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*) var ett annat exempel på författare som behandlat ämnet. En annan författare som till viss del behandlat ämnet var Nihad Bunar (*Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*). På frågan om vad en del i en SOU-rapport som finns upptagen på litteraturlistan handlade om kunde informanten inte svara, då han inte läst den.

Kurslitteraturen var inte obligatorisk såtillvida att man varit tvungen att visa att man läst den. För varje bok fick man frågor, som betraktades som instuderingsfrågor, men det kontrollerades alltså inte om man kunde besvara dessa. Universitetets anordnare hade ett litteraturseminarium där man behandlat en författare, men vid intervju tillfället kom informanten inte ihåg vilken detta hade varit. Däremot var studenterna uppdelade i studiegrupper och i den grupp vår informant ingått i hade man på eget initiativ diskuterat litteraturen, en bok åt gången, utifrån de nämnda instuderingsfrågorna. Examinationen var i form av en hemtentamen där man själv fick välja perspektiv utifrån en uppgift som gick ut på att man skulle skriva om hur förändringar på makronivå påverkar den enskilda eleven. I uppgiften skulle man svara utifrån författarna, och inte utifrån vad man själv tror eller har för åsikter. Således var man tvungen att ha läst litteraturen, men det fanns inga krav på att alla författare skulle behandlas i uppgiften.

Vi frågade om man under kursen behandlat flerspråkiga elevers förutsättningar och fick svaret att det var detta hela kursen handlat om, parallellt med frågor om genus, kön och värdegrundsfrågor. Den sista frågan var om studenten kände sig bättre rustad att möta flerspråkiga elever efter kursen än före, och svaret var att denne blivit mer medveten om vilka problem som finns, men inte om hur man hanterar dem. Helhetsomdömet av kursen var att man ”inte blivit klokare av att gå den”.

6.2.3 Mälardalens högskola

Informant 6, HY1020

Kursen behandlar kommunikationens påverkan av klassbakgrund, kön och etnicitet. De elevgrupper som omtalas är de ovan angivna (klass, kön, etnicitet). Kurslitteratur som behandlar flerspråkiga elever är densamma som vi listat i analyschemat (se s 32). Litteraturen behandlades under ett litteraturseminarium där studenterna fick lyfta fram det de ville diskutera utifrån litteraturen. Frågeställningar skrevs upp på tavlan och gicks igenom grundligt. All ovanstående litteratur var obligatorisk, liksom seminarierna.

All ovanstående litteratur behandlar andraspråksutveckling och flerspråkighet ur något perspektiv. Man talar bland annat om hur flerspråkiga elever kan uppfatta begrepp som ”stenåldern” och ”bronsåldern”. Man har gått in på sakfrågor rörande tvåspråkighet, modersmålsundervisning och svenska som andraspråk. De har även haft en gästföreläsare, Jarmo Lainio, som är professor på finskt språk- och kulturcentrum vid Mälardalens högskola.

På frågan om informanten anser att kursen gjort studenterna bättre rustade att möta flerspråkiga elever svarar denne: ”Absolut! Man tänker mycket på det här med läromedel och är mycket mer medveten om valet av den och vilka svårigheter elever med ett annat förstaspråk kan ha.” Kursen har givit informanten en ökad medvetenhet om problematiken kring segregering och att lärandet för flerspråkiga elever är komplext. Studenterna har vid

examinationen fått identifiera ett problem som bottnar i ojämlik kommunikation. Detta skulle diskuteras utifrån deras VFU.

Vi frågade vilket kapitel som behandlats i Kotsinas *Ungdomsspråk* eftersom den handlar om tonårsspråk i allmänhet förutom i ett särskilt avsnitt där det diskuteras om språk som används av ungdomar i invandrartäta områden. Informanten svarar att från denna bok var kapitel 11, som behandlades och att det kapitlet handlar just om förortsdialekter som den så kallade Rinkebysvenskan. Informanten angav ”tvåspråkighet” som nyckelord för kursen och säger också att det är den enda kursen hittills som varit konkret.

Informant 7, HY1020

Kursen behandlar kommunikationens beroende av etnicitet, kön och klass. Informanten berättar att kursen delats in i tre teman: språk och klass, språk och genus samt språk och etnicitet/tvåspråkighet. Dessa teman behandlades genom föreläsningar, litteraturläsning med uppföljande litteraturseminarier och en skriftlig examination. Alla momenten var obligatoriska. Studenterna fick dock själva välja vilket tema de skulle koppla till den skriftliga examinationen som gick ut på att belysa och problematisera ett av ovanstående teman kopplat till deras VFU. Informanten valde temat språk och etnicitet/tvåspråkighet.

Till föreläsningarna hade de sin kursledare och gästföreläsaren Jarmo Laino. Under litteraturseminarierna skulle studenterna ha läst igenom den litteratur som var kopplad till det tema som gällde för den veckan. Vid seminarietillfället skulle studenterna plocka fram en viktig sak eller frågeställning utifrån litteraturen som sedan diskuterades. De fick även arbeta med fallbeskrivningar.

Den litteratur som behandlades under temat språk och etnicitet/tvåspråkighet, var densamma som vi tolkat in och listat i analys-schemat (se s 32). Utöver ovanstående litteratur hade gästföreläsaren delat ut ett kompendium innehållande diverse texter om svenska som andraspråk och språkutveckling. Detta kompendium innehöll texter från såväl svensk som internationell forskning. Till kompendiet fick studenterna till uppgift att lämna in ett skriftligt arbete där de fick argumentera om modersmålsundervisning och hur en traditionell syn på skolan behöver ta hänsyn till den allt större variationen i elevernas bakgrund. På frågan om informanten anser sig bättre rustad att möta flerspråkiga elever i undervisningssituationen efter jämfört med före genomgången kurs svarar denne klart ”Ja” och menar att seminarierna och litteraturen givit ökad medvetenhet och kunskap i gällande ämne.

