



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

En studie om hur Sva-lärare upplever att deras resurser används – på högstadium och gymnasium

Nina Begović och Maria Hjelte

2013

Uppsats, Grundnivå (högskoleexamen), 7,5 hp
Svenska språket
Svenska som andraspråk 31-60 hp

Handledare: Ulrika Serrander
Examinator: Eva-Lena Stål

Begović, Nina & Hjelte, Maria (2013): *En studie om hur Sva-lärare upplever att deras resurser används - på högstadium och gymnasium*. B-uppsats i Svenska som andraspråk 31-60 hp. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammandrag

Detta arbete belyser ämnet Svenska som andraspråk (Sva) genom fyra kvinnliga Sva-lärares upplevelser av hur deras kunskaper i Sva-ämnet beaktas av andra ämneslärare och rektorer. Studien genomfördes på ett högstadium och ett gymnasium i två olika kommuner. Förestående studie har en kvalitativ ansats innefattande inspelade intervjuer där intervjuaren utgick ifrån en intervjuguide. Resultaten pekar på likartade upplevelser hos alla fyra informanterna, nämligen att deras kunskaper i Sva inte utnyttjas av andra ämneslärare samt att det föreligger ett ointresse/okunskap hos såväl andra lärare och rektorer, som hos föräldrar och elever om Sva-ämnet. Samtidigt upplever informanterna att deras kunskaper behövs, men att det i nuläget inte förekommer något samarbete. De skolor som denna studie berör visar på en organisation som inte har en tydlig struktur kring hur flerspråkighetsundervisning bör bedrivas.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, andraspråksinlärning, språkutvecklande arbetssätt, lärarupplevelser

Keywords: Swedish as a second language, second language learning, mediating language learning, teacher's experiences

Förord

Vi som har författat detta arbete, Nina Begović och Maria Hjelte, möttes på Högskolan i Gävle och har följts åt genom lärarprogrammet under fem år i samma ämnen, engelska och svenska. En bit in på lärarutbildningen började vi resonera kring ämnet Svenska som andraspråk (Sva) samt dess betydelse för undervisning av elever i allmänhet, vilket resulterade i att lärarstudierna utökades med två distanskurser i Svenska som andraspråk om totalt 60 hp. Dessa studier ledde till förestående arbete. Innan förestående studie påbörjades hade vi skrivit varsin uppsats samt varsitt examensarbete i lärarprogrammet och fick nu möjlighet att arbeta tillsammans. Eftersom vi har praktiserat på gymnasiet, Nina, respektive högskolan, Maria, togs båda stadierna med i undersökningen.

Inom ramen för detta arbete valde vi att intervjua lärare på varsitt håll, i två olika kommuner. Maria har intervjuat två lärare på ett högstadium och Nina har intervjuat två lärare på ett gymnasium. Efter intervjuerna transkriberades det inspelade materialet individuellt. Däremot har det totala materialet avlyssnats och lästs av oss båda. Det efterföljande analys- och tolkningsarbetet har genomförts gemensamt samt även formuleringen av den skrivna texten och dess redigering. Således har vi valt att försöka skriva ett gemensamt arbete med ett gemensamt språk, i syfte att ge arbetet ett enhetligt och harmoniskt utseende med förhoppningsvis ett givande innehåll.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.2 Syfte och frågeställningar	5
1.3 Disposition	6
2 Tidigare forskning	7
2.1 Ämnet Svenska som andraspråk	7
2.2 Flerspråkig skolframgång	7
2.2.1 Språkutvecklande arbetsätt.....	8
2.3 Lärare i samspel.....	9
3 Tillvägagångssätt	10
3.1 Val av forskningsansats och datainsamlingsmetod	10
3.2 Urval och presentation av informanter	10
3.3 Avgränsningar	11
3.4 Metod för datainsamling.....	11
3.5 Bearbetning av data	11
3.6 Etiska överväganden.....	12
4 Resultat och analys	13
4.1 Sva-lärarnas upplevelser av synen på Sva.....	13
4.2 Samarbete och efterfrågan.....	13
4.3 Hinder kring ämnet Sva.....	14
4.4 Sammanfattning.....	15
5 Diskussion	16
5.1 Resultatet	16
5.2 Slutord.....	18
5.3 Vidare forskning	18
5.4 Reflektioner	18
Litteraturlista	20
Bilagor	22

Bilaga 1 Förfrågan om deltagande i studien-högstadiet

Bilaga 2 Förfrågan om deltagande i studien-gymnasiet

Bilaga 3 Intervjuguide

Bilaga 4 Analysschema

1 Inledning

Redan 1995 blev ämnet Svenska som andraspråk (Sva) ett eget ämne. Sva är konstruerat för att utveckla och höja flerspråkiga elevers skolresultat, samt för att stödja dessa elever i deras språk- och kunskapsutveckling (Skolverket 2011a, b), som är en viktig del i utvecklingen av den egna identiteten (Haglund, 2004:363). Detta innebär att Sva-lärare är en viktig resurs i arbetet. Trots detta är verkligheten för både ämnet och för Sva-lärarna inte optimal då teori och praktik inte möts. Economou (2007:33ff) visar att det existerar en problematik kring ämnet. Dels uppfattas Sva som ett stödämne, dels anses det ha låg status bland andra ämneslärare¹, elever och föräldrar². Flerspråkiga elever som grupp har både befunnit sig och befinner sig än idag i undervisningssituationer som inte gynnar deras flerspråkiga behov. De förlorar i undersökningar utförda av både Myndigheten för skolutveckling (2004), Skolinspektionen (2010, 2012) samt Skolverket (2013)³. Trots att det flerspråkiga forskningsfältet är omfångsrikt och spänner över flera decennier har vi varken i vår lärarutbildning eller under våra praktikperioder och fältstudier⁴ som lärarstudenter kommit i någon större kontakt med detta forskningsområde (jfr Cummins, 2000:140ff).

Eftersom många olika faktorer samverkar vid skolfrågor och flerspråkighet är avsikten med denna studie att belysa en del av helheten, nämligen att lyfta fram Sva-lärarna och deras vardag i skolan. Utgångspunkten i detta arbete är fyra Sva-lärares upplevelser kring hur deras resurser används och efterfrågas på högstadiet och gymnasiet. Samarbete och reflektion är två nyckelord inom läraryrket och en förutsättning för att dessa faktorer ska fungera i skolan är att lärare tar del av varandras kunskaper (Skolverket 2011 a, b, 2013). Däremot visar denna studie att viktig kunskap, i detta fall om flerspråkig språk- och kunskapsutveckling, ofta blir en tyst kunskap (Carlgren, 1999:47ff) hos enskilda Sva-lärare. Hur utvalda Sva-lärare upplever att deras kunskaper efterfrågas säger också något om den syn som finns om Sva-ämnet och kan ses som ett komplement till den problematik som Economou (2007:33ff) anser existerar inom ämnet och dess utformning.

1.2 Syfte och frågeställningar

Orsaken bakom varför flerspråkiga elever inte når språk- och kunskapsmålen är mångfacetterad och rör sig mellan individ-, grupp-, och samhällsnivå. Sva-lärare har stor betydelse för andraspråkselevernans skolframgång i och med deras nära arbete med eleverna. Däremot är skolors uppfattning om Sva-lärares uppgifter och resurser långt ifrån optimal (Economou, 2007:33ff), vilket hindrar att deras kunskaper utnyttjas och efterfrågas på skolan. Denna studies syfte är att ta reda på hur fyra lärare i Svenska som andraspråk upplever att deras kunskaper i ämnet tas tillvara på av skolan. Våra frågeställningar är

- Hur upplever Sva-lärarna att rektor, andra ämneslärare, samt föräldrar och elever ser på ämnet Sva?
- Hur ser samarbetet ut mellan Sva-lärare och andra ämneslärare?
- Upplever Sva-lärare hinder kring ämnet Sva?

