



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Lärares förhållningssätt till flerspråkiga elever

Anna Ejdfors

LAU 370

Handledare: Ulla-Britt Wennerström

Examinator: Danka Miscevic

Rapportnummer: VT15-2480-07



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel: Lärares förhållningssätt till flerspråkiga elever**

**Författare: Anna Ejdfors**

**Termin och år: VT 2015**

**Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap**

**Handledare: Ulla-Britt Wennerström**

**Examinator:**

**Rapportnummer:**

**Nyckelord: flerspråkighet, lärarprofessionen, sociala relationer i klassrummet, lärares förhållningssätt**

Syftet med föreliggande studie är att undersöka lärares förhållningssätt till flerspråkiga elever. Detta har gjorts utifrån frågeställningarna:

- Vad innebär flerspråkighet i skolan idag?
- Hur möter lärare flerspråkiga elevers erfarenhet och vad har de för förväntningar på dem?
- Hur upplever lärare sin kompetens att hantera flerspråkighet?

Undersökningen är gjord med kvalitativ ansats utifrån fokusgrupper med lärare som undervisar i grundskolans stadier 1-3 samt 4-6. Skolans rektor har även intervjuats. Därefter har materialet transkriberats och analyserats med vägledning av litteratur och tidigare forskning på området.

Studiens resultat visar att störst betydelse för flerspråkiga elevers skolframgångar ligger i en positiv och bekräftande relation med läraren. Studien visar att läraren i sin position innehar makt och möjlighet att definiera eleven. För att relationen ska vara bekräftande för eleven krävs det att läraren har kunskap om både hur eleven utvecklas på bästa sätt, samt att läraren är medveten om de normer som existerar. Relationen påverkas även av samhällsvärderingar och organisationskultur.

Undersökningen visar att det råder en enspråksnorm på skolan där flerspråkighet ses som en brist som kan leda till att eleverna inte känner sig bekräftade. Lärarna upplever att det är svårt att ta reda på vad de flerspråkiga eleverna har för erfarenheter, vilket leder till att de i stället fokuserar på det de inte kan. Lärarna ansåg sig inte ha fått kunskap om flerspråkiga elever och deras lärande under sin utbildning. De som hade kompetens hade fått den genom kompetensutveckling eller erfarenhet. Det fanns även perspektiv som visade att man såg elevernas flerspråkighet som en tillgång, men bristperspektivet var det som framgick med störst tydlighet i studien. Eftersom läraren är den största påverkansfaktorn på elever är studiens viktigaste bidrag att medvetandegöra och synliggöra de normer som råder för att ha möjlighet att förändra och påverka dessa.

## Förord

Arbetet med min uppsats har tagit tid och det har varit både blod, svett och tårar för att använda ett klassiskt citat. Men nu har det kommit till ett slut och så har även den resa som jag har gjort med den. Jag har gått från att i arbetets början när tanken på ämnet väcktes ha varit en nyss återinvandrad svensk med siktet inställt på att äntligen få färdig min vilande examen med all den osäkerhet inför framtiden som låg i det. Jag har gått från att känna mig osäker på mitt yrkesval till att känna en trygghet i att det är här jag hör hemma både i yrkesval och plats i livet. Nu står jag inför de möjligheter som ligger framför mig i livet, de möjligheter jag har till att påverka, förändra både mitt eget liv och andras och de möjligheter som de erfarenheter jag har med mig från mina egna år som invandrare ger mig. Med mig på resan har varit min familj som jag vill tacka, jag vill tacka mina underbara kollegor som har ställt upp för mig när jag har behövt det. Fast framförallt vill jag tacka min handledare Ulla-Britt Wennerström som har ställt upp med tid och engagemang och som har läst och väglett mig och ständigt kommit med konstruktiv och stöttande kritik som har lyft uppsatsen till den nivå jag eftersträvat. Detta fast jag tagit några år på mig. Tack för gott samarbete!

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>3</b>
2.1	AVGRÄNSNINGAR.....	3
<b>3</b>	<b>BAKGRUND</b> .....	<b>4</b>
3.1	FLERSPRÅKIGHET: DEFINITIONER OCH BEGREPP.....	4
3.2	FLERSPRÅKIGHET I SKOLAN.....	5
3.2.1	<i>Modersmålsundervisning</i> .....	7
3.2.2	<i>Svenska som andra språk</i> .....	7
3.2.3	<i>Nivåvärdering av språk</i> .....	7
3.3	STYRDOKUMENT.....	7
<b>4</b>	<b>TIDIGARE FORSKNING OCH STUDIENS TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....	<b>9</b>
4.1	SPRÅKET SOM RESURS.....	9
4.2	KAPITAL, HABITUS OCH FÄLT.....	10
4.2.1	<i>Kapital</i> .....	10
4.2.2	<i>Habitus</i> .....	10
4.2.3	<i>Fält</i> .....	11
4.2.4	<i>Symboliskt våld</i> .....	11
4.3	NORMER, FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH FÖRVÄNTNINGAR.....	11
4.3.1	<i>Enspråksnormen i skolan</i> .....	12
4.3.2	<i>Enspråksnormen i lärarutbildningen</i> .....	13
4.4	PEDAGOGISKT LEDARSKAP OCH LÄRARPROFESSIONEN.....	13
4.4.1	<i>Sociala relationer i klassrummet och lärares makt</i> .....	15
4.4.2	<i>Pedagogiskt förhållningssätt och motivation</i> .....	15
4.5	SAMMANFATTNING TEORIBILDNING.....	18
<b>5</b>	<b>METOD</b> .....	<b>18</b>
5.1	URVAL.....	19
5.2	TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	19
5.3	STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET.....	21
5.3.1	<i>Generaliserbarhet</i> .....	21
5.4	ETISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT.....	22
<b>6</b>	<b>RESULTAT OCH ANALYS</b> .....	<b>22</b>
6.1	BRISTPERSPEKTIV OCH ENSPRÅKSNORM.....	22
6.2	SYNEN PÅ LÄRARPROFESSIONEN – VAD SKA MAN KUNNA.....	24
6.3	ELEVERNA SOM EN TILLGÅNG – KULTURELLT OCH SPRÅKLIGT.....	26
6.4	SAMHÄLLSVÄRDERINGAR, LÄRARES KOMPETENS OCH FLERSPRÅKIGHET.....	27
6.5	SAMMANFATTNING ANALYS.....	28
<b>7</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>30</b>
7.1	VAD INNEBÄR FLERSPRÅKIGHET I SKOLAN IDAG?.....	30
7.2	HUR MÖTER LÄRARE FLERSPRÅKIGA ELEVERS ERFARENHETER OCH VAD HAR DE FÖR FÖRVÄNTNINGAR PÅ DEM?.....	31
7.3	HUR UPPEVER LÄRARE SIN KOMPETENS ATT HANTERA FLERSPRÅKIGHET.....	31
7.4	UNDERSÖKNINGENS RELEVANS I SKOLSAMMANHANG.....	32
<b>8</b>	<b>VIDARE FORSKNING</b> .....	<b>32</b>
<b>9</b>	<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>34</b>
<b>10</b>	<b>BILAGOR</b> .....	<b>37</b>
10.1	REKTORS ANSVAR.....	37
	INTERVJUGUIDE.....	38

# 1 Inledning

Jag har valt att skriva den här uppsatsen eftersom jag är intresserad av hur lärares förhållningssätt kan påverka elevers resultat. Jag har bott utomlands i tio år och arbetade under en period med svenskundervisning på ett par internationella skolor och blev där väldigt imponerad av hur man satte höga mål och hade förväntningen att eleverna skulle klara dem. Jag har även egna barn som flyttat från Tyskland till USA utan att kunna språket. Jag blev verkligen imponerad av det synsätt som de möttes av i USA. De framhölls som dessa fantastiska barn som kunde flera språk.

När jag senare flyttade till Sverige och gjorde praktik i samband med min lärarutbildning reagerade jag på attityder jag kunde möta. Jag möttes av kommentarer som: Är det verkligen vårt ansvar att lära barnen svenska, borde de inte kunna det när de börjar skolan? Hur kan hon fungera så bra på engelskan när hon inte ens pratar riktig svenska? Jag mötte även lite ”tycka synd om” attityder. Naturligtvis mötte jag mycket positivt också, men tanken väcktes starkare: Hur kan man som elev tro på sig själv, när de runtomkring en inte gör det?

I Sverige idag har cirka 20 % av eleverna i våra skolor utländsk bakgrund (SCB). Med utländsk bakgrund menas att man antingen är född utomlands eller att båda föräldrarna är födda utomlands. Skulle vi räkna de barn som har en förälder som är född utomlands skulle ca 30 % av barnen ha kopplingar till andra länder. Det här betyder att många av dessa barn är flerspråkiga och har ett annat första språk än svenskan. Det är vi i skolan som har möjligheten att ta fram deras förmågor och inte låta språket vara ett hinder i deras utveckling, utan en tillgång.

Jag har en stark tro på att vi genom vårt förhållningssätt som lärare kan komma långt med alla elever. Som Hatties (2012) undersökningar visar: sätter vi höga mål och förväntningar tillsammans med en målmedveten undervisning så kan vi nå resultat.

## 2 Syfte och frågeställningar

Vi står idag inför ett mångkulturellt, flerspråkigt samhälle med alla dess möjligheter. Som lärare i dagens flerspråkiga samhälle är det viktigt att vara medveten om sina egna normer för att se hur dessa påverkar de elever som man har så att de möts av bekräftelse och delaktighet. Som elev påverkas man av flera faktorer, både samhällets värderingar, skolans kultur, men Läraren som agent i mötet med eleven förmedlar mycket av dessa samhälleliga normer och inverkan sker främst genom lärarens syn och makt att definiera eleven.

*Studiens syfte:*

Syftet med denna uppsats är att undersöka lärares förhållningssätt till flerspråkiga elever.

De frågeställningar jag har valt att undersöka är:

- Vad innebär flerspråkighet i skolan idag?
- Hur möter lärare flerspråkiga elevers erfarenheter och vad har de för förväntningar på dem?
- Hur upplever lärare sin kompetens att hantera flerspråkighet?

### 2.1 Avgränsningar

Studien genomförs med pedagoger som undervisar i den svenska grundskolans stadier 1-3 samt 4-6. Jag har valt att undersöka grundskolan och kursplanen där. Jag har valt att ta upp lärarens perspektiv och förhållningssätt i studien utifrån att läraren i hög grad kan ses ha en maktposition som innebär en tydlig påverkan på eleverna i klassrummet. Mitt fokus ligger på att undersöka vilka de rådande normerna är gällande elevers flerspråkighet, både i samhället som representeras av styrdokument och av forskning, men även det som "sitter i väggarna" på skolan och hos enskilda lärares föreställningar.

Studien avgränsas till en undersökning av lärares perspektiv. Jag undersöker därför inte elevers perspektiv, deras synsätt och förhållande till frågorna. Jag har heller inte valt att studera pedagogers arbete med elever med särskilda behov, såsom exempelvis dövas flerspråkighet. Studien är vidare avgränsad gentemot elevers, lärares eller skolans socioekonomiska förhållanden, och hur villkor som rör klass, kön eller etnicitet påverkar förhållandet eller synsättet i mötet mellan pedagog och elever. Betydelsen av dessa faktorer är av stort intresse, men ryms inte inom ramen för denna studie. Vilket också rör ett integrationspolitiskt perspektiv där frågor om integration, segregering och utanförskap bottenar i hur man upplever sig bemött. Det handlar även om att undersöka ett elevperspektiv som inte ryms inom denna studie, men som skulle kunna utvecklas i vidare studier. Studien kommer trots detta att relatera till och diskutera frågor som rör status och makt i relationen och mötet mellan elev och pedagog.

## 3 Bakgrund

Här presenteras en bakgrund till flerspråkighet, hur den ser ut i skolan, samt vad styrdokumentet säger.

### 3.1 Flerspråkighet: definitioner och begrepp

När man läser forskning om ämnet används både begreppet *tvåspråkighet* och begreppet *flerspråkighet*. Tvåspråkighet är när man har två språk och *flerspråkighet* omfattar alla som har två eller flera språk. I den här uppsatsen kommer begreppet *flerspråkighet* att användas då det innefattar båda grupperna.

Språken brukar delas upp i förstaspråk och andraspråk. Inom språkvetenskaplig forskning likställs förstaspråk med modersmål. Modersmålet är det språket som man lärt sig eller har exponerats för först, men det behöver inte betyda att det är det språket som man behärskar bäst. Det är en bestämning av i vilken ordningsföljd man lärt sig språken och inte hur väl man behärskar dem. Abrahamsson & Bylund (2012)

Vad är då flerspråkighet? Skutnabb-Kangas (1981) anger fyra olika kriterier som karakteriserar flerspråkighet:

**Ursprung-** Den flerspråkige har lärt sig två eller fler språk i sin familj av infödda talare. Språken har använts parallellt från början.