6.2.4 Sammanfattning

Hur kursplaneinnehållet i LAU200 implementerats är svårt att svara på, dels på grund av att vi endast talat med seminarieledare, dels pga. att kursen nyligen hade startat vid intervjutillfället. Dock kunde vi få svar på hur litteraturen skulle behandlas. Två av de titlar vi har med i analys-schemat fick utrymme under ett eget seminarium. Vidare tror informanten att studenterna kommer att vara bättre rustade att möta andraspråkselever efter kursen än före. I efterhand har vi talat med gästföreläsaren som lett detta seminarium i flera olika studentgrupper. Hon menade dock att de inte haft ett explicit andraspråksperspektiv, att de talat mer övergripande om t.ex. etnicitet, mångkultur och socialisation. Studenterna bör därmed ha fått en ökad medvetenhet om andraspråksperspektiv, men inga specifika redskap.

Informanterna i den andra kursen, LAU300 på Göteborgs universitet, anser inte att man gått in på några faktorer som kan ha betydelse för andraspråkselever. Den ena informanten berättade att de under kursen inte ens nämnt den enda titel som skulle kunna kopplas till ett andraspråksperspektiv. Den andra informanten säger också att man inte lagt någon vikt vid detta. Informant 2 känner inte att kursen gjort denne bättre rustad att möta andraspråkselever, men informant 3 säger sig genom de fem veckorna på vfu blivit mer redo för detta än innan.

På Mittuniversitetet har man i stor utsträckning låtit studenterna själva bestämma vilket/vilka perspektiv de vill fokusera på. Således tolkar vi det som att man kan ha genomgått den undersökta kursen vid Mittuniversitetet utan att ha fått specifika redskap för att möta andraspråkselever. Denna tolkning baseras också på att man i examinationsuppgiften inte var tvungen att använda all litteratur, och kunde således välja bort den som innehåller andraspråksperspektiv. Våra två informanter ger olika bilder av hur litteraturen behandlades under kursens gång. Informant 4 berättar att man under ett litteraturseminarium tog upp all obligatorisk litteratur, medan informant 5 säger att det bara var en titel som behandlades. Informant 4 säger att denne blivit mycket bättre rustad att möta andraspråkselever (och alla andra människor) av att gå kursen. Informant 5, däremot säger att kursen skapat en medvetenhet om vilka problem som finns, men däremot har den inte givit några specifika redskap.

Båda informanterna på Mälardalens högskola känner sig bättre rustade att möta andraspråkselever efter kursen än före. De berättar också att litteratur och seminarium var obligatoriska. I examinationsuppgiften fick man välja ett av kursens tre teman: etnicitet, genus eller klass. Således kunde man fördjupa sig i ett ämne och välja bort två andra, men vi tolkar det som att alla studenter ändå fick ta del av ett andraspråksperspektiv i och med att ingen litteratur gick att välja bort och att båda informanterna noggrant kunde redogöra för andraspråksperspektivet i kursen. Informant 7 berättar också att de haft en gästföreläsare som givit dem ett kompendium med ytterligare texter som handlade om svenska som andraspråk. Implementeringen av kursplanens innehåll gällande andraspråksperspektiv tycks med anledning av ovanstående ha nått sitt syfte här.

6.3 Frågeställning 3

Hur kan resultatet av ovanstående frågeställningar sättas i relation till teorier om lärarutbildningens, och lärarkompetensens betydelse för andraspråkselevens förutsättningar för lärande? Vilka likheter och skillnader kan urskiljas mellan de tre lärarutbildningarna med avseende på detta?

På Göteborgs universitet tar man ett tydligt sociokulturellt perspektiv. Det innebär i praktiken att studenterna bör ha fått en medvetenhet om att kunskap formas beroende på vilka kunskaper, erfarenheter och bakgrund som eleverna har med sig (mycket förenklat). Men man behandlar inte andraspråksperspektivet explicit. Vi hittar i stort sett ingen kurslitteratur som innehåller detta. Man får inte lära sig om vilka förutsättningar som gäller för andraspråkselever generellt. Inte heller informanterna nämner att de haft ett specifikt andraspråksperspektiv, men de säger att de teorier som behandlas går att applicera på alla elever. Vi drar därför slutsatsen att man på Göteborgs universitet, utifrån hur det allmänna utbildningsområdet är utformat, ser frågor som rör andraspråksperspektiv som marginella. Detta skulle alltså innebära att man, utifrån de marginaliseringsteorier vi utgått ifrån, upprätthåller minoritetselevs marginalisering och utanförskap. De nytexaminerade lärarna tycks inte ha fått redskap, via det allmänna utbildningsområdet, att möta andraspråkseleverna.

Vår tolkning av kursplaneinnehållet på Mittuniversitetet är att kursen innefattar flera olika perspektiv med utgångspunkt i genus, klass och etnicitet. Syftet är kortfattat men då man specificerat det med ett antal lärandemål, står innehållet mer klart. Enligt kursplanen med tillhörande litteraturlista har kulturell identitet en stor del i innehållet, men språkliga förutsättningar nämns mindre. De hade både en bok och en föreläsning där modersmålets betydelse för utvecklingen av målspråket behandlades. Endast utifrån innehållsanalysen av kursplanerna kan man dra slutsatsen att Mittuniversitetet tydligt fokuserar på andraspråkperspektiv i en av de obligatoriska kurserna. När man tar med informanternas svar i beräkningen framträder däremot inte detta perspektiv lika tydligt. Vår slutsats är därför att man på Mittuniversitetet haft intentionen att ta upp frågor om andraspråkelevs situation, men att man inte lyckats fullt ut med implementeringen. Detta innebär i praktiken att de utexaminerade lärarna inte heller här tycks ha fått redskap att möta andraspråkelever.

