



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation

Examensarbete 15 hp  
Avancerad nivå  
Svenska/språk och språkutveckling  
UÖÄ007  
Vårterminen 2010

## **”Att se språket som ett redskap, inte som ett hinder”**

*En inblick i lärarnas arbete på en mångkulturell skola*

‘To See Language as a Tool, not as a Barrier’ – an Insight in the Teachers’ Work at a  
Multicultural School

Karin Szabo  
Josephine Andersson

Handledare:  
Ingrid Wiklund

Examinator:  
Birgitta Möller



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation

Examensarbete 15 hp  
Avancerad nivå  
Svenska/språk och språkutveckling  
UÖÄ007  
Vårterminen 2010

## **SAMMANDRAG**

---

Karin Szabo och Josephine Andersson

**Att se språket som ett redskap, inte som ett hinder**  
*En inblick i lärarnas arbete på en mångkulturell skola*

'To See Language as a Tool, not as a Barrier' – an Insight in the Teachers' Work at a Multicultural School

2010

Antal sidor: 38

---

Vårt syfte med studien var att ta reda på hur lärarna på en mångkulturell skola organiserar och planerar sin undervisning samt hur de själva upplever att de stöttar alla elever. Vidare ville vi även ta reda på hur det förhållandet mellan hemmet och skolan ser ut. Vi valde att använda en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer. Vi intervjuade fyra lärare på en mångkulturell skola för att få en insyn i deras arbete. Lärarna är elevernas länk ut till verkligheten och för att kunna ta sig in i samhället behövs ett språk. Av vårt resultat framkom att eleverna måste få stöd i båda sina språk för att kunna få ha kvar sin identitet och kultur. Slutsatsen visar också hur påfrestande det är när språket blir ett hinder för inläring och kommunikation.

---

**Nyckelord:** Tvåspråkighet, flerspråkighet, mångkultur, modersmål, lärare

# Innehåll

SAMMANDRAG.....	2
1 Inledning.....	5
1.1 Syfte.....	6
1.2 Forskningsfrågor.....	6
1.3 Begreppsdefinitioner .....	6
2 Forskningsbakgrund .....	7
2.1 Teori om inläring .....	7
2.2 Andraspråksinläring.....	7
2.3 Vem är flerspråkig? .....	8
2.4 De flerspråkiga elevernas miljö.....	8
2.4.1 Organisation av undervisningen.....	8
2.4.2 Lärarnas förhållningssätt.....	9
2.4.3 Användandet av modersmålet .....	9
2.4.4 Anpassning av läromedel .....	10
2.4.5 Elevernas förutsättningar.....	10
2.5 Sociala effekter .....	11
2.5.1 Familjens anpassning .....	11
2.5.2 Föräldrars påverkan på språkutvecklingen.....	11
2.5.3 Barnens relation med kompisar och familj.....	12
2.6 Simultan och successiv tvåspråkighet .....	13
2.6.1 Fördelar och nackdelar .....	13
2.7 Modersmålsstöd.....	13
2.7.1 Effekterna av modersmålsstöd .....	14
2.7.2 Tid .....	14
2.8 Kodväxling .....	14
3 Metod .....	15
3.1 Val av metod.....	15
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetod .....	15
3.2 Urval .....	16
3.3 Undersökningens genomförande .....	16
3.3.1 Intervjuer .....	17
3.3.2 Bearbetning och analys av data.....	17
3.4 Informanterna .....	18
3.4.1 Presentation av informanterna.....	18
3.5 Validitet och trovärdighet.....	19

3.6	Etiska ställningstaganden .....	19
4	Resultatpresentation av intervjuerna .....	20
4.1	Modersmål .....	20
4.1.1	Påverkan .....	22
4.2	Inkludering/Delaktighet .....	22
4.3	Organisation av undervisning .....	23
4.4	Den mångkulturella skolan .....	24
4.4.1	Fördelar .....	24
4.4.2	Nackdelar .....	25
4.5	Föräldrasamverkan .....	26
4.5.1	Språkutveckling .....	26
4.5.2	Kommunikation .....	27
5	Diskussion .....	28
5.1	Metoddiskussion .....	29
5.2	Resultatdiskussion och analys .....	30
5.2.1	Hur anser några pedagoger i en mångkulturell skola att de bör arbeta med de barn som har ett annat modersmål än svenska för att främja alla barn?.....	30
5.2.2	På vilket sätt utgör vårdnadshavarna en del av barnens språkliga och sociala utveckling? .....	33
5.2.3	Hur ser kontakten mellan modersmållärarna och lärarna ut? .....	34
6	Avslutande reflektioner .....	34
6.1	Vidare forskning .....	35
	Referenslitteratur .....	36
	Bilaga 1 .....	38

# 1 Inledning

Vi är två lärarstudenter som har språk- och språkutveckling som vår inriktning. Språket är ett viktigt redskap för att ta sig in i samhället och därav kände vi att vi ville fördjupa oss inom ämnet och bredda våra kunskaper. Två- och flerspråkighet är ett ämne som ligger oss båda varmt om hjärtat då vi har erfarenhet av arbete i mångkulturella skolor och områden, dels genom den verksamhetsförlagda utbildningen dels genom vikariat ute på olika skolor och i olika städer. Vi anser att vi inte har fått tillräckligt med undervisning om tvåspråkighet under lärarutbildningen och valde därför att göra ett examensarbete och fördjupa våra kunskaper inom ämnet.

Lärarna är elevernas viktigaste länk till ett nytt språk då de har daglig kontakt med eleverna. Språket är ett verktyg vi använder vid all kommunikation, både i tal och i skrift. Det arbete som lärarna gör är avgörande för att eleverna ska ta sig in i det svenska samhället eftersom elevernas språkkunskaper är nyckeln dit. Vi anser också att det är lika viktigt att eleverna får behålla sitt modersmål samtidigt som ett andraspråk lärs in, risken finns annars att eleverna blir svaga i båda sina språk vilket även Einarsson (2004:99) belyser. Han poängterar att om eleverna tappar sitt modersmål får det konsekvenser även för tillägnet av majoritetsspråket.

Som blivande lärare anser vi att vårt möte med två- och flerspråkiga elever måste ske på ett professionellt sätt varvid vi behöver kunskaper om hur undervisningen bör läggas upp och anpassas för att eleverna ska få utvecklas utifrån deras förutsättningar och behov. Vår studie handlar om lärarnas upplevelser av arbete med två- och flerspråkiga elever samt vilket stöd och hjälp eleverna får för att bevara sitt modersmål i den dagliga undervisningen.

Lika viktiga som lärarna är för elevernas utveckling, lika viktiga är föräldrarna för elevernas språkutveckling. Eleverna behöver stöd och engagemang hemifrån för att undervisningen ska kännas meningsfull. Vi har även valt att undersöka på vilket sätt föräldrarna görs delaktiga i barnens språkliga utveckling.

Vi anser att den mångkulturella skolan speglar hur dagens samhälle ser ut, eftersom eleverna på en mångkulturell skola får en mer realistisk syn på hur det ser ut i verkligheten då Sverige är ett mångkulturellt land. Eleverna får insikt om att det i Sverige bor flera olika nationaliteter där vi alla kan ha utbyte av varandra och lära över de kulturella gränserna som finns. Det handlar om att se de kulturella skillnaderna, där synen på uppfostran och skolgång, bör ses som en fördel istället för en nackdel. Vi måste ta vara på de erfarenheter eleverna har med sig och se det som en tillgång för oss alla.

Vår studie har tagit plats på en mångkulturell skola i Mellansverige.

## I Kursplanen för modersmål står det att:

Skolan skall i sin undervisning i modersmål sträva efter att eleven

utvecklar sin förmåga att förstå och uttrycka sig muntligt och skriftligt på modersmålet

tillägnar sig kunskaper om språkets uppbyggnad för att kunna göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket och därigenom utveckla sin tvåspråkighet

tillägnar sig kunskaper om historia, traditioner och samhällsliv i sin ursprungskultur och förmåga att göra jämförelser med svenska förhållanden

stärker sin självkänsla och identitet och erövrar dubbel kulturtillhörighet (skolverket 2000)

## I Kursplanen för svenska som andraspråk står det att

skolan i sin undervisning i svenska som andraspråk ska sträva efter att eleven:

får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lär känna skönlitteratur från andra delar av världen.

tillägnar sig kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad, särart i förhållande till andra språk, ständigt pågående utveckling, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika.

stimuleras till eget kulturellt skapande och till att ta del i kulturutbudet (Skolverket 2000)

## 1.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att belysa hur några pedagoger inom en mångkulturell skola, utöver modersmålsundervisningen, upplever att de arbetar för att stärka och bevara modersmålet hos de barn som har ett annat modersmål än svenska. Vidare vill vi även ta reda på hur det kommunikativa förhållandet mellan hemmet och skolan ser ut.

## 1.2 Forskningsfrågor

- Hur anser några pedagoger i en mångkulturell skola att man bör arbeta med de barn som har ett annat modersmål än svenska för att främja alla barn?
- På vilket sätt utgör vårdnadshavarna en del av barnens sociala och språkliga utveckling?
- Hur ser kontakten mellan modersmåls lärarna och lärarna ut?

## 1.3 Begreppsdefinitioner

Definitionerna av dessa begrepp kommer från Einarsson (2004:87)

**Modersmål:** Det språk man har lärt sig först. Benämns även för förstaspråk (lärs in i språkets naturliga miljö). Då ett barn utvecklar två språk samtidigt har det två *förstaspråk*.

**Tvåspråkighet:** Tvåspråkighet är entydigt med flerspråkighet och syftar på att individen använder mer än ett språk aktivt.

**Flerspråkighet:** Se definitionen av tvåspråkighet.

**Modersmållärare:** En pedagog som undervisar eleverna i deras modersmål – ett annat språk än majoritetsspråket.

**Lärare:** Begreppet lärare i vår studie syftar på klasslärare, IN-lärare, SvA-lärare samt modersmållärare.

**IN- lärare:** Lärare som arbetar i internationell klass med elever som kommer nyanlända till Sverige.

**SvA-lärare:** En lärare som undervisar elever i svenska som andraspråk.

**Ämneslärare:** Begreppet i den här studien syftar på en lärare som undervisar eleverna på deras modersmål i alla ämnen som de behöver extra stöd i.

## 2 Forskningsbakgrund

### 2.1 Teori om inläring

Sjöqvist och Lindberg (1996:81) poängterar att Vygotskijs syn på barn och deras inläring handlar om ett samarbete mellan barnet och den vuxne. Vygotskij menar att en vuxen genom dialog med barnet möjliggör för barnet att lösa problem och uppgifter som barnet annars skulle vara oförmöget att klara av på egen hand. Det handlar om en social interaktion där barnet genom erfarenhet och kunskaper från en mer kompetent person klarar av utmaningar och svårare uppgifter. Utifrån den språkliga aspekten menar författarna att vi vuxna genom samtal med barnen redan när de är små tolkar och söker förstå det barnen säger. Som vuxen tolkar vi alltså barnens konversation och fyller ut med ord som saknas. För att kunskapsutveckling skall ske är det av betydelse att man som vuxen och pedagog utgår från barnens tidigare erfarenhet och kunskaper, så som författarna skriver: ”eftersom ny kunskap aldrig kan byggas på luft” (Sjöqvist & Lindberg 1996:81). Vygotskij menar även att de sociala interaktionerna i skolan mellan eleverna är lika viktiga, eftersom det är när eleverna löser problem tillsammans som deras kunskap och inläring blir synlig för dem själva.

