



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Modersmåslärares uppdrag

## - ett område för skolutveckling?

**Eva-Lis Lindelund och Heléne Tannerborg**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogikprogrammet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 SPP600:3

## Abstract

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogikprogrammet SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2014  
Handledare: Lena Fridlund  
Examinator: Rolf Lander  
Rapport nr: HT14 SPP600:3  
Nyckelord: modersmåslärare, diskursanalys, svensk undervisningskontext, annanhet

---

Syfte: att undersöka hur *talet om modersmåsläraryupdraget* framträder bland fyra olika yrkeskategorier på grundskolans verksamhetsnivå.

Teori: Undersökningen utgår från Laclau & Mouffes diskursteoretiska modell, förklarad genom Winther-Jorgensen & Philips (2000). Teoretiska begrepp centrala för undersökningen, såsom *annanhet* och *kosmopolitism* har hämtats från Todd (2008, 2010), medan Elmeroths (2008) diskussion om *etnisk maktordning* och *monokulturell norm* har varit ett sätt att förklara betingelserna kring den svenska undervisningskontexten. Bauman (2013) har fått bistå undersökningen med en diskussion kring mångkulturellt samhälle, *skillnad* och *universalitet*.

Metod: Undersökningen omfattar utsagor från fyra olika yrkeskategorier verksamma i skolan, två modersmåslärare, två lärare, två specialpedagoger och två rektorer. Samtalsmaterialet har utgått från frågeområdet: modersmåslärarens uppdrag i skolan. Materialet har sedan transkriberats, kodats och tematiserats.

Resultat: Undersökningen visar att *talet om modersmåsläraryupdraget* kännetecknas av en diskrepans mellan dess uttalade betydelse, artikulerat som viktigt, och hur det sedan konstitueras i skolans vardagliga praktik. Här utgör svensk undervisningskontext den dominerande diskursordningen, till vilken modersmåsläraryupdraget antar en *annanhet*, ett begrepp lånat från Todd (2008), som har kommit att utgöra centrum, så kallad nodalpunkt för de diskurser om modersmåsläraryupdraget som framträtt. Annanheten har framträtt ur följande områden: Modersmålsundervisning och studiehandledning, inkludering och exkludering, formell kompetens och personlig preferens, kostnad och vinst och till sist ur en förändringspotential som betonar språkighet.

## Förord

I detta examensarbete har våra erfarenheter och kunskaper som pedagoger i skolan inneburit såväl möjligheter som svårigheter. Möjligheterna har främst bestått i vår vardagliga kunskap om att verka i skolan och att vara hyfsat initierad i hur verksamheten fungerar. Svårigheterna har varit att inför oss själva och varandra synliggöra hur vi båda är bärare av skolans dominerande diskurser. Hur vi både talar och tänker utifrån dem. Det är de teoretiska infallsvinklarna och våra diskussioner och reflektioner som har tagit oss en bit bort ifrån den rådande diskursordningen. Att vara två i processen, att kunna stöta och blöta har varit väldigt utvecklande och gett oss ny kunskap och nya insikter, användbara i vårt framtida yrke som specialpedagoger.

Ifråga om arbetets upplägg och diskussioner har vi båda tagit en aktiv del medan vi har delat upp arbetet i olika ansvarsområden. Eva-Lis har ansvarat för beskrivningen av diskursanalys och undersökningens teoretiska utgångspunkter medan Heléne har ansvarat för den historiska kartläggningen av modersmålsundervisning och studiehandledning. Vi har gemensamt arbetat med inledning och bakgrund, resultat och slutdiskussion.

Ansvar för genomförandet av samtalen med modersmåls lärare, rektorer, specialpedagoger och lärare har vi delat lika, liksom transkriberingen av materialet.

Vi vill tacka de personer som lät oss komma och genomföra dessa samtal, för deras tid och intresse. Vi vill rikta ett tack till vår handledare, Lena Fridlund, som gett oss utmaningar i ord och tanke, som lett till att vår lärprocess fördjupats och intensifierats. Vi vill tacka våra familjer, som uppmuntrat och stöttat oss under vår studietid.

Till sist vill vi tacka varandra för att vi genom den arbetsprocess som en uppsatsskrivning är, har kunnat visa varandra tolerans, intresse, engagemang och övervägande optimism.

# Innehållsförteckning

Abstract

Innehållsförteckning 1

**1. Inledning och bakgrund 2**

**2. Syfte 4**

**3. Litteratur och forskningsgenomgång 5**

3.1 Historik 5

3.1.1 Modersmålsundervisning 5

3.1.2 Modersmåls lärare 9

3.1.3 Studiehandedning 10

3.1.4 Studiehandedaren 12

3.1.5 Organisering av studiehandedning på modersmål 12

**4. Teoretiska utgångspunkter 13**

**5. Metod 17**

5.1 Urval 17

5.2 Tillvägagångssätt 18

5.3 Bearbetning och analys 18

5.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet 19

5.5 Etiska utgångspunkter 20

**6. Resultat 21**

6.1 Annanhetens två områden; modersmålsundervisning – studiehandedning 21

6.2 Annanheten; inkludering – exkludering 23

6.3 Annanheten; formell kompetens – personlig preferens 24

6.4 Annanheten; kostnad – vinst 26

6.5 Annanheten i förändring? 27

**7. Slutdiskussion 29**

Referenslista 32

Bilaga 1 35

# 1. Inledning och bakgrund

Medan denna uppsats skrevs inföll Modersmålets dag 21 februari. Den instiftades av UNESCO år 1999 i syfte att sätta den språkliga mångfalden på kartan. Eftersom vi båda, på var sitt håll, arbetar i klasser där elever med annat modersmål än svenska finns representerade, blev det intressant att ställa frågan om hur många olika språk det fanns i klassen. Vår upplevelse av reaktionen kring frågan var snarlik; en kompakt tystnad från samtliga elever. Det var inte förrän vi gång på gång betonat vår uppfattning om vilken rikedom det är att kunna flera språk som eleverna började berätta. Det visade sig att i klasserna, båda omfattande 23 elever, fanns det 9 respektive 13 olika språk representerade. I den diskussion som tog vid i den ena klassen, ställdes frågan hur många av eleverna som gick i modersmålsundervisning. Det visade sig att samtliga hade deltagit kortare eller längre perioder, men att alla, av olika skäl, slutat med modersmålsundervisningen. Som skäl angavs bland annat den sena undervisningstiden, de långa resvägarna och, som en elev uttryckte det; ”vi bara fikade hela tiden, så jag lärde mig inte så mycket”.

Under vår utbildning på Göteborgs universitet har det specialpedagogiska verksamhetsområdet kommit att förstås som en utbildningspolitisk åtgärd i syfte att säkerställa en skola för alla. Specialpedagogen kan utifrån ett föreställt övergripande helikopterperspektiv på skolans olika verksamhetsdelar, i samverkan med rektor och lärare, verka för och ibland också ansvara särskilt för det så kallade kompensatoriska uppdraget. Det kompensatoriska uppdraget har tillsammans med parollen *en skola för alla*, kommit att diskuteras och problematiseras alltmer under de senaste åren. I synnerhet sedan Pisa-rapporten publicerade sina mättningsresultat, som visar att den svenska skolan följer trenden av försämrade resultat, nu senast med matematik som fokusområde, men också inom områden som läsförståelse och naturvetenskap. I Skolverkets Pisarapport problematiseras bland annat det svenska skolsystemets likvärdighet i relation till den elevgrupp med utländsk bakgrund som resultatet kartlägger:

Att elever med utländsk bakgrund och som är födda i Sverige och därmed vuxit upp och gått i skolan hela sitt liv i Sverige ändå uppnår så pass mycket lägre resultat i matematik, även efter att hänsyn tagits till skillnader i den socioekonomiska bakgrunden, indikerar att skolan inte lyckas med målsättningen att ge alla elever en fullgod utbildning. Ett skolsystems förmåga att ge en fullgod utbildning till elever oavsett bakgrund – utgör en kärna i likvärdigheten och utifrån den aspekten lyckas inte Sverige bättre än andra länder (Skolverket 2013a s. 19).

Här diskuteras en skola för alla utifrån den lagstadgade föresatsen att skolan ska överbrygga skillnader i socioekonomisk bakgrund genom att: ”Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform...” (SFS 2010:800, kap. 1:9§). Men en likvärdig skola är inte ett entydigt begrepp, utan kan också möjliggöra för tolkningen att skolan står fast och fixerad till form och innehåll medan elevgruppen uppvisar en rik variation, till vilken skolan inte har för avsikt att anpassas. Som ett förtydligande av vad det ska innebära fastslås hur skolsystemet ska arbeta inom den övergripande föresatsen likvärdighet:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800, kap 1:4§).

Prov på hur man med detta kompensatoriska perspektiv försöker utjämna skillnader i elevgruppernas förutsättningar och behov kan för ovan beskrivna elevgrupp bland annat

exemplifieras med förberedelseklass, svenska som andraspråk och modersmålsundervisning. Under några decennier har dessa åtgärder blivit etablerade som strategi för att utjämna de skillnader i förutsättningar och behov som kan uppstå i flerspråkiga elevgrupper. På senare tid har frågan rests kring huruvida särskilda undervisningsgrupper i svenska som andraspråk och förberedelseklasser kan bidra till att ytterligare segregera och befästa skillnader. Som exempel har Lena Fridlund (2011) pekat ut flera dilemman med den här sortens kompensatoriska insatser, där de inkluderande intentionerna bakom *en skola för alla* fått ge vika för segregeringar i olika gruppkonstellationer.

I den debatt som startat har särskild språkundervisning kommit att diskuteras och problematiseras. Det som skrivs om modersmåls lärare och modersmål visar dock på en rad motsättningar som väckt vårt intresse. Å ena sidan omfattas modersmål som ämne betraktat av Lgr 11 (Skolverket, 2011a). Här finns kunskapsmål och innehållsöversikt i likhet med de andra ämnena i skolans läroplan. På detta sätt anges ett formellt och obligatoriskt innehåll. Å andra sidan tillhandahålls modersmålsämnet inte självklart av skolan liksom skolans andra ämnen, utan ska aktivt sökas av elevens vårdnadshavare. I SFS framskrivs modersmålsundervisning som ett hjälpmedel i den obligatoriska skolformen i form av studiehandledning som ska ges på modersmål ”om eleven behöver det” (SFS 2011:185, kap.5 4§). Vi ställer oss frågan, är den här otydligheten kring modersmålets betydelse på väg att förändras? I en senare publikation *Nyanlända i fokus* (Skolverket 2013b) konstaterar man att:

Antalet nyanlända elever ökar i Sverige och mycket tyder på att ökningen fortsätter. Allt fler kommuner måste bygga upp beredskap och kunskap för att ta emot nyanlända elever och erbjuda bra utbildning. Kommunernas erfarenheter av mottagande av nyanlända varierar mycket. (s. 3)

Skolverket poängterar i denna skrift att det är viktiga förändringar på gång inom lagstiftningen när det gäller nyanlända där syftet är att skapa tydligare direktiv kring frågor som mottagande och inkludering. De förslag som ligger hävdar man kan komma att träda i kraft redan under våren 2014.

På Sveriges kommuners och landstings (SKL, 2013) hemsida sammanfattas de framgångsfaktorer som anses möjliggöra ett bättre mottagande och inkludering av målgruppen. Ett återkommande tema i texten är studiehandledning som verkar stå i nära förbindelse med modersmåls lärarnas tänkta uppdrag. Här föreslår man bland annat att staten ska:

1. Utbilda fler modersmåls lärare. Idag finns det ett stort behov av fler och bättre lärare. 2. Utreda och analysera studiehandledningens roll. 3. Öka den verksamhetsnära forskningen kring modersmål och studiehandledningen. 4. Underlätta satsningar på distansundervisning genom att bidra till initiala investeringar och kompetenshöjande insatser (s.7).

Här förstår man att förändringar avseende modersmåls läraruppdraget är nära förestående. Samtidigt väcker texten frågor. Vad menas med studiehandledning och vilken typ av kompetenshöjande insatser är det som åsyftas och för vilka? Det kan vara gruppen modersmåls lärare texten åsyftar och vid sökningar på nätet kan slutsatsen dras att det är en otydlig yrkesgrupp vad gäller anställningsvillkor och uppdragsbeskrivning. Eftersom kursplan för modersmål ingår i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) är det rimligt att tänka att modersmål, bortom sitt primära syfte att utveckla det första språket, också skulle kunna vara en mer verksam del inom skolans lokala organisation, inte minst som ett led i den ökade beredskap för mottagande av nyanlända som Skolverket vill utveckla. När vi ser oss omkring i de skolor vi är verksamma i har modersmåls lärarna ofta ett diffust uppdrag. De arbetar i huvudsak med uppbyggnad och utveckling av elevens första språk, vilket understöds i forskning som en av

de mest avgörande förutsättningarna för inläringen av det andra språket (Hammarberg, 2013).

När Skolverket nu publicerat rapporter så som *Nyanlända i fokus*, (Skolverket, 2013b) *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling* (Skolverket, 2012) och *Studiehandledning på modersmål* (Skolverket, 2013c) kan man dra slutsatsen att det är behoven av ett förbättrat mottagande och inkludering för denna elevgrupp som står i centrum. Men det kan också tolkas som att modersmåsläraryupdraget kan bli en viktig del av en sådan förbättring och inkludering. Samtidigt vittnar området om en otydlighet när det gäller uppdraget som modersmåslärare, vilket i sin tur kan tänkas visa på en politisk oenighet kring dess betydelse och som tycks skapa motsättningar.