Mälardalens högskola har, i likhet med Mittuniversitetet en kurs som innefattar etnicitet, genus och klass. I kursplanen läggs mer fokus på språkliga faktorer än vad det görs i Mittuniversitetets kursplan. De har formuleringar som: ”Kursen skall ge den studerande insikter i hur sociolekter, dialekter och två- och flerspråkighet samspelar socialt och psykologiskt”, ”Kursen ger insikter i språksociologi”. Informant 6 säger att denne fått en medvetenhet om vilka svårigheter elever med ett annat förstaspråk än svenska kan ha. Av intervjun med informant 7 från Mälardalens högskola framkommer det att man under kursen behandlat frågor om etnicitet och tvåspråkighet i enlighet med kursplanerna. Informanten upplever sig vara mer kompetent efter kursen än före. Detta sammantaget får oss att dra slutsatsen att man tagit andraspråkperspektivet på allvar. De studerande kunde dock välja att i examinationen lägga fokus på ett av de tre ämnena, vilket kan resultera i att man som student ändå inte får med sig verktyg för att möta just andraspråkelever.

Lärarkompetensens betydelse för elevers skolframgångar har vi redogjort för i teori- och forskningsavsnittet på sidan 11. Om vi sätter vårt resultat av de tre lärarutbildningarna i relation till lärarkompetensens betydelse för andraspråkelevs skolframgångar är risken att konsekvenserna av det uteblivna andraspråkperspektivet på Göteborgs universitet och i viss mån även Mittuniversitetet kommer att drabba andraspråkeleverna. Detta förutsatt att de blivande lärarna inte har fått kompetensen från annat håll. Under metoddiskussionen på sidan 23 nämnde vi dock att andra studier, liknande vår undersökning, visat att andraspråkperspektivet även saknas i lärarutbildningens ämnesinriktningar.

Sett utifrån Cummins marginaliseringsteori (se s. 11ff) innebär det uteblivna andraspråkperspektivet i lärarutbildningar att andraspråkelevernas rätt till likvärdig utbildning inte prioriteras. Eleverna får således inte en jämlik och likvärdig undervisning. Bristande kunskaper kan även påverka lärares attityder gentemot eleverna. Detta kan vara attityder som visar sig i att man skyller på eleven istället för att se bristande skolframgångar som en brist i ens egna pedagogiska förmåga. Således startar en ond cirkel eftersom lärares attityd också är kopplad till elevers skolframgångar (se till exempel Thomas och Colliers studie s 9f).

Sammanfattningsvis behöver således Göteborgs universitet se över innehållet i sina kursplaner med avseende på andraspråkperspektivet. Mittuniversitetet är svårare att uttala sig om eftersom vi endast har två informanternas versioner, men indikationerna visar på behovet av en kvalitetssäkring så att intentionerna med kursplanen uppnås. Mälardalen högskola däremot har en röd tråd i kursplan såväl som i dess implementering.

7 Sammanfattande analyschema

	Göteborgs universitet		Mittuniversitetet	Mälardalens högskola
Syfte och lärandemål	LAU 200 10p Lärandets villkor och process2: ur ett socialt och samhälleligt perspektiv Analysera & problematisera sociala & strukturella faktorer	LAU 300 10 p Lärandets villkor och process3: ur ett samspelsperspektiv	PEAB18 del 1. 10p Socialisation, kulturfrågor och samhälle	HY1020 5 p Kommunikationens beroende av etnicitet, genus och klass
Innehåll	Förstå innebörden av och förhålla sig till att bryta sociala mönster & motverka segregering.. Betydelsen av social och kulturell tillhörighet. Motverka social och kulturell segregation.	Analys av innebörden av att arbeta i mångkulturell skola och samhälle.	Förvärva kunskaper inom socialisation, kulturfrågor och samhälle. Insikt i elevers sociala, etniska och kulturella ursprungs påverkan på förutsättningar för skolarbetet. Mångfaldens påverkan på arbetet i skolan	Ge insikter i hur två- och flerspråkighet samspelar socialt och psykologiskt. Utveckla förståelse för förutsättningar utifrån etnicitet. Insikter i språksociologi. Teorier om etnicitet
Litteratur	Bok: Wellros (1998): "Språk, kultur och social identitet" Artikel: Tesfahuney (1999) "Monokulturell utbildning"	Kompendium: Gerle (2000) "Mångkulturalismer och skola"?	Böcker: Bunar (2001) "Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism" Eklund (2003) "Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början" Ålund (1997) "Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet" Enstaka kapitel: SOU 2001:57. Kapitel 6: Etnisk segregation i skolan - effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan.	Böcker: Kotsinas (1994) "Ungdomsspråk" Artiklar: Andersson, Lars-Gunnar, (1989): "Attityder till språk". Myndigheten för skolutveckling (2004): "Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan" Toumela (2002): "Modersmålsundervisning – en forskningsöversikt" Tidningsart: Språkvård, Lindberg (2002): "Myter om tvåspråkighet" Lärarnas tidning (7/2002): "Den stora utmaningen" Enstaka kapitel: SOU 1997:108, bilaga 2 Säljö "Tal, skrift och sociokulturell dynamik"

8 Diskussion

Vi kom fram till att Göteborgs universitet inte hade något explicit andraspråksperspektiv i det allmänna utbildningsområdets obligatoriska delar hösten 2005. Med obligatoriska delar avser vi sådant som studenterna inte har kunnat välja bort och sådana delar som alla studenter fått tillgång till. Således har vi inte tagit upp t.ex. storföreläsningar eller inslag som endast kommit några studenter till del. Mittuniversitetet däremot hade en kursplan som såg ut att anta ett tydligt andraspråksperspektiv, men implementeringen tycks ha haft sina brister med tanke på att våra informanter inte tyckte sig ha fått någon större behållning av kursen. Vi kan dock inte dra några slutgiltiga slutsatser eftersom vi inte kan generalisera utifrån endast två informanter. Men vi anser att det ger en viss indikation om hur bilden sett ut. Mälardalens högskola är den enda av de tre utbildningarna som haft en röd tråd av andraspråksperspektiv i en av kursplanerna såväl som i dess implementering. Det är dock viktigt att vi poängterar att det handlar om en kursplan som omfattade endast fem poäng. Andraspråksperspektivet delade dessutom utrymme med klass och genusperspektiv. Med tanke på att det allmänna utbildningsområdet omfattar 60 poäng i alla lärarutbildningar är det således inget större utrymme det handlar om. Vårt syfte var dock inte att göra en kvantifiering. Vi ville snarare utröna om studenterna vid de tre utbildningarna fått redskap att möta andraspråkselever och det tycks de ha fått på Mälardalens högskola.

