



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Flerspråkiga elever har ”flerspråkiga behov”.

Renata Pardieu
Joanna Plocica

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU 925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2013
Handledare: Åke Lennar
Examinator: Caroline Berggren
Rapport nr: HT13 IPS30 LAU925

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU 925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2013
Handledare: Åke Lennar
Examinator: Caroline Berggren
Rapport nr: HT13 IPS30 LAU925
Nyckelord: Flerspråkighet, monokulturellt förhållningssätt, interkulturellt förhållningssätt,

Syfte: Syftet med detta arbete är att undersöka om och i vilken utsträckning elevernas bakgrund, tidigare kunskaper, erfarenheter och förutsättningar tas tillvara i två mångkulturella skolor i Göteborg. Vilka behov och förutsättningar flerspråkiga elever har enligt lärare? Utformas interaktionen i klassrummet utifrån det interkulturella perspektivet? Finns det samverkan mellan modersmåls lärare, andraspråkslärare och ämneslärare och hur den ser ut? Vilka är skolledningens tankar kring mångfaldsarbete?

Teori: Uppsatsens teoretiska utgångspunkt utgör ett sociokulturellt perspektiv på lärande, enligt vilket allt lärande äger rum i ett socialt sammanhang i interaktionen med andra människor. Under vilka förhållanden denna interaktion sker kan vara avgörande för elevers kunskaps-, språks- och identitetsutveckling. Utformas interaktion utifrån ett interkulturellt perspektiv är undervisningen gynnsam för flerspråkiga elever. Ett monokulturellt förhållningssätt missgynnas däremot flerspråkiga elevers kunskaps- och språkutveckling.

Metod: Denna undersökning bygger på en kvalitativ metod. Kvalitativa intervjuer fördjupade med observationer analyseras utifrån det samlade forskningsmaterialet kring de monokulturella och interkulturella förhållningssätten i skolan. I undersökningen tillämpas det deduktiva arbetssättet. Metoden åsyftar på att utreda om någon relevans mellan befintliga teorier och undersökningens resultat finns.

Resultat: Studien visar att mångfaldsarbete har satts igång på båda skolorna och är på väg att utvecklas. Skolpersonalen betraktar flerspråkigheten som resurs och strävar efter att skapa goda interkulturella interaktioner i klassrummet. Såväl monokulturella och interkulturella antaganden är synliga i skolornas verksamhet. På båda skolorna krävs större insatser av ledningens sida i form av fortbildning, bättre skolorganisation där samarbete mellan ämneslärarna och modersmålslärarna prioriteras.

Nyckelord: Flerspråkighet, monokulturellt förhållningssätt, interkulturellt förhållningssätt

Innehåll

Abstract	1
1. Inledning och problemområde	3
1.1. Syfte och frågeställningar	5
1.2. Avgränsningar.....	5
1.3. Centrala begreppsdefinitioner.	6
2. Litteraturgenomgång och teori anknytning	7
2.1. Sociokulturellt perspektiv på lärande	7
2.1.2. Språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv	7
2.2. Två perspektiv att förhålla sig till flerspråkiga elever.....	10
2.2.1. Interkulturellt förhållningssätt.....	10
2.2.2. Monokulturellt förhållningssätt.	16
3. Metod	19
3.1. Val av metod.	19
3.2. Kvalitativa forskningsintervjuer.....	19
3.3. Observationer	20
3.4. Urval av skolor och pedagoger - ett bortfall.....	20
3.5. Bearbetning och datainsamlingsmaterial	21
3.6. Etiska principer	21
3.7. Validitet och reliabilitet	21
4. Resultat och analys	23
4.1. Resultat.....	23
4.1.1. Vilka behov har flerspråkiga elever enligt lärarna?.....	23
4.1.2. Utformas interaktionen i klassrummet utifrån den interkulturella pedagogikens principer?.....	25
4.1.3. Finns det samverkan mellan modersmållärare, andraspråklärare och ämneslärare och hur den ser ut?	27
4.1.4. Vilka är skolledningens tankar kring mångfaldsarbete.....	29
5. Diskussion	32
5.1. Vilka behov har flerspråkiga elever enligt lärarna?	32
5.2. Utformas interaktionen i klassrummet utifrån den interkulturella pedagogikens principer?	33
5.3. Finns det samverkan mellan modersmållärare, andraspråklärare och ämneslärare och hur den ser ut?.....	35
5.4. Vilka är ledningens tankar kring mångfaldsarbete?	36
5.5. Reflektion	36
5.6. Metodologisk diskussion	37
5.6. Vidare forskning.....	37
6. Referenslista	38
7. Bilagor	41
Bilaga 1. Bakgrundsinformation om pedagoger.....	41
Bilaga 2. Intervjufrågor till lärare.....	42
Bilaga 3. Intervjufrågor till rektor.	43
Bilaga 4. Intervjufrågor till specialpedagog.	44
Bilaga 5. Observationer.....	44

1. Inledning och problemområde

Globalisering och migration har kraftigt bidragit till att det svenska samhället har förändrats under de senaste decennierna. Sverige beskrivs idag som ett mångkulturellt samhälle: ”två miljoner av landets nio miljoner invånare representerar mer än 200 kulturer” (Lorentz 2009:20). Mångfalden återspeglas starkt i skolväsendet. Den traditionella skolan, där alla hade haft samma modersmål och bakgrund existerar inte längre (Lahdenperä & Lorentz 2010:15). Lärarna i den svenska skolan möter numera barn och ungdomar från hela världen. Hundratals olika modersmål talas i skolorna. Enligt Centralbyråns statistik (Statistiska centralbyrån 2012: 54,71,129) hade det funnits 15 715 elever med en annan än svenska bakgrund i förskolan, 181 412 i grundskolan och 68 781 i gymnasieskolan i läsåret 2010/11. Cirka 130 olika språk är representerade i skolan idag (Skolinspektionen 2010:4).

I många svenska skolor utgör elever med skiftande bakgrund majoriteten. Allt fler skolor i Sverige kommer att bli mångkulturella då antalet flerspråkiga elever ökar i en jämn takt. Om en skola skall kallas för mångkulturell bör all skolverksamhet: undervisning, bedömning, betygsättning, kursplaner, läromedel präglas av ett interkulturellt förhållningssätt, (Lahdenperä 1999:43).

Mångkulturalism i skolan kan betraktas utifrån två olika antaganden brist- och resursperspektiv (Elmeroth 2008:119) vilka utgör två motpoler. Den ena förespråkar det monokulturella förhållningssätt och den andra interkulturellt. Forskningen (bl.a. Lahdenperä 2004; Lahdenperä & Lorentz 2006, 2010) anser att det interkulturella förhållningssättet gynnar flerspråkiga elevers kunskaps-, språk- och identitetsutvecklingen och bör tillämpas i dagens skola. Flerspråkiga elevers behov i frågan om skolframgång tillgodoses enbart när deras kultur, modersmål, tidigare kunskaper och erfarenheter utgör utgångspunkt för undervisningen. Det interkulturella perspektivet är gynnsamt även för majoritetselever eftersom det uppmuntras till utbyte av tankar, erfarenheter och kunskaper. Interkulturella interaktionerna främjar förståelse för andra kulturer och för sitt eget, kunskapsutveckling och det livslånga lärandet. På så sätt synliggörs och tas tillvara flerspråkiga elevers tidigare kunskaper, erfarenheter och bakgrund (Elmeröth 2008; Lorentz 2009).

Att bemöta flerspråkiga elever där de befinner sig i sin språks-, identitets och kunskapsutveckling samt ge dem en likvärdig utbildning kräver att skolpersonalen har kunskaper: ”om flerspråkighetens villkor, andraspråksinlärning och interkulturella arbetssättet” (Hyltenstam & Liberg 2004:11).

Läroplanen förespråkar ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Allt lärande äger rum i ett socialt sammanhang, genom interaktion med andra människor (Dysthe 2003:31). Om utgångspunkt för interaktionen i klassrummet utgör enbart ett monokulturellt förhållningssätt förvandlas läroplanens värdegrund om den likvärdiga utbildningen, eller interkulturaliteten till tomma ord. Det monokulturella perspektivet kan ha en negativ inverkan både på elevers prestationer i skolan och på deras identitets utveckling.

I vårt arbete får vi ofta möjlighet att samtala med flerspråkiga elever om deras skolerfarenheter och om de svårigheter som de stöter på i skolan. Eleverna upplever ofta att deras modersmål och etniska bakgrund är mindre värdiga än svenskan och svenskhet. På frågan i vilken utsträckning de använder sig av sina modersmål och kunskaper om sina länder i skolan blir svaren: "Man får ju inte prata sitt modersmål i skolan. Vi måste lära oss svenska. Vem bryr sig, förresten". Dessa och liknande samtal och våra egna observationer av skolans verksamhet fick oss reflektera kring hur ämneslärare tolkar styrdokumentets innehåll. Vilka behov och förutsättningar tycker de att flerspråkiga elever har? Tas det verkligen hänsyn till elevernas bakgrund, tidigare kunskaper och erfarenheter i skolan?

1.1. Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med föreliggande arbete är att undersöka hur lärare på två mångkulturella skolor i Göteborg arbetar för att kunna bemöta flerspråkiga elevers behov och skapa de bästa förutsättningar för dem. Vi är även intresserade av vilka organisatoriska lösningar och pedagogiska åtgärder tillämpas i skolornas verksamhet samt i vilken utsträckning elevernas bakgrund, tidigare kunskaper, erfarenheter tas tillvara.

Frågeställningar:

1. Vilka behov och förutsättningar har flerspråkiga elever enligt lärare?
2. Utformas interaktionen i klassrummet utifrån den interkulturella pedagogikens principer?
3. Finns det samverkan mellan modersmållärare, andraspråklärare och ämneslärare och hur den ser ut?
4. Vilka är skolledningens tankar kring mångfalsarbete?

1.2. Avgränsningar

Vår primära avsikt var att undersöka om och hur den interkulturella pedagogiken tillämpas i den svenska skolans verksamhet. Termen "den svenska skolan" är dock väldigt diffus. Här är det frågan om det rör sig om alla svenska skolor och vilka de är, i så fall. Är det skolor i vilka majoriteten utgör svenska elever eller alla skolor överhuvudtaget, med avseende på att de ligger i Sverige. Av denna anledning har vi bestämt oss att utföra en pilotstudie och undersöka två skolor som ligger i mest invandrartäta områden i Göteborg. Den andra avgränsningen berör termen *interkulturell pedagogik*. Det interkulturella perspektivet är ett brett område och kan undersökas ur olika utgångspunkter: historiska, kulturella, sociala osv. Avsikten med detta arbete är inte att beskriva den interkulturella pedagogiken som fenomen. Inte heller är vi intresserade av de faktorer som gav upphov till att detta arbetssätt lanserats. Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande där vikt av interaktionen betonas och anges som en avgörande aspekt i lärandet vill vi beskriva hur interaktionen i de undersökta skolorna utformas: bygger undervisningen på det interkulturella eller monokulturella förhållningsättet?

1.3. Centrala begreppsdefinitioner.

Flerspråkighet - Skutnabb – Kangas (refererat i Musk & Wedin 2010:10ff) formulerar definition av begrepp flerspråkighet utifrån fyra kriterier: ursprung, kompetens, funktion och attityder.

Enligt *ursprung - kriteriet* blir individ tvåspråkig om den lär sig minst två eller flera språk från dem första dagarna av sitt liv och växer upp i en familj där föräldrar pratar två eller flera språk. Denna kriteriet gäller även individer som kommer till ett annat land och lever i flerspråklig miljö.

Med *kriteriet – kompetens* menas behärskning av språken. En individ behärskar två eller flera språk ”fullständigt” d.v.s. kan producera meningsfulla yttrande i kommunikationen med andra.

Funktion - kriteriet handlar om hur en individ använder språken i olika sammanhang och hur språket anpassas till dessa sammanhang beroende på omständigheterna i vilka den befinner sig.

Det sista kriteriet syftar på individens egna attityder d.v.s. om individen uppfattar sig själv som flerspråkig och om den uppfattas som sådan av andra.

Monokulturellt förhållningssätt karakteriseras, enligt Lahdenperä och Lorentz (2010) bl. a. av att svenskan och svensk kontext betraktas som rådande norm. Andraspråk ses som hinder vid inläring av svenska eftersom barn kan endast lära sig ett språk i taget. Modersmålsundervisningens vikt ifrågasätts. Bedömning av flerspråkiga elever sätts i relation till enspråkiga elever. Samma kursplaner och betygskriterier gäller för flerspråkiga, både för de nyanlända och infödda eleverna och de svensktalande, trots att förutsättningar och behov inte är lika (Ibid:25).

Interkulturellt förhållningssätt karakteriseras, enligt Lahdenperä och Lorentz (2010:25) av bl. a. att alla språk har ett egenvärde och bör inte rangordnas. Ju fler språk man talar desto rikare man är. Språkkunskaper i olika språk har ett stort värde för samhället. Det finns inte några begränsningar i hjärnan och barnen inte bara kan utan skall lära sig flera språk parallellt. Barnens språk- och kunskapsutveckling ska stödjas och genom att alla lärare modersmålslärare, ämneslärare och andraspråkslärare samarbetar, sambedömer och samplanerar. Alla lärare är språklärare och arbetar språkutvecklande i alla ämnen. Flerspråkiga elever skall bedömas i relation till flerspråkighet.

