



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

EXAMENSARBETE
UÖÄ007 15 hp
Vårterminen 2010

Flerspråkighet i en icke mångkulturell skolmiljö

Multilingualism in a Non-multicultural School Context

Rosanna Johansson

Handledare: Ingrid Wiklund
Examinator: Stefan Blom



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

EXAMENSARBETE
UÖÄ007 15 hp
Vårterminen 2010

SAMMANDRAG

Rosanna Johansson

Flerspråkighet i en icke mångkulturell skolmiljö

Multilingualism in a Non-multicultural School Context

Årtal: 2010

Antal sidor: 41

Syftet med denna uppsats är att belysa hur lärare resonerar om flerspråkighet och hjälp och stöd för de elever som är flerspråkiga i en skola där nästan alla andra elever är enspråkiga. Detta har genomförts genom en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer där alla intervjuer genomförts enskilt. Studien omfattar sex stycken informanter var av fyra av dessa arbetar på en icke mångkulturell skola. Av de två övriga informanterna, arbetar den ena på en mångkulturell skola och den andra som modersmålslärare på både mångkulturella och icke mångkulturella skolor. De slutsatser som kan dras av denna studie är att de lärare som arbetar på en icke mångkulturell skola, inte är så insatta i vad begreppet flerspråkighet, enligt forskningen, innebär. På den skola där dessa lärare arbetar finns dock en lärare som arbetar som speciallärare och även har kompetens i svenska som andraspråk, vilket leder till att de fåtal elever som behöver extra stöd får detta.

Nyckelord: flerspråkighet, modersmålsundervisning, mångkulturell

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar	5
1.3 Begreppsförklaring	5
2 Forskningsbakgrund	6
2.1 Språkutveckling och flerspråkighet -grundläggande begrepp	6
2.2 Attityder och olika synsätt på flerspråkighet	9
2.3 Modersmål och modersmålsundervisning	13
2.4 Läroplanen	15
3 Metod	17
3.1 Val av kvalitativ undersökning	17
3.2 Val av metod	17
3.3 Urval	18
3.4 Datainsamlingsmetod	18
3.5 Validitet	19
3.6 Reliabilitet	19
3.7 Forskningsetiska principer	20
4 Resultat	21
4.1 Anna Andersson	21
4.2 Barbro Bengtsson	23
4.3 Cecilia Carlsson	24
4.4 Diana Davidsson	25
4.5 Erika Eriksson	29
4.6 Fanny Fredriksson	30
4.7 Sammanfattning	31
5 Analys och diskussion	33
5.1 Hur resonerar lärare på en icke mångkulturell skola om begreppet flerspråkighet?	33
5.2 Hur upplever lärare att det är att möta en flerspråkig elev och hur påverkas undervisningen av detta?	34
5.3 Hur upplever lärare samarbetet med modersmåls lärare?	35

5.4 Metoddiskussion -----	36
6 Avslutning -----	37
Litteraturförteckning -----	38
Elektroniska källor -----	39
Bilaga 1 -----	40
Bilaga 2 -----	41

1 Inledning

Jag vill se om lärare på en icke mångkulturell skola är medvetna om vad flerspråkighet är och hur man kan undervisa för att stödja sina elever. Även om en skola inte räknas som mångkulturell, kan den alltid komma att få ett antal elever som är flerspråkiga. De tidigare skrivna examensarbetena som jag har tagit del av har fokuserat på flerspråkighet i mångkulturell miljö. Jag ville med detta arbete kunna se flerspråkighet ur en annan vinkel. Flerspråkiga elever som går på enspråkiga skolor befinner sig i en mycket speciell situation som är väl värd att undersöka närmare. Sverige blir alltmer mångkulturellt och allt fler invånare är flerspråkiga och genom att göra denna studie så utökar jag mina egna kunskaper inom detta område vilket är mig till gagn i mitt framtida yrkesverksamma liv.

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att belysa hur lärare resonerar om flerspråkighet och hjälp och stöd för de elever som är flerspråkiga i en skola där nästan alla andra elever är enspråkiga.

1.2 Frågeställningar

- Hur resonerar lärare på en icke mångkulturell skola om begreppet flerspråkighet?
- Hur upplever lärare att det är att möta en flerspråkig elev och hur påverkas undervisningen av detta?
- Hur upplever lärare samarbetet med modersmåls lärare?

1.3 Begreppsförklaring

I detta arbete används hela tiden ordet *modersmål* även om litteraturen har benämnt ordet som *hemspråk*. Jag har valt att ändra hemspråk till modersmål eftersom det är den benämning som begreppet har i dag. I och med att samma ord används överallt blir det inga oklarheter om det finns någon skillnad i begreppet hemspråk och modersmål. Enligt Gisela Håkansson (2003:22) förändrades benämningen från hemspråk till modersmål 1997 på grund av att man ansåg att språket inte enbart talas i hemmet utan även kunde förekomma i andra situationer. Begreppet *flerspråkighet* används genomgående i uppsatsen och det innefattar både tvåspråkighet och de som behärskar fler språk än två.

2 Forskningsbakgrund

2.1 Språkutveckling och flerspråkighet - grundläggande begrepp

Colin Baker (2006:97) påpekar att i flerspråkighet skiljer man mellan *simultan* flerspråkighet och *successiv* flerspråkighet. I det första fallet betyder det att barnet lär sig två språk eller fler samtidigt redan från början. Detta sker ofta i en familj där föräldrarna talar var sitt förstaspråk med sitt barn. Om ett barn möter ett annat språk än det som pratas i hemmet efter tre års ålder, blir barnet successivt flerspråkigt.

Inger Lindberg (2002:2) påpekar att det finns två begrepp inom flerspråkighet, nämligen *additiv* och *subtraktiv* tvåspråkighet. Subtraktiv tvåspråkighet, skriver Lindberg, är när andraspråket är i majoritet och attityder leder till att förstaspråket överges hos individen, som känner av ett grupptryck och att det inte ses som något positivt med förstaspråket. Additiv tvåspråkighet är motsatsen, båda språken får utvecklas bredvid varandra, vilket leder till att språken berikar varandra, menar Lindberg.

Baker (2006:9-11) skriver att en balanserad flerspråkighet är något som uppfattas som eftersträvansvärt men att detta i själva verket är ett svårt begrepp. Den som är flerspråkig är sällan balanserad flerspråkig på grund av att de olika språken används i olika sammanhang och detta gör att personen har olika vokabulär och ordförråd på de olika språken. Sedan finns det de som är lika svaga i båda språken och på detta vis skulle kunna uppfattas som balanserad flerspråkiga men att det då inte ses som något positivt, påpekar författaren. Vidare skriver Baker att begreppet balanserad flerspråkighet är ett debatterat begrepp och författaren ifrågasätter om det är en term som ska användas överhuvudtaget.

Enligt Baker (2006:10) uppfattar många enspråkiga flerspråkiga som att dessa ska behärska två eller flera språk lika bra som de enspråkiga sitt språk. Detta leder till att flerspråkiga får möta prov och test i skolan som är till för de enspråkiga. Det, skriver Baker, är orättvist och ojust mot dessa elever, eftersom de använder sina språk i olika sammanhang. Åke Viberg (1996:131) påpekar att invandrare som möter material som inte är avsedda för dem utan för förstaspråkselever, kommer att möta många okända ord och begrepp och "det är viktigt att möta eleverna där de befinner sig, vilket sker i undervisning som bygger på att eleverna skapar sina egna texter"(Viberg 1996:131).

Baker (2006:10) framhåller att hälften eller 2/3 av befolkningen i världen är i någon form flerspråkig, men ändå ses enspråkighet som en norm i exempelvis USA och England. I Skandinavien har flerspråkiga personer, särskilt tidigare, klassats som halvspråkiga och detta kan leda till att människor som är enspråkiga underskattar dessa människor och inte tror att de kan prestera så bra, vilket, som Baker påpekar, kan leda till att de halvspråkiga skapar en självuppfyllande profetia.

Jan Einarsson (2004:92) påpekar att *basen* motsvarar den del i svenskan som barn med svenska som modersmål behärskar vid skolstarten. Basen är de färdigheter som alla infödda talare av ett språk har kunskaper om:” uttalet, ordböjningen, meningsuppbyggnaden och grundläggande regler för t.ex. hur man berättar en historia”(Einarsson 2004:92). *Utbyggnaden* är det som tillägnas under skolåren och senare i livet. Det är behärsknigen av att använda språket i olika situationer och med olika stilar. Utbyggnaden innebär också en kraftig ökning av ordförrådet, skriver Einarsson.

Viberg (1996:129) ger exempel på hur den språkliga basen utvecklas genom att undervisningen bedrivs i smågrupper där eleverna får kommunicera mycket, till skillnad från där läraren talar mest och eleverna oftast svarar med några få ord. Undervisningen ska även vara varierad och den språkliga kommunikationen vara sådan att elever möter olika typer av språk och grammatiskt språkbruk.

Diglossi betyder att två språk finns i ett samhälle sida vid sida. Det ena språket är det som lärs ut i undervisning och ofta har hög status medan det andra språket används till vardags hos folket. Gisela Håkansson (2003:31-32) refererar till lingvisten Charles Ferguson (1959) i *Word* där denne beskriver diglossi med att ge exempel på detta förhållande mellan två språk i förhållandet mellan högtyskan och schweizertyskan i Schweiz.

Enligt Håkansson (2003:11) fanns det i den svenska skolan, vid millenniumskiftet, 140 språk representerade. Vidare skriver hon (2003:19) att enbart fem procent av dem som är flerspråkiga kan behärska sina språk till fullo.

Forskning, skriver Baker (2006:98-99), har visat att flerspråkiga barn under två år redan vet till vilka de ska använda de olika språken. Barnen kodväxlar, d.v.s. skjuter in ord och begrepp från annat språk än det man just använder, inte lika ofta när de pratar med enspråkiga men gör detta mer när de pratar med andra flerspråkiga.