¹ Med begreppet andra ämneslärare/ämneslärare avser vi lärare i andra ämnen än Svenska som andraspråk (Sva).

² Med begreppet föräldrar avser vi elevens förälder/föräldrar eller vårdnadshavare.

³ En medvetenhet bör finnas om att rapporter överlag sällan tar hänsyn till flerspråkiga elevers omständigheter, därför är det inte konstigt att rapporterna pekar på låga resultat, vilket vi ser som en paradox.

⁴ Vi har båda haft praktik och fältarbete under åren 2008-2012 i sammanlagt 20 veckor var.

1.3 Disposition

Detta arbetes första kapitel *Inledning* ger en bild av hur situationen ser ut för flerspråkiga elever och deras lärare, syfte och frågeställningar presenteras och första kapitlet avslutas med arbetets disposition. Kapitel två *Tidigare forskning* behandlar ämnet Svenska som andraspråk, flerspråkig skolframgång samt lärare i samspel. Tredje kapitlet *Tillvägagångssätt* beskriver hur detta arbetes studie genomfördes, dess avgränsningar samt etiska överväganden. *Resultat och analys* utgör kapitel fyra. Det avslutande femte kapitlet *Diskussion* innefattar resultatdiskussion, slutord, förslag till vidare forskning samt författarnas reflektioner.

2 Tidigare forskning

Detta kapitel består av tre avsnitt vilka tillsammans avser beskriva den situation inom vilken många Sva-lärare arbetar. Avsnitten är *Ämnet Svenska som andraspråk*, *Flerspråkig skolframgång*, samt *Lärarnas samspel*. Avsnittet *Flerspråkig skolframgång* innehåller även en underrubrik, *Språkutvecklande arbetssätt*.

2.1 Ämnet Svenska som andraspråk

Beteckningen Svenska som andraspråk började användas redan 1982 och blev 1987 i lärarutbildningen ett eget ämne (Tingbjörn, 2004:743). Men redan på 1960-talet startades en form av svenskundervisning för elever som inte hade svenska som sitt modersmål i och med den arbetskraftsinvandring som då var aktuell (Carlson, 2002:86ff). Ämnets historia har genomgått en rad olika förändringar sedan det infördes som eget ämne i lärarutbildningen. Tingbjörn (2004:744) redogör för ämnets vacklande roll genom att visa på olika politiska strömningar som delvis styrde ämnets existens. Under 1990-talet infördes Svenska som andraspråk som ett eget ämne både i grundskolan och på gymnasiet, dock utan allmän behörighet till vidare akademiska studier. En problematik uppstod i och med den negativa statusbild som framträdde i samband med behörighetsaspekten. År 1994 togs ämnet bort helt och hållet, trots att behovet var stort och protester uttrycktes från både forskare och verksamma lärare (Tingbjörn, 2004:755). Ett år senare, 1995, togs ämnet tillbaka och blev likvärdigt med ämnet svenska, för att sedan år 1997 även bli behörighetsgivande till eftergymnasiala studier.

Med bakgrund i ämnets ostadiga roll i skolsammanhang visar Economou (2007:33) att Sva kantas av faktorer som påverkar ämnets organisation och presentation i en flerspråkig verklighet på olika sätt. De faktorer som Economou (2007:34) uppmärksammade i och med problematiseringen av Sva var att: verksamma lärare saknade relevant kompetens, elever valde att inte läsa ämnet dels på grund av dess låga status, dels för att ämnet inte var behörighetsgivande, samt att även föräldrar tog avstånd på grund av den bristande kvaliteten. Trots att Sva idag är likvärdigt svenskämnet samt behörighetsgivande till eftergymnasiala studier präglas ämnet fortfarande av en negativ bild (MSU, 2004; Economou, 2007:132ff).

I dagsläget befinner sig Sva-ämnet fortfarande i ett oroligt stadium, exempelvis har ämnets överlevnad och existens diskuterats. I och med de nya läroplanerna *Lgr 11* (Skolverket, 2011a) och *Lgy 11* (Skolverket, 2011b) har en ny behörighetsförordning för lärare antagits där till exempel undervisning i årskurs 1-3 inte kräver utbildning i Svenska som andraspråk. Om behörigheteten sänks redan på lågstadiet torde det onekligen påverka även högstadiet och gymnasiet. Nu följer en presentation av vad forskningen anser genererar skolframgång för flerspråkiga elever.

2.2 Flerspråkig skolframgång

I en granskning av Skolinspektionen (2010) vad gäller skol- och kunskapsutveckling i grundskolan framgår det att nästan var fjärde⁵ elev med utländsk bakgrund lämnar grundskolan utan grundläggande behörighet till nationellt program på gymnasiet. Granskningen visar: att lärarna ofta saknar kunskaper om elevernas erfarenheter och språkliga behov, att undervisningen inte präglas av ett interkulturellt perspektiv (se även Fridlund, 2011:144ff), att det fortfarande råder oklarheter kring ämnet Svenska som andraspråk, samt att modersmålsundervisningen tycks leva sitt eget liv utanför skolan. Dessutom bedrivs

⁵ I Vetenskapsrådets *Forskningsöversikt över flerspråkighet* 2012 genom Hyltenstam och Milani (2012) framgår att var femte elev har utländsk härkomst.

modersmålsundervisningen ofta efter skoldagens slut. Relevant forskning kring flerspråkig skolframgång (se Cummins, 1994, 1996, 2000; Thomas & Collier, 1997; Hammarberg, 2004) pekar på att situationer som den Skolinspektionen (2010) beskriver inte skapar möjligheter för flerspråkiga elever att nå skolframgång.

Cummins (2000:37) pekar på samspelet som finns mellan elevernas modersmål respektive andraspråk. Är modersmålet det starkaste språket menar Cummins att det är viktigt att elever ges möjlighet att fortsätta denna utveckling eftersom det är via det starkaste språket som inläring i större utsträckning gynnas (se även Thomas & Collier, 1997:14f; Gibbons, 2013:102). Gibbons (2013) ger ett konkret exempel på hur modersmålet kan användas i klassrummet

Uppmuntra dem att skriva på sitt första språk. Det gör att de inte känner sig fullt lika frustrerade som de ofta gör när de inte kan delta i klassens övningar och utföra något som de skulle klara av på modersmålet. Ge dem om möjligt en översättning av texten (kanske med hjälp av en förälder). Den hjälper dem inte bara att förstå vad texten handlar om – de får också tillfälle att visa att de kan läsa. En översättning visar också de andra barnen att det finns fler språk att kommunicera på än deras modersmål. (s. 102)

Däremot behöver utvecklingen av andraspråket utvecklas i snabbare takt för att en allsidig språkutveckling ska ta vid. Cummins (2000:45) menar också att skolan måste analyseras i ett större perspektiv för att vi ska kunna förstå andraspråkselevernas situation. Signaler visar på att det gäller att inrätta och underordna sig majoritetsbefolkningen för att lyckas i skolan. Enligt Cummins (2000:44) är en av många faktorer till andraspråkselevernas ohållbara skolsituation att lärarutbildningar inte uppmärksammar flerspråkighet, samt att högre instanser och skolledare inte premierar flerspråkighet, vilket tyder på övergripande maktstrukturer i samhället. Dessa faktorer menar Cummins (ibid.) i många fall är omedvetna, och kan skapa stora problem för elevernas skolresultat om de inte uppmärksammas.