Vi vet att det idag finns intentioner på central nivå att höja beredskapen för ett ökat antal nyanlända elever på svenska skolor. Hur kan då en sådan beredskap framträda i skolan? Skrivs modersmåsläraryupdraget fram i en sådan och i så fall hur?

## 2. Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka diskurserna,<sup>1</sup> eller hur *talet om* modersmåsläraryupdraget framträder bland fyra olika yrkeskategorier på verksamhetsnivå.

Följande frågeställning är central i studien:

- Vilka diskurser om modersmåsläraryupdraget framträder på verksamhetsnivå, det vill säga i skolans vardagliga praktik?

---

<sup>1</sup> Diskurs förklaras av Winther & Jorgensen (1999) som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (s.7)

## 3. Litteratur- och forskningsgenomgång

I detta kapitel har vi valt att ta upp såväl forskning som annan litteratur samt historik som belyser uppsatsens ämne. Kapitlet har vidare för avsikt att leda fram till de valda teoretiska utgångspunkterna.

### 3.1 Historik

#### 3.1.1 Modersmålsundervisning

Innan år 1960 existerade inte den tanken att elever skulle undervisas i det språk de talade hemma eller det språk de lärt sig först. Då undervisades alla elever, oavsett språk, i svenska i skolorna. 1962 hade elever som bodde i kommuner med finskspråkig befolkning möjlighet att välja finska som ett tillvalsämne när de gick i årskurs 8 eller 9. Utvecklingen fortsatte med att kommunerna år 1966 kunde få statsbidrag för att anordna undervisning i svenska som andraspråk för elever som gått i utländska skolor samt för utländska och statslösa elever. Bidraget inbegrep dessutom studiehundledning på elevens hemspråk (Hyltenstam & Tuomela, 1996).

År 1968 fanns det kommuner som erbjöd frivillig undervisning i modersmål för de elever som hade ett annat modersmål än det svenska (Vetenskapsrådet, 2012). 1970-talet innebar en förändring på så sätt att läroplanen, *Lgr 69*, då innehöll en kursplan för det finska språket. På den tiden användes ordet modersmål när man talade om ämnet svenska. Därför fick undervisningen på ett annat språk namnet hemspråk istället. Uttrycket användes för att det skulle innebära undervisning i det språk som talades hemma, att det var "ett levande inslag i hemmet" (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 46).

I *Lgr 69* rekommenderades kommunerna att göra inventeringar av de elever som hade ett annat hemspråk än svenska. Vidare skulle kommunerna uppskatta vilka dessa elevers behov av stödundervisning i svenska och hemspråk var. Information om möjligheten till undervisning och varför den förekom skulle ges till föräldrar. Slutligen skulle kommunerna göra en bedömning för hur många elever som önskade undervisning, varvid Skolöverstyrelsen i sin tur bedömde om det fanns förutsättningar för och behov av att anordna hemspråksundervisning (Hyltenstam & Tuomela, 1996).

Hemspråksreformen trädde i kraft 1977 genom ett enhälligt riksdagsbeslut och nu blev kommunerna skyldiga att anordna hemspråksundervisning och att erbjuda studiehundledning<sup>2</sup> på modersmålet. Elever som bedömdes vara i behov av eller önskade delta hade rätt att få sådan undervisning (Vetenskapsrådet, 2012).

Hyltenstam och Tuomela (1996) beskriver vad som inbegreps i reformen; undervisning i hemspråk skulle anordnas för de elever som önskade eller behövde delta. Vidare stod det att omfattningen av verksamheten skulle täcka elevens behov av hemspråk. Det skulle ske en inventering av de elever som önskade undervisning och en bedömning av hur många veckotimmar varje enskild elev behövde för att tillgodogöra sig språket. Även föräldrarnas

---

<sup>2</sup> Med studiehundledning avses det stöd som kan ges på elevens modersmål för att främja lärandet och kunskapsutvecklingen. En utförligare beskrivning finns på sidan 10 i denna uppsats.



synpunkter kunde finnas med i nämnda inventering. Reformen tog också upp vikten av att informera om språkets betydelse och om de möjligheter till undervisning som fanns. Informationen kunde ske genom exempelvis uppsökande verksamhet eller andra slags direkta kontakter med föräldrarna. Slutligen skulle det upprättas ett handlingsprogram där det skulle anges vilka principerna var för fördelningen av de statliga resurserna.

Målet med hemspråksreformen var främst att man ville stödja det som kallades för aktiv tvåspråkighet i finska och svenska. Kommunerna hade nu möjlighet att anordna hemspråksklasser samt sammansatta klasser i grundskolans årskurser 1-6 och tanken var att språken i dessa klasser skulle utgöras av elevernas hemspråk samt svenska som undervisningsspråk.

I de sammansatta klasserna skulle cirka hälften av eleverna ha ett annat hemspråk än svenska och den övriga delen ha svenska som modersmål. Tanken var att eleverna skulle undervisas på sina respektive hemspråk i de lägre årskurserna. Undantaget var vissa övningsämnen, där samtliga elever fick undervisningen på svenska. Samtidigt fick de elever med invandrarbakgrund undervisning i svenska som andraspråk.

I de tvåspråkiga klasserna, också benämnda hemspråksklasser, fanns elever med ett gemensamt hemspråk och där skulle undervisningens huvuddel vara på det gemensamma språket och endast en liten del på svenska. Så småningom skulle det svenska språkets omfattning i klassen öka, för att på mellanstadiet representera hälften av undervisningsspråken. Dessa hemspråksklassers, sedermera modersmålsklasser, verksamhet bedrevs först som försök och klassernas antal ökade stadigt under 1980-talet.

Det fanns också möjlighet att anordna mer temporära lösningar för de elever som var nyanlända, och det var förberedelseklass. Detta var en tillfällig klass, där elever med olika hemspråk ingick, och där undervisningen skedde på svenska. Här placerades ofta de elever som antingen saknade, eller endast hade elementära färdigheter i svenska. Undervisningens omfattning låg mellan ett och två år. Eleverna var under tiden inskrivna i en svensk klass och deltog där, först i övningsämnen, för att sedermera successivt föras över i den klassen (Hyltenstam & Tuomela, 1996).

Skyldigheten att anordna undervisning upphörde om det inte fanns möjlighet att rekrytera lämpliga lärare eller om färre än fyra elever önskade delta. Tankar fanns att göra hemspråksundervisningen obligatorisk, men reformen sträckte sig slutligen till att låta den utgöra ett frivilligt val för eleven och dennes föräldrar (Vetenskapsrådet, 2012). Om eleven anmält sitt intresse för hemspråksundervisning var lektionerna obligatoriska under hela läsåret. Efter ett år fick eleven ansöka på nytt om att få modersmålsundervisning. Det sades också i anvisningarna att ”undervisningen i hemspråk skulle ersätta undervisning av motsvarande omfattning i ett eller flera ämnen eller deltagande i fria aktiviteter.” (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 49). Dock fanns det inga anvisningar kring vilket eller vilka ämnen som hemspråket skulle ersätta.

Hemspråk skulle alltså vara likställt övriga ämnen och vara en integrerad del av skoldagen för eleven. Detta innebar att undervisningen måste ske i den skola där eleven gick och att den skulle ske inom den ordinarie skoltiden. Dessutom skulle betyg ges i ämnet.

Första gången som hemspråk introduceras som eget ämne var i läroplanen för grundskolan 1980, *Lgr 80*, enligt Hyltenstam & Tuomela (1996). Målsättningen var följande:

Syftet med undervisningen skall vara att vidmakthålla och utveckla kunskaper i det språk, som barnet använder i sin dagliga miljö. Därigenom främjas barnets känslomässiga, språkliga och intellektuella utveckling. Barnet får också möjlighet att leva sig in i och känna samhörighet med föräldrarnas/vårdnadshavarnas kulturella bakgrund.

Syftet med undervisningen är vidare att eleverna senare skall kunna utveckla tvåspråkighet som gör det möjligt för dem att känna sig hemma i två kulturer. De skall få stöd och uppmuntran för att utveckla sin förmåga att lyssna, förstå, tala, läsa och skriva. Målet är att eleverna skall vilja, våga och kunna använda sitt hemspråk i olika situationer (s.56-57).

1985 ändras kriterierna för vilka som har rätt till modersmålsundervisning. Nu gäller det endast dem som talar språket dagligen med en eller båda vårdnadshavarna, att det var "ett dagligt umgängesspråk." (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s.46). Enligt Vetenskapsrådet (2012) var skälet främst att få mer enhetliga grupper som skulle undervisas. Dock är kommunerna inte skyldiga att anordna undervisning om elevantalet i en grupp understiger fem elever. Undantaget gällde de elever som talade de nationella minoritetsspråken finska, meänkieli, romani chib och samiska, samt de elever som var internationellt adopterade.

Modersmålsundervisningen var på den här tiden integrerad i skolschemat och för de elever som deltog innebar det att de fick lämna annan ämnesundervisning. Så fortsatte det fram till år 1991, då det erbjöds andra alternativ. Undervisningen förlades nu utanför den ordinarie skoltiden, det vill säga på eftermiddagar eller på lördagar.

Från början finansierades modersmålsundervisningen av staten, via ett särskilt bidrag till kommunerna. 1991 ändrades detta i och med att kommunerna tog över ansvaret för skolorna av staten. Det innebar att de öronmärkta pengar, som staten tidigare tillhandahållit uteblev och därmed ökade kommunernas möjligheter att göra sina egna prioriteringar.

De hemspråksklasser, och till viss del även de sammansatta klasserna, vars antal stadigt ökat under 1980-talet, minskade drastiskt efter 1991. Under senare år har dessa klasser återkommit till viss del. Bland annat finns de i Malmö och i Södertälje. I den förra staden är språken arabiska och albanska representerade, i den senare finska. Möjligheten finns kvar och "enligt SFS 1995:63 får tvåspråkig undervisning anordnas i årskurs 1-6 och för elever med finska som umgängesspråk även i årskurs 7-9" (Vetenskapsrådet, 2012, s 58).

1994 kommer en ny läroplan, *Lpo94*. Här står följande att läsa kring syftet med hemspråksundervisningen:

Undervisning i ämnet syftar till att elever med annat hemspråk än svenska utvecklar sitt språk så att de därigenom kan få en stark självkänsla och en klar uppfattning om sig själva och sin livssituation. Undervisningen skall främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kulturkompetens (s.24).

Så som kriterierna från 1985 uppger, har den elev som har ett annat hemspråk rätt till undervisning i det språket, om det är ett dagligt umgängesspråk med en eller två föräldrar. Vidare är undervisningen fortfarande frivillig, eleven har rätt till studiehandledning på sitt språk och kommunen har fortfarande skyldighet att informera om hemspråksundervisningen. Kommunernas skyldighet att ge undervisning i hemspråket upphör dock om det saknas lämpliga lärare eller om gruppen som ska undervisas består av färre än fem elever. Denna skyldighet gäller inte de nationella minoritetsspråken. Där är kommunen skyldig att anordna undervisning i modersmålet även om det finns färre än fem elever.

Modersmålsundervisning i de nationella minoritetsspråken ska erbjudas även om språket inte är elevens dagliga språk i hemmet. Dock ska eleven ha grundläggande kunskaper i språket för att få undervisningen (Skolverket, 2007).

Det är endast ett språk som undervisningen får omfatta. Undantag, om särskilda skäl föreligger, är romska elever från utlandet. Om en elev har fått undervisning på ett annat språk än modersmålet, exempelvis kurdiska elever som bott i Turkiet, kan de få studiehandledning på det språk de undervisats i, istället för på sitt modersmål.

Höstterminen 1994 kom så en annan begränsning som innebär att eleven har rätt att få hemspråksundervisning i sammanlagt sju år och då gällde regeln att undervisningen skulle bedrivas utanför timplanebunden tid. Regeln om antalet år och antalet elever i en undervisningsgrupp gällde inte för de elever som talade jiddisch, romani chib, meänkieli, samiska och övriga nordiska språk, eller de elever som är adopterade från utlandet (Skolverket, 2007).

Sedermera, 1997, ändrades termen till modersmål eftersom det skulle spegla det språk som barnet lärt sig först och inte bara det språk som pratades hemma, vilken den förra termen, hemspråk, gav sken av. Hemspråksklasser byter då också namn till modersmålsklasser (Vetenskapsrådet, 2012).

Genom Sveriges språklag (SFS 2009:600, 14 §) som gäller från 1 juli 2009, har det lagliga stödet för modersmål stärkts: ”Var och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Därutöver ska den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket.”

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11, (Skolverket, 2011a), finns modersmål som ett eget ämne i kursplanen. Följande citat är hämtade därifrån under rubriken syfte:

Undervisningen i ämnet modersmål ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål.(...) Undervisningen ska bidra till att eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad och blir medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen.(...) Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och bli flerspråkiga (Skolverket, 2011a, s.87).

