

Vasa universitet  
Filosofiska fakulteten

Sanna West

Förståelse genom språklig medvetenhet  
– Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den  
finlandssvenska grundskolan

Vasa 2016

## Innehåll

TIIVISTELMÄ .....	5
1 INLEDNING .....	7
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	10
1.2 Material.....	13
1.2.1 Enkät .....	14
1.2.2 Intervjuer .....	19
1.2.3 Material i delanalyserna .....	22
1.3 Metod.....	22
1.4 Avhandlingens struktur .....	29
2 SPRÅKLIG UNDERVISNINGSPRAXIS UR LÄRARSYNVINKEL I EN TVÅSPRÅKIG SAMHÄLLSKONTEXT .....	30
2.1 Det flerspråkiga Finland .....	30
2.2 Den finlandssvenska grundskolan.....	33
2.3 Den professionella läraren .....	39
2.3.1 Lärarens kompetenser .....	43
2.3.2 Lärarens undervisningspraxis .....	47
2.4 Språkfokus i undervisningen .....	52
2.4.1 Språklig praxis .....	55
2.4.2 Språkinriktad undervisning .....	56
2.4.3 Lärarens språkliga medvetenhet .....	59
2.5 Lärarens språkliga undervisningspraxis .....	61
3 DEN MÅNGKULTURELLA SKOLKONTEXTEN .....	64
3.1 Diskussion kring de centrala begreppen .....	64
3.1.1 Elev med invandrarbakgrund.....	68
3.1.2 Mångkulturell skola och mångkulturell klass.....	72
3.2 Mångkulturalism i den finlandssvenska grundskolan .....	75
3.3 Forskning om mångkulturella klassrum .....	78
3.4 Sammanfattande diskussion.....	86
4 SPRÅKLIG UNDERVISNINGSPRAXIS I UNDERVISNING FÖR ELEVER MED INVANDRARBAKGRUND .....	89
4.1 Lärarinformanterna.....	89
4.2 Värderingar om och erfarenheter av språket i undervisningen.....	94
4.2.1 Lärarens roll och ansvar .....	94
4.2.2 Elevens språkutveckling ur lärarsynvinkel.....	101
4.2.2.1 Språkliga utmaningar i klassrummet .....	101
4.2.2.2 Befrämjande och hindrande faktorer för inlärning av svenska .....	106

4.3	Lärarens språkliga handlingar i det mångkulturella klassrummet ....	125
4.3.1	Lärarens sätt att tala .....	125
4.3.2	Språkstödjande material och metoder .....	135
4.3.3	Feedback på elevens språkfärdigheter.....	145
4.4	Sammanfattande diskussion.....	147
5	SPRÅKLIG UNDERVISNINGSPRAXIS I MÅNGKULTURELLA KLASSRUM I ETT FRAMTIDSPERSPEKTIV .....	152
5.1	Framtiden ur utbildningsmyndighetens synvinkel .....	152
5.2	Framtiden ur lärarnas synvinkel.....	155
5.2.1	Utveckling av lärarkompetens .....	155
5.2.2	Skolans framtid i en mångkulturell kontext .....	164
5.3	Sammanfattande diskussion.....	174
6	SLUTDISKUSSION.....	177
	LITTERATUR.....	183
	BILAGOR .....	201

## Figurer

<b>Figur 1.</b>	Sammanställning av materialtyp, analysmetod, analysenhet, presentationssätt och förhållandet till forskningsfrågorna .....	23
<b>Figur 2.</b>	Antalet personer med utländsk bakgrund enligt Finlands officiella statistik 2014.....	32
<b>Figur 3.</b>	Relationen mellan lärarens profession, lärarskap och undervisning enligt Luukkainen (2000: 49) (min översättning).....	41
<b>Figur 4.</b>	Olika sätt att definiera yrkeskunnande enligt Ellström (2004: 38)..	44
<b>Figur 5.</b>	Professionalitetsmodell enligt Forslund och Jacobsen (2010: 28)..	45
<b>Figur 6.</b>	Praxistriangel enligt Handal och Lauvås (2000: 44, 2002: 44) och Lauvås och Handal (2001: 202–206, 2007: 177).....	49
<b>Figur 7.</b>	Lärarkompetensens beståndsdelar enligt Lahdenperä (2010b: 18)..	51
<b>Figur 8.</b>	Språklig undervisningspraxis i lärarens arbete i mångkulturella klasser i en finlandssvensk skolkontext.....	63
<b>Figur 9.</b>	Lärarnas åsikter om sin roll i klassen .....	95
<b>Figur 10.</b>	Lärarnas åsikter om elevernas språkfärdigheter .....	97
<b>Figur 11.</b>	Procentandelar för alla befrämjande (N=204) och försvårande (N=169) faktorer enligt lärarna.....	124
<b>Figur 12.</b>	Procentandelar för de befrämjande (N=103) och försvårande (N=102) faktorerna i första position enligt lärarna .....	125
<b>Figur 13.</b>	Lärarnas åsikter om sättet att tala i klassen .....	127
<b>Figur 14.</b>	Lärarnas åsikter om mål, material och metoder i undervisningen .	136
<b>Figur 15.</b>	Lärarnas åsikter om feedback .....	146