Håkansson (2003:131) refererar till Andersson och Nauc ler (1987) som påpekar att flerspråkiga barn naturligt i sin kommunikation växlar och blandar mellan språken. När säkerheten stärks i språken hos dessa barn leder det till att behärskningen blir bättre i växlandet mellan språken f r olika syften och i olika situationer.

Enligt Håkansson (2003:161) så används rak ordf lj d mer av barn som har svenska som andraspråk eller som har svenska som svagare språk än de barn som växer upp med svenska som sitt första språk. Den sistnämnda gruppen använder mer den ordf lj dsvariation som liknar vuxnas sätt att tala.

Det finns alltså strukturella olikheter i det språk som används av barn med svenska som förstaspråk och det språk som används av barn som håller på att lära sig svenska som andraspråk. F r lärare i svenska skolan  r detta en del i den utmaning det är att undervisa andraspråkselever. Det gäller att försöka förstå elever från en helt annan språklig och kulturell bakgrund, kanske med en annan studieteknik, andra ämneskunskaper, andra sätt att räkna och ställa upp tal och andra typer av skriftsystem. Förutom svårigheterna med att sätta sig in i elevernas kunskapsnivå och världsbild,  r det också svårt att läraren att förstå de spr akfel eleverna g r n r de skriver och talar svenska Håkansson (2003:166).

Ann-Katrin Svensson (2009:39-40) skriver om forskaren Jerome Bauer som intresserade sig för hur barns utveckling påverkas av miljö, både socialt och kognitivt. Enligt Svensson har Bauer visat på att vid ju fler tillfällen ett litet barn tidigt f r möjligheter till kommunikation, ju snabbare utvecklas de språkligt. Där belyses vikten av att vuxna stödjer och hjälper barnet vidare i sin utveckling.

Gunilla Ladberg (1996:60) påpekar att barn som inte har börjat tala det nya språket  n kan få olika uppmaningar från läraren där barnet får visa att han eller hon förstår. Genom att upprepa vardagliga ord lär sig barnet rutiner och till slut lär sig olika ord och uttryck. Ladberg skriver vidare att rollekar och rim och ramsor  r underlättar inlärningen.

Enligt Svensson (2009:185)  r datorer ett bra hjälpmedel för barn som tycker att det  r kämpigt att skriva för hand. När elever använder datorer blir de mer benägna att experimentera med sin text och prövar att använda olika ord och arbeta med en text. Modet att pröva hur olika ord stavas stärks, eftersom det  r lätt att med hjälp av datorn kontrollera hur orden stavas. Texten är lätt att förändra och inte lika permanent som en handskriven text.

Svensson (2009:137-138) påpekar att för att ett barn ska lära sig ett språk på bästa sätt så måste det vara en tillåtande miljö, där barnet inte känner någon press och dessutom är det viktigt att barnet får möta olika språkstilar för att kunna upptäcka att det inte finns något *ett* ”rätt” språk att tala. Genom att läsa berättelser och ställa många frågor tränas barnet ännu mer. Desto fler gånger ett barn får kommunicera, desto tryggare känner sig barnet, skriver Svensson.

Viberg (1996:115) påpekar att en studie som gjorts i USA och Kanada visat på att barn som kommer till det nya landet i skolåldern, behöver fyra till åtta år för att komma i kapp sina jämnåriga i läsåmnena. Den muntliga vardagskommunikationen tar inte lika lång tid. Einarsson (2004:91) påpekar att talspråket i ett nytt språk tar ungefär två år att fungera väl för barn i skolåldern. Viberg (1996:15) skriver att ett barn i skolåldern beräknas lära sig ca 1000 nya ord i skolan varje år.

Baker (2006:300) skriver att det tar mellan fem och sju år för en elev som gått något år i skolan i sitt hemland innan eleven kommit till det nya landet, att komma upp i språklig nivå med de infödda. För den elev, som inte gått i skolan i sitt hemland, tar det mellan sju och tio år att nå samma nivå.

2.2 Attityder och olika synsätt på flerspråkighet

Enligt Hyltenstam och Tuomela (1996:12), började man på 1980-talet se människor från andra kulturer som möjligheter och uppmuntrade dem till att komma in i det svenska samhället samtidigt som de skulle behålla sin egen kultur. Detta skiljde sig från årtiondet innan då tanken var att människorna skulle assimileras d.v.s. helt smälta in i det svenska samhället. Assimileringsstanken stannade dock kvar under årtionden.

Hyltenstam och Tuomela (1996:66) pekar på en studie som visade att elever som hamnat i en svensk klass snabbt har lärt känna svenska barn och hur deras språk har utvecklats snabbt. Det som dock studien även visade var att dessa elever kunde få språkliga problem senare. Elevens placering i en svensk klass upplevdes som negativ för dessa barn som inte ansågs lika begåvade utan var mer blyga och behövde mer tid på sig. Dessa barn tappade tron på sig själva och fick svårigheter både i kunskaps- och språkutvecklingen.

Enligt Baker (2006:131,384-385) kan en person mista sitt förstaspråk om han/hon upplever att det är majoritetsspråket som är status. Att förlora sitt förstaspråk kan få sociala och emotionella konsekvenser. Majoritetsspråket kan ses

som en väg ut ur fattigdom och andra problem som minoritetsspråket kopplas samman med. Detta skriver Baker är vanligt i USA där minoritetsbefolkningen har en sämre status än enspråkiga. "Learning the national language as a second language may be a step towards economic, social and political freedom." Baker (2006:121).

Ladberg (1996:68) påpekar att olika språk uppfattas olika. De som är flerspråkiga med exempelvis engelska som ett av språken betraktas positivt, medan de som förutom svenska även kan turkiska får sina kunskapar ifrågasatta och i sådana situationer kan flerspråkigheten ses som ett hinder. Enligt Baker (2006:131, 384-385) finns det de som vill att andra språk än engelska inte ska få ta en plats i samhället för att de grupper som kan flera språk kan gå ihop och skapa grupper som skulle leda till uppror och instabilitet i landet. Baker skriver dock att det sällan är flera språk i sig som leder till konflikter, utan att krig och konflikter startas på grund av olika politiska åsikter, ekonomi eller religion.

En anledning till andraspråksinlärning kan vara att barnet ska assimileras in i samhället. Behovet av undervisning på modersmålet kan vara att bevara språket eller återuppbygga språket som tidigare försvunnit (Baker 2006:121).

Eva Hedencrona och Dora Kós-Dienes (2003:32) påpekar att man inte ska förvänta sig att en person betar sig på ett visst sätt enbart för att personen kommer från en viss kultur. De menar att det kan förekomma att något som uppfattas som annorlunda direkt knyts till den kultur personen kommer från och inte att individer är olika oberoende av den kultur de kommer ifrån.

...om de samtalande parterna har olika nationalitet, då misstänker man ofta att 'det beror på deras kultur'. Ali gör inte sina läxor, Azir har inte rätt kläder, Mevlida är alltför tystlåten, Goran kan inte samarbeta med andra- det är säkert något i deras kultur som är orsaken. Däremot vet man att Anita inte gör läxorna för hon har börjat rida, Andreas är inte intresserad av kläder, Mia är ett tystlåtet barn som bara behöver mer uppmuntran och Göran kan inte samarbeta med andra för han är i puberteten (Hedencrona och Kós-dienes (2003:32).

Hedencrona och Kós-Dienes (2003:70) skriver att i Sverige bedrivs den sociala omsorgen i en offentlig verksamhet medan människor från andra kulturer anser att den biten ska ske privat. Det kan bli kommunikationsproblem när parterna inte förstår varandra och man inte vet hur den andra parten resonerar. En svårighet kan vara att veta hur mycket hemmets åsikter ska påverka verksamheten. Hedencrona

och Kós-Dienes har ett exempel med ett barn som inte har kläder för väder. Föräldrarna tycker att barnet ska lära sig att ta hand om sina kläder med de svenska pedagogerna anser att man ska ha kläder så att man kan vara ute oberoende av vad det är för olika väder. Hedencrona och Kós-Dienes menar att föräldrarna säkert skulle ta med rätt kläder om det varit strängare bestämmelser beträffande obligatorisk skolklädsel.

Hedencrona och Kós-Dienes (2003:102-103) refererar till en studie som gjorts där svenska mödrar och turkiska mödrar studerats hur de läser sagor för sina barn. Hos den turkiska modern förväntas barnet lyssna uppmärksamt och sedan återberätta sagan väl. De svenska mödrarna ställer istället många frågor till sina barn utifrån texten. De svenska barnen lär sig att vara aktiva och kreativa och komma med idéer. Detta resultat av studien kan visa sig under sagoläsningen med en pedagog i förskolan eller skolan. Barnens tystnad kan leda till att de inte får lika mycket stimulans till att vara delaktiga under lektionerna, skriver författarna.

Hedencrona och Kós-Dienes (2003:103) skriver att det som i Sverige uppfattas som ett led mot självständigt tänkande i uppfostran i andra kulturer kan uppfattas som respektlöst. De hänvisar till att barn i Sverige uppfostras till att dela med sig av sin åsikt även om man inte är tillfrågad. Detta kan många människor med annan kulturell bakgrund uppfatta som tecken på en barnuppfostran utan regler och normer.

Hedencrona och Kós-Dienes (2003:103) påpekar att elever från andra kulturer kan få svårt att få sin åsikt hörd och yttra sig i klassrummet om man inte är van med detta från sin egen kultur. Extra svårt kan det vara om man inte vill skilja sig från andra i klassen som också har samma kulturella bakgrund. Vidare menare författarna att det dock finns situationer där eleverna får ombytta roller. De skriver att detta kan märkas vid argumentationer och diskussioner då tonen och volymen kan vara hög, något som kan uppfattas som argsint i svenska öron men inte alls i andra kulturers.