### 2.2 Andraspråksinläring

Viberg (2005:110) menar att ett växande antal elever påbörjar skolan med en begränsning av det svenska språket. Det här är en företeelse som har ökat sedan mitten av 1960-talet. Tidigare har man i undervisningen utgått från att eleverna behärskat undervisningsspråket och därmed hade man inte i åtanke att vidta några resurser. På senare tid har man börjat intresserat sig för de behov som finns hos dessa barn. Inläring av ett andraspråk är en process, som inte går att jämföra med inläringen av modersmålet eller inläringen av ett främmande språk. Här handlar det om att inläringen av ett andraspråk sker då ett annat språk redan har påbörjats. Viberg poängterar också att i jämförelse med den traditionella inläringen av ett främmande språk sker andraspråksinläringen i

majoritetskulturen; det vill säga i det land där språket är majoritetsspråk. Något som är viktigt för resultatet är hur det sociala nätverket ser ut utanför skolan. Syftet med andraspråksinläringen är att dessa elever ska uppnå samma nivå som jämnåriga kompisar som har språket som sitt modersmål. Det handlar inte enbart om att ett nytt språk ska läras in utan andraspråket ska ses som ett verktyg för att lära sig och förstå de övriga ämnena samt också för elevernas kognitiva utveckling.

## 2.3 Vem är flerspråkig?

Skutnabb-Kangas (1981 se Håkansson 2003:13-15) menar att definitionen av tvåspråkighet kan delas in i fyra typer. Den första är *ursprung* där modersmålet är det språk man först lär sig och att den som är tvåspråkig lär sig två språk från allra första början. Den andra är *kompetens* som beskriver att modersmålet är det språk man behärskar bäst. Denna är svårare att använda eller att mäta eftersom tvåspråkiga ofta använder sina språk för olika ändamål och i olika situationer. Den tredje typen behandlar språkets *funktion*. Här menar Skutnabb-Kangas att det är modersmålet som används mest. Den sista handlar om personens *attityd* till språket och hur man identifierar sig själv som tvåspråkig och hur man identifieras av andra.

## 2.4 De flerspråkiga elevernas miljö

Fredriksson och Taube (2003:157) belyser att de barn med invandrabakgrund som börjar skolan oftast hamnar i en miljö där det svenska språket är i majoritet. Att förstå och att samtidigt lära sig att läsa och skriva är en viktig aspekt för att ta sig in i det svenska samhället. Ett misslyckande med att lära sig att läsa och skriva gör att barnen utvecklar en negativ bild av sig själva och ger ett invariant mönster av hjälplöshet. Misslyckandet kan också sprida sig till andra ämnen inom skolan och därvid göra att eleverna ser sig själva som misslyckade.

### 2.4.1 Organisation av undervisningen

Ask framhåller (1996:15) att flexibilitet är A och O i den mångkulturella skolan. Hon menar att ett oföränderligt arbetssätt inte fungerar i dessa klasser eftersom förutsättningarna för undervisningen ständigt förändras. Vidare menar Håkansson (2003:165-166) att den undervisning som invandrarelever får i svensk skola utgår från majoritetsspråket. Eftersom dessa elever inte har svenska som sitt förstaspråk får de svårt att följa med i undervisningen och att samtala med läraren. Skutnabb-Kangas (1981 se Håkansson 2003:192) menar att denna typ av språkbad gör att invandrareleverna med andra ord måste lita till sig själva för att kunna hålla sig över ytan.

Tvåspråkighet är inte, som man kanske skulle tro, något statistiskt fenomen. Om man inte använder sina två språk kan det ena språket förloras, eller i alla fall bli nedtonat (Håkansson 2003:195).



Tuomela (2001:85) menar att för att språkutveckling skall uppnås måste språket och undervisningsmaterialet vara på ett begripligt plan och dessutom måste utvecklingsläget ligga ett snäpp över elevens förmåga.

### **2.4.2 Lärarnas förhållningssätt**

Fredriksson och Taube (2003:166-167) påpekar att de flesta lärare som undervisar i grundskolan har klasser som utgörs av elever med invandrarbakgrund där första språket i regel inte utgörs av majoritetsspråket. Den största utmaningen en lärare har i ett mångkulturellt samhälle är att kunna stödja dessa elever efter bästa förmåga. De menar att lärarna måste börja med sig själva varvid det är av stor vikt att lärarna respekterar elevernas språk och kultur och ser det som en tillgång. Med andra ord måste en lärares förhållningssätt till tvåspråkighet och modersmålsundervisning ske i en positiv anda för att därmed stödja elevens språkutveckling på både majoritets- och minoritetsspråket. Ytterligare en viktig aspekt som Fredriksson och Taube tar upp är att man som lärare måste se elever med invandrarbakgrund som unika. Det handlar om att lära känna och förstå eleven och se dennes speciella behov. Här menar forskarna att kontakten mellan modersmålläraren och läraren i svenska som andraspråk är en viktig bas. I undervisningen i klasser där det finns elever med olika språk och kulturer måste man göra innehållet så tydligt som möjligt och gärna ge information genom både skrift och tal och skapa rutiner som följs systematiskt.

### **2.4.3 Användandet av modersmålet**

Tuomela (2001:84) diskuterar om olika undervisningsmetoder och hur framgångsrika dessa metoder är för språkutvecklingen. De elever som går i svensk klass och har ett annat modersmål än svenska får fler tillfällen att använda det svenska språket än vad de ges tillfälle att använda sitt modersmål under lektionerna. Han menar att samspelet i klassrummet är av stor vikt för att kunna få med alla elever och för att eleverna själva ska känna att de är delaktiga i språkutvecklingen. Samspelet i klassrummet är till två tredjedelar styrt av traditionella lektioner där läraren undervisar genom envägskommunikation då hon är den som ställer frågorna och eleverna skall svara. Denna typ av undervisning begränsar elevernas möjligheter till att använda språket och därmed deras språkutveckling. Tuomela (2001:85-86) menar vidare att tvåspråkiga elever använder språket i olika situationer och tillfällen där modersmålet för det mesta används inom familjen och i viss mån på fritiden. Andraspråket används huvudsakligen i skolan. Denna typ av differentiering av språket medför svårigheter för eleverna att kunna utveckla modersmålet på samma sätt som eleverna i hemland eller enspråkiga elever i Sverige.

## 2.4.4 Anpassning av läromedel

Kostoulas-Makrakis (1995 se Håkansson 2003:78) tar upp en aspekt om problem med läromedel. Hon menar att i modersmålsundervisningen används material från elevens hemland som kan skapa problem eftersom dessa läromedel inte alltid är anpassade till den position eleven har i Sverige, vilket gör att eleven då får svårt att relatera och känna engagemang. Även Ask (1996:13) belyser att man på en mångkulturell skola måste omformulera målen efter eleverna och deras förutsättningar och inte utgå från de standarprov som ofta styr undervisningen. Hon skriver vidare att om proven är anpassade utifrån den mångfald som finns i en mångkulturell skola skulle eleverna ha en någorlunda möjlighet att klara av proven. Det krävs med andra ord engagerade lärare som engagerade läromedel.

Frisell (1996:40) menar att:

Våra invandrarelever måste ju få vara riktigt verksamma, med hela sig själva, med hela sin historia och hela sitt tänkande, för att ha en chans att utnyttja sin fulla potential.

## 2.4.5 Elevernas förutsättningar

Sjöqvist och Lindgren (1996:85) påpekar att andraspråkslever skall tillägna sig majoritetsspråket samtidigt som de ska tillägna sig kunskaper i andra skolämnen. För att denna typ av kunskapsutveckling skall vara möjlig måste andraspråksundervisningen utgå från en ämnesundervisning där elevernas behov och förutsättningar skall tas i anspråk. Sjöqvist och Lindberg (1996:92) menar vidare att för andraspråkslever kan ord och begrepp som man tror är kända, vara främmande. Utgår man inte från andraspråkslevernas tidigare erfarenheter beträffande ord och begreppsförståelse kan det senare bli svårt att fylla ut de eventuella luckor av förståelse som uppstår. Sjöqvist och Lindberg (1996:94) framhäver att när det gäller ord och begrepp och att utgå från andraspråkslevernas kultur och värderingar, är skönlitteraturen en viktig kunskapskälla. Här får eleverna lära sig att gå på djupet i en text och därmed utveckla sin kulturella kompetens och utifrån det få andra infallsvinklar och perspektiv i en text.

Viberg (2005:111) menar att ämnet svenska som andraspråk måste utgå från ett individuellt arbetssätt för eleverna. Något som försvårar detta arbete är elevernas skiftande kompetensnivåer i det svenska språket. Det handlar om nyanlända elever eller elever som bor i invandrartäta områden där utbudet av svenska kamrater och det svenska språket är begränsat. Dessa elever har därmed inga förkunskaper och startar från ruta ett medan det finns de elever som någorlunda behärskar det svenska språket, men där förståelsen och att kunna använda språket för olika ändamål är ett problem. Undervisningen för de nyanlända eleverna måste utgå och anpassas efter deras ålder respektive skolerfarenhet från hemlandet. Det gäller att se vilken ryggsäck eleverna har med sig

eftersom vissa nyanlända elever i 13-14 års ålder enbart har en begränsad erfarenhet av skolgång från hemlandet.

## **2.5 Sociala effekter**

Enligt Fredriksson och Taube (2003:168) spelar föräldrarna och hemmet en lika viktig roll för elevernas språkutveckling som skolan gör. Föräldrarna måste ta ställning till vilka språk de vill prata hemma och vilka språk eleverna ska ges möjlighet att använda i och utanför skolan.

Författarna poängterar att det är av stor vikt att föräldrarna läser för barnen, konverserar mycket och ger barnet tillfällen till att berätta. Sjöqvist och Lindberg skriver (1996:80-81) att barnen måste höra språket pratas i sin omgivning för att de ska kunna utveckla sitt första språk. Vidare menar de att barnen också måste delta i olika språkliga situationer tillsammans med syskon, föräldrar och kamrater.

### **2.5.1 Familjens anpassning**

Tuomela (2001:2) belyser att barnens tillägnande av två språk också är beroende av andra aspekter utanför skolan. Han pekar på en rad sociala faktorer som berör elevens attityd vad beträffar att lära sig språk samt vilka tillfällen eleven ges att använda språken utanför skolan. Vidare skriver Tuomela att det kognitiva och känslomässiga även spelar in i språkutvecklingen. Vad gäller undervisningen i skolan är elevens språkutveckling beroende av hur undervisningen är upplagd utifrån hur varierat språket är och hur samspelet ser ut mellan läraren och eleven och mellan eleverna själva.

### **2.5.2 Föräldrars påverkan på språkutvecklingen**

Att barnen växer upp med ett språk i hemmet och ett språk i exempelvis skolan är inget ovanligt för invandrarelever. Det vill säga man talar minoritetsspråket hemma och majoritetsspråket utanför hemmet (Håkansson 2003:123). Vidare skriver Håkansson (2003:152–153) att tillvägagångssättet *en person – ett språk* är den bästa metoden för att få barnen att bli tvåspråkiga. I en miljö där modern talar ett språk och fadern ett annat, handlar det om att föräldrarna talar sina respektive modersmål med barnet och den bästa utvecklingen ges om föräldrarna inte visar barnen att de förstår det andra språket. När föräldrarna och barnet är tillsammans används för det mesta ett gemensamt språk.