**Kompetens**, färdighetsnivå, behärskning - hur väl man behärskar flera språk. Kompetenskriteriet innefattar en skala från att behärska ett språkligt område (läsa, skriva, tala eller förstå) till att ha en infödd kompetens inom språket. Det ansågs tidigare att man endast var flerspråkig om man fullt ut behärskade de olika språken. Detta kriterium har sina svårigheter eftersom skalan är så vid.

**Funktion**, användning - hur man använder språket. Det är vanan att använda två eller flera språk i sin vardag. Det är ett vidare kriterium än kompetenskriteriet och fungerar som motvikt.

**Attityder**, identitet, identifikation – den flerspråkiges egen uppfattning av hur hen identifierar sig med språken eller kulturerna och hur andra identifierar den flerspråkige. Det räknas också in hur talaren uppfattar sin egen kompetens och hur väl talaren anser sig uppfylla flerspråkighetskraven.

Även Salameh (2012:29) beskriver att det finns olika typer av flerspråkighet refererande till Mac Laughlin (1984:10). Det är de simultant flerspråkiga – de som utvecklar sina språk parallellt och de successivt flerspråkiga – de som lär sig det ena språket före det andra. Om dessa båda former av inläring sker före tre års ålder räknas det som en simultan

inlärningsgång. Det är de som har en senare inläring av det ena språket efter tre års ålder som räknas som andraspråksinlärare.

Processen att bli flerspråkig kan ske på olika sätt. Einarsson (2009:92) delar in inlärandet i två olika huvudkategorier. De kategorierna är:

**Naturlig inläring** – Den naturliga inläringen av språk sker i språkets naturliga miljö. Barnet hör språket talas runtomkring och påverkas att tala detta. Denna form av inläring sker även om man bara har ett språk.

**Kulturell inläring** – Den kulturella inläringen av språk är den som sker i skolor eller andra inläringssammanhang. Det sker i språkundervisning där man får lära sig det främmande språket.

De kulturellt inlärd språken är det som vi brukar referera till som främmande språk och de kulturellt inlärd refererar vi till som andraspråk.

Precis som Skutnabb-Kangas visar så finns det olika steg i den flerspråkiga inläringen. Två vedertagna begrepp som visar olika steg i andraspråksinläring har lanserats av Jim Cummins som är en framstående andraspråksforskare och refereras av Einarsson (2009:95) är **”Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS)** och **”Cognitive/Academic Language Proficiency” (CALP)**. BICS är hur man behärskar vardagsspråket med avseende på uttal, flyt och ordförråd det som Skutnabb-Kangas kallar ytflyt. CALP är den språkliga nivå som gör att språket kan användas som ett tankeverktyg för inläring. Detta kallas även skolframgångsspråk (Einarsson 2009: 96).

Olika studier av Cummins, Collier, och Thomas & Collier refererade i Axelsson & Magnusson (2012) visar att stadierna i andraspråksinläring tar olika lång tid att utveckla. Att tillägna sig ett vardagsspråk går relativt snabbt, ca 2 år. Men det tar mellan 4 och 8 år att utveckla ett skolspråk. Detta innebär att eleven, när den utvecklat vardagsspråket, behöver stöttning för att ta till sig kunskap på andra språket och för fortsatt utveckling av skolspråket. (Axelsson & Magnusson, 2012:346)

Stöttningen måste vara av precis natur som ska leda eleverna mot ökad förståelse. Den ska hjälpa eleverna att utveckla begrepp och leda till ökad förståelse för att så småningom leda till en självständighet i att klara uppgifterna.(Gibbons, 2012:39)

I den här uppsatsen görs ingen skillnad på vilken typ av flerspråkig elev det handlar om, och fokus ligger på lärares bemötande av flerspråkiga elever som befinner sig i ett andraspråksinlärande av svenska och ännu inte utvecklat sitt skolframgångsspråk fullt ut.

## 3.2 Flerspråkighet i skolan

Hyltenstam & Milani (2012) beskriver bakgrunden till flerspråkighet i Sverige. Invandringen till Sverige ökade under 1960-talet och då blev det aktuellt med frågor om de nya medborgarnas språkkunskaper. Statens inställning förändrades i frågor som rörde språklig och kulturell mångfald. Det blev aktuellt med språkfrågor i områden som arbetsmarknad, kultur och utbildning. Det var då grunden för modersmålsundervisning, svenska som andraspråk och sfi lades.



Som Salameh skriver i sin bok *Flerspråkighet i skolan* (2012) är idag en majoritet av jordens barn flerspråkiga. I Sverige är idag 20 % (SCB) av eleverna av utländsk bakgrund och växer upp flerspråkiga. Det talas 146 olika språk i grundskolan (SOS 2008/09).

För att möta de flerspråkiga elevernas behov och ge dem de bästa förutsättningar för att lyckas i sitt skolarbete krävs det att läraren har kompetens och kunskap om flerspråkighet och ställer höga krav, vilket flera studier visar.

I 2015 års OECD rapport (OECD, 2015) visar en undersökning att i Sverige rapporterar rektorer att så många som 20 % av eleverna i Sverige befinner sig i skolor där lärarna har för låga förväntningar på eleverna.

“One in five students in Sweden are in schools whose principal reported that teachers’ low expectations of students hinder learning, compared to the OECD average of 15%. High-performing school systems set high expectations for all their students from all backgrounds, and schools and their teachers set in motion strategies for effective student learning. (OECD, 2015:72)

Axelsson & Magnusson har i *Vetenskapsrådets forskningsöversikt* (2012) kommit fram till ett antal faktorer som påverkar de flerspråkiga elevernas skolframgångar.

Det krävs att alla lärare, inte bara språklärare, har kunskap om ämnenas språkliga dimensioner. Det krävs även en helhetssyn för att ge eleverna tillgång till den likvärdiga utbildning som de har rätt till enligt läroplanen. Eleven gynnas av att utveckla sitt första språk och där har både modersmålsundervisningen och studiehandledningen en viktig roll. Det är även viktigt att elevens kunskaper bedöms på ett rättvist sätt vilket kan innebära att man ges möjlighet att visa sina kunskaper på båda språken. En annan faktor som gör stor skillnad är de skolledare och lärare som har kunskap om flerspråkiga elevers behov. Attityder till språket gör också skillnad och ett sätt att öka den positiva attityden till modersmålet är att ha en utökad dialog mellan skola och hem. Ett klimat där föräldrarna bjuds in till att delta i barnens utbildning bidrar till att flerspråkigheten upplevs positiv. (Axelsson & Magnusson, 2012)

Thomas & Collier (2001) fann i en omfattande studie i USA att det främst är tre faktorer som spelar in hur väl flerspråkiga elever når skolframgång. Dessa faktorer är:

- Kombinerad stöttning av andraspråket i skolämnen och stöttning i modersmålet.
- Språk och kunskapsundervisning sker på två språk, både modersmålet och andraspråket.
- Skolans sociokulturella klimat gjorde att eleverna kände att deras erfarenheter var viktiga och de kände sig delaktiga och de lyckades väl i de skolor där lärarnas förväntningar var högt ställda.

Gibbons (2012) går igenom olika arbetssätt med flerspråkiga elever som syftar till att utveckla deras andraspråk. Hon poängterar också att synsättet på eleverna är viktigt. Det enspråkiga är inte längre normen.

”Andraspråkselever är inte en homogen grupp utan lika heterogen som vilken annan elevgrupp som helst vad gäller bakgrund, erfarenheter,

språk, förväntningar, värderingar, kultur och socioekonomisk status. Än viktigare är att de inte längre får betraktas som en egen grupp i klassen – i dagens flerspråkiga klassrum är det de som *är* klassen.”(Gibbons, 2012:44)

### **3.2.1 Modersmålsundervisning**

Hyltenstam & Milani (2012) refererar till *Unesco* (1953) som redan på femtiotalet redogjorde för vikten för flerspråkiga barn att utveckla sitt modersmål för att stärka den enskilde individen. Rapporten slog fast en rekommendation att alla barn i hela världen skulle få möjlighet att lära sig läsa och skriva på sitt första språk. Teorin byggde på idén att barn lär sig lättast på sitt eget modersmål.

Modersmålsundervisning är idag ett eget ämne med egen kursplan i skolan i Sverige. Kommunerna är skyldiga att erbjuda modersmålsundervisning när det finns fem eller fler elever i kommunen har samma modersmål. Det finns även möjlighet till tvåspråkig undervisning vid behov. (Hyltenstam & Milani, 2012)

### **3.2.2 Svenska som andra språk**

Svenska som andra språk är ett eget ämne som ersätter svenska för de elever som har behov av ämnet. De elever som kan läsa ämnet är de elever som har annat modersmål än svenska, elever som har svenska som modersmål, men har gått i skolor i utlandet eller de elever som pratar svenska med en vårdnadshavare. Det är rektor som beslutar vilka elever som är i behov av denna undervisning. Ämnet har samma meritvärde vid ansökan till högskolan som svenska. Hyltenstam & Milani (2012)

Trots behovet av ämnet svenska som andraspråk har det fått en låg status. Abrahamsson & Bylund (2012) refererar till rapporter från skolmyndigheter som visar brister i ämnets organisation och inställningen till det bland såväl lärare och elever. Istället för att diskutera en avveckling av ämnet behöver statusen stärkas med hjälp av välutbildade lärare.(Axelsson & Magnusson, 2012)

### **3.2.3 Nivåvärdering av språk**

Hyltenstam & Milani (2012) refererar till undersökningar gjorda av Hyltenstam & Östberg (2010) att det finns värderingsskillnader i attityd i skolan mellan engelska eller andra moderna språk som tyska, franska och spanska gentemot invandrarens modersmål. De moderna språken värderas högre delvis på grund av en ekonomisk värdering, men även på grund av vilken status språken anses ha. Detta ses som en paradox i samhället där språkkunskaper ses som både något värdefullt och något mindre värdefullt.

## **3.3 Styrdokument**

I Sverige antogs det 2009 en lag som har som avsikt att värna om det svenska språket, den språkliga mångfalden i Sverige och den enskildes tillgång till språk. Det innebär att alla som bor i Sverige har rätten att lära sig och utveckla sin svenska. Det innebär vidare att även de som har ett annat modersmål har rätten att utveckla sitt modersmål. Det gäller både de

nationella minoritetsspråken, men även alla andra språk som är levande i Sverige. Detta kan ses som ett tecken på att staten vill främja flerspråkigheten (Lindberg, 2009).

Hyltenstam & Milani (2012) ser språklagen som ett uttryck för att erkänna den språkliga mångfalden i Sverige. Den kan ses som en del i en språkpolitik som har för avsikt att främja det flerspråkiga i Sverige oberoende av modersmål. Lagen kan ses som ett tecken på att man vill göra ”flerspråkigheten till en nationell symbol i Sverige” (Hyltenstam&Milani, 2012:127). Men det kvarstår ändå att se hur lagen tillämpas praktiskt.

De styrdokument som skolan har att förhålla sig till är i första hand läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem. I läroplanen för grundskolan står det i kapitlet: ”Skolans värdegrund och uppdrag” att:

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

Skolan ska stärka ”förmågan att förstå och leva sig in andras villkor och värderingar.” och även inse ”de värden som ligger i en kulturell mångfald”. Det vill säga, skolan ska arbeta aktivt och medvetet med flerspråkigheten och kulturen.

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011:8)

Vilket innebär elevens tidigare erfarenheter ska vara grunden för det fortsatta arbetet. Därför är det viktigt att ta del av elevens tidigare erfarenheter. Vidare står det också att:

”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed också få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Skolverket, 2011:9)

Vilket belyser att det är viktigt att arbeta språkutvecklande.

”Ett *internationellt perspektiv* är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.” (Skolverket, 2011,9-10)

Här preciserar Skolverket vikten av ett flerspråkigt synsätt där den kulturella mångfalden belyses.

Sammanfattningsvis är det en stor del av barnen i svenska skolor som är flerspråkiga vilket betyder att lärarna måste ha kompetens för att möta dessa barns behov. Styrdokumenten visar att flerspråkigt synsätt är viktigt i klassrummet. Modersmålsundervisning och svenska som andraspråk är tillsammans med lärarnas kompetens och bemötande viktiga insatser.

## **4 Tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter**

Det centrala i min undersökning är lärarens förhållningssätt och mina centrala teoretiska utgångspunkter hämtas från pedagogisk forskning och tidigare studier i de frågor jag studerar här. Frågeställningarna berör flera plan vilket gör att teoribildningen blir komplex. De områden som är aktuella är språk, normer, maktförhållanden, lärarprofessionen och det pedagogiska ledarskapet. Forskning som exempelvis Hattie (2012), Aspelin (2011) och Cummins (2000) visar att just förhållningssättet är en avgörande del i hur väl elever lyckas. Jag tar även upp de rådande normer som existerar som enspråksnormen som länge varit rådande. Till den pedagogiska teoretiska inramningen av studien fogar jag dessutom sociologen Pierre Bourdieus (1970) teoribildning och den vidare uttolkning som Donald Broady (1990) står för. Här har jag främst inspirerats av hur Bourdieu beskriver farorna när skolans normer kolliderar med elevens, samt hans perspektiv på maktrelationer i skolan. Vidare behandlar kapitlet lärarprofessionen, och här tas upp teoribildning som ger förståelse av vilka kunskaper behöver man som lärare för att möta alla elever. Läraren som professionell som inte enbart styrs av tankar och åsikter utan som har kunskap och reflekterar över sin roll. Även teoribildning om vikten av pedagogiskt ledarskap tas upp.