Skolverket, (2011b) nämner att var femte elev, drygt 184000 skolelever, har rätt till modersmålsundervisning. Av dessa deltog cirka 92000 i undervisningen i modersmål. Enligt Skolverkets publikation ”Studiehandledning på modersmål” som publicerades 2013 ökar antalet flerspråkiga elever i den svenska skolan. Under vårterminen 2012 fanns det 70000 elever i den svenska grundskolan som var födda utomlands (Skolverket, 2013c).

Vetenskapsrådet (2012) redovisar siffror från SCB 2010, där antalet elever som har rätt till modersmålsundervisning har ökat. Mätningen från 1992 visar på 11,7 procent och år 2009/2010 har det ökat till 19,4 procent.

Skolverket (2011b) beskriver vidare att modersmålsundervisningen år 2009/2010 bedrevs på ungefär 90 olika språk i 230 svenska kommuner. Följande står att läsa om Sveriges undervisning i modersmål i förhållande till övriga världen:

Sverige är ett av de få länder i världen som har ett generellt och nationellt reglerat erbjudande om undervisning i elevens modersmål. Undervisning i barns modersmål erbjuds i många andra länder som

kvällsskola eller helgskola utanför det vanliga skolsystemet. Då är det ofta föreningar, organisationer, ibland ambassader, som står för verksamheten. Det finns även undervisning i särskilda skolor eller av lärare som ett land har skickat till ett annat. Svenska utlandsskolor är ett exempel (Skolverket, 2011b).

### 3.1.2 Modersmållärare

Först när hemspråksreformen kom 1977 inrättades fasta lärartjänster för modersmållärare. Samtidigt upprättades principer för ett meritvärderingssystem för tjänsterna. Dessa lärare är ”formellt behöriga att tjänstgöra i förskolan, grundskolan, gymnasieskolan, grundläggande vuxenutbildning och komvux.” (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s 50). De flerspråkiga eleverna har, genom dessa lärare, rätt att få undervisning på och i sina hemspråk och att få studiehandledning på sitt språk i samtliga ämnen. Lärarna ska också ”medverka vid kontaktarbete mellan skola och hem.” (Hyltenstam & Tuomela, 1996, s. 50).

Nu etablerades också en lärarutbildning, hemspråkslärarutbildningen. Den utbildade hemspråkslärare i ämneshandledning och hemspråksundervisning på ovanstående skolnivåer och gav dem behörighet att undervisa som hemspråkslärare. Utbildningen var på två år och i inträdeskraven låg en allmän behörighet till studier på högskola samt godkända språktester i svenska och i hemspråket. Drygt ettusen lärare hade utbildats i cirka tjugo olika språk när utbildningen lades ner 1988 (Vetenskapsrådet, 2012).

Efter 1988 kunde modersmållärare utbilda sig på grundskollärlinjen, under en särskild hemspråksvariant. Kraven för att gå den här linjen var godkända språktest och särskild behörighet. Skillnaden mellan denna linje och den förra var att den senare också förberedde den studerande på undervisning även i andra skolämnen förutom hemspråk. I Hyltenstam och Tuomela (1996, s. 51) finns siffror för hur många som utbildat sig på denna linje. Sedan 1989 har fem lärare utbildats i Göteborg och det finns inga nya sökanden sedan 1992. I Malmö har det inte funnits några sökanden sedan 1993 och i Stockholm har cirka 30 lärare utbildats. Författarna nämner också en annan utbildning som var inriktad på tvåspråkighet med finska som modersmål. Den riktade sig till låg- och mellanstadiet och anordnades mellan åren 1975 och 1986. Antalet lärare som fått examen är cirka 350 stycken. Vetenskapsrådet (2012) konstaterar att det inte utbildats några nya lärare i modersmål under de senaste 20 åren.

Boyd och Bredänge (2013) nämner att arbetsmarknaden för modersmållärare förändrades under första halvan av 1990-talet. Sverige drabbades då av en lågkonjunktur och det gav avtryck även på akademiker som var födda i ett annat land men som emigrerat till Sverige. Så försämrades också villkoren för modersmålsundervisningen, vilket drabbade de utbildade modersmållärarna. Mot slutet av 1990-talet förbättrades Sveriges ekonomi, men arbetslösheten för välutbildade utländska personer fortsatte att vara hög. Man försökte då att avhjälpa dessa problem genom att universitet och högskolor i samarbete med länsarbetsnämnderna, startade kompletterande utbildningar för pedagoger och akademiker med utländsk bakgrund. Tillsammans med särskilda medel och en förordning kunde man så småningom bättre ta tillvara den utländska kompetensen.

Enligt Vetenskapsrådet (2012) fick Högskoleverket ett uppdrag från regeringen 2011, där tanken var att undersöka hur Sverige bättre ska kunna säkra tillgången på modersmållärare, främst när det gäller de nationella minoritetsspråken (samiska, jiddisch, meänkieli, finska och romani chib). Nedanstående punkter utgör det förslag som Högskoleverket redovisade:

- \* De universitet och högskolor som är utpekade får ett nationellt ansvar för de olika minoritetsspråken. Detta gäller lärarutbildningen, högre utbildning samt forskning.
- \* Regeringen bör göra en egen grupp av dessa språk och inte låta dem ingå under begreppet modersmål. Detta förslag anses underlätta den tvåspråkiga undervisningen genom att det då lättare går att kombinera med andra ämnen. Vidare ska information kring tänkbara vägar till att utbilda sig ser ut och hur obehöriga, verksamma lärare kan komplettera sina utbildningar. Det föreslås också kompetenshöjande lärarfortbildningar för de verksamma lärarna.
- \* Mer pengar för rekrytering till språkutbildning och lärarutbildning, höja kunskapsnivån i alla lärarutbildningar beträffande minoritetsspråken, samt forskning om undervisning på dessa språk genom inrättandet av ett ämnesdidaktiskt centrum.
- \* Förbättra statistiken och utveckla läromedlen.

Hösten 2011 kom dessutom en ny lärarutbildning och här finns tanken att modersmållärare utbildas

...inom det reguljära systemet för ämneslärarexamen där modersmål ska kunna läsas som ett av flera ämnen, men också genom ett undantag som ettämneslärare, där studier i det aktuella språket (eller evaluerade verkliga kunskaper) ska kombineras med tre terminers pedagogisk utbildning. (Vetenskapsrådet, 2012, s. 59).

Vid denna tidpunkt fanns förslag från regeringen att modersmållärare inte ska innefattas av lärarlegitimationen, vilket i praktiken innebär att de kan sätta betyg och få fasta tjänster som lärare utan att ha den nämnda legitimationen.

I maj 2012 beslutade den svenska riksdagen att kravet på lärarlegitimation även ska innefatta modersmållärare (Svenska Dagbladet, 2012, 25 maj).

Enligt Skolverket (2011b) var antalet modersmållärare som arbetade deltid eller heltid år 2009/2010 cirka 2500 personer.

### 3.1.3 Studiehandledning

I Läroplanen, Lgr 11, betonas att undervisningen ska främja lärandet, tillika kunskapsutvecklingen, genom att utgå från ”elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 11, s 8).

Sedan 1997 har studiehandledning på modersmål funnits som stödåtgärd i de förordningar som finns för grund- och gymnasieskolan. I Skolförordningen står följande;

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket istället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl. (5 kap. 4§)

Skolverket (2013c) skriver att ”studiehandledning på modersmålet ska stödja elever som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i ett eller flera ämnen.” (s.4). I Skollagen regleras detta som särskilt stöd och det innebär att rektor har ansvar för att en snabb utredning kring barnets behov görs och att det upprättas ett åtgärdsprogram om det behövs.<sup>3</sup> Skolverket (2013c) rekommenderar att skolan, för att få en rättvis bild av elevens behov, gör

<sup>3</sup> I juli 2014 kom nya allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. (Skolverket, 2014)

en bedömning av elevens kunskaper både på svenska och på modersmålet och att utredningen belyser på vilket sätt modersmålet, därtill studiehandledningen, kan bli ett stöd för lärandet i de aktuella ämnena.

”Syftet med stödinsatsen studiehandledning på modersmålet är att använda elevens modersmål som ett redskap för att ge eleven möjligheter att klara kraven i skolans olika ämnen” (Skolverket 2013c. s. 12). Rekommendationen är att studiehandledningens effektivitet ökar om undervisningen sker växelvis på modersmål och på svenska. Då utvecklas elevens kunskaper i ämnet samt även i det svenska språket.

För att tillgodose de flerspråkiga elevernas olika behov beskriver Skolverket (2013c) *hur* undervisningen kan gå till genom att presentera tre olika modeller för studiehandledning. Den första är studiehandledning för de elever som har ämneskunskaper på modersmålet. Flera elever som anländer till Sverige när de är äldre än sju år har redan gått i skolan och därmed fått kunskaper på sitt modersmål i ett eller flera ämnen. När de sedan ska utveckla nya kunskaper på det svenska språket kan det bli svårt och risken kan finnas att de inte klarar kursplanemålen. Oftast är det starkaste språket elevens modersmål och därför bör studiehandledningen utgå från de ord, begrepp och kunskaper som eleven har på modersmålet och samtidigt introducera dess svenska motsvarigheter.

Den andra modellen går under benämningen förstaspråksstöd. Den är till för de elever som kommer till Sverige och har åldern inne för att ingå i den senare delen av grundskolan. Det kan vara så att de inte har någon tidigare regelbunden skolgång och därmed helt eller delvis saknar ämneskunskaper i ett eller flera skolämnen. Den första kartläggningen som görs ska inte bara fokusera på de formella ämneskunskaperna utan även på de praktiska erfarenheter eleven ifråga har. I dessa fall kan studiehandledningen ske parallellt på modersmålet och på svenska i det aktuella ämnet. Studiehandledaren introducerar begrepp och ämnesord på svenska. När kunskaperna i ämnet samt att det svenska språket har stärkts, övergår undervisningen till att omfatta mer och mer svenska.

Den tredje modellen benämns som förstärkt flerspråkighet. Den är till för elever som befunnit sig en längre tid i Sverige men ändå löper risken att de inte når målen enligt kursplanerna. Om eleven har en del begrepp på sitt modersmål kan en studiehandledning på modersmålet bli en viktig stödåtgärd. Det innebär att elev och lärare utgår från de grunder på modersmålet som eleven har i ämnet och utvecklar kunskaperna med de nya momenten, genom att exempelvis förklara innebörden av ett begrepp på modersmålet. Här krävs det en utredning som visar var svårigheterna består, om det beror på språket eller om det är ämneskunskaperna som har brister.

Eleverna har olika behov och för att möta dessa har det även betydelse *när* eleven får studiehandledning i ämnet. Skolverket (2013c) beskriver tre olika tillfällen när studiehandledning kan ges. Den kan ges före lektion och avses främst för de elever som redan gått i skola när de anländer till Sverige och som ofta har goda ämneskunskaper men ett begränsat ordförråd på svenska. För att kunna tillgodogöra sig undervisningen kan eleven ha stor nytta av förbereda inför en lektion med sin studiehandledare. Genom att tala om ämnet på modersmålet kan eleven via studiehandledaren få de svenska orden för olika begrepp. Då integreras fakta och innehåll på ett sådant sätt att det blir mer begripligt för eleven. Det här sättet fungerar också när det är stora mängder text som eleven behöver ta till sig. För att detta ska fungera maximalt är ett nära samarbete mellan studiehandledare och ämneslärare viktigt, eftersom studiehandledaren behöver känna till vad man läser i elevens

klass och vilka ämnen som behöver förstärkning. Dock är samarbetet avhängigt hur mycket tid som studiehandledaren tillbringar på den aktuella skolan. Faktorer som gynnar en god studiehandledning är att studiehandledaren får möjlighet att delta i möten med övriga lärare och att vara med på ämneslärarens lektioner.

Den andra modellen som presenteras är studiehandledning direkt under lektionen, samtidigt som ämnesundervisningen sker. Då finns möjligheten att studiehandledaren kan fånga upp elevens behov direkt. Detta sätt är passande när det finns fler elever i behov av studiehandledning i samma klass och används i första hand kring de elever som har varit kort tid i Sverige och har ett begränsat svenskt ordförråd. Om det ska göras en längre genomgång av ett ämnesavsnitt kan studiehandledaren göra den parallellt med ämnesläraren. På så sätt kan samarbetet mellan de båda lärarna gynnas eftersom de kan göra en gemensam planering av lektionens upplägg. Dessutom kan det bidra till ett flerspråkigt perspektiv i ämnesundervisningen (Skolverket, 2013c).

Den tredje och sista modellen avser studiehandledning efter lektion och detta sätt passar bäst för de elever som kommit en bit på väg i utvecklingen av det svenska språket. De är då med under lektionen och får pröva om den svenska de redan tillägnat sig bär och sedan följs lektionen upp på modersmålet genom repetition och ger då en fördjupad kunskap. Ämneslärare och studiehandledare gör då en avstämning kring vad som behöver repeteras och vad eleven behöver uppnå för att nå kunskapskraven i det aktuella ämnet (Skolverket, 2013c).