I en omfattande empirisk studie av Thomas och Collier (1997:32ff) behandlar författarna faktorer som påverkar elevernas skolframgång. Dels ska modersmålsundervisning erbjudas eftersom den anses vara den viktigaste bakgrundsfaktorn, dels ska eleverna erbjudas språkligt anpassad andraspråksundervisning. Det behövs alltså språk- och ämnesutveckling på både modersmålet och andraspråket. I likhet med Dysthe (2003:31ff), Thomas och Collier (1997:51) samt Gibbons (2010:24f) anser vi att detta ska ske i en sociokulturellt stödjande miljö, se 2.3. Därför behöver alla lärare ha kunskap om andraspråksprocessen för att både språk och ämne ska kunna utvecklas (Axelsson, 2004:530ff). Axelsson (2004:521f) problematiserar att den forskning som Thomas och Collier (1997) har sammanställt är svår att omsätta till ett svenskt sammanhang. För att processen mellan språk och ämne ska inträffa menar Axelsson (2004:521f) att hela organisationen kring flerspråkiga elevers utveckling skulle behöva en förändring. Där ska det antingen finnas en tvåspråkig lärare eller mer genomförbart att ett samarbete mellan modersmåls lärare, språklärare och ämneslärare kommer till stånd. I nästa avsnitt behandlas ett framgångsrikt arbetssätt vid arbete med flerspråkiga elever och deras språk- och kunskapsutveckling.

2.2.1 Språkutvecklande arbetssätt

Den skolundervisning som bör erbjudas flerspråkiga elever är praktiskt svår att genomföra i svensk skola (Axelsson, 2004:521f), där i många fall både modersmåls lärare och tvåspråkiga lärare saknas. Däremot har forskare presenterat olika arbetssätt vilka kan överbrygga detta. Gibbons (2013) hämtar inläringsteorier från Vygotskij (1999) och språk teorier från Halliday (2004) för att vidareutveckla det hon kallar ett språkutvecklande arbetssätt. Ett språkutvecklande arbetssätt förutsätter en medvetenhet om den tid det tar att tillägna sig skolans kunskapsrelaterade kod i jämförelse med den vardagsrelaterade koden (jfr Tomas &

Collier, 1997:60). Därför menar Gibbons, bör språk- och ämnesundervisning integreras för att bäst främja flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (se även Lindberg, 2005:233ff; Holmegaard & Wikström, 2004:539ff). Eftersom det i många skolor saknas modersmåls lärare blir ofta lösningen att placera flerspråkiga elever i den ordinarie undervisningen. Den ordinarie undervisningen, utan ett språkutvecklande arbetssätt, lämnar få tillfällen till optimal språk- och kunskapsinläring (Cummins, 2000:37, Gibbons, 2013:102). Med hjälp av Cummins begrepp kontextbunden och kontextreducerad kod⁶ visar Gibbons skillnaden mellan vardagsspråket och skolspråket. Skolspråket är mer abstrakt och tar lång tid, cirka 5-7 år, att utveckla och därför bör kunskapsinhämtningen på andraspråket ske vid sidan av både förstaspråks- och andraspråksutvecklingen. Ett språkutvecklande arbetssätt skulle därmed också för andra ämneslärare erbjuda verktyg för undervisning av flerspråkiga elever. Dessutom menar Gibbons (2002:120) att detta arbetssätt gynnar alla elever oavsett modersmål. Cummins (2000:71f) och Thomas och Collier (1997:59) anser nämligen att kompetenta lärare med ett medvetet arbetssätt om flerspråkiga elevers situation i skolan blir nyckelpersoner för flerspråkig skolframgång (se även Gibbons, 2002:121). I nästa avsnitt behandlas vikten av samarbete i kollegiet och skolledningen kring både ämne och språk.

2.3 Lärare i samspel

Inom det sociokulturella perspektivet (se Dysthe, 1996:243, 2003:7ff; Säljö, 2010:11ff) som numera genomsyrar flerspråkighetsforskning är begrepp som dialogicitet, samspel och interaktivitet nyckelord. Dysthe (2003:41) menar att delta i ett samhälle är att vara sociokulturell där ett samband mellan samspel, dialog och lärande samverkar. Begreppen visar på vikten av varför mänsklig interaktion är avgörande för hur meningsfullt vi upplever vissa aktiviteter. Frelin (2010:11ff) belyser det faktum att undervisningsrelationen ibland tas för given eftersom skolans styrdokument reglerar undervisningen. När problem uppstår i kunskapsutvecklingen riktas fokus mot lärare och elev i stället för på vilka villkor som finns för lärandet. Inom läraryrket ställs krav på utvärdering och omprövning av både den egna yrkesutövningen men också den aktuella skolans där ”reflektion och kollegiala samtal är viktiga verktyg i denna process” (MSU, 2008:7). Myndigheten för skolutveckling (2008) samt *Skolverkets lägesbedömning 2013* (Skolverket, 2013) skriver att det inte har varit vanligt att lärare har delat med sig av sin yrkeserfarenhet och menar också att de kunskaper som lärare besitter ofta används och behandlas av lärare som privat egendom, vilket leder till att en tyst kunskap (Carlgren, 1999:47ff) skapas hos varje individ och begränsar kollegialt lärande. För att en effektiv samverkan som gynnar elevers språk- och kunskapsutveckling mellan lärare ska existera krävs det att lärare börjar dela med sig av sin tysta kunskap. Detta ska helst genomsyras av ett vetenskapligt förhållningssätt och ske i reflektion och samtal med övriga kollegor (jfr Frelin, 2012:19, 25; Skolverket, 2013), i till exempel arbetslag, under utvecklingsarbete eller vid kvalitetsredovisningar.

⁶ Kontextbunden kod syftar till det språk som är beroende av den kontext inom vilket språket används, medan den kontextreducerade koden syftar till det språk som kan stå för sig själv, jämför vardagsspråk med skolspråk.

3 Tillvägagångssätt

I detta kapitel presenteras arbetets utformning och genomförande. Kapitlet består av sex delar: *Val av forskningsansats och datainsamlingsmetod, Urval och presentation av informanter, Avgränsningar, Metod för datainsamling, Bearbetning av data, samt Etiska överväganden.*

3.1 Val av forskningsansats och datainsamlingsmetod

Eftersom lärarnas upplevelser utgör kärnan i studiens materialinsamling antar denna studie en kvalitativ forskningsansats. Den kvalitativa forskningens avsikt är att beskriva hur människor upplever sin omvärld, vilket innebär att varje mänsklig upplevelse förstås av en social verklighet som är drivkraften bakom, i detta fall lärarnas upplevelser av deras verksamhet (Bryman, 2011:362f). Enligt Bryman (ibid.) bör det vid kvalitativa intervjuer finnas en medvetenhet om att en intervju kan röra sig i flera riktningar, vilket i denna studie har inneburit att informanternas alla upplevelser har betraktats som relevanta.

Semistrukturerade intervjuer har en låg grad av strukturering vilket ger informanten utrymme till formuleringar med egna ord samt möjlighet att utveckla tankar kring frågeställningarna (Patel & Davidson, 2011:81f). Intervjuer som är semistrukturerade utgår ifrån bestämda frågor eller teman som sammanfattas i en intervjuguide (se bilaga 3). Däremot är det inte nödvändigt att under intervjun förhålla sig till frågorna i den ordning de presenteras i intervjuguiden. På så sätt kan intervjuaren sträva efter att belysa de frågor som avser behandla det aktuella temat samtidigt som denne är inställd på att vara så flexibel som möjligt. En enkät hade inte öppnat upp för samma möjligheter till tankar och funderingar som en intervju eller ett samtal möjliggör. I följande kapitel presenteras de utvalda informanterna.