På LAU 300 hade man inte behandlat det enda kurskompendiumet som skulle kunna ha kopplats till andraspråksperspektiv. Det ligger nära till hands att tolka det som att de ansvariga för kursplanernas utformning har velat ”trycka in” så mycket som möjligt. Kursplanen för LAU 300 är som vi uppfattar det orealistisk och det har bekräftas genom informanterna som säger att de inte alls gått in på mångkulturalitet, trots att kursplanen anger det med följande mening: ”Vad det innebär som lärare att verka i en mångkulturell skola och att kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle analyseras.” Det faktum att man använder sig av ordet ”analyseras” ger intrycket av att man verkligen tänkt sig en djupdykning i ämnet. Istället drunknar denna mening i en mängd andra syften som inom en tioveckors period är omöjliga att uppnå. I realiteten handlar det dessutom om en femveckorsperiod, eftersom fem veckor är verksamhetsförlagda. Det ligger nära till hands att fråga sig vad mer som förbisetts. Eftersom vi själva gick kursen hösten 2005 kan vi bekräfta informanternas upplevelse. Vi vill dock poängtera att vår kritik gäller det uteblivna andraspråksperspektivet. I övrigt var kursen mycket givande. Vår slutsats gällande auo vid Göteborgs universitet är att den inte ger studenterna en medvetenhet om vilka faktorer som kan hjälpa andraspråkselever till större förutsättningar att nå målen i kursplanerna för grundskolans ämnen.

Informanterna på Göteborgs universitet sa att studenterna hade möjlighet att inta ett andraspråksperspektiv genom inlämningsuppgifter kopplade till sin verksamhetsförlagda utbildning. Visserligen håller vi med om att denna möjlighet finns, men vi menar att ansvaret att välja detta, enligt oss viktiga perspektiv inte bör ligga på den enskilda studenten. Det finns naturligtvis många fördelar med att studenterna själva får göra djupdykningar i det de är intresserad av. Men det är inte bara de med ett specialintresse för språkutveckling och andra kulturer som kommer att komma i kontakt med andraspråkselever. Lärare kommer att möta andraspråkselever under sitt yrkesverksamma liv vare sig de har detta som specialintresse eller inte, och oavsett vilka ämnen de har.

Informant 4 (vid Mittuniversitetet) säger att kursen inte behandlat andraspråkselevs situation men känner sig ändå bättre rustad att möta dem efter kursen än före. Detta kan å ena sidan tolkas som att vi inte varit tydliga i vår definition av "andraspråkselever". Å andra sidan hade studenten troligen varit mer hemmastadd med begreppet om det hade använts i kursen. Detta får oss att tolka innehållet som att ha nuddat vid andraspråkselevs förutsättningar men att det inte behandlats explicit. Snarare tycks andraspråkselever omtalas i samband med socioekonomiska faktorer, till exempel i samband med förortselevs förutsättningar för lärande.

För informant 4 och 5 (Mittuniversitetet) går bilden isär när det gäller hur kurslitteraturen bearbetades. Informant 4 berättar att de hade ett litteraturseminarium där all kurslitteratur användes, medan informant 5 säger att endast en bok behandlades på seminariet. Vi kan inte utesluta att de gått i olika grupper, men om de gått i samma är det uppseendeväckande att de ger så pass olika bilder, när de nyligen avslutat kursen. På frågan om de kände sig bättre rustade att möta andraspråkselever fick vi inte heller entydiga svar (samtidigt kan man inte förvänta sig entydiga svar på en subjektiv fråga). Informant 4 känner sig bättre rustad, men detta gäller inte specifikt denna elevgrupp, utan "människor i allmänhet". Informant 5 har fått en ökad medvetenhet om vilka problem som finns för andraspråkselever, men ingen kunskap om hur man kan hantera dem.

Den kurs vi undersökt på vid Mälardalens högskola omfattar 5 poäng. Inom dessa poäng ingår, som vi tidigare sagt, även klass och genus. De tre perspektiven går in i varandra. Men det är ändå tre komplexa perspektiv, varför vi ställer oss frågan om inte 5 poäng är för lite för att studenterna ska kunna känna att de har de verktyg som krävs för att bemöta sina kommande elever på ett bra sätt. Å andra sidan säger de studenter vi intervjuat att de upplever att de fått med sig dessa verktyg.

När man jämför kursplanerna på Mälardalens högskola med Mittuniversitetets verkar det som man på den senare lägger större tyngd vid andraspråksperspektiv, dels på grund av att man avsatt 10 poäng, dels på grund av att kursplanen är mer utförligt formulerad. Men när man även tar med intervjusvaren i beräkningen förefaller det som om studenterna på Mälardalen ändå lärt sig mer, samtidigt som vi naturligtvis inte kan dra några större slutsatser utifrån två informanter per kurs. Det är framför allt i jämförelse med Göteborgs universitet som resultaten blir intressanta. Vid Göteborgs universitet har man, som vi redan redogjort för, ingen kurs som explicit behandlar andraspråksperspektiv. Kursplanerna vid Göteborgs universitet är abstrakt formulerade. De två andra universiteten har varit mer konkreta. Det faktum att en av informanterna på Mälardalens högskola dessutom säger att kursen varit konkret i sitt andraspråksperspektiv anger att studenterna fått gripbara redskap att använda sig av i det kommande yrkeslivet. På Mälardalens högskola fann vi en skillnad i hur examinationsuppgiften är upplagd i kursplanen jämfört med intervjusvaren. Enligt kursplanen skulle studenterna genomföra ett projektarbete där kursens tre huvudteman etnicitet, genus **och** klass skulle ingå, medan informanten sa att arbetet skulle innehålla ett av de tre ämnena, dvs. etnicitet, genus **eller** klass. För resultatet av vår undersökning är denna skillnad av stor vikt. Om man ska välja ett tema att fokusera på innebär ju detta också att man utesluter de andra två. Anledningen till att vi lägger vikt vid denna aspekt är att vi framför allt intresserat oss för de delar som studenterna inte kan välja bort. Å andra sidan var all kurslitteratur obligatorisk. Intentionen ser således ut att ha varit att studenterna inte skulle välja bort något perspektiv.