### **3.1.4 Studiehandledaren**

Det görs en åtskillnad kring studiehandledare och modersmållärare, även om det ofta är så att den senare också agerar som studiehandledare. Skillnaden består i att studiehandledaren utgår från kursplaner i respektive ämne medan modersmålläraren följer kursplanen i ämnet modersmål. Skolverket (2013c) nämner följande faktorer för att en studiehandledning ska bli effektiv: Det är viktigt att studiehandledaren behärskar modersmålet och att densamme har kännedom om elevens förutvarande skolsystem samt vara förtrogen med det svenska skolsystemet. Vidare ska studiehandledaren vara pedagogiskt kunnig, vilket innebär en didaktisk medvetenhet och ett batteri av tillämpbara pedagogiska arbetsmetoder. En utvecklad språklig medvetenhet ingår också i framgångsfaktorerna samt att studiehandledaren vet vilka mål eleven ska utvecklas mot och vilka kunskapskraven är. Slutligen behövs en ämneskunighet i de olika ämnesområden som densamme undervisar i, förslagsvis kunskaper i ämnet som motsvarar gymnasienivå.

### **3.1.5 Organisering av studiehandledning på modersmål**

Skolverket (2013c) skriver att denna uppgift kan ”innebära stora utmaningar för skolor och huvudmän.” (s.33) För att studiehandledningen ska bli så effektiv som möjligt, behöver flera aktörer inom skolans värld samverka. Det som kan ställa till problem är att studiehandledaren finns på en central enhet, där skolor beställer eller ansöker om studiehandledning efter behov. Då är det oftast så, att studiehandledarens uppdrag finns på flera skolor och därmed försvåras mötet mellan studiehandledaren och ämnesläraren. Ett annat problem är att få studiehandledare med rätt kompetens, det vill säga som behärskar både det aktuella skolämnet och språket ifråga. Det har visat sig att i många fall anställs modersmålläraren som studiehandledare.

Övriga faktorer som kan försvåra är schemalaggningsen för studiehandledningen, eftersom eleven helst inte ska gå ifrån den ordinarie undervisningen i alltför stor utsträckning och att många skolor har elevgrupper där flera olika språk är representerade.

Studiehandledning är, som tidigare nämnts, en form av särskilt stöd och därför ska ett åtgärdsprogram utarbetas, där en beskrivning av elevens stödbehov är nedtecknad. För att studiehandledningen ska bli bra är det därför viktigt att ämnesläraren och studiehandledaren samarbetar kring detta åtgärdsprogram. Ansvar för ämnesläraren blir då att undervisa i ämnet, bedöma elevens kunskaper och sätta betyg medan studiehandledaren ansvarar för att ge eleven ett adekvat stöd enligt det utarbetade åtgärdsprogrammet. Det behövs en tydlig koppling till undervisningen i ämnet, vilket sker via genomförandet utifrån ämnesplaner eller kursplaner i ämnet.

Skolverket (2013c) har i sin publikation listat de framgångsfaktorer man konstaterat i de skolor som kommit långt i sitt arbete med studiehandledning. De är följande:

- \* Rektor är ansvarig för och engagerar sig i frågan om studiehandledning.
- \* På skolan finns kompetens kring frågor som rör flerspråkighet.
- \* Personalen har utvecklat en samsyn kring mål och syfte med studiehandledningen.
- \* Ämneslärarna tar ansvar och engagerar sig i studiehandledningen.
- \* Personalen skaffar sig kunskaper om elevens tidigare skolgång och ämneskunskaper.
- \* Personalen planerar gemensamt med utgångspunkt i elevens behov. (s.34)

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Under denna rubrik har vi försökt ge en sammanställning av de teoretiska perspektiv och utgångspunkter som utgör undersökningens tolkningsram.

Den franske idéhistorikern och filosofen Michel Foucault (1993) använder diskursbegreppet för att påvisa hur olika tankemönster skapar sanningar som definierar hur vi tänker och talar om olika fenomen. Sanningarna är för Foucault intimt förknippade med makt som han menar verkar inom alla sociala praktiker och som påverkar olika grupper och individer i samhället.

Elmeroth (2008) behandlar utförligt vad hon betecknar som den etniska maktordningen. Hon slår fast att de som har makten i skola och samhälle också har makten över undervisningens utformning. Hon menar att de ämnen som är avsedda för flerspråkiga elever blir mindre viktiga än övriga ämnen i enlighet med vad författaren benämner som ”den monokulturella normen” (ibid, s.106)

Hur skillnad görs mellan människor på strukturell och institutionell nivå kan förklaras på följande vis:

Strukturell rasism anses uppstå när samhällsstrukturer, t.ex. rättssystemet, utbildningssystemet etc., och det politiska systemet exkluderar etniska minoriteter och/eller immigrantgrupper från att delta i samhällslivet på samma villkor som övriga medborgare.

Institutionell rasism anses uppstå när regler, normer och vedertagna handlingsmönster (praxis) hos samhällsinstitutioner, som t.ex. skolan och universiteten, innebär en begränsning - och också ett hinder - för vissa etniska minoriteter och invandrargrupper att uppnå lika möjligheter som resten av samhället (Metapedia, 2014, 7 juli).



Ett exempel på den ”monokulturella normen” som Elmeroth (2008) diskuterar skulle kunna vara när utbildningsminister Jan Björklund säger att det inte finns några planer på att ändra uppläggningsen av modersmålsundervisning, men att han själv anser att det är viktigare att eleverna lär sig svenska än att studera sitt modersmål, framför allt för integrationens skull (Dagens Nyheter 2008, 27 november).

Fem år senare skriver Skolverket:

Andelen flerspråkiga elever i den svenska skolan ökar – var femte elev i grundskolan har grundläggande kunskaper i ett annat språk än svenska och vårterminen 2012 var 70 000 grundskoleelever födda utomlands (Skolverket, 2013)

Jarmo Laino, professor i finska vid Stockholms universitet, redogör för hur han menar att skolan har brustit i sin förmåga att möta dessa elevgrupper:

Skolans beredskap för att ta emot barn med annat modersmål än svenska är dålig, trots goda intentioner från lagstiftarna. Inte heller har undervisningen anpassat sig efter den forskningsbaserade kunskap som finns på området (World News, 2013, 8 maj).

Författaren anser att Sverige, tillsammans med Danmark, Nederländerna och Storbritannien, för 40 år sedan låg i framkant när det gällde den språkliga mångfalden i skolan, men att det inte är så längre. Sverige är det enda land av de ovanstående som fortfarande har kvar modersmålsundervisningen anknuten till skolan, men det finns fortfarande inga generella strategier för genomförandet.

Det är tröttsamt att det händer så lite. Varje gång vi tar emot en ny språkgrupp, är det som om hjulet måste uppfinnas på nytt, säger Jarmo Laino. Jag anser att trögheten i grunden handlar om kulturella värderingar och nationalism. För den som har svårt att ta till sig att Sverige är ett land i snabb förändring, är det också svårt att acceptera att andra språk än svenska blivit viktiga (World News, 2013, 8 maj).

I de kommuner som ser mångfald som något positivt, görs insatser för att eleverna ska delta i modersmålsundervisningen och detta menar Laino är:

... i linje med forskningen som i huvudsak är ense om att barn som får kontinuerlig undervisning i sitt modersmål plus det omgivande huvudspråket blir bra i alla ämnen. De som inte får det har en tendens att halka efter (World News, 2013, 8 maj).

Sverige, Europa och hela världen kännetecknas av en alltmer utbredd migration. Folk flyr från länder och de flyr till länder. I dessa förändringars kölvatten reses frågor om *integration*, vilken Salameh (2012) definierar som en process, genom vilken nyanlända till ett land, väljer vad i det nya de vill ta till sig och vad som ska behållas av det gamla. Författaren använder begreppet *ackulturation* som i vid bemärkelse betecknar nyanländas anpassningar av kulturella mönster i en ny samhällskontext. *Integration* utgör en potentiell utveckling och är något som kan uppstå först efter en eller flera generationer i ett samhälle, menar författaren, medan *assimilation* är en sammansmältning till det nya där det gamla helt försvinner.

Bauman och Mazzeo (2012) reser frågor kring universalitet, där insikten om att människor alltid kommer att vara olika har formulerats av Bauman. Att leva med människor från andra delar av världen och ”...att vara exponerad för de andra, är inget nytt, men tidigare har man trott att de som var *främmande* förr eller senare skulle förlora sin *olikhet*, bli assimilerade och acceptera de universella värden som i själva verket var våra värden.”(s.7) (författarnas kursivering)

Bauman och Mazzeo (2012) illustrerar med storstaden London som exempel, en stad som rymmer 180 diasporor<sup>4</sup> där det talas olika språk och där förekomsten av olika kulturer och traditioner är stor. Han menar att vi är förbi tankegångar om assimilering. Olika kulturer existerar parallellt och det handlar inte om tolerans ifrån landets infödda befolkning gentemot immigranter utan om solidaritet mellan olika grupper och individer, för att göra samexistensen möjlig.

I den svenska skolans värdegrund och uppdrag slås det fast:

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (...) I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism... (Lgr 11, s7)

I samma kapitel slås också fast:

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 kulturell mångfald (ibid, s 7)

Todd (2010) behandlar kosmopolitism, ett begrepp som ursprungligen härrör från filosofen Immanuel Kant, där hon menar att det representerar ett förordande av världsmedborgarskap i betydelsen ett fredligt och rättvist samhälle bortom nationalstatsgränserna. I ett mångkulturellt svenskt samhälle av idag lever vi nära främlingar och om vi genom undervisning och utbildning, ska kunna förmedla en kosmopolitisk etik till barn och unga som till fullo erkänner mångfalden, måste vi först beakta att det finns skillnader. Det är med acceptans för dessa skillnader som en mänsklig gemenskap kan komma till stånd.

Att möta "annanhet" beskriver Todd (2008) som en kompetens skolan behöver lägga tid och tankekraft på, i det pluralistiska samhälle som Bauman tecknat ovan. Författaren har begründat lärandet om den andre i utbildningssammanhang och skriver att det förutsätter "...två ting: att annanhet kan förstås och att lärandet om andra är pedagogiskt och etiskt önskvärt" (s.24). Författaren menar vidare att överbyggandet av skillnader ofta hämtar sin etiska kraft från en dekonstruktion av centrum och periferi, inkludering och exkludering, jaget och 'den Andre'"(s.27).

Bauman och Mazzeo (2012) resonerar i en frågeställning kring "Funktionshinder, normavvikelse och minoriteter som politiska problem" (s.77-79) sig fram till hur en statistisk minoritet tenderar att betecknas som avvikelser alltmedan de som innefattas av den statistiska majoriteten betecknar det normala som den rådande samhällsnormen.

Minoriteten som är färre till antalet kommer också att erfara underlägsenhet, som författaren vidareutvecklar på följande sätt:

När en kvalitetsskillnad överlagras på skillnaden i antal och tillämpas på mellanmänskliga relationer, kommer skillnaden i numerisk styrka att återbrukas i social ojämlikhet, både förutsatt och utövad (s.76).

Bauman och Mazzeo (2012) menar att i den vidare frågan om majoritet kontra minoritet blir det ytterst ett politiskt problem i vars fokus försvaret av minoriteternas rättigheter ligger.

---

<sup>4</sup> Uttrycket diasporor används idag när det gäller många etniska gruppers bosättningar utomlands (Wikipedia, 2014, 24 maj).

Förklaringen till att dessa problem sällan möts, hanteras eller ges en slutgiltig lösning, hävdar han har sin grund i att det är just majoriteten som fattar beslut för minoriteterna.

Elmeroth (2008) inleder sin beskrivning av etnisk maktordning med följande citat:

Inom samhällets alla områden förekommer rangordningar, eller hierarkier, mellan överordnad och underordnad. Hierarkierna visar sig i praktiken och blir utgångspunkten för tolkning av förhållandet mellan individer och grupper (s.11)

Författaren förklarar med hjälp av postkolonial teoribildning hur västvärlden med hjälp av dikotomiska tankestrukturer, som till exempel vi och dom, har rättfärdigat exploateringen av stora delar av världen. Hon sammanfattar dessa tankestrukturer som ”The West and the Rest” och menar att dessa tankestrukturer, genom vilka den västerländska befolkningen placeras högt i hierarkin, medan resten av jordens befolkning intar underordnade positioner, lever kvar (Ibid, s.13). Även om Sverige inte varit en kolonialmakt, menar hon, att vårt land ”...ingår på detta sätt i den mentala och politiska ordning där väst har tagit rätten att placera den egna idétraditionen högst i makthierarkin” (ibid, s.14).

Författaren diskuterar hur modersmålet intar en underordnad position i den svenska samhällshierarkin. Detta illustrerar hon genom att beskriva de olika kriterier som betecknar modersmålslärouppgiften: undervisningen ligger på tider utanför ordinarie timplan vilket leder till att modersmåls lärarna blir socialt och pedagogiskt isolerade. Lärarna har ofta en ambulerande tjänst genom att uppdraget är fördelat inte bara på olika skolor utan också på olika stadier i skolverksamheten. Det är ovanligt med kompetensutveckling och flera saknar pedagogisk utbildning. Dessa kriterier kan, menar Elmeroth (2008), uppfattas som signaler om att... ”modersmålet inte är intressant eller välkommet i samhället och skolan”(ibid, s.91)

Uppdelningen i normalt och avvikande har varit utgångspunkten för den största delen av Vetenskapsrådets (2010) forskningsrapport med titeln *Nyanlända och lärande* där man beskriver hur en sådan uppdelning skapas genom dagliga praktiker i den svenska skolan (s.25). De svenska eleverna representerar normaliteten medan elever med utländsk bakgrund utgör en avvikande kategori. Inledningsvis ställs också frågor kring hur integrationsprocessen av alla elever med utländsk bakgrund har fungerat; hur har skolan, som den första och därav kanske den viktigaste plattformen, lyckats organisera och förhålla sig till den ökande mångfalden? Författaren skriver:

De nyanlända kommer nämligen inte till ett strukturellt och kulturellt vakuum utan till en institution med lång historia, inrutade relationsmönster, attityder, uppfattningar om hur saker och ting bör vara och med en alldeles egen dynamik, som inte sällan avviker från de politisk- ideologiska proklamationerna om interkulturellt lärande, likvärdighet och lika behandling (Vetenskapsrådet 2010, s.10).