### **4.1 Språket som resurs**

Hyltenstam & Milani (2012) slår fast, i sin undersökning av vetenskapliga studier i ämnet flerspråkighet, att frågan om flerspråkighet som en tillgång i samhället inte debatteras. Detta trots att frågan är betydande.

En aspekt av flerspråkighet som Kendall (2011) har studerat är hur flerspråkiga elever upplever betydelsen av deras flerspråkighet. Om flerspråkigheten bara ses i det nationella svenska samhället kan eleven ha svårt att se det som kunskap och resurstillgång. Kendall menar att man behöver se elevernas flerspråkighet som en resurs på en global, nationsöverskridande arena. Då kan det föras en utbildningspolitisk diskussion om minoritetsspråken och modersmålsundervisningens betydelse för de flerspråkiga elevernas sociala utveckling. När man bara ser språket i det nationella, nationalstatliga perspektivet så har inget annat språk än i det här fallet svenska en betydelse. Har man däremot ett multikulturellt perspektiv så kan modersmålet ha en viss social betydelse exempelvis som en identitetsmarkör, en grupptillhörighet. Om man istället anlägger ett globalt perspektiv som Kendall (2011) benämner transnationellt eller diasporiskt, kan man se att svenskan får mindre betydelse och modersmålet kan få en större betydelse, både vid kontakt med familj och vid

möjligheten till en yrkeskarriär utanför Sverige. Om inte dessa frågor ges utrymme finns det en risk att modersmålet marginaliseras för eleverna. Kendall (2011)

”Språkundervisningen kan med globalisering och en utsträckt språklig livsvärld ta nya grepp om flerspråkiga ungdomars språkutveckling och på så sätt öppna fönstret mot världen snarare än att stänga in ungdomar i innehållslösa kategorier med språket som grund.” Kendall (2011: 48)

Kan man istället som Kendall (2011) påpekar visa på möjligheterna med språket kan det öppna dörrar och leda till ökad global medvetenhet.

## 4.2 Kapital, habitus och fält

När skolan blir bärare av normer som omedvetet eller medvetet inte tar hänsyn till elevers bakgrund och gör att de känner sig exkluderade eller inte känner igen sig kan det enligt Bourdieu & Passeron (1970) utöva ett slags symboliskt våld på eleven. Eleven har inget val att inte delta i verksamheten och därigenom befästs ett slags utanförskap som kan få skadliga konsekvenser. Utanförskapet kan leda till att eleven söker sig bort från den rådande normen och kan söka identitet och tillhörighet utanför skolan och därigenom också välja bort den del där den inte känner sig inkluderad. Läraren är ofrånkomligt bärare av normer; samhällets, skolan och sina egna.

### 4.2.1 Kapital

En människas kapital kan enligt Bourdieu & Passeron (1970) räknas som det som ses av värde av andra. Det är symboliskt kapital eftersom det har ett värde i hur det värderas av andra. Det sociala kapitalet består av relationer och kontakter och kulturellt kapital som avser de tillgångar man har inom utbildning och kultur. Utöver detta innebär det ekonomiska kapitalet individens/här elevens materiella resurser som hen har fått tilldelat genom familjens sociala position. Kapitaltillgångar kan förändras under livsbanan, såsom genom skola och utbildning. Möjligheterna att förvärva utbildningskapital är dock enligt Bourdieu orättvist fördelat och förenade med uppväxten och socialisationen i olika samhällsklasser.

### 4.2.2 Habitus

Bourdieu & Passeron (1970) beskriver habitus som det förhållningssätt som människor i en viss miljö tillägnar sig genom socialisationens djupgående prägel. Det kan skiljas åt genom underliggande värderingar, uttryckssätt och språk. Detta habitus utgörs av individens samlade kapitaltillgångar men det är inte alltid detta tillmättes ett värde av omvärlden. Broady (1990) uttrycker det som att: *”var och en är begåvad med en habitus, men det är marknaden som avgör vilka ingredienser i och effekter av denna habitus som kan fungera som kapital.”* (Broady 1990:226)

Habitus har stort inflytande över tankar, känslor, värderingar och uppfattningar men även för individens möjligheter, livschanser och rörelsemönster i sociala sammanhang, enligt Bourdieus synsätt. Samtidigt som människan har en vilja och förmåga att handla aktivt så har

man ett habitus som man tillägnat sig under uppväxten som gör att möjligheterna att agera kan inramas och begränsas på ett visst sätt.

### 4.2.3 Fält

Bourdieu & Passerons (1970) fältbegrepp förklaras av Broady (1990) genom att ett socialt fält uppstår när *"en avgränsad grupp människor strider för något som är gemensamt för dem"* (Broady 1990:266). Bourdieu ser fältet som de sociala strukturer som villkorar individens möjligheter i samhället. Därigenom kan man se skolsystemet som ett fält. De som står utanför ett fält och betraktar kan oftast inte se vitsen i kampen om positioner inom fältet. Men för de på väg att ta steget in är det efterlängtvärdt att tillhöra fältet. Väl inne i fältet kämpar man om att positionera sig. Man kan tillhöra och passera olika fält i livet. Varje övergripande fält innehåller delfält. Här kan vi betrakta de undersökta skolorna som delfält inom kommunens respektive grundskolans skolfält. I fältet råder normer och individerna strävar efter erkännande.

Inom fältet finns det uppfattningar av hur saker uppfattas och ska vara, så kallad doxa. Dessa uppfattningar tas för givet och ifrågasätts inte. Varje fält har sin egen doxa som agenterna (i det här fallet lärarna) verkar och styr utefter (Bourdieu, 1970).

### 4.2.4 Symboliskt våld

Enligt Bourdieu & Passeron (1970) fungerar utbildningsinstitutionerna som ett fält där ett visst kulturellt kapital premieras. Det är den rådande kulturen som ska reproduceras vilket görs genom de verktyg som finns, det vill säga: lagar, styrdokument och läromedel. Läraren fungerar som en agent i utövandet av sin lärarroll. Läraren själv styrs delvis av styrdokument m.m., men också av sin egen bakgrund inom utbildningsväsendet samt slutligen även av de lärare som de själva har haft. Eftersom skolan är obligatorisk utövas en form av symboliskt våld mot de elever som har ett habitus som gör att de inte premieras i skolvärlden. De normer som styr kan medföra att man från skolans sida försöker omforma elever som har ett annat habitus, vilket dock leder till att de inte känner sig delaktiga eller accepterade. Detta kan leda till skam och upplevelser av utanförskap i relation till den rådande normen.

## 4.3 Normer, förhållningssätt och förväntningar

Normer kan ses som ett slags föreskrifter för hur man bör eller inte bör handla. Det är ett begrepp som innefattar både handlingar som görs av plikt - önskvärda och handlingar som orätta - inte önskvärda (Thornberg, 2013 refererande till Orlenius, 2001).

Normernas funktion har oftast varit att underlätta mänsklig interaktion. Men de kan även ha en exkluderande funktion där de genom makt, resurser, status och roller skiljer människor åt. De kan istället vara bärare av ojämlikheter och upprätthålla diskriminering och social orättvisa (Thornberg, 2013 refererande till Angelöw & Jonsson, 2000).

Eftersom normerna kan ha effekten att de exkluderar måste de vara öppna för förändring och kritisk granskning. Diskriminering kommer ur det som anses normalt. Det är därför

viktigt att ha ett normkritiskt perspektiv så att eventuell diskriminering blir synliggjord (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012).

### 4.3.1 Enspråksnormen i skolan

I sin artikel ”I det nya mångspråkiga Sverige” i *Utbildning & Demokrati* skriver Inger Lindberg (2009) att internationell forskning och svensk forskning visar att det är det enspråkiga som är normen i skolan. Det är majoritetskulturen som är normen och som ofta outtalat får ligga till grund för de värderingar och synsätt som råder gentemot flerspråkighet och kulturell mångfald. Lindberg anger vidare att enspråksnormen leder till att målet blir att ”bli riktigt svensk”. När dessa värderingar och normer finns kan det skapa en känsla av skam hos eleven – en skam i att vara annorlunda. Detta kan i sin tur leda till att viktiga språkutvecklande insatser som modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk väljs bort, dessa insatser som forskning visar är avgörande för språkutvecklingen i andraspråket. Aspelin (2012) refererar till Scheff (1994) som menar att känslan av skam kommer när man känner en otillräcklighet som bottnar i hur man blir bemött. Känslan av skam kommer av sammanhanget och blir man bemött med bristande respekt kan det leda till att man värderar sig själv negativt.

Detta ställer krav på att läraren är förberedd för arbetet med den komplexa mångfald som existerar i skolan idag. Som Lindberg (2009) uttrycker det:

”Trots att språklig och kulturell mångfald numera snarast utgör normen i den svenska skolan tycks flerspråkighet dock fortfarande i allra högsta grad betraktas som ett undantagstillstånd, en brist eller till och med en inläringsstörning.”(Lindberg, 2009:19)

Frågan gäller: Vad är då den gängse språknormen i skolan. Är det så att vi strävar i all välvilja att hjälpa med språket mot en norm som är den enspråkigas norm. Musk & Wedin (2010:12) refererar till Jörgensen & Holmen som skriver i sin bok *The development of successive bilingualism in school-age children* (1997) om den dubbla enspråkighetsnormen som går ut på att de flerspråkiga ska hålla isär sina språk som de enspråkiga gör. Kodväxling är när man byter språk mitt i ett yttrande. Där har det traditionellt ansetts att man inte kan hålla isär språken om man blandar, men det finns ingen forskning som ger stöd åt detta synsätt. I stället förespråkar Jörgensen & Holmen en integrerad två-/flerspråkighetsnorm där kodväxlingen bejakas och bidrar till identitetsskapande och samhörighet.

Torpsten (2012) beskriver ett rådande bristperspektiv i skolan i förhållande till de flerspråkiga eleverna. Att ha ett annat modersmål än svenska ses i många fall som en brist, en avvikelse från den rådande svensknormen. Lärare anser att det som inte är likt och gemensamt skapar problem. När lärare diskuterar flerspråkiga elevers kunskaper i svenska gör de det med en utgångspunkt i deras svårigheter och vad de inte behärskar som exempelvis läsförståelse.(Torpsten, 2012)

### 4.3.2 Enspråksnormen i lärarutbildningen

Marie Carlsson (2009) skriver i sin artikel "Flerspråkighet inom lärarutbildningen" om hur det råder en enspråkighetsnorm inom lärarutbildningen där svenska språket är normen. Carlsson hävdar att trots att det talas om en ökad globalisering i samhället så framstår lärarutbildningen som relativt nationell. Vidare diskuteras om det beror på att författarna av skolans styrdokument också saknar ett flerspråkigt perspektiv och om det i slutändan är en demokratifråga. Om det inte lyfts fram från nationellt håll att flerspråkighet och andraspråksperspektiv är en kompetens som krävs för alla lärare så kommer inte lärarutbildningen och därmed lärares syn att förändras. (Carlsson, 2009)

Även Lindberg (2009) menar att enspråksnormen är ett synsätt som impliceras från sådana håll som den Lärarutbildningsutredning som låg till grunden för den nya lärarutbildningen.

"Detta kan komma till uttryck genom formuleringar som i den nya Lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109) komma till uttryck genom formuleringar som hur blivande lärare ska kunna "hantera den etniska mångfalden bland eleverna" som om den skulle störa den normala ordningen och behöva tyglas eller korrigeras snarare än hur mångfalden ska kunna utvecklas och tillvaratas." (Lindberg 2009:19)

Om etnisk mångfald ses som något som ska hanteras, en form av avvikelse så visar det på en norm som bottnar i det enspråkiga.

Samtidigt betonar Lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109) att det krävs ett internationellt perspektiv i utbildningen och att det finns behov av att vistas i multikulturella miljöer antingen i Sverige eller internationellt för att skapa en ökad förståelse för kulturella skillnader.

## 4.4 Pedagogiskt ledarskap och lärarprofessionen

Som Thornberg (2013) beskriver lärarens roll i klassrummet innebär den bland annat att vara en ledare. Läraren ska påverka eleverna, motivera dem och leda dem i klassrummet. Läraren ska skapa en miljö i klassrummet som stimulerar till lärande och som verkar för att *"demokratiska värden och normer gestaltas, förmedlas och efterlevs i skolverksamheten"* (Thornberg 2013:79) Läraren blir en auktoritet i klassrummet, det vill säga: *"... en person vars ord och handlingar har inflytande över andra personers föreställningar, attityder och beteenden..."* (s.79) Det är därför viktigt att vara medveten om sitt agerande, eftersom det kan få avgörande betydelse för vilka normer som utvecklas i klassrummet och påverka samspelet på ett positivt eller negativt sätt.