Hedencrona och Kós-Dienes (2003:124) påpekar att temarbeten kan uppfattas som "flummiga" då man blandar ämnen och de som är inriktade på undervisningen fokuserar på faktakunskaper och ser inte temalektionerna som lika seriösa som rena ämneslektioner. I dessa fall är viktigt att man som pedagog kan resonera med hemmet så att de förstår tanken bakom temarbeten.

Enligt Hedencrona och Kós-Dienes (2003:125) har olika etniska grupper olika fokus när det gäller vad som ska läras in. I många kulturer är det eftersträvansvärt

med kunskaper som lärs mekaniskt genom så kallade "fylleriböcker". Elever från olika kulturer har olika inlärningsstilar och Hedencrona och Kós-Dienes frågar sig hur mycket sådant ska påverka lärarens undervisning, när lärningsstilarna inte överensstämmer med den svenska skolans målsättningar.

Håkansson (2003:79) hänvisar till en undersökning som Tore Österberg gjort på barn som talade dialekten pitemål och lärde sig läsa på dialekt. Det visade sig att de barn som fått läsa på dialekt lärde sig läsa snabbare och bättre men deras förmåga att läsa standarsvenska var även den bättre än hos de elever som enbart fått lära sig läsa på standardsvenska. Pitemålet och standardsvenska skiljer sig markant och Österberg menar att målet kan ses som ett eget språk.

Enligt Wellros (1998:83) visar man vem man är som person genom sitt sätt att bete sig i olika roller och situationer. Ett samspel utformas mellan de personer man möter. Individen påverkas av betydande personer i dennes närhet, vilket leder till att ens egen självbild förändras utifrån vad individen får för typ av respons från sin närhet. Vidare påpekar Wellros att den bild som barnet får från sina föräldrar om att det är intelligent kan sedan förändras när barnet kommer till skolan och normerna för hur man bedöms förändras. Den som har svårigheter med läsning och skrivning ser sig inte längre som intelligent. Detta gäller även de barn som behöver längre tid på sig än andra barn gällande inläring, menar Wellros.

Ladberg (2000:129) påpekar att eleven påverkas av vilken attityd läraren har gentemot elevens flerspråkighet. Om läraren förväntar sig problem med att eleven är flerspråkig, menar Ladberg, är risken stor att problem kommer att uppstå. Hon påpekar att resultaten blir det omvända om förväntningarna är positiva. Vidare skriver Ladberg (2000:134) att elever kan få en negativ syn på sin kultur om den egna kulturen inte uppmärksammas i skolan. Hon tar upp exempel i Sverige där samiska barn inte fått tala sitt eget språk i skolan och inte fått undervisning om sin egen kultur. Detta ledde till, skriver Ladberg, att en same under sin skoltid inte känt att hans kultur varit lika mycket värd som den svenska. Samen beskriver även sin frustration av att inte kunna svara på lärarens frågor på svenska, vilket var det enda tillåtna språket i skolan, utan enbart kunde svara på samiska.

2.3 Modersmål och modersmålsundervisning

Kenneth Hyltenstam och Veli Tuomela (1996:16-17) skriver om kändisar som gått ut i pressen och haft åsikter om modersmålsundervisning och att dessa åsikter påverkar allmänhetens uppfattning. Ett problem som kan uppstå, menar Hyltenstam och Tuomela, är att dessa kändisar saknar kunskaper om det område de yttrar sig om och att de fakta som de framhåller kan bygga på missuppfattningar. Forskarna påpekar att de få som lyckas ta sig uppåt i samhället genom att ha fått sin utbildning på landets språk och inte sitt modersmål, tillhör eliten i ett land. Deras premisser gäller inte för den stora massan av människor som också har ett annat modersmål än majoritetsspråket i det land där de bor i. Kritik mot UNESCO:s deklaration 1953 som berör modersmålsanvändning i utbildningen kom från eliten som hänvisade till sig själva för att visa folket att det går att lyckas utan sitt modersmål i undervisningen, skriver Hyltenstam och Tuomela.

Enligt Hyltenstam och Tuomela (1996:31) visade erfarenheter redan på 1960-talet att de som endast fått undervisning på svenska ofta fått problem med kunskapsinhämtningen i skolan. Det visade sig att de studier som gjorts om flerspråkighet och som var negativa mot att elever skulle få modersmålsundervisning, hade utförts på grupper som inte var jämförbara. Hyltenstam och Tuomela ger exempel på grupper som bestod av enspråkiga som kom från miljöer som främjade utvecklingen av kunskaper, medan den flerspråkiga gruppen kom ifrån miljöer som inte var särskilt socialt gynnsamma.

1977 skedde en reform som kallades "hemspråksreformen" (Håkansson 2003:76). Den innebar att barn skulle erbjudas undervisning i sitt modersmål och det var skolans ansvar att stödja flerspråkighet hos dessa elever.

Enligt Håkansson (2003:21), har modersmålsbegreppet under de senaste 50 åren gått ifrån att innebära det svenska språket till att betyda det motsatta d.v.s. det språk som de invandrade har som förstaspråk.

Hyltenstam och Tuomela (1996:62) skriver att undervisningen i modersmålet skapat problem för föräldrar och elever. Dessa lektioner har tagit plats för någon annan lektion som eleven inte velat missa och som eleven velat delta i. Det kan alltså uppstå en konkurrens mellan det ämne som modersmålet ersatt och modersmålet. Elever med samma modersmål har bildat grupper, och deltagarna i dessa grupper kan ha mycket olika stora kunskaper i sitt modersmål. Enligt modersmålsreformen

skulle varje modersmålsgrupp bestå utav minst fyra elever. Detta menar författarna, att inte skolorna följt, utan grupperna har kunnat bestå av mellan en och tre elever.

Hyltenstam och Tuomela (1996:98) framhåller att det som talar för att modersmålsundervisningen ska bedrivas under skoldagen är att eleverna inte är lika trötta som de skulle vara efter den ordinarie skolans slut. Ämnet får då även en högre status och ses som mer jämbördigt med övriga ämnen. Ett antagande angående modersmålsundervisning som bedrivs efter skoltid är att den inte kommer till sin rätt för dem som verkligen är i behov av den. Dessa elever skulle enligt antagandet välja bort undervisningen och enbart de allra flitigaste och mest skolmotiverade skulle stanna kvar.

Valet av modersmålsundervisning kan bli problematiskt då elevers modersmål har olika varianter och dessa varianter inte förstås av eleven. Detta kan medföra att modersmålet istället blir på ett skriftspråk som skiljer sig från elevens talade modersmål, och som eleven inte tidigare har mött, påpekar Håkansson (2003:78). Enligt Håkansson är standardarabiskan ett exempel på när ett språk har flera varianter, då standardarabiska skiljer sig från exempelvis syrisk arabiska och marockansk arabiska.

En studie som Hyltenstam och Tuomela (1996:87) refererar till av Hill (1995), är en studie som gjorts för att se hur elevers betyg påverkas i ämnena svenska, engelska och matematik av att eleverna fått modersmålsundervisning. Studien visar att de elever som hela tiden fått modersmålsundervisning i genomsnitt har högre betyg i dessa tre ämnen än de svenska eleverna. De elever som avbrutit sin modersmålsundervisning innan årskurs 5 i genomsnitt har haft sämre betyg än svenska elever.

Viberg(1996:134) refererar till Bergman, Sjöqvist, Bülow och Ljungs *Två flugor i en smäll* (1992), där man påpekar att det är särskilt lämpligt att andraspråksläraren, modersmålsläraren och klassläraren bildar ett arbetslag med gemensam planering av undervisningen.

Arja Paulin (1993:125-127) påpekar även att det är viktigt att det finns ett samarbete mellan modersmålsläraren, svenska som andraspråksläraren och övriga lärare. Hon menar att den som är modersmålslärare måste presentera sig för personalen på skolan och ett samarbete upprättas. Lärarna på skolan behöver få information om vilka elever som har modersmålsundervisning och varför denna undervisning är viktig. Den som är modersmålslärare ska ta reda på vad klassläraren

undervisar om, men även den som bedriver undervisningen på svenska som andraspråkslektionerna ska göra detta, påpekar Paulin. Enligt henne har de som är modersmåls lärare lättare att anpassa sig efter undervisningsinnehållet än klassläraren, som kan ha flera modersmåls lärare knutna till sina elever. Eleven känner större trygghet om han/hon upplever att de olika lektionerna hänger ihop och att inte alla de olika lärarna undervisar om olika saker. För att eleven lättast ska ta till sig undervisningen bör eleven se den så kallade röda tråden och detta leder till att eleven känner igen och kan placera faktakunskaperna i sina rätta sammanhang.

Håkansson (2003:195-197) refererar till Yukawa i *L1 Japanese attrition and regaining. Three case studies of two early bilingual children* (1997), som skriver att:

It would be good if [...] parents/ educators know how swiftly early bilinguals shift their favourite language (for production) at the mercy of the input they receive. It is also good for them to know that even though early bilinguals stop producing their once proficient language, that does not mean that they have none of it left in their brain; parents/educators can count on the knowledge the children still have in an inactivated condition when they design various activities for language development.

(Håkansson 2003:197)

Yukawas slutsatser stödjer även vad tidigare nämnda forskare framhåller.

2.4 Läroplanen

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lp094, som vidare i detta arbete enbart kommer att skrivas ut som Lp094, står det 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 (Lp094:3-4).

Vidare går det att läsa i Lp094:5 att tilltron till den språkliga förmågan hos den enskilde eleven stärks genom att eleven får möjlighet att kommunicera genom att skriva, samtala och läsa. Utvecklingen av individen är nära förknippad med lärande och språk.

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer.

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande. (Lp094:6).