<b>Figur 16.</b>	Lärarens språkliga undervisningspraxis utgående från analysen i kapitel 4 .....	148
<b>Figur 17.</b>	Lärarnas åsikter om den finlandssvenska grundskolans framtid ...	165
<b>Figur 18.</b>	Språklig undervisningspraxis ur ett framtidsperspektiv .....	174

## Tabeller

<b>Tabell 1.</b>	Jämförelse mellan lärarnas bakgrundsfaktorer i föreliggande studie och i svenskspråkiga grundskolor 2010 enligt Westerholm (2011) .....	18
<b>Tabell 2.</b>	De största språkliga utmaningarna i undervisningen.....	102
<b>Tabell 3.</b>	De viktigaste faktorerna som befrämjar språkinläringen.....	107
<b>Tabell 4.</b>	De viktigaste faktorerna som försvårar inläring av svenska i klassrummet .....	115
<b>Tabell 5.</b>	Korstabell om lärarnas sätt att tala och olika faktorer i undervisningskontexten .....	130
<b>Tabell 6.</b>	Korstabell om lärarnas sätt att tala och olika faktorer som handlar om lärarens bakgrund .....	132
<b>Tabell 7.</b>	Korstabell om lärarnas sätt att tala och olika faktorer som handlar om eleverna.....	134
<b>Tabell 8.</b>	Korstabell om mål, material och metoder i undervisningen och olika faktorer som handlar om undervisningskontexten.....	141
<b>Tabell 9.</b>	Korstabell om mål, material och metoder i undervisningen och olika faktorer som handlar om läraren.....	142
<b>Tabell 10.</b>	Korstabell om mål, material och metoder i undervisningen och olika faktorer som handlar om eleverna .....	144
<b>Tabell 11.</b>	Korstabell om fortbildning och olika faktorer som handlar om undervisningskontexten .....	160
<b>Tabell 12.</b>	Korstabell om fortbildning och olika faktorer som handlar om läraren .....	161
<b>Tabell 13.</b>	Korstabell om fortbildning och olika faktorer som handlar om eleven .....	163
<b>Tabell 14.</b>	Korstabell om framtiden och olika faktorer som handlar om undervisningskontexten .....	169
<b>Tabell 15.</b>	Korstabell om framtiden och olika faktorer som handlar om läraren .....	171
<b>Tabell 16.</b>	Korstabell om framtiden och olika faktorer som handlar om eleverna .....	173

## Tablåer

<b>Tablå 1.</b>	Ett urval faktorer som påverkar lärarens arbete enligt fem utvalda undersökningar .....	87
<b>Tablå 2.</b>	En typisk lärare i ljuset av enkätsvaren .....	92
<b>Tablå 3.</b>	Lärarnas bakgrund .....	93

## Förkortningar

Grlgru	Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen
Li1–Li8	Informanterna i lärarintervjun
Le1–Le107	Informanterna som har svarat på enkäten

---

**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta****Tekijä:**

Sanna West

**Lisensiaatintutkielma:**

Kielellinen tietoisuus ymmärtämisen lähtökohtana – maahanmuuttajataustaiset oppilaat ruotsinkielisessä peruskoulussa opettajan näkökulmasta