2. Litteraturgenomgång och teori anknytning

2.1. Sociokulturellt perspektiv på lärande

Teoretisk ram för detta arbete utgör ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Enligt detta perspektiv sker allt lärande genom interaktion med andra människor i ett kulturellt och socialt sammanhang: ”Den sociokulturella synen fokuserar på lärande som ett kollektivt deltagande process med tyngdpunkten på kontext och interaktion”(Dysthe 2003:50). Detta innebär att kultur, social kontext och samspel har en stor betydelse för kunskapsutveckling, tänkande och språkutveckling (Skolverket 2012:27). Alla människor är alltid förankrade i en kultur, i en social situation. Utgångspunkten för lärande är den sociala gruppen som individen ingår i. Människors tanke sätt konstrueras utifrån de kulturella och sociala mönster de befinner sig i. Inom det sociokulturella perspektivet urskiljs sex centrala aspekter på lärande (Dysthe 2003:42ff):

1. *Lärande är situerat*

Allt lärande är alltid situerat i en social och kulturell kontext och påverkas av den.

2. *Lärande är huvudsakligen socialt*

Upphov till lärande ger de kulturella och sociala mönster som ett samhälle byggs på. Lärande är inte en isolerad process utan uppstår i samspel med andra människor. Interaktionen och lärmiljön spelar en stor roll för alla kognitiva aktiviteter.

3. *Lärande är distribuerat*

Lärande är inte någon individuell inreprocess utan distribueras bland människor genom interaktion.

4. *Lärande är medierat*

Lärande medieras genom olika redskap och verktyg. Med redskap och verktyg menas intellektuella redskap såsom: språk, kulturella och sociala mönster, regler och fysiska redskap såsom böcker, datorer, filmer.

5. *Språk är grundläggande i läroprocesserna*

Språkets roll är avgörande för lärande. Med hjälp av språket har deltagarna tillgång till det lärande som skapas i en social situation genom samspel.

6. *Lärande är deltagande i en praxisgemenskap*

Lärande äger rum i en praxisgemenskap genom deltagande och interaktion med andra deltagare. Lärande är en social aktivitet och gynnas när deltagarna har olika erfarenheter och kunskaper (Dysthe 2003:47).

2.1.2. Språk och kommunikation i ett sociokulturellt perspektiv

Interaktionens betydelse för lärande betonas strakt av många forskare: ”genom social interaktion med omvärlden, verbal såväl som icke-verbal, som det lilla barnet utforskar världen, utvecklar sitt begreppssystem och språkliga utveckling” (Lindberg 2003:58).

Den ryske pedagogen Vygotskij ser interaktion som en förutsättning till all kognitiv utveckling (Refererad i Lindberg 2005:38). Enligt honom ger den sociala samspelet upphov till

högre kognitiva aktiviteter: minne, språk, perception, begreppsbildning, skrivande, räkning. Dessa processer skapas på två plan: yttre genom samverkan med andra, och på inre. De yttre processerna är alltså avgörande för att inre aktiviteter skall äga rum. Vygotskij påstår att interaktion äger rum i relation: människan – människan och i relation: människan – intellektuella samt fysiska redskap. För att skapa de bästa förutsättningar för lärande måste människan delta i en kommunikativ situation och ha tillgång till alla ovan nämnda redskap.

I det sociokulturella perspektivet spelar språk och kommunikation en stor roll för lärande och kognitiv utveckling (Dysthe 2003:48). Den danska professorn Dysthe skriver att ”språket är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske” (Ibid:48). Genom språket socialiseras deltagare i ett socio-kulturellt sammanhang – i ett samhälle (Dysthe 2003:48).

Enligt Vygotskij är språket ”redskapens redskap” (I Säljo 2010:187). All kommunikation, allt tänkande och handlande sker genom språket. Den sociala verkligheten skapas genom språket (i Lorentz 2009:38). Det hur individen upplever verkligheten är resultat av språkiga diskurser som har formats genom tiderna inom en kulturs ram. Utifrån språkbruket formas föreställningar, värderingar och attityder till omgivningen. (Ibid.). Språket blir på så sätt lärandes bärare.

Kunskap och lärande är inte oföränderliga. De skapas hela tiden genom dialog. Den ryske språkteoretiker Bakhtin kastar ett nytt ljus över dialogens roll för lärande. Enligt Bakhtin yttrar sig varje dialog genom muntliga yttrande, skrift, symboler, musik, bilder alla mänskliga aktiviteter 103. För honom tillhör ordet inte någon särskilt individ utan är alltid bärare av ”tidigare röster” (Dysthe 2003:99). På så sätt blir ordet en universell mötesplats där olika värderingar, erfarenheter och kunskaper möts och konfronteras genom dialog (Ibid). Dialogen är kontinuerlig och sträcker sig mellan ”då”, ”nu” och ”senare”. Deltagare ger alltid sin respons på tidigare yttranden, ”kompletterar, motsäger, bekräftar eller bygger vidare på” (Dysthe 2003:100).

I dagens mångkulturella skola bör alltså tas till vara mångfald av de olika röster, språk och kultur som möts i klassrummet. Olikheter bör utnyttjas på ett konstruktivt sätt: ”olikhet är inte något hot utan tvärtom ett rå material för att skapa något nytt, antingen det gäller lösningen på ett vetenskapligt problem, uppfattningar på det medmänskliga planet eller ett litterärt verk” säger Dysthe (2003:106). Nystrand talar om ”dialogisk organiserad undervisning” (I Dysthe 2003:109). Den dialogiska undervisningen kännetecknas, enligt honom, av: ”diskussion, omvandling av förståelse, kunskap som skapas i interaktion mellan olika röster och inkluderar den lärandes tolkningar och personliga erfarenheter” (Ibid). Hans undersökning visar tydligt att elever presterar bättre i ett dialogiskt klassrum.

Om den sociala kontexten och språket har avgörande betydelse för elevers skolframgång (Dysthe 2009:42) krävs det att alla deltagare känner igen den sociala kontexten utifrån vilken interaktionen utformas och har tillgång till redskapen, både till de intellektuella och fysiska (Dysthe 2009). Flerspråkiga elevers skiftande bakgrund, språk, kulturella- och sociala

mönster begränsar deras möjligheter till att aktiv delta i dialogen om den sker på majoritetens villkor varför alla lärandeaktiviteter bör anordnas med tanke på flerspråkiga elevers behov och förutsättningar.

Forskningens undersökningar (bl. a. Lahdenperä 2004; Lorentz 2009) visar att om flerspråkiga elever ska lyckas i skolan krävs det att skolans verksamhet präglas av ett interkulturellt perspektiv. Interaktionen i klassrummet bör utformas med hänsyn till elevernas perspektiv på det språk de behärskar bäst. Lärandemiljön bör anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. För att detta skall kunna ske måste lärarna vara medvetna vilka dessa behov är och hur dem skall tillgodoses (Hyltenstam & Lindberg 2004: 11f).

2.2. Två perspektiv att förhålla sig till flerspråkiga elever.

2.2.1. Interkulturellt förhållningsätt

Begreppet *interkulturalitet* åsyftar på att olika kulturer, värderingar, åskådningar, språk osv. samverkar och berikar varandra (Lahdenperä 2003:30). Interkulturalitet förutsätter en interaktion som grundas på ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och dialog där alla medparter betraktas som likavärdiga. Lahdenperä påpekar att interkulturalitet skall ”synas och kännetecknas all undervisning i skolan som lärandemiljö” (Ibid).

Det interkulturella förhållningsättet i skolan karakteriseras, enligt Lahdenperä och Lorentz (2010:25) av bl. a. att alla språk har ett egenvärde och bör inte rangordnas. Ju fler språk man talar desto rikare man är. Språkkunskaper i olika språk har ett stort värde för samhället. Det finns inte några begränsningar i hjärnan och barnen inte bara kan utan skall lära sig flera språk parallellt. Barnens språk- och kunskapsutveckling ska stödjas genom att alla lärare modersmållärare, ämneslärare och andraspråklärare samarbetar, sambedömer och samplanerar. Alla lärare skall vara språklärare och arbeta språkutvecklande i alla ämnen. Flerspråkiga elever skall bedömas i relation till flerspråkighet. Lärarens uppdrag är att: ”skapa förutsättningar för att kommunikation mellan elever med olika bakgrund skall kunna fungera”(Lorentz 2009:46).

Det interkulturella förhållningsättet förutsätter att läraren har:

- En interkulturell kompetens dvs. genom sin verksamhet främjar en interkulturell dialog i klassrummet där alla deltagare involveras och visar en ömsesidig respekt för varandras bakgrund, kultur och religion (Lorentz 2009:117).
- Interkulturell sensitivitet dvs. kunna byta perspektiv och ställa sig utanför sina egna värderingar, åsikter, och kulturella mönster (Ibid:116).

Cummins talar om *empowerment* som ett nyckelord i undervisningen (I Franker 2004:694). Läraren genom sin förhållningsätt kan antingen stärka eller försvaga eleven. För att elever ska lyckas i skolan bör elevers bakgrund och tidigare erfarenheter synliggöras och bekräftas i undervisningen. Om undervisningen endast utformas utifrån den svenska kontexten blir elevers kunskaper, språk försummade. Det monokulturella perspektivet kan påverka negativt elevers prestationer i skolan och minska deras självförtroende samt motivation. I det sociokulturella perspektivet utgör motivation en viktig aspekt i frågan om lärande. Samhällets och kulturens förväntningar på elever har en stor betydelse för deras skolframgång. Ju högre dessa förväntningar är, desto större motivation till att lära sig, desto större känsla av lärandets meningsfullhet. Dysthe påpekar (2003:38) att skolans uppgift, i detta avseende, är att:

”skapa en god lärmiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Det gäller att skapa interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad och som ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet, bl.a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra” (Ibid).

Franker (2004:702) betonar vikten av resursperspektiv i undervisningen. Detta perspektiv kännetecknas bl. a. av ömsesidig respekt och levande dialog mellan alla aktörer i utbildningen (Ibid). Läraren bör inte påverkas av de attityder och värderingar som finns i samhället utan bemötta deltagarna med respekt och tolerans. Respekten till deltagarnas kultur bör också visas. Om undervisningen skall ha relevans för eleverna måste den ha som utgångspunkt deras erfarenheter (Wedin 2010: 18).

2.2.1a. Krav på skolledare

Interkulturell pedagogik är inget ämne i sig själv utan ”ett övergripande perspektiv på lärande, utbildning, skolan och samhället” (Lorentz 2009:53). All skolpersonal har ansvar för att förankra det interkulturella förhållningsättet i sitt arbete. För att detta skall kunna ske krävs det att skolledningen skapar sådana förutsättningar som möjliggör skolpersonalen att arbeta interkulturellt (Lorentz 2009:158f). För det första måste skolledare ”få igång diskussioner om arbetsplatsen som en mångkulturell arbetsplats” (Ibid). Det krävs att skolpolicy och handlingsplanen för bl.a. integration tillämpas i verkligheten.

Läroplaner slår fast att: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla” (Skolverket 2011). Emellertid visar många undersökningar (bl. a Paulins 1994; Lahdenperä 1997; Parszyk 1999; SOU 2006:40, Skolinspektionen 2010) att skolans arbete bristfälligt när det gäller frågor som berör mångfalden och utjämningen av kulturella skillnader.

Mångfaldsarbete förutsätter även att många medarbetare är inblandade bl. a. politiker, forskning, skolledning, lärare, föräldrar, elever (Lorentz 2009:159). För att interkulturell pedagogik ska kunna införlivas i skolverksamhet måste en långsiktig mångfaldsplan utarbetas. Mångfaldsplanen ska omfatta följande punkter (Ibid):

- kopplingen mellan mångfalden och verksamheten ska vara synlig
- ekonomiska resurser måste finnas
- mångfaldsmål måste utarbetas både de kortsiktiga såsom långsiktiga
- mångfaldsarbete måste vara väl organiserad och strukturerat
- kommunikation mellan alla inblandade parter måste finnas
- personalen måste fortbildas inom interkulturell pedagogik

Skolan måste bejaka olikheter och motarbeta diskriminering både verbal och icke-verbal. Lorentz (2009:160) nämner begrepp *Management diversity* som en av förutsättningarna för ett lyckat mångfaldsarbete. Skolledningen måste kunna *leda olikheter* genom att lyfta fram mångfaldens positiva sidor (Ibid).

Skolledare i den mångkulturella skolan skall dessutom ha kunskaper om en interkulturell kommunikativ kompetens d.v.s. en förmåga att kommunicera i interkulturella situationer Lorentz (2009:115) och hantera de konstruktivt. Det kan röra sig t.ex. om samtal med föräldrar med skiftande bakgrund och olika värdsåskådningar.

Skolledningen arbete ska leda till att goda lärandemiljöer utvecklas (Ibid:160). Goda lärandemiljöer kännetecknas, enligt Lahdenperä (2004: 32ff) bl. a. av:

- att monokulturalism motarbetas
- negativa attityder, fördomar, dikotomier ”vi” och ”de” dekonstrueras
- mångfalden utgår utgångspunkt för all verksamhet
- inkluderande organisation och arbetssätt
- interkulturell undervisning där elevens bakgrund, tidigare kunskaper synliggörs, där undervisning har relevans för elevens liv, där lärare har höga förväntningar på eleven
- hela institutionen samarbetar och strävar efter samma mål

Skolledare skall även ha en *kompensatorisk hållning* (Lorentz 2009:160). Istället för att hitta brister och svårigheter hos flerspråkiga elever skall skolledare bidra med de resurser som behövs för att kompensera dessa brister: specialpedagoger, språkhandledare, modersmåls lärare osv. För att stärka skolans mångkulturella karaktär bör även flerspråkig personal anställas. Lahdenperä påpekar att detta är ”ett sätt att skapa eller ta till vara förebilder eller mentorer för elever. Förebilden bör vara en vuxen från den egna minoritetsgruppen som elever beundrar och försöker efterlikna” (Lahdenperä 2004: 33)

2.2.1b. Andraspråksinlärnings villkor och flerspråkiga elevers behov

Att bemöta flerspråkiga elever där de befinner sig i sin språks-, identitets och kunskapsutveckling samt ge dem en likvärdig utbildning kräver att skolpersonalen har kunskaper: ”om flerspråkighetens villkor, andraspråksinläring och interkulturella arbetssättet” (Hyltenstam & Liberg 2004:11).