3.2 Urval och presentation av informanter

Urval av informanter

De informanter som valdes ut var verksamma Sva-lärare med eller utan behörighet. Fyra kvinnliga Sva-lärare kontaktades, två på en högstadieskola och två på ett gymnasium i två olika kommuner. Inom respektive stadium fanns en behörig Sva-lärare och en obehörig Sva-lärare. Genom att välja två olika kommuner samt två olika skolenheter för undersökningen uppnåddes en större bredd. Lärarna kontaktades via e-post, där intervjuförfrågan samt studien presenterades (se bilagor 1 och 2). De båda skolorna som kontaktades tackade ja till att medverka i studien och därefter besöktes respektive enhet, där två intervjuer med två olika Sva-lärare genomfördes. I studien benämns skolorna som högstadiet respektive gymnasiet för att tydliggöra vilken skolenhet som berörs, vilket inte skulle tydliggöras på samma sätt om fiktiva egennamn användes.

Presentation av informanter

Organisationen på de olika stadierna ser olika ut. På högstadiet arbetar Sva-lärarna även i andra ämnen och med elever som har svenska som modersmål, medan Sva-lärarna på gymnasiet tillhör ett program, Introduktionsprogrammet (språkintrouktion) som är till för nyanlända elever. Däremot läses Sva-ämnet på gymnasiet av både nyanlända och flerspråkiga elever. De fiktiva namnen som informanterna tilldelades valdes ut efter alfabetisk och kronologisk ordning där högstadiet tilldelades de två första bokstäverna A och B, medan gymnasiet som är det efterföljande stadiet tilldelades bokstäverna D och E. De två informanterna på högstadieskolan har således tilldelats de fiktiva namnen, Agnes och Britta och båda två har arbetat cirka 40 år som lärare. Sva-lärarna på gymnasiet benämns i detta arbete som Dagny och Edith och har båda lång erfarenhet, cirka 40 år vardera som lärare.

Samtliga fyra informanter har svenska som sitt modersmål. Agnes och Dagny har båda behörighet i Sva, däremot skiljs deras arbetslivserfarenhet med flerspråkighet åt där Anges har arbetet i ca 40 år och Dagny i 6 år. Britta och Edith saknar däremot behörighet i Sva-ämnet. Trots att Britta och Edith saknar behörighet har de däremot lång erfarenhet av arbete med flerspråkiga elever. Britta med 15 år och behörighet som specialpedagog, medan Edith sedan 1980-talet både läst kurser i flerspråkighet samt arbetat med flerspråkiga elever i skolan.

3.3 Avgränsningar

Omfånget i detta arbete har delvis styrt oss att intervjua endast fyra Sva-lärare, däremot känns det tillfredsställande att få en bredd i studien genom att vi riktar in oss på två olika stadier och kommuner. Tidsramen för denna studie bidrog även till att vi koncentrerade oss på Sva-lärare medan rektorer och andra ämneslärare valdes bort. Viktigt i sammanhanget är att detta arbete inte avser att peka på generella företeelser inom Sva-yrket utan en del i helheten, nämligen att fokusera på Sva-lärares upplevelser, vilka synliggörs och diskuteras i förhållande till den problematik som finns kring ämnet och dess utformning. Metoden för datainsamling i denna studie är som följer.

3.4 Metod för datainsamling

Insamlingen av denna studies empiri skedde med hjälp av inspelade intervjuer av de fyra informanterna. Intervjuerna delades upp och författarna intervjuade två informanter var, på högstadiet respektive gymnasiet. Sammanlagd intervjutid för samtliga informanter är cirka en timme, vilket resulterade i 15 sidor transkriberad text. Intervjuerna på de båda skolorna genomfördes enskilt med varje informant i för intervjuerna avsatta rum under fyra olika tillfällen. Intervjuerna spelades in efter informanternas samtycke och behandlades därefter genom transkribering där intervjuaren transkriberade det inspelade materialet. Vid samtliga intervjuer användes en gemensamt utarbetad intervjumall (se bilaga 3) vilken behandlade våra frågeställningar, samt öppnade upp för följdfrågor beroende på den aktuella intervjun. Att transkribera innebär att det muntliga talet, i detta fall inspelningen, överförs till skrift. Den transkriberingsmetod som används i detta arbete är beroende av det aktuella syftet, vilket Linell (1994:6) menar också bestämmer den detaljeringsgrad som ska tillämpas. I detta arbete är lärarnas upplevelser av hur deras resurser används och hur Sva-ämnets roll ser ut det huvudsakliga studieobjektet, vilket får till följd att transkriberingen är selektiv. Bearbetning av data presenteras härnäst.

3.5 Bearbetning av data

Efter att de inspelade intervjuerna transkriberats överfördes svaren på frågorna till ett analyschema med fyra fält, ett för varje informant (se bilaga 4). I fälten tolkades varje informants svar var för sig och gemensamt (Miles & Huberman, 1994:51ff). Tanken med detta arbetssätt är att samla informanternas svar och påståenden för att kunna urskilja mönster, det vill säga likheter och olikheter (ibid.). I ett första skede arbetade intervjuerna var för sig med varsitt analyschema över respektive intervjuade informanter. På så sätt synliggjordes svaren per skolenhet också. Därefter sammanställdes ett gemensamt analyschema med alla fyra informanterna. Analys av informanternas svar skedde således i två nivåer, först enskilt och därefter gemensamt. Däremellan har båda intervjuerna också lyssnat på varandras inspelningar, läst varandras transkriberingar och analyscheman för att på bästa sätt bli bekanta med det totala studiematerialet (Bird, 2005:230; Dalen, 2007:118ff). Slutligen, de etiska överväganden som föreligger denna studie.

3.6 Etiska överväganden

De riktlinjer som behandlar de etiska principerna i denna studie utgår ifrån fyra punkter presenterade av Stukát (2011:139f) och Bryman (2011:131). Dessa fyra allmänna krav består av informationskravet, konfidentialitetskravet, samtyckeskravet samt nyttjandekravet. Vad gäller informationskravet har informanterna informerats om vad studien handlar om samt att de när som helst kan avbryta sin medverkan i studien. I och med att informanterna kontaktades via e-post lämnades möjlighet för informanterna att vid eventuella frågor snabbt nå oss. Informanterna fick även ta del av de läsvänliga kopiorna för att kunna klargöra eventuella oklarheter eller ställa frågor på materialet innan de godkände utskriften. Genom godkännande av utskriften, vilket samtliga informanter bidragit med utan korrigeringar, ökade materialets tillförlitlighet (Dalen, 2007:118f). Samtyckeskravet uppnåddes genom att informanterna själva fick möjligheten att avgöra sitt deltagande i studien. Vid konfidentialitetskravet är det viktigt att alla uppgifter samt allt material behandlas med största varsamhet samt att informanterna förblir anonyma i största möjliga mån. Till sist nyttjandekravet, vilket kräver att denna studies material endast får användas för aktuellt syfte.

4 Resultat och analys

I följande kapitel redogörs för denna studies resultat, uppdelat i tre delar samt en sammanfattning: *Sva-lärarnas upplevelser av synen på Sva, Samarbete och efterfrågan, Hinder kring ämnet Sva* samt *Sammanfattning*. Varje avsnitt avslutas med en kort analys som vidareutvecklas i diskussionen, kapitel 5.