Hermansson (2011) refererar till en dansk undersökning (Hermansen m.fl. 2007) som slår fast att ju bättre självkänsla och inställning till skolan eleven har desto större blev framstegen i studierna. Dessutom slogs det fast att de personer som hade störst betydelse för att självkänslan skulle öka och inställningen till skolan skulle förbättras var just lärarna. Föräldrarna hade också betydelse, men klart viktigast var lärarna. Därför är det viktigt att veta hur man bemöter elever med olika erfarenheter på bästa sätt så att deras självkänsla ökar.



Løw (2011) beskriver lärarens roll i klassrummet som ett ledarskap som bestäms genom skillnaden i makt, ansvar och kompetens. Relationen är baserad på komplementär interaktion eftersom positionen som lärare definieras av positionen som elev. Det är läraren som undervisar eleven. Det blir ett maktförhållande som existerar oavsett hur läraren bemöter eleven. Men för att främja elevens lärande bör förhållandet vara definierat av bekräftelse. Läraren måste i sitt ledarskap vara bekräftande och har det yttersta ansvaret för att relationen ska leda till ökade möjligheter för lärande och självrespekt. Det är läraren som har ansvaret för vad som kännetecknar relationen. Läraren kan anse sig veta vad eleven upplever utan att eleven inte känner igen sig vilket kan leda till svårigheter. "Lärarens makt *att definiera* kan användas både på sätt som främjar och som hämmar elevens lärande och självkänsla" (Løw 2011:53).

Jensen (2011) beskriver vad som krävs för att ha en bekräftande hållning med att läraren måste kunna se det enskilda barnet och för att göra det krävs det gedigen fackkunskap inom området som barnet befinner sig. Yrkeskunskande som kan omsättas i praktik kombinerat med empati gör att en bekräftande relation kan skapas.

Løw (2011) påpekar betydelsen av att lärare ser sin egen del i situationen. Det är inte bara ett linjärt interagerande elev-lärare eller lärare – elev, utan våra handlingar påverkas av omgivningen såväl som omgivningen påverkar våra handlingar – cirkulärt interagerande. Om man har ett sådant synsätt så kan läraren få upp ögonen för ömsesidigheten i relationen och skapa nya handlingsmönster. Om läraren är medveten om hur tankar, tal och handlingar påverkar eleverna så kan läraren också påverka situationen genom att ändra dem.

Vad krävs då av en lärare för att skapa de bästa förutsättningarna för en flerspråkig elev? Monica Axelsson (2013) refererar till Thomas och Collier (1997, 2002) vars forskning visar att läraren behöver ha kunskap om andraspråksinlärningsprocessen för att både utveckla ämne och språk. De flerspråkiga eleverna behöver värdesättas och bli bemötta med respekt, det vill säga att läraren behöver skapa en sociokulturellt stöttande miljö. För att göra detta krävs det att lärarna betraktar de flerspråkiga barnen som en tillgång i klassrummet. Läraren behöver ge deras livserfarenhet utrymme och deras modersmål ska respekteras och användas i klassrummet.

När man tittar närmare på rektors ansvar så finns det ett antal kategorier som är listade (se bilaga). Det är många punkter som berörs i rektors ansvar. Men ingen av punkterna rör synen på flerspråkighet på skolan.

Axelsson & Magnusson (2012:351) konstaterar att skolledare med kunskap om flerspråkiga elevers behov spelar tillsammans med lärare och modersmåls lärare en väsentlig roll för dessa elevers skolframgångar.

Hattie (2012) uttrycker vikten av skolledarens roll för att bygga upp lärandet av de vuxna på skolan. Skolledarens stöd är viktigt för att läraren i sin tur ska kunna ha en positiv påverkan. Skolledaren bör låta lärare utvärdera sin egen påverkan i klassrummet för att sedan använda detta till ett förändringsarbete. Skolledarens uppfattning om sin roll är det viktigaste verktyget för att förbättra skolans påverkan på eleverna. (Hattie, 2012)

#### 4.4.1 Sociala relationer i klassrummet och lärares makt

Werndin diskuterar i "Flerspråkighet, identitet och samhälle" (Musk & Wedin, 2010) om vikten av lärarens roll i det slutna klassrummet. Klassrummet blir som ett "samhälle i miniatyr" (s.120) där det kan vara svårt att upptäcka och förändra omedvetna ideologier. Om man omedvetet klassificerar elever och har enspråkigheten som norm kan det göra att elever inte bara fastnar i stereotypa positioner utan även lär sig att leva upp till dem. Det är viktigt för läraren att inse att man kan påverka och förändra diskurser vilket kan leda till att maktpositioner och identiteter förändras. Läraren måste vara medveten om sina egna föreställningar så eleverna kan ta den identitet de önskar – inte den de tilldelas. Är vi medvetna om våra egna fördomar och beteenden så kan vi också ändra dem. (Werndin, 2010)

*"Man föds inte till kvinna, man blir det. - De Beauvoir*

Det här klassiska citatet fångar en viktig aspekt av ett poststrukturalistiskt synsätt på identitetsskapande, nämligen att vi aktivt skapar våra identiteter eller att de konstrueras genom våra egna och andras handlingar. Man kan tro att kvinnlighet är något som naturligt utgör en kvinnas identitet, något man föds med, men egentligen kanske det är något som hon varje dag måste lära sig. Likaså kan man fråga sig om "invandrarelev" är en identitet som man föds med, eller om det också är något man blir."(Werndin, 2010:112)

Det är viktigt att reflektera över sin egen roll som lärare i klassrummet så att man kan synliggöra de roller som man kanske omedvetet tilldelar sina elever.

#### 4.4.2 Pedagogiskt förhållningssätt och motivation

Aspelin (2011:114) diskuterar begreppet förväntningar och likställer det med begreppet attityder som annars använts inom forskning. Detta begrepp innehåller tre delar: *kognitiva* - tankar, känslor – *emotionella* och ett sätt att agera - *intentionella*. Förhållningssättet är hur en person tänker, känner och avser att handla gentemot någon eller något. Lärares förhållningssätt till eleven blir en del av den pedagogiska relationen (Aspelin, 2011).

För att eleven ska få de bästa förutsättningarna för att utvecklas i skolan är interaktionen med läraren en viktig del. Forskning (Hattie 2012, Cummins 2000 m.fl.) visar att lärarens förhållningssätt och förväntningar på eleven är faktorer som är direkt avgörande för elevernas resultat.

Läraren behöver ha en relation med eleven för att "kunna främja en lärande process" (Aspelin 2011:118). Relationen är grunden för undervisningen och lärandet.

Att relationen är grunden för undervisningen menar även Jim Cummins (2000). Det är extra viktigt för att elever som befinner sig i ett andraspråksinlärande ska få en positiv självkänsla att mötena med den nya kulturen är positiva och bekräftande. Den som har den viktigaste rollen här är läraren.

*"Med andra ord är strategier och arbetsformer endast effektiva när lärare och elev byggt upp en relation präglad av respekt och bekräftelse, när eleverna känner sig välkomna in i inlärningsgemenskapen och stöttade i den oerhörda ansträngning som*

det innebär att komma i kapp studiemässigt, och när eleverna känner att deras lärare tror på dem och förväntar sig att de ska lyckas i skolan och i livet.

Respekt och bekräftelse är grundläggande i alla förhållanden, och i interaktionen i skolan är respekt och bekräftelse centrala för att man ska kunna motivera andraspråkselever att aktivt och entusiastiskt engagera sig i sina studier.” (Cummins, 2000:)

Att ha ett respektfullt förhållningssätt och en förmåga att förmedla tro på eleven är en grund för att få eleven att engagera sig i sina studier (Cummins, 2000).

Det finns mycket forskning kring de faktorer som ger goda möjligheter att lyckas i skolan för flerspråkiga elever. Monica Axelssons fyra faktorer för framgång lyfts fram av Wedin (2012:42). Dessa är:

- Stöttning i modersmål – en stark stöttning i modersmålet stärker språkutvecklingen och identiteten.
- Språkligt anpassad ämnesundervisning – språkutveckling bör ske i alla ämnen inte bara på svenska som andraspråklektionerna.
- Undervisning i svenska som andra språk – lärare som kan bedöma och analysera den språkliga utvecklingen.
- En sociokulturellt stödjande miljö – när eleverna kommer från en annan språklig och kulturell bakgrund är det viktigt att lärarna uppmärksammar sitt förhållningssätt och är medvetna om skillnaderna.

Den fjärde faktorn gäller alla elever, men för elever som kommer från en annan kulturell och språklig bakgrund är det extra viktigt att känna att den erfarenhet och bakgrund som de har är lika mycket värd. Detta ställer krav på att läraren är medveten om sitt synsätt så inte eleven tvingas välja mellan värderingar i skola och hem (Wedin, 2012).

Den australienska forskaren John Hattie har sammanställt världens största forskningsöversikt om vad som påverkar elevers studieresultat. I sin forskning listar han ett antal framgångsfaktorer. Dessa har han sedan presenterat i boken *Synligt lärande för lärare* (Hattie 2012).

Det Hattie har kommit fram till i undersökningarna är att det finns alltid bakgrundsfaktorer som styr lärande som ligger till grund för ett bristperspektiv där pedagogen inte styr över elevens utveckling. Men vad Hattie visar med sina studier är att lärarna måste se sig själva som ”positiva förändringsagenter” (2012:42) som kan anta utmaningen att hjälpa eleverna till inläring. Vidare hävdar Hattie (2012) att lärarens övertygelse och engagemang är de största påverkansfaktorerna på elevernas inläring. Två starka faktorer som påverkar elevernas resultat är undervisningens kvalitet och lärarens förhållningssätt. För att höja lärarkvaliteten måste vägen gå via lärarens förhållningssätt. För att uppnå positiva resultat måste läraren ha ett förhållningssätt till eleven som leder till störst positiv inverkan på studieresultat och inläring. Lärarens relation med eleven är grunden till skolframgång (Hattie 2012).

Vikten av motivation och pedagogens roll i motivationsarbetet är något som Jenner (2004) tar fasta på.

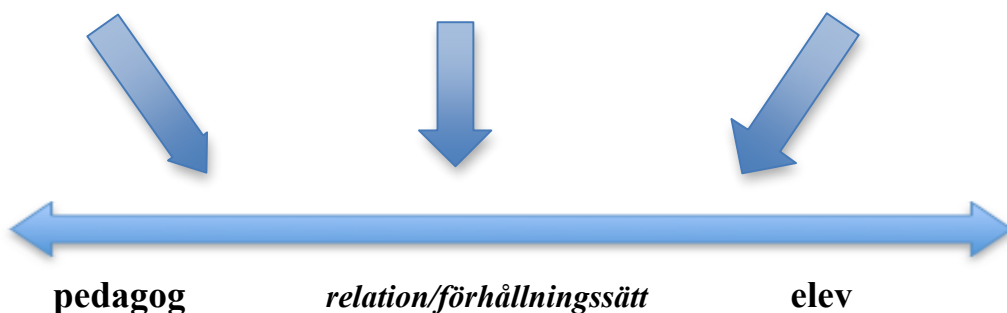
”En grundläggande tes, som genomsyrar framställningen, är att *motivation och motivationsarbete är en fråga om bemötande*. Motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får.” (Jenner, 2004:15)

Jenner (2004:23) beskriver relationen lärare och elev som en relation där läraren har en både formell och informell maktposition. Det är viktigt att vara uppmärksam på att man som lärare har ett övertag och ett ansvar för relationen. *”Det är pedagogens ansvar att försöka förstå sin elev eller klient, men det är inte hans/hennes uppdrag att försöka förstå pedagogen (...) Eleven eller klienten kan ha problem, men han/hon är inte problemet”* (Jenner 2004:23). Relationen styrs vidare av olika kulturella nivåer av påverkan. Dessa nivåer beskriver Jenner (2014) så här:

**Samhällsvärderingar** – uttryckt i styrdokument, lagar och förordningar.

**Organisationskultur**- *”det som sitter i väggarna”, traditioner och de öppna och dolda påbud som styr verksamheten. Vad man tillåts att göra.*

**Vardagskultur**- *det mångkulturella, enspråksnorm och medelklasskultur.*



Fritt efter Jenner (2004)

Det kan vara så att lagar och styrdokument inte är optimala för verksamheten även om pedagogen har ett positivt förhållningssätt. Omvänt kan det vara ett positivt, tillåtande organisationsklimat men pedagogens attityder hindrar optimal utveckling för eleven. Det är viktigt att pedagogen har ett självreflekterande förhållningssätt och inte är statisk i sitt förhållande till elevens egen motivation (Jenner, 2004).

Lärarens syn och förväntningar på eleven är, även om det inte är den enda, den mest betydelsefulla faktorn för att eleven ska lyckas. Som Jenner uttrycker det: *Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.* (s.85) Jenner (2004) kallar detta för Pygmalioneffekten efter Rosenthal och Jacobson som publicerat en bok vid namn *Pygmalion in the Classroom*. I den presenterar de en undersökning som visar effekten av ett positivt förhållningssätt från pedagogens sida.