Termen andraspråk betecknar ett språk som lärs in efter att förstaspråket har redan etablerats i den miljö ”där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk” (Abrahamsson 2009:14).

Beroende av bl. a. ålder, social och kulturell bakgrund, tidigare skolgång, motivation, lärmiljö har elever olika förutsättningar att tillägna sig det andraspråket. Annorlunda sociala och kulturella mönster, lärmiljö och kraven i skolan samt annorlunda krav på litteracitet har, enligt Björk och Liberg (2009:131ff), en stor inverkan på elevens kognitiva utveckling.

För att flerspråkiga elever skall uppnå samma kunskaps- och språknivå som svenska elever måste undervisningen anordnas på så sätt att det blir gynnande för ”den speciella inlärningsprocessen som andraspråksinläring innebär. Innehållet och arbetssätten måste anpassas därefter”(Skolverket 1998:23).

Flerspråkiga elevers behov är följande:

- Så länge eleverna inte behärskar majoritetens språk bör undervisningen ske på det starkaste språket (Skolverket 1998:25)

- Undervisningen ska främja additiv tvåspråkighet, dvs. elever utvecklar två språk parallellt (Elmeroth 2008:94), andraspråksinläringen bör inte ske på bekostnad av modersmålet
- Resursperspektiv skall ha en nyckelroll i undervisningen, dvs. undervisningen genomsyras av: ”ömsesidig respekt och levande dialog mellan alla aktörer i utbildningen” (Franker 2004:702)
- Undervisningen måste ha relevans i elevernas vardagliga liv och erkänna deras tidigare kunskaper och färdigheter (Wedin 2010: 15) och upplevas av eleverna som användbar och meningsfull
- Lärarna måste ha höga förväntningar på elever, ju lägre förväntningar lärarna har desto sämre blir elevernas prestationer (I Axelsson 2004:509)
- Elevernas eventuella brister bör rekompenseras genom att skolan involverar extra resurser i form av språkhandledning, modersmålsstöd, kartläggningssamtal med specialpedagog (Lorentz 2009:160).

2.2.1c. Modersmålets roll för andraspråks- och kunskapsutveckling

Tidigare forskning hade starkt ifrågasatt modersmålets betydelse för andraspråksinläringen. Man ansåg bl. a. att modersmålet störde utveckling av andraspråket eftersom inläraren överförde vissa strukturer från sitt förstaspråk till det andraspråket. (Abrahamsson 2009:32). Lindberg refererar (Lindberg 2005a:16) till en annan äldre språkforskning, enligt vilken det fanns ett begränsat utrymme i hjärna. Således hade modersmålet en hämmande inverkan på andraspråksinläring d.v.s. försenade språkinläringen och, i synnerhet, störde barnens kognitiva utveckling.

Enligt en dubbel enspråkighetsnorm (refererad i Lindberg 2005a:19) borde språken hållas isär och användas separerat. Flerspråkiga inlärare borde alltså använda ett språk i taget, på samma sätt som enspråkiga utan språkliga avvikelser. Kodväxling respektive språkväxling tolkades som en bristfällig språklig kapacitet och var oacceptabla.

Idag är forskare eniga om att modersmål har en nyckelroll för flerspråkiga elevers kunskaps- andraspråks- och identitetsutveckling (bl.a. Thomas & Collier 1997, 2000; Nygren-Junkin 2006). Gardners och Lamberts (I Nygren-Junkin 2006:12f) undersökning visar att elever som fått undervisning på både första och andraspråket hade uppnått bättre skolresultat än enspråkiga barn.

Man talar om *additiv* respektive *subtraktiv tvåspråkighet* (I Elmeroth 2009:94). Med additiv tvåspråkighet menas att två språk utvecklas parallellt och berikar varandra samt att båda språken betraktas som lika viktiga (Ibid.). Additiv tvåspråkighet gynnar elevens kognitiva utveckling: minne, förmågan till syntes, koncentration, metaspråklig medvetenhet, begreppsbyggnad och kreativ tänkande (I Lindberg 2005a:17). Vid subtraktiv tvåspråkighet läggs större vikt på utveckling av andraspråket och en stor risk löper att modersmålet byts ut mot andraspråket (Abrahamsson 2009:200).

Trots att forskningen lyfter fram modersmålet avgörande roll för elevens allsidiga utveckling ifrågasätts och negligeras dess betydelse i den svenska skolan. Elmeroth (2009:95) skriver:

I Sverige betraktas svenskan som värdefull, medan andra språk inte värderas lika högt. För minoritetsbarnen innebär detta att svenskan snabbt tar överhanden. Barnen badar i svenskan i förskolan/skolan och på fritiden. Möjligheterna att behålla och utveckla förstaspråket är för vissa barn begränsade till hemmet och den tid som föräldrarna kan ägna åt språkutvecklande verksamhet med barnen. (Elmeroth 2009:95).

En sammanställning av fokusgrupper med barn, elever, lärare, föräldrar, lärare och skolledare hade genomförts av Kairos Future AB (Fürth, Larsson, Laurent 2002). I rapporten belyses orsaken till modersmålets och modersmålsundervisningens låga status. Här kritiseras modersmålets organisation, tider, dåliga lokaler, åldersblandade grupper, brister i modersmålslärares utbildning, modersmåls negativa inverkan på inläring av svenskan, föräldrars för höga krav på barn samt rådande attityder i samhället till modersmålet (Skolverket 2002).

Lahdenperä (2004:32) påpekar att modersmålslärares bör ingå i varje lärarlag (Lahdenperä 2003:31). Hon menar även att: ”skolan slösar bort de viktigaste resurser -modersmålslärares när de arbetar utanför det ordinarie schema” (Ibid:33). Johansson & Sandell säger att undervisning är mest gynnsam för eleverna när ämneslärare, andraspråkslärare och modersmålslärares arbetar med samma stoff (Johansson & Sandell Ring 2010:44):

”Ämnesläraren kan ansvara för att bygga ut fältet och utveckla förståelsen för ämnet. Språkläraren kan ta extra ansvar för att synliggöra textens syfte, struktur och språkliga drag så att eleverna kan skriva en gemensam text utifrån kunskaperna om ämnet och genren” (Ibid:45).

Språkinläring är en komplex process. Viberg (Refererad i Skolverket 1998:23) talar om språkets två grenar: bas och uppbyggnad. Undervisning i alla skolämnen förutsätter att elever har tillägnat sig basen dvs. en muntlig färdighet som är redan etablerad vid skolstarten. Basen består av grundläggande grammatiska regler, förmågan kommunicera sig och göra sig förstådd, ett visst ordförråd. En väl utvecklad bas är en förutsättning till att vidareutveckla och förbättra språkliga färdigheter och tillägna sig kunskaper i andra ämnen (Skolverket 1998:23): ”Genom undervisning ska eleverna utveckla utbyggnaden dvs. färdigheter i skrivning och läsning, utbyggnad av ordförråd och förmågan att inhämta kunskaper i andra ämne (Ibid:24)”.

Elever som har ett annat modersmål än svenska har andra förutsättningar i frågan om språkinläring. Barnen kommer ifrån olika kulturer, har olika bakgrund, olika skolerfarenheter, även deras språkkunskaper i modersmålet kan ligga på olika nivåer. De nyanlända eleverna har kanske hunnit utveckla bas på sina modersmål. Däremot elever så är födda i Sverige tenderar att stora brister i basen i modersmål samtidigt som basen i svenskan är för liten för att bygga vidare på. En förutsättning till att dessa elever utvecklar uppbyggnaden är att de ges undervisning på sina modersmål (Skolverket 1998:25): ”Ändå försöker skolan att klara det oftast omöjliga: att låta eleven jobba på utbyggnaden utan någon bas, vilket blir som att försöka bygga huset vid sidan om grunden” (Ibid).

Flerspråkiga elever har dubbeluppgift i skolan. Eleverna ska samtidigt lära sig språket och utveckla kunskaper på det språket för att hinna ifatt med svenska elever (Axelsson 2004:513). På grund av bristande kunskaper i svenska kan flerspråkiga elever inte vänta med kunskapsutveckling till det svenska språket etableras. Av denna anledning bör de ges möjlighet att undervisas på det språket de behärskar bäst: ”Om barnet har ett annat förstaspråk än majoritetsspråket och detta första språk är starkare än andraspråket är det vitalt för barnet att få möjlighet till fortsatt utveckling av tänkande och lärande på detta språk, eftersom det är på sitt starkaste språk man lär och förstår bäst. Samtidigt måste barnets utveckling av andraspråket börja så snart som möjligt för att också det språket ska kunna fungera för tänkande i framtiden”, säger Cummins (Refererad i Axelsson 2004:505).

2.2.1d. Språkutvecklande arbetssätt

Språkutvecklande arbetssätt förespråkas av många forskare (bl. a. Gibbons 2006; Hajer, Maïke & Meestringa, Theun 2010; Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa 2010) som det mest gynnsamma för flerspråkiga elever. Skolans ämnen ställer höga krav på elever. Flerspråkiga elever förväntas tillägna sig: ”ämnesstoff, bearbeta informationen, och uttrycka egna kunskaper både muntligt och skriftligt på och via det andraspråk som ännu är under utveckling” (Axelsson, M, Rosander, C & Sellgren, M 2005:200). Arbeta språkutvecklande innebär att lärare arbetar medvetet med språket i varje ämne (Ibid:201ff). Språkutvecklande arbetssätt kännetecknas bl. a. av:

- Sociokulturell syn på språket. Språket är en social produkt och måste läras in i ett socialt sammanhang (Sellgren 2005:203).
- Tre nyckelord i undervisning: interaktion, språklig stöttning och kontextrik undervisning (Hajer & Meestringa 2010:63).
- Kontinuerliga bedömningar av elevernas framsteg (Hajer & Meestringa 2010:77).
- Explicita mål i undervisningen, eleverna vet vad de förväntas att göra med uppgifterna (Hajer & Meestringa 2010:77).
- Införa kognitivt utmanande aktiviteter som stimulerar tänkandet, /kritiskt tänkande, djupförståelse/ utvecklande samtal (Gibbons 2010b:38ff)
- Höga förväntningar på alla elever (Hajer & Meestringa 2010:42f)
- Hänsyn till elevernas olika inlärningsstilar, stort utbud av läromedel, källor, visuella medel osv. (Hajer & Meestringa 2010:44)
- Bygga förförståelse inför alla läraktiviteter (Gibbons 2010:112).
- Bejakning av elevernas kunskaper, tidigare erfarenheter och bakgrund (Wedin 2010:18)

2.2.1e. Styrdokumentet i relation till det interkulturella förhållningsättet

Styrdokumentet genomsyras av interkulturellt perspektiv i fråga om undervisningens utformning, organisation och genomförande.

I dagens globala samhälle är det viktigt att vara medveten om vad den kulturella mångfalden innebär:

”Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där”. (Skolverket 2011:7)

Skolan har för uppgift att föra fram gränsöversridande tänkande och lyfta fram mångfaldens positiva sidor. Elever måste kunna visa sin förståelse och medkänsla för andra kulturer.

Skolan skall utgöra en plats för alla där alla ges möjligheten till likavärdig utbildning. Med likavärdig utbildning avses att:

”att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket 2011:8).

Undervisningen skall inte utformas lika för alla. Utgångspunkten för undervisningens planering och genomförande utgör elevens behov och förutsättningar till vilka hänsyn måste tas.

Ett internationellt perspektiv ska genomsyras undervisningen. Elever skall främjas till solidaritet, globalt intresse för olika kulturer, traditioner och internationella kontakter samt ömsesidig respekt och förståelse för den kulturella mångfalden:

”Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (Skolverket 2011:9).

Stort ansvar för att stärka elevers förmåga att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar ligger hos läraren. Det är därför ett etiskt och internationellt perspektiv och ett miljöperspektiv som skall prägla skolutbildningen.

2.2.2. Monokulturellt förhållningssätt.

Fastän det interkulturella arbetssättet anses vara gynnande i dagens skola visar många undersökningar (bl. a Paulins 1994; Lahdenperä 1997; Parszyk 1999; SOU 2006:40, Skolinspektionen 2010) att det monokulturella perspektivet är fortfarande det rådande förhållningssättet både i samhället och i skolorna. Skolor bejakar ensidighet och svenskhet på bekostnad av flerspråkiga elevers kulturer och modersmål. Flerspråkiga elevers olikheter och kulturella bakgrund osynliggörs och negligeras. Svenskheten utgör normen utifrån vilken skolverksamhet anordnas (Lahdenperä 1999:43). Elever tvingas att anpassa sig efter den

svenska verkligheten medan deras tidigare kunskaper, erfarenheter och modersmål går förlorade.

Det monokulturella förhållningsättet i skolan karakteriseras, enligt Lahdenperä och Lorentz (2010) bl. a. av att svenskan och svensk kontext betraktas som rådande norm. Andraspråk ses som hinder vid inläring av svenska eftersom barn kan endast lära sig ett språk i taget. Modersmålsundervisningens vikt ifrågasätts. Bedömning av flerspråkiga elever sätts i relation till enspråkiga elever. Samma kursplaner och betygskriterier gäller för flerspråkiga, både för de nyanlända och infödda eleverna och de svensktalande, trots att förutsättningar och behov inte är lika (Ibid:25).