Om ett interkulturellt medvetandegörande ska komma till stånd och rubba skolans traditionstyngda dynamik, förutsätter det enligt Todd (2008) att de maktstrukturer som råder inom utbildningssystem synliggörs och plockas isär eftersom de:

...förvränger eller rent av utplånar vissa individer och deras gemenskaper. Att strukturera vårt etiska engagemang för skillnad som en fråga om kunskap implicerar att ju mer vi vet om *Andra*, desto bättre förstår vi att reagera på dem, att vara mer ansvarsfulla och att *av-andra* dem (s.24).

Utifrån en specialpedagogisk förståelsehorisont kan Todds (2008) uttryck att *av-andra* den *andre* vara en del av vad Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) försöker fånga in i sitt relationella perspektiv. Det är i sin utgångspunkt tänkt att anta ett elevperspektiv med

en betoning på elever *i svårigheter*. Här kommer lärmiljön och sammanhanget runt eleven att tillskrivas stor betydelse och strävan är att se vilka anpassningar i skolan som kan göras för att möta en mångfald av individuella behov. I motsats till det relationella perspektivet ställer Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) upp det kategoriska perspektivet. Här förklaras svårigheter ofta mot en psyko-social och/eller medicinsk bakgrund och istället för att se eleven *i svårigheter* ser man eleven *med svårigheter* vilket ofta leder till en särskiljning av såväl elever som verksamhet. Nilholm (2007) har gjort en vidareutveckling av Emanuelssons, Perssons & Rosenqvist (2001) perspektiv där han omformulerar det kategoriska perspektivet till det kompensatoriska. Ur ett sådant perspektiv kartläggs brister på individnivå för vilka omgivningen tar fram lämpliga åtgärder. Nilholm (2007) utvecklar också dilemmaperspektivet där det blir "...en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikhet" (ibid, s 62)

Till skolan kommer en mångfald av elever och i deras interaktion med omvärlden är språket det viktigaste redskapet. Enligt Vygotskij, grundaren av den kulturhistoriska skolan i sovjetisk psykologi är:

...språket grundläggande för barns och ungas psykiska utveckling, speciellt för utvecklingen av tänkande och minne. Samtidigt formar vi vårt språk, vårt sätt att uttrycka oss om omvärlden. Därigenom uppstår ett motsatsernas samspel, en dialektik, på det sättet att samhällsförhållandena formar språket och tänkandet samtidigt som vi med hjälp av språk och reflektion formar förhållandena i samhället (Psykologiguiden, 2014, 4 juli).

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011) har Vygotskijs tankar fått stort inflytande när man i inledningen till modersmålsämnet skriver:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor, tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom olika områden. (Lgr 11, s.87)

## 5. Metod

I detta stycke kommer vi att ta upp metodbeskrivningens olika delar där särskild vikt kommer att läggas på att redogöra för vårt val av metod.

### 5.1 Urval

Urvalet består av två modersmåls lärare, två rektorer, två specialpedagoger och två lärare. Vi kontaktade först två grundskolor i Västsverige, men fick vända oss till ytterligare tre skolor för att få tillgång till alla de yrkeskategorier som vår undersökning omfattade. I vissa fall kom rekommendationerna kring vilken personal som kunde komma ifråga från rektor, i vissa fall från lärare eller specialpedagog. Om man arbetade på samma skola eller inte hade ingen betydelse för vårt urval.

I vårt urval av modersmåls lärare har vi utgått från kriteriet att de ska ha varit verksamma i några år och i sitt uppdrag arbetat med både modersmålsundervisning och studiehandledning. Det har också varit betydelsefullt att ta del av rektorers utsagor mot bakgrund av att de uppbär det formella mandatet att leda och fördela skolans inre arbete. Ett fördelningsarbete som sker

utifrån prioriteringar, genom vilka diskurser om modersmålsläraryupdraget kan framträda. Specialpedagoger, vilkas yrkesroll ofta beskrivs verka för skolans kompensatoriska uppdrag, medan de tillskrivs ha ett så kallat helikopterperspektiv på skolans verksamhet som helhet, har mot denna bakgrund varit angeläget att ha med. Lärarnas utsagor har varit intressanta genom att de verkar i skolans praktik och kan beskriva hur modersmålsläraryupdraget framträder för dem i den praktiken.

I vårt urval av skolor, där de ovanstående kategorierna är verksamma, har vi beaktat att dessa har en hög andel flerspråkiga elever. Vi har på detta sätt försökt säkerställa en förekomst av diskurser kring modersmålsläraryupdraget, det vill säga att det finns ett sätt att tänka kring och tala om som undersökningen kan få tillgång till.

## 5.2 Tillvägagångssätt

Vi kontaktade skolorna via telefon eller mejl, där vi kort presenterade oss och nämnde att intresset i vår undersökning var centrerat kring modersmålsundervisning och modersmålslärares roll i den aktuella skolan. Informationen vi gav var medvetet ”reasonably honest”, ett uttryck som innebär att man i sin forskarroll inte berättar mer än nödvändigt om syftet med undersökningen då man vill minimera styrning av samtalets innehåll (Bryman, 2004, s.297).

Vi gjorde dock ett undantag i och med att det i slutet på varje samtal ställdes en så kallad mirakelfråga (se bilaga 1). Vi berättade också i mejlen att samtalen skulle genomföras avskilt, att tidsåtgången var beräknad till cirka en timme och att samtalet skulle spelas in. Vi motiverade behovet av ljudupptagning med att vi som intervjuare ville ha en optimal närvaro i samtalen. Deltagarna försäkrades om absolut anonymitet och att inspelningarna skulle raderas när undersökningen var avslutad.

## 5.3 Bearbetning och analys

Intervjustudien utgår från ostrukturerade samtal, i den meningen att vi inte haft några färdigt formulerade frågor, förutom den nämnda mirakelfrågan (se bilaga 1). Samtalen har tagit sin utgångspunkt i frågeområdet modersmålslärares uppdrag i skolan. De har sedan analyserats utifrån hur diskurserna om modersmålsläraryupdraget framträder.

I vår bearbetning av materialet följde vi diskursteorins manual där såväl frågor som svar ska transkriberas, koder och tematiseras (Winther-Jorgensen & Phillips, 2000, s.123). Under kodningen av det transkriberade materialet började så småningom teman av motsättningar, mångtydigheter och entydigheter framträda. Dessa kunde vi efter hand hänföra till ett urval av kategorier ur vilka olika diskurser framträdde.

Undersökningens analys har strukturerats av de diskursteoretiska analysverktygen som hämtats från Laclau & Mouffe, som här återges förklarade genom Winther-Jorgensen & Phillips, 2000 s. 34-35). Nedan följer en kort sammanfattning:

*Diskursordning*: betecknar ett avgränsat antal diskurser som strider inom samma område. I vår undersökning inräknar diskursordningen de diskurser som på olika sätt strider om att entydigt få fixera olika teckens betydelser relaterat till modersmålsläraryupdraget.

*Diskursivt fält:* Det yttre mot vilket diskursordningen konstitueras genom uteslutning av dessa teckens betydelsebildning. Genom att diskursen konstitueras i relation till det den utesluter hotas alltid dess entydighet av fältets alternativa betydelser till tecknen. Specialpedagogik skulle kunna vara det diskursiva fältet som utesluts i diskurser om modersmåsläraryuppsatset genom att modersmålsundervisning och/eller studiehandledning väldigt sällan talas fram som en specialpedagogisk åtgärd trots att åtminstone den senare i flera avseenden omfattar ett kompensatoriskt riktat stöd till eleven. Författarna menar att det diskursiva fältets bredd inte är helt klarlagt inom diskursteori, dvs huruvida det omfattar all möjlig betydelsebildning eller om det struktureras av de givna konkurrerande diskurserna.

*Nodalpunkt:* utgörs av de privilegierade tecken kring vilka en diskurs ordnas. I en aktuell diskurs om hur skolan artikuleras kan likvärdighet uppfattas som ett privilegierat tecken kring vilket flera andra tecken ordnas.

*Element:* är de tecken som inte fått sin slutgiltiga betydelse fixerad. Modersmålsundervisningens framväxt vittnar om att synen på och talet om har växlat över tid i Sverige.

*Moment:* när ett element nått en tillfällig tillslutning av betydelse och det har fixerats från mångtydighet till entydighet övergår det till att kallas moment.

*Flytande signifikant:* så kallas det tecken som olika diskurser definierar på sitt sätt. Den har en potential att kunna vara lika viktig som en nodalpunkt inom en diskurs, men den är attraktiv också för andra diskurser som kämpar om att ge den andra innehåll i relation till den betydelsebildning de diskurserna vill artikulera fram.

I undersökningens tog vi viss hjälp av diskurspsykologins angreppssätt, som till skillnad från ovan nämnda diskursteori erbjuder riktlinjer för samtalsmaterial, och vars huvudsakliga intresse också är: "...hur betydelser konstitueras i de diskurser eller repertoarer som människor bygger på som resurser för att tala om världen" (Winther-Jorgensen & Phillips 2000, s.116)

Analysverktygens funktion i att synliggöra betydelser utifrån motsättning, mångtydighet och entydighet i *talet om* modersmåsläraryuppsatset, gav analysarbetet den ram ur vilken diskurser kunde kartläggas.

I undersökningens analys har vi eftersträvat att "... analytiska påståenden ska ge diskursen en form av sammanhang" (Winther-Jorgensen och Phillips 2000, s.123)

## 5.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitetsbegreppet, som ska problematisera en studies giltighet, bör i en diskursanalys enligt Winther & Jorgensen (1999) granska huruvida analytiska påståenden skapar ett sammanhang för diskursen. Det innebär att det måste finnas en slags överensstämmelse i vad som läggs fram för att analysen ska kunna betraktas som trovärdig. Inom diskursanalysen talar man också om ytterligare ett sätt att fastställa validitet genom att bedöma analysens fruktbarhet. Analysens fruktbarhet avser "analysramens förklaringskraft, inklusive dess förmåga att frambringa nya förklaringar" (Winther & Jorgensen, 1999, s.123)

I vårt arbete med att koda samtalsmaterialet och finna kategorier har vi försökt säkra vad man i kvalitativ och kvantitativ metod kallar reliabilitet, men som i det diskursanalytiska förfarandet ofta benämns trovärdighet, genom att använda oss av Kvales (2009, kap.9) intersubjektiva reliabilitet. Först kodades materialet enskilt, därefter jämfördes våra analyser för att uppnå konsensus. I detta förfarande kan man tänka att det är fördelaktigt att vara två som ser, hör och gör analyser såväl enskilt som gemensamt.

Avgörande för en diskursanalys trovärdighet är att framställningen av analysen sker på ett sådant sätt att läsaren ges goda möjligheter att följa varje steg fram till resultatet (s 139-141). Denna ståndpunkt, hämtad från Winther-Jorgensen & Phillips (2000, s. 139-141), tangerar vad Kvale & Brinkmann (2009) benämner analytisk generalisering och som:

”...innebär att man gör en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation... Genom att specificera stödande belegg och klarlägga argumenten kan forskaren göra det möjligt för läsaren att bedöma riktigheten i generaliseringsanspråket” (s. 210-211).

Fokus förläggs mer på trovärdighet än generaliserbarhet, i vilket den senare avser ett giltigt och tillförlitligt resultat som ska kunna fastställas på alla svenska skolor med hög andel flerspråkiga elever. Diskursanalysens trovärdighetsbegrepp gör inte de anspråken, eftersom möjligheten finns att det i olika skolor kan framträda andra diskursordningar. Istället läggs tonvikten på att fånga in talet om, eller som Kvale och Brinkmann (2009) skriver:

...att språket sägs skapa verklighet och varje språk konstruerar verklighet på sitt eget sätt. Med en sådan kraftig fokusering på språket förlorar föreställningarna om en objektiv verklighet och individuellt subjekt sin relevans. Det är inte längre ett unikt jag som använder språket för att beskriva en objektiv värld eller för att beskriva sig självt; det är språkets strukturer som talar genom personen (s. 46-47).

## 5.5 Etiska utgångspunkter

Studien gör anspråk på att förhålla sig till följande etiska principer, som förs fram av Kvale och Brinkmann (2009): Vilka goda effekter får undersökningen och hur kan den bidra till att förbättra situationen för de deltagande intervjupersonerna? För den grupp de representerar? För människan allmänt? (s. 84). Vi hoppas att denna uppsats kommer leda till att forskningsområdet blir ytterligare belyst och att vår undersökning leder till ytterligare frågeställningar inom området.