## 4.5 Sammanfattning teoribildning

Som inledningen visar berör frågeställningarna flera plan som tillsammans utgör grunden för teoribildningen. De områden som berörs är språk, normer, maktförhållanden, lärarprofessionen och det pedagogiska ledarskapet. Det är ett maktförhållande där samhällsvärderingarna, organisationskulturen och vardagskulturen påverkar utgången (Jenner 2004).

Min genomgång av tidigare forskning visar i detta avsnitt att det krävs att pedagogen är självreflekterande över de värderingar och normer som råder för att kunna möta eleven på ett sätt som gör att den känner sig inkluderad (Thornberg, 2013, Hattie, 2012, Cummins, 2000, Axelsson, 2013, Aspelin, 2011 m.fl.) Pedagogen behöver inse att rådande maktförhållande kräver självutvärdering utöver kunskap i vad som krävs för att eleven ska känna sig delaktig (Løv, 2011). Eftersom läraren och eleven befinner sig i en ojämn maktbalans krävs det en bekräftande och stöttande hållning från läraren gentemot eleven för att nå framgång. En del av lärarprofessionen ligger i att bemöta eleven på det sätt som är mest fördelaktigt för eleven. Det är relationen, mötet som kan avgöra om vägen bär mot skolframgång eller utanförskap.

Teorierna ligger som grund för bearbetning av resultatet. Med hjälp av teorier om maktförhållanden och normer kan resultatet bearbetas för att komma åt de underliggande normerna i tolkning och analys av lärarnas förhållningssätt.

## 5 Metod

Studien är gjord ur ett pedagogiskt socialpsykologiskt perspektiv (Aspelin 2011) relaterat till att syftet med studien är att undersöka lärares förhållningssätt. Lärares förhållningssätt handlar i denna studie om lärares möten med elever och då är det ur det perspektivet studien tar sin utgångspunkt.

Jag har efter diskussion med min handledare valt en kvalitativ ansats eftersom min frågeställning bäst belyses på det sättet. För att få fram ett resultat har jag valt att samla in data genom samtal och gruppinteraktion (Wibeck 2010) med hjälp av fokusgrupper. Enligt Wibeck (2010) är fokusgrupper bra att använda när olikheter ska belysas och förstås, och då det är de olika lärarnas förhållningssätt som ska undersökas är det mitt val av metod för att få insikt i hur olika lärare tänker kring flerspråkiga elever. Samtalsformen är ett alternativ till och väljs framför exempelvis enkätstudie eller observationer eftersom det möjliggör en fördjupad förståelse av hur intervjupersoner tänker och reflekterar kring de fenomen som studeras. Fokusgrupper möjliggör att urskilja vilka normer som finns både genom det som sägs i intervjusamtalen, och det som möjligen inte sägs. Eftersom det är känsliga frågor som berörs är det viktigt att skapa ett klimat där deltagarna känner att de kan öppna sig och tala fritt och inte bara säga det som förväntas. Det är i den spontana diskussionen det går att urskilja normer och de underliggande åsikterna. Här har jag väglett av studiens frågeställningar för att genom fokusgruppsdiskussionerna analysera hur deltagarna förhåller sig till de frågor som tas upp i samtalen, och det innebär en tolkning av gruppernas interaktion som inte bara rör vad de svarar på frågorna. Tolkningen gäller uttryck av kroppsspråk och samspelet i samtalsgruppen och exv. vilka känslor frågorna väcker hos de intervjuade Justesen & Mik-Mayer (2011).

Intervjuerna gjordes med ett arbetslag av lärare åk 4-6 och ett arbetslag åk 1-3 på en skola i en mindre stad. Jag intervjuade även skolans rektor för att få en bild av hur hela organisationen planeras och styrs när det gäller studiens frågor.

## 5.1 Urval

Jag valde att göra min studie på en skola i en mindre stad. Valet föll på denna skola eftersom jag har kontakter där och det därigenom föll sig naturligt. Enligt Wibeck (2010) finns det flera faktorer som talar för att använda sig av redan existerande grupper. Det kan vara lättare för deltagarna att falla in i diskussion eftersom de redan känner varandra och därigenom vara lättare att komma åt de underliggande värderingarna. Det kan finnas en nackdel i att vissa åsikter tas förgivna inom gruppen och därför inte väljer att ta upp det till diskussion, men eftersom grupperna i det här fallet är kända sedan innan anser jag den risken som liten.

Den här skolan har både flerspråkiga elever (ca 50 %) och enspråkiga elever, vilket gör att urvalet passar undersökningen.

På den här skolan finns det både lärare som arbetat flera år och lärare som är relativt nyutexaminerade så det finns en bredd av olika lärarerfarenheter representerade i fokusgrupperna.

I den ena fokusgruppen (grupp A) deltog sju lärare från arbetslag åk 1-3 och i den andra gruppen (grupp B) deltog sex lärare från arbetslaget åk 4-6. I denna grupp ingick även skolans förstelärare som är utbildad svenska som andraspråkslärare. I grupp A har majoriteten arbetat som lärare i mindre än fem år, varav en lärare har lång lärarerfarenhet. I grupp B har majoriteten arbetat som lärare i mer än 10 år. Jag intervjuade även skolans rektor.

På grund av att lärarna inte ska gå att identifiera har jag gett dem fingerade namn. I urvalet fanns både kvinnor och män, men på grund av avidentifiering har jag enbart valt kvinnonamn. Namnen är helt slumpmässigt satta och är inte valda efter kön, ålder eller etnicitet.

Grupp A: Rut, Greta, Sara, Lisa, Eva, Karin och Emma.

Grupp B: Mia, Lena, Svea, Petra, Irma och Klara.

## 5.2 Tillvägagångssätt

Det första jag gjorde var att kontakta rektor för att höra om jag fick intervjua skolans lärare. Jag förklarade syftet med uppsatsen och vad jag behövde i tid. Vi kom överens om att jag fick använda lärarnas lagmötetid så att de skulle kunna ställa upp utan att det blev en extra belastning. Jag informerade lärarna under ett veckomöte om att jag skulle intervjua dem i grupper: åk 4-6 för sig och åk 1-3 för sig och vad syftet var. Jag berättade även att ämnet gällde "Lärares förhållningssätt till flerspråkiga elever." De fick frågan om de ville delta och vi bokade tid för att träffas. Några dagar innan fokusgruppen skulle träffas mejlade jag till samtliga inbjudna, dels för att påminna om träffen, men även för att deltagarna skulle kunna läsa och se om de ville delta enligt *Vetenskapsrådets* etiska regler. Jag skrev även att resultatet skulle avidentifieras.

Vid fokusgruppträffarna lade jag fram två vinjetter, utformade som A3 ark, som det stod flerspråkighet på. Detta gjorde jag för att ge en struktur och riktning åt intervjun och för att de skulle påminnas om vad ämnet var under samtalet. För att stämningen skulle bli avslappnad bjöd jag på kaffe och fika under vilket deltagarna kunde inleda med att småprata med varandra. Jag började med att återigen berätta om syftet med intervjun dels för att påminna dem, men även för att informera de som inte varit med på den första informationen. I början vid de båda tillfällena redogjorde jag för studiens etiska regler (se även nedan) och att det var frivilligt att delta. Jag förklarade att man kunde välja att inte svara om det inte kändes bra. Jag uppmanade även dem att låta alla komma till tals. Vid det första tillfället var det sex lärare som deltog och en elevassistent och en lärarstudent som närvarade, men inte deltog. Vid det andra tillfället deltog sju lärare och en elevassistent var närvarande men deltog inte. Intervjuerna började med att jag frågade om jag fick spela in intervjun. Jag berättade att resultatet kommer att vara avidentifierat och att efter transkribering kommer både ljudfiler och transkribering förvaras hos mig utan att någon annan får tillgång till det. Därefter läste jag upp mina frågor så att de skulle finnas med i bakgrunden utan att vara för styrande. Därefter släppte jag samtalet fritt. Under intervjun gick jag ibland in och plockade upp en tråd för att föra samtalet åt det hållet, men jag höll mig utanför så mycket som möjligt.

Gruppintervjuerna skilde sig ganska markant åt. I den första intervjun kom svaren mer tveksamt och det präglades av pauser och funderingar. De uttryck som kom fram kändes som eftertänkta och att de funderade mycket på vad de sa. Den andra intervjun blev mer av en gruppdiskussion där de mer eller mindre pratade i munnen på varandra och jag upplevde att ämnet berörde många känslor hos dem. Skillnaden i hur diskussionerna blev kan dels bero på sammansättningen i grupperna och vad det berörde hos de olika personerna, men även min roll som diskussionsledare. Andra gången förklarade jag tydligt att det inte handlade om att testa deras kunskaper utan om att de skulle diskutera ämnet. Detta var jag inte lika tydlig med första gången vilket kan ha lett till att de trodde att det handlade om att ta reda på deras kunskaper om flerspråkighet mer än om deras förhållande till ämnet. Jag upplevde också att jag växte mer i rollen som intervjuledare som kunde leda samtalet under den andra intervjun. Vid det första intervjutillfället upplevde jag det svårare att få igång ett samtal som löpte fritt runt ämnet, och det fanns de som tog över lite mer. Det fick mig att fundera över vad jag kunde göra annorlunda som intervjuledare. Inför nästa intervjutillfälle informerade jag tydligt om att det inte gällde att testa deras kunskaper och jag var mer vaksam på om jag behövde styra intervjun mer så att alla fick komma till tals.

Efter varje intervjutillfälle transkriberade jag materialet utan större ändringar, för att kunna läsa och tolka resultatet. Jag valde att avsluta med den enskilda intervjun för att kunna låta resultatet från de båda gruppintervjuerna styra utformningen av intervjufrågor till intervjun med skolledaren. Vid transkriberingen avidentifierade jag alla namn och antecknade de kopplingar till teorin och tidigare forskning som jag hittade.

De inspelade intervjuerna tog lite mindre än en timma vardera, vilket resulterade i ett transkriberat underlag på 25 sidor. Det transkriberade materialet blev mitt empiriska underlag för studiens analys och resultatet. Efter flera genomläsningar i min tolkning kom jag fram till följande analyskategorier; bristperspektiv och enspråksnorm, synen på lärarprofessionen – vad ska man kunna, eleverna som en tillgång och samhällsvärderingar, lärareskompetens och flerspråkighet. Dessa analysfaktorer kopplade jag sedan samman med min teoribildning och

fick därigenom mitt resultat. Resultatet har jag sedan kopplat till mitt syfte och frågeställningar. Det transkriberade materialet har väglett mig till studier av litteratur och teoribildning, liksom tidigare forskning vägledde den empiriska studiens och intervjusamtalens uppläggning. Mina analyser har vägletts av de tre påverkansnivåerna man finner hos Jenner (2004) och dessa har blivit en del av de slutsatser jag drar. De ger en grundläggande förståelse av hur samhället är strukturerat vilket är en viktig del i hur elever påverkas och lärare förhåller sig till sina elever.

### 5.3 Studiens tillförlitlighet

De metodologiska valen, de teoretiska valen och tillvägagångssättet finns beskrivet och motiverat vilket skapar transparens som enligt Justesen & Mik-Meyer (2011) kvalitetssäkrar undersökningen.

Eftersom analysen av mitt empiriska material är teoretiskt välgrundad och har kontinuerligt diskuterats vid handledning skapar det god reliabilitet då inte enbart författaren har granskat materialet. (Kvale, 2014)

Validiteten anser jag är god eftersom i en fokusgrupp framkommer inte enbart det personliga svaret på intervjuarens frågor. Istället skapas det en diskussion där svaren framkommer genom sociala processer (Wibeck 2010) Därav har jag kunnat analysera det deltagarna sagt till varandra och inte bara deras svar på frågorna. Miljön som fokusgruppen satt i var välkänd eftersom det var deras arbetsplats vilket också påverkar validiteten positivt (Wibeck, 2010).

Jag anser även att under framförallt intervjun med grupp A skapades ett samtalsklimat där samtalen flödade och deltagarna pratade fritt. Det finns alltid en risk (Stukat, 2011) att deltagarna förställer sina svar, men den risken anser jag i det här fallet vara liten.

Studiens frågeställningar har kunnat besvaras genom deltagarnas diskussioner och även genom att analysera svaren tillsammans med teorin och i anslutning till tidigare forskningsstudier. Samtidigt hade det kunnat öka validiteten om det hade bedrivits observationer på plats för att studera lärarnas förhållningssätt, inte bara vad de säger att de gör, något som kan göras i en större studie.

#### 5.3.1 Generaliserbarhet

Studien undersöker lärarnas förhållningssätt i åk 1-6 på en västsvensk grundskola, vilket utgör studiens fall. Skolan är relativt liten och därigenom är lärarantalet lågt. Studien visar på förhållandena på denna skola, men resultatet kan även vara relaterbart och gällande för andra skolor med liknande förutsättningar. För kvalitativa studier som denna gäller att resultatet ger ett bidrag till att belysa problemområdet medan generalisering inte är möjlig av resultaten då skolmiljöer och interaktioner mellan lärare och elevgrupper är olikartade. Studiens resultat ger en bild av lärares förhållningssätt till flerspråkighet. Generaliserbarheten stärks genom den teoretiska analysen som blir ett sätt att pröva resultatet mot rådande forskning. Genom den teoretiska analysen kommer man bakom det rådande doxa som styr uppfattningar och förhållningssätt.