Utifrån det monokulturella perspektivet betraktas mångkulturalism som brist och svag länk i samhället. Samhällets värderingar, i frågan om mångkulturalitet, påverkar i sin tur skolverksamheten: ”Attityderna till språklig och kulturell mångfald i samhället påverkar hur läraren definierar sin roll i förhållande till minoritets elever, säger Axelsson (2004:510). Den rollen som läraren intar har en stor inflytande på interaktionen mellan elev – lärare och elev – elev samt leder till att eleven antingen stärks eller försvagas (Ibid).

Orsaken till att flerspråkiga elever misslyckas i skolan, enligt Cummins är att de utgör den underordnade gruppen i skolan och tvingas att anpassa sig efter de rådande normerna i skolan (Axelsson 2004:508). Cummins karakteriserar utbildningsstrukturer som bygger på de monokulturella antagande på följande sätt:

- när eleven misslyckas skyller skolan på elever och elevens brister
- flerspråkiga elever grupperas i lågnivågrupper med lågkvalité undervisning
- lärare har låga förväntningar på elevers skolframgång vilket ger de låg självkänsla
- prov som ska mäta elever kunskaper utformas utifrån den överordnade gruppens språk och kultur
- läromedel och kursinnehåll premierar de erfarenheter samt värderingar som majoritetens elever har och osynliggörs flerspråkiga elevers kunskaper, erfarenheter och värderingar
- skolor anställer för få modersmållärare
- en lärarutbildning behandlar mångkulturella frågor marginalt

Många lärare använder det monokulturella perspektivet för att tona ner olikheter. Flerspråkiga elever tvingas att anpassa sig efter de gällande normerna för att inte uppfattas som annorlunda. Denna neutralisering av kulturella olikheter och försvenskning bekräftar bara de redan rådande normerna i skolor och leder till att flerspråkiga elever blir osynliga istället för vanliga” (Ibid:325). Skolor bejakar ensidighet och svenskhet på bekostnad av flerspråkiga elevers kultur och modersmål.

Skolinspektionens granskning visar att skolans verksamhet karaktäriseras av avsaknaden av denna dimension som lyfter fram värdet av elevernas språk och kultur. Läromedel, ämnesinnehåll och olika skolaktiviteter kännetecknas i en hög grad av svensk tradition och är

konstruerade utifrån svensk kontext. (Skolinspektionen 2010:17ff). En s.k. skola för alla upplevs av elever som en skola för andra (i Lorentz 2009:35). Parszyk (refererad i SOU 2006:256) illustrerar flerspråkiga elevers tankar kring skolmiljön. Flerspråkiga elever saknar erkännande ifrån skolpersonal, lärare och klasskamrater. Sättet på vilket de bemöts utgör ”en konfliktfylld upplevelse” (Ibid:256) och skapar känsla av utanförskap.

Granstedts undersökning (SOU 2006:40) visar att existerande diskurser om flerspråkiga elever har befastats och påverkat lärarnas förhållningssätt till dessa elever. Elever definieras bl. a. som problematiska, överkänsliga och är: ”lite synonymt med extrajobb samt extraenergi” (Ibid:259f). Pirjo Lahdenperäs studie pekar åt samma håll (I Otterup 2005:314). Hela 83 procent lärare i den granskade skolan tyckte att det: ”var eleverna som var bärare av svårigheterna och problemen” och 70 procent ansåg att upphovet till problemen skolan gav elevernas etniska bakgrund. En annan vanlig tendens som tycks vara problemlösande är segregation av elever efter deras sociala bakgrund. Flerspråkiga elever placeras i s.k. invandrattäta skolor. De skolorna stämplas som problemtyngha och ”i behov av nya välfärdsstatliga insatser och experternas uppfinningar gällande nya metoder, modeller och praktiker som kan ”fixa” problemet” (Bunar 2010:421) vilket leder till att eleverna hamnar på samhällets marginal.

Flerspråkiga elever utsätts på så sätt för ett symboliskt våld (Refererad i Kamali 2006:94) då både läromedlens innehåll och lärarnas förhållningssätt präglas av monokulturella drag. Masoud Kamali (I SOU 2006:40) har analyserat läroböcker i religionskunskap och historia. Analys visar tydligt att innehållet i de presenterade läromedlen präglas av ett monokulturellt perspektiv. Språket är negativt laddat i gestaltningar av Islam och Hinduism. Dessutom sätts dessa religioner alltid i ett vi i västerlandet och de sammanhang, där *vi* blir normen och *de* avvikelserna. Kristendom och västerländska tradition presenteras som överordnad Islam och Hinduism. Författarna mörklägger positiva drag i dessa länders religioner och historia. På detta sätt utsätts eleverna för ett symboliskt våld (refererad i Kamali 2006:94). Den skildrade verkligheten i läromedlen blir legitim och eleverna tvingas att ta de angivna fakta för sanna. Samtidigt sker en uppdelning på vi och de i klassrummet där icke-kristna ställs i ett negativt rampljus. Elmeroth menar att: ”På så sätt återskapar skolan den etniska maktordningen och gör att elever med utländsk bakgrund inte känner igen sitt ursprungland /.../” (Elmeroth 2008:39)

En annan granskning av läromedel genomfördes av Grand av Hammarström (refererad i Elmeroth 2008:40). Författarna tog som utgångspunkt kursplaner i svenska där ett av målen var att elever ska bekanta sig med litteraturen från olika länder. Resultatet visade att i de granskade böckerna 2648 sidor tillägnades åt västerländsk litteratur, däremot 69 sidor åt icke – västerländska. Slutsaser som hade dragits var att bl. a. att den icke-västerländska litteraturens funktion i skolan uppgår till att förstärka fördomar om icke-västerländska länder.

3. Metod

3.1. Val av metod.

Enligt Trost ”val av metod skall ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen” (Trost 2010:33). Vi har valt att utföra kvalitativa intervjuer fördjupade med observationer. Syftet med ”det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát 2012:36). Enligt Trost (2010: 43) går intervjun bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut. Utifrån vårt syfte och frågeställningar vill vi komma fram till hur lärare och skollädaingen resonerar kring mångkulturella frågor och med kvalitativa intervjuer som metod hoppas vi på att få fram en djupare förståelse för det undersökta området. Våra fyra frågeställningar är alltså beskrivande.

Vid kvalitativa intervjuer löper risk att undersökning blir präglad av subjektivitet, beroende på hur forskaren tolkar de samlade data (Stukát 2011: 36). Därför har vi också valt ett deduktivt arbetssätt som går ut på att man utgår ifrån en tillförlitlig teori utifrån vilken förklaras frågeställningar som sedan prövas i den aktuella undersökningen (Patel 2011:23). Vår analys och diskussion har sina utgångspunkter i den vetenskapliga teorin som vi har valt. Med de befintliga teorier som grund för vår undersökning vill vi höja graden av objektiviteten i undersökningen (Patel 2011:23). Nackdelen med det deduktiva arbetssättet är att ”den befintliga teori som forskaren utgår från kommer att rikta och påverka forskningen så att intressanta nya rön inte upptäcks (Ibid). Eftersom i vårt arbete vill vi undersöka om och i vilken utsträckning undersökningens resultat överensstämmer med vetenskapliga teorier blir eventuella nya rön ointressanta för oss.

För att belysa ämnet ur olika perspektiv har vi även valt att intervjua två specialpedagoger och rektorer som jobbar på dessa skolor. Genom att intervjua specialpedagoger och rektorer hoppas vi på att få en helhetsbild på skolornas verksamhet.

3.2. Kvalitativa forskningsintervjuer

Eftersom vi är intresserade av lärarnas tankar kring flerspråkiga elever har vi valt att utföra kvalitativa intervjuer. Vi har bestämt oss att göra individuella ostrukturerade intervjuer med öppna frågor där ”intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till” med hjälp av checklista (Stukát 2011:44). I öppna, ostrukturerade kvalitativa intervjuer ber forskaren informanten att beskriva sin uppfattning om ett undersökt område med egna ord (Patel 2011:81). Denna metod tillåter att den intervjuade spontant berättar om det berörda ämnet, knyter an till sina tidigare erfarenheter och ger djupare svar. Denna berättelse ger forskaren en ögonblick över helheten. Alla ovan nämnda variationer av intervjuer har tillämpats vår undersökning.

Våra intervjufrågor är konstruerade utifrån litteratur. Vi har tre uppsättningar av frågor: en för lärare, en för specialpedagoger och en för rektorer. Denna variation berör på att våra informanter representerar olika områden i skolverksamhet varför frågorna kan inte vara likadana.

Vi har använt oss av trätt-teknik (I Patel 2011:78). Tekniken går ut på att intervjuaren utgör ifrån övergripande frågor och så småningom går över till mer specifika frågor för att få mer specifika svar.

För att inte få förberedda svar var intervjufrågorna inte kända för informanter innan intervjuerna påbörjades. Vi har spelat in alla intervjuer. Fördelen med en bandspelare är att man har tillgång till hela materialet och riskerar inte att gå miste om någon viktig del vilket kan lätt hända vid notering.

3.3. Observationer

Vi tyckte att klassrumsobservationer och samling av elevarbeten skulle utgöra ett bra komplement till vår undersökning och en bekräftelse på lärarnas svar. Observationer skulle kunna ge oss ett djupare underlag för diskussionen och klargöra resonemang. Nackdelar med observationer är att de ofta är tidskrävande. Det löper även risk att elever kan uppföra sig annorlunda. Vi har varit närvarande vid två SO – lektioner.

3.4. Urval av skolor och pedagoger - ett bortfall

Eftersom vår undersökning berör mångkulturella frågor har vi valt att undersöka två skolor som ligger i de mest invandratäta områden i Göteborg. Majoriteten i dessa skolor d.v.s. 99 procent utgör elever som har ett annat än svenska modersmål. Vi utgick ifrån att personal som jobbar på dessa skolor måste vara bekanta med frågor som berör mångfalden. Vår population utgör fyra lärare, två specialpedagoger och två rektorer som arbetar på dessa skolor. Urvalet är alltså icke-representativt. Stukát skriver att de icke-representativa urvalen kan vara ointressanta av denna anledning att resultatet inte kan generaliseras (Stukát 2011:63). Vår ambition är att analysera just den utvalda gruppen snarare än att dra allmängiltiga slutsatser.

Vår primära avsikt var att undersöka sex lärare, tre från varje skola. Vi hade räknat med bortfall från början eftersom det undersökta ämnet kunde upplevas av informanter som känsligt. Fyra av de förfrågade lärarna ställde upp utan några problem. En lärare tackade ”nej” den dagen som intervju skulle ske. Den andra lärare som påverkat bortfallet ville inte delta i en intervju ”ansikte mot ansikte” pga. tidsbrist. Däremot var hon villig att besvara våra frågor via mejl. Detta har dock aldrig skett och i slutändan fick vi aldrig något svar av henne.

Vi har valt att intervjua lärare i SO och svenska. Valet av dessa ämnen är grundat på att ämnesstoffet i SO och svenska bjuder på många tillfällen där mångkulturella frågor väcks naturligt. Med tanke på att de flesta elever i dessa skolor har utländsk bakgrund utgick vi ifrån att lärare måste ha någon utbildning i att arbeta med dessa elever.

3.5. Bearbetning och datainsamlingsmaterial

Intervjuerna spelades in med en telefon och därefter transkriberades utan stora förändringar. Vi har fått omfattande svar på våra frågor. Av trettiosidors långa material har vi valt de moment som har direkt anslutning till vårt syfte.

Resultaten består av en analys av genomförda intervjuer utifrån våra huvudställningsfrågor. Intervjufrågorna utformades utifrån litteraturen om det interkulturella förhållningsättet. De tre första huvudfrågeställningarna berör ämneslärare i svenska, SO och specialpedagoger, medan den sista riktar sig mot skolledning.

Resultatet har delats upp i fyra avsnitt, efter våra frågeställningar. Varje frågeställning behandlas utifrån de två förhållningsätten: interkulturella och monokulturella, vilka beskrivs i litteraturgenomgången.

3.6. Etiska principer

Observationer och intervjuer genomfördes med hänsyn till etiska aspekter: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet (Stukát 2011:138ff).

Uppsats skrivandet bör innehålla och uppfylla etiska kriterier och normer: ”De principerna avser att skydda rätten intellektuell egendom, dvs. att ha hänsyn till upphovsrätten men också att bidra till riktighet och noggrannhet i vetenskaplig kunskap” (Stukát 2011:38). Vi har tagit hänsyn till de alla etiska aspekter. Informanterna informerades i förväg om undersökningens syfte och om det undersökta problemområdet. Informanterna har frivilligt uttryckt sitt samtycke. Alla informanternas namn är ändrade. Skolornas namn och områden där de ligger har inte angivits. Informanterna har fått garanti på att de samlade materialet används bara för forsknings behov och kommer inte spridas för andra ändamål.

3.7. Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är en studies tillförlitlighet, hur sann är undersökningen? Enligt Stukát (2011:133) har alla undersökningar starka och svaga sidor eftersom det är omöjligt att skriva om allt och att få det fullständiga svaret till ställda frågor. Vi är medvetna om att alla undersökningar har brister.

I vårt fall var mätinstrumentet de kvalitativa intervjuer och observationer. Observationer är mer pålitliga eftersom intervjuaren har möjlighet bevittna hur verkligheten ser ut i klassrummet.

Validitet definieras av Stukát (2011:134) som ”mätinstrument mäter det som avser att mäta”. Enlig Stukát (ibid: 136) är ”validiteten är svårfångad och mångtydlig men ändå grundläggande för undersökningens värde”. Det betyder att informanterna verkligen svarar på ställda frågor, och att svaren inte skiljer sig från temat av undersökningen.