Arnqvist (1993:150–151) tar upp en undersökning som gjorts om effekterna av tvåspråkighet. De positiva effekterna som framkom visar att barnen måste få möjlighet att utveckla mer än ett språk. Föräldrarna har ett stort ansvar vad gäller att fostra sina barn mot tvåspråkighet. Föräldrarna måste också ha en positiv inställning till tvåspråkighet och de måste själva aktivt se till att barnen

använder sina språk genom att tala, läsa och skriva. Det är av stor vikt att barnen får tillfälle att möta båda språken i skolan; alltså att använda både sitt modersmål samt majoritetsspråket.

Ellneby (1996:117) menar att en viktig aspekt för andraspråksinläringen och dess utveckling är att modersmålet inte får störas. Det är av stor vikt att föräldrarna fortsätter att tala sina respektive språk med barnen och inte försöker sig på att tala majoritetsspråket. Ellneby förespråkar också modellen att koppla ett språk med en person då barnen lättare kan relatera och koppla vilket språk orden hör till.

### **2.5.3 Barnens relation med kompisar och familj**

Namei (1993 se Håkansson 2003:74) belyser en undersökning som visar på att barn som är tvåspråkiga ofta blandar sitt modersmål med det nya språket i samtal med sina föräldrar, medan barnen främst använder det svenska språket i samtal med syskon och kamrater. Utifrån denna framställning menar författaren att det beror på miljön och åldern, ju äldre personen är som barnen tilltalar desto mer utnyttjar barnet modersmålet. Om barnet befinner sig i en miljö där majoritetsspråket talas, i det här fallet svenska, anpassar sig barnet och kommer självt att tala svenska. Författaren poängterar att hur länge ett barn varit i Sverige inte har någon betydelse för hur barnet växlar mellan språket, utan det är situation och person som avgör. Wiklund (2002 se Håkansson 2003:75) menar å sin sida att ett barns färdigheter i det svenska språket är beroende av fler aspekter än kompisars påverkan. Hon belyser att det beror på i vilket område familjerna bor, hur skolans miljö är organiserad, hur familjens framtidsplaner för barnet ser ut samt hur länge barnet varit i Sverige.

Vidare upplyser Viberg (2005:111–112) om att den främsta språkutvecklingen tar plats utanför skolan då kontakten med jämnåriga kompisar med svenska som modersmål har en betydande roll för att invandrareleverna ska kunna känna samhörighet i det svenska språket. På vissa skolor har eleverna en god förutsättning att ta till sig det svenska språket då eleverna har många svensktalande kompisar som talar majoritetsspråket. På de skolor där majoriteten av eleverna har ett annat modersmål än svenska och kontakten med majoritetsspråket är begränsat ställs det stora krav på skolan att skapa förutsättningar för eleverna att använda språket i naturliga sammanhang. Det gäller att förstå att de elever som har svenska som andraspråk får ett dubbelt arbete. Dels ska de tillägna sig den grundläggande förmågan att tala svenska; det vill säga komma upp i samma nivå som eleverna som har svenska som sitt modersmål, dels ska eleverna också tillägna sig kunskaper motsvarande dem som de svenska eleverna lär sig under modersmålsundervisningen.

## 2.6 Simultan och successiv tvåspråkighet

Arnqvist (1993:144–145,146) beskriver två vägar för ett barn att bli tvåspråkigt. Den ena är *simultan tvåspråkighet* där barnen lär sig två språk samtidigt, även om takten på utvecklingen av språken kan skilja sig åt. Modersmålet kan utvecklas i normal takt medan andraspråket utvecklas långsammare. Håkansson (2003:20) menar att simultan tvåspråkighet handlar om att barnen växer upp med två språk parallellt; att de har två modersmål. Arnqvist (1993:144–145,146) beskriver *successiv tvåspråkighet* som den andra vägen att bli tvåspråkig. Här lär sig barnen ett andraspråk efter att de tillägnat sig sitt modersmål. Något som karakteriserar barn som har en successiv tvåspråkighet är att de kan skilja de två språken åt redan från början eftersom barnet redan behärskar ett språk.

### 2.6.1 Fördelar och nackdelar

Vid successiv tvåspråkighet har inläringen av ett språk redan påbörjats och barnet har då redan utvecklat ett språk. Håkansson (2003:165–166) menar vidare att de barn som blivit tvåspråkiga genom successiv tvåspråkighet inte alltid kommer upp i samma språkliga nivå som barn med simultan tvåspråkighet. Ibland kan inläringen stanna upp och automatisering kanske aldrig uppnås. Författaren uttrycker att det finns olikheter i det strukturella språket hos elever som har svenska som förstaspråk och elever som håller på att lära sig svenska som andraspråk. Den som är lärare i en svensk skola ställas därför inför utmaningen att undervisa andraspråkselever. Det gäller att som lärare försöka förstå eleverna utifrån språket och den kulturella bakgrund de har. För det mesta har andraspråkselever ett annat sätt att lära sig på, andra kunskaper inom ämnena men också olika sätt att skriva och räkna på. Som lärare måste man dels utgå från och förstå den ryggsäck som eleven har med sig, men också försöka förstå de fel i språket som eleverna gör när de talar och skriver.

## 2.7 Modersmålsstöd

År 1975 formulerades det i hemspråksreformen att det är skolans uppgift att stödja invandrarelevernas tvåspråkighet. Med andra ord skulle barnen få stöd och undervisning i både modersmålet och i svenska som andraspråk (Håkansson 2003:76). Vidare upplyser Håkansson om att år 1977 blev rätten till hemspråksundervisningen lagstadgad och att alla kommuner har skyldighet att erbjuda undervisning för de elever som har annat modersmål än svenska. Men detta betyder inte någon skyldighet för eleverna att delta utan visar bara att det är kommunerna som har skyldighet att erbjuda eleverna denna undervisning. År 1997 ändrades benämningen från hemspråksundervisning till modersmålsundervisning och det är den benämning som också används idag.

### **2.7.1 Effekterna av modersmålsstöd**

Håkansson (2003:78) poängterar att just modersmålsundervisningen i skolan ofta har fått kritik och det är främst hur undervisningen är organiserad samt ekonomiska aspekter som belyses. Ekonomin tillåter endast en elev att få högst två timmar modersmålsundervisning i veckan. Fler studier har enligt Håkansson gjorts och de påvisar att två timmar modersmål i veckan är för lite tid för att kunna ge någon effekt på elevens språkutveckling. Andra aspekter som belyses är gruppens sammansättning och Håkansson menar att grupperna är för olika avseende ålder och behärskning i modersmålet. Elever som invandrat har kommit till Sverige vid olika tillfällen i livet och därmed varierar också deras ålder samt kunskapsnivå i modersmålet. Utifrån denna vetenskap är det svårt att få ihop grupper för att kunna främja alla elevers språkutveckling.

### **2.7.2 Tid**

Håkansson (2003:86) poängterar att det behövs fler antal timmar modersmålsundervisning för att barnen ska kunna tillägna sig en behärskning av språket. Vissa barn uppnår goda färdigheter via skolan medan det finns de som inte gör det. Ofta beror det på förhållanden, som t. ex hur gamla barnen är, hur deras drivkraft och vilja att lära sig är samt hur mycket språket används i miljön och av andra kamrater. Håkansson skriver vidare att det är ett omtalat konstaterande att de barn som har en bra behärskning i sitt modersmål också visar upp dessa förmågor i det svenska språket. Men hon poängterar också att det inte finns några undersökningar som påvisar att god förmåga i modersmålet garanterar en lika god förmåga i andraspråket.

## **2.8 Kodväxling**

Det språk man som tvåspråkig använder är beroende av situation; t. ex att man använder ett språk i hemmet och ett annat språk i skolan. Föräldrarna kan också välja att läsa för barnen på ett språk och samtala med dem på ett annat språk (Håkansson 2003:123). Som individ kan man också själv bestämma vilket språk man vill tala och som flerspråkig har man fler val att välja mellan. Antingen väljs det språk jag och samtalspartnern bäst behärskar eller så används ett språk där omgivningen utesluts vilket även är en funktion inom kodväxling (Håkansson 2003:129). Kodväxling handlar med andra ord om att använda två språk samtidigt i ett och samma sammanhang. Håkansson (2003:125) menar att kodväxling är ett mått på god språkbehärskning och ju bättre barnen blir i sina båda språk ju mer kodväxlar de. Kodväxling skall inte ses som någonting negativt utan som en positiv aspekt.

## 3 Metod

I detta kapitel beskriver vi steg för steg vilken metod vi har använt oss av samt hur vi har sammanställt och analyserat materialet. Först redogör vi för vårt val av metod och urval. Därefter följer en beskrivning av hur vi utformat våra intervjufrågor (se bilaga 1) samt vår analys och bearbetning av data. Vi avslutar med en presentation av informanterna.

### 3.1 Val av metod

Eftersom vårt syfte är att undersöka hur lärare upplever att de arbetar med elever med annat modersmål än svenska använde vi oss av en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer. Vi valde att inte använda oss av enkäter som vår metod eftersom vi antog att vi inte skulle få lika utförliga svar. Anledningen till att vi valde intervjuer som vår metod är, som Denscombe (2000:135) beskriver det, att ” [...] låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om det ämne som intervjuaren tar upp.”

#### 3.1.1 Kvalitativ forskningsmetod

Vi har valt att göra en kvalitativ forskning. Vi ville göra en djupare hellre än en generaliserande undersökning kring lärarnas upplevelser av arbetet med bevarandet av modersmålet. Stukát (2005:32) poängterar även han att en kvalitativ metod handlar om att söka förstå och tolka de resultat som uppstår, inte att dra allmänna slutsatser. En av anledningarna till att vi valde intervjuer som vår datainsamlingsmetod är som Denscombe (2000:132) påpekar, att man får en djupare insikt i en människas tankar och värderingar. Även Patel och Davidsson (2003:78) uttrycker detta och menar att syftet med kvalitativa intervjuer är att ”upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheter hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen.” Vi har valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Genom att få ta del av lärarnas tankar, erfarenheter och resonemang kring sina upplevelser av att arbeta med fler- och tvåspråkiga elever önskade vi få en förståelse kring just deras upplevelser och hur förutsättningarna ser ut för de tvåspråkiga eleverna. Genom en semistrukturerad intervjuform ville vi få fram områdesspecifika svar från informanterna och därmed lättare kunna jämföra och mäta svaren. Denscombe (2003:135) menar att med en semistrukturerad intervjuform har man som intervjuare en lista på frågor som man vill ska besvaras. Vidare menar Denscombe att man som intervjuare dock kan vara flexibel och inte behöver ställa frågorna i kronologisk ordning utan man kan låta informanterna utveckla sina svar på ett mer djupare plan och vara mer öppna i sina svar. Vi hade redan givna intervjufrågor men vi ville samtidigt ge informanterna mer talutrymme samt att vi själva, om tillfälle gavs, kunde ställa följdfrågor som inte fanns med i intervjufrågorna för att låta informanterna vidareutveckla eller

förtydliga deras svar. Vi tror att denna typ av intervjuform gjorde att informanterna kände sig mer bekväma då de gavs tillfälle att vara mer spontana i sina svar. Hade vi istället valt en strukturerad form av intervju hade vi varit begränsade i våra frågor och inte heller kunnat ställa följdfrågor, vilket vi ansåg var en förutsättning för att få ut så mycket som möjligt av intervjun. Denscombe (2003:134) menar att en strukturerad form av intervjufrågor liknar en typ av frågeformulär där den intervjuande redan har en förutbestämt lista på frågor. Informanten ges inte tillfälle till att vara flexibel utan frågorna tas i en bestämd ordning och varje informant ges identiska frågor. Stukát (2005:38) menar att en strukturerad form handlar om slutna frågor där informanten för det mesta enbart kan välja mellan redan bestämda svarsalternativ. Denscombe (2003:134) poängterar att det som dock skiljer strukturerad från semistrukturerad är att analysen av data blir mer lätthanterlig och jämförbar vid strukturerade svarsalternativ.

