



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Minoritetslever har det tuffare

En kvalitativ textanalys av läromedel för svenska som andraspråk

Sahar Tayebi & Emma Larsen

Examensarbete LAU390

Handledare: Lena Olsson

Examinator: Daniel Seldén

Rapportnummer: VT12-2480-16



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Minoritets elever har det tuffare – En kvalitativ studie av läromedel för svenska som andraspråk

Författare: Sahar Tayebi & Emma Larsen

Termin och år: VT-12

Kursansvarig institution: (För LAU390/LAU395/LSÄ600: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

Handledare: Lena Olsson

Examinator: Daniel Seldén

Rapportnummer: VT12-2480-16

Nyckelord: Minoritets elever, skolframgång, kultur, identifiering, läromedel för svenska som andraspråk, interkulturell pedagogik, indirekt diskriminering.

Sammanfattning

Uppsatsen syftar till att granska hur väl anpassade läromedlen för svenska som andra språk är för minoritets elever utifrån frågor som berör minoritets elevers skolframgång. Frågorna som ska besvaras är:

- Följer läromedlen riktlinjerna om det som föreskrivs om kultur, språk och identitet i gällande kursplan för svenska som andra språk?
- Kan eleverna identifiera sig med läromedlen?
- Finns det ett interkulturellt perspektiv i läromedlen?
- Innehåller läromedlen någon form av diskriminering?

Källmaterialet för studien består av tre olika läromedel för svenska som andraspråk som inkluderar textböcker och lärarhandledningar. Materialen som granskas är skrivna i enlighet med både den gamla läroplanen Lpo-94 och den nya läroplanen Lgr-11 därför har även en jämförelse mellan dessa läroplaner gjorts. Läromedlen som granskas berör de tidigare skolåren. Den metod som används i undersökningen är en kvalitativ textanalys.

Resultaten av undersökningen visar att läromedlen skiljer sig åt i hur de behandlar de ämnen som frågorna berör. De läromedel som var skrivna utefter Lpo-94 uppfyller några av de krav som Lgr-11 ställer om kultur, språk och identitet. Läromedlen innehåller identifieringsmöjligheter för eleverna men däremot saknas ett interkulturellt perspektiv i flertalet läromedel. Vi menar också att man för två av läromedlen kan tala om inslag av indirekt och systematisk diskriminering. De didaktiska konsekvenserna av studien är att resultaten berör inte bara lärare i svenska som andra språk. Resultaten är också relevanta även för lärare i andra ämnen som kommer i kontakt med elever vars förstaspråk inte är svenska.

Innehållsförteckning	
1. Inledning.....	4
2. Styrdokument	5
2.1 Skollagen.....	5
2.2 Diskrimineringslagen	6
2.3 Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr-11).....	7
2.4 Kursplanen för svenska som andraspråk från Lpo-94.....	9
2.5 En jämförelse mellankursplanerna för svenska som andraspråk från Lgr-11 och Lpo-94.....	9
3. Syfte och problemformulering	10
4. Litteratur och teori.....	10
4.1 Ett normkritiskt perspektiv	10
4.2 Lärandeteorier	11
4.3 Skolframgång, status och attityd	13
4.4 Ordförrådets betydelse för skolframgång.....	15
4.5 Modersmålet.....	15
5. Metod	17
5.1 Kvalitativ textanalys.....	17
5.2 Urval av källmaterial	17
5.3 Beskrivning av källmaterial.....	18
5.4 Etiska överväganden.....	19
5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	19
6. Resultatredovisning	20
6.1.1 Följer läromedlen riktlinjerna om det som föreskrivs om kultur, språk och identitet i kursplanen för svenska som andraspråk?	20
6.1.2 Vilka identifikationsmöjligheter finns i läromedlen?.....	23
6.1.3 Finns det ett interkulturellt perspektiv?.....	24
6.1.4 Finns det någon form av indirekt diskriminering i läromedlen?	25
6.2 Sammanfattning.....	26
7. Slutdiskussion.....	27
7.1 Värdegrunden, didaktiska konsekvenser och fortsatt utvecklingsområde.....	30
8. Referenser.....	31
Bilaga 1 – ”Språkis”	
Bilaga 2 – ”Mosaik”, språklåda ur Chiles och Iraks faktaböcker	
Bilaga 3 – Identifikationsmöjligheter ur ”Språkis”	
Bilaga 4 – ”Mosaik”, fotografier ur Iraks faktabok	
Bilaga 5 – Innehåll ur ”Tre gånger svenska”	

1. Inledning

I Sverige har antalet elever med ett annat modersmål än svenska ökat successivt de senaste åren. År 2000 beräknade man att 12 % av eleverna i grundskolan hade ett annat modersmål än svenska och då uppskattade man att det fanns över 100 olika modersmål i svenska skolan (Håkansson, 2003;97). Senare forskning visar att det i svensk grundskola idag finns ungefär 140 modersmål och man har även räknat att det i Sverige idag talas runt 200 språk. Det finns runt en och en halv miljon invånare som har ett annat modersmål än svenska i Sverige. (Carlsson, 2009).

Nuvarande läroplanens (Lgr-11) kursplan för svenska som andraspråk inleds med:

”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.” (Lgr-11;239).

Detta tyder på att medvetenhet finns om att skolan idag är mångkulturell och att det påverkar språket, samt att det är en viktig kännedom att belysa. Forskaren Marie Carlsson anför att denna kännedom saknas inom den lärarutbildning som startades år 2001 (2009). Hon betonar också det att det finns ett maktperspektiv mellan majoritet och minoritetsgrupper där svenska som andraspråk som ämne anses ha låg status eftersom det tillhör minoritetsgruppen. Rinkebys språkforskningsinstitut har kommit fram till att elever som tillhör minoritetsgruppen har sämre skolframgång än majoritetsgruppen (Axelsson, 1999).

År 1985 beslutade riksdagen att skolundervisningen skulle präglas av ett interkulturellt förhållningssätt (SIL,1986). Begreppet interkulturell definierades då som en process där människor med olika kulturer och språk påverkade varandra. Axelsson har gjort följande förklaring till begreppet interkulturellt förhållningssätt: *”aktörerna är medvetna om den egna kulturbakgrunden och att det finns ett jämlikt förhållande mellan aktörerna”* (Axelsson, 1999;75). I Axelssons artikel (1999) kan man läsa att minoritetselever klarar sig bättre i skolan när de känner en samhörighet i sina familjeidentiteter, och kan identifiera sig i samhället och med sina sociala umgängeskretsar. Detta leder oss till frågeställningen i denna uppsats som behandlar hur väl anpassade skolans läromedel är för elever som läser svenska som andraspråk.

I läroplanerna framhävs det att språk och kultur är nära förbundna med varandra. Det står även i Lpo-94 att elever som talar ett annat modersmål än svenska ingår i två kulturer, därmed läggs det betoning på elevens kulturella förkunskaper och bakgrund i arbetet med att lära sig ett nytt språk. Eftersom Lgr-11 tillkom förra året kan det bli problematiskt för skolorna att införskaffa sig nya läromedel som går i enlighet med Lgr-11. Många skolor kanske inte har råd att köpa in nya läromedel och använder av den anledningen fortfarande äldre läromedel. Läromedel är centrala material som eleverna kommer i kontakt med dagligen. Dessa material skapar underlag för dialoger vilket i sin tur blir ett tillfälle för identiteter att formas. Det är via

dialog som identitet formas genom den andra individens uppfattningar och förväntningar om individen. Identiteten blir en medierande förbindelse mellan individen och den sociala omgivningen (Haglund, 2004). Mötet mellan majoritetssamhället och minoritetsgrupperna bidrar till nya konstruktioner av identiteter. Dessa identitetskonstruktioner kan markera en distans mellan majoritetssamhället och minoritetsgrupperna som känner en icke-acceptans från den sociala omgivningen (Haglund, 2004). Läromedel styr inte bara undervisningen utan påverkar även elevernas skolprestation. Vi anser att läromedel och arbetet med läromedel är av stor betydelse för hur eleverna förstår undervisningen. Eftersom minoritets elevernas skolframgång bland annat påverkas av om eleverna känner samhörighet, identifiering och kulturigekänning tycker vi det är viktigt att se om det i läromedlen finns inslag av sådana inriktningar.

Eftersom det i skolorna idag används gamla läroböcker som skrevs efter den gamla läroplanen Lpo-94 behandlar vi både Lpo-94 och den gällande Lgr-11 i vår studie. Några av de läromedel vi har valt att granska skrevs enligt Lpo-94, därför är det nödvändigt att se om dessa läromedel kan användas med de föreskrifter som gäller idag enligt Lgr-11. Vi presenterar de styrdokument som berör undersökningen. Skollagen, diskrimineringslagen samt Lgr-11 och Lpo-94.

2. Styrdokument

Eftersom vår studie berör frågor om kultur, identitet och deras koppling till språkutveckling har vi valt att granska och jämföra Lpo-94 och Lgr-11 kursplaner för svenska som andraspråk endast utifrån dessa inslag. Vi kommer inte att granska hela kursplanen eller de kunskapskrav som anges för svenska som andraspråk. Vi inriktar oss endast till de inslag som berör kultur, identitet samt deras koppling till språkutvecklingen, alltså de skolfaktorer som främjar minoritets elevernas skolframgång.

2.1 Skollagen

Skollagen är ett riksdagsbeslut och innehåller stadgor för skolväsendet samt om vissa specifika utbildningsformer och annan pedagogisk verksamhet. I skollagen stadgas vilka förpliktelser och rättigheter barn, elever och deras vårdnadshavare har. Dessutom innehåller den krav som ställs på huvudmannen i verksamheten.

Skolväsendet inkluderar; förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna och utbildning i svenska för invandrare.

Första kapitlet i syftesparagrafen anger att syftet med utbildningen inom skolväsendet är att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden till exempel att den ska främja deras lärande samt att ge dem en livslång lust att lära. I fjärde kapitlet anges det att undervisningen skall ge eleverna kunskap om de mänskliga rättigheterna och de värderingar som det svenska samhället vilar på (SFS, 2010:800).

Skollagen slår fast att undervisningen ska ta hänsyn till alla barns och elevers olika behov.

Alla elever har rättighet att få det stöd och stimulans som behövs för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Skolan skall samarbeta med hemmen för att gynna barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, produktiva, kompetenta och ansvarskännande individer.

Många elever med annat modersmål har svårigheter i skolan på grund av språket och kommunikationen därför bör de ha en undervisning som ligger på deras nivå som främjar deras skolframgång. Givetvis kan man inte generalisera alla invandrarelever och man skall se till varje individ oavsett vilket modersmål de har. Undervisningen skall utgå från alla människors lika värde och jämställdhet. Första kapitlet, 5 § anger att

”Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (SFS, 2010:800).

Här är det viktigt att se om läromedlen som granskats i studien följer skollagen, att läromedlen är anpassade efter alla individers behov. Samt att undervisningen möter eleverna på deras nivå. För att läromedlen ska vara anpassade till minoritets elever samt gynna deras skolframgång behöver läromedlen innehålla kulturella identifikationsmöjligheter för eleverna och att läromedlen utgår från ett interkulturellt perspektiv.

Alla individer som verkar inom utbildning ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.

2.2 Diskrimineringslagen

I diskrimineringslagen finns ett kapitel som behandlar utbildning och skola.

Likabehandlingsplanen faller under den kategorin. Planen betonar att en utbildningsanordnare varje år ska upprätta en plan med åtgärder som främjar lika rättigheter och möjligheter för barn, elever eller studenter som deltar i verksamheten oavsett deras kön, etniska tillhörighet, religion, funktionshinder, sexuella läggning eller andra trosuppfattningar. Samtidigt ska denna plan också innehålla åtgärder som förebygger och förhindrar trakasserier utav barn, elever eller studenter.

I första kapitlet av diskrimineringslagen framkommer det att denna lag har som mål att motverka diskriminering och samtidigt främja lika rättigheter och möjligheter. I skolans verksamhet finns det elever med olika behov och förutsättningar som behöver olika hjälp för att kunna anses ha fått lika rättigheter samt möjligheter till en likvärdig utbildning. Elever med olika förutsättningar kan exempelvis vara elever med lässvårigheter utan diagnos, elever som har svenska som andraspråk, elever som lever under svåra sociala omständigheter där dessa svårigheter påverkar deras skolprestation och koncentration. En elev som inte fullständigt behärskar det svenska språket men som deltar i en svensktalande undervisning hämmas i sin förståelse av kontexten och kan inte på samma sätt som sina medkamrater ta in och behandla undervisningsmomenten. Elevens utgångspunkter kring ett ämne blir annorlunda och denna elev behöver därför mer förförståelse och hjälp än sina medkamrater.