**Tutkinto:**

Filosofian lisensiaatti

**Oppiaine:**

Ruotsin kieli

**Valmistumisvuosi:**

2016

**Työn ohjaajat:**Nina Pilke ja Harry Lönnroth

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tutkimuksessani tarkastelen Suomen ruotsinkielisten peruskoulujen kielellisiä opetus-käytänteitä monikulttuurisessa kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajan työn toimintaedellytyksiä opettajien käsityksistä ja kokemuksista koostuvan käytännön ammattiteorian (*praktisk yrkesteori*) sekä opettajien kielellisten käytänteiden (*språkliga handlingar*) kautta. Tarkastelen toimintaedellytyksiä sekä opettajien ammatillisen kehityksen että opetusviranomaisten näkökulmasta. Aineisto koostuu opettajien kyselylomakevastauksista (n=107) ja haastatteluista (n=8) sekä yhdestä asiantuntijahaastattelusta. Aineistonkeruujakohtana 2009–2010 opettajat opettivat vähintään yhtä maahanmuuttajataustaista oppilasta luokassaan. Yhdistän tutkimuksessani laadullisia (lähiluku kontekstissa) ja määrällisiä (tilastollinen analyysi) analyysimenetelmiä.

Aineistossa tilastollisesti merkittäviin eroihin johtavia muuttujia ovat opettajien jatkokoulutus, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä ja kielitaito. Jatkokoulutukseen osallistuneet (23 %) vaikuttaisivat maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessaan mm. muuttavan puhutapaansa hitaammaksi ja selkeämmäksi. Samoin opettajat toimivat todennäköisemmin jos luokassa on vähintään yksi maahanmuuttajataustainen oppilas, jonka ruotsin kielen taito ei ole täysin äidinkieleltään ruotsinkielisten tasolla tai kun luokassa on vähintään neljä maahanmuuttajataustaista oppilasta. Kielellisten tavoitteiden asettaminen sekä kielenkehitystä tukevien materiaalien ja menetelmien käyttö on yleisempää pienissä kouluissa sekä jatkokoulutusta saaneiden opettajien keskuudessa.

Asiantuntijahaastattelussa painottuu, että kaikki oppilaat tarvitsevat äidinkielestä riippumatta kielellistä tukea. Opettajat näkevät sopivien oppimateriaalien ja opetusmetodien lisäksi luokkatovereiden tuen ja oppilaan oman aktiivisuuden olevan keskeistä maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielenoppimisessa. Opetusviranomaisten mukaan kaikilla opettajilla ei ole maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen tarvittavia valmiuksia. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista haluaisi kuitenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen keskittyvää jatkokoulutusta. Vain viidesosan mielestä monikielisyys on uhka ruotsille opetuskielenä, ja useammin tätä mieltä olivat opettajat, joilla oli vähintään neljän vuoden kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta.

---

**NYCKELORD:** språklig medvetenhet, språklig undervisningspraxis, språklig praxis, elever med invandrarbakgrund, lärarperspektiv



# 1 INLEDNING

Språket är ett centralt redskap i alla lärares arbete. Genom språket ger lärarna eleverna medel att ta in ny information och uttrycka vad de har lärt sig (Hajer & Meestringa 2010: 21; se även Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 6–25). Elevernas språkfärdigheter kan variera mycket och denna variation borde läraren kunna ta hänsyn till i undervisningen. I den här undersökningen koncentrerar jag mig på de språkliga aspekter som aktualiseras när lärare undervisar i klasser där alla elever inte har undervisningsspråket som modersmål och där de kan ha olika kulturell bakgrund men där de alla ändå borde lära sig samma ämnesinnehåll.

I fokus står lärares arbete i klasser där det bland andra elever även finns elever med invandrabakgrund. Med termen *elev med invandrabakgrund* avser jag en elev som av någon orsak flyttat till Finland eller är född i Finland av föräldrar som båda är invandrare. En elev med invandrabakgrund i min undersökning har varken svenska eller finska som modersmål eller hemspråk. Elever med invandrabakgrund bildar inte en homogen grupp utan de är barn och ungdomar i olika åldrar med olika bakgrund och modersmål. Jag återkommer till denna begrepps- och termdiskussion i avsnitt 3.1.