4.1 Sva-lärarnas upplevelser av synen på Sva

Att Sva-ämnet är viktigt är en självklarhet för Sva-lärarna, men inte nödvändigtvis något alla andra lärare uttrycker eller pratar om. Snarare upplever samtliga informanter, både på högstadiet och i gymnasiet att andra ämneslärare har låg förståelse för ämnet, vilket inte är detsamma som att betrakta ämnet som oviktigt. Edith uttrycker dessutom en upplevelse av att både rektor, ledning och andra ämneslärare har låg förståelse för elevens behov samt att andra ämneslärare kan tycka att det är ”besvärligt” (Edith) med Sva-elever. Dagny poängterar att andra ämneslärare har låg kunskap om Sva-ämnet samt att ämneslärarna själva anser att utbildning i ämnet *svenska* på gymnasienivå är tillräckligt för att undervisa andraspråkslever. Britta berättar att många föräldrar anser att ämnet Sva är onödigt och att de har svårt att se nyttan med det eftersom inte många andra länder har andraspråksundervisning⁷. Vidare funderar Britta över om föräldrarna kanske tycker att Sva är för enkelt och att deras barn inte utvecklas i önskvärd takt. När föräldrarna själva väljer mellan Svenska som andraspråk och svenska så väljer de oftast svenska (Britta). Rektorn på högstadiet däremot anser enligt både Agnes och Britta att ämnet är viktigt. Agnes upplever dessutom att de andra lärarna också ser Sva som ett viktigt ämne, trots den låga förståelsen som samtliga informanter ger uttryck för. Britta upplever att eleverna ser sig som ”nedklassade” om de sätts i en Sva-grupp.

Vikten av modersmålet och hur kunskaper i ett L2 utvecklas är viktiga faktorer kring Sva som inte har nått fram till alla parter. Det räcker inte att en rektor anser att Sva-ämnet är viktigt om inte övriga lärare samt föräldrar har samma förståelse. Även påverkan från samhället och från politiker visar sig i synen på Sva, vilken fortfarande är negativ, se kapitel 2. Hur presenteras Sva för föräldrar och elever? Dagny ger en bild av sin upplevelse av andra ämneslärares syn på Sva ”Uppfattningen är att om man är utbildad i svenska och undervisar på gymnasienivå då behöver man ingen utbildning i Sva”.

4.2 Samarbete och efterfrågan

Samtliga informanters svar pekar åt samma håll, nämligen att det inte finns något intresse för samarbete inom kollegiet, samt att andra ämneslärare och skolledning inte efterfrågar Sva-lärarnas kunskaper om undervisning för flerspråkiga elever. Utöver intresse och efterfrågan uppger samtliga informanter att samverkan är svår att organisera. Med tabell 1 synliggörs det nedslående resultatet där samtliga Sva-lärare uppger huruvida samarbete mellan andra ämneslärare och/eller rektorer existerar eller inte.

Tabell 1. Samarbete och/eller efterfrågan i Sva.

Sva-lärare	Agnes	Britta	Dagny	Edith
Övriga				
Ämneslärare/ rektorer	NEJ	NEJ	NEJ	NEJ

⁷ Här vill vi poängtera att påståendet om andra länders andraspråksundervisning är något som Britta refererar till, medan vi däremot inte finner stöd för det påståendet.

Att ett samarbete mellan Sva-lärare och övriga lärare inte kommer till stånd eller fullföljs beror enligt Sva-lärarna på en mängd olika saker, se 4.3. Agnes berättar att hon tar eget initiativ till att se vad eleverna arbetar med i de andra ämnena för att kunna anpassa sin egen undervisning, men att det är en envägskommunikation mellan henne och de andra ämneslärarna ”Nej, ingen frågar mig, snarare tvärtom att jag frågar om vad *de* håller på med, vad de läser i det andra ämnet och då brukar jag gå in och jobba i de ämnena också.” (Agnes). Britta säger i detta sammanhang att ingen annan lärare har frågat henne något kring ämnet Sva men menar också att det skulle behöva vara mer samarbete mellan alla lärare. Dagny säger att ingen efterfrågar hennes material, hon upplever också att Sva-ämnet uppfattas tillhöra en egen verksamhet av skolan. Edith säger att den kunskap som hon besitter behåller hon för sig själv eftersom ingen annan har visat något intresse. Däremot säger Dagny och Edith att det finns ett fungerande samarbete mellan alla fyra Sva-lärare på denna studies gymnasieskola. På högstadiet ser verksamheten annorlunda ut, där Sva-lärarna faktiskt inte har ett eget ämneslag och därför inte i dagsläget har ett utvecklat samarbete. Några kommentarer från studiens informanter:

”Jag tror inte rektorn vet så mycket om mina kunskaper.” (Dagny)

”Vi planerar aldrig tillsammans.” (Agnes)

”Vi hade ett samarbete som skulle vara om kelim-mattorna, men det rann mer eller mindre ut i sanden.” (Britta)

”Nej, jag tycker inte att det förekommer något samarbete i egentlig mening.” (Edith)

”Generellt har lärare ingen stor kunskap om vad Sva egentligen är och jag tror inte att alla vet att det är ett eget ämne.” (Dagny)

Det som går att utläsa ur informanternas svar angående samarbete och efterfrågan är att det inte tycks existera något intresse för Sva-ämnet, vilket skulle kunna vara en bidragande orsak till att samtliga informanter i studien upplever att ämneslärare och rektorer har låg kunskap om deras ämne och flerspråkiga elevers situation. Edith säger i detta sammanhang att andra lärare inte har förstått att flerspråkiga elever ska undervisas på sina egna villkor. En konsekvens av ett icke-existerande samarbete är att Sva-lärarna sitter på en kunskapsbank som inte kommer de andra lärarna tillgodo. Ytterligare en konsekvens är att Sva-lärarna blir isolerade i sitt ämne, vilket bidrar negativt till reflektion och utveckling kring undervisning i allmänhet.

4.3 Hinder kring ämnet Sva

Tillsammans visar lärarna på ett antal upplevda hinder som tycks försvåra organisationen kring Sva-ämnet i skolan. Tre av lärarna betonar att tiden inte räcker till för utveckling av samarbete och samverkan, medan den fjärde läraren pekar på att okunskapen är stor hos främst ledningen, vilket också resulterar i bristande riktlinjer om hur ett samarbete kan fungera. Vidare framkommer att Skolverkets krav på utvärdering kräver stor insats från varje lärare (Agnes), vilket lämnar än mindre tid över för samverkan. En av lärarna poängterar också den politiska styrningen, också en form av ledningsfråga, i det att hon nämner de nationella proven som alla elever ska genomföra och som slår orättvist mot främst nyanlända flerspråkiga elever

I november testade vi för att se vad som krävs och jag gick igenom texterna innan och de förstod inte, det kunde ta en timme att gå igenom ett stycke och då är det ett helt texthäfte de ska läsa, så att de lämnade in blankt. [...]. De elever som vi har, som går på språkintrödnation, de ska inte utsättas för de här nationella proven. [...], det är många som mår dåligt. (Dagny)

Dagny kommer härmed också in på en viktig faktor i sammanhanget, nämligen elevens självkänsla och identitet, som samtidigt stärks i elevens fortsatta kunskapsutveckling och är en nyckel till skolframgång. Ämnets överlevnad problematiseras också av informanterna, exempelvis uppger en av lärarna på högstadieskolan att hon inte vet hur ämnet kommer att se ut i framtiden och även om diskussionen är öppen mellan lärare och rektor kvarstår osäkerheten kring hur Sva kommer att undervisas. Dagny, som undervisar på gymnasiet, visar på en stor osäkerhet kring ämnet och dess behov på skolan. Sva-lärarnas överlevnad är beroende av hur många nyanlända elever som faktiskt börjar på skolan, ”I höstas var vi nästan för många Sva-lärare och nu är det tvärtom, så det är svårt att planera någon organisation och veta” (Dagny). Den elev som har svårighet med ett eller flera ämnen blir tilldelad ett åtgärdsprogram, både på högstadiet och gymnasiet, men blir oftare kopplad till en speciallärare som inte nödvändigtvis innehar en Sva-utbildning. Detta kan resultera i att man inte får syn på de aspekter som rör språket. Samtidigt finns Sva-läraren i kollegiet vars kunskaper varken efterfrågas eller synliggörs.