Detta betonas även i värdegrunden som står skriven i Lgr-11. Där betonas det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter samt att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar (Lgr-11).

Första kapitlet av diskrimineringslagen innehåller definitioner där det görs en skillnad mellan direkt och indirekt diskriminering. Direkt diskriminering har definierats som:

”att någon missgynnas genom att behandlas sämre än någon annan behandlas, har behandlats eller skulle ha behandlats i en jämförbar situation, om missgynnandet har samband med kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder” (SFS, 2008:567).

Indirekt diskriminering har definierats som följande:

”att någon missgynnas genom tillämpning av en bestämmelse, ett kriterium eller ett förfaringsätt som framstår som neutralt men som kan komma att särskilt missgynna personer med visst kön, viss könsöverskridande identitet eller uttryck, viss etnisk tillhörighet, viss religion eller annan trosuppfattning, visst funktionshinder, viss sexuell läggning eller viss ålder, såvida inte bestämmelsen, kriteriet eller förfaringsättet har ett berättigat syfte och de medel som används är lämpliga och nödvändiga för att uppnå syftet” (SFS, 2008:567).

I studien granskar vi om läromedel visar något slag av indirekt diskriminering som påverkar och missgynnar minoritetslevers möjligheter att förstå och ta in undervisningen på så vis som det är tänkt. Axelsson (2004) refererar till Cummins (1996:140f) där hon beskriver begreppet systematisk diskriminering. Systematisk diskriminering innebär exempelvis att ett kursinnehåll endast reflekterar de erfarenheter och värderingar som majoritets eleverna representerar och att detta därmed åsidosätter minoritetslevers erfarenheter och värderingar.

2.3 Läroplanen för grundskolan 2011 (Lgr-11)

Lgr-11 är uppdelad i tre delar: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, samt kursplaner och kunskapskrav som berör respektive skolform. Kursplanerna inleds med anledningarna till varför ämnets finns med i vederbörlig skolform. Därefter anges syftet och målen för undervisningen samt det centrala innehållet som anger vad som ska behandlas i undervisningen. Kunskapskraven anger kunskapsnivån och de olika betygsstegen. Det vi granskar utifrån läroplanen är skolans värdegrund och de skolfaktorer som påverkar minoritetslevers skolframgång som behandlas i kursplanen för svenska som andraspråk. Detta hanteras av inledningen och i kursplanens centrala innehåll. Här vill vi åter poängtera att vi inte tittar på helheten i kunskapskraven.

Nedan presenterar vi först skolans värdegrund och därefter för studien relevanta delar av kursplanen för svenska som andraspråk.

Värdegrunden

Lgr-11 inleds med skolans värdegrund och uppdrag. Värdegrunden står för att ge en likvärdig utbildning samt att motverka diskriminering, kränkande handling, och syftar till att lära ut de värden som det svenska samhället grundar sig på. Värdegrunden betonar den kulturella

mångfalden som finns samt att den kan bidra till en trygg identitet. Betoning lägg även på att de i verksamheten ska utveckla en förmåga att förstå och leva sig in i andras livsvillkor. Skolan ses som en kulturell mötesplats där alla som medverkar i verksamheten har ett ansvar att stärka förmågan att känna empati. I ett pressmeddelande från Skolverket (2009) gjordes det ett utlåtande där pedagogernas ansvar i verksamheten belystes. Skolverket påpekade att ett normkritiskt perspektiv bör förankras i lärarutbildningen för att motverka diskriminering och kränkande behandling.

En likvärdig utbildning framhävs i värdegrunden. Det betonas att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov samt att undervisningen ska utgå ifrån elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Det framhävs även att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen ska vara utformad på samma sätt överallt. Hänsyn ska visas till elevernas olika förutsättningar och behov för att utbildningen ska anses vara likvärdig. Skolan har samtidigt ett specifikt ansvar för de elever som har svårigheter för att nå målen.

Värdegrunden betonar ett internationellt perspektiv där en förståelse för den kulturella mångfalden inbegrips.

Kursplanen för Svenska som andraspråk

I kursplanen för svenska som andraspråk presenteras syftet för ämnesundervisningen. Det betonas i kursplanens syfte att eleverna ska utveckla kunskaper om det svenska språket och att de ska kunna uttrycka sig i olika sammanhang.

”Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Lgr-11;239).

I Kursplanens centrala innehåll framhävs det även att det svenska språket ska jämföras med modersmålet. Bokstävernas form och ljud samt svenska språkets uttal i jämförelse med modersmålet betonas.

Det framhävs även i syftet att eleverna ska få tillgång till litteratur som kommer från skilda kulturer och olika delar av världen. Det betonas att eleven ska få använda olika typer av uttrycksformer för att utveckla sitt språk, sin förståelse för omvärlden och sin egen identitet.

”I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.” (Lgr-11;239).

2.4 Kursplanen för svenska som andraspråk från Lpo-94

I Lpo-94 presenteras i kursplanen för svenska som andraspråk syftet samt ämnets karaktär och uppbyggnad för undervisningen. Syftet är att eleverna ska uppnå en förstaspråksnivå där de ska behärska det svenska språket i samma nivå som elever med svenska som modersmål. Det framhävs även i syftet att elevernas språk och kultur är sammanfogade med varandra och att en elev som har ett annat modersmål är delaktig i två kulturer.

”Språk och kultur är mycket nära förbundna med varandra. Elever med ett annat modersmål är mer eller mindre delaktiga i två kulturer” (Lpo-94;104).

Fokus ligger i att jämföra mellan elevens hemkultur och det svenska samhällets normer och värderingar i syftesdelen.

”Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleven ska förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på” (Lpo-94;104).

”Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar” (Lpo-94;105).

Skönlitteraturen beskrivs som ett viktigt hjälpmedel för ökad förståelse om världen och sig själv. Det betonas att litteraturens roll är att hjälpa eleven att med det nya språket kunna sätta ord på tankar och känslor som de känner igen.

”Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket” (Lpo-94;105).

Det framhävs även att ett vidgat textperspektiv innefattar mer än bara läsning, så som avlyssning, film, video och bilder.

”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video och bildstudium” (Lpo-94;105).

2.5 En jämförelse mellan kursplanerna för svenska som andraspråk från Lgr-11 och Lpo-94

I Lpo-94 kursplanen anges det i syftet att eleverna ska uppnå en funktionell behärskning av svenska språket i samma nivå som elever med svenska som modersmål. Det yttersta syftet var att eleverna skulle skaffa sig en förstaspråksnivå i svenska. I Lgr-11 kursplanen anges det däremot att syftet för undervisningen är att stimulera elevernas intresse för svenska språket och att de ska utveckla sitt språk på svenska.

De största skillnaderna mellan kursplanerna från Lpo-94 och Lgr-11 är att Lgr-11 har fått tydligare hänvisningar om olika typer av estetiska uttrycksformer som ska ingå i det vidgade textperspektivet med fördjupning på elevens identitetsutveckling. Begreppet ursprungskultur

har tagits bort, en orsak till detta är att begreppet idag anses vara mer problematiskt än tidigare (Skolverket, 2011). Lgr-11 har även tydligare anvisningar kring hur undervisningen för Svenska som andraspråk ska utformas. I Lgr-11 läggs det betoning på att jämföra modersmålet med det svenska språket men ej i att jämföra elevens hemkultur med den svenska kulturen som det tidigare stod i Lpo-94. Vi har valt att granska och jämföra kursplanerna för svenska som andraspråk från Lpo-94 och Lgr-11 utifrån vad som står om kultur, identitet och hur de kopplas till språkutvecklingen. Vi granskar endast innehåll som berör dessa inslag eftersom de är väsentliga för vår undersökning. Det vill säga att vi inte granskar helheten av vad kursplanerna säger kring ämnet svenska som andraspråk utan enbart de delar som berör vår undersökning.

3. Syfte och problemformulering

Syftet med undersökningen är att granska läromedel för elever som läser Svenska som andraspråk för att se hur anpassat materialet är till gruppen som den riktar sig mot. Det är klarlagt att elever i minoritetsgrupper klarar sig bättre i skolan när de känner samhörighet, identifiering och har kulturigenkänning i sin omgivning. Därför ser vi följande frågor som relevanta för elevernas skolframgång. Med minoritetsgrupper avser vi i detta fall elever som läser svenska som andraspråk.

Vår undersökning koncentreras till dessa frågor:

- Följer läromedlen riktlinjerna om det som föreskrivs om kultur och identitet kopplat till språk i gällande kursplan för svenska som andraspråk?
- Vilka identifikationsmöjligheter innehåller läromedlen?
- Finns det ett interkulturellt perspektiv i läromedlen?
- Innehåller läromedlen någon form av indirekt diskriminering?

4. Litteratur och teori

4.1 Ett normkritiskt perspektiv

Enligt Eek-Karlsson & Emeroth, (2012) uppstår diskriminering ur de synsätt som betraktas som normalt. Lärargrupper och elevgrupper kan genom diskussioner med varandra synliggöra dessa föreställningar genom att inta ett normkritiskt perspektiv. Det normkritiska perspektivet behövs för att kunna se diskriminering (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). För att skapa fungerade planer mot diskriminering behöver det normkritiska perspektivet vara en utgångspunkt i planeringen för att motverka detta (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012).

Ojämlighet är grunden till diskriminering och de grupper som befinner sig i normposition är de grupper som anses tillhöra normen (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Normgruppen är den grupp som tillskrivs en maktposition och blir oftast den överlägsna gruppen som diskriminerar minoritetsgrupperna (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Den grupp som hamnar utanför normen blir osynliga avvikare, därför kan det i denna grupp ingå minoritetselever som

läser svenska som andraspråk. Det normkritiska perspektivet innebär att verksamheten kritiskt granskar sina aktiviteter och de strukturer som tilldelar de olika maktpositionerna (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Maktpositionerna är historiskt och kulturellt konstruerade och de blir varaktiga genom processer. Dessa processer finns även i skolan och därför blir ett normkritiskt perspektiv nödvändigt för att synliggöra och motverka dessa. Dilemmat inom likabehandling är att det inte alltid ger lika värde till alla. Att utveckla handlingsplaner för likabehandling blir problematiskt eftersom normer och förgivettagna synsätt styr vårt tänkande (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Lösningen för likabehandling blir ofta speciell pedagogik i enskilda grupper i andra lokaler med andra lärare (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Detta kan ses som en positiv särbehandling där denna handling kan ses som att det endast gynnar de elever som inte ingår i normen (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012) och inom denna specialpedagogik samtalas det ofta dilemmaproblematiken som bidrar till negativa konsekvenser (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Det stora dilemmat blir att avgöra som dessa grupper ska ingå i den stora normgruppen eller som de ska särbehandlas och få den individanpassade hjälp som de behöver. I denna elevgrupp som möter särbehandling i skolans värld ingår de elever som läser svenska som andraspråk (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012). Det blir svårt att se om denna särbehandling av elever som läser svenska som andraspråk gynnar dem eftersom resultatet är att de har sämre läsförmåga samt att de har svårare för att nå målen i den obligatoriska skolan och den centrala frågan blir då om undervisningen leder till diskriminering på grund av etnicitet (Eek-Karlsson & Emeroth, 2012).

4.2 Lärandeteorier

År 1970 började man forska om svenska som andraspråk. När invandringen ökade i Sverige var lärare och skolverksamheten i behov av ny kunskap om andraspråksinläringen (Håkansson & Norby, 2007). Redan på 1960-talet har svenska som andraspråk funnits som ett eget ämne i både skolan och på universitetet, men inte förrän 1985 fanns en fullständig lärarutbildning inom området.

Under detta stycke kommer olika inläringsteorier introduceras för att upplysa om de olika inlärningsmetoder elever i svenska som andraspråk kan komma i kontakt med.

”Skolan är skyldig att erbjuda anpassad undervisning. För att kunna erbjuda en sådan undervisning måste man ha kunskap om eleverna hur de tänker, vad lärande är och hur inläring försiggår i samspel med omgivningen. Ingen enskild inläringsteori ger ensamt svar på allt detta men tillsammans kan de olika teorierna bidra till att höja lärarens medvetenhet om olika läroprocesser” (Imsen, 2009;202).

Ur ett historiskt perspektiv har skolan använt sig av olika inläringsteorier som under tiden har utvecklats av olika teoretiker. Ur ett **sociokulturellt perspektiv** så sker lärandet när individen samspelar med den sociala omgivningen (Imsen, 2009).

”Ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande går också under benämningarna kulturhistoriskt, sociohistoriskt, sociointeraktivt och situerat perspektiv” (Dysthe 2003;33).

Det sociokulturella perspektivet är från en början olika bildningar av en förening av instinkter från den amerikanska pragmatiska traditionen hos Dewey och Mead kombinerat med den kulturhistoriska traditionen hos Vygotskij, Luria och Leontjev. De sociokulturella teorier som skolan mest har präglats av har sina rötter från Vygotskij. Hans teorier har emellertid upplevt en förnyelse på 90- och 00-talen av andra teoretiker, antropologer, sociologer och pedagoger (Dysthe, 2003).

Enligt Vygotskij var språket och talet det främsta redskapet i den process där vi tillägnar oss kultur och gemensamma kunskaper och socialiseras till människor. Han hävdade att den intellktuella utvecklingen har sin begynnelse i språket som ett socialt fenomen. Språk och handling är delar av samma situation och fyller tillsammans ett ändamål. Barnet måste kunna bruka språket för att hantera situationer det hamnar i. Det egocentrerade talet utvecklas på det inre planet så att barnet kan bruka språket till att planera, styra och tänka för sig själv. Alltså är det talade språket inledningsvis en ren social aktivitet som delas in i två kategorier. Dessa är ett socialt språk att kommunicera med och ett egocentrerat inre tal (Imsen, 2009). Dysthe (2003) har delat in sex centrala aspekter i den sociokulturella synen på lärande; att lärandet är situerat, huvudsakligen socialt, distribuerat, medierat och att lärandet är deltagande i en praxisgemenskap. Samt att språket är grundläggande i läroprocessen.

Hur skiljer sig det sociokulturella perspektivet ifrån övriga inlärningsteorier som behavioristisk, kognitiva och konstruktivistisk teorier? Imsen (2009) ger upplysning om de andra inlärningsteorierna.

Ur ett **behavioristisk lärandes** synsätt ligger tonvikten på yttre beteende och enkla former av lärande. Läraren överför färdig kunskap till individen som är passiv och det blir som en ”korvstoppling” av den nya informationen. Individens drivkraft i lärandet är yttre belöning.

I **kognitivt lärande** synsätt ligger tonvikten på inre minnesprocesser och komplexa former av lärande. Drivkrafter i lärandet är att finna strukturer och mönster med en inre motivation som drivkraft. Individen är både aktiv och passiv i lärandet. Individen får färdig kunskap, som präglats av individens bearbetning. Lärarens uppgift är att strukturera, förklara och stimulera bra inlärningsstrategier.

I ett **konstruktivistiskt perspektiv** ligger tonvikten på inre processer. Drivkraften i lärandet är en inre motivation för att individen ska känna en nyfikenhet för att lära sig. Individen är hela tiden aktiv under lärandet och kunskapen konstrueras av individen. Läraren förbereder aktivitet. Samspel sker socialt med andra människor men konstruktivistiska teorin bygger mest på att hantera själva tingen som till exempel böcker, skolverktyg med mera.

4.3 Skolframgång, status och attityd

Många minoritets elever klarar sig sämre i skolan jämfört med andra elever och det finns många faktorer som spelar in i deras skolframgång. Det har genom åren funnit fyra väsentliga teorier som man har använt sig utav för att förklara varför vissa elever klarar sig sämre i skolan jämfört med andra (Axelsson, 1999). Dessa teorier presenteras utav forskaren Monica Axelsson som var med och startade Rinkeby Språkforskningsinstitut.

1. **Ärftlighetsteorin** betonar att det finns en variation i intelligens mellan raserna. I bland annat USA har minoritetsgrupper som afro-amerikaner ansetts ha lägre intelligens än asiater och euro-amerikaner. Enligt denna rasteori föreligger medfödda skillnader i intelligens mellan människor som påverkar deras begreppsuppfattningar, problemlösningsförmåga och symboliska tänkande (Axelsson, 1999).
2. **Kulturella bristteorin** menar att skolframgången bland minoritetsgrupper beror på brister i hemmen eller en avsaknad av kulturell bakgrund (Axelsson, 1999). Teorin anger att dessa barn saknar vissa färdigheter på grund av att deras föräldrar inte själva äger dem tillräckligt för att kunna överföra dem till sina barn. Här bör det betonas att denna teori gäller alla elevgrupper och inte endast minoritetsgrupper.
3. **Kulturella konfliktteorin** kritiserar teorin om kulturella brister. I denna teori tror man istället på att skolframgången bland minoritets elever beror på att deras kultur skiljer sig från majoritetskulturens attityder, värderingar och inlärningsstilar väldigt starkt. Att det är denna kulturella krock som påverkar skolframgången.
4. Den fjärde teorin är uppdelad i två grenar och har **strukturella förklaringar** kring minoritets elevernas sämre skolframgång. Gren **I** inriktar sig på samhällets och skolans påverkan, som genom behållning av ras- och klasskillnader leder till utbildningsmässig diskriminering. Gren **II** inriktar sig på minoritetsgruppens upplevelser av vilka möjligheter de har tillgång till i samhället.

I de tre första teorierna ligger fokus på eleverna. Man ser minoritetsgruppen som avvikande och ser svagheter inom gruppen. De orsakande faktorerna till sämre skolframgång sägs bero på gruppen. Man skyller misslyckandet på eleven och elevens kulturella kapital. I den fjärde teorin har däremot fokus flyttats till samhället och de olika maktrelationer som existerar i samhället.

Lindberg (2009) skriver om samhällets syn och attityder kring flerspråkighet. Hon framhåller att internationell samt svensk forskning visar att attityder och värderingar som ligger till grund för skolans inställning mot flerspråkighet och kulturell mångfald, har som utgångspunkt en enspråkig homogen majoritetskultur som det självklara målet (Lindberg, 2009;17). Det normaliserade nationella språket, enspråkighet och monokulturalitet ses som ideal medan språklig mångfald och en flerspråkig utbildning ses som hot mot framsteg, integrering och social samstämmighet (Lindberg, 2009;17). Multietniska variationer av svenska språket ses som avvikande med otillräckliga språkkunskaper, dålig svenska och missanpassning gentemot den enspråkiga normen istället för att ses som en tillgång (Lindberg, 2009;17). Eftersom det enligt Lindberg råder en norm som idealiserar en homogen, traditionell svensk monokulturalitet blir undervisning i svenska som andraspråk och modersmål utpekad som en

avvikelse och grupperna exkluderas från mängden och blir till minoriteter. Dessa minoritetsgrupper blir då stigmatiserade och ses som missanpassade i förhållande till majoriteten.

Forskare är eniga om att undervisningsprogram och politik som berör utbildningsfrågor spelar stor roll för minoritetslevers skolframgång. Det finns pedagogiska tillvägagångssätt man kan använda sig utav för att förbättra minoritetsgruppers skolframgång. Axelsson (1999;27) refererar till Ogbu och Simons artikel från 1998 när hon skriver om dessa strategier. Några viktiga tillvägagångssätt att ha som pedagog är att bygga upp ett förtroende som gör att eleven litar på att läraren vill elevens bästa samt att elevens identitet och självkänsla får stöd. Det andra tillvägagångssättet ligger i själva undervisningen. Det är viktigt att pedagogen driver en kultur-mottaglig undervisning som på ett naturligt sätt väver in elevernas språk och kultur i klassrummet. Här är det viktigt att läraren respekterar elevens kultur och personliga erfarenheter. En faktor som också påverkar elevens motivation för att lyckas i skolan är att ha en förebild där betoning ligger på att förebilden bör vara en vuxen från minoritetsgruppen som eleven kan beundra och vilja efterlikna. Det är också viktigt att läraren visar att han eller hon har höga förväntningar på sin elev och att läraren inte har några stereotypa fördomar om elevens kulturella kapital. En annan viktig faktor är också att föräldrar och närområdet inkluderas i skolarbetet genom att läraren visar föräldrarna respekt och får dem att inse sin stora betydelse för barnets skolframgång.

Minoritetslever lyckas bättre med sin skolframgång när de är och känner sig inkluderade, att deras kulturella skillnader ses som en tillgång istället för en avvikelse, att mångfalden bekräftas i klassrummet och att man har ett interkulturellt förhållningssätt där elevernas kulturella bakgrund och tidigare erfarenheter har betydelse. Minoritetslevers skolframgång påverkas även av deras familjebakgrunder. Forskning visar att elever vars båda föräldrar är närvarande i hushållet samt elever som har föräldrar som är högutbildade är de minoritetslever som klarar sig bäst i skolan. En annan påverkande faktor är föräldrarnas socioekonomiska position och elevens ålder vid ankomst till Sverige (Axelsson, 1999). Bland de elever som klarar sig bäst i skolan är de elever vars föräldrars utbildningsbakgrund är hög, vars socioekonomiska position är trygg samt vars båda föräldrar är hemma (Axelsson, 1999). Rodell (1999;67) refererar till Cummins (1996) när hon anger att relationerna i ett klassrum är mycket avgörande för elevernas skolframgång. Hon betonar att det är viktigt att som lärare visa hänsyn till elevernas språk, kultur och erfarenheter, annars kan eleverna känna sig uteslutna vilket bidrar till mindre samhörighet till den stora gruppen som i sin tur bidrar till att eleverna blir mindre aktiva i klassrummet (Rodell (1999;67)). Detta kan bidra till att läraren får låga förväntningar på dessa elever och på så vis kan en ond cirkel bildas där elevernas motivation blir lägre. Genom att osynliggöra elevernas kulturella ursprung och modersmål försvårar man elevernas skolframgång (Rodell, 1999). Elever som känner att deras röster hörs, respekteras och att deras identiteter bekräftas känner en större tillhörighet och gemenskap i klassrummet.

4.4 Ordförrådets betydelse för skolframgång

Bland forskare råder enighet om att elevernas ordförråd är avgörande för deras läsförståelse som i sin tur påverkar skolframgången (Golden, 2005;115). Studier som har gjorts i Europa och Nordamerika visar att tvåspråkiga minoritets elever har sämre skolframgång bland annat på grund av sina begränsade ordkunskaper i det andra språket (Namei, 1999). I skolan idag ligger mycket fokus på skrivna texter, läroböcker och andra källor. Elever med svenska som andraspråk får det betydligt svårare att hänga med i undervisningen på grund av sitt limiterade ordförråd jämfört med de jämnåriga enspråkiga kamraterna som behärskar majoritetsspråket. En infödd lär sig ett stort antal ord under sin uppväxt via talspråket som de kommer i kontakt med dagligen vilket bidrar till ständig utveckling av ordförrådet. En elev som däremot är flerspråkig kommer kanske inte alltid i kontakt med det svenska talspråket beroende på miljöerna som eleven befinner sig i. Det finns elever som bor i invandrartäta områden, speciellt i storstäder där segregationen är stor, där de sällan möter det svenska vardagliga språket under sin fritid. (Kuyumcu, 1999). Forskning visar också att andraspråkselever ständigt ligger efter i sin vokabulär jämfört med elever som har svenskan som förstaspråk trots att de utvecklas i samma hastighet (Namei, 1999). Det blir svårt för minoritetsgruppen att komma i kapp eftersom de från start ligger i underläge vilket gör att de fortfarande ligger efter även om de utvecklas parallellt med majoritetsgruppen.

Det finns två olika sorters ordförråd, det *receptiva* och det *produktiva* (Enström, 2004). Det receptiva ordförrådet är större än det produktiva. I det receptiva ordförrådet känner man inte till ett ord till fullo, man kan inte alla exakta betydelser eller tillämpningsområden ordet kan finnas i men man har en ungefärlig uppfattning om ordet och dess betydelse. I det produktiva ordförrådet kan man däremot stavningen, uttalet, ordets grammatiska former, ordets kombinationsmöjligheter och dess innebörd (Enström, 2004). Olika studier visar att kunnandet av ett ord handlar om olika grader av ord och begreppsförståelse. För att få en fullständig förståelse av ett nytt ord krävs det ofta en förförståelse och kringkunskaper om det nya ordet (Golden, 2005). För ökat ordförråd behöver eleverna läsa olika typer av texter inom olika genrer och språkområden. Här kan man som pedagog utnyttja elevernas härkomst och använda sig utav en interkulturell pedagogik genom att utnyttja läromedel som berör olika språkområden och genrer för att öka elevernas ordförråd.