Vi har använt oss av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) vad gäller publicering av material som kan vara känsligt och för att skydda identiteten för de personer som deltog i undersökningen. Dessa principer är följande; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt slutligen nyttjandekravet. Tanken var att vi tog kontakt med ett antal skolor i Västsverige, där vi via mail eller telefonsamtal informerade om vår undersökning, om hur den var upplagd samt eventuella risker eller fördelar som fanns förknippade med deltagandet. I informationen ingick också att deltagandet var frivilligt och att man när som helst kunde dra sig ur (Kvale & Brinkmann, 2009).

De utvalda personerna skulle också ge sitt samtycke till samtalen och till vårt upplägg. Vi valde att i vaga ordalag kort beskriva vad vi ville samtala om (jfr Bryman, 2004). Konfidentialitetskravet innebär att intervjupersonernas identitet inte får röjas och att eventuella uttalanden av privat natur, som skulle kunna öka igenkänningsfaktorn, inte tas med

när uppsatsen skrivs och publiceras. För att förhindra att intervjupersonerna kan identifieras har vi valt att inte nämna vilken yrkesgrupp som sagt vad i de citat vi använt oss av. Slutligen innebär nyttjandekravet att uppgifter som är insamlade endast får användas till det som åsyftas, i det här fallet den undersökning som görs. (Vetenskapsrådet, 2002).

## 6. Resultat

Undersökningens syfte har varit att se hur diskursen om modersmåls lärare framträder ur ett antal talande källor.

Genom de berättelser vi fått oss till del genom intervjustudien blir det tydligt att diskursen om modersmåls läraruppdraget hos dessa personer inryms i en *annanhets-diskurs*. Begreppet, som har lånats av Todd (2008), kommer att ges innehållsligt underlag med hjälp av de olika diskursiva kedjor vi menar har framträtt:

- Annanhetens två områden; modersmålsundervisning – studiehandledning
- Annanheten; inkludering – exkludering
- Annanheten; formell kompetens – personlig preferens
- Annanheten; kostnad och vinst
- Annanheten i förändring?

Annanheten har sålunda kommit att utgöra en av diskursernas nodalpunkter då den placerar sig som en central utgångspunkt behäftad med olika betydelser. Den andra utgångspunkten/nodalpunkten kan definieras svensk undervisningskontext och det är i relation till den som annanheten framträder. För att enklast åskådliggöra detta har vi valt att rubricera varje del med dessa olika slags *annanheter* där vi beskriver, belägger och analyserar innehållet med hjälp av diskursanalysens verktyg och studiens litteraturgenomgång.

Annanheten kommer på detta sätt att utgöra centrum för olika betydelser som i sin tur sammanfattar en kategori till vilken olika moment är tänkta att definiera och specificera hur annanheten framträder. Samtidigt kommer kategorierna att styrka den ömsesidiga betydelsebildning som pågår mellan nodalpunkterna *annanhet* och *svensk undervisningskontext*. Dessa två kan sägas beteckna diskursordningen vi funnit inom modersmåls läraruppdraget och det är i motsats till, i samförstånd med eller utifrån mångtydighet kring som *talet om modersmåls läraruppdraget* konstitueras.

### 6.1 Annanhetens två områden; modersmålsundervisning – studiehandledning

*Talet om modersmålsundervisning och studiehandledning* åtskiljs i likhet med vad Skolverket (2013c) skriver fram genom att studiehandledningen ska vara ett stöd för eleven att tillägna sig undervisningen i skolans timplansförlagda ämnen, medan modersmålsundervisning framträder som ett ämne utanför skolan.

Studiestöd hör ju mer ihop med svenskaundervisningen än med modersmålsundervisningen så att säga.

Modersmålet är viktigt... men just att få rätt till studiehandledning på sitt modersmål, att få det här överbryggandet när man som vi har många nyanlända...

Det fick man ju till sig när man läste utbildningen att man förespråkar modersmålsundervisning.



I ovanstående citat framträder studiehandledningen som en brygga mellan svensk undervisningskontext och den annanhet som modersmålläraryuppsdraget konstituerar. Den överbryggande funktionen tycks definiera studiehandledningen som ett moment, en så kallad tillfällig betydelsefixering för diskursen om studiehandledning. Överbryggningen tycks tillskriva studiehandledningen en annan betydelse än modersmålet eftersom utgångspunkten visserligen är modersmålet, det språk som utgör bryggan, men som här används för att följa de styrdokument och förordningar som svensk undervisningskontext ska omfatta. Det kända möter på detta sätt det okända förenade av ett gemensamt syfte, vilket förefaller tillägna studiehandledningen en större betydelse än modersmålsundervisningen trots att denna ingår som ett eget ämne i kursplanen.

Skolans uppnåendemål, som omfattas av den svenska undervisningskontexten, intar på detta sätt en central placering för hur modersmål kontra studievägledning värderas och kan därför sägas utgöra nodalpunkten. Annanheten relateras till detta centrum genom studiehandledningens funktion som det andra som eleven anses behöva för att kunna integreras, medan modersmålsundervisningen som attribueras viktig, lite motsägelsefullt, förefaller ges en underordnad betydelse i relation till den andra. Det kan ha sin förklaring i att modersmålet syfte och funktion inte tycks definieras med samma klarhet utan istället ofta lämnas därhän med att den är viktig i avseenden som inte utvecklas. På detta sätt ligger modersmålet inbäddad i en annanhet som mer entydigt definieras av att vara okänd. I denna uttalade form tycks Elmeroths (2008) diskussion om hierarkier, rangordning och klassificering ha en bärighet in i skolan vad gäller viktigt kontra oviktigt innehåll som skulle kunna förklara denna skillnad i betydelse.

I diskursen om studiehandledning framträder dock ett mer initierat sätt att *tala om* vilket kan förklaras av dess intima anknytning till den svenska undervisningskontexten.

(...) att studiehandledning inte handlar om att översätta svenska för där är vi fortfarande en hel del...då blir det att man kommer med sin text å så översätter man den till...å det kan man ju göra men studiehandledning handlar ju mycket om att kunna få utveckla sina kunskaper på båda språken parallellt att man som lärare inte använder studiehandledaren som tolk...

Här kan diskursen uppfattas mångtydig genom dess betoning av såväl parallell tvåspråkighet som kunskapsmålen i svensk undervisningskontext. Men är den det? Talet utgår alltså från nodalpunkten svensk undervisningskontext medan annanheten här kan framträda med ett självändamål, i betydelsen att den kan möjliggöra en parallell kunskapsutveckling på båda språken. Detta tycks omvandla studiehandledningen till en flytande signifikant genom att den ges ännu en definition som till viss del motsätter sig den tolkande/översättande funktion som momentet överbryggning kan förmedla.

På detta sätt förhåller sig denna betydelsebildning till dels vad den inte säger sig vara men också till det den säger sig vara genom vilken annanheten framstår som något betydelsefullt. Den motsättning som framträder mellan dessa båda utgångspunkter kan summeras på följande sätt; studiehandledning för flerspråkig kunskapsbredd alternativt studiehandledning för att understödja en svensk undervisningskontext.

Som modersmållärare måste du inte vara särskilt bra på svenska det är ju inte ens en förutsättning. Egentligen borde du ju inte behöva ett enda ord svenska. Nu är det ju inte så utan de flesta pratar ju bra svenska.

Kruxet är att vi har en del duktiga, bra modersmållärare, men de kan inte vara studiehandledare. De kan inte svenska tillräckligt bra.

Här framträder återigen modersmålsundervisningen som en mer underordnad del av modersmålläraryupdraget. Läraren kan undervisa i modersmål men för att studiehandleda ställs andra krav. Modersmålsundervisningens annanhet, vid sidan om svensk undervisningskontext och studiehandledning, tycks inta en perifer position.

## 6.2 Annanheten; inkludering – exkludering

Nedanstående citat följer samma uppdelning som diskuterats under föregående kategori genom att den utgår från modersmålläraryupdragets två områden, studiehandledning och modersmålsundervisning.

Det (modersmål) är ju lite en verksamhet för sig på något vis den är ju inte så integrerad med skolan (...) och det är just det som jag tycker är så roligt med den här studievägledningen när de kommer hit ner och jobbar med barnen att man får den kommunikationen det tycker jag är väldigt roligt och tror jag väldigt nyttigt också.

Modersmålet... ingen bryr sig faktiskt. Ingen bryr sig hur mycket barnet kan på sitt modersmål eller inte men studiehandledning är ju för att de ska skaffa sig betyg i svenska skolan och därför ska de kunna ämnet på svenska. Därför får de hjälp av en sådan som mig som kan språket och kan förklara för eleven vad det handlar om.

I talet om studiehandledning framträder här nodalpunkten svensk undervisningskontext mot vilken modersmålläraryupdragets annanhet förefaller delas upp i en något mer inkluderad annanhet och en exkluderad. Att det är så skulle kunna bero på att studiehandledningen är förlagd i svensk undervisningskontext och följer de kända moment som denna definieras av; betyg och målpuppfyllelse. Studiehandledningen kan också ge möjligheten till samarbete genom dialog mellan undervisande lärare och studiehandledare. På detta sätt kan den i någon mån inkluderas/av-andras och tillskrivs en känd funktion (jmf Todd, 2008). I motsats till denna svenska undervisningskontext framträder modersmålsområdet genom *talet om* som en egen verksamhet; utanför, bortom och okänd.

I diskurserna om modersmålsundervisning kommer svensk undervisningskontext att inta en annan slags utgångspunkt som kan uppfattas vara den normativa referens för modersmålsundervisningen som den samtidigt saknar möjlighet att vara.

Sedan är det ju svårt att ha insyn. Vad gör de på modersmålstimarna? Vad gör dom då när de har till exempel arabiska? Jättetrevlig lärare, vi ser att hon kommer med mycket böcker och så vidare. Men jag kan ju sitta med hur mycket som helst på lektioner och inte veta om de gör rätt saker.

Annanheten framträder som anonym, okänd, och med betydelser som den själv lämnas att definiera. Talet gör också gällande att det saknas möjligheter att kontrollera undervisningen. Den definierar också att det finns rätt saker, vilket samtidigt visar på det outtalade; att det kan göras fel saker. Ett tal om rätt saker tycks förhålla sig som ett moment till nodalpunkten svensk undervisningskontext där den försöker artikulera att det i denna kända kontext finns rätt och fel men i den okända kontexten försvåras implementeringen av dessa värden. Det saknas möjlighet att mäta, värdera och godkänna, vilket konstituerar annanheten som exkluderad ifrån de betydelsebärande momenten för denna diskurs.

De flesta (modersmåls lärarna) pratar ju bra svenska men bara att man har en brytning, att man kommer från en annan kultur, gör att det är mer svårsamarbetat.

Som lärare har man ju nå n slags förståelse för allt det andra som sker i skolan men för modersmålet har man ju ingen. Eftersom man inte kan modersmålet har man inte den förståelsen riktigt. Jag tycker mig märka att det finns ett motstånd mot den andre och att modersmålsintegreringens svårigheter också handlar om strukturell rasism.

I denna utsaga tycks *talet om* referera till de kända, traditionstyngda strukturer som skolans sammanhang kännetecknas av (jfr Vetenskapsrådet, 2010). Dessa strukturer, synonyma med den svenska undervisningskontexten, tenderar att sätta modersmåls läraruppdraget i exkludering, genom att den inte omfattas av dessa (svenska) skoltraditioner och handlingsrepertoarer. Medan Elmeroth (2008) diskuterar den ”monokulturella normen”, som en förklaring till varför de flerspråkiga elevernas undervisning blir mindre viktig, hävdar Laino (World News, 2013, 8 maj) ståndpunkten att det rör sig om kulturella värderingar och nationalism. *Talet om* i vår utsaga gör gällande att det kan röra sig om ett motstånd och huruvida ett sådant motstånd emanerar ur skolans strukturer, den dagliga praktiken eller båda förblir obesvarat. Diskursen framträder också med det betydelsebärande tecknet förståelse eller brist på förståelse som tycks avse möjligheten att känna igen och förmågan att kunna av-andra annanheten. Genom det motstånd som definieras tycks annanheten inte förefalla pedagogiskt önskvärd (jmf Todd, 2008).

Det framträder också diskurser kring annanhet och exkludering som sätter ett upplevt utanförskap i förgrunden.

Det känns utanför faktiskt. De sitter i en grupp (lärare) och hejar inte och om vi (modersmåls lärarna) hejar svarar de inte heller. Det händer många gånger med många av oss. De tar det inte på allvar.

Här antar den personliga exkluderingen ett kollektivt pronomen, vilket tycks förstärka uppfattningen om ett, för modersmåls lärarna, gemensamt utanförskap. Genom nedanstående utsagor framträder ett personligt upplevt utanförskap där såväl anonymiteten som exkluderingen i annanheten konstitueras.

Jag går till personalrummet och då har det hänt att de frågar mig är du mamma (...) nej det känns inte hemma där... jag går aldrig till personalrummet längre.

Jag har sett henne (en lärare) många gånger och hejat och hon frågar vem är du?

### **6.3 Annanhetens formella kompetens – personliga preferens**

I denna diskurs framträder en relation mellan å ena sidan bristen på formell kompetens och de mer informella skattningarna/personliga preferenser som förefaller kompensera för denna brist.