3 Metod

3.1 Val av kvalitativ undersökning

Jag har i denna uppsats velat lyfta fram mer detaljerade kunskap kring relativt få informanter. Jag strävar inte efter att kvantifiera och finna några generella svar. I kvalitativ forskning är forskar-jaget en del av produkten och dennes värderingar får ta en plats i sådan typ av forskning. Detta arbete utgår från mina egna tolkningar av det insamlade materialet och målet har inte varit att nå generella fakta som gäller för icke mångkulturella skolor. Därigenom är det naturligt med en kvalitativ ansats. Generalisering påpekar Stúkat (2005:32) strävas efter i kvantitativ forskning. Kritik mot kvalitativ forskning är att den anses vara alltför subjektiv, enligt Stúkat (2005:32). Jag har varit medveten om detta, men jag anser att kvalitativ forskning passar bättre i ett sådant arbete som detta, där informanterna inte är så många. Vid den kvalitativa analysen ” finns det tolerans för tvetydigheter och motsägelser” skriver Denscombe (2000:260). Nackdelarna med den kvalitativa analysen är att den data som används kanske inte är särskilt representativ för andra miljöer med liknade förutsättningar, påpekar dock Denscombe (2000:260).

3.2 Val av metod

Eftersom syftet med denna studie går ut på att belysa lärares olika reflektioner och åsikter och för att få en djupare intervju och ha möjligheten att följa upp informanternas svar valdes den semistrukturerade intervjumetoden. Stúkat (2005:39) skriver att denna metod gör att informationen blir utförligare och det skapas en samverkan mellan den intervjuande och informanten.

Valet av semistrukturerade intervjuer leder till att svaren blir svårare att jämföra mellan informanterna. Jag valde medvetet att välja bort strukturerade intervjuer på grund utav att antalet informanter inte i denna studie skulle vara så stort och att med hjälp utav att använda semistrukturerad intervjuform, har jag som intervjuare möjlighet att vara flexibel i vilken ordning som frågorna ska ställas. Informanten har med denna metod möjlighet, enligt Denscombe (2000:135), att utveckla sina idéer och svaren är öppna. En till fördel med att göra intervjuer att det är lätt att bestämma en tid mellan två personer, skriver Denscombe (2000:132). Detta var också en av anledningarna till att jag valde att göra enskilda intervjuer.

En nackdel med intervjumetoden är att det krävs mycket efterarbete med att transkribera varje intervju och sedan finna mönster och nyckelpartier i intervjuerna och Denscombe (2000:163) påpekar valet att spela in en intervju kan leda till att informanten känner en press och blockerar sig och sina svar.

3.3 Urval

Denna studie har gjorts i en mellanstor stad i Mellansverige. Urvalet av informanter till studien var till en början subjektivt, som Denscombe (2000:23), påpekar det är när forskaren känner till de informanter som är tilltänkta och har tidigare kunskaper som gör att forskaren vet att informanterna sitter inne med erfarenheter som skulle kunna tillföra undersökningen väsentliga data. Detta ledde till att tre personer tackade ja till att ställa upp. Under intervjuerna blev jag sedan uppmärksam och tipsad om fler möjliga informanter. Då fick jag fatt på ännu en informant som i sin tur tipsade mig om fler. Detta sätt att bli tipsad om nya informanter heter enligt Denscombe (2000:24), snöbollsurval. Jag som forskare visste alltså inte ifrån början vilka som slutligen skulle komma att bli mina informanter. Fyra stycken intervjuer är gjorda på en skola som inte är mångkulturell. För att få se om det finns någon skillnad mellan en sådan skola och en mångkulturell tog jag även kontakt med en lärare på en mångkulturell skola. Dennes svar fick vara med i uppsatsen som en liten jämförelse, men jag är medveten om att endast en persons svar inte är helt representativ för en stor grupp lärare, men jag valde ändå att ha med denna informant. Läraren visade sig inte arbeta inom den vanliga skolan utan i särskolan och detta ledde till att inte alla svar kunnat ses som jämförbara för övriga lärare på en mångkulturell skola, men större delen av svaren kan ändå ses som tillförlitliga och jämförbara med åsikterna inom resten av lärarkåren på dennes skola. Lärarna på den icke mångkulturella skolan fick en fråga angående samarbete med modersmåls lärare, se bilaga 1. Även här ville jag göra en liten jämförelse och tog därmed kontakt med en modersmåls lärare. Denna informant fick inte riktigt samma frågor som de övriga eftersom dennes funktion inte överensstämmer med de övriga. Frågorna liknar dock varandra, se bilaga 2.

3.4 Datainsamlingsmetod

Varje intervju har skett enskilt, allt för att varje person, enligt Denscombe (2000:137), skulle känna att de kunnat uttrycka sin åsikt vilket kan bli problem vid en gruppintervju. Alla intervjuer har skett i lokaler som varit skilda från övrig

verksamhet så att intervjun inte skulle bli avbruten. Jag använde mig av en mp3-spelare för intervjuerna och slapp skriva ner alla svar och känna mig låst vid penna och papper och inte naturligt kunna följa upp den intervjuades svar som i ett vanligt samtal. Dock antecknade jag småsaker som inte kunnat uppfattas på inspelningen, så som rörelsemönster och ansiktsuttryck. Alla informanter gav sitt godkännande till att jag spelade in och jag påpekade att det enbart var för min egen skull för att jag lättare skulle kunna bearbeta materialet. Efter intervjuerna, transkriberades alla intervjuer och kategoriserades efter olika svar och teman.

3.5 Validitet

Validiteten blir stor vid en intervju eftersom de svar som uppfattas som oklara, enkelt kan få en följdfråga och informanten då får en chans att tydliggöra sina åsikter. Som intervjuare är det viktigt att inte komma med påståenden utan ställa öppna frågor så att inte informanten känner att han/hon måste svara på ett visst sätt. Den intervjuande ska hålla sig neutral, påpekar Denscombe (2000:140). På grund av att jag kände flera av informanterna sedan tidigare gör att jag uppfattar att de lämnat ärliga svar. En felkälla som dock kan uppstå, på grund av denna kännedom om varandra, är att informanterna försöker ge svar som de tror att jag som intervjuare förväntar mig. Detta försökte jag motverka genom att skapa en trygg och uppmuntrande stämning. Två av informanterna som jag inte kände, informerade mig om att de var vana att bli intervjuade och därför anser jag att jag kan dra slutsatsen att de givit ärliga svar men jag även här tänkte på att vara så neutral som möjligt men ändå uppmuntra dem till talan så att de skulle känna sig trygga.

3.6 Reliabilitet

Denna studie har haft som syfte att belysa lärarnas reflektioner om flerspråkighet på en skola som inte är mångkulturell. Mina informanter från en sådan skola är fyra till antalet, men jag hade gärna sett att de varit flera, men inga andra kände att de kunde vara med i min studie. Jag hade även velat intervjua rektorn på skolan för att få reda på dennes syn, men inte heller där fick jag något svar om deltagande. Även om dessa brister finns i min studie tycker jag ändå att reliabiliteten är hög, detta på grund av att jag istället fått informanter som möter elever som är flerspråkiga från icke mångkulturella skolor eller arbetar på en mångkulturell skola. Detta har lett till att jag kunnat göra en liten jämförelse med informanterna på den icke mångkulturella skolan. På så sätt tycker jag att reliabiliteten stärkts. Jag anser att någon annan skulle

kunna ställa samma frågor och få samma svar av informanterna, även om detta är en kvalitativ studie där forskaren är en del av produkten. En risk vid en sådan studie är att jag som forskare gjort felaktiga tolkningar av informanternas svar. Risken för detta anser jag dock som tämligen liten på grund av att jag anser att mina intervjufrågor är tydliga och precisa.

3.7 Forskningsetiska principer

De fyra forskningsetiska principerna är viktiga vid ett arbete som detta. Jag har följt dem genom att informera alla mina informanter innan intervjuerna påbörjats. Redan vid kontaktandet av informanterna, då jag frågade om de ville medverka i denna studie, uppfylldes konfidentialitetskravet, eftersom enligt Vetenskapsrådet (2002), informanterna fick kännedom om att deras medverkan inte på något vis skulle kunna härledas till vare sig dem som personer, deras arbetsplats eller kommunen där de verkar. Alla informanter har vetat om att de kunnat avbryta sin medverkan i studien när som helst om de velat. De har även fått reda på sin roll i studien och i vilket syfte de har blivit tillfrågande om att delta, vilket innefattas i informationskravet enligt Vetenskapsrådet.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av intervjuerna. Alla informanter har fått fingerade namn. Anna Andersson, Barbro Bengtsson, Cecilia Carlsson och Diana Davidsson arbetar alla på en icke mångkulturell skola. Diana är speciallärare medan de övriga tre arbetar som klasslärare. Som en liten jämförelse med de fyra första informanterna finns informanten Erika Eriksson som arbetar på en mångkulturell skola. Slutligen är informanten Fanny Fredriksson med. Hon arbetar som modersmålslärare och tillhör inte någon specifik skola utan arbetar på en enhet som kommer ut och undervisar i skolorna.

4.1 Anna Andersson

Anna Andersson har arbetat sedan 1995 efter att ha gått förskolelärarutbildningen på 2 ½ år. Efter utbildningen har hon gått kompetenskurser i t.ex. Bornholmsmodellen, men ingen utbildning som har som syfte att stödja flerspråkiga elever. Anna Anderssons erfarenheter av flerspråkiga elever är ifrån att för ca tio år sedan ha arbetat på en förskola där nästan alla barn var mångkulturella. Hon har även arbetat några år efter sin utbildning på en förskola där hälften var svenskfödda barn och hälften barn från andra kulturer. Hon märkte att förskolorna som var mångkulturella var mycket medveten om hur man tar hand om barn som är flerspråkiga. Hon berättar att den förskola hon arbetade på för ungefär tio år sedan arbetade mycket med rim och ramsor, speciellt under samlingarna och det berättar Anna var ett medvetet val från förskolans sida. Hon påpekar att detta var en tid innan Bornholmsmodellen blev allmänt spridd. Idag arbetar Anna i en förskoleklass på en icke mångkulturell skola.