## 3.2 Urval

Vårt urval är baserat på det Denscombe (2000:23) kallar för icke-sannolikhetsurval.

Det avgörande och absoluta kännetecknet för icke-sannolikhetsurval, oavsett dess form, är att de människor eller företeelser som ingår i urvalet definitivt *inte* utgör ett slumpmässigt urval.

Vi har begränsat antalet informanter till fyra, dels för att inte få för mycket material att hantera och dels för att kunna hantera allt material vi samlat in på ett korrekt och pålitligt sätt. Begränsningen av vårt urval beror också på att det var svårt att få tag i informanter som var villiga att ställa upp.

Urvalet av våra informanter skedde med utgångspunkt från deras kompetens och erfarenheter. Vi har valt att göra studien på lärare som har erfarenhet av och med arbete med fler- och tvåspråkiga elever i grundskolans tidigare år.

## 3.3 Undersökningens genomförande

Stukát (2005:123) belyser att man i metodkapitlet noggrant måste redogöra för hur man tagit fram intervjufrågorna. Det räcker inte enbart att hänvisa till intervjubilagan. Läsaren måste förvissas om att denna metod är den bästa för studien. Vårt första steg var att diskutera och komma fram till vilka områden, ämnen och frågor som var aktuella för vår studie. Därefter formade vi våra intervjufrågor där vi tillsammans med handledaren analyserade frågorna för att säkerställa att vi skulle få ut den information som vi ville för att täcka vår studie, vilket krävde att vi båda var inlästa på ämnet. Våra frågor tog utgångspunkt från relevant litteratur samt våra erfarenheter av den verksamhetsförlagda utbildningen. Stukát (2005:32) menar att den kvalitativa metoden utgår från forskarens förförståelse. Han poängterar att egna tankar, känslor och erfarenheter har stor betydelse och skall ses som en tillgång när man tolkar informanternas svar. Nackdelen med kvalitativ forskning, enligt



Stukát, handlar om att den ofta får kritik eftersom resultatet är beroende av vem som utfört tolkningen. Vi skickade ut ett likalydande mail till fem lärare och vi fick svar från fyra som valde att delta i studien. Vi har valt att inte lämna ut intervjufrågorna i förväg då vi önskade spontana svar från våra informanter. Vi har i vårt mail bifogat vårt PM eftersom vi önskade att informanterna skulle få en överblick av ämnet som skulle diskuteras.

### **3.3.1 Intervjuer**

Vi har valt att utgå från Stukáts (2005:40) beskrivning av intervjumetod. Han menar att intervjun skall utföras på en lugn plats, vilket skapar trygghet både för oss som intervjuar och informanten. Det mest vanliga, enligt Stukát, är att utföra intervjun på informantens arbetsplats. Därför genomfördes tre av våra intervjuer på informanternas arbetsplats där vi satt i ett tomt klassrum utan störande moment. Den fjärde intervjun genomfördes på en annan plats, föreslagen av informanten själv. Dock förekom det visst störande ljud, men vi upplevde att det inte påverkade vår intervju nämnvärt då vi fick svar på de frågor vi hade. Vi valde också att intervju lärarna var för sig eftersom vi annars tror att de kunde ha påverkat varandras svar samt att de kanske skulle hålla med varandra och inte våga säga sin mening för att en annan kollega var närvarande.

Vi valde att utgå från den så kallade tratt-tekniken som Patel och Davidsson (2003:74) skriver om. Tratt-tekniken innebär att man börjar med övergripande frågor och sedan går in på mer specifika frågor. Den som blir intervjuad blir därmed mer motiverad genom att först få tala mer spontant och inte tänka utifrån några speciella kriterier. Vi började med att ställa mer öppna frågor om informanterna själva där de kunde presentera sig och sedan gick vi in på de mer specifika frågorna.

Vid intervjuerna har båda respondenterna varit närvarande vilket även Trost (2005:46) poängterar är av betydelse. Han menar att det är till fördel att vara två intervjuare eftersom det blir lättare att bearbeta och analysera materialet vilket annars kan bli påfrestande om man är en ensam och oerfaren intervjuare. Samtliga våra informanter gav samtycke till att intervjun spelades in.

### **3.3.2 Bearbetning och analys av data**

Särskilda delar av materialet transkriberades. Stukát (2005:40) menar att man spar mycket tid om man endast tar ut de mest relevanta delarna. Intervjuerna transkriberades en åt gången för att inte blanda ihop intervjuerna samt för att kunna fokusera på en intervju i taget. En av oss ställde intervjufrågorna medan den andra fanns där som stöd och som också var den som förde anteckningar om sådant som inte framkom under intervjun (exempelvis kroppsspråk) vilket har varit till hjälp när vi sammanställt och analyserat resultaten. Intervjuerna varade mellan 15 och 25

minuter. Efter transkriberingen sammanställde vi informanternas svar och sökte hitta teman att utgå ifrån. Vi plockade delar från varje enskild intervju och fick dessa rubriker att tillgå:

- 4.1 Modersmål
- 4.1.1 Påverkan
- 4.2 Organisation av undervisning
- 4.3 Den mångkulturella skolan
- 4.3.1 Fördelar
- 4.3.2 Nackdelar
- 4.4 Inkludering/Delaktighet
- 4.5 Föräldrasamverkan
- 4.5.1 Språkutveckling
- 4.5.2 Kommunikation

Utifrån dessa kategorier har vi sökt att belysa och presentera informanternas svar utifrån intervjuerna.

## **3.4 Informanterna**

I 3.4.1 ges en kort presentation av informanterna. Alla informanter är anställda vid samma mångkulturella skola och har alla erfarenhet av arbete som lärare men dock varierar erfarenheten av arbete med två- och flerspråkiga elever. Samtliga namn är fiktiva.

### **3.4.1 Presentation av informanterna**

Berit (B) har arbetat som klasslärare sedan 1971. Hon började som klasslärare och sedan arbetade hon under tio år som speciallärare. Idag arbetar hon som klasslärare i år 1-3.

Ylva (Y) är förskollärare i botten och har sedan vidareutbildat sig inom svenska som andraspråk samt didaktik- och ledarutbildningar. I dag arbetar hon med nyanlända elever i en internationell klass (IN) där hon har verkat i fyra år. Hon har jobbat med flyktingbarn både som pedagogisk ledare samt som förskollärare.

Anna (A) har förskolläraryt utbildning i grunden och har arbetat som lärare sedan 1995. Idag arbetar hon i en förskoleklass och har gjort det sedan 1996.

Kalle (K) har i grunden en lärarutbildning från Somalia. Han läser delar av lärarutbildningen för att även få en lärarbehörighet här i Sverige. Idag arbetar han som lärare och undervisar elever som har somaliska som modersmål. Han arbetar med ämnesundervisning på elevernas modersmål och har gjort detta under fem års tid.

### 3.5 Validitet och trovärdighet

Validitet enligt Denscombe (2000:283) handlar om att material och tillvägagångssätt skall vara korrekta. Det handlar om hur materialet återspeglar sanningen och verkligheten och hur väl frågorna täcks in. Det handlar om hur pass väl materialet och metoderna är exakta och sanningsenliga. Stukát (2005:125) beskriver validitet som tillämplighet och det handlar om hur man mäter det man avser att mäta. Vi har haft som mål att hela tiden återge informanternas svar så exakt som möjligt. Dock har informanternas svar tolkats av oss och därmed kan resultatet ha blivit styrt till förmån för oss. Stukát (2005:32) belyser också detta och menar att materialet utifrån den kvalitativa metoden behandlas utifrån forskarens förståelse. Det handlar om att erfarenheter, känslor och tankar skall ses som en resurs för tolkningen. Nackdelen med kvalitativ forskning, menar Stukát, handlar om att den ofta kritiserats eftersom resultatet beror på vem som har utfört tolkningen. Valet av plats, tid och ljudupptagning kan ha påverkat informanternas svar. Utifrån vår beskrivning av metoden, dess genomförande samt utformandet av våra intervjuer anser vi att det ger trovärdighet och styrker värdet om en ny undersökning skulle kunna genomföras. Det som dock kan skapa problem är att informanternas svar var bundna till just den här situationen, vilket pekar på att ett likvärdigt resultat kanske inte skulle kunna uppnås om undersökningen genomförs vid en annan tidpunkt.

### 3.6 Etiska ställningstaganden

Det är fyra etiska principer vi som forskare har beaktat under vår studie. Vi hänvisar och har utgått från Vetenskapsrådets etiska principer. *Informationskravet* handlar om att de berörda av studien, det vill säga informanterna, har upplysts om studiens syfte samt att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan (2002:7). Vi berättade för informanterna att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst fick avbryta eller lämna intervjun. Samtliga informanter har gett sin tillåtelse till intervjun vilket gjort att alla våra intervjuer har genomförts och det är ingen som har valt att avbryta eller lämna intervjun. I samband med vårt urval av informanter informerade vi om studiens syfte vilket vi även klargjorde innan intervjun satte igång för att återigen göra informanterna medvetna och upplysta om studiens syfte.

*Samtyckeskravet* handlar om att informanterna har gett sitt medgivande till att delta i studien samt att de har rätt att bestämma över sin egen medverkan. Informanterna styr sin egen medverkan i studien och har själva rätt att bestämma när de vill få intervjun genomförd samt på vilka villkor de vill delta i studien (2002:9–10). Vi har varit noga med att upplysa och fråga informanterna om deras deltagande och vi har fått muntligt bekräftat att de vill delta i studien. Vi har lyssnat på informanterna och de har fått komma med förslag på tid och plats för intervjun.

*Konfidentialitetskravet* innebär att man måste ta hänsyn till de medverkandes anonymitet samt att all data skall behandlas med så stor anonymitet som möjligt av oss som forskare (2002:12–13). Vi informerade informanterna om att alla uppgifter som framkommer under intervjun samt ljudupptagningar skall behandlas konfidentiellt. Vetenskapsrådet (2002:12) menar också att konfidentialitetskravet i det närmaste kan jämföras med sekretess vilket vi har tagit fasta på då vi i studien har valt att använda oss av fiktiva namn för att inte informanterna skall kunna spåras och identifieras av utomstående. Vi har vidare med hänsyn till konfidentialitetskravet valt att ej namnge stad, kommun eller namn på de skolor där informanterna verkar.