## 5.4 Etiska förhållningssätt

Innan undersökningen genomfördes informerades jag enligt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2012) samtliga deltagare både muntligt och i ett mejl om vad som skulle undersökas och vilket syfte deras deltagande skulle fylla. Jag informerades samtliga om att deltagandet var frivilligt.

Inför undersökningen tillfrågades deltagarna enligt samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2012) om de ville delta och de informerades om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Det var ingen av deltagarna som stod i någon beroendeställning till mig som undersökningsledare.

I denna undersökning anser jag inte uppgifterna vara av så känslig natur att det bör undertecknas en förbindelse om tystnadsplikt. Däremot har jag valt att avidentifiera de som är inblandade och deltog i undersökningen på ett sådant sätt att ingen utomstående kan identifiera dem. Det har jag gjort av hänsyn till lärarnas integritet eftersom det är känsliga frågor som diskuteras. Jag har därför valt att inte personifiera citat då det kan gå att avläsa vilken lärare som sagt ett specifikt citat av de som vet vilken skola som undersökningen har utförts på.

Undersökningsmaterialet är endast avsett att användas i denna uppsats och kommer inte användas för andra syften.

## 6 Resultat och analys

Resultatet av min undersökning presenterar jag här tillsammans med min analys och teoretisk anknytning. Resultatet är relaterat till och besvarar studiens frågeställningar.

De analyskategorier som redovisas här i resultatavsnittet och som jag har kommit fram till i min studie är:

- Bristperspektiv och enspråksnorm – vad saknar eleverna jämfört med normen.
- Synen på lärarprofessionen – vad ska man kunna.
- Eleven som tillgång – kulturellt och språkligt.
- Samhällsvärderingar, lärares kompetens och flerspråkighet.

### 6.1 Bristperspektiv och enspråksnorm

Bristperspektivet var en väldigt tydlig tendens under mina intervjuer. Främst såg jag detta förhållningssätt i grupp A. Det som diskuterades mest och framkom tydligast i grupp A var tankar om elevernas brister. Det talades om vad de saknade i förhållande till de andra eleverna i gruppen. Däremot så uttryckte man inte sina förväntningar på eleverna.

Lärarna i grupp A uttryckte att det var svårt att ta reda på vad eleverna kunde, därför lade de istället fokus på vad de ska kunna.

*”Så kan det vara svårt att ta reda på vad de kan och så utgår man istället från vad de ska kunna i svenska och så är det det som tar fokus...” (Rut).*

Sara i grupp A uttrycker att hen inte vet riktigt vad de kan framförallt när de har brister i svenskan. Vidare uttrycker Greta att det kan vara svårt på matten eftersom det är svårt att förklara vad begreppen innebär på svenska.

Torpsten (2012) beskriver att det i skolan råder ett bristperspektiv när det gäller synen på de flerspråkiga eleverna. Det ses som en brist, något som avviker från den svenska normen. Vidare anser han att lärare tenderar att diskutera flerspråkiga elevers kunskaper med utgångspunkt i deras svårigheter och inte i vad de kan. Hattie (2012) visar att det finns alltid bakgrundsfaktorer som skapar ett bristperspektiv hos läraren, men om lärarna ser sig själva som ”positiva förändringsagenter” (s.42) så kan de med en tro på eleverna och höga förväntningar uppnå goda resultat.

Rektor visar intresse för flerspråkighet och uttrycker att det är berikande med flerspråkighet samtidigt som det ses som en utmaning och en faktor att ta hänsyn till som också kan ses som ett bristperspektiv.

I ett led av bristperspektivet kom även den del där lärarna tyckte synd om eleverna baserat på deras brister.

Sara i grupp A tyckte synd om elever som inte kunde så mycket svenska och där föräldrarna ansåg att det var barnets starkaste språk.

*”Oj vad har de att tänka med, vad har de att referera till...”*

Eva uttryckte att det måste vara hemskt för barnen när de inte kan språket eftersom det leder till osäkerhet och eventuellt utåtagerande.

Karin uttrycker att det krävs kompetens inom många områden som klassföreståndare nu och när det då- som i det här fallet kommer en nyanländ till klassen så blir det svårt vilket kan leda till att den nyanlände eleven kommer i kläm.

*”Och där sitter de här stackarna då i en klass, det är ju fruktansvärt egentligen.”*

Karin upplever att eleven hamnar i en svår situation i den nya klassen.

Lärare i grupp A uttryckte att det finns elever som blir duktiga på att dölja sina brister i språket inför läraren och andra elever. Eva berättar om hur en elev blir frustrerad och tycker det är pinsamt att en studiehandledare sitter bredvid under lektionen och hjälper eleven. Emma uttrycker att eleverna tycker det är pinsamt att vara annorlunda mot de andra, att det är genant att behöva hjälp. Sara berättar att de finns de elever som mörkar väldigt att de inte kan vilket gör att man sent upptäcker att de inte förstår.

*”Men det finns en del som mörkar det väldigt mycket så man upptäcker ganska sent att det bara är en tunn fernissa”*

Emma säger att en elev nog skäms över sitt modersmål eftersom hon inte är så duktig på svenska. Vidare nämner Greta att elever absolut inte vill läsa svenska som andraspråk eftersom det har dålig klang. Var i ligger då den här skammen som lärarna uttrycker att eleverna har?

Lindberg (2009) visar på att om det råder en enspråksnorm på skolan där majoritetskulturens normer är dominerande kan det leda till att eleven skäms och därigenom väljer bort modersmålsundervisning och andra stödinsatser.

Samtidigt uttrycker Eva att hen uppfattar att de elever som har ett andraspråk oftast är stolta över det.

*”Det är inte det att de sitter och skäms. De sträcker nästan på sig och säger: jag kan arabiska.”*

Men det genomgående är att lärarna uttrycker att eleverna på olika sätt inte vill visa att de inte förstår eller att de verkar skämmas för sitt modersmål.

Mia i grupp B uttrycker att det som är grunden för de egna tankarna och värderingarna är lärarens svenska uppväxt och därigenom tas det perspektivet och det är svårt att byta perspektiv. Därigenom betraktas svenskan som det riktiga, den rådande normen.

*”Jag tror att det är mycket att vi är färgade av vår uppväxt och vi som är födda i Sverige vi har ju det svenska bakom oss.”*

Lena i grupp B uttrycker att målet är att nå kunskapskraven och för att nå dit krävs det mycket arbete. Men det är det som är strävan.

*”Jag tänker att i mina ämnen så skall alla kunna ta del av och ha möjlighet att uppnå de kunskapskrav vi har, vilket i sig inte är lätt för det är ganska höga krav som står där. Men jag tycker att det ska vara strävan att nå dit, sedan är det inte alltid lätt.”*

Lärarna i grupp B uttrycker även att det är viktigt att förklara, inte förenkla. Cummins (2000) menar att det är viktigt att förmedla en tro på eleven att den kan för att få eleven att engagera sig i sina studier. Jenner (2004) uttrycker att man når inte alltid hela vägen med hjälp av positiva förväntningar, men utan dessa kommer man ingenstans.

Sammanfattningsvis så ser man att även om det finns lärare som uttrycker att man har höga förväntningar på eleverna råder det framförallt i grupp A ett bristperspektiv och en tydlig enspråksnorm som även visar sig genom att lärare tycker synd om eleverna.

## 6.2 Synen på lärarprofessionen – vad ska man kunna

Det framkommer under intervjuerna att flertalet lärare säger sig sakna kunskap i hur de ska arbeta med och förhålla sig till de flerspråkiga eleverna. De säger att de har fått väldigt lite eller inget alls under utbildningen. Det framkommer att den kunskap de besitter har de fått under tiden de har arbetat på skolan. Lisa uttrycker att det har varit mer på arbetsplatsen än under utbildningen. Det gör även Greta:

*”I utbildningen tycker jag inte det var mycket, kanske det var en till två föreläsningar mest om hur det kunde vara. Men vi har ju ändå fått behörighet i svenska som andraspråk upp till åk 3. Det är nog mer att man lärt sig på plats hur man ska tänka.”*

Rut anser att de har brister när det gäller att ta reda på vad eleverna kan när de kommer, samtidigt som det uttrycks en önskan om att kunna detta.

Axelsson (2013) visar att en avgörande faktor för flerspråkiga elevers skolframgångar är att läraren har kunskap om andraspråksinlärningsprocessen samt att de flerspråkiga elevernas erfarenheter får komma till uttryck i klassrummet. Det vill säga inom lärarprofessionen måste man ha kunskap om hur man bäst arbetar och bemöter flerspråkiga elevers erfarenheter så optimalt som möjligt.

Forskning (Axelsson, 2012) visar vidare att det är viktigt att läraren samarbetar med modersmålsläraren/studiehandledaren för att nå skolframgångar, men det samarbetet varierar på skolan. Lärare i grupp A uttrycker att de ibland frågar modersmålsläraren om elever, men att samarbetet är knapphändigt, men har en önskan om att utveckla det.

Rektor visar att frågor kring flerspråkighet har betydelse på skolan och ser sin egen del i att kompetensutveckla personalen. Rektor upplever att lärarna är positivt inställda till flerspråkiga elever, men att de behöver mer kompetensutveckling i frågan. Det skulle främst önskas att fler skulle välja att vidareutbilda sig till svenska som andraspråkslärare då det saknas kompetens i åk 4-6. Vilket visar att rektor stöttar kompetensutveckling i de här frågorna.

*”Jag tänker att helst skulle jag vilja att man, att några hoppar på och läser vidare. Får mer poäng via högskolan i svenska som andraspråkundervisning till åk 6...i ett långsiktigt perspektiv tänker jag att man utbildar några hela tiden.”*

Rektor har en viktig roll på skolan som pedagogisk ledare. Hattie (2012) visar att skolledarens stöd är avgörande för att bygga upp lärarnas lärande och skolledarens syn på sin roll är ett viktigt verktyg för att förbättra skolans påverkan på eleverna.

Rektor upplever själv att egen erfarenhet och kunskap i frågorna har saknats. Men nu kompenseras det med studier på egen hand samt en högskolekurs till hösten. Dessutom ingår rektor i ett nätverk med flera skolor med liknande elevgrupper där kompetensutbyte sker.

*”...Så att för mig är det väldigt stora skillnader från vad jag hade som lärarbakgrund. Så det jag förbereder mig med är att jag läser mycket själv på egen hand. Och att jag frågar de jag har i mitt nätverk.”*

Studier (Axelsson & Magnusson, 2012) visar att skolledare med kunskap om flerspråkiga elevers behov har stor betydelse för de flerspråkiga elevernas skolframgångar vilket visar på vikten av kunskap i de specifika frågorna.

Mia i grupp B uttrycker att det är svårt att byta synsätt eftersom man är färgad av sin uppväxt.

*”Att byta synsätt är svårt. För det blir som naturligt det man tycker känns bäst. Men jag säger inte att det är bäst så. Det kan ju vara lika ok med andra dialekter, språk, varianter, betoningar och uttal. Men det är svårt att sätta sig utanför sig själv, att betrakta och bedöma någonting.”*

Samtidigt som det kan vara svårt att sätta sig in i hur någon annan upplever situationer är det viktigt med självreflektion för att kunna utvecklas i sin lärarroll. Eftersom man kan bli bärare av omedvetna normer som kan upprätthålla ojämlikheter och social orättvisa (Thornberg, 2013) är det viktigt att läraren är medveten om att man kan påverka och förändra diskurser vilket kan leda till att maktpositioner och identiteter ändras (Werndin, 2010). Är man medveten om de normer man har kan man förändra sin påverkan för att inte identifiera eleven som invandrarelev utan bara elev.

### 6.3 Eleverna som en tillgång – kulturellt och språkligt

I grupp A låg stort fokus på bristperspektivet i diskussionen, men när frågan om fördelar med flerspråkighet ställdes blev det först alldeles tyst, men det kan man se som ett svar i sig. Tystnaden som efterföljdes av skratt svarade också på frågan om vad man ser för fördelar med flerspråkighet. Därefter tog Eva upp en nyinflyttad elev som förstår lite svenska, men som bara pratar engelska som ett exempel på något positivt.

*”Hon förstår svenska väldigt bra, men hon kan inte prata det. Vilket gör att hon umgås mycket med de andra på rasterna och pratar engelska vilket gör att de andra får skärpa öronen och hela tiden fundera på engelskan.”*

Hyltenstam & Milani (2012) slår i sin undersökning fast att flerspråkighet som en tillgång i samhället inte diskuteras och det ser vi här i diskussionerna också. Här lyfter en lärare fram en elevs språkförmåga som något positivt och av de elever med olika språk är det den engelsktalande eleven som lyfts fram som en förebild. Hyltenstam & Milani refererar till undersökningar gjorda av Hyltenstam & Östberg (2010) som visar att det finns värderingsskillnader i attityd mot de moderna språken – i det här fallet engelska och de andra modersmålen vilket man tydligt kan se här.