För Anna är flerspråkighet ” när man har möjlighet att uttrycka sig i flera former.” Med detta menar hon att personen kan kommunicera med sina föräldrar och släktingar på ett bra sätt på modersmålet och samtidigt kunna vara en del i det samhälle som personen kommer att leva i och då använder svenska språket.

När Anna Andersson möter barn som är flerspråkiga märker hon att hon blir extra tydlig och använder kroppsspråk mera. Hon påpekar att hon nästan blir övertydlig. Hon berättar att man glömmer bort att även så kallade svenska barn skulle behöva att man som pedagog använder sitt kroppsspråk mycket. Anna påpekar att tydliga instruktioner är ju bra för alla.

Annas undervisning påverkas av att ha flerspråkiga elever genom att hon blir tydligare och har instruktioner i grupp men att hon sedan går till den flerspråkiga eleven och ser till att den eleven verkligen har förstått vad eleven förväntas göra.

Det enda samarbete med övrig personal som förekommer, för Anna, är med de kollegor som Anna arbetar närmast med. Hon upplever att hon inte känner något behov av något mer samarbete. Hon tror att det finns ett större behov av mer samarbete på en mångkulturell skola. Sina tidigare erfarenheter från förskolan, där nästan alla barn var flerspråkiga, berättar hon om och säger att personalen där var medvetna och det fanns en allmän kunskap om vad dessa barn behöver. Hon upplever att på sin nuvarande arbetsplats förväntas de flerspråkiga eleverna smälta in och bli en i gruppen och att de inte ska uppfattas som annorlunda, något som Anna Andersson framhåller att de egentligen är. I Annas nuvarande klass finns det en elev som nyligen kommit till Sverige som adopterad och Anna tycker att det i början var svårt att veta hur mycket eleven förstod och då blev Anna extra tydlig och följde med eleven till olika platser i skolan och förklarade konkret vad som skulle göras. Eleven har modersmålsundervisning efter skoltid på en annan skola, och då finns det inget samarbete med Anna. I detta fall, berättar Anna, att modersmålsundervisningen kom in för sent, vilket lett till att eleven glömt bort sitt modersmål. Anna säger att det är bra av föräldrarna att ta möjligheten att låta sitt barn få modersmålsundervisning även om den kommit lite sent.

Den flerspråkiga eleven kommer att lära sig, men att det kommer att ta tid. Anna påpekar att just nu går det inte att upptäcka att eleven har några särskilda svårigheter utan Anna tror att det mer kommer att märkas när eleven blir lite äldre och troligtvis när eleven ska göra de nationella proven i svenska, i årskurs 3. Anna säger att det då kan bli frågan om extra stöd, men att det i nuläget inte finns något sådant behov för eleven. Enligt Anna är föräldrarna mycket medvetna och hjälper sitt barn på alla sätt de kan. Eleven tillägnar sig nya ord hemma via läsning och dialoger och sedan kommer eleven till skola och får använda dessa ord i olika sammanhang. Anna upplever att dessa föräldrar är mer medvetna om sitt barns språkutveckling än andra föräldrar som har barn som talar svenska som modersmål. De tar inget för givet och kämpar för att det ska bli så bra som möjligt.

4.2 Barbro Bengtsson

Barbro Bengtsson arbetar även hon i en förskoleklass. Hon gick ut förskoleutbildningen 1995 och har praktiserat i förskoleklasser som varit mångkulturella. Barbro har även arbetat i ett område i en mellanstor stad i Mellansverige som varit mycket mångkulturell men detta var enbart ett kortare vikariat och barnen var mycket små.

För Barbro är flerspråkighet att man kan vara född i Sverige men att föräldrarna pratar ett annat språk. Hon ger exempel på dem som bor i Sverige men även kan prata finska.

När Barbro får frågan hur det känns att möta en elev med ett annat modersmål berättar hon att hennes erfarenheter inte är så stora, men att det kan vara svårt. Hon menar att det beror på från vilket land och kultur eleven kommer, ”det kan uppstå kulturkrockar”. Hon säger att eftersom hon är ovan så känns det svårt, men att om man skulle arbeta på en mer mångkulturell skola så skulle man ”lära sig de olika kulturerna”. På skolan där Barbro arbetar är de flesta flerspråkiga eleverna adopterade som kommit till Sverige i varierade åldrar och hon säger att det då känns lättare, eftersom föräldrarna pratar svenska. Hon berättar att många gånger har barnen lättare för att lära sig språket än föräldrarna i en familj där föräldrarna inte pratar svenska. Barbro påpekar att det inte kan vara lätt att komma till ett nytt land, och att ”man själv nästan skulle behöva göra det för att kunna förstå deras upplevelse men även deras kultur och land”.

Barbros undervisning påverkas av att ha en elev med ett annat modersmål genom att hon blir extra tydlig och använder kroppsspråk och visar bilder. Hon påpekar att man gör detta vid samlingar och att använda sig av bilder inte enbart stödjer dessa elever utan även andra barn som har till exempelvis diagnosen ADHD.

Angående vilken hjälp från annan personal som Barbro får så svarar hon: ” Det är klart att man säkert kan ta till specialläraren och få extra hjälp. Det beror ju som sagt i vad problemet ligger. Lärare som har svenska som andraspråk finns, men eftersom jag inte har haft några problem så vet jag ju egentligen inte vilken hjälp jag skulle kunna få”. Barbro tror dock att om det skulle finnas ett behov av att få hjälp så skulle hon nog få det.

Eleverna på skolan som har ett annat modersmål kommer från olika länder och Barbro säger att det nog hade varit mer uppenbart att samarbeta med kollegorna och utbyta tankar om eleverna kommit från samma land. Slutligen säger Barbro att den

som arbetar på en icke mångkulturell skola, egentligen skulle ta reda på hur det är att arbeta med många flerspråkiga elever och lära sig detta.

4.3 Cecilia Carlsson

Cecilia har gått en fyraårig lärarutbildning, med inriktning svenska och matematik. Av dessa fyra år var ett av dem enbart specialpedagogik. Den erfarenheten hon har från en mer mångkulturell miljö är från en särskola där hon arbetade som elevassistent i fem år före utbildningen. Idag arbetar Cecilia som klasslärare för elever i årskurs 1.

För henne är flerspråkighet att man kan fler språk utöver sitt modersmål. Hon tycker att det är spännande och roligt att få möta elever med ett annat modersmål. Cecilia poängterar att det ger en möjlighet att få nya kunskaper om andra kulturer vilket leder till ökad förståelse.

Cecilia berättar att hennes undervisning förändras genom att hon blir övertydlig men så säger hon att hon behöver vara det även för de så kallade svenska barnen idag. Den elev hon har haft som varit flerspråkig hade svårigheter i både sitt modersmål och i svenska, och detta gjorde att Cecilia fick hjälp av specialläraren men även av modersmålsläraren. De samarbetade ganska tätt, berättar Cecilia. De hjälptes åt att få eleven att nå målen och eftersom båda språken var svåra för eleven strävade de mot att finna vad det kunde bero på.

Enligt Cecilia sker det inte så mycket samarbete mellan kollegor i arbetslaget, utan det samarbete som sker finns mellan klassläraren, specialläraren och modersmålsläraren. När eleven fick undervisning i sitt modersmål gick eleven ifrån den vanliga undervisningen. Tillsammans med föräldrarna bestämdes vilken lektion som eleven skulle missa. Föräldrarna såg det som skolans uppgift att lära deras barn modersmålet och inte de själva. I hemmet pratades det enbart svenska. De tyckte att deras barn skulle kunna svenska och att modersmålet blev en bonus vid sidan av.

I detta fall kan man fråga sig vad man ska kalla det språk som inte pratas i hemmet och inte heller i samhället. Jag valde att skriva så som Cecilia uttryckte sig.

4.4 Diana Davidsson

I 25 år har Diana Davidsson arbetat som lärare, förutom några år som rektor på en annan skola. Fram till 1998 arbetade hon som klasslärare och sedan som speciallärare. Hon är en enda som har utbildning i svenska som andraspråk på skolan. Dianas erfarenheter av mångkultur är när rektorn på hennes nuvarande arbetsplats tilldelade henne en grupp elever att undervisa i svenska som andraspråk. Detta var för ungefär tre till fyra år sedan och då undervisande hon elever i förskoleklasser och årskurs 1. Denna undervisningsform skedde en gång i veckan. Sedan har hon även haft två elever som haft ett annat modersmål än svenska och undervisat dem i svenska som andraspråk. Diana påpekar att hon försökt få tidigare rektor på skolan att låta genomföra inventeringar på skolan över de elever som är flerspråkiga. Hon säger att hon själv gjort detta, men att det inte är hennes uppgift att ordna, utan att det måste komma från ledningen. Enligt Diana kom det saker emellan, som t.ex. skriftliga omdömen, och flerspråkigheten prioriterades bort. Hon vet att det finns fler elever på skolan som är flerspråkiga men att det inte uppmärksammas. ”Det är ett av de största problemen när vi får mångkulturellt på en skola med få elever som har ett annat modersmål”. Diana påpekar att det finns elever som skulle behöva undervisning i svenska som andraspråk, men att dessa elever idag istället kommer till henne för att de har svårigheter och då verkar hon som speciallärare och då får dessa elever tillgång till denna undervisning under sina lektioner med henne. Detta gör att specialundervisning och andraspråksundervisning blir lite svåra att skilja på, men att det enligt Diana ”kanske är bra på sitt sätt”. Enligt Diana har inte lärarna någon signal på att vara uppmärksamma på de flerspråkiga eleverna, vilket leder till att hon kommer i kontakt med dem om eleverna har svårigheter, men inte annars. ”Det finns också en problematik beroende på hur föräldrarna vill att deras barn ska integreras i skolans värld och hur de själva känner sig integrerade i samhället”, påpekar Diana.