Generaliserbarhet är ett mätinstrument som mäter om det finns relevans mellan det undersökta fallet och andra liknande fall (Stukát 2011:136). Vi har tidigare sagt att vår ambition är att analysera just den utvalda gruppen snarare än att dra allmängiltiga slutsatser.

4. Resultat och analys.

4.1. Resultat

4.1.1. Vilka behov har flerspråkiga elever enligt lärarna?

Interkulturella antaganden

Enligt Inga har vistelsetid, skolbakgrund, föräldrars stöd stor betydelse för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Har eleverna bott i Sverige längre tid bli deras förutsättningar bättre. När det gäller skolbakgrund ser hon hur stora skillnader är det mellan barn som har gått i skolan och de som inte har någon skolbakgrund. Eleverna från krigsdrabbade länder har ofta traumatiska erfarenheter vilket ytterligare försvagar deras skolframgång. Till detta måste hänsyn tas.

Vid bedömning av flerspråkiga elevers behov vänder hon sig ofta till kurator eller specialpedagog. De ser mer än en ämneslärare kan se. Det är viktigt att få en helhetsbild på eleven och veta om eventuella svårigheter ligger i språket eller i annat.

Monica känner sig lyckligtglattad att hon är utbildad i svenska som andraspråk. Hon känner att hon har "en grund att stå på". Monica betonar att arbete på en mångkulturell skola förutsätter att lärare har ett interkulturellt perspektiv i huvudet. Majoriteten i skolan utgör elever med utländsk bakgrund vilket innebär att skolans verksamhet måste anpassas efter deras behov. De behoven liknar inte alls svenska elevers behov. Flerspråkiga elever har dubbel uppgift i skolan. De måste utveckla sina kunskaper parallellt med språket. Många lärare utgår ifrån att flerspråkiga elever endast bör prata svenska och lära sig om "svenskheten" för att snabbare socialiseras in, vilket inte är fallet. För att elever ska lyckas i skolan måste de få undervisning på det starkaste språket, speciellt de nyanlända, säger hon.

Monica är medveten om att flerspråkiga elever har olika förutsättningar. Elevernas sociala villkor påverkar deras skolarbete. Elevernas skolbakgrund utgör ytterligare ett problem. Eleverna med kortare skolbakgrund hamnar ofta i bakvattnet eftersom deras kunskaper inom ämnen är låga. Det är oerhört svårt att anpassa material efter varje elev. I undervisningen hjälper hon sina elever genom att alltid förtydliga, förklara vart dem är på väg. Explicita mål, enligt henne, är förutsättning till skolframgång. Eftersom eleverna är så olika och har olika inlärningsstilar varierar Monica sin undervisning hela tiden och erbjuder stort utbud av läromedel, hjälpmedel osv.

Monica betonar vikten av att arbeta språkutvecklande. Läraren måste arbeta mot bättre lässtrategier och visa elever vägen till bättre läsförståelse. Hon arbetar mycket med förförståelse. Inför varje läs- eller skrivuppgift diskuteras stoffet noggrant. Grupparbete förekommer ofta. I gruppen finns det både starka elever och de svagare. Tanken är att elever hjälps åt.

Anna tycker att alla lärare som jobbar på en mångkulturell skola bör fortbildas i svenska som andraspråk. Hon betonar också vikten av att arbeta språkutvecklande. Lärare i alla ämnen bör jobba lika mycket med språket som de jobbar med ämnets stoff. Ordförståelse, läsförståelse, kunskaper om texttyper och deras är de färdigheter som elever måste öva mest på i alla ämnen.

Hanna upplever att många barn hamnar i ”halvspråkighetens gisslan”. Så fort barnen kommer Sverige slutar de läsa sitt modersmål och fokuserar på svenska. Resultatet blir att barnen varken behärskar sitt modersmål eller svenskan till fullo. Föräldrarna brukar tycka att det inte går att lära sig två, tre språk samtidigt och av denna anledning väljer de bort undervisning i modersmålet. Å andra sidan har föräldrarna inte tillräckligt bra svenska för att stötta sina barn i svenskan. Här uppstår ett problem. Aktiv tvåspråkighet avstannar. Både språken måste utvecklas parallellt. Svenska språket stärks när modersmålet är etablerat. Har begreppsbyggnad byggts upp på det ena språket är det bara att överföra dessa begrepp till det andra språket, säger hon. Dagligen träffar hon många barn, som inte kan klarar sig på något språk. Av denna anledning uppmuntar hon de att delta i modersmålsundervisningen. Barnen måste börja sin undervisning på en svensk skola på språket som behärskas bäst. Även om de inte kan läsa och skriva på sina modersmål bör de få möjlighet att få stoffet förklarat på sitt första språk.

Orsaker till svårigheter är flera – vistelsetid, skolbakgrund, kontakt med språket, ett annat språkssystem, sociala förhållanden, motivation osv. och det måste upptäckas så tidigt som möjligt om elever ska få den hjälp de behöver. Ett annat problem utgör den allmänna uppfattningen om invandrartäta skolor som skolor med låga skolresultat. Hanna tycker att det måste ske några förändringar i den svenska mentaliteten. Den negativa bilden på invandrare måste brytas ner. Samhället måste ha större förväntningar på flerspråkiga barn för att de ska lyckas. ”Vårt land är flerspråkigt”, säger hon. Positiva sidor av mångfallden måste lyftas fram både skolnivån och samhällsnivån.

Monokulturella antaganden

Jessica konstaterar att eleverna på skolan är ganska svaga språkligt, trots att de flesta är födda i Sverige. Läsförståelse och ordförståelse är de uppgifter som eleverna behöver öva mest på, i alla ämnen inte bara i svenskan. Läraren säger att elever är i själva verket halvspråkliga. Varken deras modersmål eller det andra språket är fullständigt etablerat. Jessica bedömer själv vilka behov eleverna har. De behoven är, enligt henne: stöttning i språket, extra hjälp med skriftliga uppgifter och läsförståelse. Dessutom behöver svåra begrepp förklaras och ständigt förtydligas genom högläsning.

Annica har en likadan uppfattning: både nyanlända elever och de som bott i Sverige länge har stora problem när det gäller språket. Läsförståelse vållar de största problemen. Elever förstår inte texter och frågar om begrepp som hon tycker att de redan skulle kunna. Deras språkkunskaper, ordförrådet motsvarar inte den nivå som krävs i gymnasium. Elever behöver språklig träning. Ett av kunskapskraven i SO är att kunna förklara begrepp. Annica tycker att

det är svårt att undervisa i klassen där det finnas så många olika nationaliteter. Det är omöjligt att hinna med materialet och bedöma huruvida elever behöver hjälp med språket eller en annan typ av stöd.

4.1.2. Utformas interaktionen i klassrummet utifrån den interkulturella pedagogikens principer?

Interkulturella antaganden

Alla lärare är eniga om att undervisningen skall ha utgångspunkt i elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. De anser att den interaktion som skapas mellan elev och lärare är avgörande för språks- och kunskapsutveckling. Eftersom elever har olika bakgrund och referensrammar måste läraren veta vilka länder kommer de ifrån och vad de har för kunskaper för att inte gå miste om det de har med sig. Undervisningen måste anpassas och planeras utifrån elevers behov och den nivå de befinner sig i. Annars löper risk att elever tappas lust att lära sig.

Jessica försöker i möjligaste mån ta till vara elevers tidigare kunskaper och koppla till deras erfarenheter. Eleverna har många kunskaper att dela av med sig. Det skapar interaktion i klassrummet och främjar kunskapsutbyte. Elever lär sig från varandra något nytt varje dag t.ex. om olika maträtter, högtider osv. Jessica tycker att det är gynnsamt för alla, till och med för henne. Hon skapar situationer där elever pratar med varandra. Språkutveckling sker snabbare när språket används aktivt. Elever utvecklas tillsammans, utbyter kunskaper och erfarenheter och blir mer språkkunniga.

Jessica varierar undervisning hela tiden. En del elever läser böcker, medan andra kollar på en film. När hon pratar om något ämne använder hon power-points presentationer med bilder. Denna variation ger eleverna bättre förståelse för ämnet. Hon strävar efter att elever jobbar i grupper då hon tycker att elever lär sig bäst när de samverkar.

I Annicas klassrum väcks ofta diskussioner kring kulturella skillnader. Eleverna berättar gärna om sina hemländer och kultur. SO-lektioner börjar alltid med att eleverna läser Metro, säger läraren. Syftet med detta är att i Metro hittar de flesta någonting som handlar om deras hemland vilket utgör underlag för diskussioner. Observationer i klassrummet bekräftar att elever gillar detta arbetssätt och upplever det som gynnsamt. Eleverna efter att ha läst rubriker Metro plockar ut direkt de fakta som berör deras hemland: exempelvis nuvarande situation i Irak eller Syrien. De elever som har sina rötter i Irak börjar spontant prata om sina släktingars situation i dessa länder. Elever med bosnisk och serbisk bakgrund börjar i sin tur berätta historier om kriget där, vilka de har hört från föräldrar. Interkulturella tankeutbyten är synliga i klassrummet. I interaktionen hörs röster av olika erfarenheter och kunskaper. Läraren låter eleverna prata om sina ursprungsländer.

Det är lärorik upplevelse. Annica tycker att det är viktigt att göra kulturella jämförelser. Elever får prata om sådant som de är bekanta med, utbyta tankar, jämföra. På så sätt skapas interaktion och alla blir involverade. Detta ger elever trygghet, tycker hon.

Monica utgår alltid utifrån elevernas perspektiv för att underlätta studier för dem. Det väcker diskussioner i klassrummet. Eleverna pratar gärna om bekanta ämnen. Flerspråkiga elever har inte samma referensrammar och därför måste lärare utgå ifrån det de kan och vet. Det är viktigt att låta eleverna komma till tals och visa intresse för det de har att säga. Eleverna förstår bättre sådant som berör deras hemländer, kretsar kring deras kultur och det utgör en grund för att införa en svensk kontext. Förförståelse underlättar undervisningen, säger hon. När man tar till vara elevers erfarenheter "blir undervisningen mer levande". Elever lär sig snabbare om de är intresserade av ämnet och när de känner igen sig.

Observationer i Monicas klassrum visar att hon jobbar mycket med förförståelse. Under lektionen behandlas tema *hinduismen*. Monica börjar med att fråga elever vad de vet om denna religion. En tankekarta skapas på tavlan. Sedan tittar eleverna på en film om hinduismen. En helhets bild ger förkunskaper. Monica skriver tillsammans med eleverna betygskriterierna och upprepar centrala begrepp exempelvis: ko, kretslopp, samsara, reinkarnation, moksa, brahman, kastsystem mm. Detta väcker frågor och viljan till att berätta om den egna religionen. En gemensam dialog skapas. Alla elever är involverade och engagerade i kunskapsutbyte.

Inga tar hänsyn till elevernas modersmål. Hon strävar efter att eleverna blir mer språkmedvetna genom att göra jämförelser mellan språken, hitta likheter, fundera kring språket osv. Eleverna känner att det är gynnsamt och att de har nytta av att vara flerspråkiga. Vid läsningen försöker hon att knyta an till elevernas erfarenheter. Hon frågar eleverna om de känner liknande berättelser från sitt hemland. Hon tycker att det är spännande att ta del av elevernas tankar, kunskaper, kultur annars fastnar man i sitt egen tankesätt.

Hon skapar situationer där eleverna pratar med varandra. Språkutveckling sker snabbare när språket används aktivt. Eleverna utvecklas tillsammans, utbyter kunskaper och erfarenheter och blir mer språkkunniga

Monokulturella antaganden

Enligt Annica är nya läromedel missgynnar flerspråkiga elevers skolframgång. Texterna är alldeles för svåra och det drar ut på tiden att förklara alla svåra begrepp. Även om hon själv väljer läromedel är det svårt att hitta böcker som täcker alla elevernas behov. Det krävs tid att anpassa material utifrån varje elevs behov. I hennes klassrum är alla elever flerspråkiga, vilket gör att det är omöjligt.

Ett annat problem, enligt Annica utgör faktum att hon måste följa kursplaner. I årskurs 4 och 5 är det många moment som handlar enbart om Sverige i SO - ämnen. Hon minns att det inte var lätt att prata om kristendom, medan klassen består av muslimska elever. Vissa situationer kopplas automatiskt till elevers kunskaper medan andra behöver förklaras några gånger.

Elever pratar gärna om sina religiösa traditioner men förblir tysta när de inte kan relatera till ämnet. Tiden räcker knappt för att bara diskutera det de kan. Hon måste realisera riktlinjen i kursplaner. Det handlar ofta om Sverige och svenska kulturer tyvärr, säger hon.

Under observation i Annicas klassrum framkommer att det förbereda materialet för svårt för några elever. Eleverna jobbar individuellt med sina häften med följande uppgifter: fakta om ett visst land (yta, befolkning storlek, huvudstad, språk, religion, valuta, flaga mm). Vidare skall eleverna fördjupa sig i ämnet och resonera kring mer avancerade frågor såsom landets klimat, naturtillgångar, djur, växter, viktiga händelser, regeringen, sevärdheter och kultur. En del elever hänger inte med. Annica erkänner att häftena inte är anpassade efter elevernas kapacitet och förmåga. Specialpedagogen Anna är närvarande. Hon lyfter fram det bristande samarbetet med modersmåls- och ämneslärarna på skolan. Hon påpekar att alla lärarna bör tillverka material tillsammans.

Inga tycker att det är synd att det inte finns så många översatta böcker från övriga delar av världen. Det hade underlättat arbete i klassrummet. När elever läser om något de känner lär de sig snabbare. Biblioteket innehåller endast ett fåtal exemplar böcker t.ex. på arabiska språket.