*Nyttjandekravet* (2002:14) innebär att all information vi har samlat in endast kommer att användas till förmån för denna studie. Vi kommer inte under några omständigheter att använda materialet till annat än för forskande syfte vilket vi poängterade och klargjorde för våra informanter både innan och efter intervjuerna.

## 4 Resultatpresentation av intervjuerna

Här presenterar vi vårt resultat. För information om hur rubrikerna har tagits fram se (3.3.2). Informanternas fiktiva namn presenteras i resultatet enbart med initialerna B, Y, A och K (se 3.4.1).

### 4.1 Modersmål

Alla informanterna är eniga om att eleverna i deras respektive klasser är tillåtna att prata sitt modersmål med varandra under lektionstid.

**B:** Ja absolut, om de behöver det.

**Y:** Ja, de är ju nyanlända. Det vore hemskt annars.

**K:** Jag jobbar ju med ämnesundervisning på modersmålet.

Majoriteten av informanterna behärskar inte elevernas modersmål. Ibland blir det att de tar till engelskan om det kommer föräldrar spontant till skolan. Informanterna beskriver att deras mångåriga arbete med flerspråkiga elever har gjort dem vana att inte behärska elevernas modersmål och att det inte är något som bekymrar dem.

**B:** Man tar till armar, fötter och ben och man använder kroppsspråket väldigt mycket. Och ser man sen att det inte absolut går får man lov att ta hjälp av en lärare som man vet då kan. Man vet ju vilka lärare som kan vilka språk.

**Y:** Jag är ju som så van vid det. Det bekommer mig inte så mycket. Jag har jobbat som så många år med tvåspråkiga barn. Man får varva och man får fråga vad det heter på barnens modersmål.

Vid flertalet tillfällen agerar även vissa elever som språkstöd till de övriga kamraterna, vilket majoriteten av informanterna berättar. Det finns barn som kan olika mycket svenska och ibland tar

de hjälp av andra barn och låter dem förklara för kompisarna. A förklarar att målet är att försöka få eleverna att använda det svenska språket i så stor utsträckning som möjligt, men att barnen i leken använder sitt modersmål.

**A:** Men det är svårt i den fria leken för då söker de sig ofta till varandra och då pratar de sitt modersmål och det är på grund av att vi har så pass många invandrare som inte har bott så länge i Sverige.

**B:** Man försöker på svenska, men ser man då att de fortfarande inte förstår brukar eleverna få hjälpa till.

K å sin sida menar på att elever inte ska agera språkstöd till övriga kamrater eller vuxna. Han anser att det är fel väg att gå, vilket han själv har tagit upp flertalet gånger. Han menar att barn måste få vara barn och inte bli involverade i den typen av arbete. K som själv pratar elevernas modersmål tolkar vid spontana möten, till exempel om föräldrar kommer till skolan. Vid mer planerade möten som utvecklingssamtal anlitar de professionell tolk. Kontakten han har med föräldrar är en annan och han vill inte förstöra den kontakten.

**K:** I och med att vi har en annan kontakt med föräldrar, en annan relation med föräldrar vill vi inte hamna i tolsituation och för att värna om den där relationen med föräldrar brukar vi inte tolka.

Barnen får själva (tillsammans med deras föräldrar) ansöka om att de har rätt till sitt modersmål. Lärarna lämnar ut en blankett till föräldrarna och sedan är det upp till dem att själva bestämma om barnen ska ha modersmål.

**B:** Vi pratar mycket om att få barnen att känna sig stolta över sitt ursprung, att man inte ska skämmas för att man har ett annat språk utan att det bara är roligt att få lära sig.

Informanterna förklarar att de ibland brukar ha tillfällen då eleverna har lärt sig av varandra vad vissa ord eller fraser heter på olika språk. De poängterar vikten av att eleverna får känna vad det heter på deras språk. Eleverna gör detta ganska spontant och de jämföra ofta språken. Den här typen av lektion där de får en fras eller ord på sitt språk gör att de blir sedda och känner att det är roligt.

**B:** Ska man lära sig ett språk så måste man tänka på att de här barnen som kommer hit och inte kan det svenska språket. De måste få höra orden många gånger. Men vi har ibland sådana här lektioner för att stärka dem och känna sig stolta över sitt ursprung. Det är det som är viktigt.

**A:** Jag tycker det är kul själv att lära sig och man märker att barnen tycker det är väldigt uppskattat att man lär sig på deras språk.

Y menar att i sin klass behöver de inte arbeta aktivt med att ta vara på barnens modersmål då hon arbetar i en internationell klass med nyanlända flyktingar. Hon menar att arbetet blir av sig självt och därmed blir det aktivt. Även K förespråkar att språket i hans klass kommer naturligt. Han arbetar med ämnesundervisning på elevernas modersmål eftersom många av eleverna är nyanlända

och deras svenska inte räcker för att kunna följa den vanliga undervisningen. Där blir användandet av modersmålet redskapet för att nå kunskap.

### 4.1.1 Påverkan

De flesta elever går iväg på modersmåls- och svenska som andraspråksundervisning, vilket betyder att eleverna lämna den traditionella undervisningen i klassen. Informanterna menar att eleverna får viktig kunskap när de går iväg på modersmål- eller svenska som andraspråksundervisning, kunskap som klasslärarna inte kan erbjuda eleverna. Enligt informanterna kan det ibland finnas vissa elever som vill stanna kvar i klassrummet och arbeta med det som övriga kamrater gör, medan det för andra elever inte gör någon skillnad alls.

**B:** Och då får man förklara för dem hur viktigt det här är att du går och att det du ska göra hos exempelvis fröken Kerstin gör vi samma sak här i klassen.

**A:** Nej de påverkas inte och de missar inget. Om de skulle missa får de ta igen det sen.

Y som arbetar i en åldersblandad klass menar att eleverna är vana att gå iväg till olika lektioner eftersom det är så pass många elever som går iväg samtidigt. Arbetet i klassrummet är individuellt och Y förklarar att det gör det lättare för henne att planera arbetet samt att hon även har koll på vad eleverna gör på modersmålsundervisningen, hos specialläraren eller på SvA-undervisningen. För eleverna är det inget ovanligt att de går iväg, det är ett normalt tillstånd.

**Y:** Det är inga problem. Alla går iväg, det är ingen som är utsatt. Alla går.

K förklarar att eleverna i årskurs nio har tre matematiklektioner i veckan. Tidigare har eleverna lämnat alla de ordinarie matematikundervisningarna för att ha undervisning på sitt modersmål. Problematiken som uppstod var att dessa elever tappade kontakten med övriga i klassen, de missade viktig information samt att lärarna inte fick samma kontakt med eleverna och att det blev svårt att betygsätta eleverna. För att komma till rätta med problemet bestämdes det att en av dessa tre lektioner ska eleven vara delaktig i den vanliga undervisningen, oavsett om han förstår eller inte..

**K:** Även om den eleven inte förstår mycket men han kan vara där för han tappar den sociala delen annars. Det har vi observerat.

## 4.2 Inkludering/Delaktighet

Alla informanter är överrens om att det är deras skyldigheter som lärare att se till att alla elever blir inkluderade. Om de märker att någon elev inte förstår är det deras skyldighet att ta reda på vad som är problemet. Y förklarar att hon har en stor spridning i sin klass då hon har elever från år 1-6. Just nu har hon tolv elever varav tio stycken som aldrig har gått i skola förut.

**Y:** Somalierna som kommer här och ska gå år 4-5 har ju inte gått i skolan, ingen av dem har så det är en väldigt speciell situation just nu med dem.

Y poängterar att undervisningen blir lagd på en nivå som hamnar under barnens egentliga ålder. Material och undervisning måste anpassas till barnets förutsättningar vilket gör att nivån blir på en förskolenivå fast eleverna är äldre.

**Y:** Man får inte göra det för barnsligt. Det är ju läsinläring det handlar om.

A upplever att hon inte tycker att eleverna blir inkluderade i undervisningen. Framst handlar det om de elever som saknar det svenska språket. De har svårt att tolka och förstå uppgiften varvid de behöver hjälp och stöd för att bli inkluderade i uppgiften. Får de den hjälpen blir de aktiva i sitt lärande. Det kan handla om hjälp från läraren eller från övriga elever som då agerar språkstöd.

### **4.3 Organisation av undervisning**

Varje gång ett nytt moment ska presenteras menar informanterna att man måste ta i beaktande att det finns elever med olika språk. B berättar att hennes arbetsätt handlar om att använda bilder i undervisningen. Hon berättar om en situation där de pratar om påven. Hon kände det svårt att förklara för barnen vem påven är och behövde bättre material för det. Hon hittade av en slump en bild av påven i tidningen och klippte ut den.

**B:** Man tar vara på alla möjligheter och mycket bilder så man kan förklara.

Om eleverna fortfarande inte har förstått tar informanterna hjälp av en modersmållärare som finns i skolan. B ger ett exempel och berättar om en elev hon har försökt hjälpa på alla sätt och vis i matematiken, men att eleven ändå inte förstår. Hemspråkläraren får då komma in och vara med i undervisningen. För det mesta handlar det om tio minuter innan hon konstaterar att det inte var några problem. Det handlar om att språket begränsar elevernas inläring.

**B:** Det gäller att ha feeling och man ser, man har varit ute i så många år.

Y berättar att hon gör saker tillsammans med elever; har samlingar och även delar upp eleverna i grupper utifrån deras ålder. Y arbetar efter modellen med arbetsschema. Schemat visar tydligt vad barnen ska göra vilket är en blandning av data, läsa eller rita. För dessa elever blir skolan betydelsefull.

**Y:** För dem är det inte självklart, de har fått en ny chans till. Och föräldrarna är jättelyckliga när deras barn får komma till skolan.

Informanten A arbetar efter Bornholmsmodellen i sin undervisning. I hennes klass går tolv elever varav fyra som inte har det svenska språket som modersmål. Det är med dessa fyra elever hon

arbetar med Bornholmsmodellen. Det handlar om ett lustfyllt lärande där barnen inte ska känna krav utan lära genom lek. De gör danslekar, sjunger och använder språket i rim och ramsor. K beskriver sitt arbete genom att säga att han dels är med i elevens vanliga undervisning samt när eleverna kommer till honom för ämnesundervisning på sitt modersmål. Vissa av eleverna som har en bra skolgång hemifrån får gå i en vanlig klass, då det enbart är vissa moment de behöver hjälp med så som texter och begrepp. K är då med i klassen istället och hjälper till men han belyser att han inte enbart hjälper de eleverna utan även övriga i klassen, även de svensktalande eleverna. Det här är en strategi som är medveten eftersom eleverna inte ska känna sig utpekade eller svaga.

**K:** Utan fokus ligger på den eleven men man hjälper också andra elever i klassen.

De elever som inte har en bra skolgång tas ut från den vanliga undervisningen och får ämnesundervisning på modersmålet hos K. För att eleverna ska få samma förutsättningar och samma studiegång har lektionerna lagts parallellt.

**K:** Ska alla ha matte klockan 10, då plockar jag alla som har matte från årskurs 7, 8 och 9. Så i min grupp sitter alla elever från årskurs 7, 8 och 9 och när de har SO till exempel så har vi också parallellagt.