Det är klart att det är ett pusslande för dom (en enhet som samordnar modersmåls lärare) när de ska hitta alla lärare och det är klart att inte alla lärare är behöriga lärare. Sedan finns det ju dom som är bättre och dom som är mindre bra som har utvecklingspotential...eller inte.

Diskursen tycks förankras till grupp nivå där man till största delen uttalar sig om gruppen modersmåls lärare. När vad som förefaller vara ett förgivettaget konstaterande om att alla inte har behörighet gjorts ersätts det med personliga preferenser där gruppen delas in i bättre, mindre bra med utvecklingspotential och mindre bra utan.

Diskursen förefaller också vara uppdelad i de två områdena modersmålsundervisning och studiehandledning där den senare utgör den skolintegrerade delen och därför också kan skattas som citatet nedan:

...sen har han (modersmåls läraren) haft luckor i sitt schema som gjort att han kan de här tiderna och då har han suttit med och det har varit ett mervärde för den eleven (...) och No är oerhört svårt att hänga med i när du inte har språket...det är språkbaserat så det har gett ett mervärde, det har det gjort.

I citaten nedan framträder olika moment i en diskurs som ställer avsaknaden av formell kompetens i förgrunden .

När vi annonserade efter lärare sökte vi att det skulle vara modersmålet. Det ska vara pedagogisk utbildning helst svensk pedagogisk utbildning alternativt annan erfarenhet som kunde anses lämplig.

Men vår ena somaliska modersmåls lärare är behörig den andra är inte det eller de är ju behöriga för det krävs ju inte att man har en formell behörighet som modersmåls lärare.

I det första framgår det att språket som villkorar för en god inläring, kopplat till svensk undervisningskontext, håller tillräckligt hög nivå för att det ska vara ändamålsenligt. I det andra uttalandet förmedlar diskursen att det är önskvärt med pedagogisk utbildning men då modersmålet är privilegierat tycks såväl pedagogisk som den föredragna svenska pedagogiska utbildningen kunna ersättas av annan lämplig erfarenhet.

I det senare citatet tycks mångtydigheten dominera; samtidigt som det görs en skillnad mellan en behörig lärare och en som saknar behörighet tas detta omgående tillbaka eftersom modersmåls lärare, vid detta tillfälle, inte lyder under behörighetsförordningen. Att flera modersmåls lärare saknar behörighet kan uppfattas som den uttalade förklaringen till att ifrågasättanden legitimeras:

...och vad är det dom planerar egentligen? Handlar det om att stå och kopiera böcker (på modersmålet)? Man måste se upp med böcker på (modersmålet). Ja så att det inte är för mycket av systemets (det aktuella landets) tankar så att säga utan att det verkligen är bra böcker. Och det måste vi ju lita på att modersmåls lärarna klarar av att avgöra. Vi vet inte innehållet.

Barnen kommer till mig och säger att deras lärare sagt att kurderna har inget land, de har ingen karta, ingen flagga. Men det har vi faktiskt. Jag berättar historien för dom varför de delade Kurdistan och att våra släktingar har både eget hus och egen mark. Att vårt folk var de första jordbrukarna. Att vår historia är lång...om Babylonien. Då känner sig barnen stolta och känner att ja, jag kommer därifrån och det bor människor där.

Utsagorna ovan tycks konstituera en motsättning där den första utsagan förmedlar en försvårande brist på kontroll som i sin tur ligger nära ett antytt ifrågasättande av undervisningens innehåll. Men det kan också ange utanförskapet och anonymiteten i att som modersmåls lärare i stor utsträckning vara ensam om att definiera innehåll och kompetens i relation till uppdraget. Den andra utsagan kan i enlighet med Vygotskijs tankar om språk och identitet, där språket och dess härkomst används för att fylla i luckor och skapa kunskap om, och tillhörighet till, ursprungslandet.

Betydelsefixeringarna på detta område förefaller också bli glidande mellan å ena sidan en hög uttalad självskattning hos modersmåls lärarna själva och å andra sidan den egna undervisningen och en oiniterad omgivning som säger sig sakna kontroll att kunna bedöma.

Ibland säger min man till mig att jag jobbar gratis och det gör jag och jag får lite pengar för de procent jag jobbar men jag känner att de resultat jag får från deras framgång gör mig nöjd.

Nära hundra av mina elever har gått på universitetet. Nu ser jag dom på ställen, banken, sjukhuset och de har gått vidare. Det är dom som har vunnit som har läst modersmål och klarat skolan till universitetet.

*Talet om* formell kompetens förmedlar entydighet kring önskemål om utbildning hos modersmåls lärarna. Det visar på en diskursiv samstämmighet med vad Skolverket skriver fram (Skolverket, 2013c).

Jag vill utbilda mig. Jag är inte nöjd med min arbetsituation som det är nu. Att satsa tid, läromedel, utbildning; allt som jag behöver. Annars tycker jag det blir mycket krävande. Det blir att man tappar intresse också. Jag kan inte hela tiden hålla mig så här aktiv.

Jag skulle vilja att man utbildade lärarna på lärarutbildning både när det gäller pedagogik hur man hanterar barnen och sedan ämnesmässigt.

Vi vill också utveckla oss.

## 6.4 Annanheten - Kostnad och vinst

Studiehandledning och modersmål skiljer sig också åt genom att modersmålsundervisningen inte belastar den enskilda skolans budget. Studiehandledningen däremot kan komma till stånd först efter upprättat åtgärdsprogram (jmf Skolverket, 2013c) och medför därför också en kostnad för skolan. I *talet om* modersmål och studiehandledning förefaller insikten om att dessa innebär en kostnad finnas i flertalet utsagor.

Läraren meddelar rektorn att nu behöver jag studiestöd i fem timmar för den eleven...jag skulle behöva det och det...och det (studiehandledning) får man också rekvirera från rektorn och då får rektorn betala detta.

Studiehandledningen kostar ju cirka trettiotusen om året för en elev en timme i veckan.

Genom dessa citat är det studiehandledningen som lyfts fram, eftersom det är den delen som skolan fattar beslut om och bekostar. Det framgår också att beslutet kräver ett underlag av något slag, men det förefaller inte i talet ovan som att det nödvändigtvis måste vara ett åtgärdsprogram kopplat till dessa behov. I talet ovan framträder det som att framlagda behov generellt accepteras och bekostas vilket kan visa på en slags entydighet i diskursen. Nedanstående citat kan tyckas visa på en motsättning till en sådan diskurs då det istället blir en fråga om förhandling mellan olika utgiftsposter.

Eftersom studiehandledning är dyrt så får vi väga det mot allt annat. Vi har andra behov också men vi försöker ju ta med det. Det är ju inte så att det är mindre viktigt än något annat men det får ju vägas mot det andra.

Här framträder diskursen om rätten till studiehandledning som ett behov bland flera medan betoningen av att *försöka ta med* och *vägas mot allt det andra* lämnar utrymme till frågor kring vad som inte sägs. *Talet om* förhåller sig här på samma sätt som i ovanstående citat inte till åtgärdsprogrammet som ett obligatoriskt underlag för denna typ av åtgärd. Istället framträder en mångtydig diskurs om huruvida rätten till studiehandledning kommer att erbjudas eller inte.

Diskursen om kostnad framträder tydligt i våra utsagor genom att uppfattningen om och upplevelsen av att detta är något som kommer utöver, som ett tillägg in i den svenska undervisningskontexten, betonas. Att diskursen om modersmålsläraryupdraget är så definierad av kostnad illustreras ytterligare av nedanstående utsagor:

De (lärarna) tar det inte på allvar. Många lärare tycker inte modersmålet är viktigt. Det är pengar som slösas för skolan.

Men de andra lärarna tänker bara att så mycket pengar betalar vi för att få hit studiehandledning. Så mycket betalar vi för modersmål. Därför vill de inte att barnen läser modersmål. Varför läser de det? De bor ju i Sverige.

I motsats till diskurserna om kostnad framträder också diskurser om vinster ur vilka kopplingar till Todds (2010) kosmopolitiska tankegångar kan göras, men också till Bauman och Mazzeo (2012) tankar kring universalitet.

Vi är ett litet land. Vi klarar oss inte med svenskan, vi måste kunna flera språk. Vi måste ut och handla i världen och då måste vi kunna de kulturella koderna för att inte göra bort oss fullständigt.

Tänk att ha arabiska som språktillval! Vi får ut studenter som hamnar på bank och i sjukvården som är arabisktalande. Handelsutbildning och vårdutbildning det tror jag är jättebra. Jurister och allt sådant där som är dubbelspråkiga. Istället för att ha franska, tyska och spanska och allt det här så läser man arabiska på en annan nivå. Det skulle vara jätteläcker!

Här framträder en diskurs om modersmål som definierar ett långsiktigt perspektiv på landets utveckling med moment som hämtar kraft ifrån ekonomiska och globala diskurser som kan företräda en helt annan diskursordning. Modersmålsläraryupdraget definierat på detta samhällsnyttiga sätt förefaller tillskrivas en helt annan betydelse och dignitet.

## 6.5 Annanheten i förändring?

Vi vet med Skolverkets (2013c) siffror att andelen nyanlända elever ökar och mot den bakgrunden förefaller modersmålsläraryupdraget kunna vara ett område för skolutveckling. Genom de utsagor som kommit oss till del framträder en diskurs, som domineras av en samstämmighet. Diskursen kring förändringar och vidareutveckling kan tyckas inta ringa proportioner.

Jag skulle vilja ha mer modersmålsundervisning än en gång per vecka. Om jag fick bestämma, minst tjugo minuter på två omgångar eller tre omgångar som man ska repetera under veckan.

Här betonas ett repetitivt inslag men tidsåtgången är densamma som förekommer i dagsläget. På samma sätt förhåller sig nedanstående citat där schemalagda tider för olika språk föreslås, alltså efter ordinarie skoltid. Den föreslagna förändringen/utvecklingen tycks avse en schemalagd och bestämd lokal med grupperingar som är mer åldershomogena.

Då skulle det (modersmålsundervisningen) ligga schemalagt då. Då skulle man i det här klassrummet jobba med 4-5-6:or i exempelvis albanska mellan klockan 14.00 – 15.00 och dit kommer dom (modersmålslärarna och eleverna)

Genom diskurserna som framträder här kan kopplingar göras till det kategoriska perspektivet som Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) beskriver. Utsagorna förefaller inte på något avgörande sätt utmana de rådande strukturerna. Modersmålsundervisningen ska alltså vara hänvisad till efter ordinarie skoltid och den totala tidsåtgången är i princip densamma. Talet om förändring tycks endast konkret definiera tidsspännen som kan ändras till att gälla en till

flera gånger i veckan. Ett något mer radikalt förändringsförslag som också har genomförts beskrivs nedan:

Några skolor har lagt modersmålsundervisningen på morgonen mellan klockan 8.00-10.00 och det tycker jag går jättebra. Om det är på morgonen är eleverna inte så trötta som de är i slutet av dagen, när de brukade komma innan. De svenska eleverna har sovning den här tiden och övriga lärare på skolan har konferenstid.

Detta uttalande skiljer sig från de två ovanstående på så vis att undervisningen är förlagd till morgonen och att tidsåtgången har ökat. Det kategoriska perspektivet är dock fortfarande förhärskande eftersom de elever och personal som inte är direkt knutna till modersmålsundervisningen inte deltar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001). Med kategoriskt avses ett särskiljande av såväl elever som lärare. Visserligen har modersmålsundervisningens tid flyttat in under den ordinarie skoldagens ramtid, men det förekommer inga andra lektioner för dem som inte är berörda av modersmålsundervisning.

En diskurs som förmedlar vinstgivande betydelse på ett individuellt plan betonar språkligheten som ett villkor för att uppnå en god identitetsutveckling. Denna diskurs följer Vygotskijs (Psykologiguiden, 2014, 4 juli; Lgr11) tankar där språket/modersmålet ges betydelsen av att vara ett viktigt redskap i en människas utveckling:

Om man har ett språk där man har sin förståelse kring hem och sina innersta känslor å för sina minnen från barndomen. Försvinner det språket så försvinner också en del av den språkighet som man hade i att minnas det. Det är som att man har amputerat bort en del av ens språk och det kanske aldrig kommer att ersättas av svenskan...

Som flerspråkig har man olika språk för olika arenor.

Du har ett språk i hjärnan, ett levande språk (modersmålet) och då kan du förstå andra ämnen också såsom matte, No och So, genom att du har ett ord på ditt språk som du sedan får översatt till svenska.

De utsagor som tycks rymma störst förändringspotential avseende anpassningar och uppdateringar till de samhällsförändringar som sker, definierar språkligheten som det betydelsebärande tecknet.

Det ideala vore att ha en dag i veckan avsatt som språkdag. Då var modersmålslärarna här, kunde gå runt i klasserna, kunde ge studiestöd och vara med på olika lektioner.

Jag skulle vilja att svenska som andraspråk kombinerades ihop med modersmål, schemalagt nån dag i veckan, för mer är kanske svårt att lösa.

Det skulle vara på rätt tid också som alla andra ämnen. Eleverna skulle inte behöva vara trötta när de sitter och lär sig språket.

Talet om modersmålsläraryuppdraget förmedlas avhängigt denna språkighet genom vilken uppdraget kan komma att centreras och effektiviseras. För den enskilda skolan skulle detta uttalande kunna innebära en kostnadseffektivitet, medan det för den enskilda modersmålsläraren skulle kunna innebära en utvidgning av uppdraget. Genom att tjänstgöra på en skola en hel skoldag förefaller möjligheten god att etablera mer attraktiva anställningsvillkor. En annan tänkbar vinst är att samarbetet och möjligheterna till dialog med skolans andra lärare kan öka när alla är på plats samtidigt.