4.5 Modersmålet

Kursplanens syfte för modersmål anger att:

”Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och bli flerspråkiga. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjligheter att utveckla sina kunskaper om kulturer och samhällen där modersmålet talas. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk. Eleverna skall kunna använda sitt modersmål som ett medel för sin språkutveckling och sitt lärande. Reflektera över traditioner, kulturella företeelser och samhällsfrågor i områden där modersmålet talas utifrån jämförelser med svenska förhållanden” (Lgr-11;87).

EU:s språkpolicy syftar till att vi ska utveckla trespråkighet. Att vi ska kunna tala och läsa

utöver vårt modersmål (Barn i vår tid – Att lära sig på sitt andraspråk, 2012). För att kunna utveckla flerspråkighet behöver man ha goda kunskaper i sitt modersmål och använda det som ett verktyg för att lära sig nya främmande språk som svenska.

”Det är ett välbekant faktum att tvåspråkiga barn som har god kontroll över sitt modersmål också har god behärskning av svenska. I skoldokumentet står det till och med att modersmål behövs för att ge en gynnsam inläring av svenska” (Håkansson, 2003;86).

Därför är modersmålet ett viktigt ämne i skolan för att bidra till en bättre skolframgång. Om eleverna får möjlighet att utveckla sitt modersmål ökar förståelsen för att kunna förstå och utveckla det svenska språket. Enligt många forskare och personer som kommer i daglig kontakt med verksamheten som berör ämnet anser de att ett välutvecklat modersmål är den bästa grunden för att lära sig ett andraspråk. Det nya språket lärs in via modersmålet genom att barnet interpreterar från det första språket till det andra. Om barnet har svaga kunskaper i sitt modersmål har det inget att översätta från. En bristfällig utveckling av modersmålet ger därför ett otillräckligt andra språk (Håkansson, 2003). Hyltenstam (Prata arabiska-vinsten med modersmål, 2012) betraktar att om barn utvecklar båda sina språk har man tillgång till extra verktyg i läroprocessen. Flerspråkiga elever har en bättre problemlösningsförmåga jämfört med enspråkiga elever eftersom de kan se problem från olika synvinklar. En flerspråkig elev har med andra ord fler språk och begrepp att utgå ifrån i sina tankemönster. Ytterligare en fördel är att de kommer i kontakt med fler kulturer och människor än sina enspråkiga kamrater. Många minoritets elever har inte utvecklat svenska språket tillräckligt för att kunna använda det som stöd i sitt kunskapsinhämtande. För dessa elever behövs modersmål som stöd och därför är det viktigt att det finns möjlighet för eleverna att kunna utveckla modersmålet annars stannar det på en nivå där eleven inte kan vidareutveckla sin kunskap.

Desto tidigare eleverna erbjuds att utvecklas på sitt modersmål desto snabbare kan eleverna ta in det nya språket. Håkansson (2003) anger att språkträningen bör införas så tidigt som möjligt och inte avstanna förrän barnet är tvåspråkig. Hon poängterar att hemspråket är det viktigaste då en bra grund i detta ger en god förståelse och grundkunskap för att kunna ta till sig och lära sig övriga språk. Därför behöver grundspråket utvecklas först för att ett annat språk ska kunna befästas.

Sedan 1970- talet har det rått full politisk samförstånd om att elever som har ett annat modersmål än svenska har rättigheten till att få undervisning i dessa språk (*Myndigheten för skolutveckling*, 2008). Myndigheten för skolutveckling upplyser även att modersmålsundervisningen skall stödja eleverna att få en stark självkänsla och främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med tvåfaldig kulturell identitet och kulturkompetens. Ämnet skall också bidra med att ge inblickar om hemlandets kultur och samhällsskick. Finns det fem elever i en kommun som vill lära sig sitt modersmål har skolan en skyldighet att kunna erbjuda modersmålsundervisning. Skollagens tionde kapitlet i 7 § som infattar grundskolan anger, att elever ska erbjudas modersmålsundervisning om eleven har vårdnadshavare med annat modersmål än svenska. Bestämmelsen anger även att: *”Modersmålsundervisning i ett nationellt minoritetsspråk ska erbjudas även om språket inte är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet”* (SFS, 2010:800).

Modersmålsundervisningen är inget tvång för elever utan ska ske frivilligt om eleven så önskar. Modersmålsundervisningen förläggs ofta efter skoltid när eleverna har slutat skolan, fritids eller andra aktiviteter. Därför väljer eleverna ofta bort denna undervisning (Barn i vår tid – Att lära sig på sitt andraspråk, 2012).

Eva Dahl, rektor på en skola i Trollhättan (Prata arabiska-vinsten med modersmål, 2012), poängterar vikten av att koppla modersmålet till elevernas kunskapsutveckling och att se alla eleverna i ett helhetsperspektiv. Hon upplyser om att den skola hon är rektor på arbetar konkret med att stärka elevernas modersmål. En aspekt är att modersmålundervisning sker under skoltid och inte efter skoltid. Hon betonar hur betydelsefullt det är med en bra bas på sitt modersmål för att lättare ta till sig ett nytt språk vilket kan medföra att hela skolframgången blir större för eleverna.

Metod

5.1 kvalitativ textanalys

Den metod som kommer att användas i undersökningen är kvalitativ textanalys. Enligt Esiasson (2010) finns det två huvudtyper av textanalytiska frågeställningar i den kvalitativa metodens användningsområde. Den ena systematiserar innehållet i de texter som studeras och den andra inriktar sig på en kritisk granskning av innehållet i texterna (Esiasson mfl, 2010). Denna undersökning fokuserar på den sistnämnda typen av frågeställning.

Stukat uppger att dokumentanalyser i utbildningsvetenskapliga sammanhang används för texter som rör skolans värld exempelvis läroböcker, läroplaner och kursplaner. Innehållsanalysen sker på ett mer kvantifierande sätt medan textanalysen används i mer fördjupande analyser (Stukat, 2005).

Kvalitativ textanalys innebär att vissa delar av den text som man väljer att granska anses vara viktigare än de andra delarna (Esiasson, 2010). Eftersom denna studie fokuserar på frågor som berör minoritetselevers skolframgång har vi valt att analysera de delar av läromedlen som berör detta ämne. Esiasson (2010) poängterar även texternas argumentationskedja. Det vill säga vad som är texterna poäng och vad som argumenterar för innehållet i texten. I lärarhandledningarna ger författarna argument till läromedlens kontext och motivering till innehållet. Lärarhandledningarna ingår av detta skäl i vårt källmaterial eftersom detta underlag kan fördjupa vår förståelse av läromedlens innehåll.

5.2 Urval av källmaterial.

För att granskningen av läromedel som används i undervisningen av svenska som andraspråk ska ge svar på våra frågor har vi valt att fokusera granskningen främst till textböckerna men vi kommer samtidigt att ha med inslag om hur man kan arbeta med innehållet. Vi har ovan berört vikten av att lärarhandledningarna finns med i urvalet av källmaterial. Vi anser att författarens argument till innehållet i textböckerna står skrivna i lärarhandledningen. Där förklaras också hur författarna har tänkt om textböckernas innehåll och förslag ges till hur man kan arbeta med läro- och arbetsböckerna.

Två av de läromedel vi har valt att granska riktar sig till låg- och mellanstadiet medan det tredje läromedlet endast riktar sig till lågstadiet. Vi är medvetna om att den bok som riktar sig till lågstadiet "Språkis" inte kan jämföras helt med de två andra läroböckerna som även är anpassad till mellanstadiet. Vi har valt dessa tre läromedel för att visa på starka kontraster eftersom de skiljer sig åt i sitt innehåll. De olika innehållen i läromedlen bidrar till olika resultat i granskningen och visar olika utfall och didaktiska konsekvenser som vi vill belysa. Vi har siktat mot att få så olika resultat som möjligt och har därför valt läromedel som skiljer sig åt åldersgruppsmässigt samt innehållsmässigt.

Källmaterial:

- Aspelin, M. (2002). *Mosaik Sagoböcker*. Gleerups utbildning AB.
- Aspelin, M. (2003). *Mosaik faktaböcker*. Gleerups utbildning AB.
- Aspelin, M. (2004). *Mosaik lärarhandledning – sagoböcker, faktaböcker, sagogryn, faktakort*. Gleerups utbildning AB.
- Eriksson, X. (2011) *Språkis-svenska för nyanlända 1*, Eriksson Hippias och Liber AB.
- Eriksson, X. (2011) *Språkis-svenska för nyanlända 2*. Eriksson Hippias och Liber AB
- Arvidsson, G., & Klinga, B., & Löthagen, A., & Palm, M. (1999) *Tre gånger svenska texter i teman i textbok 1*. Liber AB.
- Arvidsson, G., & Klinga, B., & Löthagen, A., & Palm, M. (2000) *Tre gånger svenska Lärarhandledning*. Liber AB.

5.3 Beskrivning av källmaterial

Mosaik

”Mosaik” läromedel riktar sig till grundskolans yngre barn i låg- och mellanstadiet. ”Mosaik” är en serie med läromedel som innehåller fyra olika paket. Varje paket har fyra *sagoböcker* från olika länder, en sagobok per land. Det ingår också fyra *faktaböcker* om länderna med tillhörande *faktakort*. Det ingår också en *faktabok om Sverige* och *Sagogryn* med uppgifter till sagoböckerna samt en *Lärarhandledning* som behandlar hela serien och alla fyra paket.

Varje paket innehåller fyra olika kulturer där urvalet av länder och kulturer har gjorts där författarna har försökt få med de största modersmålsgrupperna och de flesta invandrarkulturerna som finns i Sverige. Författarna skriver också att de önskat så stor geografisk spridning som möjligt (Aspelin, 2004). De olika länder och kulturer som ingår i de fyra olika paketen är Kurdistan, Somalia, Balkan, Iran som finns i paket ett. Polen, Turkiet, Chile och Irak finns i paket två. Vietnam, Afghanistan, Etiopien och Finland finns i paket tre. Ryssland, Libanon, Ungern och Kina finns i paket fyra.

Faktaböckerna och Sverigeboken är indelade i fem ämnen som berör vardagliga och elevnära områden. De olika ämnena i faktaböckerna är *människa och landskap*, *djur och natur*, *skola och fritid*, *helg och mat* samt *känd person*. Faktakorten som tillhör faktaböckerna är också indelade i dessa fem kategorier och innehåller frågor som berör faktatexten.

Sagoböckerna består av långa folksagor som från början var avsedda för vuxna och innehåller komplexa handlingar. Dessa har blivit något nerkortade och förenklade för att hålla en lättläst nivå för barnen. Innehållet är däremot fortfarande desamma (Aspelin, 2004). Till varje sagobok finns kopieringsunderlag med uppgifter till sagorna. Dessa underlag ingår i Sagogrynsboken.

Flera olika modersmålslärare har hjälpt till med olika innehållsdelar för att göra läroböckerna så trovärdiga som möjligt (Aspelin, 2004). Författarna har medvetet valt att inte skildra krig eller katastrofer i de olika länderna och kulturerna. Fokus har legat på att skildra normaliteten istället.

Språkis

”Språkis 1 & 2” riktar sig till de elever som är nyanlända till Sverige. Eleverna får följa syskonen Selim och Tara i deras vardag i skola och hemmiljö. Varje kapitel inleds med en samtalsbild och lästext. Bilden skildrar vad kapitlet handlar om och fokuserar på tio utvalda ord vilka behandlas i de övningar som förekommer. I övningarna får eleverna träna på ord och

språkliga moment. Sista sidan i varje kapitel består av en diagnos av innehållet. Efter varje diagnos kan läraren se om eleven har förstått det nya momentet. I "Elevbok 1" finns elevinstruktioner enbart som symboler för att eleverna ska kunna koncentrera sig på uppgifterna. Med hjälp av bilder ska de förstå instruktionerna. Medan "Elevbok 2" består av mycket enkla elevinstruktioner, med symbolerna från bok 1 bredvid för att eleverna med hjälp av symbolerna ska lära sig de skriftliga instruktionerna. Förutom handledningen till läraren finns det tips till läraren på varje sida i elevernas läromedel. Språkisserien är framtagen i samarbete med lärare som undervisar i förberedelseklass. Det finns även "Språkis-svenska för nyfikna A-D" framtagen som är en fortsättning på "Språkis 1 & 2".