Monica har en likadan uppfattning. Böcker på olika språk behövs i skolan. Hon försöker hitta litteratur på olika språk, tyvärr är det inte så lätt och dessutom kostar en del. Så länge det går gör hon kopplingar till elevers länder. Hon berättar att klassen nyligen jobbade med tema ”Den europeiska dominansen” där imperialism och kolonialism i Afrika utgjorde grundämnet. Eftersom i klassen finns elever från Afrika är det någon sorts koppling till deras liv, tycker hon. Monika säger att andra länder kommer på tal ofta i klassrummet. Det går inte att prata om klimatförändringar, fattigdom, migration utan att hänvisa till andra länder, anser hon

4.1.3. Finns det samverkan mellan modersmålslärare, andraspråkslärare och ämneslärare och hur den ser ut?

Interkulturella antaganden

1. Samverkan mellan modersmålslärare

Monica berättar att tre modersmålslärare: i turkiska, somaliska och arabiska jobbar på skolan på heltid. De är även ansvariga för studiehandledning. Monika samarbetar mycket med dem. Med övriga modersmålslärare från Språkcentrum har hon sällan kontakt. Hon tycker att modersmålslärare är en stor resurs och bör finnas i varje arbetslag. De utgör en viktig länk mellan skolan och hemmet, tack vare de blir kommunikationen med föräldrarna möjlig. Dessutom kan hon lämna till de sin planering och räkna med deras stöd i vardags undervisning.

Specialpedagog Hanna samarbetar med lärare från förberedelseklass en gång i veckan men tyvärr inte med resten av ämneslärarna. Hon träffar tre anställda modersmålslärarna, och även ibland modersmålslärare från Språkcentrum.

2. Samarbete med ämneslärare

Anna specialpedagog samarbetar med ämneslärarna. Hon är ofta närvarande på lektioner och efteråt ge sina rekommendationer till lärarna om hur uppgifter skall utformas. Hon föreslår att man skall dela ut lättare material eller ordlistor även på elevernas modersmål. Naturligtvis kommer planeringar att ta längre tid men det lönar sig i längden, säger hon. En bra planering kan användas i framtiden. Lärarna på skolan klagar ofta på tidsbrist när det gäller att anpassa materiel efter alla elevers behov. Det är förstäeligt, säger Anna. Samtidigt konstaterar hon att om ämneslärarna hade gjort en gemensam mall hur man kan jobba med språket skulle det inte ta så mycket tid. Det krävs större insatser ifrån lärare när det gäller samarbete, enligt henne. En grund att börja med vore att alla på skolan involveras och planerar gemensamt inför en lästermin. Hon ser stora brister i dialogen mellan skolpersonalen.

Monokulturella antaganden

1. Samverkan med modersmålslärare

Trots att alla intervjuade lärarna uttrycker en enorm längtan efter att samarbeta med modersmålslärarna är det bara Monica och Hanna som har kontakt med dem. Tre av fyra intervjuade lärare har inget samarbete med modersmålslärarna.

Jessica, Annica och Inga tycker att det är synd att modersmållärare inte är anställda på skolan. Inga säger att ”de borde vara här och ha modersmålundervisning, studiehandledning, och resurs eller stöd på lektionen, ni skulle naturligtvis vara här och jobba tillsammans med oss. Det hade kunnat underlätta eleverna att tillägna sig ämnesrelaterade kunskaper. Modersmållärare hade varit till stor hjälp vid bedömning av elevers kunskaper”

Enligt Annica är modersmålslärare viktiga för elever, i första hand. Hon vet att elever blir ofta frustrerade när de inte kan språket tillräckligt och här är modersmålslärarnas hjälp oersättlig. Utan modersmålslärare tappar nyanlända elever lust att lära sig. Vidare tycker hon att det är viktigt att elever har tillgång till studiehandledning. Tyvärr får elever, i bästa fall, enbart en timme studiehandledning och detta täcker inte elevers behov. Elever känner sig tryggare när de får stöd på sina modersmål och utvecklas i snabbare takt.

Det är synd, men tyvärr modersmålslärare finns inte i lärarnas arbetslag på skolan säger lärarna. Tre av våra fyra informanter erkänner att de har begränsad kontakt med modersmålslärare eftersom de oftast kommer sent på dagen. Modersmålslärarnas undervisningstid ligger efter ordinarie skoltid, då alla lärare gått hem.

De önskar sig att detta samarbete hade varit mycket större än det är idag. Faktum är att nyanlända elever kommer löpande och de bör tas emot av modersmålslärare, säger Jessica. Lärarna upplever att skolorna hamnar i situationer där förutsättningar blir sämre och sämre.

Inga berättar med nostalgi om de tider då hon hade ett bra samarbete med persiska modersmålslärarna. Under den tiden fanns många persiska barn på skolan och

modersmåslärare ingick i arbetslag. De hade läst tillsammans både på svenska och persiska. Hon upplever att det är synd att modersmåslärarna undervisar på eftermiddagen eller har individuell studiehandledning utan att vara synliga och ha kontakt med personalen på skolan. Enligt Inga är modersmåslärarnas situation fruktansvärt svår: "Lärarna springer, åker runt mellan olika skolor, träffar sina barn och ingen annan." Vidare berättar hon att det finns många modersmåslärare som hon aldrig har sett.

Specialpedagog Anna samarbetar inte med modersmåslärarna. Hon säger att hon inte hinner. Eftersom deras arbetstid ligger efter den ordinarie tiden kontakt med dem är omöjligt. Anna är medveten om att de behövs i klassrummet hela tiden när olika problem dyker upp. Modersmåslärarna behövs i frågan om samarbete med hemmet. Tyvärr dagens situation på skolan omöjliggör detta samarbete.

2. Samverkan mellan ämneslärare

Jessica erkänner att ämneslärarna är dåliga på att samarbeta, integrera ämnen och jobba parallellt i samband med faktatexter och begrepp. Många lärare "brinner för detta" men tiden räcker knappt, säger hon. Lärare måste hinna med egen planering, pedagogisk planering, bedömning, betyg mm. Samarbetet mellan ämneslärarna brister.

Inga är väldigt kritiskt mot hur skolverksamhet organiseras. Tidigare jobbade två svenska lärare i varje klass. De kunde hjälpas åt, samedöma och ge fler elever stöd. En lärare kunde exempelvis arbeta med en mindre grupp där svårigheter märktes. Ni Monica och Annica samverkar inte så mycket med andra ämneslärare t.ex. i NO på grund av brist av tiden

4.1.4. Vilka är skollednings tankar kring mångfaldsarbete

Interkulturella antaganden

Kalle vill förbättra flerspråkiga elevers förutsättningar på skolan och tar på allvar skolinpektions beslut. En del förändringar i skolverksamheten har satts igång. Majoriteten i skolan utgör elever med invandrabakgrund. De största språkgrupperna är turkiska, arabiska och somaliska. Trettiofem olika språk talas i skolan. Kalle är medveten om att dessa elever inte behärskar svenska och halkar efter målen. Efter att ha läst forskningens resultat kring flerspråkigheten har han anställt tre modersmåslärare. Resultatet visar tydligt att flerspråkiga elever lär sig bäst på sitt modersmål och i efterhand tar sig an svenskan därför startar de i vår en parallell undervisning för flerspråkiga elever. Ämneslärare skall undervisa på svenska och de anställda modersmåslärarna skall undervisa i förberedelsegrupperna i matte, NO och SO på elevers modersmål. Skolan satsar på att erbjuda extra studiehandledning för elever som behöver en övergångsperiod. Till våren planerar de att skapa "Välkomstavdelning" där elever och föräldrar ska introduceras till skolans verksamhet. En tydlig information ger bättre underlag för vidare skolgång, säger Kalle.

På skolan finns redan tre förberedelsegrupper i varje stadium där fast anställda modersmåls lärare undervisar. Alla elever som går till förberedelseklass får mellan tre och fyra timmars undervisning på sina modersmål. Kalle satsar mycket på samarbete med föräldrar ”ju bättre samarbete man har med föräldrarna desto bättre skolgången blir för eleverna”, säger han.

Kalle tycker att mångfalden gör skolan ”stark”: ”Ju fler språk desto fler möjligheter”, säger han. Det att elever har olika bakgrund och språk är en stor fördel både för de själva och för skolan. Elever lär sig snabbt ifrån varandra. Innan de ens börjar undervisas i SO vet de redan mycket om olika delar av världen. Kunskapen blir mer levande på så sätt.

Britt strävar efter att mångfalden avspeglas i skolan. Hon vill att skolpersonalen fortbildas i interkulturell pedagogik, i socio-kulturellt förvaltningsätt, och i svenska som andraspråk. Arbete med flerspråkliga elever förutsätter öppenhet och flexibilitet av skolpersonalens sida varför lärarna måste bli medvetna om de vinster som mångfalden erbjuder. Läraren kan inte fastna i egens kultur mönster. Varken elever eller skolan är bristfälliga, säger hon. Det gäller bara att satsningar motsvarar behov som finns i skolan. Alla problem går att lösas i förutsättningen att man vet var är källan till problemet. Av denna anledning måste alla i skolan samarbeta, säger hon.

Uppdragen i skolan har uppdelats på så sätt att lärarna i svenska som andraspråk samarbetar mest med föräldrar och elever samt specialpedagogen med studiehandledarna och ämneslärarna. Nyanlända elever brukar ha stora kunskaper i matte och NO därför behövs studiehandledares hjälp under hela skoltiden. Samplanering är en förutsättning för ett lyckat samarbete. Skolan använder Järntorget-plattform vilket i stor utsträckning underlättar samarbetet

För att underlätta nyanlända elever anpassning till den nya situationen har skolan organiserat två speciella klasser där elever placeras beroende på deras ålder och vistelsetid. Den första gruppen är för låg- och mellanstadiets elever med väldigt kort vistelsetid. I den andra placeras höstadiets elever med både kort och längre vistelsetid. Båda grupperna får hjälp av studiehandledare i olika ämnen. I framtiden vill skolan anordna en parallell undervisning på elevers modersmål och på svenska.

Ledning på båda skolorna erkänner att man dra en stor nytta av mångkulturalitet och använda den för att skapa en interkulturell lärandemiljö i vardagslivet i form av olika utställningar, öppet hus, tema arbete för att visa elevernas flerspråkiga rikedom.

Rektorer uttrycker sig fint om sina elever ”flerspråkiga elever är vår skatt och framtid” och personalen på skolan bli mer medvetna om vikten av att lyfta fram positiva sidor av den mångfald som representeras på skolan.

Modersmålsundervisning fungerar väl bra på båda skolor i allmän grad alla elever med annat modersmål än svenska har rätt och tillgång till detta.

Monokulturella antaganden

Britt har märkt att lärare känner rädsla för att ta emot nyanlända elever. De känner sig otillräckliga i vissa situationer. Språket och kulturella skillnader vållar ofta problem och då brist på kompetens syns mest. Lärarna saknar utbildning och adekvata läromedel. Trots att Britt är medveten om vikten av modersmåslärarna på skolan finns det inte några modersmåslärare som är anställda där.

Kalle nämner inte planer om att fortbilda sin personal i svenska som andraspråk eller interkulturell pedagogik.

Rektorer verkar inte vara lyhörda på personalens önskemål i frågan om "flerspråkiga" läromedel eller ett utökat samarbete mellan modersmåslärarna.

5. Diskussion

5.1. Vilka behov har flerspråkiga elever enligt lärarna?

Interkulturella antaganden

Monica är medveten om skillnader mellan första- och andraspråksinläringen. Hon kritiserar det monokulturella förhållningssättet med svenskan och svenskheten som normen. Enligt henne vore gynnsammast för eleverna om de hade fått undervisningen på sina modersmål, vilket överensstämmer med forskningens resultat kring andraspråksinläringen (Nygren-Junkin 2006:12f). Elever lär sig bäst när de undervisas både på sina modersmål och på svenskan.

Specialpedagogers svar kring flerspråkiga elevers behov motsvarar de behov som anges av forskare. Både Hanna och Anna lyfter fram modersmålets betydelse. Hanna pratar om den additiva tvåspråkigheten (Elmeroth 2008:94) som en förutsättning för skolframgång. Anna anser att extra handlednings tid skulle höja elevers skolresultat.

Specialpedagoger, Hanna och Anna, pratar om vikten att ha en helhetsbild på eleven och ta hänsyn både till de förutsättningar som eleven har på skolan och utanför. Elevernas skolframgång påverkas beroende av på vilken skolbakgrund de har, vistelsetid, kontakt med språket, sociala förhållande osv. Eleverna kommer kanske från krigsdrabbade länder. Dessa elever har en stor behov av trygghet. Skolan måste utgöra en plats där de kan i lugn och ro bearbeta eventuella traumatiska upplevelser och sätt igång inlärningsprocessen. Hon tillägger att skolan brister i frågan om väl organiserade klassrum. De ”trygga klassrummen” skapas när läraren stärker eleven genom sitt förhållningssätt till mångfalden, säger Cummins (I Axelsson 2004:509). Hanna för på tal låga förväntningar på flerspråkiga elever. Om dessa elever skall stärkas språk- och kunskapsmässigt måste den negativa bilden på invandrare ändras vilket betonas av Cummins (Ibid).

Behovet av språkutvecklande arbetssätt betonas av alla intervjuade. Anna anser att behovet av lärarnas fortbildning i svenska som andraspråk och det interkulturella perspektivet är i detta avseende primärt. Detta betonas även av Lahdenperä (Refererad i Lorentz 2009:83f). Lärarna på skolorna tycker att elever bör ges mer språklig stöttning. Alla ämneslärare bör väva in i undervisningen språkliga övningar för att främja elevernas kunskapsutveckling (Axelsson, M, Rosander, C & Sellgren, M 2005:200).