Trots de upplevda hindren är samtliga informanter måna om att framhålla sin glädje och tacksamhet över att arbeta med flerspråkiga elevgrupper. Samtliga informanter ger också förslag på hur kunskaperna kring Sva ska kunna spridas till övriga verksamma lärare. Britta föreslår månadskonferenser och menar att andra lärare skulle kunna få en aha-upplevelse om det visar sig att en elev har svårigheter med språket och inte själva ämnet, exempelvis no. Edith är inne på samma spår, men däremot anser hon att skolledningen ska se till att anordna studiedagar i fortbildningssyfte som kan belysa många dimensioner av flerspråkighet. Dessa skulle vara obligatoriska för alla ämneslärare, där man skulle kunna hyra in föreläsare som behandlar elevers flerspråkighet ”Det finns jättemånga bra föreläsare som pratar om språk och som pratar om situationen (skolsituationen, vår anm.)” (Edith). Samtidigt säger Edith att om flerspråkighet intresserade skolledningen skulle bättre möjligheter ordnas för eleverna.

Det som hela tiden återkommer hos samtliga informanter är bristen på utnyttjande av deras resurser samt okunskap och ointresse hos lärare såväl som hos rektorer och ledning. Dagny säger till exempel att hennes rektor inte känner till så mycket om ämnet och överlåter åt Dagny att sköta undervisningen på egen hand ”Rektorn vet att jag är utbildad och förlitar sig på att det där fixar jag själv”. Även tiden är en faktor som samtliga informanter tar upp under intervjuerna. Tiden är för många lärare en faktor som de inte helt kan styra över.

4.4 Sammanfattning

Dessa resultat pekar på att samtliga fyra informanter upplever att deras kunskaper behövs, men att de inte utnyttjas till den grad som skulle vara gynnsamt för eleverna. Upplevelsen hos informanterna är dock tudelad. Å ena sidan säger andra lärare och rektorer, enligt informanterna, att ämnet är viktigt, å andra sidan upplever informanterna ett ointresse och/eller okunskap hos lärare och rektorer för deras ämne. Något samarbete existerar inte heller varken på högstadiet eller på gymnasiet, vilket kan bero på tid, prioritering, okunskap och ointresse. Organisationen kring Sva och de riktlinjer som förs från högre instans och skolledning tycks inte förutsätta en möjlighet för samarbete mellan Sva-lärare och övriga lärare. Glädjande nog har våra informanter kreativa förslag på lösningar till hur samverkan och samarbete skulle kunna gå till. För att det ska fungera behöver dock skolledningen ge tydligare riktlinjer för hur Sva-verksamheten ska bedrivas. Vi ser tre övergripande delar i svaren om upplevda hinder för samarbete, nämligen tid, okunskap/ointresse samt styrande enheter.

5 Diskussion

Diskussionskapitlet innehåller fyra avsnitt: *Resultatet*, *Slutord*, *Vidare forskning* samt *Reflektioner*. Resultaten från ett högstadium och en gymnasieskola som utgör denna studies empiri omfattar inspelade intervjuer med sammanlagt fyra kvinnliga informanter: Agnes och Britta från högstadiet samt Dagny och Edith från gymnasiet.

5.1 Resultatet

I detta avsnitt diskuteras denna studies frågeställningar: *Sva-lärarnas upplevelser av synen på Sva*, *Samarbete och efterfrågan* samt *Hinder kring ämnet Sva*, vilka tillsammans bygger upp helheten för den problematik som försvårar ett medvetet samarbete mellan Sva-lärare och ämneslärare. *Hinder kring ämnet Sva* kommer att delas in och diskuteras utifrån tre delar: tidsaspekten, okunskap/ointresse samt styrande enheter. Dessa hinder kopplar vi till otydliga riktlinjer från skolledningen och den tysta kunskap (Carlgren, 1999:47ff) som tycks vara överordnad många lärares sätt att arbeta (MSU, 2008) på grund av de strukturella och kulturella förutsättningar som råder (Skolverket, 2013).

Angående Sva-lärarnas upplevelser av synen på Sva är det ett faktum att ämnets låga status i samhället (Economou, 2007:34) har sipprat ner till skolan, vilket har påverkat synen av ämnet hos både elever och deras föräldrar på ett negativt sätt. Om föräldrar uttrycker att Sva-ämnet i sig är onödigt, vilket exempelvis Britta berättar, så blir en naturlig följd att även deras barn, d.v.s. eleverna känner samma sak. Cummins (2000:44) skriver i *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* att flerspråkighet generellt har haft låg prioritet bland styrande enheter, vilket han menar beror på övergripande maktstrukturer i samhället. Samtliga informanter talar däremot inte om maktstrukturer utan pekar snarare på den okunskap de upplever att andra ämneslärare och rektorer har kring ämnet. Det här får oss att fundera över hur skolor presenterar Sva-ämnet för elever och föräldrar om bara Sva-lärare innehar kunskap om betydelsen av flerspråkighet. Ett resonemang som kan lyftas är hur, när och med vad skolan presenterar Sva-ämnet för föräldrar. Även elever behöver information om hur flerspråkighet påverkar utvecklingen i skolans ämnen och hur elevens resultat påverkar vidare utbildning, samt även deras självkänsla och identitet (se t.ex. Haglund, 2004:360f). Därför anser vi att problematiken kring andraspråksundervisning överlag måste diskuteras för att synen på Sva och flerspråkighet ska kunna förändras, eftersom denna syn påverkar flerspråkiga elever i och med att skolan är en spegelbild av samhället.

Vad gäller samarbete (se t.ex. Axelsson, 2004:521f) och efterfrågan visar samtliga informanter att de har en tydlig vilja att dela med sig av sina kunskaper, men det tycks inte finnas några riktlinjer eller något tidsutrymme för att detta ska kunna ske. De upplever att de möter motstånd från såväl lärare och ledning, samt från föräldrar och elever. En möjlig orsak till varför ett fungerande samarbete mellan Sva-lärare och ämneslärare inte existerar kan vara den tysta kunskap (Carlgren, 1999:47ff) som är en etablerad kultur inom lärarkåren (MSU, 2008; Skolverket, 2013). Lärare förväntas sköta sin egen undervisning i sina egna klassrum, vilket i sig öppnar upp för envägskommunikation samt reducerar möjligheten till samarbete. Fridlunds (2011:190) studie, *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* visar att det faktiskt finns Sva-lärare som föredrar att arbeta enskilt med Sva-eleverna separerade från majoritetseleverna utan samarbete med ämneslärare. Denna separation ser vi som ett problem därför att den inte gynnar varken reflektioner kring arbetet och eleverna, eller elevernas språk- och kunskapsutveckling. Glädjande nog visar informanterna i denna studie en önskan om att både Sva-lärare och andra ämneslärare kan samarbeta och undervisa i samma klassrum, till skillnad från den studie som Fridlund (2011:190) presenterar, samt även Skolverket visar i sin lägesrapport (2013). Förutsättningarna för samarbete och samverkan hindras av ett antal olika faktorer. Dessa hinder (se 4.3) ser vi som en samlad bild av varför Sva-lärarnas resurser inte

används till fullo. Vi har koncentrerat de upplevda hindren till tre övergripande teman: *tidsaspekten*, *okunskap/ointree* samt *styrande enheter* vilka redogörs för i följande tre delavsnitt. Resultatdiskussionen avslutas med ett slutord.