Tre gånger svenska

Läromedlet "Tre gånger svenska" är främst riktat till de elever som nått mellannivå och är på väg mot avancerad nivå i årskurs 6. I Lärarhandledningen finns en beskrivning av hur läromedlet är uppbyggt och förslag ges på olika sätt att arbeta med färdigheterna tala, läsa, skriva samt hur man kan bygga upp förförståelse inför en text. Lärarhandledning ger instruktioner hur man kan arbeta med problembaserat lärande för att på detta sätt utgå från elevernas behov och intressen och också knyta an till skolans övriga ämnen. Hela läromedlet syftar till att låta skönlitteraturen vara den draghjälp som kan ge elevernas språkutveckling en skjuts framåt. Innehåll och arbetsätt lämpar sig också för elever med svenska som modersmål men behöver då kompletteras med momenten som tas upp i de nordiska språken och språkhistoria. I början av varje kapitel anges strävansmålen för undervisningen vilka upplyser specifikt vad eleverna tränar i kapitlet. De strävansmålen som behandlas i kapitlen berör dock inget om kultur och identitet. Målen finns också konkretiserade för att eleverna lättare ska förstå. Varje kapitel har olika teman såsom att vara ny, vänskap och gemenskap med mera. Varje tema illustreras av en bild i början av varje kapitel med en inledande text som berör temat. Därefter följs det upp med texter som har diskussions- och skrivuppgifter vilka eleverna ska besvara individuellt och tillsammans med andra. De flesta texter kopplar till en övningsbok där eleverna arbetar med ord och uttryck för att befästa sina kunskaper. Författarna anger att de har valt att utforma övningarna till texterna på ett sådant sätt att eleverna får möjlighet att reflektera över ordens, begreppens och uttryckens betydelse.

5.4 Etiska överväganden

Studien är en kvalitativ textanalys i vilken vi analyserar och tolkar texter. Varken intervjuer eller enkäter ingår i undersökningen och därför har vi inte heller ställts inför de etiska dilemman som dessa senare undersökningsmetoder kan inbegripa. Syftet är att belysa och besvara de frågor vi ställer och undersöka om samtliga läromedel uppfyller de krav som den gällande läroplanen (Lgr-11) ställer.

5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet

Reliabiliteten visar hur bra mätinstrumentets tillförlitlighet och kvalitet är (Stukat, 2005). Mätinstrumentet för denna undersökning är våra analysfrågor och den förförståelse vi har för området, det vill säga det vi har inhämtat genom vår lärarutbildning och de litteraturstudier vi har gjort. För att öka reliabiliteten i denna undersökning har vi valt att precisera våra frågor och eventuella begrepp så tydligt som möjligt. Detta för att minska att feltolkning av våra frågor sker. Eftersom vi redovisat både frågor, underlag och arbetssätt bör en annan forskare uppnå ett liknande resultat i en annan studie.

Validitet

Validiteten åskådliggör studiens giltighet, det vill säga hur bra mätinstrumentet mäter det som är avsatt att mätas. För en hög validitet krävs en hög reliabilitet, men inte bara det. Även om mätinstrumentet har hög reliabiliteten kan ändå validiteten brista på grund av att man mäter fel saker. Stukat anger ett exempel där man i en undersökning har som mål att mäta människors intelligens. De väljer i den undersökningen att mäta omkretsen på människors huvuden för att avgöra intelligensen. De har tillförlitliga mätredskap som mäter detaljerat och mätningarna upprepas för att resultaten ska vara så noga som möjligt. Reliabiliteten i undersökningen är hög men inte validiteten eftersom det som var avsatt att mäta, intelligensen, inte har varit det som blivit mätt. Inget tyder på att storleken på huvudet är av avgörande betydelse för intelligensen och därmed brister validiteten (Stukat, 2005).

Esiasson definierar begreppet validitet på följande sätt. 1) Överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator (mätinstrument), 2) frånvaro av systematiska fel och 3) att vi mäter det vi påstår att vi mäter. Dessa tre definitioner brukar oftast användas synonymt (Esiasson mfl, 2010). Han menar dock att man bör skilja mellan definition 1 och 2 som bör kallas för *begreppsvaliditet* och att definition 3 bör urskiljas som *resultatvaliditet*. I uppsatsen granskar vi källmaterialet endast utifrån de frågor som berör skolframgång enligt den pedagogiska forskningen och jämför underlaget med de riktlinjer som är relevanta för frågeställningen i gällande läro- och kursplan (Lgr11). Vi menar därför att validiteten i undersökning är god.

Generaliserbarhet

Vi är medvetna om att generaliserbarheten av resultaten i denna undersökning kan diskuteras. Esiasson uppger att två forskare med två olika erfarenheter kan läsa en och samma text på olika sätt med olika tolkningar, vilket har sin grund i forskarnas olika förförståelse kring ämnet (Esiasson mfl, 2010). Våra resultat leder sitt ursprung utifrån vår förståelse och våra tolkningar och kan inte sägas vara giltiga för andra läromedel än just de vi har valt att granska. Vi belyser dock en problematik i vår studie som kan vara av intresse för pedagoger inom skolverksamheten.

6. Resultatredovisning

6.1.1 Följer läromedlen riktlinjerna om det som föreskrivs om kultur och identitet kopplat till språk i gällande kursplan för svenska som andraspråk?

Mosaik

”Mosaik” skrevs år 2002 enligt Lpo-94 och eftersom den kursplanen betonar att den svenska kulturen ska jämföras med andra kulturella referensramar förekommer sådana inslag i ”Mosaik”.

”Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleven ska förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på” (Lpo-94;104).

”Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar” (Lpo-94;105).

Samtliga böcker i Mosaikserien följer en gemensam strukturering i sitt innehåll för att det ska bli lättare att finna en röd tråd och kunna jämföra kulturerna. ”Mosaik” följer även dagens gällande Lgr-11 som betonar att eleverna ska komma i kontakt med och få kunskap om litteratur från skilda delar av världen samt att arbetet med dessa texter ska utveckla elevernas språk, identitet och förståelse för omvärlden.

”I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Lgr-11;239).

”Mosaik” överensstämmer med skrivningarna i riktlinjerna i Lgr-11 som betonar att språkutvecklingen och att inläringen av ett andraspråk ska ske i ett jämförande förhållande med modersmålet.

Språkis

”Språkis” är skriven år 2011 och ska endast granskas efter Lgr-11. Eftersom ”Språkis” riktar sig till nyanlända elever som inte har några eller har svaga kunskaper i det svenska språket innehåller läromedlet korta meningar och är ett material som består av ett fåtal sidor vilket bidrar till att det blir svårt att svara på frågorna. Exempel på hur en sida kan se ut finner man i bilaga 1. ”Språkis” uppnår undervisningens syfte i Lgr-11 som anger att

”Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften”(Lgr-11;239).

I ”Språkis” ligger betoning på att lära sig det svenska språket. Dock fattas riktlinjer om kultur och identitet vilket kan bero på att läromedlet är tunt, den består av få sidor.

Tre gånger svenska

I gamla kursplanen för svenska som andraspråk angavs att litteraturläsningen även skulle hjälpa eleverna uttrycka sin tankar och känslor.

”Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket” (Lpo-94;105).

Exempel på detta finns i ”Tre Gånger Svenska” där det finns en text som handlar om en elev som flyttar utomlands. I den texten får man följa denna elevs tankar och känslor när hon flyttar till det nya landet. Till texten fanns det följdfrågor som eleverna kunde identifiera sig med och svara på genom att utgå från sina egna erfarenheter. ”Tre Gånger Svenska” skrevs enligt Lpo-94 men kan också sägas uppfylla syftet i Lgr-11 för svenska som andraspråk. I ”Tre gånger svenska” får eleverna öva på det nya språket genom att formulera sig i olika sammanhang. Genom att eleverna får öva på att uttrycka sig bidrar detta till att de får en ökad tilltro till sin språkförmåga.

”Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Lgr-11;239).

Till ”Tre gånger svenskas” texter får eleverna diskussionsfrågor som eleverna kan diskutera med varandra om handlingen och de känslor de upplever när de läser texterna. I lärarhandledningen ges det även instruktioner om olika dramaövningar som eleverna kan arbeta med utifrån de olika texterna. Detta kopplar till kursplanens syfte som behandlar att eleverna i sin undervisning skall kunna uttrycka sig genom de olika estetiska uttrycken.

”I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Lgr-11;239).

“Tre gånger svenskas” texter som presenteras i läromedlet är hämtade från olika tidsaspekter vilket kopplar till Lgr-11 som anger att i undervisningen skall eleverna få läsa skönlitteratur från olika tidsaspekter. Dock är texterna ur en svensk synvinkel. Struktur och val av texter känns genomtänkt och kopplar till en del av Lpo-94 riktlinjer kring, språk och identitet då lärarhandledningen ger förslag på hur de kan arbeta med frågor och övningar där eleverna får fördjupa sig i texterna och känna empati med figurerna i texten och jämföra känslorna med sig själva för att kunna identifiera sig med texterna. Författarna betonar att med diskussionsövningarna får eleverna möjlighet att uttrycka vad de tänker och känner kring ett ämne och att det bidrar till att eleverna får en möjlighet att öka sin språkliga uttrycksförmåga och sina kunskaper.

Summering

Eftersom ”Mosaik” och ”Tre gånger svenska” är skrivna efter den gamla läroplanen Lgr-94 är det viktigt att se om de går att använda i dagens undervisning som utgår från den nya läroplanen Lgr-11. Vi har granskat läroböckerna utifrån läroplanernas skrivningar om kultur, identitet och språk. ”Mosaik” och ”Tre gånger svenska” uppfyller riktlinjerna som står i den nya Lgr-11 och kan därmed användas i dagens undervisning kring dessa teman. ”Språkis” som däremot är skriven efter Lgr-11 berör dock inte dessa teman på samma sätt som ”Mosaik” och ”Tre gånger svenska” gör. ”Språkis” är anpassad till nyanlända barn som inte har några förkunskaper om det svenska språket. I detta läromedel ligger all fokus på att eleverna ska lära sig alfabetet, ord och uttal. Dock saknas de element som berör skönlitteratur från skilda delar av världen samt utveckling av den egna identiteten och förståelse för omvärlden som betonas i Lgr-11. Detta kan bero på att den riktar sig till en sådan ungdomsgrupp som ska introduceras till skriv- och inläsningsläring och har därför inte hunnit komma så långt i undervisningen där det ska läsas litteratur.

6.1.2 Vilka identifikationsmöjligheter finns i läromedlen?

Mosaik

”Mosaiks” faktaböcker och Sverigeboken är indelade i fem ämnen som berör vardagliga och elevnära områden. Dessa fem ämnen finns i alla paketens faktaböcker för att det ska bli lätt att kunna jämföra mellan de olika kulturerna och länderna (Aspelin, 2004). Dessa elevnära indelningsgrupper bidrar till ökad identifiering hos eleverna då det är ämnen som eleverna kommer i kontakt med dagligen, både i skolan och på sin fritid. Eleverna kan känna igen sig i de kategorier som är typiska i skolans värld men som också kan finnas i deras fritid.

Visserligen kan inte alla elever samtidigt identifiera sig i en och samma faktabok eftersom varje bok behandlar ett land i taget. Däremot innebär inte det att endast elever från detta land kan identifiera sig i läroboken. Elever som har kommit i kontakt med kulturen från det land som behandlas i boken kan känna igen en del från till exempel helg och matkategorin om de har ätit mat som kommer från den nationen, eller från känd person-kategorin om de själva eller vänner till dem lyssnar på en specifik artist som kommer ifrån det landet. Eleverna rör sig i och omkring flera olika kulturer dagligen, i skolan och på sin fritid. Eleverna kommer i kontakt med olika nationaliteter och kulturer i sin vardag i möten med vänner och bekanta. Djupet på denna kontakt varierar självklart beroende på hur närmiljön ser ut där eleverna bor, om eleven bor i ett mångkulturellt område där han eller hon dagligen möter på flera kulturer. Klassen eleven går i påverkar också om eleven får lära känna flera kulturer eller inte beroende på hur mångkulturell den är. Dessa kulturmöten ökar elevernas igenkänning för informationen som finns i faktaböckerna. Exempelvis en elev vars bästa kompis kommer från Iran kanske går hem till kompisens och bjuds på persisk mat. Denna elev som själv inte kommer från Iran kan ändå känna igen när persisk mat behandlas i faktaboken om Iran eftersom eleven blivit bjuden på detta hos sin kompis. Därmed kan denna elev också finna identifiering i faktaboken från ett annat land.

Faktaböckerna innehåller också en ordlista som förklarar svåra ord samt en språklåda med fraser, ord och siffror från landets språk som faktaboken handlar om (bilaga 2). Språklådan är skriven med landets alfabet och siffror och har en förtydligad fonetisk uttalsskrift så att man lättare kan uttala orden eller siffrorna. Detta kan vara extra roligt för flerspråkiga elever eftersom de får lov att förklara och hjälpa sina klasskamrater att förstå deras modersmål. Eleverna får lov att utgå ifrån sina familjeidentiteter och hemkulturer när de på ett främmande språk, i det här fallet på svenska, förklarar för sina kamrater hur deras modersmål uttalas och ser ut.