Flerspråkighet för Diana är när man pratar ett språk hemma och man bor i ett land där man talar ett annat språk ute i samhället. Diana säger att det inte känns på något speciellt eller annorlunda sätt att möta en elev med annat modersmål än att möta ett annat barn som är i behov av stöd. Dock menar hon att man måste fundera lite mer på vad den berörda eleven behöver fylla på med. För elever som är flerspråkiga är deras problem mer komplexa. Diana påpekar att hon med att problemen är komplexa menar att elever kan få olika typer av uttalssvårigheter

beroende på vilket språk som är elevens modersmål. Dianans uppgift är att undervisa och lära ut det svenska språket för de flerspråkiga eleverna. För att göra detta kan det behövas att hon gör en koppling till elevernas ursprungsspråk, t.ex. hur många språkljud det finns. Enligt Diana finns det 46 stycken ljud i svenskan men bara 28 bokstäver, vilket gör svenskan till ett av de språk som har flest språkljud. Detta gör att svenska språket inte är ett lätt språk att lära sig och då kan dessa elever behöva en koppling med det språk som de talar själva hemma om de nu kommer i kontakt med det som skriftspråk. Modersmålet kanske enbart har ett talspråk, påpekar Diana. Andra exempel på problem som andraspråkselever kan ha är de som elever med vissa asiatiska språk som modersmål kan ha, där man inte har något r-ljud. Kunskapen om detta är dock inget som Diana haft användning för i sin undervisning.

Diana säger att hennes undervisning förändras beroende på vilka delar av språket som eleven måste träna på, om det är uttalet eller ordförrådet. Det sistnämnda är något Diana framhåller som det vanligaste. Då jobbar hon ofta muntligt och som pedagog behöver man få dessa elever att träna upp sitt ordförråd. Eleverna behöver jobba med svenska uttryck och meningsuppbyggnad, men Diana påpekar att detta behov även finns för elever med svensktalande föräldrar, men att hon då tittar på lite andra metoder och lite annat material. Hos en del flerspråkiga elever kanske det talas ett annat språk i hemmet och de möter enbart svenskan i skolan eller på tv, men det kan även vara så att man enbart tittar på program på modersmålet hemma. Dessa elever får aldrig någon svenska läst för sig i hemmet, och enligt Diana behöver dessa barn översköljas av språk, så kallade språkbad. De får lyssna på talböcker på grund av att dessa elever ofta inte orkar läsa och de behöver använda och upptäcka hur de själva skapar språk.

Diana säger att hon tror på att bygga upp det som kommer från eleverna själva. Hon tror på att om man hittar det kreativa hos ett barn så är det en spännande väg för dem. Diana undervisade två elever som tillsammans skrev en text som sedan slutligen skrevs ut och lades i biblioteket till allas beskådan. Eleverna visste att texten skulle komma att finnas i biblioteket och de fick producera en text på deras egen nivå. Eleverna skrev på dator och Diana hjälpte till när eleverna frågade om något till sin text. Diana framhåller det positiva med att använda dator i skrivandet med att eleverna ser direkt när något inte blir rätt och de meningar som inte blir grammatiskt korrekta markeras av ordbehandlingsprogrammet. Eleverna tycker att det är roligt, en väg att bli språkligt säkrare. Tillsammans med Diana gjorde eleverna en

tankekarta så att de kunde se vad historien skulle handla om och det byggdes upp en spänning, vilket ledde till, berättar Diana, att den ena eleven inte ville gå hem utan ville fortsätta skriva. Diana påpekar att hon tror mer på sådana metoder och att det blir mer träning i språk än att låta eleverna arbeta med färdiga läromedel. Sådana läromedel använder dock Diana om en elev måste arbeta självständigt. Diana har en elev som hon inte har tid för, på grund utav att de finns så många elever i behov av specialundervisning, att eleven får sitta själv med ett material som är gjort för invandrare för att stärka språket. Den är upplagd som en fyller-i-bok där eleven får läsa stycken, svara på frågor, fylla i ord i meningar och grammatiska övningar. Uppgifterna kan t.ex. handla om hemmet, staden och gården och ger inte bara eleven ett utökat ordförråd utan ger även eleven kunskaper om den svenska kulturen. På detta vis, menar Diana att hon skiljer på undervisningen men påpekar att det också är mycket individuellt. För vissa elever passar det att skriva en historia men inte för andra. Arbetet med att skriva en egen text tog en hel termin och det var det enda materialet som Diana hade för de två eleverna. Under arbetets gång förklarade hon abstrakta ord och känslor. Eleverna var mycket stolta över sitt arbete och det hela började med att en av eleverna ville skriva en egen text som skulle få ligga i biblioteket. Det hade eleven sett att en annan elev, som fått specialundervisning, fått göra. Diana påpekar att det inte handlade om väldigt många ord som eleverna arbetade med, utan det mer handlade om att skapa en upplevelse som eleverna aldrig kommer att glömma. Diana tycker att denna metod är bättre än att fylla i en bok. Hon berättar att det är hennes undervisningsfilosofi. ”Det handlar om att skapa en relation och skapa något som bara är vårt. Jag är en del av dem och jag får vara med. Jag går med dem, för man vet inte själv vad som blir och för mig är det jätteviktigt för jag är sån som måste hålla på med nya saker, hitta lösningar.”

Diana upplever inte att hon får någon hjälp av andra kollegor när hon har hand om elever som har ett annat modersmål än svenska. Den funktionen har inte utnyttjats i den utsträckning som hon tänkt sig.

Diana påpekar att det inte finns någon dialog och utbyte av erfarenheter med kollegor om inte hon skapar den själv. Hon lyckades skapa ett bra samarbete med en modersmåls lärare, men problemet med just modersmåls lärare, menar Diana, är att det är svårt att få kontakt med dem och detta är en brist både för henne och för modersmåls lärarna. Modersmåls lärarna kommer till sin lektion i skolan och sedan åker de igen. Den modersmåls lärare, som dock Diana skapade ett samarbete med,

tyckte att eleven hade svårigheter i sitt modersmål och Diana ansåg att eleven hade svårt med det svenska språket. Samarbetet gick då inte ut så mycket på det pedagogiska, utan att erfarenheter utbyttes om den specifika eleven.

För de elever som behöver modersmål kommer modersmålläraren till skolan och Diana har försökt få kontakt med den nya modersmålläraren. Men Diana upplever inte att den läraren visar något intresse av att vilja ha någon kontakt, utan läraren kommer till skolan och åker sedan igen. Modersmålläraren har dock kontakt med en annan lärare på skolan, men det är en lärare som pratar samma språk som modersmålläraren. Enligt Diana tyckte den tidigare läraren att det var trevligt och bra att ha kontakt med henne och de sågs så mycket som det gick. Den läraren var på skolan två timmar i veckan.

Diana berättar att det finns flera barn som pratar exempelvis finska hemma men det är så allmänt vedertaget på skolan att man inte ska ha modersmålsundervisning. När hon inventerade fick Diana fram att det fanns 10-15 elever med andra modersmål. Hon påpekar dock det kan finnas ett behov av modersmålsstöd, men så länge det går bra för barnet så uppmärksammas det inte: "Hur ska man väga det, har de något behov om de klarar sig ganska bra? Eller har vi för dåliga instrument för att se de som inte klarar sig egentligen? Jag tror att vi har fel ögon? Men det är ju också att skolledningen måste vara medveten om det här. Kommer inte trycket och behovet utifrån för det, är ingen förälder som begär det."

Diana säger att det även kan vara så att föräldrarna vill att deras barn ska vara svenskt och det kan uppstå problem på grund av detta. Föräldrar som Diana pratat med har inte velat se att deras barn har svårigheter med svenskan, för önskan hos föräldrarna är så stor att det inte ska utmärka sig utan ses som ett vanligt svenskt barn. Enligt Diana är det ett medvetet val hos föräldrarna att flytta till skolupptagningsområdet. De har framtidsdrömmar om att etablera sig i Sverige och Diana påpekar att det även är en ekonomisk fråga och en klassfråga, eftersom föräldrarna tänker att de blir svenskar lättare om de bosätter sig i ett svenskt område. Då vill de inte vara någon särskild, utan vara svensk och då Diana kommer och säger att det behöver fyllas på med svenska hos eleven, för att det inte är riktigt tillräckligt, vill de gärna inte se och kännas vid detta. Samtidigt, säger Diana, kan det vara så att man inte vill att barnet ska missa någon undervisning och gå ifrån för att få modersmålsundervisning. Det är ett svårt val för föräldrarna. Eleven som Diana låtit arbeta själv kan ibland komma och be henne om hjälp och då kan det vara något som

uppfattas som enkelt, som t.ex. något som rör en ladugård, Diana påpekar att det dock kan vara svårt även för svenska barn som vuxit upp i en stad och inte har kunskaper om någon annan levnadsmiljö.

4.5 Erika Eriksson

Erika har arbetat som lärare sedan 1985. Hennes utbildning är till förskolelärare och som sådan har hon arbetet i förskolan och i förskoleklasser. Hon började sedan vikariera som lärare i särskolan och har nyligen kompletterat sin utbildning med en speciallärarutbildning.

Flerspråkighet är för Erika Eriksson när en person kan tala flera språk.

De enda erfarenheterna hon har inom skolans värld är från mångkulturella miljöer. Hon har aldrig arbetet i en icke mångkulturell skola så hon berättar att hon inte vet hur det känns att arbeta i en sådan miljö. Eftersom henens erfarenheter ser ut som de gör, upplever hon inte att det är något speciellt att möta elever som är flerspråkiga.

Även om hon arbetet så många år i mångkulturella miljöer, har hon alltid haft elever som klarat svenskan bra och har därför inte upplevt att hon behövt förändra sin undervisning just på grund av att eleverna är flerspråkiga. Eftersom Erika just nu arbetar inom särskolan, ser hon inte flerspråkigheten som det primära utan elevernas funktionshinder. Men eftersom skolan är mångkulturell så är miljön mycket öppen för flerspråkighet och enligt Erika förkommer det mycket samarbete mellan lärare och främst modersmålslärare på skolan. Skolan har även ämnes- och klasslärare som har olika nationaliteter.