Abstrakta formuleringar kan även ha sin grund i att ämnen som tas upp är abstrakta till sin karaktär. Att till exempel lära sig att man skall utgå från varje elevs förutsättningar är inte detsamma som att lära sig vilka förutsättningarna är eller hur man gör. Det finns de som skulle hävda att man i lärarutbildningen inte kan gå in på varje individs individuella förutsättningar och att det är anledningen till att man får begränsa sig till vetskapen om att man ska göra det. Vi hoppas dock att vi med detta examensarbete har visat att lärare ska vara medvetna om att det också finns generella faktorer att ta hänsyn till vid sidan av de individuella. Några av dessa generella faktorer har vi redogjort för i forsknings- och teoriavsnittet. Examineras lärare utan redskap för att möta andraspråkselever kan detta medföra individuella såväl som samhälleliga konsekvenser. Med tanke på maktperspektivet och de uteslutningsmekanismer som vi redogjorde för i teoriavsnittet är resultatet av vår undersökning, med undantag från Mälardalen högskola, beklämmande. Göteborgs universitet verkar inte ha prioriterat frågor som rör andraspråkselevs rätt till likvärdig utbildning. Mittuniversitetets intentioner tycks ha gått om intet, vilket i sig är allvarligt. Goda intentioner hjälper inte andraspråkseleverna om intentionerna inte kan sättas i praktik. Sett med Cummins ögon får därmed dessa elever inte en jämlik och likvärdig undervisning. I det långa (och även korta) loppet bidrar lärarutbildningar med uteblivet andraspråksperspektiv omedvetet till att upprätthålla rådande maktstrukturer (Cummins 1996).

Vi ser även ett demokratiproblem i att lärarutbildningar inte tar andraspråksperspektivet på allvar. Det är ju (grund)skolans skyldighet att klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Varje skola måste vara tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer. Det är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan. (Lpo 94) För att detta ska kunna ske krävs ett språk som parterna kan kommunicera på. Språket är därför även en viktig förutsättning för demokratiprocessens fortbestånd. Det kan bland annat ha varit det Cummins haft i åtanke också när han lagt fram vikten av frånvaron av "professionals" som kan ta hand om kommunikationen mellan läraren och eleven samt dennes föräldrar (se s 13). Skolans uppgift är ju bland annat att föra demokratins idéer vidare. I skollagen står det att verksamheten ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar (Lpo 94) Det är dock ingen bra start om skolans organisationsform redan från början utesluter barnen och barnens föräldrar/vårdnadshavare. Risken finns att de får en känsla av maktlöshet och kanske till och med vanmakt. Detta är något som även maktutredningen (SOU 1990:44) påpekar. Grundtanken till demokrati är alla människors lika värde. Det innebär att utbildningen ska vara likvärdig. Det innebär också att alla skall ha samma möjlighet att påverka sina levnadsvillkor och samhällets utveckling. Det gäller såväl reellt inflytande som formella möjligheter. Att känna att man har möjlighet till personligt inflytande är ett viktigt led i demokratiprocessen. Om inte föräldrar ges möjlighet till inflytande över sina barns skolgång blir det ett hot mot demokratin, anser vi.

Demokratins allmänna tanke är att medborgarna skall ha lika rätt till personlig utveckling och lika rätt att påverka samhällets gemensamma angelägenheter. Det finns därmed ett direkt samband mellan demokrati och makt (SOU 1990:44 sid 11).

Cummins skriver att trots att vår kunskap har ökat drastiskt inom ämnet två/flerspråkighet väljer fortfarande många länder att strunta i de rekommendationer som forskare ger. Dessa har snarare antagit en hållning som minimerar barns möjlighet att utveckla sin flerspråkighet. Han nämner också att många länder i EU har favoriserat de officiella minoritetsspråken, framför de språk som talas av invandrade personer, trots att det ofta är ett litet antal individer som talar de nationella minoritetsspråken (Cummins 2003).

Att detta även förekommer i Sverige är tyvärr en realitet. Ett exempel på detta kan vi hämta direkt från lagen. Grundskoleförordningen (kap2, § 9) säger att skolan är skyldig att ge modersmålsundervisning om eleverna vill det och om de är minst fem till antalet. Detta gäller dock inte de officiella minoritetsspråken i Sverige. Det innebär att de som har något av dessa minoritetsspråk som modersmål har utökade rättigheter jämfört med andra (invandrade) minoritetsspråkgrupper när det gäller att erbjudas modersmålsundervisning. Detta trots att dessa andra grupper kan vara större med avseende på antal som talar språken. I praktiken innebär detta att en elev som talar jiddisch eller romani chib har rätt till modersmålsundervisning på sitt språk, medan fyra arabisktalande elever kan få avslag på sin begäran om detsamma. Kan vi tala om likvärdig undervisning under dessa omständigheter? Vad eller vem har man tagit hänsyn till vid sådana här beslut? För oss ter det sig tydligt att beslutsfattare inte haft eleven i centrum utan snarare försökt skydda sig från internationell kritik av politik som rör de officiellt erkända minoritetsspråken i Sverige.