Tidsaspekten

Våra informanter, Sva-lärarna, upplever att tiden inte räcker till samt att den administrativa bördan upplevs vara för stor. Detta ger inget utrymme för reflektioner, utvärderingar eller pedagogiska diskussioner kring undervisning och elevernas språkutveckling (jfr Cummins, 1994, 1996, 2000; Thomas & Collier, 1997; Hammarberg, 2004) i den mån det skulle behövas. Däremot är det inte självklart att mer tid skulle ge möjlighet till samarbete per automatik, därtill krävs framförallt en väl fungerande organisation.

Okunskap/ointree

Våra informanter upplever att okunskap och/eller ointree finns hos rektorer, lärare och föräldrar kring flerspråkiga elever, vilket påverkar elevernas förutsättningar i skolan. På högstadiet menar Agnes och Britta att rektorn anser ämnet vara viktigt, däremot är situationen annorlunda på gymnasiet enligt Dagny och Edith, som inte direkt upplever att rektorn ser ämnet som oviktigt men att förståelsen för ämnet i sig är låg. Denna skillnad kopplar vi till att på högstadiet arbetar man mot gymnasiet, det vill säga varje elev måste ha en biljett för att komma vidare. På gymnasiet däremot är riktningen otydligare; eleverna kan börja jobba direkt efter gymnasiet, eller studera vidare. Frågan är vilka möjligheter våra flerspråkiga elever har att överhuvudtaget välja. Den okunskap eller det ointree som informanterna upplever finns hos andra ämneslärare leder till bristande samarbete, vilket i sin tur är en följd av att tiden är knapp för flertalet lärare. Agnes poängterar dock vikten av att inte skuldbelägga andra ämneslärare och återkommer till att samverkan på högstadiet är svårt. Här menar vi att ett språkutvecklande arbetssätt över ämnesgränserna skulle kunna öppna upp för ett vidgat samarbete mellan skolans alla ämneslärare, men detta kräver en stark ledning som ger tydliga direktiv och mandat till lärare. Vad anbelangar föräldrarna är det ämnets låga status som är dominerande för deras syn på ämnet vilket kan få förödande konsekvenser för elevernas språkutveckling. I denna studie beskriver högstadiets lärare att många av eleverna har en negativ attityd till Svenska som andraspråk och att de känner sig ”nedklassade” (Britta) om de placeras i Sva-klass (jfr Fridlund, 2011:180).

Styrande enheter

Med styrande enheter menar vi riktlinjer från kommunal nivå och skolledning. Samtliga informanter nämner att de upplever att skolledning och högre instanser har lite kunskap om flerspråkig undervisning. Detta tolkar vi som att informanterna upplever att de olika styrande enheterna uppvisar en slapp attityd gentemot ämnet Sva och hur det ska bedrivas. Dagny säger i detta sammanhang att hennes rektor inte känner till så mycket om hennes kunskaper men förväntar sig att Dagny sköter sitt ämne själv. På Agnes skola diskuteras hur ämnet kommer att undervisas i framtiden men det betyder tyvärr inte att ämnet eller Agnes kunskaper är integrerade med övrig verksamhet på skolan. Vi vill problematisera denna aspekt utifrån en organisatorisk synvinkel eftersom otydliga riktlinjer uppstår om skolledning lägger hela ansvaret på Sva-lärarna utan att detta ansvar är sanktionerat hos alla ämneslärare. Hyltenstam och Milani (2012:291, 391) menar att det finns alldeles för lite återkoppling kring undervisning av flerspråkiga elever, vilket vi stödjer. I situationer när det saknas tydliga riktlinjer för hur en viss verksamhet ska fungera menar Hyltenstam och Milani (2012:474f) att det leder till att man varken kan bedöma vad som är bra eller dåligt med verksamheten. Detta

tyder inte bara på en tyst kunskap (jfr Carlgren, 1999; MSU, 2008; Frelin, 2012:16f) utan även på tysta överenskommelser mellan ledning och lärare, därmed framstår detta för oss som en otydlighet i ledarskapet. Trots att Sva-lärare besitter stor kunskap om flerspråkig undervisning har de ingen makt över organisationen kring sin verksamhet.

5.2 Slutord

Denna studies informanter upplever att arbetet som Sva-lärare är ganska ensamt, där enstaka eldsjälur bedriver det arbete som egentligen ska genomsyra hela skolverksamheten; Britta säger i detta sammanhang "[...] och finns det ingen eldsjäl då är det från ledningshåll det måste styras". Vi ser det som att våra informanter återkommer till den organisatoriska frågan. Kanske är det så att Sva-ämnet än idag inte är inkluderat i skolans övergripande organisation. Trots att Sva har blivit ett eget ämne, trots att det finns en kursplan, samt trots det faktum att vart femte barn och ungdom i Sverige har utländsk härkomst (Hyltenstam & Milani, 2012:7) ser vi att teori och praktik inte går hand i hand. Så som organisationen ser ut idag ser vi också att Sva-lärarna i vår studie inte har stöd i sin profession samt att respektive organisation inte möjliggör samarbete. Vår förhoppning är därmed att detta arbete, även om omfånget är av mindre art, kan belysa den problematik som Sva-lärare upplever i sin profession och därmed bidra till forskning om en fungerande organisation för flerspråkig undervisning. Kanske fungerar Sva även i grundskolan och på gymnasiet som en gräns snarare än en brygga till språk- och kunskapsutveckling (jfr Carlson, 2002). I nästa avsnitt presenteras förslag på vidare forskning.

5.3 Vidare forskning

Denna studie visar på Sva-lärarnas upplevelser om hur deras resurser används samt hur andra lärare och rektorer tänker och upplever Sva-ämnet. Deras berättelser talar om att skolledning och andra ämneslärare visar ett ointresse som grundar sig på låg kunskap om flerspråkighet och otydliga riktlinjer kring hur ämnet ska bedrivas. För att ytterligare utöka bilden av Sva-läraren och Sva-ämnet vore det intressant att belysa andra verksamma ämneslärares uppfattningar om Sva-ämnet och flerspråkig undervisning. Eftersom indikationerna pekar på att det saknas tydliga direktiv kring hur flerspråkig undervisning ute på skolorna ska bedrivas, vore det även i detta sammanhang relevant att belysa rektorers och övrig skollednings upplevelser kring organisationen av Sva. Vi är av den åsikten att om ett förändringsarbete ska vara genomförbart måste alla vara överens om riktningen med arbetet kring flerspråkiga elever, om dessa elever ska ha samma möjligheter som majoritetseleverna. Diskussionskapitlet avslutas med författarnas reflektioner.

5.4 Reflektioner

Som blivande lärare är elevperspektivet det perspektiv som alltid kommer att komma i första hand för oss, och som vi hoppas ska kunna genomsyra upplägget i vår undervisning. Hade omfånget av detta arbete varit större, hade vi även inkluderat elevernas upplevelser och syn på ämnet för att få ett bredare spektrum av den komplexitet som existerar i skolan kring flerspråkighet. Ingången vi istället valde var att intervjua Sva-lärarna om deras upplevelser av hur deras resurser utnyttjas och används i Sva-ämnet. Ett alternativ till metod skulle kunna ha varit att låta Sva-lärare sitta tillsammans i en grupp och resonera kring ämnet Sva under videospelning, vilket givetvis hade synliggjort Sva-lärarnas kollegiala tankar och förhållningssätt som uppstår vid samspel och interaktion. Detta valdes dock bort på grund av tidsomfånget samt att Sva-lärarna på de utvalda skolorna till antalet var få och en gemensam träff svår att få till stånd.