Språkis

Läromedlet ”Språkis” handlar om två syskon som kommer till Sverige och eleverna får följa dem i deras vardagsliv. I denna aspekt kan eleverna identifiera sig med när de var nyanlända i Sverige. ”Språkis” läromedel är ett tunt material som inte innehåller lika många sidor som ”Tre gånger svenska och” Mosaik” och bidrar därför med färre möjligheter till identifikation för eleverna. Man kan se att figurerna i läromedlet har olika utländska namn men miljön som skildras är ofta ur ett svenskt synsätt. Människorna som illustreras har olika hudfärger och färger på håret vilket bidrar till att fler elever har möjligheten att identifiera sig med bilderna i

läromedlet (bilaga 3).

Tre gånger svenska

Texterna är utformade efter olika teman såsom att vara ny i skolan, vänskap, mobbning och andra skeenden och känslor som eleverna kan känna en identifikation med. Texterna i ”Tre gånger svenska” är ur en svensk synvinkel. För att eleverna skall kunna identifiera sig kulturellt med texterna behöver texterna beröra olika delar av världen som skildrar olika miljöer och kulturer som eleverna är uppväxta med. Lärarhandledningen ger instruktioner till vissa av frågorna där eleverna skall jämföra med sin hemkultur. Fokus ligger på de känslor som eleverna får när de läser texterna. De får bearbeta dem samt på att träna på att kunna uttrycka dem. De få bilder som illustreras i textboken är färgglada bilder som skildrar olika miljöer och situationer med människor som ser olika ut men ur ett svenskt synsätt. Eleverna kan identifiera sig med att människorna ser olika ut men det finns inga bilder som illustrerar andra länder och kulturer.

Summering

”Mosaik” har flest inslag av identifikationsmöjligheter eftersom serien behandlar fler elevnära teman samt olika kulturer och länder mer detaljerat jämfört med ”Språkis” och ”Tre gånger svenska”. ”Språkis” identifikationstillfälle var i inledningen som berör syskonen som precis har anlänt till Sverige. För övrigt är få identifikationstillfällen som berör elevernas bakgrund och kulturer eftersom kontexten i ”Språkis” är begränsad till svenska förhållanden. I ”Tre gånger svenska” ligger fokus på att eleverna ska träna på att uttrycka sina känslor utifrån det som de har läst. Detta är en identifikationsmöjlighet för eleverna när de får utgå från egna känslor. Däremot är den skrivna textens utgångspunkt en svensksamhällelig synvinkel och ger därför ingen möjlighet för kulturell identifiering.

6.1.3 Finns det ett interkulturellt perspektiv?

Mosaik

”Mosaiks” läromedel grundar sig på ett interkulturellt perspektiv eftersom serien har som utgångspunkt att eleverna ska få arbeta med texter och material från olika länder och kulturer. Inget land eller kultur framhävs som mer betydelsefull eller regelrätt än något annat land. Böckerna är rättvist skrivna på så vis att alla länders böcker har lika mycket text och material att arbeta med samt att alla böcker följer en och samma mall med samma rubriker. Fokus ligger på att jämföra de olika länders kulturer och språk med varandra genom att se den röda tråden mellan böckerna via den gemensamma mallen som de alla följer.

Faktaböckerna innehåller färgglada och fina fotografier som är kopplade till texterna. Fotografierna i varje bok är av lika positiva slag och skildrar människor som är glada och mår bra. Fotografierna på ländernas miljö är vackra och fina. Krigs- och katastrofbilder har uteslutits (bilaga 4). Teckningarna som finns i sagoböckerna är av konstnärer från respektive land och kultur men som idag lever i Sverige. Beroende på vilket land sagan kommer ifrån ser teckningarna olika ut. Varje land har typiska karaktäristiska drag i sina sagoteckningar och bildernas drag skiljer sig åt från saga till saga. Bilderna är kulturella på så vis att de skildrar kulturerna som folksagan tillhör. Sista sidan i sagoböckerna består av en kartbild på var i

världen landet ligger och en liten faktatext med grundläggande information om landet, exempelvis antalet invånare, språket som talas och hur kulturen ser ut i landet.

Språkis

Läromedlet saknar interkulturella perspektiv och lärarhandledningen ger inte heller några riktlinjer. Dock ger de instruktioner att när eleverna skall lära sig de nya svenska bokstäverna skall de jämföra dem med sitt modersmål.

Tre gånger svenska

Texterna innehåller inte utbyte mellan kulturer och länder. Den har endast inslag av skönlitteratur från Norden som kommer ifrån olika tidsperioder (bilaga 5). Lärarhandledningen anger hur man kan arbeta kring varje kapitel med olika värderingsövningar. Därför ligger mycket ansvar på läraren om hur mycket undervisningen skall präglas av interkulturell pedagogik.

Summering

Ett interkulturellt perspektiv finner man endast i "Mosaiks" böcker. Mosaikserien är enda läromedlet där det centrala är att arbeta med flera kulturer och länder samtidigt. Syftet med "Mosaik" är att framhäva olika länder och kulturer vilket är ett interkulturellt förhållningssätt. Detta förhållningssätt fattas däremot i både "Språkis" och "Tre gånger svenska" eftersom deras texter enbart är hämtade från den svenska kulturen. "Tre gånger svenska" inslag av skönlitteratur är utdrag ur nordiska och svenska texter som skildrar nordisk och svensk miljö.

6.1.4 Finns det någon form av indirekt diskriminering i läromedlen?

Mosaik

I "Mosaik" blir det svårt att avgöra om det finns någon form av indirekt diskriminering eftersom textböckerna behandlar olika länder och kulturer utan någon form av värdering. Inget land är normativt eller värderas mer än ett annat. Syftet med dessa böcker är att framhäva likheter mellan de olika kulturerna samt att jämföra dem emellan (Aspelin, 2004). Meningen med seriernas utbud är att lärarna ska välja de böcker som passar in bäst på klassens och elevernas kulturer. Genom detta är det meningen att alla elevers kulturer i klassen ska få synas så att ingen kultur blir utesluten. Texterna är skrivna med ett opartiskt förhållningssätt och innehåller inga värderingar.

Språkis

Läromedlet är anpassat för att elever som saknar eller har svaga förkunskaper i svenska. Det centrala i läromedlet ligger i att lära eleverna grunderna i det svenska språket som bokstäverna och introducera och lära eleverna hur man uttalar och lärarhandledningen poängterar hur man skall arbeta med läromedlet för att få med sig alla elever och det ska utgå från elevernas förutsättningar. Man skulle kunna tala om indirekt diskriminering i "Språkis" eftersom utgångspunkten i "Språkis" är svensk, och att läromedlet därför missgynnar eleverna eftersom det inte behandlar upp andra kulturer och länder.

Tre gånger svenska

Texterna som behandlas illustrerar olika skeenden som eleverna kan känna en identifiering med eller så skall eleverna sätta sig in i handlingen för att träna på att kunna ge uttryck för sina känslor. I detta sammanhang är det extra viktigt att läraren bemöter elevernas känslor på ett sådant sätt att alla elever får känna att de blir hörda och att allas reflektioner lyfts fram lika mycket. Läromedlet infattar många olika texter som är tematiserade vilket kan bidra till att en

del av eleverna inte kan identifiera sig lika mycket till texterna som sina övriga klasskamrater, detta kan ses en indirekt diskriminering. I läromedlet kan man finna indirekt diskriminering eftersom de flesta texter som är behandlas i de olika temana är ur ett svenskt perspektiv (bilaga 5).

Summering

Både i ”Språkis” och ”Tre gånger svenska” finns det inslag av indirekt diskriminering. Det kriterium som framstår som neutralt och normativt i ”Språkis” och ”Tre gånger svenska” är svenskt. Synvinklarna i böckerna utgår ifrån det svenska normativa perspektivet. Det finns ingen djup inkludering av interkulturell eller mångkulturell förhållningsätt i ”Språkis” och ”Tre gånger svenska” vilket finns i ”Mosaik”.

6.2 Sammanfattning

Utifrån de läromedel vi har valt att granska fann vi att de skiljer sig åt. Alla läromedel berörde olika delar av Lgr-11 riktlinjer för svenska som andraspråk. ”Språkis” saknade litteratur från olika delar av världen som Lgr-11 betonar och ”Tre gånger svenska” hade endast inslag av nordisk litteratur. ”Mosaik” och ”Tre gånger svenska” uppfyller olika riktlinjer från Lgr-11 som berör kultur och identitet och kan på så vis användas i dagens undervisning utefter dem temana, dock är ”Mosaik” det läromedel som berör ämnena mer djupgående och det enda läromedel som berör mest litteratur från skilda delar av världen.

Alla läromedel hade elevidentifieringsmöjligheter men ”Mosaik” var det läromedel som även hade inslag av kulturell identifiering. ”Språkis” var det läromedel som hade bilder av ett mångkulturellt inslag medan ”Tre gånger svenska” endast hade bilder som berörde texterna som var av skandinaviska slag.

Mosaikserien är i det här fallet det mest ideala läromedlet när det kommer till att arbeta ur ett interkulturellt perspektiv. De fördjupar sig inom flera kulturer och arbetar aktivt med att synliggöra positiva bilder av de olika länderna som tas upp i böckerna. Mosaikserien är det enda läromedel som behandlar språkutvecklingen parallellt med identitet och kultur.

”Språkis” koncentrerar sig på språkets pragmatik och kommer inte i kontakt med identitet och kultur i samma mån som ”Mosaik”. ”Språkis” behandlar språkutvecklingen ur ett formellt tillvägagångssätt där all fokus ligger på språkets uppbyggnad och uttal. ”Tre gånger svenska” uppvisade försök att få med ett interkulturellt perspektiv. ”Tre gånger svenska” utgick från att eleverna skulle tala samt uttrycka sina känslor och tankar utifrån skönlitteraturen som togs upp. Utifrån diskussionerna skulle eleverna få lov att uttrycka hur de tänker, tycker och känner kring innehållet och utgå ifrån sina kulturer och erfarenheter. På så vis är detta ett försök till ett interkulturellt förhållningssätt, men däremot är utgångspunkten och arbetsmaterialet endast av nordiskt och svenskt innehåll. Vi fann att granskningen av utvalda böcker med undantag för Mosaikserien saknade ett interkulturellt perspektiv. Det fanns inte någon djupgående behandling om andra kulturer och kulturella skillnader i ”Språkis” och ”Tre gånger svenska”

7. Slutdiskussion

Enligt Ogbu och Simons (1998) är ett viktigt tillvägagångssätt i undervisningen att pedagogen driver en kultur-mottaglig undervisning som får in elevernas språk och kultur i klassrummet på ett naturligt sätt för att öka skolframgången (Axelssons, 1999). Arbetet med Mosaikböckerna får in elevernas kultur och modersmål på ett genuint sätt. En studie som har redovisats av Lucas och Katz (1994) kom man fram till att genom att använda sitt förstaspråk ökade man sin inläring av andraspråket. De elever som hade diskuterat centrala begrepp som hade behandlats i undervisningen på sitt modersmål med sin omgivning var de elever som hade lyckats bäst i sin skolframgång. Skollagen anger att många elever med annat modersmål har svårigheter i skolan på grund av språket och de därför bör ha en undervisning som främjar deras skolframgång (SFS, 2010:800). Eftersom "Mosaik" utgår från tvåspråkighet där eleverna får lov att ha sitt modersmål som utgångspunkt i vissa delar av texten anser vi att detta främjar deras utveckling av inläringen av andraspråket vilket i sin tur bidrar till ökad skolframgång. Enligt första kapitlet i diskrimineringslagen framkommer det att lagen har som mål att främja lika rättigheter och möjligheter för eleverna (SFS, 2008:567). Eftersom "Mosaik" utgår från flera olika språk och kulturer anser vi att eleverna får lika utgångspunkter på samma nivå och möjligheter för att kunna inhämta och lära sig ny kunskap. "Mosaik" läroböcker hjälper pedagogerna att utnyttja elevernas härkomst och bidrar till att pedagogerna kan använda sig utav en interkulturell pedagogik. De bilder som illustreras i Mosaikserien är positiva och neutrala bilder som skildrar fina miljöer. Till skillnad från de bilder som nyhetskanalerna eller nyhetstidningar brukar framhäva kring de länder som ofta är med i nyhetsrubrikerna. Här får eleverna en chans att se ländernas goda sidor utan koppling till krig eller katastrofer. Eleverna får komma i kontakt med dessa länder och kulturer utanför de fördomsfulla och stereotypa bilder som ofta framförs av samhället och media. Forskning visar att användandet av läromedel med mångkulturella inslag och bilder bidrar till en positivare självuppfattning (Axelsson, 1999). En positivare självuppfattning hos eleven kan öka elevens motivation och skolprestation.