Erikas elever har modersmålsundervisning, men hon känner inte att det finns något samarbete mellan henne och modersmållärare. För henne innebär ordet samarbete att det ska vara ett givande och tagande och att båda parter får ut något av den situationen. Erika känner mer att hon får säga till modersmålslärare att inte ha så stora förväntningar på hennes elever, på grund utav att det just går i särskolan, men utseendemässigt ser ut som gemene man, vilket hon uppfattar att modersmålsläraren misstolkar och tror att eleverna klarar av mer än vad de i verkligheten gör.

Om Erika skulle behöva hjälp, påpekar hon att hon kan vända sig till en språkverkstad som finns på skolan och även till övrig personal men hon känner inte att hon har haft något behov detta, men att möjligheten finns.

4.6 Fanny Fredriksson

Fanny arbetar som modersmåls lärare men är utbildad i ett annat språk och har arbetet i åtta år som lärare. Hon har arbetet både på mångkulturella skolor och icke mångkulturella. Fanny kan se en skillnad mellan eleverna på de två olika skoltyperna. Hon upplever att elever som går på mångkulturella skolor är flitigare och kan vara duktigare än enspråkiga elever i vissa ämnen. Fanny nämner ämnena matematik och no för att ge några exempel. De som har gått på en mångkulturell skola har flera språk och olika kulturer och det sker ett samarbete är på ett helt annat sätt, märkte Fanny och hennes kollegor. Eleverna som samarbetar kommer kanske, på en sådan skola, från exempelvis sex olika länder.

För Fanny är flerspråkighet ett begrepp som betyder mycket. Det kan vara att kunna flera språk och tillhöra flera kulturer och traditioner. Flerspråkiga elever har en spridning på sina kontakter, vilket Fanny påpekar är en berikande erfarenhet.

Fanny beskriver att samarbete med lärare ute på skolorna är olika. Hon menar att det är individuellt. Om läraren är glad, positiv och flexibel är det lätt att samarbeta. Ibland kan Fanny samarbeta väldigt bra och nära andra lärare, exempelvis med svenskläraren. Vissa lärare träffar hon nästan aldrig. Det är skillnad på lärarna på en mångkulturell skola och en icke mångkulturell, säger Fanny. Lärarna på en mångkulturell skola är mer vana att kontakta modersmåls lärare, och på en skola som har elever som är i stort behov av modersmålundervisning så behövs kontakten mer. Inte bara för undervisning, utan modersmåls läraren kan även behövas för att tolka och översätta och kontakta föräldrar. Fanny träffar sina elever en timme i veckan.

Fanny berättar att hennes kunskaper i ett europeiskt språk, som hon undervisar i som moderna språk, uppfattas av andra som mycket positivt, medan om hon säger att hon arbetar som modersmåls lärare i ett asiatiskt språk ses det inte med lika blida ögon. Fanny får ingen hjälp med sin undervisning, men hon är den som alltid tar första steget i kontakten med lärare och pratar med svensklärare och hör vad de arbetar med och med vilket tema. Då kan Fanny försöka ha samma tema med sina elever, fast då på modersmålet. De har böcker som är både på svenska och på modersmålet, vilket är mycket bra enligt Fanny, när man arbetar med samma tema. Fanny är inte med i planeringen av teman och i beslutsfattandet av vilket tema eleverna ska arbeta med. Hon anpassar sig till vad läraren på skolan gör, om det finns tid. Fanny påpekar att det är viktigt och bra med denna typ av koppling mellan modersmålet och svenskan. Hon menar att modersmåls lärare annars alltid står

utanför det som sker i skolan och det går inte, och det är inte heller bra för eleven. Eleven måste känna att deras lärare och modersmållärare har kontakt med varandra i skolan och att de är nära varandra, vilket leder till att det skapas en trygghet för eleven, påpekar Fanny. Hon ger exempel på tema mobbning som hon arbetat med på modersmålet med elever och där eleverna samtidigt arbetat med detta på svenska. Eleverna ser då att alla lärare kämpar tillsammans. Tyvärr, säger Fanny, är det många lärare som inte förstår vikten av detta samarbete.

4. 7 Sammanfattning

Oberoende av hur mycket tidigare erfarenheter informanterna på den icke mångkulturella skolan har av flerspråkighet, är flerspråkighet för Anna, Barbro, Cecilia och Diana när en person kan tala flera språk. Även Erika som arbetar på en mångkulturell skola framhåller att, för henne är flerspråkighet att man kan flera språk. Modersmålläraren Fanny skiljde sig genom att berätta att flerspråkighet för henne även handlar om att kunna kulturer och traditioner.

Anna anser att flerspråkiga elever på den icke mångkulturella skolan förväntas smälta in i gruppen och inte ses som annorlunda, något som Anna, dock framhåller att de faktiskt är. Diana menar att det är så allmänt vedertaget på skolan att elever inte ska ha modersmålsundervisning, att väldigt få har det. Detta även om Diana efter att ha gjort egna inventeringar av antalet elever som är flerspråkiga, sett att det finns fler elever än man tror på skolan som är flerspråkiga. Hon påpekar att det är ett medvetet val från föräldrars sida att flytta till skolupptagningsområdet för att låta sina barn just smälta in och räknas till "svenska". Diana upplever att svårigheter med detta blir att dessa föräldrar inte vill se att sitt barn behöver extra stöd och att barnet saknar vissa språkliga kunskaper som jämnåriga enspråkiga barn har.

Informanterna Anna, Barbro och Cecilia, som alla tre arbetar som klasslärare, påpekar att de blir extra tydliga när de möter en elev som har ett annat modersmål. De visar konkret vad som eleven förväntas göra och upprepar instruktioner för att vara säker på att eleven förstår. Diana däremot, som arbetar som speciallärare, uttrycker en medvetenhet om vilket förhållningssätt den språkliga undervisningen ska ha beroende på vilket språk eleverna har som modersmål. Hon är den enda som har utbildningen svenska som andraspråk på skolan. Barbro säger att för den som är enspråkig är det svårt att kunna förstå vad en flerspråkig person går igenom och att

man troligtvis skulle behöva åka till ett annat land för att helt förstå de flerspråkigas situation och svårigheter.

Anna och Barbro berättar att de inte har något större samarbete med övrig personal på skolan utöver de allra närmaste kollegorna. Barbro uttrycker att hon inte mött någon flerspråkig elev som haft några svårigheter och det gör att hon känner att hon inte vet vilken hjälp hon kan få. Hon tror även att det lättare skulle skapas ett samarbete mellan kollegor, om eleverna kommit från samma land med samma modersmål. Anna tror att skulle finnas ett bättre samarbete på en mångkulturell skola vilket överensstämmer med vad Erika berättar. På den mångkulturella skolan är samarbetet mellan lärare mycket vanligt förekommande enligt Erika, men att hon själv inte upplever något samarbete med modersmållärare på grund av att hon känner att modersmålläraren förväntar sig för mycket av hennes elever som går i särskolan. Cecilia berättar att hon samarbetade med en modersmållärare och specialläraren Diana när hon hade en elev som var flerspråkig. Diana uttrycker att det inte sker något samarbete och utbyta av kunskaper på skolan om inte hon själv skapar detta. Diana påpekar vikten av ett samarbete mellan lärare och modersmållärare men framhåller svårigheter med detta för bådas parter, på grund av att modersmållärare kommer till skolan en mycket begränsad tid. Modersmållärare kommer till skolan för att undervisar en lektion och åker sedan iväg till nästa skola. Fanny som är modersmållärare är av samma åsikt som Diana och säger att hon som modersmållärare måste vara den som tar första initiativ till ett samarbete för att modersmållärare har lättare att anpassa sig i undervisningen än ämnesläraren. Hon påpekar att elever måste se att detta samarbete sker för att de ska känna trygghet och se att alla kämpar tillsammans. Fanny förklarar detta genom att berätta att elever får arbete med exempelvis tema mobbning både på svenska och på modersmålet. Fanny påpekar att det dock inte är så många lärare som förstår hur viktigt det är med detta samarbete.

5 Analys och diskussion

I denna analys och diskussion av mina resultat förankrar jag i litteratur som stödjer mina iakttagelser i denna kvalitativa studie.

5.1 Hur resonerar lärare på en icke mångkulturell skola om begreppet flerspråkighet?

Ingen av informanterna framhöll att de kände till några begrepp inom flerspråkighet, så som Baker (2006:97) och Lindberg (2002:2) skriver om. Dessa forskare nämner begreppen simultan och successiv och additiv och subtraktiv flerspråkighet.

Informanterna framhöll istället att flerspråkighet är för dem när någon kan tala flera språk. Den av informanterna som arbetade som modersmålslärare framhöll även att flerspråkighet för henne var att kunna en annan kultur och traditioner. Jag tror att detta just beror på att de lärare som arbetar på en icke mångkulturell skola inte är inne i "tänket" om vad flerspråkighet är. Det är inte något som de har så stora erfarenheter av och jag håller med Barbro Bengtsson om att lärare som arbetar på en icke mångkulturell skola skulle behöva besöka och lära sig hur man på mångkulturella skolor arbetar och tänker om flerspråkighet.

Diana berättar om den flerspråkiga elevens föräldrar som har svårigheter att ta till sig att deras barn har svårigheter, därför att barnet anses av dem vara svenskt genom att gå i en icke mångkulturell skola. Diana påpekar att det är ett medvetet val från föräldrarnas sida. De vill ses som svenskar och vill snabbt komma in i det svenska samhället. Denna syn på att smälta in och att viljan att deras barn ska utvecklas snabbt i majoritetsspråket, stärks av Hyltenstam och Tuomela (1996:66), som refererar till en studie som har visat att elever lär sig svenska snabbt om de går i en svensk klass. Baker (2006:121) påpekar även att kunskaper i majoritetsspråket kan ses som ett led till ekonomisk och social frihet.