Uttalandena tycks också förmedla ett relationellt perspektiv på modersmålsläraryuppdraget utformning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001) Här tycks inte längre

modersmålsundervisningen befinna sig vid sidan om, utanför och bortom. Istället gör uttalandena gällande att den kan flyttas in under skolans ordinarie undervisningstid och diskursen som framträder erbjuder också olika lösningar där en viss omorganisation kan aktualiseras.

## 7. Slutdiskussion

Syftet med denna undersökning har varit att ta del av diskurserna kring modersmålsläraryrket, baserat på utsagor från fyra olika yrkeskategorier verksamma i den svenska skolan. I ett inledande skede av undersökningen fanns det en föreställning om att debatten var igång med ett starkt fokus på hur anpassningar till en flerspråkig elevgrupp skulle kunna utvecklas och att modersmålsläraryrket kunde få en central plats i detta. Skolverket var uppdaterade och hade flertalet publikationer tillgängliga på nätet (jmf Skolverket, 2011b, 2012, 2013b, 2013c) och det fanns lagförslag om ett rikstäckande och mer likvärdigt mottagande av nyanlända elever som låg på vänt. Förespeglingen av en snar och prioriterad förändring gjorde att vi närmade oss området med förväntan. Hur skulle diskurserna om modersmålsläraryrket framträda genom talande källor, skulle dessa skolpolitiska intentioner kunna skönjas på verksamhetsnivå?

Genom hela processen som modersmålsläraryrket kartlagts och diskuterats har den mest frekventa attribueringen varit att den är viktig och angelägen. Det har betonats, påpekats och agiterats för detta genom samtliga utsagor med reservation för att det föregåtts av vår fråga. Undersökningen har riktat ljuset mot modersmålsläraryrket och som man frågar får man svar, så hur kan svaret i det här fallet uppfattas?

Likafullt kan det tyckas förbryllande hur modersmålsläraryrket så konsekvent är färgat av anonymitet och annanhet när såväl *talet om*, som det som skrivs fram i styrdokument och forskningsöversikter konstituerar en entydig diskurs om modersmålets betydelse (jmf Vetenskapsområdet, 2010, Hyltenstam och Tuomela, 1999; Lgr 11). Dessa två parallella diskursiva stråk, annanhet kontra viktighet, tycks konstituera en diskursiv motsättning, där det förefaller tydligt att skolans vardagliga praktik domineras av en monokulturell norm (jmf Elmeroth, 2008). Denna norm konstituerar en diskurs genom vilken modersmålsläraryrket placeras vid sidan om. Detta förefaller skapa en diskrepans mellan de diskurser som formuleras i text och tal, på föregiven fråga, och det som sedan manifesteras i skolans dagliga praktik.

För att illustrera den monokulturella normen i relation till undersökningens resultat tycks det i den svenska skolan entydigt vara den svenska undervisningskontexten som är förhärskande. I relation till denna svenska diskurs intar modersmålsläraryrket en underordnad position där en annanhet kan tillförskansas en försiktig legitimitet genom att vara den svenska undervisningskontexten behjälplig, med hjälp av funktionen som studiehandledningen ger. På så vis förefaller det vara den inkluderande så kallade överbryggande funktionen som synliggörs och uppskattas i skolans vardagliga praktik.

Att diskursen om modersmålet framträder som anonymt och vid sidan om kan ha flera förklaringar. Å ena sidan baseras undervisningen på ett frivilligt deltagande till vilken man också aktivt måste ansöka. Å andra sidan är det en kursplan i läroplanen där det utgör ett av fåtalet ämnen, svenska som andra språk och teckenspråk för hörande inräknat, som inte är obligatoriska (jmf Lgr11). I undersökningen framträder en diskurs om oförmågan att kunna värdera och mäta modersmålsundervisningen. Det förefaller i sin tur föra med sig en



osäkerhet kring huruvida modersmållärauppgiften lever upp till kursplanens mål, inte minst värdegrundsmålen. I den övergripande diskursen om den svenska undervisningskontexten är det just utvärderingar och bedömningar som kan ge en slags legitimitet, något som modersmållärauppgiften i vårt resultat sägs sakna. Det kan tyckas anmärkningsvärt eftersom studiehandledningen återkopplas till svensk undervisningskontext och kan utvärderas av undervisande klasslärare, medan modersmålsämnet har sin egen kursplan som modersmålläraren ska förhålla sig till. Diskursen om avsaknad av kontroll kring huruvida det blir rätt eller fel förefaller som ett legitimt ifrågasättande som kan ges en officiell förklaring i att formell behörighet så ofta saknas.

Diskursen om rätt och fel innehåll i modersmålsundervisningen kan förefalla motsägelsefull. Utifrån läroplanens inledning om skolans värdegrund ska skolan för att möta landets ökande internationalisering förmedla vad det innebär att "...leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" (Lgr 11, s. 7). Dessa intentioner kan påminna om vad Todd (2010) avser med sitt begrepp "kosmopolitism" som i skolan kan omsättas till att lära om den andre och att ges möjlighet att av-andra varandra.

Om modersmålsundervisningen omfattande cirka en timme i veckan berör ursprungslandets historia, kultur, religion och förmedlar berättelser om hur eventuell samhällsideologi har byggt landet, i syfte att via modersmålet stärka en identitetsutveckling hos elever, förefaller detta ske inom ramarna för vad värdegrunden anger (Jmf Psykologiguide 2014, 4 juli)

Den övriga skoltiden torde utgå ifrån "...den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism" (Lgr 11, s7). Talet om rätt och fel antyder den hierarki som Elmeroth (2008) diskuterar genom de postkoloniala teorierna. Den västerländska samhällsideologin blir per definition det rätta medan det andra/annanheten, kan misstänkliggöras när innehållet tenderar att ligga under luppen av rädsla för att det ska omfatta det motsatta.

Detta kan, visar vårt resultat, leda till att den av kommunen anställda läraren blir föremål för personliga preferenser/skattningar. I kombination med att ämnet är frivilligt, innehållet föremål för en viss misstro och en eventuell avsaknad av svensk pedagogisk utbildning förefaller det sammantaget som att det rör sig om ett motstånd mot den annanhet, som modersmålsundervisningen representerar.

Genom undersökningens gång tycks detta motstånd som beskrivits ovan följa diskurserna som framträtt, genom att modersmållärauppgiften annanhet ställs mot den svenska monokulturella och traditionstygda diskursordningen som dominerar svensk skola. Diskursen om modersmållärauppgiften tycks färgas av en korrekthet där den artikuleras som viktig och betydelsefull och som ställer den i motsättning till hur lite det uttalandet utvidgar, legitimerar och värderar modersmållärauppgiften. Är det då pedagogiskt önskvärt som Todd (2008) skriver, att integrera denna annanhet i den svenska undervisningskontexten genom att låta den få ingå i skolans ordinarie ramtid?

Resultatet i den här undersökningen tycks visa att diskurserna om modersmållärauppgiften inte befinner sig i paritet med den växande gruppen av flerspråkiga elever vad avser utveckling, anpassning och implementering. Den svenska skolan och det svenska samhället tycks utifrån detta stycke verklighet, ha en bit kvar till den kosmopolitism, som Todd (2008) beskriver. Modersmålet artikuleras som viktigt, men har organiserats på ungefär samma sätt genom de sista årtiondena (jmf World News, 2013, 8 maj; Hyltenstam och Tuomela, 1996; Vetenskapsrådet, 2012).

I diskursen om annanhetens kostnad framträder prioriteringar förankrade i vad som tycks vara ett kortsiktigt perspektiv. Det tycks dock finnas en svag antydning om att när modersmålet antar en mer språklig betydelse, det vill säga när den lyfts fram i ett globalt och samhällsekonomiskt perspektiv, som en tillgång för den svenska samhällsnyttan, så antar den en mer positivt färgad betydelse. I diskursen om annanhetens vinster framträder ett långsiktigt perspektiv på språk i betydelsen språklighet, vid sidan om de västerländska, moderna språken, delvis omdefinierat som något som kan bli lönsamt. Med samtidens privilegierade tecken som ekonomi, handel och global rörlighet kan språklighet definieras som en värdefull tillgång. Huruvida den svenska undervisningskontexten kan integrera språkligheten och övervinna det motstånd som dels tycks emanera ur bristen på kontroll och formell behörighet, men som kanske ändå till största delen har sin grogrund i en strukturell rädsla för annanheten, återstår att se.

Som förslag till vidare forskning har vi kommit att diskutera våra nordiska grannländer, där vi vet att man inte finansierar modersmålet kommunalt eller statligt. Vilka forskningsresultat är tongivande här vad gäller modersmålets betydelse och hur omsätter man det i praktiken? Vi vet att modersmålsundervisning i andra länder generellt läggs ut på frivilliga organisationer och/eller i privat regi. Vilka eventuella konsekvenser för detta med sig vad gäller måluppfyllelse hos flerspråkiga elever?

Hur länge kan Sverige fortsätta hävda en svensk språkdominans i skolor och på andra samhällsarenor? Utifrån slutsatsen att svenska inte är eller någonsin kommer att bli ett världsspråk kan det te sig förlegat att internationaliseringen vad språk beträffar inte givits större plats i den svenska skolan. Mot denna bakgrund skulle det vara intressant att undersöka hur de skolor som mer uttalat arbetar flerspråkigt förhåller sig till styrdokumentet. Hur motiverar man flerspråkigheten i ett land som hegemoniskt hävdar det svenska språkets företräde?

# Referenslista

## Referenser

- Bauman, Z & Mazzeo, R. (2012). *På konsumtionsindustrins soptipp – om ungdomar, utbildning och utstötning*. Göteborg: Daidalos AB
- Boyd, S. & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning – Exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam & I. Lindberg, (2013). (Red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 437 – 458). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A.S. (2004). *Social Research Methods*. (2nd.ed.). Oxford: University Press Inc.
- Dagens Nyheter (2008, 27 november). Hemspråk ger elever bättre betyg. Tillgänglig: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/hemsprak-ger-elever-battre-betyg/>
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Stehag Symposium
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Akademisk avhandling i pedagogik. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25382>
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg. (2013). (Red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 27-84). Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. och Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam. (Red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar – och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Metapedia (2014, 14 juli). Strukturell rasism. Tillgänglig: [http://sv.metapedia.org/wiki/Strukturell\\_rasism](http://sv.metapedia.org/wiki/Strukturell_rasism)
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2004). *Lösningssinriktad pedagogik*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Psykologiguident. (2014, 14 juli). Psykologilexikon. Vygotskij. Tillgänglig: <http://www.psykologiguident.se/www/pages/?Lookup=Vygotskij%2C+Lev>

Salameh, E-K. (2012). (Red) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur  
SFS 2010:800.(2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:185.(2011). *Skolförordningen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

SKL (2013). *Nyanlända elevers utbildning – goda exempel från tio kommuner*. Hämtad 2014-01-18, från  
<http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-553-1.pdf?issuusl=ignore>

Skolverket.(2007). *Nationella minoriteter i förskola och skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1729>

Skolverket.(2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2011b). *Tema modersmål*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från  
<http://modersmal.skolverket.se/index.php/component/content/article/1/1104-modersmal-hos-kommuner>

Skolverket.(2012). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2746>

Skolverket. (2013a). *PISA 2013*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:  
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>

Skolverket. (2013b). *Nyanlända i fokus*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.210746!/Menu/article/attachment/Nyanlanda\\_informationsfolder.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.210746!/Menu/article/attachment/Nyanlanda_informationsfolder.pdf)

Skolverket. (2013c). *Studiehandledning på modersmål – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3038>

Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:  
<http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad/extra-anpassningar-1.196156>

Svenska Dagbladet. (2012, 25 maj). Regeringen överkörd: Legitimation till modersmållärare. Tillgänglig:  
<http://blog.svd.se/politikdirekt/2012/05/regeringen-overkord-legitimation-aven-till-modersmalslarare/>

Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur

Todd, S. (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik – mänsklighet och kosmopolitism under omprövning*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet.(2010). *Nyanlända och lärande*.

Vetenskapsrådet (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wikipedia. (2014, 24 maj). Diaspora. Tillgänglig:  
<http://sv.wikipedia.org/wiki/Diaspora>

Winther Jorgensen, M. & Philips, L. (1999) *Diskursanalys - som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB

World News (2013, 8 maj). Generell strategi saknas för modersmålsundervisningen.  
Tillgänglig:  
[http://article.wn.com/view/2013/05/08/Generell\\_strategi\\_saknas\\_for\\_modersmalsundervisningen\\_Stockh/](http://article.wn.com/view/2013/05/08/Generell_strategi_saknas_for_modersmalsundervisningen_Stockh/)

# **Bilaga 1**

I undersökningen användes den så kallade mirakelfrågan, som samtliga deltagare i vår undersökning svarade på. Mirakelfrågan är hämtad ur Måhlberg & Sjöblom (2004):

Om du skulle vakna upp i morgon och det (modersmåsläraryrket) skulle vara precis så som du önskade. Hur skulle det då se ut?