I sin undervisning använder informanten K svenskt undervisningsmaterial. Först måste man ta reda på vilka förkunskaper eleven har om det aktuella ämnet. Sedan anpassas materialet till elevens kunskapsnivå.

**K:** Går eleven i årskurs åtta och hans kunskapsnivå är i årskurs åtta använder vi böcker som är till för årskurs åtta.

K översätter eller sammanfattar det svenska materialet eller böckerna till somaliska. Vid exempelvis matematik kan texten ibland tas bort och fokus ligger enbart på talet då eleven inte behärskar begreppen. Problematik finns även när eleverna kunskapsmässigt ligger på en lägre nivå än åldern. Tid går då åt till att skapa eget material.

**K:** Då tillverkar vi eget material, försöker lägga ihop och pussla ihop och göra olika saker

## **4.4 Den mångkulturella skolan**

### **4.4.1 Fördelar**

Alla informanterna menar att det finns fler fördelar än nackdelar med arbete i en mångkulturell skola. De menar att arbetet ger dem mycket och att de själva som lärare lär sig mycket om sig själva och andra kulturer. Informanterna talar även om vikten av att stärka elevernas identitet och självförtroende, att det inte spelar någon roll vilken kultur, språk eller religion eleverna har och även om vi ser olika ut eller pratar olika språk är vi lika.



**B:** Vi lever ju i en värld där världen är öppen för oss att möta människor. Det allra viktigaste är att vi förstår varandra. Det är min uppgift på en sådan här skola att vi förstår att vi kan vara från olika länder och ändå ska vi hålla sams. För i grund och botten är vi ju människor med samma känslor.

K och A berättar att fördelen är att man breddar sin kulturella kunskap. Det handlar om att möta människor som har olika erfarenheter med sig i bagaget; människor som är bra på olika saker. K talar om att se saker från andra perspektiv och förstå att det perspektiv man hade från början inte alltid är det rätta. Det gäller att lyssna på varandra och förstå och möta de olikheter vi har, men även att kunna nyansera. Vidar belyser han att det är den sociala biten som är den viktigaste byggstenen i en mångkulturell skola.

**K:** Det är mycket social kompetens man lär sig i en sådan här skola.

**A:** Att man får lära sig om andra kulturer och man hör på barnen vad som är bra och vad som är dåligt och så tar man till det som är bra och så försöker man få in det.

För dessa barn är inte allting självklart. Informanterna menar att lärandet måste få ta tid, att det inte är självklart att det lärarna förklarade förra veckan sitter den här veckan.

**Y:** Att inte ta för givet allting. Vi säger så här ska det vara, men det är det ju inte.

#### **4.4.2 Nackdelar**

Majoriteten av informanterna känner att undervisningen ibland kan bli splittrad. Eftersom barnen går iväg till olika ställen för undervisning krävs det att lärarna organiserar undervisningen utifrån detta. De menar att man måste ha schemat framför sig när man planerar för att se när barnen går i väg på hemspråk, till studieverkstaden eller att de kanske behöver specialundervisning.

**B:** Jag måste saxa lite så att jag ser till att alla barn får det här, men när jag lägger det är upp till mig och när det passar bäst. Man måste ju missa någonting men alla grundmoment måste alla ha och då måste man byta för att det ska fungera.

**Y:** Man kan inte gå in med attityden "så här ska det vara" utan det gäller att ha förståelse.

K och A är överrens om att språket är en hindrande faktor i den mångkulturella skolan. Det språkstöd eleverna får är endast för en kort stund och A beskriver situationen i sin förskoleklass med att de nyanlända eleverna är helt nya när de kommer till klassen. Eleverna har inte ens gått på förskola eftersom det inte finns någon förberedelseklass innan barnen börjar i förskoleklassen.

**A:** Nej inte för invandrarbarnen. För förskoleklassen finns inte förberedelseklass.

**A:** Ge dem ett år på förskolan sen kan de komma till oss.

**A:** Vissa har aldrig hållit i en penna eller aldrig klippt.

Det språkstöd som ges varar maximalt i fyra veckor per barn. När det stödet inte längre finns att tillgå hämtas elever från andra klasser för att kunna tolka. Dessa elever störs då i sin undervisning vilket inte är en optimal lösning.

**A:** Får de inte det språk eller stöd de behöver betyder ju det att hela infrastrukturen är ju helt sabbad.

Undervisningen måste därför anpassas till det eleverna har med sig vilket betyder att undervisningen måste läggas på en låg nivå för de elever som inte har det svenska språket. Sedan finns problematiken för de elever som har gått på förskola innan och som kommit längre i sin språkliga utveckling. De eleverna behöver utmanas och utveckla sitt språk inte ta ett steg tillbaka.

**A:** Skulle jag jobba på ett ställe där det bara är svenska barn är tolv ingenting. Men att jobba här med tolv stycken varav fyra som inte ens har språket är det tuffare, mycket tuffare. Det är helt andra förutsättningar.

**K** menar att språkutvecklingen på det svenska språket blir långsammare på en mångkulturell skola om man jämför med svenska skolor. Man måste väga de för och nackdelar som finns och han pekar på integrationen och att man utvecklar sin egen kultur i det stora hela.

**K:** Och är man medveten om det här och istället styr utifrån det här kan man kanske lyckas men tyvärr är det många som fastnar i en sådan här skola där man inte har en sådan kontakt.

**K:** här pratar man svenska och sen pratar man sitt eget modersmål och man lär sig också ett annat språk. Och då blir det kanske att man inte får tid och man kommer inte i kontakt med personer som har svenska som modersmål på naturlig väg.

## 4.5 Föräldrasamverkan

Informanterna är överrens om att de sällan varit med om att någon förälder aldrig har kommit på möten. På de individuella mötena har föräldrarna alltid kommit. **Y** menar att en aspekt, som kanske inte är självklar, är att en del föräldrar är analfabeter och har svårt att ha koll på tid och datum. De använder sig då av tolk som ringer hem och påminner om tiden. Det gäller att ta hänsyn till olika aspekter och inte utgå från att allting är självklart.

### 4.5.1 Språkutveckling

**Y** berättar att hon träffar föräldrarna för ett första samtal innan deras barn börjar i skolan. Samtalen är regelbundna med ungefär en månads mellanrum för att kunna knyta en bra relation med föräldrarna då de är en del av stor del av barnens utveckling. Föräldrarna får ta del av skolans organisation och få berättat för sig hur undervisningen ser ut och är upplagd. Detta är en viktig aspekt, menar informanterna. Föräldrarna kan genom det här själva beskriva hur deras tankar, känslor och erfarenheter är. **Y** tar upp att under samtalen skrivs en IUP (individuell utvecklingsplan) tillsammans med föräldrarna, eleven och läraren och ibland också en tolk. Här görs även föräldrarna

medvetna om på vilket sätt de kan hjälpa barnen hemma. Informanterna är överrens om att hjälpen inte ska kännas kravfylld utan det handlar om ett tillvägagångssätt där föräldrarna blir en del av barnens språkutveckling.

**B:** De får inte känna det här kravet, utan man försöker hitta olika sätt där föräldrarna känner att de också kan hjälpa till i det svenska språket.

Informanterna K och A menar att elevernas modersmål måste befastas och bli en del av eleverna innan de kan lära sig ett andraspråk. De uppmuntrar föräldrarna att tala och läsa på elevernas modersmål hemma. Det underlättar deras utveckling och befastning av ett andraspråk. Informanten A uppmuntrar även föräldrarna att låta barnen se på Bolibompa, för att även få in det svenska språket på ett lustfyllt sätt.

**A:** Och vi uppmuntrar även föräldrarna att titta på det, för de lär ju sig också och många föräldrar tar det till sig och gör det också.

Alla elever är olika och har olika behov och förutsättningar, främst när det gäller den språkliga utvecklingen.

**A:** Det är så olika för en del barn säger ingenting på flera månader, och sen så kommer allting. Och sen en del barn som provar hela tiden, de är som papegojor. Och det har med personligheten att göra också.

Samverkan mellan skolan och hemmet är en viktig grundsten i K's arbete med eleverna. Det handlar om att få föräldrarna delaktiga och för att kunna förstärka elevernas modersmål. Föräldrarna uppmanas att tala somaliska med barnen hemma. Vikten av att eleverna kan sitt eget språk, att det är en tillgång, görs eleverna medvetna om. Risken finns att eleverna annars lämnar sitt modersmål och enbart försöker lära sig det svenska språket vilket gör att eleverna inte blir starka i något av språken.

**K:** Så vi uppmanar också eleverna att de ska fortsätta att jobba hårt för att också lära sig svenskan men att de också måste ha kvar sitt eget språk och utveckla det också. Så vi jobbar mycket med hemmet för att förstärka elevernas modersmål.

## **4.5.2 Kommunikation**

Vid samtal med föräldrarna beställer man tolk som medverkar under samtalet. Vid spontana besök av föräldrarna eller om det uppstår situationer där kontakt med föräldrarna måste göras finns personal att tillgå på skolan för att kunna ringa hem till elevernas föräldrar. Det finns tillfällen där man inte har nått fram till föräldrarna och B berättar att hon har testat olika alternativ för att få dit föräldrarna till skolan, bland annat genom hembesök vilket hon dock inte gör längre. Idag tar hon hjälp av eleverna genom att de får visa upp arbeten som de har gjort för föräldrarna. På det sättet är

det lättare att få föräldrarna till skolan. Informanterna belyser att om man väl har etablerat kontakt är det lättare att få föräldrarna att komma.

**B:** Och jag tycker att på enskilda samtal kommer alla föräldrar och jag har inte varit med om att ingen har kommit och jag har jobbat många år. Det är föräldramöten med hela klassen där kan det vara ibland att vissa inte kommer.

När det gäller veckobrev agerar informanterna olika. Y menar att i hennes klass skrivs inga veckobrev. I vissa fall har eleverna själva fått skriva brev på sitt språk och tagit hem. B och A förklarar att veckobreven endast utgår från det svenska språket. Endast om breven kommer från ledningen skrivs de på barnens språk. Det kan handla om papper som föräldrarna ska signera för att bland annat godkänna om deras barn får synas på Internet tillsammans med namn och bild. När eleverna börjar skolan på hösten brukar A ta reda på om föräldrarna har någon de kan ta hjälp av och som kan tolka åt dem. A belyser problematiken med att vissa föräldrar inte själva kan läsa på sitt eget språk. I hennes klass försöker hon förklara för barnen vad som står i veckobrevet så att de i sin tur vet och kan förklara hemma. Det finns även föräldrar som själva tar sig till skolan med brevet och talar om att de inte förstår vad som står skrivet. Då finns ofta tolk att tillgå som kan förklara.

Informanten Y menar att övergången från Internationell klass (IN) till en vanlig klass är för stort. Hänsyn tas inte till eleverna och deras språk. Informanterna är överrens om att det borde finnas lag på att alla som jobbar inom områden med mångkulturella barn har svenska som andraspråk. I Internationell klass är eleverna mellan 1 och 1½ år och de är precis i början av sin språkutveckling, de behöver mer stöd och utveckling än den som ges idag.

**Y:** Språket är ju hela jag.

**Y:** För det är ju ändå det här samhället man ska leva i och barnen måste ju få den här nyckeln för att komma in i samhället. Du kommer ju inte in om du inte har språket, om du inte kan. Du får inget jobb om du inte kan.