Kendall (2011) beskriver vikten av att visa vilken resurs modersmålet är för eleverna. Både i det svenska nationalstatligaperspektivet där det fungerar som identitet och tillhörighets markör, men främst i det globala perspektivet där det har en vikt både för framtida karriärmöjligheter, men även vid kontakter med familj i andra länder.

Samtidigt uttrycker en av lärarna att språk alltid är en tillgång. Men samtidigt uttrycks också att det ska vara språk som eleven behärskar.

Ett perspektiv som fanns hos lärare i grupp B var att de såg eleverna som en tillgång i klassrummet. De upplevde det positivt att de fick tänka på hur de som lärare förklarade och även reflekterade över sin lärarroll. Som Mia uttrycker det:

*”Det blir nästan en annan dimension än bara språket, man ifrågasätter hur man använder ord. Vad man säger och hur man uttrycker sig. Hur man förklarar och det blir en ny dimension på själva språkanvändningen överlag.”*

De uttryckte att det var berikande med flerspråkiga elever i klassrummet och att det var en tillgång som kunde lyftas fram i olika sammanhang. Forskning (Cummins, Axelsson, Aspelin,

Hattie m-fl.) visar att det är viktigt att möta eleven där den befinner sig. Låter man elevens kultur vara en del av skolan läggs grunden för en relation där eleven känner sig bekräftad och har möjlighet att lyckas. Mia uttrycker det så här:

*”Jag tycker att det berikar. Jag tycker att man lär sig otroligt mycket av de här barnen. Inte bara att de har ett annat språk än vi, de har ju också med sig en annan kultur som de gärna delar med sig av och som jag tycker man kan dra nytta av när man läser religion hur och när man läser om seder. Hur man hälsar på varandra, hur har man det hemma. Man lär sig mycket av de barnen och de tycker oftast det är ganska roligt att dela med sig och berätta.”*

Thomas & Collier (2001) listar ett sociokulturellt klimat där elevernas erfarenheter är viktiga och de känner sig delaktiga som en viktig faktor för att de flerspråkiga eleverna ska nå skolframgång. När läraren har ledarskapet i klassrummet och därigenom har en maktposition gentemot eleven är det viktigt att relationen som byggs upp bygger på bekräftelse, både av eleven och de erfarenheter eleven besitter (Løv, 2011).

Samtidigt uttrycker Mia att det finns en risk att man tror sig göra på ett vis, men själva verket gör man något annat. Det vill säga att man styrs av det fältet man verkar inom.

*”Det är ju intressant. Bedömer vi olika? Eller tror vi att vi bedömer samma men... Eller tror man att man gör det man gör? Jag är ju rädd för att man kanske inte gör det, utan bara tror att man gör det... Det är väldigt svårt att vara objektiv utifrån ett subjektivt utgångsläge.”*

Samtidigt visar Eek-Karlsson & Elmroth (2012) att det är viktigt att ha ett normkritiskt perspektiv där man synliggör eventuell diskriminering. Ovanstående kan ses som att det finns en antydning till insikt i att man inte alltid handlar som man säger att man gör. Även Werndin (Musk & Wedin, 2010) uttrycker att det är viktigt som lärare att vara medveten om sina egna föreställningar så att man kan förändra dessa. Annars riskerar man att tilldela eleverna stereotyper som de förväntas leva upp till. Detta tankesätt skulle kunna utvecklas så att man är än mer självreflekterande.

## 6.4 Samhällsvärderingar, lärares kompetens och flerspråkighet

Lärarna i studien ger uttryck för att de antingen saknar kompetens inom området flerspråkighet eller att den kompetens de besitter har de fått genom fortbildning efter examen, vilket visar på bristen inom lärarutbildningen. Skolan är en obligatorisk verksamhet och som Bourdieu & Passeron (1970) påvisar så reproducerar skolsystemet den rådande kulturen. Om man vill förändra synen på flerspråkighet krävs det att lärarutbildningen verkar för att få bort enspråksnormen och istället skapa en flerspråkig syn.

I Sverige finns det en språklag som verkar för att de som har ett annat modersmål ska kunna utveckla både sitt modersmål och sin svenska. Vilket både Lindberg (2009) och Hyltenstam & Milani (2012) ser som ett tecken på att staten vill främja flerspråkighet. Modersmålsundervisningen som kommunerna är skyldiga att anordna kan ses som ett led i detta. Det har även gjorts försök att höja statusnivån på ämnet svenska som andraspråk som även det kan ses som ett led till att värna om flerspråkigheten.

Styrdokumentet (Skolverket, 2011) visar att skolan ska arbeta aktivt och medvetet med flerspråkighet och mångkultur. Arbetet i skolan ska ta sin utgångspunkt i både elevens kunskaps- såväl som språkliga bakgrund. Det ska även finnas ett internationellt perspektiv i skolan både för att skapa solidaritet men även för förståelse av den kulturella mångfalden i landet.

Samtidigt slår Hyltenstam & Milani (2012) fast att betydelsen av flerspråkighet inte debatteras trots att detta är av vikt.

Vidare visar Marie Carlsson (2009) att det råder en enspråksnorm inom lärarutbildningen där den svenska normen är rådande och att en förändring behövs inom utbildningen för att förändra synen hos lärarna som ska möta de flerspråkiga eleverna.

Lindberg (2009) kritiserar den enspråksnorm som Lärarutbildningsutredningen som låg till grund för den nya lärarutbildningen visade. Där talas det om att *hantera* den etniska mångfalden istället för att använda ord som *ta tillvara* och *utveckla*. I utredningen kan man finna ett bristperspektiv när man läser formuleringarna. Samtidigt som det betonas en vikt av internationellt utbyte studenter emellan för att öka förståelsen för kulturella skillnader så väljer man begrepp som gör att mångfalden ses som en brist, något att hantera.

Ovanstående visar att även om det finns tecken som tyder på att man från statligt håll vill verka för att bredda normen och språksynen i Sverige så finns det fortfarande delar som behöver utvecklas. Den indikationen som genom språklagen ges att verka för ett flerspråkigt samhälle kommer inte till fullt uttryck då det inom lärarutbildningen ses som något som ska hanteras. Det krävs kunskap och insikt i hur man bäst bemöter och skapar relationer som ger en grund för delaktighet. Det krävs en översikt av lärarutbildningen så att lärarstudenter i alla inriktningar ges möjlighet till att reflektera över de rådande normerna och dess påverkan på individnivå.

## 6.5 Sammanfattning analys

Analysen visar att det råder ett bristperspektiv när det gäller språknormer i skolan hos lärarna. Studien visar på lärares svårigheter att ange vad de ser som fördelar med flerspråkighet. Lärarna berättar att de har elever som skäms för sitt modersmål. Lärarna ser huvudsakligen till elevernas brister och jobbar för att överbrygga de svårigheter de har. Detta visar att det råder en syn där man strävar efter att nå den rådande normen. Det finns även synsätt som visar på att man ser eleverna som en tillgång och att man tar tillvara deras erfarenheter i klassrummet, men trots det råder en majoritetsnorm. Detta kan ses som nedslående resultat av studien men det kan relateras till bristfälliga kunskaper som del av lärarutbildningen. Studien visar här på ett stort behov av vidare kunskaper om dessa frågor som rör bemötande och normer i anslutning till flerspråkighet.

Det finns tendenser till självreflektion där man uttrycker att man kanske inte bedömer lika trots att man säger det. Detta är ett första steg till att vidareutveckla självreflektionen så att man kan åskådliggöra de underliggande normerna och där påbörja arbetet som kan leda till att flerspråkigheten inte ses som en brist utan som en tillgång. Där mötet blir positivt och bekräftande och alla känner sig delaktiga.

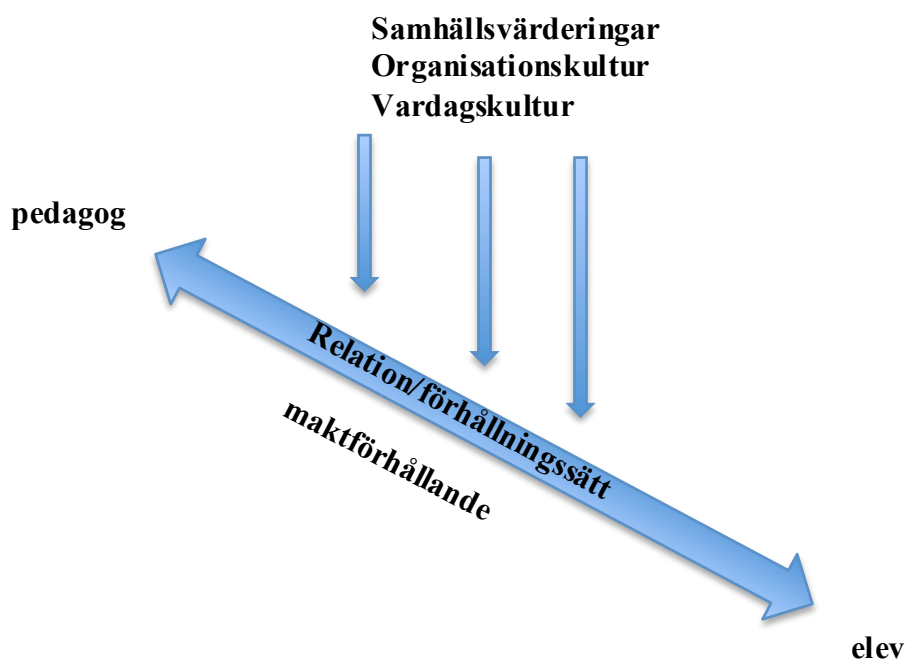
Rektorn visar intresse och stöttar fortbildning i svenska som andraspråk. Rektor initierar även kompetensutveckling på skolan kring frågor om flerspråkighet.

Språklagen visar att det finns en tendens till önskan om ett flerspråkigt perspektiv, men samtidigt visar brister inom lärarutbildningen att detta inte nått fram.

Samtidigt ligger den största påverkan hos den enskilde läraren vilket ger läraren en maktposition.

Sammanfattningsvis utmynnar min studie i modellen efter Jenner (2004) som jag har valt att modifiera på följande vis:

Lärarens påverkan på eleven är större än de andra faktorerna och eftersom det är ett maktförhållande som existerar så behöver det visas i modellen.



Undersökningen har fokus på lärares förhållningssätt och samtidigt som både samhällsvärderingar och organisationskultur påverkar relationen lärare - elev är det ändå lärarrelationen som har störst påverkan på eleven vilket Thornberg (2013), Hermansson (2011) och Løw (2011) m.fl. också visar. De analysfaktorer som framkom tydligast var bristperspektiv med enspråksnorm. Samtidigt sker detta i olika nivåer där även samhällsvärderingarna och organisationskulturen spelar in.

Enligt Bourdieus teorier (Bourdieu, 1970) råder det på det delfält som skolan här utgör en doxa där de flerspråkiga elevernas habitus inte räknas som kapital. Deras flerspråkighet ses inte som tillgång utan istället ser man deras habitus som något som avviker och utgår från deras brister. Eftersom skolan är obligatorisk kan man se det som att, trots välvilja, det utövas en form av symboliskt våld. Det doxa som finns som gör att lärare inte ser elevernas habitus som kapital kan i sin tur leda till utanförskap och en känsla av att inte bli bekräftad av sin lärare.



## 7 Diskussion

Syftet med min uppsats är att undersöka lärares syn på flerspråkiga elever. För att ta reda på hur stor påverkan läraren har på sina elever har jag gått igenom aktuell forskning både om flerspråkighet, men även om maktförhållanden, normer, förhållningssätt och relationer.

Det diskuteras ständigt lärarens roll i skolan och vad våra sjunkande resultat beror på. Röster höjs för ökade krav och förändrade läroplaner och styrdokument. Men samtidigt får vi inte glömma att grunden för lärandet, tryggheten och tillhörigheten ligger i lärarens förväntningar och relationer med alla elever. En grund som ligger i kunskap, respekt och höga förväntningar i relationen med eleven och där läraren är medveten om de normer som existerar och därigenom kan arbeta för att inte låta sig styras av sitt habitus utan anta det förhållningssätt som leder till bäst utveckling och tillhörighet för eleven.

Samtidigt som det diskuteras ökade krav i skolan läser vi också rubriker om gängvåld och skjutningar av unga människor. Det är dags att vi funderar på hur vi tidigt skapar en delaktighet i samhället för alla. Om skolan kan aktivt fånga och få elever att känna en tillhörighet i skolan kanske vi där kan minska problemen på sikt? Det är en tanke, om man känner sig delaktig i samhället behöver man inte söka sin tillhörighet utanför det.