Invandringen till Finland har ökat under de senaste årtiondena. Ett mångkulturellt samhälle är ändå inte något nytt fenomen i Finland (Talib 2004: 18). Det finns flera orsaker till invandringen: en del invandrare är flyktingar, men människor har flyttat till Finland också t.ex. på grund av arbete eller studier. På 1990-talet kom det ett större antal invandrare till Finland, men invandringen var ändå relativt liten under de följande tio åren. Först på 2000-talet har invandringen ökat igen. (Rapo 2011.) År 2015 har varit en vändpunkt på grund av att flera tiotals miljoner människor har drabbats av krig och konflikter och har varit tvungna att lämna sitt hem. Denna flyktingkris har orsakat att andelen asylsökande i Finland har nästan tiodubblats på ett år: år 2014 var antalet 3 651 och år 2015 redan 32 476. (Inrikesministeriet 2016.) Förändringar i samhället reflekteras i skolorna och därför har antalet elever som talar olika språk som modersmål ökat också i de finländska skolorna (se t.ex. Latomaa & Suni 2011: 111–116; OPH 2011a).

Elever med invandrabakgrund är inte jämnt fördelade mellan skolor utan på vissa orter kan det finnas fler elever med invandrabakgrund än på andra. Vissa skolor och lärare har därför mera erfarenhet än andra av att organisera undervisningen för elever med invandrabakgrund. (Se OPH 2011a.) I min undersökning utgår jag från att redan en enda elev med invandrabakgrund i klassen kan påverka lärarens arbete. Enligt Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000: 70–71) spelar

kontexten en allt större roll i dagens lärarskap och elever med utländsk bakgrund påverkar i sin tur vad som krävs av läraren och skolan.

Jag har valt att studera den språkliga vardagen i skolan ur lärarnas synvinkel på grund av lärarnas stora betydelse för elevernas språkutveckling. En elev med invandrabakgrund kan ha lärt sig ett eller flera språk och en kultur eller flera kulturer hemma, men för att lyckas i ett nytt land måste eleven lära sig också landets språk (se Pini Kemppainen & Lasonen 2009: 28). I en undersökning av Ahtineva, Asanti, Järvinen, Kaartinen, Virta och Yli-Panula (2010: 14) har blivande lärare framfört att just de språkliga faktorerna är mest utmanande när de undervisar elever med invandrabakgrund. Lärararbetet blir mer krävande om eleverna i klassen har olika modersmål och också olika kulturell bakgrund (se Rubinstein Reich & Tallberg Broman 2000: 69–71). Elevernas språkfärdigheter kan vara på olika nivåer och även en pratsam elev kan ha det svårt med språket i skolan. Det finns skillnader mellan det språk som används i vardagliga kontexter och det som brukas i skolkontexten. Fungerande kommunikation i vardagliga situationer betyder inte automatiskt att eleven kan förstå och producera det mera komplicerade språket i skolan (se t.ex. Cummins 1996: 52; Gibbons 2006: 12–13; se även avsnitt 2.4).

Min avhandling handlar om lärarnas arbete i de svenskspråkiga grundskolorna i Finland där svenskans status gör den språkliga situationen i klassrummet ännu mer mångfaldig. Svenskans ställning som ett av Finlands nationalspråk ställer krav på skolans roll som kulturbärare och bevarare av språket. Eftersom ca 5,4 % av befolkningen har registrerat språket (dvs. svenskan) som modersmål kan man säga att denna grupp har en minoritetsstatus i förhållande till dem som har finska som registrerat modersmål (90,4 %) (se Finlands officiella statistik 2015). På grund av sin invandrabakgrund får eleverna egentligen en status av dubbelminoritet när de lär sig svenska genom den grundläggande utbildningen (se t.ex. Mansikka & Holm 2011).

Då jag började mitt avhandlingsarbete år 2008 fanns det ännu ganska få språkvetenskapliga undersökningar med fokus på språket i de svenskspråkiga skolorna i Finland ur lärarens synvinkel. Med åren har det dock publicerats språksociologiskt och pedagogiskt inriktade undersökningar om temat. Kovero (2011) samt Kovero och Londen (2009) diskuterar i sina undersökningar bl.a. elevernas språkbakgrund och hur den påverkar identiteten i finlandssvenska grundskolor och gymnasier. Kingelin-Orrénmaa (2014) undersöker bl.a. varför man som förälder väljer svenskspråkig skola för sina barn på en så kallad svensk språkö. I de pedagogiskt inriktade undersökningar som handlar om de finskspråkiga skolorna har man studerat mångkulturell undervisning eller lärarens

mångkulturella kompetens som helheter utan att sätta fokus på den språkliga aspekten (Talib 1999; Miettinen 2001; Soilamo 2008). Situationen ur lärarens synvinkel i de mångkulturella svenskspråkiga skolorna har undersökts t.ex. av Mansikka och Holm (2011) samt Björklund (2013). Jag diskuterar undersökningarna mer utförligt i kapitel 2 och 3.