Skolan är dessutom bara skyldig att ge modersmålsundervisning på elevens begäran. Vår uppfattning är att det är märkligt att man i dessa frågor lutar på att barnen vet sitt eget bästa, när man i andra frågor överlåter barnens bästa till de vuxna. Vi kan heller inte ta för givet att alla vuxna (läs ”föräldrarna till barnen”) känner till sina rättigheter och/eller vikten av modersmålsundervisning. Med tanke på att lärarutbildningen på Göteborgs universitet och i viss mån även Mittuniversitetet inte har något andraspråksperspektiv kan vi inte heller ta för givet att de blivande lärarna (eller redan yrkesverksamma för den delen) har kännedom om elevernas rätt till modersmålsundervisning. Skolan kan inte tvinga eleverna att delta i modersmålsundervisning, men om de som arbetar i skolan vet vikten av att man bevarar och utvecklar sitt modersmål kan de åtminstone ge eleverna (och deras föräldrar) goda argument för att göra detta.

Genom att använda sig av de kunskaper som andraspråksforskningen givit oss kan alltså andraspråkseleverna få hjälp med att utveckla sina ämneskunskaper samtidigt som språket utvecklas. Detta kräver att alla lärare har ett språkutvecklande arbetssätt, samt att de har en positiv inställning till elevernas modersmål, bakgrund och kultur. Beroende på elevsammansättningen kan det dock vara svårt att implementera tvåspråkig undervisning. Detta är dock inte omöjligt och det finns skolor i landet som bedriver tvåspråkig undervisning, bland annat som en del av en statlig satsning på tvåspråkighetsprojekt⁷.

Axelsson (2004) nämner olika sätt att använda förstaspråket i skolan utan att undervisningen för den skull behöver vara tvåspråkig. Man kan t.ex. låta eleverna skriva olika texter på sitt modersmål och uppmuntra elever med samma förstaspråk att arbeta ihop i grupparbeten. På så sätt visar läraren även respekt för elevens språk och kultur, menar hon. Självkänslan och identiteten stärks när eleverna känner att deras förstaspråk uppmärksammas och erkänns. Omvänt kan resultatet av att skolan anmodar eleven att lämna modersmålet bli att eleven får en negativ inställning till skolan och det de lär sig där. Vidare skriver hon att det är ett sätt att befästa existerande maktstrukturer om läraren nekar eleven att använda modersmålet i klassrummet. Axelsson nämner att den förnyade lärarutbildningen i Sverige har ”få obligatoriska inslag om flerspråkiga elever [...]” (ibid.). Vi tycker att vi med vår undersökning kan bekräfta vad hon säger. Det hade dock varit intressant att veta hur det ser ut även i de övriga lärarutbildningarna i landet.

⁷ www.skolutveckling.se

Med Cummins marginaliseringsteori och med Bachrach & Baratz maktperspektiv för ögonen (se avsnitt 4.4) samt vetenskapen om lärarkompetensens betydelse för elevers skolframgångar (se avsnitt 4.1) ser vi en koppling till lärarutbildningens uteblivna andraspråksperspektiv och vårt problem. Problemet handlade om att andraspråkselever har svårare för att nå målen i kursplanerna jämfört med elever (med jämförbar klassbakgrund) som har svenska som sitt förstaspråk (se avsnitt 3.2). Lärares kompetens, eller bristen på det, är som vi visat i forskningsavsnittet, en faktor som kan avgöra elevers skolframgångar. Naturligtvis är inte lärarens kompetens den enda avgörande faktorn. Men ju mer medveten skolan och läraren är om faktorer som kan hjälpa eller stjälpa andraspråkselever, desto större möjligheter öppnas för eleverna.

Det är ett stort problem för såväl samhället i stort som för andraspråkseleverna om dessa elever inte får adekvat hjälp att nå utbildningsmålen. Vi hoppas dock att det framgått att vi inte menar att alla lärare ska arbeta med elevernas språkriktighet. Det vi vill lyfta fram är behovet av ett språkutvecklande arbetssätt, vilket inte är samma sak. Andraspråkselevs möjligheter till skolframgång påverkas av lärares kunskaper om hur man kan arbeta språkutvecklande. Därför är det ett stort problem om inte lärarutbildningen visar vägen för de blivande lärarna. Detta får i förlängningen även samhällsekonomiska konsekvenser, dels eftersom kompetensutveckling kostar, dels eftersom välfärdsamhället inte utvecklas i samma positiva riktning som det hade gjort om andraspråkselevs möjligheter till högre studier varit större. Tar vi med dessa aspekter kommer vi alla i förlängningen att vinna på att ha med ett andraspråksperspektiv i lärarutbildningarna runt om i landet.

9 Avslutning

Andraspråksforskningen är som vi tidigare sagt mycket bred och omfattande och inför detta arbete har det varken funnits utrymme eller möjlighet att redovisa allt. Med hjälp av våra autentiska fall i inledningen på sidan 1 hoppas vi ha synliggjort några exempel på de kompetensbehov som kan finnas hos lärarna. Vår förhoppning är att lärarutbildningen i framtiden kan hjälpa de blivande lärarna med de redskap som andraspråksforskningen bjuder på. Nedan följer tre forskningsresultat som hjälper oss att besvara frågorna som vi hade i anslutning till våra inledande fallbeskrivningar.