Ladberg (1996:68) skriver att olika språk uppfattas på olika vis beroende på vilka språk det är. Hon har som exempel turkiska, som kan uppfattas att inte ha positivt värde medan det engelska språket lyfts fram som något mycket positivt. Detta har Fanny Fredriksson själv upplevt i sin lärarroll. Beroende på vad hon framhåller att hon undervisar i, får hon olika bemötande och hennes kunskaper värderas olika. Detta tror jag är mycket vanligt och även om Sverige idag är ett alltmer mångkulturellt land, så är fortfarande normen att vara enspråkig, vilket även är fallet

i länder som USA och England, enligt Baker (2006:10). Jag tror inte att den som är enspråkig förstår riktigt varför flerspråkiga vill behålla sitt eller sina språk. Jag håller med Barbro Bengtsson som säger att det nog inte går att riktigt förstå hur det är att komma till ett nytt land förrän man har provat på det själv.

5.2 Hur upplever lärare att det är att möta en flerspråkig elev och hur påverkas undervisningen av detta?

Diana Davidsson berättade om sin arbetsmetod som bestod utav att hennes elever fick skriva egna texter, alltför att svårighetsnivån skulle vara rimlig för eleverna och att hon som pedagog hjälpte dem i sin utveckling genom att hon förklarade ord och begrepp. Dianas metod att låta elever göra egna texter, får stöd av Viberg (1996:131), som påpekar vikten av att möta elever på deras nivå och utgå från elevernas kunskaper för att sedan skriva texter. I detta pedagogiska arbete använder sig Diana av datorer och framhåller de positiva med att eleverna ser vad som blivit fel i texten, både stavningsmässigt och grammatiskt. Svensson (2009:185) framhåller även hon tekniska hjälpmedel som underlättande för elever när de skapar texter.

På den förskola, som Anna Andersson tidigare arbetat på och som var mångkulturell, var personalen medveten om att använda rim och ramsor och det var en allmän kunskap om vad de flerspråkiga barnen behövde för stöd i sin utveckling. Detta skriver Ladberg (1996:60) också är viktigt. Författaren påpekar också att genom att upprepa vardagliga ord och rutiner så stärks eleverna i det nya språket. Anna Andersson arbetar på detta sätt med den flerspråkiga elev som hon har i sin klass. Först ger hon instruktioner i grupp, sedan upprepar hon detta enskilt för eleven för att se till att eleven verkligen förstått. Hon följer även med eleven och visar konkret på vardagliga händelser som ska göras, allt för att eleven ska förstå.

Enligt Viberg (1996:115) behöver en elev som i skolåldern kommer till ett nytt land behöver mellan fyra och åtta för att komma i kapp enspråkiga i läsåmnena. Detta överensstämmer med Anna Andersson tankar om den elev som fanns i hennes klass och som efter några månader i Sverige började i förskoleklassen. Anna påpekade att eleven inte uppvisade några stora svårigheter i nuläget, men att det troligtvis kommer att visa sig när eleven kommit upp i årskurs 3 och ska göra nationella prov och att särskilt svenskan skulle bli problematisk.

Lp094 (5) beskriver att det skapas en god utveckling hos eleven om skolan ser till att ha varierad undervisning och att innehållet och arbetsmetoderna ska vara sammansatta balanserat. Detta gör Diana Davidsson när hon anpassar sin undervisning efter eleverna och ser vilken metod som passar vilken elev.

Ladberg (2000:134) påpekar elever får en negativ syn på sin egen kultur om skolan inte uppmärksammar den. Sammen, som Ladberg vidare skriver om, som inte kände att sitt ursprung inte var lika mycket värt tror jag är extra viktigt att ha vetskap om på en skola där de flerspråkiga eleverna är få till antalet. Genom att lyfta fram elevers kulturer och språk anser jag att man stärker elevers identiteter. På detta sätt smälter inte eleverna bara in i skolan såsom Anna framhåller sker på den icke mångkulturella skolan, utan eleverna får en insyn i varandras kulturer och språk.

5.3 Hur upplever lärare samarbetet med modersmåslärare?

Svårigheter med modersmålsundervisningen framhåller både Hyltenstam och Tuomela (1996:62) och respondenten Diana. De påpekar att eleven och föräldrarna inte vill att eleven ska gå ifrån undervisningen och missa något som sker i klassen.

Den studie som Hyltestam och Tuomela (1996:87) beskriver där det visat sig att de som fått modersmålundervisning fått högra betyg i vissa ämnen, får medhåll av informanten Fanny som har uppfattat att flerspråkiga elever är flitigare och duktigare, bland annat i matematik och no än enspråkiga elever. Vidare berättade Fanny att hon tillsammans med svenskläraren till den elev hon skulle undervisa i modersmålet, arbetade med samma tema. Hon beskrev vikten av samarbete för att få eleven att känna trygghet. Detta refererade Viberg (1996:134) också till, men han påpekade även att det skulle skapas ett arbetslag där modersmåsläraren och klassläraren skulle planera undervisningen tillsammans. Fanny menar att detta inte sker, utan att hon anpassar sig till det klassläraren arbetar med. När hon gör detta gör hon precis som Paulin (1993:125-127) påpekar. Enligt Paulin har modersmåsläraren lättare att anpassa sig än klassläraren som kan ha flera olika modersmåslärare knutna till sin klass. Jag tycker att det är extra viktigt att modersmåsläraren informerar om sin verksamhet och varför detta ämne är viktigt, precis om Paulin (1993:125-127) påpekar, speciellt på en skola som inte är mångkulturell.

Håkansson (2003:197) citerar Yukawa där Yukawa framhåller att även om föräldrar och pedagoger tror att elevens tidigare språk försvunnit, så det finns kvar och kan komma fram när eleven får arbeta med olika språkliga aktiviteter. Detta berättar Anna Andersson att föräldrarna till den adopterade eleven i hennes klass tänker. Det barnet har glömt bort sitt första språk men nu går eleven i modersmålsundervisning för att stärka elevens tidigare kunskaper.

5.4 Metoddiskussion

Valet av intervjumetod anser jag har fungerat bra då jag fått svar på det jag velat undersöka, även om informanterna ibland inte svarat lika utförligt som jag innan trott att de skulle göra. Intervjuerna har inte heller blivit precis likadana med tanke på att jag använt mig av semistrukturerade intervjuer. Jag har inte uppfattat att informanterna har känt sig obekväma av att jag spelat in intervjuerna, vilket kan vara en risk, enligt Denscombe (2000:163). Jag har uppfattat att alla lärare varit ganska vana med att bli intervjuade av lärarstuderande och de som ställde upp såg det som en självklarhet att göra det och hjälpa till då de känt att de kunnat bidra med något.

6 Avslutning

Jag upplevde att studien drog åt olika håll under arbetets gång på grund av att jag blev tipsad om nya respondenter. De elever som går på den icke mångkulturella skola som har studerats i detta arbete får tillgodo svenska som andraspråk genom att Diana Davidsson både har utbildning i detta ämne och arbetar som speciallärare. Eftersom denna studie inte är så stor, skulle det i framtida forskning vara intressant och göra ytterligare en studie på en annan skola som också är icke mångkulturell för att se om förhållandena i detta lärarkollegium är något unikt eller finns på andra skolor. Det skulle även vara intressant att göra en större jämförelse mellan en icke mångkulturell skola och en mångkulturell, eftersom det i detta arbete bara finns en informant som får representera en mångkulturell skola. Slutligen anser jag att finns det mycket mer att undersöka och att det är viktigt att flerspråkighet aldrig glöms bort på en skola där flerspråkigheten inte är så synlig.

Litteraturförteckning

Baker, Colin, 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4 uppl. Clevedon (UK): Multilingual Matters

Einarsson, Jan, 2004. *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora, 2003. *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli, 1996. Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, Kenneth (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Håkansson, Gisela, 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla, 1996. *Barn och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla, 2000. *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur

Paulin, Arja, 1993. Samarbete med andra lärare. I: Paulin, Arja, (red). *Mer än ett modersmål*. 2 uppl. Stockholm: HLS

Svensson, Ann-Katrin, 2009. *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur

Viberg, Åke, 1996. Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, Kenneth (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

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

Elektroniska källor

Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/H0014.pdf

Hämtat den 2010-06-08

Lindberg, Inger, 2002. Myter om tvåspråkighet. *Språkvård 4/2002.*

<http://www.sprakradet.se/2228>

Hämtat den 2010-05-08

Lp094. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet www.skolverket.se

Hämtat den 2010-05-08

Bilaga 1

1. Vad har du för utbildning?
2. Har du någon utbildning i svenska som andraspråk?
3. Har du erfarenheter från att arbeta på en skola där det är mer mångkulturellt?
4. Vad innebär begreppet flerspråkighet för dig?
5. Hur känns det för dig att möta en elev som har ett annat modersmål?
6. Förändras din undervisning när du har en elev med ett annat modersmål?
 - I så fall, hur?
7. Får du någon hjälp av annan personal i undervisningen när du har en elev med annat modersmål?
 - I så fall, hur?
8. Hur ser samarbetet ut mellan kollegor i kunskap och erfarenhetsutbytet när det gäller elever med ett annat modersmål?
9. Finns det något samarbete med modersmåls lärare?
 - I så fall hur och på vilket sätt?

Bilaga 2

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur ser dina erfarenheter ut att arbeta på en icke mångkulturell skola?
3. Vad innebär begreppet flerspråkighet för dig?
4. Finns det något samarbete mellan dig och klasslärare eller annan personal på skolan?
 - I så fall hur och på vilket sätt?
5. Får du någon hjälp i din undervisning?
 - I så fall hur?