## 5 Diskussion

Detta kapitel kommer att innehålla en diskussion av de resultat vår studie har utvecklat. Först diskuterar vi vår metod och analyserar vad som fungerat bra och om vi har kunnat agera på något annat sätt. Därefter följer vi en resultat- och analysdiskussion utifrån våra forskningsfrågor och kopplar dem till den teoretiska bakgrunden.

## 5.1 Metoddiskussion

Vi anser att den kvalitativa forskningen med semistrukturerade intervjuer var rätt val av metod för denna studie, dels för att vi fick mycket data att arbeta med och bearbeta och dels för att vårt val av semistrukturerade intervjuer gav oss en djupare förståelse och inblick i informanternas arbete med två- och flerspråkiga elever. Det som vi dock visste om, men inte kunde inse i så stor omfattning, var hur mycket tid bearbetningen av intervjuerna tog vilket även Stukát (2005:40) också poängterar.

Att vi båda närvarade vid intervjuerna anser vi, liksom Trost (2005:46), som en fördel då vi båda kunde dra slutsatser och diskutera våra tolkningar av intervjuerna. Våra intervjuer spelades in vilket också stärker validiteten på studien då vi kunde gå tillbaka och lyssna flera gånger om i fall vi ansåg att vi missat eller undrat över något.

Vi anser att enskilda intervjuer var den bästa metoden då vi anser att informanterna annars hade blivit hämmade i sina svar om det funnits andra kollegor närvarande. Informanterna hade då inte vågat uttrycka sig till fullo och vi hade inte fått ut den bredd på intervjuerna som vi ville ha. Dock kanske gruppintervjuer hade gett fler diskussioner informanterna emellan och därmed hade svaren kanske blivit djupare analyserade. Informanterna hade då kunnat samtala med varandra och därmed kunnat utveckla svaren mer.

Vårt val att inte lämna ut intervjufrågorna före intervjutillfället anser vi inte hade någon nämnvärd effekt på intervjuerna. I vårt mail valde vi att skicka med vårt PM (se 3.3) vilket vi tror gav informanterna en trygghet då de vid intervjutillfället visste vad intervjun skulle behandla. Vi ville att informanterna skulle ge så pass öppna och spontana svar som möjligt, vilket vi inte anser hade uppnåtts om vi gett ut intervjufrågorna i förväg.

Samtliga intervjuer avlöpte utan hinder och vi upplevde att ingen av informanterna stördes av ljudupptagningen. En av informanterna medgav dock i början att hon kände sig lite obekvämt av att bli inspelad då hennes svar skulle finnas dokumenterade. Vi tydliggjorde återigen för informanten att all data endast kommer att användas i forskningssyfte samt att det bara var vi som intervjuade som hade tillgång till materialet. Vidare klargjorde vi också för informanten att bandspelare ej var nödvändigt att använda, om hon fortfarande kände sig obekvämt, då det är en förutsättning för oss som forskare att utgå och praktisera de etiska ställningstagandena (se 3.6).

## 5.2 Resultatdiskussion och analys

### 5.2.1 Hur anser några pedagoger i en mångkulturell skola att de bör arbeta med de barn som har ett annat modersmål än svenska för att främja alla barn?

De flesta av informanterna menar att den viktigaste delen av undervisningen är att få eleverna att känna sig inkluderade och delaktiga, vilket majoriteten av informanterna anser att de inte lyckas med. Problematiken med åldersblandade klasser och elevernas olika behärskning av det svenska språket skapar svårigheter i undervisningen. Nivån och undervisningen måste anpassas efter varje enskild individ vilket också medför att vissa elever inte får någon utmaning i sitt lärande eftersom nivån hamnar under barnens egentliga ålder.

Informanten K utgår från svenskt material i sin ämnesundervisning på modersmålet, men för att eleverna ska förstå och känna sig delaktiga översätter han texter och uppgifter till somaliska. Som Ask (1996:13) påpekar, att man ofta på en mångkulturell skola måste omformulera mål och material för att det ska anpassas till de flerspråkiga eleverna, ser vi det här som en problematik som inte är ny. Skulle det finnas material eller prov anpassade efter den mångfald som finns skulle eleverna ges möjligheter att klara skolgång med liknande förutsättningar som svensktalande elever. Likt K:s problematik i sin undervisning förespråkar Kostoulas-Makrakis (1995 se Håkansson 2003:78) också svårigheten med läromedel i undervisningen och menar på att eleverna får svårt att känna motivation.

Ytterligare en problematik med åldersblandade klasser är när eleverna går iväg på sin modersmålsundervisning eller SvA-undervisning. Enligt informanterna är det få elever som påverkas, men många av eleverna tappar den sociala biten och lärarna får svårt att betygsätta eleverna. En informant som arbetar i en åldersblandad klass menar att eleverna är vana att gå iväg till olika lektioner eftersom det är så pass många elever som går iväg samtidigt. Arbetet i klassrummet är individuellt och de flesta informanterna förklarar att det gör det lättare för dem att planera arbetet och få koll på vad eleverna gör på modersmålsundervisningen, hos specialläraren eller på SvA-undervisningen. För eleverna är det inget ovanligt att de går iväg, det är ett normalt tillstånd. Alla elever har rätt att få undervisning anpassad efter deras behov och förutsättningar. Det är lärarnas ansvar att se till att barnen når de mål som står skrivna i läroplaner och kursplaner. I kursplanen för modersmål framgår att skolan i sin undervisning ska sträva efter att eleven:

stärker sin självkänsla och identitet och erövrar dubbel kulturtillhörighet (skolverket 2000)

Fredriksson och Taube (2003:166–167) påpekar att lärarna måste utgå från sig själva och se elevernas erfarenheter och olikheter som en tillgång; att skapa en förståelse för elevens

förutsättningar och behov. I vårt resultat framkommer att alla informanter är överrens om att eleverna måste ses som unika individer där kultur, språk och religion inte får ses som en barriär. Som lärare måste vi stärka elevernas kulturella identitet och tillhörighet. På en mångkulturell skola får man inte ta någonting för givet, menar informanterna. Lärandet måste få ta sin tid och man kan inte "köra på" och tro att det man gick igenom igår är något som "sitter" imorgon. Om dessa elever dessutom har kommit till skolan helt utan några erfarenheter av att gå i skola i sitt hemland blir skolsituationen ännu jobbigare. Dels måste de lära sig en "ny" skolkultur samt att deras kunskaper i språket är begränsade. De måste lära sig två språk, vilket kan resultera i att eleverna inte tillägnar sig något språk tillräckligt bra. Här anser vi att lärarna har en betydande roll för elevernas språkliga och sociala utveckling. Lärarna blir en förebild för eleverna för att de ska kunna känna trygghet. Vi anser att lärarnas motivation har en betydande roll för elevernas attityder och för att kunna utveckla två språk och uppnå behärskning i båda språken.

Informanterna kopplar värdet av flexibilitet till samma argument som Ask (1996:15) beskriver. En av informanterna menar att flexibilitet är A och O i undervisningen med flerspråkiga elever och i den mångkulturella skolan. Även övriga informanter ger uttryck för att samma arbetssätt inte fungerar, eftersom förutsättningarna för dessa barn hela tiden förändras. Likt Viberg (2005:111) menar informanterna att andraspråksinläringen måste utgå från ett individuellt arbetssätt där man måste ta i beaktande elevernas olika behärskning i det svenska språket. Informanterna uttryckte just det svenska språket som en barriär för att tillägna sig kunskaper i den mångkulturella skolan. De menar att språkutvecklingen på en mångkulturell skola generellt blir långsammare i jämförelse med svenska skolor. Lärarna tog upp problematiken med de elever som kommer nyanlända till skolan, främst eleverna i förskoleklassen. Informanten Y, som arbetar i klassen, belyste behovet av att eleverna innan de börjar i förskoleklassen bör gå i en förberedelseklass, vilket inte finns idag. Vi tog för givet att alla elever har rätt att gå i en förberedelseklass eftersom alla elever ska få de bästa förutsättningarna att tillägna sig kunskaper på, vilket inte var fallet. De elever som kommer som nyanlända och ska börja i förskoleklassen slussas direkt in i skolans värld utan några som helst erfarenheter av att gå i förskola eller i skola dessförinnan. Vi ställer oss frågande inför hur beslutsfattarna tror att dessa elever ska klara skolgången på liknande grunder som övriga elever om de inte får gå i förberedelseklass utan direkt slussas in i vanliga skolmiljön. Eleverna eller föräldrarna har ingen koll på hur det är i den svenska skolan. Utifrån vårt resultat kan vissa elever inte hålla i en penna eller använda en sax. De saknar grunderna som många av de övriga kamraterna har med sig. Allting blir nytt och det blir en utmaning att ta till sig varje ny kunskap.

Viberg (2005:111) påpekar vikten av att utgå från individualism i arbetssättet i en mångkulturell skola, eftersom utbudet av det svenska språket är begränsat. De som kommer nyanlända eller börjar

från ruta ett har inga erfarenheter med sig. En undervisning som anpassas utifrån elevernas skolerfarenhet från hemlandet är den viktigaste faktorn för optimalt lärande och för att eleverna ska få den stimulans de behöver. Det handlar också om det Fredriksson och Taube (2003:157) belyser kring att invandrareleverna hamnar i en miljö där det svenska språket är i majoritet och där ett misslyckande i att läsa och skriva gör att barnen får en negativ bild av sig själva och ger upp. Vi anser att lärarna måste skapa en god relation till eleverna där de kan känna trygghet och där man får misslyckas och göra fel utan att eleverna får en negativ bild av sig själva. Det handlar om hur man som individ ser på sig själv och förmågan att klara av saker. Likt Sjöqvist och Lindbergs (1996:81) påpekande av Vygotskijs syn på barn och deras inläring håller vi med om att samarbetet mellan den vuxne och barnet handlar om en social interaktion där den vuxne vägleder barnet och är en hjälp för att klara utmaningar och svårare uppgifter. Lärarna måste ha en dialog med barnen för att möjliggöra för dem att kunna lösa problem som annars hade varit svårt att klara av på egen hand. Tuomela (2001:84) belyser vikten av att samspelet i klassrummet har stor betydelse för alla elever ska känna sig inkluderade och att de själva blir delaktiga i språkutvecklingen. Alla elever behöver det här stödet, men vi anser att eleverna på en mångkulturell skola behöver stödet redan från början för att känna sig trygga och därmed kunna ta in kunskap och utvecklas social, språkligt och emotionellt och ändå känna att deras kulturella identitet får synas och bli en del av dem. Utifrån Tuomelas (2001:85-86) analys använder eleverna språket i olika situationer, varvid modersmålet främst talas inom familjen och i viss mån på fritiden och att andraspråket främst används inom skolan. Svårigheten blir då att eleverna inte utvecklar sitt modersmål i samma utsträckning som enspråkiga elever i majoritetsspråket. Kopplat mot vårt resultat belyste informanterna att eleverna får tala sitt modersmål under lektionstid men att de försöker uppmana eleverna att tala majoritetsspråket i så stor utsträckning som möjligt. I den fria leken och på rasterna söker sig dock eleverna automatiskt till varandra och talar sitt modersmål, just för att det är så pass stort utbud av invandrarelever och begränsning av svensktalande elever. Viberg (2005:111-112) belyser också den här problematiken och menar att på de skolor där majoriteten av eleverna har ett annat modersmål än svenska, ställs det krav på skolorna att kunna skapa förutsättningar och tillfällen för eleverna att använda språket i naturliga sammanhang. Vi anser, likt Viberg, att det är betydelsefullt att ha en balans där modersmålet och majoritetsspråket får lika mycket utrymme för eleverna, men också att elevernas modersmål måste uppmärksammas och att de tillåts tala det för att nå samma språkliga nivå i modersmålet som de enspråkiga svensktalande eleverna.