9.1 Återkoppling till fallen i inledningen

Det första fallet var hämtat ifrån ett klassrum med matematikundervisning och där läraren nekade sina elever att använda sitt modersmål. En rad forskningsstudier lyfter fram vikten av att eleverna får möjlighet att använda sig av sitt förstaspråk i matematikundervisningen. När eleven endast får använda sitt andraspråk på matematiklektionerna kommer språket att utgöra ett hinder, både för förståelsen och för att möjligheterna att kommunicera minskar (Rönnerberg & Rönnerberg 2001). Författarna förespråkar dessutom att elever, för att få fler infallsvinklar, ska få möjlighet att kommunicera med varandra i mindre grupper för att tillsammans komma fram till lösningar. De skriver att många gör som läraren vi gav exempel på i inledningen, dvs. nekar eleverna att använda sitt modersmål på matematiklektionen:

Det är vår erfarenhet att många lärare inte bara negligerar elevernas modersmål, utan aktivt försöker förhindra att eleverna använder sitt eget språk. [...] Även i situationer där det ur begreppsutvecklingssynpunkt skulle vara bättre för eleven att kommunicera på sitt modersmål, t.ex. i situationer där de ska utveckla olika begrepp i matematik, uppmanas de att tala svenska (Rönnerberg & Rönnerberg, 2001:64f).

Fall nummer två handlade om hur läraren, med hjälp av andraspråksforskning, bäst ska kunna välja ut lämpliga läromedelsböcker. Monica Reichenberg har skrivit en avhandling (Reichenberg-Carlström 1998) som hjälper oss förstå vad som är viktigt att tänka på när man väljer ut samhällskunskapsböcker. Hon jämförde första- och andraspråksinlärares förståelse av läromedelstexterna och kom fram till att elevernas svårigheter ofta beror på det kulturspecifika innehållet och att texterna ofta innehåller komplicerade ord och begrepp, tunga språkstrukturer och långa meningar. Avståndet mellan det språk som eleverna använder till vardags och det som återfinns i böckerna är dessutom väldigt stort. Texter som underlättar för eleverna karakteriseras bland annat av explicita förklaringar, redundans, röst och koherens⁸

Det tredje fallet handlade om en ämneslärare som bedömde språkriktighet i samband med betygssättning. Bedömning av språkriktighet är språklärares ”bord”, såvida inte kursplanerna i det specifika ämnet anger något annat. Ämnesläraren skall bedöma ämneskunskaper och inte språkkunskaper. I det här fallet bör det vara läraren i svenska som andraspråk som bäst vet vilken nivå eleven befinner sig på språkligt. När elever använder sig av avvikande imperfektformer (komde, gånge) visar det att eleverna befinner sig i en

⁸ Redundans innebär överskott av information. Röst innebär direkt tilltal av läsaren. Med koherens menas att sambandet mellan orsak och verkan förklaras tydlig

språkutvecklingsprocess eftersom de övergeneraliserar dvs. använder samma regel utan hänsyn till undantag. (Viberg i: Hyltenstam, red, 1996).

Vi hoppas att vi med ovanstående fall visat exempel på hur lärares kompetens skulle kunna öppna nya möjligheter till skolframgångar. Lärares samhällsuppdrag är att ansvara för kommande generationers grundläggande utbildning och fostran. Låt oss ta det samhällsuppdraget på allvar genom att inkludera alla elever - oavsett var de kommer ifrån.

Förslag på fortsatt forskning:

- En utökad studie om andraspråksperspektiv i lärarutbildningar, där undersökningen omfattar alla/fler/andra lärarutbildningar i landet.
- Longitudinell studie som syftar till att mäta om andraspråkselevs skolframgångar ökar parallellt med ett ökat andraspråksperspektiv i lärarutbildningar runt om i landet.

10 Referenser

10.1 Tryckta källor

Axelsson, M. Lennartsson-Hokkanen, I & Sellgren, M. (2002) *Den röda tråden Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning –målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Axelsson, M. (2004) ”Skolframgång och tvåspråkig utbildning”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Axelsson, M. (1999). ”Skolframgång och minoritetsstatus Skolan - en kraft att räkna med”. I: Axelsson, M. (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Rinkeby: Författarna och Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Bergström, G. & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Carlsson L (2004). *Språk och kunskapsutveckling för alla? - på jakt efter ett andraspråksperspektiv inom lärarutbildningens matematiska inriktningar för tidigare åldrar*. C-uppsats. Göteborgs universitet.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS förlag

Cummins, J (2000). “Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development”. I: Naucclér, K. (red): *Symposium 2000 ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag

Cummins, J. (2003). “Bilingual Education: Basic Principles”. I: Dewaele, J-M, Housen, A. & Wei, L. (red). *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon, Buffalo, Toronto och Sydney: Författarna.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis, Working Papers on Bilingualism*. Ontario: Institute for Studies in Education 1.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2002). *Metodpraktikan Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Författarna och Nordstedts juridik AB.

Gaventa, J. (1987). ”Makt och deltagande”. I: Petersson, O. (red) *Maktbegreppet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Holmegaard, M & Wikström, I. (2004). ”Språkutvecklande ämnesundervisning”. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) (2004) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. & Toumela, V. (1996). "Hemspråkundervisningen" I: Hyltenstam, K (red.) *Tvåspråklighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Källström, R. (1999). *Svenska som andraspråk -lärarkompetens och lärarutbildningsbehov*. Rosa 3. Rapporter om svenska som andraspråk. Göteborg: Institutionen för svenska och svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalys av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.

Lpo94 (2003) "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet". *Läraryboken*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund

Manheim, J.B. & Rich, R.C. (1995). *Empirical Political Research Methods in Political Science*. Nex York: Longman

McKeon, D. (1994). "Language, culture, and schooling". I: Genesee, F. (red) *Educating second language children The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Otterup, T. (2005). "Jag känner mig begåvad bara" *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. (Göteborgs studies in educational sciences 149) Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

Reichenberg-Carlström M. (1998). *Koherens, röst och läsning på ett andraspråk*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutet för svenska som andraspråk. Institutionen för svenska språk (rosa serien)

Skolverket (2001). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk- ett referensmaterial*. Stockholm: Liber

Thurén, T. (1996). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber

Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K (red.). *Tvåspråklighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

10.2 Tidningsartiklar

Dagens Nyheter 2004-11-02 "Bristande lärarkompetens drabbar elever" Artikelförfattare Lenita Jällhage

Expressen 2005-11-20 "De gick ut skolan - utan att lära sig läsa" Artikelförfattare Nathalie Joo och Victoria Enqvist

Göteborgs Posten 2003-12-10 "Tvåspråkig undervisning får VG" Artikelförfattare Anne Johansson

10.3 Elektroniska källor

Gustafsson, J-E & Myrbergs, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber

http://www.sit.se/pagedownload/Specialpedagogik/Forskning+och+utveckling/Rapporter+och+uppsatser/Dyslexi/Ekonomiska+resurser/Ekonomiska_resurser.pdf

Grundskoleförordningen (kap2 § 9) (1994) *Modersmålsundervisning*.