"Tre gånger svenskas" syfte är att eleverna ska utveckla det svenska språket med skönlitteraturen och arbetsuppgifterna som verktyg. Här fattas dock koppling till modersmålet. Håkansson (2003) betonar att tvåspråkiga barn som har god kontroll över sitt modersmål också har en god behärskning av andraspråket. Detta stärks även av forskning som har gjorts av Thomas & Collier (1997). Håkansson betonar även att det i skoldokumentationen anges att modersmål behövs för att inläringen av svenska ska vara gynnsam (2003). Detta har vi även betonat i under styrdokumentens avsnitt. "Språkis" saknar också koppling till modersmålet i sitt innehåll vilket kan leda till att inläringen missgynnas. Thomas & Collier (1997) har kommit fram till att barns tänkande och lärandeutveckling går långsammare om undervisningen endast är på deras andraspråk (Axelsson, 2004). Thomas & Collier framför även att enbart undervisning på andraspråket inte är tillräckligt för att eleven ska få lagom med goda kunskaper i det nya språket. De hävdar att mer undervisning på andraspråket inte alltid är en fördel (Axelsson, 2004). De upplyser vidare att undervisningen måste utgå från ett sociokulturellt synsätt där eleverna och lärarna får arbeta med olika uppgifter på andraspråket.

Detta innebär ett samarbete med modersmålsundervisning. Enligt många forskare är ett utvecklat modersmål ett bra verktyg för att lära sig ett nytt språk (Håkansson, 2003). I "Mosaik" ser vi här att andra språk lyfts fram med en positiv bild vilket saknas i "Språkis" och "Tre gånger svenska".

Lindberg (2009) betonade att samhällets syn och attityd är att samhället ser majoritetsspråken som det självklara målet. Detta har bidragit till negativa attityder kring språklig mångfald och en flerspråkig kultur. Detta synsätt exkluderar minoritetsgrupperna och visar dem som avvikande från den enspråkiga normen. Denna exkludering missgynnar minoritetslevers skolframgång. En annan exkludering som vi kan se är frånvaro av elevernas förhistorier, förkunskaper och erfarenheter i textinnehållet av "Tre gånger svenska" läromedel. Däremot har författarna betonat i lärarhandledningen att syftet är att eleverna ska få uttrycka sina känslor utifrån tidigare erfarenheter och sina kulturer. På så vis kan vi se att författarna har försökt väva in ett interkulturellt perspektiv men vi anser att detta är för vagt då faktum kvarstår att det i läromedlet fattas mångkulturella texter, vilket Lgr-11 betonar bör finnas i undervisningen. Inslag av litteratur från andra delar av världen fattas även i "Språkis" och vi förmodar att författarnas argumentation till det ensidiga innehållet baserar sig på att elevgruppen som läromedlet riktar sig till är till nyanlända barn som inte har några förkunskaper om det svenska språket. Fokus i läromedlet ligger i att låta eleverna komma i så snabb kontakt som möjligt med det svenska språket och den svenska kulturen för att så snabbt som möjligt utvecklas och inhämta kunskaper om språket. Dock enligt forskning ser vi att detta arbetssätt inte är det effektivaste eller det mest gynnsamma för minoritetslevers andraspråksinläring.

Även "Språkis" författare har på ett ytligt vis försökt väva in ett interkulturellt förhållningssätt i sitt läromedel. Med ytligt menar vi att författarna enbart har inkluderat utländska namn i sina illustrationer av personer samt att illustrationerna innehåller personer med olika hudfärger och hårfärger. Eleverna får här endast en möjlighet att utgå från utseende och namn men inte utifrån sina historier, förkunskaper eller kulturella levnadssätt. Här läggs det ansvar på hur pedagogen väljer att strukturera undervisningen. Enligt Axelsson innebär ett interkulturellt förhållningssätt att det finns ett jämlikt förhållande mellan parterna (Axelsson, 1999). Vi anser att det jämlika förhållandet fattas eftersom den skandinaviska kulturen anges som normativ och är utgångspunkterna i läromedlets övningar.

Eftersom "Tre gånger svenska" och "Språkis" utgår från ett svenskt och nordiskt synsätt menar vi att det kan vara inslag av systematisk samt indirekt diskriminering. Axelsson (2004) refererar till Cummins (1996:140f) när hon förklarar vad systematisk diskriminering innebär. Ett exempel som tas upp om hur utbildningsstrukturer kan leda till systematisk diskriminering är att till exempel ett kursinnehåll endast reflekterar de erfarenheter och värderingar som majoritets eleverna representerar och att detta därmed åsidosätter minoritetslevers erfarenheter och värderingar. Eftersom de texter som behandlats i "Tre gånger svenska" utgår från ett nordiskt perspektiv så missgynnas eleverna eftersom deras kulturer och länder inte är inkluderade i litteraturen. Även om författarnas syfte är att eleverna ska utgå från sina kulturer

och känslor i diskussionerna är utgångspunkten till diskussionerna fortfarande nordiska och svenska texter.

När det finns ett interkulturellt förhållningssätt i klassrummet där mångfalden bekräftas så klarar sig minoritets eleverna bättre med sin skolframgång (Axelsson, 1999). Eftersom det råder en brist på ett interkulturellt perspektiv i "Språkis" får inte eleverna de förutsättningar som behövs för att de så effektivt som möjligt ska lära sig det nya språket. Det här missgynnar eleverna och även denna tillämpning kan ses om en indirekt diskriminering. Skollagen (SFS, 2010:800) fastslår att undervisningen ska ta hänsyn till alla barns och elevers olika behov samt att alla elever har rättigheten att få det stöd och stimulans för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Här anser vi att för att eleverna ska få den stöd och stimulans som behövs för att de ska kunna utvecklas så långt som möjligt behövs det ett interkulturellt perspektiv.

I "Språkis" finns det inte någon kulturell identifiering men eleverna kan identifiera sig med situationerna och till de bilder som illustreras eftersom de utgår från händelser och situationer som de kommer i kontakt med dagligen, exempelvis lek på skolgården. Eleverna kan finna samhörighet med de bilder som illustrerar olika saker som eleverna ska lära sig namnet på, exempelvis en boll eller kam. "Språkis" illustrerar olika situationer som kan uppkomma i skolan, till exempel en idrottssal fullt med barn eller en mamma och pappa som lämnar sitt barn i skolan. "Mosaik" har däremot både inslag av kulturell identifiering samt personlig identifiering. Eftersom faktaböckerna är indelade i ämnen som berör vardagliga och elevnära områden innebär detta att eleverna kan finna någon form av identifiering även om innehållet inte berör deras hemkultur. Mosaikserien underlättar pedagogernas undervisning eftersom det finns många kulturer och länder som böckerna behandlar som pedagogerna kan använda sig utav i ett mångkulturellt klassrum. Detta bidrar till att pedagogerna kan bekräfta mångfalden i klassrummet och elevernas kulturella bakgrund och tidigare erfarenheter belyses. Denna bekräftelse främjar minoritets elevernas motivation och arbete (Axelsson, 1999). Vi ser här att lärandet av ett nytt språk sker genom arbete ur ett interkulturellt synsätt. Eftersom serien innehåller olika genrer och språkområden ökar detta även elevernas ordförråd då de får komma i kontakt med olika texter (Enström, 2004).

Eftersom "Mosaik" använder sig utav flerspråkighet i sitt material samt har ett interkulturellt förhållningssätt gynnar detta eleverna skolframgång eftersom det ökar deras identifiering, självkänsla samt bidrar till en inkludering i gruppen. Eftersom detta saknas i "Tre gånger svenska" och i "Språkis" kan konsekvenserna bli att minoritets elevernas skolframgång hämmas. Detta kan i sin tur leda till att de elever som känner att de inte förstår undervisningen eller att de inte kan koppla det till sina erfarenheter får en svag självkänsla och låg motivation. En känsla som kan väckas hos eleverna är att de känner att de inte är tillräckligt duktiga när de inte förstår innehållet och bristen på motivation kan leda till låga skolprestationer. Detta kan öka klyftan mellan majoritetsgrupperna och minoritetsgrupperna istället för att minska det.

7.1 Värdegrunden, didaktiska konsekvenser och fortsatt utvecklingsområde

I Lgr-11 betonas skolans värdegrund och uppdrag. Värdegrunden upplyser att skolan och samhället som vi lever i idag har en kulturell mångfald och att det därför ställs höga krav på att ha förmågan att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Med andra ord innebär detta synsätt att den kulturella mångfalden ska ses som en tillgång. Värdegrunden betonar även att delaktighet i en gemensam kultur bidrar till en trygg identitet. Förmågan att sätta sig in i andras situationer och att känna empati är viktig att utveckla tillsammans med identiteten. Värdegrunden poängterar att skolan är en social och kulturell mötesplats och att skolans ansvar är att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Diskriminering är ett viktigt ämne som värdegrunden berör.

Det betonas att undervisningen ska anpassas till varje individs behov och förutsättningar för att främja elevernas lärande och kunskapsutveckling. Utgångspunkten i detta arbetssätt ska vara i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Lgr-11). Vi anser att ”Språkis” och ”Tre gånger svenska” brister i detta avseende och att de saknar olika utgångspunkter för elevgruppen som de riktar sig till. Vi menar att man till och med kan tala om systematisk och indirekt diskriminering i dessa läromedel och att de elevgrupper som kommer i kontakt med dessa böcker inte får en likvärdig utbildning och undervisning. Läromedlen ger inte underlag för att utforma undervisningen så att hänsyn tas till elevernas olika förutsättningar.

Minoritetseleverna har det svårare på grund av sina språkbegränsningar och enligt värdegrunden har skolan ett särskilt ansvar för denna grupp. Enligt Skolverket (2009) bör ett normkritiskt perspektiv förankras i lärarutbildningen för att motverka diskriminering och kränkande behandling.

Läromedlen ”Språkis” och ”Tre gånger svenska” saknar ett interkulturellt perspektiv och därför ställs det stora krav på pedagogerna som arbetar med dessa läromedel. Ett flerspråkigt perspektiv ingår i det interkulturella begreppet. Att införa ett interkulturellt perspektiv i sin pedagogik kan dock vara problematiskt eftersom det enligt Marie Carlson (2009) saknas ett flerspråkigt perspektiv i den lärarutbildning som startade 2001.

Eftersom läromedlen saknar ett interkulturellt perspektiv ställs det högre krav på pedagogerna att ha förmåga att väva in ett interkulturellt tillvägagångssätt i undervisningen. Av detta skäl ser vi ett behov av fortsatt forskning för att det interkulturella perspektivet ska utvecklas och kopplas till skolans verksamhet. Delar av det interkulturella perspektivet behandlas i läroplanen men bör förtydligas och stärkas. Empiriska studier bör också utföras för att mäta hur arbetet med det interkulturella perspektivet ser ut i verksamheten.

8. REFERENSER

- Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I. Lindberg & K. Hyltenstam (Red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle* (s.503-538). Bokförlag. Studentlitteratur, Lund.
- Beijer, M., Engman, R., Garefelt, J., Jakobsson, B. (1986). *Interkulturellt synsätt – i undervisningen och i läromedel*. Skolöverstyrelsen och Statens institut för läromedelsinformation.
- Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas. *Utbildning och Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18 (2), 39-66.
- Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I. Lindberg & K. Hyltenstam (Red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle* (s.171- 196). Bokförlag. Studentlitteratur, Lund.
- Esiasson P., & Gilljam, M., & Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2010) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordstedts Juridik AB.
- Eek-Karlsson L., & Emeroth E. (2012) Ett normkritiskt perspektiv. E. Emeroth (Red.) *Normkritiska perspektiv – i skolans likbehandlingsarbete*. Bokförlag. Studentlitteratur, Lund.
- Rapport: Golden, A. (2005). Minoritets elever og ordförrådet i lærebøger. I. Lindberg & K. Sandwall (Red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s.115-128). Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Haglund, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. I. Lindberg & K. Hyltenstam (Red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle* (s. 359-387). Bokförlag. Studentlitteratur, Lund.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur, Lund.
- Imsen, E. (2009). *Elevens värld - introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur, Lund.
- Kuyumcu, Eija. 1999. Titel. M. Axelsson (Red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfald som resurs* (s.130-167). Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Lindberg, I.(2009), I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning och Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18 (2), 9-38.
- Namei, S. (1999). Minoritets elevers ord- och begreppsutveckling på första- och andraspråket. M. Axelsson (Red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfald som resurs* (s.108-129). Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Rodell, O. (1999). Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass - att lära sig av sina romska och somaliska elever. M. Axelsson (Red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfald som resurs* (s.61-79). Rinkeby språkforskningsinstitut.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur, Lund.