Med tanke på elevernas olika inlärningsstilar försöker alla lärarna variera sina arbetsmetoder och erbjuda stort utbud av hjälpmedel vilket även betonas av Hajer och Meestringa (2010:44).

Monokulturella antaganden

Jessica, Annica och Inga är eniga om att deras elever är svaga språkligt både när det gäller muntliga och skriftliga färdigheter varför behoven av arbete med språket är viktigast. Lärarnas förhållningssätt brister när det gäller *kompensatorisk hållning* (Lorentz 2009:160). Svagheter ses ligga snarare i elevernas språkliga kunskaper än i undervisningens organisation eller i hur skolans resurser används. Pedagogerna jobbar mot bättre läs-, hörförståelse samt skriftliga skickligheter. De lägger extra mycket på att förklara ämnesrelaterade begrepp och bygga ordförråd. Behovet av den parallella undervisningen både på modersmålet och på svenska nämns inte av de tre lärarna. I referensmaterialet till svenska som andraspråk (Skolverket 1998:28) pekas det på att det är en omöjlig uppgift att bygga *uppbyggnaden*, dvs. utveckla ämnesrelaterade kunskaper om *basen* i språket har inte etablerats. I detta avseende bör eleverna i möjligaste mån undervisas på sitt starkaste språk.

Annica anser att elevernas språkliga kunskaper inte motsvarar den nivå som krävs i gymnasium. Enligt det interkulturella perspektivet bör bedömningen av flerspråkiga elever inte sättas i relation till de kunskapskraven som gäller för svensktalande elever (Lahdenperä & Lorentz 2010:25). De måste bedömmas i relation till flerspråkighet. Detta förutsätter att läraren vet vad andraspråkinläringen innebär.

Jessica anser att ”om man har fler språk lär man sig mindre än vanliga svenska barn”, vilket bekräftar att det fortfarande finns en viss tveksamhet om modersmålet betydelse för kunskaps- och språkutveckling. Uppfattningen om att modersmålet är ett hinder vid andraspråksinläring behandlas av Lindberg (2005a:16) i artikel *Myter om tvåspråkighet*. Hon skriver att äldre språkforskning ansåg att det fanns ett begränsat utrymme i hjärnan varför språken bör *hållas isär* (Ibid).

Alla tre lärarna betonar vikt av undervisningens- och läromedels anpassning efter elevernas behov. Eftersom de endast har flerspråkiga elever är detta omöjligt. På skolorna finns inga böcker på elevernas modersmål och hitta dem på egen hand är oerhört svårt. Flerspråkiga elever i de skolorna har alltså begränsad tillgång till interaktionen och de kulturella redskapen de känner igen. Denna tillgång är en förutsättning till lärande, såsom det betonas av Vygotskij (Dysthe 2005: 79).

5.2. Utformas interaktionen i klassrummet utifrån den interkulturella pedagogikens principer?

Interkulturella antaganden

Alla fyra lärare strävar efter att skapa en ”dialogiskt organiserad undervisning” (I Dysthe 2003:109). Elevernas tidigare kunskaper, språk och kultur bekräftas i den gemensamma diskussionen där eleverna utbyter sina tankar och erfarenheter. Lärarna tycker att det är lärorikt för alla i klassrummet. Undervisning blir levande när ”olika röster inkluderas” och alla eleverna involveras, säger de. Enligt det sociokulturella perspektivet är dialogen mellan

olika röster avgörande för kunskap skapande (Dysthe 2003:109). Alla lärarna skapar i möjligaste mån interkulturella interaktioner. Elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter tas till vara. Eleverna upplever själva att de lär sig mycket.

Monica försöker alltid utgå ifrån elevernas perspektiv. Hon är medveten om att eleverna har andra referensrammar än svenska elever varför dialogen måste ske på elevernas villkor. Hon tycker att monokulturellt perspektiv missgynnas flerspråkiga elever och strävar efter att skapa interkulturella interaktioner. Eleverna har mycket att säga om sådant som de känner igen, vilket enligt Wedin (2010:15) är en förutsättning till skolframgång. Ett resursperspektiv (Franker 2004:702) är tydligt i lärarnas undervisning. Inga erkänner elevernas modersmål. Eleverna ges möjlighet att jämföra och reflektera sina modersmål med svenskan, berätta om sina erfarenheter och kultur. Hon säger att elever uppskattar detta arbetssätt och känner sig stolta över ”att vara flerspråkiga”.

Monokulturella antaganden

Lärarna är eniga om att avsaknaden av böcker på elevernas modersmål är ett stort problem. Alla lärarna uttrycker en stor vilja att jobba med läromedel som behandlar elevernas ”värld”. Böcker på elevernas modersmål önskas och efterlängtas men tyvärr är de inte lätt tillgängliga. Här är det frågan om skolans ekonomiska resurser och hur de fördelas vilket inte ligger i lärarnas händer.

Befintliga läromedel missgynnar flerspråkiga elevers skolframgång. Texterna är alldeles för svåra och det drar ut på tiden att förklara alla svåra begrepp. Anpassnings av materialet efter elevernas behov är tidkrävande och tiden räcker inte till.

Ett annat problem utgör faktum att lärarna måste följa kursplaner. I årskurs 4 och 5 är det många moment som handlar enbart om Sverige i SO - ämnen. Annica berättar att elever pratar gärna om sina religiösa traditioner men förblir tysta när de inte kan relatera till ämnet. Tiden räcker knappt för att bara diskutera det de kan.

När det gäller alla ovan nämnda problem är det svårt att dra slutsatser huruvida lärarna, i valet av materialet, utgår ifrån monokulturella antaganden eller inte. Här är det frågan om skolans ekonomiska resurser och hur de fördelas vilket inte ligger i lärarnas händer. Begränsad tillgång till relevanta läromedel och fullt schema bör åtgärdas av ledningen.

Monica berättar hur hon försöker kompensera brist på böcker på olika språk. Så länge det går gör hon kopplingar till elevers länder. Vid arbete med tema ”*Den europeiska dominansen*” där imperialism och kolonialism i Afrika utgjorde grundämnet strävar hon efter att knyta an till ”elevernas liv”. Det går inte att prata om klimatförändringar, fattigdom, migration utan att hänvisa till andra länder, anser hon.

Lorentz påpekar att "Få svenska skolor diskriminerar medvetet. Men enformigt, schablonmässigt och klichéartat tänkande och tyckande skapar fördomar som ofta leder till omedvetet diskriminering" (Lorentz 2009:158).

Afrika "nu" och Afrika "då" motsvarar kanske inte direkt den bilden som eleverna har på sina länder. Kamali kallar det för symboliskt våld (Kamali 2006:94). Böckerna han har granskat är utformade utifrån etnocentriska perspektiv och missgynnade för flerspråkiga elever, säger han. Den skildrade verkligheten i läromedlen blir legitim och eleverna tvingas att ta de angivna fakta för sanna (Ibid). Klimatförändringar, fattigdom, migration bör behandlas i ett globalt sammanhang där orsaker och konsekvenser skildras ur olika perspektiv.

5.3. Finns det samverkan mellan modersmållärare, andraspråklärare och ämneslärare och hur den ser ut?

Interkulturella antaganden

Alla lärarna är eniga om att modersmållärarna är en enorm resurs för skolan och deras hjälp bör utnyttjas på mer effektivt sätt. Det bristande samarbete kallar Lahdenperä för "slöseri av skolan viktigaste resurser" (Lahdenperä 2004:33). Flerspråkig personal stärker skolan i många avseende. Elever har någon att relatera till och beundra (Ibid). Modersmållärarnas kompetenser är av stor vikt vid elevernas bedömning och kunskapsutveckling och utgör en oersättlig länk mellan hemmet.

Bara två av de intervjuade pedagogerna samarbetar med modersmållärarna. Monika får stöd av lärare i turkiska, somaliska och arabiska. Hanna har kontaktat med lärarna i förberedelseklassen, tyvärr bara en gång i veckan.

Monokulturella antaganden

I de undersökta skolorna är *slöseriet* tydligt. Alla lärarna skulle vilja öka samarbetet med modersmållärarna. Detta omöjliggörs dock av organisatoriska skäl. Modersmållärarnas arbetstid ligger utanför det ordinarie och kontakten med dem är svårt. Lorentz påpekar att en väl utformat mångfaldsarbete förutsätter kommunikation mellan alla inblandade parter (Lorentz 2009:159). I de undersökta skolorna brister denna kommunikation.

Alla lärarna anser att det råder bristande dialog mellan skolpersonal. Samarbetet mellan lärarna och är minimalt p.g.a. tidsbrist och annat. En gemensam planering hade varit en hållbar lösning för många av de pedagogiska problem skolan stöter på. Johansson och Sandell (2010:44) betonar vikt av ämnesintegrerad undervisning:

"Ämnesläraren kan ansvara för att bygga ut fältet och utveckla förståelsen för ämnet. Språkläraren kan ta extra ansvar för att synliggöra textens syfte, struktur och språkliga drag så att eleverna kan skriva en gemensam text utifrån kunskaperna om ämnet och genren" (Ibid:45).

5.4. Vilka är ledningens tankar kring mångfaldsarbete?

Interkulturella antaganden

Det är tydligt att båda skolorna har satt i gång mångfaldsarbete. Lorentz skriver att skolledningen måste skapa sådana förutsättningar som möjliggör skolpersonalen arbeta interkulturellt (Lorentz 2009:158f). Båda rektorer visar en positiv inställning till mångfalden och ser i mångfalden skolans framtid. Både Britt och Kalle är medvetna om att det krävs en lång rad satsningar för att förbättra mångkulturellt arbete på skolorna och är villiga att inta denna utmaning. Rektorer planerar en parallell undervisning för flerspråkiga elever, delvis på elevernas modersmål och delvis på svenska. Undervisningen på modersmålet främjar kunskapsutveckling på det andra språket (Junkin-Nygren 2006:12f). I båda skolorna finns speciella klasser för nyanlända elever och ytterligare klasser ska organiseras. Britt ser behovet av personalens fortbildning som primärt. Lorentz (2009:158f) anser att utbildningen i svenska som andraspråk och interkulturell pedagogik är avgörande för ett lyckat mångfaldsarbete.

Kalle satsar mycket på dialog med föräldrarna. En interkulturell kommunikativ kompetens d.v.s. en förmåga att kommunicera i interkulturella situationer (Lorentz 2009:115) är synlig här.

Monokulturella antaganden

Båda rektorerna måste satsa mer när det gäller en s.k. *kompensatorisk hållning* (Lorentz 2009:160) d.v.s. bidra med de resurser som behövs för att kompensera brister hos eleverna: fortbildningar av personalen, specialpedagoger, språkhandledare, modersmåls lärare, anpassade läromedel osv. Bristerna är stora på många områden. I skolorna råder brist på samarbete mellan olika parterna. Enligt Lahdenperä (2004:32ff) är detta samarbete en förutsättning för mångfaldsarbete skall fungera.

5.5. Reflektion

Resultatet av vår undersökning visar att interkulturellt arbete är synligt på båda skolorna. Lärarna gör sitt bästa för att stödja sina elever i deras språk- och kunskapsutveckling. I klassrummen skapas interkulturella miljöer där "alla röster" hörs. Undervisningen bedrivs med hänsyn till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Det finns goda intentioner att förbättra arbete ännu mer.

Det som vi anser vara bristande är prioritering av satsningar av ledningens sida. Lärarna klagar på tidsbrist och på bristande samarbete med övriga lärarna, speciellt modersmåls lärarna. Detta samarbete bör ökas av många anledningar. *Tidsbrist* kan kompenseras genom att alla strävar mot samma mål och samplanerar. Gemensamma möten några gånger om året, pedagogiska diskussioner, gemensamplanering och utarbetning av ett gemensamt material skulle löna sig i längden. Ökade timmar av studiehandledning och större

kontakt med modersmåslärarna hade varit gynnsamt för både eleverna och lärarna. Brist på ”flerspråkiga” böcker kan lätt åtgärdas genom att man ber om hjälp modersmåslärarna. De har i sin besittning många böcker på elevernas modersmål i de flesta skolämnena.

Naturligvis är det omöjligt att anställa 10 olika modersmåslärare på skolan. Här gäller det att omorganisera skolstruktur så att modersmåslärarna får möjligheten att inkluderas i samarbete. En schemalagd undervisning i modersmålet skulle möjliggöra dialogen mellan lärarna och underlätta planering.

5.6. Metodologisk diskussion

Vi anser att de svar vi har fått av våra informanter besvarar undersökningens frågeställningar. Resultaten överensstämmer med de teorier och tidigare undersökningar vi utgick ifrån. Skolornas arbete kännetecknas både av de interkulturella och monokulturella dragen som beskrivs av forskare.

Efter att vi har genomfört intervjuerna fick vi många nya insikter på hur vi skulle kunna förbättra vår undersökning. Vi funderade på om frågorna var tillräckligt tydliga. Vi har fått väldigt omfattande svaren under intervjuer. Urvalet av dem svar som var relevanta var inte lätt. Det är möjligt att vi kanske har missat någon viktig tanke och tagit upp en mindre relevant.

Vidare anser vi att vi borde ha även gjort en pilotintervju. Syftet med pilotintervju är att testa och kontrollera om frågorna är tydligt formulerade och hjälper att hitta eventuella brister i förväg (Patel 2011:60). Vissa frågor upplevdes av våra informanter som otydliga. Vi borde kanske ha förberett några följdfrågor för att få mer tydliga svar.