Högskoleförordningen 1993:100, bilaga 2, examensordning, lärarexamen, punkt 23

http://web2.hsv.se/publikationer/lagar_regler/hogskoleforordningen/hogskoleforordningen_b2.shtml

Integrationsverket.

http://www.integrationsverket.se/templates/ivNormal_6759.aspx

senast uppdaterad 2005-04-12

Myndigheten för skolutveckling (2004). *Nationell skolutveckling - fem utvecklingsområden*, publikation rapport nummer 2.

<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F243&cmd=download>

Myndigheten för skolutveckling 2005 <http://www.skolutveckling.se/mangfald/> 2005-12-20

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/sprak/forsoksverksamhet_med_tvasprakig_undervisning

NU-databasen 2005-11-04

<http://nu.hsv.se/nu/index1.jsp?jspsida=/nu/urval.jsp&fragetyp=11&fragenr=599>

Mid-Continent ComprehensiveCenter (2004) "The English language learner Knowledgebase"

<http://www.helpforschools.com/ELLKBase/glossary.shtml#S>

Rönnerberg, I. & Rönnerberg, L. (2001). *Minoritetselever och matematikutbildning - en litteraturöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber

Skolverket (2005a). *Resultatförbättring i grundskolan*. Internt arbetsmaterial 2005-05-02

<http://www.skolverket.se/content/1/c4/27/57/Resultatforbgrintarbmatr1.pdf>

Skolverket (2005b). *Tidigare och tydligare kunskapsbedömningar för bättre resultat*.

pressmeddelande, 1 nov 2005: <http://www.skolverket.se/sb/d/204/a/4763>

Skolverket (2005c). *Undervisning för elever med utländsk bakgrund och för nationella minoriteter*. Faktabladd.

http://www.skolverket.se/content/1/c4/08/46/utlandsk_bakgrund.pdf
2005-11-29

SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.

Utbildnings- och kulturdepartementet Lärarutbildningskommittén.

SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige*. Maktutredningens huvudrapport, Stockholm:

Statsrådsberedningen.

11 Bilaga 1, intervjuguide

1. Har du gått kursen:

Studenter från LU i Göteborg:

LAU200? LAU300

Studenter från LU Mälardalen:

HY1020?

Studenter från LU Mittuniversitetet:

PEAB18?

2. Vilka inriktningar har valt/tänkt välja?

3. Kan du ge oss en kort beskrivning av huvuddragen i kursen?

4. Om du skulle ange några nyckelord för kursen, vilka skulle det då vara?

5. Hade ni någon kurslitteratur som behandlar frågor om andraspråkselevs situation (t.ex. etnicitet, kultur, asylprocessen etc.)? Använde ni er av den/dessa? Hur? Använde ni er av annan litteratur än den som står upptagen i litteraturlistan? Tog den/dessa upp frågor om andraspråkselever? Var den valbar eller obligatorisk? Hur behandlades den (seminarier eller liknande)?

6. Gick ni in på faktorer som kan ha betydelse för andraspråksutveckling?

7. Tog kursen upp något om andraspråkselevs förutsättningar? Vad i så fall? På vilket sätt? I vilken utsträckning?

8. Har kursen gjort dig bättre rustad att möta andraspråkselever jämfört med innan du gick kursen?

9. Vilken är din största behållning av kursen?

10. Har du något övrigt att tillägga?

12 Bilaga 2, referenser till litteraturen i de undersökta kursplanerna

12.1 Göteborgs universitet

Wellros, S. (1998). *Språk, Kultur Och Social Identitet*. Lund: Studentlitteratur

Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. I *Utbildning och demokrati*, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 1999:3

Gerle, E. (2000) *Mångkulturalismer och skola*. (Kurskompendium) Stockholm: Utbildningsdepartementet

12.2 Mittuniversitetet

Bunar, N (2001) *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposium.

Eklund, M (2003) *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: University of Technology.

SOU 2001:57. Kapitel 6: *Etnisk segregation i skolan - effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan*.

URL: <http://www.regeringen.se> (pdf-fil)

Ålund, A (1997) *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

12.3 Mälardalens högskola

Andersson, L-G (1989) *Attityder till språk*. I: Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Bergöö, Kerstin m fl, 1997: *Att lämna skolan med rak rygg*. Betänkande av Läs- och skrivkommittén. SOU 1997:108.

Bilaga 2 Roger Säljö: Tal, skrift och sociokulturell dynamik.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/21/16/bff1115e.pdf> och

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/21/16/f5967ab2.pdf>

Einarsson, J. (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Kotsinas, U-B. (1994) *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Lindberg, I. 2002: Myter om tvåspråkighet. *Språkvård* 4/2002.

Lärarnas tidning. Temanummer: Den stora utmaningen. 7/2002.

Myndigheten för skolutveckling, 2004: *Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan*.

ISBN 91-85128-79-1.

<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F29&cmd=download>

Tuomela, V. (2002) Modersmålsundervisning – en forskningsöversikt. Bilaga till Skolverkets rapport *Flera språk – fler möjligheter*.

<http://www.skolutveckling.se/mangfald/flersprakig/pdf/forskningsoversikt.pdf>