## 5.2.2 På vilket sätt utgör vårdnadshavarna en del av barnens språkliga och sociala utveckling?

Vår undersökning visar att informanterna är eniga om att samspelet mellan skolan och hemmet är en viktig grundsten för elevernas utveckling. Föräldrarna måste göras delaktiga för att därefter kunna stärka elevernas modersmål. Detta kan kopplas till Arnqvists (2003:150–151) påpekande att föräldrarna är en viktig byggsten och har ett stort ansvar att fostra sina barn mot tvåspråkighet. Föräldrarna måste själva ställa sig positiva till tvåspråkighet och arbeta aktivt och se till att barnen använder sina språk genom att tala, läsa och skriva. Informanterna understryker vikten av att uppmuntra eleverna att tala sitt modersmål. Risken blir annars att de övergår till majoritetsspråket och lämnar sitt modersmål vilket kan resultera i att eleverna blir svaga i båda språken. Vidare framkommer det i vårt resultat att informanterna uppmanar föräldrarna att tala, läsa och skriva på modersmålet för att lättare kunna befästa ett andraspråk vilket kan kopplas till Fredriksson och Taubes (2003:168) antagande att det är av stor vikt att föräldrarna läser för barnen, samtalar mycket och själva ger barnen tillfällen att berätta.

Enligt Håkansson (2003:123) påpekande att barnen ofta växer upp med ett språk i hemmet och ett språk i skolan och på fritiden gäller det att föräldrarna görs medvetna om vilken roll de har i barnens språkutveckling. Utifrån vårt resultat anser vi att informanterna är medvetna om att de i deras arbete försöker få föräldrarna att inse vikten att fostra mot tvåspråkighet.

Likt Ellneby (1996:117) visar vår undersökning även att informanterna är medvetna om att elevernas modersmål måste befästas innan de kan lära sig ett andraspråk. Ellneby menar att en viktig del i andraspråksinläringen är att modersmålet inte får störas. Likt Fredriksson och Taube (2003:168) menar även Ellneby (1996:117) att föräldrarna måste vara eniga om vilka språk de vill prata hemma med barnen och att de fortsätter att tala modersmålet med barnen och inte ger sig på majoritetsspråket. Kopplat till en informants svar om att hon uppmuntrar föräldrarna att låta barnen se på Bolibompa, anser vi att det här resonemanget blir motsägelsefullt. Å ena sidan ska föräldrarna enligt den teoretiska bakgrunden inte ge sig på att tala majoritetsspråket hemma och enligt en informant uppmuntras föräldrarna att se på Bolibompa för att få in det svenska språket. Vi anser att båda dessa resonemang är viktiga av den anledningen att barnen måste lära sig det svenska språket på ett lustfyllt sätt. Det handlar om ett lärande – inte att tala språket hemma. Enligt vårt resultat visar det sig att Bolibompa har en positiv effekt på elevernas språkutveckling, då eleverna och även föräldrarna lär sig och tar till sig svenskan. Vad gäller påpekandet att enbart tala modersmålet hemma understryker Håkansson (2003:123) tillvägagångssättet *en person – ett språk*.

Informanterna belyste nackdelen med en mångkulturell skola och resultatet pekar på att språkutvecklingen av det svenska språket blir långsammare i jämförelse med på en svensk skola.

Eleverna ges inte många tillfällen att tala det svenska språket och bor de dessutom i invandrantäta områden blir begränsningen ännu mer tydlig. Enligt Namei (1993 se Håkansson 2003:74) handlar anpassningen just om miljön som barnen befinner sig i. Befinner de sig i en miljö där majoritetsspråket talas, anpassar sig barnen och börjar själva att tala språket. Just kontakten med svensktalande elever har en betydande roll för språkutvecklingen och att känna samhörighet med den svenska kulturen och det svenska språket (Viberg 2005:111–112). Vi anser att den sociala biten är lika viktig som den språkliga. Barnen måste känna samhörighet med kulturen och trygghet med familj, vänner och lärare för att kunna ta sig an ett nytt språk och med den en ny kultur. Enligt vår undersökning är just kontakten med svensktalande elever begränsad på en mångkulturell skola och utvecklingen av språket blir långsammare.

### **5.2.3 Hur ser kontakten mellan modersmåslärarna och lärarna ut?**

Enligt informanterna går de flesta av eleverna iväg på modersmåls- eller svenska som andraspråksundervisning. Eleverna får kunskaper som lärarna inte kan ge dem i klassrummet. Vid vissa tillfällen agerar eleverna språkstöd/olk för varandra när språket inte räcker till. Informanten K anser att eleverna inte ska ges det ansvaret, utan att det ska överlåtas till modersmåslärarna eller en tolk. Eleverna ska inte bli involverade i den typen av arbete utan fortsätta vara barn. Övriga informanter menar att det är en enkel lösning att ta till samt att eleverna själva tycker det är roligt att få tolka och känna sig betydelsefulla. Vi anser likt Ask (1996:15) att flexibilitet är A och O i en mångkulturell skola. Av det som framkom i vårt resultat ser informanterna också flexibilitet som ett krav i undervisningen. Enligt en informant är arbetet i hennes klass individuellt, där eleverna arbetar efter enskilda scheman. På det sättet blir planeringen lättare och dessutom har hon koll på vad eleverna gör på SvA-undervisningen, på modersmålsundervisningen, och hos specialläraren. En annan informant tar hjälp av modersmåslärarna om det finns elever som hon har försökt hjälpa, men som ändå har svårt att förstå. Främst handlar det om språkliga barriärer som begränsar elevernas kunskaper. Vid sådana här tillfällen märker man hur betydelsefull kontakten mellan lärarna och modersmåslärarna är. Dock anser vi att frågeställningen inte besvaras fullt ut. Vi tolkar detta som att samarbetet mellan modersmåslärarna och lärarna brister vi fick inte ut de svar vi ville.

## **6 Avslutande reflektioner**

Då vi lever i ett mångkulturellt samhälle valde vi att göra vår studie för att få en större inblick i hur lärarna upplever att de arbetar med två- och flerspråkiga elever. Genom studier av tidigare forskning och vårt forskningsresultat framkommer att det finns olika vägar och metoder att arbeta efter för att främja språkutvecklingen hos eleverna. Det vårt resultat pekar mot handlar om att ta vara på de situationer som ges i vardagen, vara flexibel, använda kroppsspråk, sätta ord på saker

och använda ett lustfyllt lärande genom rim, ramsor och sånger. Det viktigaste är att komma ihåg och vara medveten om vilken ryggsäck barnen har med sig och att arbeta utifrån barnens förutsättningar och behov. De lärare som är medvetna om de svårigheter som kan uppkomma med arbete i en mångkulturell skola gör att det är lättare att förebygga och utveckla metoder som främjar barnens sociala och språkliga utveckling. Föräldrarna är en del av barnens utveckling och en bra kontakt mellan skola och hemmet skapar gynnsammare förutsättningar för eleverna att utveckla ett språk samt att känna trygghet i skolan.

## **6.1 Vidare forskning**

I vårt resultat framkom att de elever som kommer nya till Sverige och ska börja förskoleklassen inte ges tillfälle att gå i någon förberedelseklass. De kastas in i skolans värld utan några erfarenheter av hur det går till i skolan. För vidare forskning skulle vi vilja ta reda på hur och på vilket sätt dessa elever begränsas och påverkas i sin språkliga och sociala utveckling. Hur tänker beslutsfattarna att dessa elever ska få chans till utveckling som andra elever om de inte ges tillfälle till förberedelseklass? För det handlar trots allt om att ”Se språket som ett redskap, inte som ett hinder.”

## Referenslitteratur

- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ask, I. (1996). *I den mångkulturella skolan*. I Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellneby, Y. (1996). *När kriget kom till dagis*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.
- Frisell, H. (1996). *Frihet och styrning i klassrummet*. I Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fredriksson, U & Taube, K. (2003). *Svenska som andraspråk och kulturmöten*. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. (2005) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöqvist, L & Lindberg, I. (1996). *Svenska som andraspråk – varför det? Om behovet av en kvalificerad andraspråksundervisning i en mångkulturell skola*. I Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern – En jämförelse av sverigefinska elever i tre undersökningsmodeller*. Centrum för tvåspråkighetsforskning: Stockholm: Stockholms universitet.
- Viberg, Å. (2005). *Svenska som andraspråk i skolan*. I Hyltenstam, Kenneth. (red.). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

## Elektroniska källor

- Skolverket. (2000). *Kursplanen för svenska som andraspråk [www]*. Hämtad från:  
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3891/titleId/SVA1010%20-%20Svenska%20som%20andraspr%E5k> Hämtad den 17 april 2010

Skolverket. (2000). *Kursplanen för modersmål [www]*. Hämtad från:

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3875/titleId/ML1010%20-%20Modersm%E51> Hämtad den 17 april 2010.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. [www]. Hämtad från:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad den 17 april 2010

## Bilaga 1

1. Vad arbetar du med?
2. Hur länge har du arbetat med detta?
3. Vad har du för utbildning?
4. Är du flerspråkig? Om ja, i vilka språk?
5. Har ni modersmålsundervisning på er skola?
6. Hur många av eleverna i klassen går på modersmålsundervisning?
7. Hur många olika språk talas på er skola?
8. Talar någon annan än modersmålspedagogen elevernas modersmål?
9. Är eleverna tillåtna att prata sitt modersmål med varandra under lektionstid?
10. Behärskar du någon av elevernas modersmål?
11. Om ja, ange graden av behärskning och hur mycket du använder dig av språket?
12. Om nej, hur anser du att det påverkar dig som lärare och din undervisning?
13. Hur arbetar ni aktivt för att ta tillvara på elevernas modersmål?
14. Känner du att alla elever blir inkluderade i undervisningen?
15. Hur organiserar du undervisningen för att eleverna ska bli inkluderade både språkligt och socialt sätt?
16. Vad ser du för fördelar med att undervisa elever i en mångkulturell skola?
17. Vad ser du för nackdelar?
18. Anser du att de elever som lämnar klassrummet och går till sin modersmålsundervisning/Sv2-undervisning påverkas av detta?
19. Brukar ni fråga eleverna om vad olika saker heter på deras språk?
20. Brukar ni ha temadagar/veckor där ni arbetar med andra kulturer? (förutom FN dagen)

### Föräldrarna

21. Hur kommunicerar ni med de vårdnadshavare som inte talar svenska?
22. På vilket sätt görs vårdnadshavarna delaktiga i barnens språkutveckling?
23. Hur gör ni för att nå de föräldrar som aldrig kommer till skolan? (hembesök)
24. Skriver ni lappar/mail/veckobrev på modersmålet för att vårdnadshavaren ska bli delaktiga?