Resultaten i vår undersökning är inte generaliserbar (Stukát 2011:37). Vi har intervjuat lärarna på två skolor. Det löper risk att skolpersonalen på dessa skolor kan ha samma uppfattningar om mångkulturellt arbete och de svaren vi får kommer att vara likadana.

5.6. Vidare forskning.

Vi har upptäckt att Monicas svar skiljer sig väsentligt ifrån de övriga lärarnas svar. Av alla intervjuade är det bara Monica som är utbildad i svenska som andraspråk. Det fick oss reflektera huruvida det påverkar vårt resultat. Kan resultatet ha påverkats av att övriga informanterna saknar fortbildning i svenska som andraspråk? Skulle svaren vara likadana om alla informanterna hade haft denna utbildning? Det hade varit intressant att utföra en komparativ studie på det området.

6. Referenslista

Abrahamsson, N (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Axelsson, Monika (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, Maj och Liberg, Caroline (2009). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk makt - ordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Hajer, Maike & Meestringa, Theun 2010. *Språkinriktad undervisning - en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hyltenstam, Kenneth & Liberg, Inger (2004), Förord I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K & Stroud, C 1991 *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund. Studentlitteratur.

Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa 2010. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Lindberg, I (2005). *Språka samman*. Västerås: Natur och kultur

Lindberg, I (2005a). *Myter om tvåspråkighet*. I: *Grundskoletidningen* 3/2005. S. 16-21.

Lahdenperä, P. (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Stockholm: HLS Förlag

Lahdenperä, P. (1999). Från mångkulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning & demokrati*, 8 (4), 43-63.

Lahdenperä, P. (2004). Goda interkulturella miljöer för elevers språk- och kunskapsutveckling. I: Olofsson, M (red), *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag. S. 27-41.

Lorentz, Hans (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Musk, Nigel & Wedin, Åsa (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande. Skola i ett föränderligt samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nygren Junkin, Lilian (2006). *Modersmål har vi allihopa – dom med och vi med*. Göteborgs universitet. Humanistiska fakultetsnämnden.

Otterup, T (2005). „Jag känner mej begåvad bara” *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg. Göteborgs Universitet

Parszyk, I. (1999). *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in Educational Sciences 17. Stockholm: HLS Förlag.

Paulin, A (1994). *Den mångkulturella klassens didaktik*. D-uppsats, Institutionen för språk och litteratur, Lärarhögskolan i Stockholm.

Patel, Runa (2011). *Forsknings-metodikens grunder. Att planera genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sellgren, Mariana (2005). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, M, Rosander, C & Sellgren, M (red.), *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Hämtad 2013 -05-22 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sprakkunskapsutveckling/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf>

Skolverket (1998). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk. Ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket. Hämtad den 2013-05-22 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1867

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan (SKOLFS 2011:144)*. Hämtad 2013-05-18 från http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705

Skolverket (2012). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

SOU (2006:40). *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. Hämtad 2013-05-18 från www.regeringen.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf

Statistiska centralbyrån (2012). *Utbildningsstatistisk årsbok 2012. Utbildning och forskning*. Hämtad 2013-05-20 från http://www.scb.se/Pages/PublishingCalendarViewInfo_259923.aspx?PublObjId=15087

Stukat, Steffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Wedin, Åsa (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB:

Tuomela, Veli (2002). *Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt*. Bilaga 4 till rapporten *Flera språk – fler möjligheter - Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning – ett regeringsuppdrag, 2002*. Hämtad 2012-05-22 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.9690

7. Bilagor

Bilaga 1. Bakgrundsinformation om pedagoger.

Lärare: Jessica, Annica, Inga och Monica.

Specialpedagoger: Anna och Hanna

Skolledningen: Britt och Kalle

Pedagog 1: Jessica

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat på den undersökta skolan från 2003 år (ett år mamma ledigt)

Hon har jobbat totalt i 9 år

Undervisar i ämnena: svenska och svenska som andraspråk årskurs 6 och 9.

Pedagog 2: Annica

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat som lärare i 18 år, på nuvarande skola har hon jobbat från höstterminen 2012. Tidigare jobbade hon bl. a. med särskoleelever och gymnasieelever.

Undervisar i ämnena: SO (historia, religion, geografi och samhällskunskap) i årskurs 4 och 5.

Pedagog 3: Inga

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat som lärare i 30 år. På nuvarande skola har hon jobbat från höstterminen 1982.

Undervisar i ämnena: svenska och tyska, hjälper till i svenska som andraspråk i årskurs 6 och 9.

Pedagog 4: Monica

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat som lärare i 15 år. På den undersökta skolan har hon jobbat i drygt ett och halvt år.

Undervisar i ämnena: SO (geografi, historia, religion och samhällskunskap) och svenska som andraspråk i årskurs 8 och 9.

Specialpedagog 1: Anna

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat som lärare i lärare 32 år. Hon jobbade som lärare på gymnasiets särskola och som lärare i olika kommuner. På den undersökta skolan har hon jobbat från juni 2012.

Specialpedagog 2: Hanna

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat som lärare i svenska och svenska som andraspråk i 7 år. På den undersökta skolan har hon jobbat som specialpedagog från november 2012.

Rektor 1: Britt

Yrkeserfarenhet: Hon har jobbat som lärare hela sitt liv. Hon är lärare i svenska, SO, NO och matte upp till årskurs 7. Som rektorn har hon jobbat relativt kort. Britt jobbade på

mångkulturella skolor i Angered, Biskopsgården och Tynnered tidigare. Hon har läst ledarskapskurs.

Rektor 2: Kalle

Yrkeserfarenhet: Han har jobbat som rektor i nästan 10 år. Han har ändrat sin arbetsplats tre gånger.

Bilaga 2. Intervjufrågor till lärare.

Kontaktfrågor:

Lärarens namn

Yrkeserfarenhet

Hur långt har du jobbat som lärare?

Hur långt har du jobbat på den skolan?

Vilka ämnen undervisar du?

Vilka årskurser undervisar du?

Antal elever?

Elevernas nationalitet?

1. Vilka behov och förutsättningar har flerspråkiga elever enligt lärare?

Enligt läroplanen ska ”undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper”

Vilka nationaliteter har du i klassrummet?

Kan du berätta lite mer om dessa elever? Vad vet du om dem?

Kan du själv bedöma vilka behov och förutsättningar flerspråkiga elever har eller söker du kontakt med modersmåls lärare, specialpedagog, kurator eller föräldrar?

Om du svarar ja,

Vad är det för behov?

Vilka svårigheter stöter du på när det gäller flerspråkiga elever?

På vilket sätt påverkar sådana elever gruppen, klassen och dig som lärare?

Hur flerspråkiga elevers bakgrund påverkar deras betyg?

Hur viktig anpassning av material och läromedel är? Tex:

Hur hjälper du eleverna att uppnå mål? Det finns inte svaga och starka elever, enligt principen att alla elever lär sig detsamma men på andra sätt.

2. Utformas interaktionen i klassrummet utifrån den interkulturella pedagogikens principer?

Hur interpreterar du själv begreppet *interkulturell pedagogik*?

Tycker du att interkulturell pedagogik hjälper flerspråkiga elever i deras kunskapsinhämtning?

Tar du tillvara elevers tidigare kunskaper, bakgrund, kultur i undervisningen? På vilket sätt? På vilket sätt, tycker du att det kan vara givande för dig och eleverna? Berikande, nyttigt lärorikt?

Vid vilka tillfällen brukar du jobba med språkutvecklande arbetssätt? Kan du ge exempel på ett sådant arbete?

Vilka metoder passar då bäst för barnens lärande, och trygghet?

3. Finns det samverkan mellan modersmållärare, andraspråklärare och ämneslärare och hur den ser ut?

Lahdenperä betonar att modersmållärare och andraspråklärare är skolans viktigaste resurs och att de bör ingå i varje lärarlag.

Upplever du detta på samma sätt?

Finns modersmållärare och andraspråklärare i ditt arbetslag?

Är denna samverkan viktig? Om ja, varför?

Samarbetar du med modersmållärare och andraspråklärare? Om ja, hur samarbete ser ut?

Bilaga 3. Intervjufrågor till rektor.

Vilken strategi använder du för att hantera olikheter, mångfald på den skolan?

Hur viktigt är för dig att lärare har en viss interkulturell kommunikativ kompetens?

Vilka verktyg används på den här skolan (resurser) för att kompensera brister hos elever?

Vilka svårigheter möter du som rektor på den skolan i frågan om arbete med flerspråkiga elever?

Är det lätt eller svårt att leda en mångkulturell skola? Varför?

Kan du ge exempel på några problem eller konflikter som har inträffats i skolan.

Vilka resurser, stöd finns på skolan för flerspråkiga, nyanlända elever? T.ex: special pedagog, modersmållärare, eller flerspråkiga personal som särskilda resurser?

Är det viktigt att samarbeta med föräldrar?

Hur ser skolorganisation ut, ligger fokus på flerspråkiga elever?

Hur bedömer ni elevers kunskaper? Ligger i fokus deras språkliga färdigheter?

Hur kan rektor bidra till att skolmiljön förvandlas till en interkulturell lärandemiljö?

Var har ni för policy och behandlingsplan för integration?

Hur skapar du interkulturell lärandemiljö?

Bilaga 4. Intervjufrågor till specialpedagog.

Hur bemötts nyanlända elever?

Hur börjar ni arbete med dessa elever?

På vilket sätt jobbar du med flerspråkiga elever?

Vilka svårigheter förekommer i frågan om flerspråkiga elever?

Vem som bestämmer om stödtimmarna för elever (hur många de ska få ?)

Samarbetar du med modersmåls lärare och ämneslärare?

Samarbetar du med föräldrarna?

Är arbete problematiskt? På vilket sätt?

Vad tycker du att problemen beror på?

Bilaga 5. Observationer.

Observation hos Monica

Ur (Lgr 11: 189) Centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism.

Observation gällde religions lektion. Eleverna har tittat på film om hinduism.

Monica har dessutom tillsammans med eleverna skrivit betygskriterierna som behövs till det nya nuvarande Lgr 11 ur kapitlet - hinduism. Läraren började undervisning från återkoppling till filmvisning. Eleverna repeterade tillsammans vad filmen handlade om. Alla elever kom till tals och återberättade filmens innehåll. De nämnde typiska symboler, ritualer förknippade med hinduismen som t.ex.: dopning, tro på reinkarnation, bad i heligt vatten, tempel. Lektionen fortsattes genom att läraren ledde, höll lektionen och introducerade och förklarade

nya, svåra begrepp och tankar kring hinduismen, exempelvis: ko, kretslopp, samsara, reinkarnation, moksa, brahman, kastsystem.

I klassen var interaktion synlig och det var en levande dialog mellan lärare och elever. Läraren frågade eleverna, och eleverna svarade på ställda frågorna. Läraren använde moderna verktyg (projektor kopplad till dator) och skrev texter, meningarna på datorn vilket gjorde att texten visades på tavlan.

Läraren delade ut böcker (Ingrid Berlin/ Börge Ring, Religion, Stockholm 2003).

Monica förklarade en uppgift - planerad att lösas parvis.

Uppgiften handlade om vilka de viktiga centrala tankarna inom hinduism är och krävde skrivande samt bildillustrationer, kreativitet och aktiviteter.

Under lektion var lärarens stöd mot eleverna tydligt synlig. Läraren tog hand om eleverna. Det är värt att notera att olika nationaliteter utan svenskan var nuvarande, sammanlagt 19 elever som fick hjälp/stöd av läraren, när det behövdes.

Fortsättningsvis arbetade eleverna, diskuterade den utdelade uppgiften. För att uppmuntra betydelse av arbete i klassen påminnade läraren att det är viktigt att uppdraget är gjort i skolan, under lektionstid, inte hemma som några av eleverna föreslog.

Fortsättning av påbörjad lektionen tog dess uppföljande under veckan.

Observation hos Annica

Ur (Lgr 11: 162) Namn och läge på övriga europeiska länder samt viktigare öar, vatten, berg, regioner och orter.

I början av lektion gjorde eleverna en översikt av Göteborgs vardags tidning som heter "Metro". Barnen "brinner" automatiskt för att plocka ur fakta från sina hemland eftersom det står rubriker handlande om nuvarande situationer i Irak, Syrien osv. Vissa elever som hade sina rötter i Irak anknyter spontant till sina familjer, släktingar och berättar. Likadant gör den del elever som kommer från Bosnien och Serbien och har hört om kriget från föräldrar. Lektionen visade ett sorts interkulturellt utbyte.

Vi hade två observationer under samma dag och vi märkte att under två följande lektioner visade barnen det samma intresse, de flesta kommer från vissa respektive länder. Eleverna lade fokus på likadana artiklar i tidningen. Läraren hjälpte att förklara svåra, okända ord samt begrepp.

Hela klassen bestod av olika nationaliteter. Element av interkulturell pedagogik var synlig - att eleverna fångade uppmärksamhet till sin egen bakgrund. Det positiva är att lärarna låter barnen prata om sina ursprungsland. Samtidigt kan elever och lärare lära sig något nytt, fördjupa sina kunskaper.

Andra delen av lektionen knöt an till SO ämnet: geografi. Under lektionens tid jobbade eleverna individuellt med sina häften. Varje elev jobbade med ett land som ligger i Europa. Varje häfte bestod av följande uppgifter exempelvis: länders fakta t. ex: länders yta, befolkning storlek, huvudstad, språk, religion, valuta, landets flagga) Dessutom uppgifter innehållande fördjupade beskrivningar om landets klimat, naturtillgångar, speciella djur och växter. Häftet gällde också viktiga händelser och deras betydelse för det berörda land, viktiga aspekter av länders styrning, samt deras sevärdheter, turism utveckling och hänvisning till kultur.