Till min hjälp i undersökningen har jag använt mig av följande frågeställningar:

### 7.1 Vad innebär flerspråkighet i skolan idag?

De lärare som ingick i gruppintervjun såg mest flerspråkiga elever ur ett bristperspektiv. De såg det som en svårighet och ett problem att hantera vilket visar att det råder en enspråksnorm på skolan. Elever mörkar sina svårigheter och skäms för sitt modersmål vilket i längden kan leda till att de väljer bort viktiga insatser som modersmålsundervisning och svenska som andra språk vilket Lindberg (2009) uttrycker. Aspelin (2012) refererar till Scheff (1994) som menar att känslan av skam bottnar i bristen på respekt i bemötandet. Axelsson (2013) refererar till Thomas & Collier (1997, 2002) som visar att det är viktigt att värdesätta de flerspråkiga eleverna och se dem som en tillgång i klassen. Detta perspektiv fanns också, men det mer allmänt rådande perspektivet var bristerna hos eleverna. Lärarna uttryckte att de mest såg elevernas brister och man kunde även se ett mönster där de tycker synd om eleven.

Detta uttalande visar att det råder en enspråksnorm som är viktig att synliggöra. Løw (2011) uttrycker det med att det är viktigt att läraren ser sin egen del i situationen. Läraren måste vara medveten om hur tankar, ord och handlingar påverkar eleverna och därigenom påverka situationen genom att ändra den. Werndin (2011) uttrycker att om man är medveten om sina fördomar och beteenden kan man också ändra dem. Eftersom Cummins (2000) visar att det är viktigt att eleven som befinner sig i ett andraspråksinlärande får en positiv självkänsla måste mötet med skolkulturen vara bekräftande och positivt. Hattie (2012) menar att det finns alltid brister, men lärarna är de som kan skapa en positiv förändring. Lärarna måste vara medvetna om att det finns två starka faktorer som påverkar elevernas resultat: undervisningens kvalitet och lärarens förhållningssätt. Flerspråkigheten ses fortfarande som en brist och ett undantag från normen vilket enligt Bourdieu (1970) kan leda till att eleverna inte känner sig bekräftade och i längden att deras habitus inte har ett värde. Detta går att förändra genom att man som

lärare reflekterar över sig själv och de normer som man är bärare av. Eftersom det är skolplikt måste skolan vara en verksamhet där man inte utövar symboliskt våld på de som befinner sig där genom att man inte värdesätter och bekräftar olikheterna. Det måste finnas en syn som skapar ett främjande och bekräftande klimat där det flerspråkiga är normen.

## 7.2 Hur möter lärare flerspråkiga elevers erfarenheter och vad har de för förväntningar på dem?

Lärarna upplevde det svårt att ta reda på vad de flerspråkiga eleverna hade för tidigare erfarenheter vilket ledde till att de istället fokuserade på vad de inte kunde. De såg språket som ett hinder för att få reda på vad de kunde. Samtidigt fanns det lärare som använde sig av elevernas erfarenheter och olikheter i undervisningen. Läroplanen (Skolverket, 2011) visar tydligt att man ska ta tillvara på elevernas erfarenheter både när det gäller bakgrund och språk. Wedin (2012) beskriver att det är extra viktigt för elever med en annan språklig bakgrund att känna att den bakgrund och den erfarenhet de har är lika mycket värd. Detta så de inte tvingas välja mellan de värderingar som råder i skolan och de i hemmet.

Cummins (2000) och Axelsson (2012) visar att det är viktigt att möta eleverna med positiva förväntningar och högt ställda förväntningar.

Lärarna hade överlag lågt ställda förväntningar och ifrågasatte hur eleverna skulle nå mål och de krav de ställde på dem utifrån perspektivet om ett ”riktigt” språk. De fokuserade på vad de inte kunde eller hade svårt med. Men det fanns även inställningar som visade att de hade höga förväntningar och arbetade för att de ska nå målen. Men den dominerande inställningen var att de såg deras svårigheter. Som Jenner (2004) menar är det viktigt med positiva förväntningar för att skapa motivation hos eleven, det är inte alltid det leder hela vägen, men utan positiva förväntningar leder det ingenstans.

## 7.3 Hur upplever lärare sin kompetens att hantera flerspråkighet

Lärarna ansåg sig inte fått kunskap om flerspråkiga elever under sin utbildning och önskade mer kompetens. De som hade kompetens uttryckte att de hade fått den genom erfarenhet eller kompetensutveckling.

Även de lärare som hade en relativt ny utbildning (ca 5 år) uttryckte att de fått väldigt lite kring flerspråkighet i utbildningen. Lärarna uttryckte att de hade fått viss fortbildning som initierats av rektor. Axelsson & Magnusson (2012) uttrycker att en av de faktorer som påverkar flerspråkiga elevers skolframgångar är lärare och skolledare med kunskap om flerspråkiga elevers behov. Detta visar att det finns en brist inom lärarutbildningen som är ett instrument för att reproducera den rådande kulturen (Bourdieu & Passeron, 1970). Denna brist leder till att befästa den rådande enspråksnormen.

Eftersom lärarna uttrycker att de saknar kompetens i frågor om flerspråkighet kan det leda till ett skolklimat som inte är gynnsamt för de här barnen.

## 7.4 Undersökningens relevans i skolsammanhang

Eftersom vi har en språklag som indikerar att samhället har en strävan att utöka normen till flerspråkighet så kan den ses som en positiv samhällsnivå. Även rektors engagemang kan ses som ett tecken på att organisationskulturen vill främja flerspråkigheten. Men eftersom undersökningen visar att det råder en enspråksnorm och att flera lärare anser sig sakna kompetens för att på bästa sätt bemöta de flerspråkiga elevernas behov är det i allra högsta grad en viktig fråga. Eftersom den påverkan läraren har är den största faktorn (Hermansson 2011). Som flera studier (Jenner, 2004, Thornberg, 2013, Løw, 2011 m.fl.) visar har läraren en maktposition i klassrummet och då är det viktigt att synliggöra de normer som råder. En av viktigaste faktorerna för flerspråkiga elevers skolframgångar ligger just i förhållningssätt och bemötande. Är man som lärare och skolledare medveten om rådande normer har man också möjlighet att förändra. Eftersom det tydligt framkommer att lärare saknar kunskap är det en viktig fråga för kompetensutveckling inom skolan. Som Hattie (2012) och Cummins (2000) visar når man störst skolframgång genom ett bekräftande förhållningssätt.

Lärarna i studien visar att de har en vilja och ett engagemang, men saknar kunskap om flerspråkighet. De visar en vilja och ett engagemang, men är samtidigt omedvetna om de normer som existerar. En lärare uttrycker att de kanske inte alltid gör det de säger och visar ett tecken på självreflektion.

Lärarna i studien uttryckte att de saknade kunskap både om flerspråkiga elevers behov och ämnet svenska som andraspråk. Att sakna kompetensen som krävs för att bli medveten om rådande normer kan avgöra en elevs framtid. Som Bordieu & Passeron (1970) beskriver kan det påverka eleven oerhört mycket när den rådande normen och det som räknas som det kulturella kapitalet inte överensstämmer med det habitus eleven har. Om då trots all välvilja eleven inte känner sig bekräftad och skolnormen inte överensstämmer med det som finns i hemmet kan det skapa en konflikt hos eleven.

Läraren står alltid i ett maktförhållande till eleven och har möjlighet att definiera eleven (Werndin, 2010). Lärares makt att definiera kan göras på både ett sätt som främjar eleven och ett sätt som hämmar denne (Løw, 2011).

När det gäller att förändra normer och mönster så måste dessa först synliggöras så att blir medveten om att de existerar. Denna undersökning var ett led i att visa på de förhållningssätt och därigenom underliggande normer som finns. Vad man kan göra i nästa steg ligger i att satsa på utbildning och självreflektion på enheten.

## 8 Vidare forskning

Teoridelen visar att höga förväntningar och ett inkluderande förhållningssätt är grunden för att skapa relationer som leder till skolframgångar. Jag skulle vilja undersöka om/ hur förhållningssättet hos lärare och skolledare skiljer sig på två skolor med jämförbara elevgrupper som har låg, respektive hög måluppfyllelse. Det skulle vara intressant att ta med ett elevperspektiv och där studera elevernas inställning och attityd till skolan och samhället för att sedan jämföra vilket förhållningssätt lärarna har haft.

Metoder: enkäter (kvantitativ) kombinerat med kvalitativ ansats.

En annan fortsättning skulle vara att göra en analys över skolors resultat i en kommun och jämföra det med lärares förhållningssätt.

## 9 Referenslista

Abrahamsson, N., Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. K. Hyltenstam, M. Axelsson, I. Lindberg (Red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 153-231). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Aspelin, Jonas (2012) *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. K. Hyltenstam, I. Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 547-577). Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, M., Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. K. Hyltenstam, M. Axelsson, I. Lindberg (Red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 247-353). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Broady, Donald (1990). *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.

Carlson, Marie (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen. *Utbildning & Demokrati, volym 18* (2), 39-66.

Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. Hämtad 2015-05-03  
[http://www.isd.su.se/polopoly\\_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/file/2000\\_5\\_Cummins\\_Sv.pdf](http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/file/2000_5_Cummins_Sv.pdf)

Eek-Karlsson, L., Elmeroth, E (2012). Ett normkritiskt perspektiv. E. Elmeroth (Red.) *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s. 121-135). Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Evaldsson, Ann-Carita (2000). För jag är bäst på svenska! Om sociala och språkliga ordningar. *Utbildning och Demokrati 2000, Vol 9, Nr 2*, s. 29-48. Hämtad 2015-05-12  
[http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2000/Nr%202\\_2000\\_pdf/Evaldsson.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2000/Nr%202_2000_pdf/Evaldsson.pdf)

Gibbons, Pauline (2012). *Stärk språket – stärk tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hermansen, M. (2011). Pedagogiskt ledarskap och lärande i klassrummet. E. Jensen & O.

Løw (Red.), *Pedagogiskt ledarskap* (s. 41-56). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Hyltenstam, K., Milani, T.M. (2012). Flerspråkighetens Sociopolitiska och sociokulturella ramar. K. Hyltenstam, M. Axelsson, I. Lindberg (Red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 17-134). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Jenner, Håkan (2004). *Forskning i fokus nr.19. Motivation och motivationsutveckling*. Stockholm: Liber distribution.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

Justesen, Lise & Mik-Mayer, Nanna (2011). *Kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Kendall, Robert (2011) Flerspråkighet i ett globalt samhälle - Uppfattningar om minoritetsspråk som resurs. *Sociologisk forskning*, volym 48, (3), 27-50.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, volym 18 (2), 9-37.

Løw, O. (2011). Lärarens berättelser om elever, pedagogisk analys och ledarskap i klassrummet. E. Jensen & O. Løw (Red.), *Pedagogiskt ledarskap* (s. 41-56). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Musk, Nigel & Wedin, Åsa (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Hämtad 2015-05-31, från <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

Salameh, Eva-Kristina (2012). *Flerspråkighet i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.

Skolverket (2012). *Greppa språket*. Stockholm.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber läromedel.

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

Sveriges officiella statistik (SOS). *Skolor och elever i grundskolan läsår 2008/2009*.

Thomas, W & Collier, V. (2001). *School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement*” Center for Research on Education, Diversity & Excellence.  
Hämtad 2015-05-12 från  
<http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>

Thornberg, Robert (2013). *Det sociala livet i skolan*. Stockholm: Liber AB.

Torpsten, A (2012). När man inte tillhör gruppen från början. E. Elmeroth (Red.) *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s. 75-90). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2012) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91 -7307-008-4

Wedin, Åsa (2012). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Werndin, M (2011). Identitetsförhandlingar i det flerspråkiga klassrummet: om ungdomsspråk, makt och diskurs. N.Musk & Å.Wedin. (Red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. (s. 97-125). Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

# 10 Bilagor

## 10.1 Rektors ansvar

“Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas,
- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel,
- undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,
- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger,
- samarbetsformer utvecklas mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande,
- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- samverkan med skolor och arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkes inriktning,
- den studie och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför fortsatt utbildning,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter,
- skolans internationella kontakter utvecklas, och
- skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen. “ (Skolverket, 2011:18-19)



# Intervjuguide

Frågor till fokusgrupperna:

Vad är flerspråkighet för er?

Vad har språket för betydelse?

Vad ser du som ditt uppdrag? Vad strävar ni mot?

Vad innebär flerspråkighet i ett klassrum?

Vad finns det för möjligheter/problem?

Vad har du för förväntningar på eleverna?

Hur har du förberetts för att arbeta i en flerspråkig miljö?

Frågor på slutet:

Vad upplever ni är rektors inställning till dessa frågor?

Hur påverkar det dig?

Vinjetter:

Två stycken A3 med ordet flerspråkighet skrivet:

**FLERSPRÅKIGHET**

**FLERSPRÅKIGHET**

Kompletterande frågor till rektor:

Vad innebär flerspråkighet på skolan?

Hur upplever du att lärarna är förberedda för att möta flerspråkiga elever?

Hur satsas det på kompetensutveckling?

Berörs frågor om flerspråkighet i kommunen?