Skolverket (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm, Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011*. Stockholm, Fritzes.

Elektroniska källor

Prata arabiska – Vinsten med modersmål. (2011). UR – Utbildningsradion. Hämtad 29 mars, 2012, från <http://www.ur.se/Produkter/165787-Prata-arabiska-Vinsten-med-modersmal?q=spr%C3%A5ka+p%C3%A5+arabiska+modersm%C3%A5l>

Barn i vår tid – Att lära sig på sitt andraspråk. (2011). UR – Utbildningsradion. Hämtad 29 mars, 2012, från <http://www.ur.se/Produkter/168389-UR-Samtiden-Barn-i-var-tid-Att-lara-pa-sitt-andra-sprak?q=Monica+S%C3%B6derstr%C3%B6m>

Kommentarer till kursplanen i svenska som andraspråk (2011). Nordstedts Juridik AB. Hämtad 16 april, 2012, från <http://www.nj.se/produkt/9789138325636>

Svensk författningssamling, 2010:800. (2010). Sveriges riksdag. Hämtad 19 april, 2012, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K22

Svensk författningssamling 2008:567 (2008). Sveriges riksdag. Hämtad 19 april, 2012 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/19/86/4a2b4634.pdf>

Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling måste stärkas (2009). Pressmeddelande från Skolverket. Hämtad 10 maj, 2012 från http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2009/arbetet-mot-diskriminering-och-krankande-behandling-maste-starkas-1.84594

Källmaterial som har granskats:

Aspelin, M. (2002). *Mosaik Sagoböcker*. Gleerups utbildning AB.

Aspelin, M. (2003). *Mosaik faktaböcker*. Gleerups utbildning AB.

Aspelin, M. (2004). *Mosaik lärarhandledning – sagoböcker, faktaböcker, sagogryn, faktakort*. Gleerups utbildning AB.

Eriksson, X.(2011) *Språkis-svenska för nyanlända 1*, Eriksson Hippas och Liber AB.



Eriksson, X. (2011) *Språkis-svenska för nyanlända 2*. Eriksson Hippas och Liber AB


Arvidsson, G., & Klinga, B., & Löthagen, A., & Palm, M. (1999) *Tre gånger svenska texter i teman i textbok 1*. Liber AB.


Arvidsson, G., & Klinga, B., & Löthagen, A., & Palm, M. (2000)*Tre gånger svenska Lärarhandledning*. Liber AB.


Bilaga 1 – ”Språkis”


en


  en säng Här är en säng.


 en matta Här är


 en stol

 en lampa

 en blomma

 en tavla

 en soffa

 en tv

8 TILL LÄRAREN:
Barnen tittar på bilden, läser ordet och formulerar en mening: Här är en säng.

SPRÅKLÅDAN [språ'klådan]



ja = sí [si]
nej = no [ná]
tack = gracias [gra'sias]
hej = hola [å'la]
hej då = chao [tjao]

Jag heter _____. Me llamo _____. [me lja'mo]

Jag är en flicka. Soy una niña. [soi o'na ni'nja]

Jag är en pojke. Soy un niño. [soi on ni'njo]

Jag är ____ år. Tengo ____ años. [te'ngå ____ a'njos]

Vi är ____ personer } Somos ____ personas en nuestra familia.
i vår familj. } [så'mås ____ perso'nas en nue'stra fami'lia]

1 = uno [o'no] 2 = dos [dås] 3 = tres [tres] 4 = cuatro [kua'tro]

5 = cinco [sí'nko] 6 = seis [seis] 7 = siete [sie'te] 8 = ocho [å'tjo]

9 = nueve [nue've] 10 = diez [dí'es] 11 = once [å'nse] 12 = doce [dá'se]

SPRÅKLÅDAN [språ'klådan]

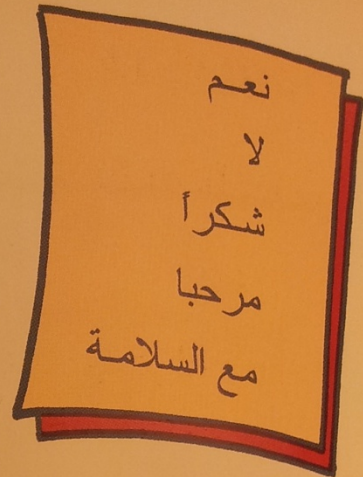
ja = naam [na'am]

nej = laa [la]

tack = shockrann [shá'kran]

hej = marrhaba [ma'rhaba]

hej då = maa alsalama [ma'a a'lsalama]



Jag heter _____. Issmi _____. [i'smi ____]

Jag är en flicka. Ana binnt. [a'na bint]

Jag är en pojke. Ana walladd. [a'na wa'lad]

Jag är ____ år. Omri ____ sana. [á'mrj ____ sa'na]

Vi är ____ personer } Nahnu ____ ashkhas fi ayilatina.
i vår familj. } [na'hna ____ a'shcha's fi aile'tina]

1 = wahid [wa'hid] 2 = ithnan [i'than] 3 = thalathe [thala'the]

4 = arbaa [a'rbaa] 5 = khamse [cha'mse] 6 = sitte [si'te] 7 = saba [sa'ba]

8 = thamanie [thama'nie] 9 = tissa [ti'sa] 10 = ashre [a'shre]

11 = ihdaashar [i'hdá a'shar] 12 = ithnaashar [i'thna a'shar]

ORDLISTA

en beduin	en arab som lever i öknen
brons	blandning av koppar och tenn
en helgdag	en dag när man är ledig från arbetet och skolan
en kapsyl	ett litet lock till en flaska
ett monument	en staty som man gör till minne av något
en oas	en plats i öknen där det finns vatten
att odla	att få särskilda växter att växa i jorden
en profet	en person som berättar för andra om Gud
ett träsk	ett område där marken alltid är mycket våt
vass	högt gräs som växer i vatten
en öken	ett område där det nästan aldrig regnar och där det därför inte växer så mycket

Bilaga 3 – Exempel på identifieringsmöjligheter ur ”Språkis”



Sarah och hennes kompisar leker khrez.
Khrez betyder pärlor på arabiska.

Sarah gör en liten grop i marken.
Sen drar hon ett streck 30 centimeter därifrån.
Flickorna lägger pärlor på strecket.
Nu ska de försöka få ner sina pärlor i gropen.
Flickorna kastar inte pärlorna.
De måste få iväg dem med tummen och pekfingeret.
Den som får ner sin pärla i gropen
vinner de andras pärlor.





Sarah äter ingen skollunch eftersom hon bara är i skolan halva dagen.

Barnen får turas om att gå i skolan.
Några går på förmiddagen
och andra på eftermiddagen.
Ibland finns det en kiosk i skolan.
Där kan de som har råd
köpa något att äta och dricka på rasten.



DJUR OCH NATUR

— Dadelpalmens frukter kallas dadlar.
De är söta och goda.

I Irak använder man ofta dadlar
både i kakor och i maträtter.
Dadelpalmens stam använder man
när man ska bygga hus.
I Irak har man odlat dadelpalmer
i mer än 5 000 år.





Ahmad och hans familj bor i Bagdad.
De bor i ett hus vid floden Tigris.

Huset har en fin trädgård.

Runt omkring den stora gräsmattan
står olika träd.

Det är granat-äppelträd, citronträd och fikonsträd.

Där är också en vinranka och en dadelpalm.

I de stora våtmarkerna i södra Irak
bor ett folk som kallas träsk-araber.

Träsk-araberna bor i hus
som är byggda av vass.
Husen står på flottar
som också är gjorda av vass.
Så har man byggt i flera tusen år.
Idag finns inte så många träsk-araber kvar.





Araben är alla hästars kung.
Den är vacker, snabb, stark och klok.

Den riktiga araben är ganska liten
och har stora, mörka ögon.

Den används i Irak som ridhäst.

Ofta har man den också i hästtävlingar.

Den har mycket lätt för att lära.

Därför ser man ibland arabhästar på cirkus.

Bilaga 5 – Innehåll ur ”Tre gånger svenska”

Innehåll

Att läsa 1

Ord är makt 2

Testa dina läsvanor 4

Att följa sin egen språkutveckling 5

3 gånger Svenska – Texter i teman 6

KAPITEL I

Att vara ny 8

Agnes flyttade till Polen ur *Kamratposten* 12/96 10

Att tala om! 12

Att skriva om! 12

Dikter 13

LARS FORSELL *En trist liten visa i Höganäs* 13

INGRID SJÖSTRAND *mitt i natten* 13

BENKT-ERIK HEDIN *Det som är spännande och nytt* 14

BRITT G. HALLQVIST *Ny i klassen* 14

BO CARPELAN *Annorlunda* 15

Astrid Lindgren - vår mest lästa och älskade författare 16

ASTRID LINDGREN *Pippi börjar skolan* 18

Att tala om! 24

ANDER DRÅN *Livet i det nya laget* 25

Att tala om! 29

Att skriva om! 30

ANNIKA THOR ur *En ö i havet* 31

Att tala om! 42

Att skriva om! 42

Hur ska det gå? 43

ULF STARK ur *Därfinkar och dönickar* 43

HANS ERIK ENGQVIST *Vikarien* (sammanfattning) 44

LUNDGREN, TAIKON M FL. *Maritza – en zigenarflicka* (sammanfattning) 45

KAPITEL 2

Vänskap och gemenskap 46

En bästis sviker aldrig ett förtroende ur *Kamratposten* 7/96 48

Att tala om! 50

Vad är vänskap? 51

Att skriva om! 52

ANNA-GRETA WINBERG *Det var nästa dag det hände!* 54

Att tala om! 59

Att skriva om! 59

Dikter 60

INGRID SJÖSTRAND *Ann-Kristin och jag* 60

MARIE MÄRKE *Vi var de bästa av vänner* 60

BRITT G. HALLQVIST *Skönt* 61

INGRID SJÖSTRAND *Jag vill att det ska vara vi* 61

BENKT-ERIK HEDIN *Jag blir glad* 61

INGRID SJÖSTRAND *Somliga vill man vara vän med* 62

SARA ISAKSSON *Hur kan en vänskap ta slut så fort?* 62

ANNIKA THOR *En vän som du skulle alla ha* 64

Sabinas freestyle 68

Att tala om! 70

Att skriva om! 70

Vad känner du? Vad tycker du? Vad säger du? Diskutera! 71

Familjegemenskap 72

Att tala om! 73

Att skriva om! 73

BERLIE DOHERTY *Vita drottningen* 74

Att tala om! 78

Att skriva om! 78

Hur ska det gå? 79

TOVE JANSON ur *Det osynliga barnet* 79

ASTRID LINDGREN *Ronja Rövardotter* (sammanfattning) 81

PHYLLIS REYNOLDS NAYLOR *Pojken och hunden* (sammanfattning) 82

CAROLYN SLOAN *Elefantpojken* (sammanfattning) 83

Ett stort ögonblick



Att skriva om!

Välj en av skrivuppgifterna:

- Skriv ett brev till en av personerna på bilderna och tala om vad du tyckte om hans eller hennes prestation.
- Gör en intervju med en av personerna på bilderna. Skriv ned frågor och svar. Arbeta gärna två och två!
- Skriv en insändare utifrån en av bilderna.



Skönt

Att klia hunden bakom örat,
att klappa träd med skrovlig bark
bli varm i kinderna av blåsten,
gå barfota på mossig mark
– ja, det är skönt!

Att ligga som en katt vid brasan
att tänka på ett stormigt hav
och köld och mörker och strapatser,
det kan man riktigt *njuta* av
– ja, det är skönt!

Att komma hungrig hem från plugget
och känna lukt av nybakt bröd,
att bada varmt när man är frusen,
att grilla korv - nej, fisk! - på glöd
– ja, det är skönt!

Att kunna lita på en kompis
i vått och torrt, i allt man gör,
att vara med i gänget, slippa
stå tyst och snopen utanför
– ja, det är skönt!

BRITT G. HALLQVIST