Det språkvetenskapliga fältet kring Sva är utbrett beträffande undervisningsmetoder⁸, men när det gäller hur det faktiska arbetet fungerar och möjliggörs, samt hur det upplevs av Sva-lärare är forskningsfältet inte lika omfattande. Med denna studie hoppas vi bidra till forskningsfältet kring hur situationen kring flerspråkselever och deras språkutveckling kan förbättras, även om studien inte behandlar själva språkvetenskapen. Vi har också uppmärksammat att flerspråkig forskning i större omfattning behandlar yngre åldrar, samtidigt som lärare i förskola och grundskola upp till årskurs 3 inte behöver behörighet i Sva. Det anser vi pekar på att teori och praktik inte strävar åt samma håll. Vår förhoppning är att detta arbete kan bidra till forskningsfältet om hur Sva-ämnet används och uppfattas av både lärare och styrande organ. Vår åsikt är, att för att kunna påverka samt förbättra organisationen och samarbetet kring Sva behövs mer av den verklighetsnära utgångspunkt som detta arbete tar avstamp i. Vi är väl medvetna om att våra resultat visar på en mindre del av vardagen hos Sva-lärare och vi gör inte anspråk på att generalisera Sva-lärares upplevelser, däremot pekar denna studies resultat i den riktningen. Grundproblemet kvarstår dock, att många flerspråkiga elever lämnar grundskolan utan fullständigt godkända betyg, och många lämnar även gymnasiet utan behörighet till högskola och universitet.

⁸ Exempelvis: genrepdagik (Axelsson 2009, Hedeboe & Polias, 2008), performansanalys (Abrahamsson & Bergman, 2005), språkutvecklande arbetssätt (Gibbons, 2013).

Litteraturlista

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.). (2005). *Tankarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Axelsson, M. (2004). "Skolframgång och tvåspråkig utbildning". I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, 503-538.
- Axelsson, M. (red.) (2009). *Många trådar in i ämnet. Genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Bird, C.M. (2005) "How I Stopped Dreading and Learned to Love Transcription". *Qualitative Inquiry*. Sage Publications 11:226.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Carlgren, I. (1999). "Professionalism and teachers as designers". *Journal of Curriculum Studies*, 31:1, 43-56.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet, sociologiska institutionen.
- Cummins, J. (1994). "Knowledge, power and identity in teaching English as a second Language". In: F. Genesee (Ed.) *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual matters.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, sampel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk – behövs det?* Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Diss., Uppsala Universitet, Uppsala.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare-professionellt relations-byggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Gothenburg Studies in Educational Sciences 310.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren 3:e upplagan.
- Haglund, C. (2004). "Flerspråkighet och identitet". I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 359-388.

- Halliday, M. (2004 [1925]). *An introduction to functional grammar*. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold 3rd ed.
- Hammarberg, B. (2004). ”Teoretiska ramar för andraspråksforskning”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 25-78.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). ”Språkutvecklande ämnesundervisning”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 539-572.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). ”Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar”. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*, s. 17–152. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman – Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Linköping: Linköpings Universitet. Tema kommunikation 1994:4.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Sage, cop., Thousand Oaks, CA, 2nd ed.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk. Rapport D, nr 2003:757*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2008). *Att lyfta fram den pedagogiska praktiken. Vägledning för processledare*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forsknings-metodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, 4:e upplagan.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska. Kvalitetsgranskning: Rapport 2010:16*.
- Skolinspektionen, (2012). *En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011*. Skolinspektionens rapport.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Skolverket.
- Skolverket, (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Rapport 387, 2013. Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Andra upplagan.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC, NCBE Resource Collection Series.
- Tingbjörn, (2004). ”Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv - en Tillbakablick”. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, 743-762.
- Vygotskij, L.S. (1999 [1934]). *Tänkande och Språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1 Förfrågan om deltagande i studien – högstadiet

Hej!

Eftersom jag har gjort all min VFU på X-skolan känns det naturligt att tillfråga dig om medverkan i en studie.

Jag läser B-kursen (31-60 hp) i Svenska som andraspråk denna termin, vid sidan av Svenska D (91-120 hp) i lärarutbildningen på Högskolan i Gävle, och vill fråga dig om du kan delta i en studie i egenskap av Sva-lärare på högstadiet. Vi är två studenter som ska skriva B-uppsats tillsammans och min kurs-kollega gör motsvarande på ett gymnasium. Frågorna kommer att handla om hur skolan använder dina resurser som lärare i Svenska som andraspråk.

Intervjun kommer att spelas in och du som informant samt skolan blir avidentifierade i uppsatsen, för att uppnå högsta möjliga anonymitet enligt Högskolan i Gävles etiska principer.

Lärare för kursen är Ulrika Serrander, xxxxxx@hig.se, tfn:026-xx xx xx.

Jag hoppas du har möjlighet att bistå mig!

Med vänliga hälsningar

Maria Hjelte

070-xxx xxxx

xxxxxx@student.hig.se

Bilaga 2 Förfrågan angående deltagande i studien - gymnasiet

Hej!

Eftersom jag har gjort all min VFU på X-gymnasiet känns det naturligt att tillfråga dig om medverkan i en studie.

Jag läser B-kursen (31-60 hp) i Svenska som andraspråk denna termin, vid sidan av Svenska D (91-120 hp) i lärarutbildningen på Högskolan i Gävle, och vill fråga dig om du kan delta i en studie i egenskap av Sva-lärare på gymnasiet. Vi är två studenter som ska skriva B-uppsats tillsammans och min kurs-kollega gör motsvarande på ett högstadium. Frågorna kommer att handla om hur skolan använder dina resurser som lärare i Svenska som andraspråk.

Intervjun kommer att spelas in och du som informant samt skolan blir avidentifierade i uppsatsen, för att uppnå högsta möjliga anonymitet enligt Högskolan i Gävles etiska principer.

Lärare för kursen är Ulrika Serrander, xxxxxx@hig.se, tfn:026-xx xx xx.

Jag hoppas du har möjlighet att bistå mig!

Med vänliga hälsningar

Nina Begović

0730-xx xx xx

xxxxxx@student.hig.se

INTERVJUGUIDE
till lärare i Svenska som andraspråk (Sva) på
högstadium och gymnasium

Uppvärmningsfrågor:

Hur länge har du jobbat som lärare? Hur länge har du jobbat som Sva-lärare? Hur lång är din Sva-utbildning?

Inspelning:

1. Hur många Sva-lärare är ni på skolan? Hur många elever läser Sva?
2. Hur upplever du att rektor och andra lärare ser på ditt ämne?
3. Hur används och efterfrågas dina kunskaper i Sva och på vilket sätt? Av rektor, kollegor, elever, föräldrar?
4. Hur ser samarbetet ut? Mellan kollegor och deras ämnen? Uttrycker andra lärare, speciallärare, ämneslärare m.fl., ett behov av dina kunskaper? Har du material att lämna ut vid behov?
5. Hur går du tillväga för att dela med dig av dina kunskaper till kollegor? Idag och på lång sikt? Finns det några hinder för utövandet och organiseringen av ditt ämne?
6. Något du vill tillägga?

Bilaga 4 Analysschema

Analysschema					
Svar Fråga	Agnes	Britta	Dagny	Edith	Resultat- tolkningar
Uppvärm- ningsfrågor					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
Datum validering					
Resultat- tolkningar					