Min avhandling är en språksociologiskt inriktad undersökning om mångkulturella klasser i den finlandssvenska skolan. Einarsson (2009: 17) definierar *språksociologi* (som han använder synonymt med sociolingvistik) på följande sätt: ”Språksociologi är studiet av språklig variation och förändring i ett socialt och kulturellt perspektiv.” Jag betraktar språket som någonting som förändras eftersom kontexten förändras, dvs. skolkontexten blir en annan på grund av elever med invandrabakgrund och jag betraktar också om och hur läraren förändrar sitt sätt att beakta de språkliga faktorerna i klassrummet. Även styrdokument som fungerar som ram för undervisningen påverkas av förändringar i samhället.

Avhandlingen ger en tidsmässigt förankrad bild av lärarens arbete i klassrummet med elever som inte alla talar svenska som modersmål. Analysen tar fasta både på lärarnas aktuella tillvägagångssätt och på deras önskemål om eventuella förändringar och t.ex. viljan till fortbildning. Detta förväntas ge utbildningsmyndigheterna möjlighet att förstärka det som lärarna upplever som fungerande och ge mera stöd på områden där lärarna ser centrala utvecklingsbehov när det gäller sitt arbete. Avhandlingen kan även ge enskilda lärare rekommendationer om tillvägagångssätt men framför allt väcka intresse för de språkliga aspekterna vid all undervisning. Då uppmärksamhet fästs vid språket i undervisningen kan det förväntas att det slutligen är eleverna i klassen som drar mest nytta av detta och får undervisning som passar deras utvecklingsnivå i undervisningsspråket.

Avhandlingen är en del av projektet *Tvåspråkigheten och det mångkulturella Finland – god praxis och framtida utmaningar i en fackspråklig kontext* (TMF). Projektet är ett samarbetsprojekt mellan Vasa universitet och Uleåborgs universitet. Syftet med projektet är att utreda verksamhetsbetingelser och verksamhetsmodeller som stödjer tvåspråkighet i det finländska samhället. Jag har fått finansiering på tre år från SLS (Svenska litteratursällskapet i Finland) för mitt avhandlingsarbete. (TMF-forskningsprogram 2014.) Projektet förverkligas av forskarteamet BiLingCo inom vilket forskarna intresserar sig för hur tvåspråkigheten fungerar inom olika kontexter som sjukhus (Vik & Välimaa 2013), förtroendemannaorganisationer (Vik-Tuovinen 2012; Koskela & Pilke 2014) och polismyndigheter (Heittola 2013). Kingelin-Orrenmaas (2014) studie i svenska rum i Tammerfors kartlägger den finlandssvenska skolan ur föräldrarnas

synvinkel i en språkpolitisk kontext. Fungerande språklig vardag i skolan utgör en grundläggande faktor i en tvåspråkig samhällskontext. Min avhandling ger lärare i den finlandssvenska grundskolan möjlighet att föra fram vad som förutsätts av lärarskap i klasser med elever med invandrabakgrund. Mitt bidrag hör till den del av projektet som handlar om de centrala utmaningarna för tvåspråkigheten i dag och i framtiden. Lärararbetet beskrivs ofta som utmanande och elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder kan tänkas göra arbetet mer krävande. Å andra sidan är utmaningar även en central del i lärarens professionella utveckling (se Rubinstein Reich & Tallberg Broman 2000: 69–71; Bigestans 2015: 3).

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att studera den språkliga undervisningspraxisen som enligt lärarna kännetecknar yrkesvardagen i en mångkulturell kontext i den finlandssvenska grundskolan samt de verksamhetsbetingelser som sätter ramarna för den utvalda minoritetskontexten.

I denna undersökning söker jag svar på följande forskningsfrågor:

1. Vad kännetecknar den språkliga undervisningspraxisen i de finlandssvenska klasserna med elever med invandrabakgrund?
  - a. Hurdana värderingar och erfarenheter har lärarna när det gäller undervisning av elever med invandrabakgrund?
  - b. Vilka faktorer ligger bakom skillnaderna i lärarnas språkliga handlingar?
2. Vilka tendenser kan i ett framtidsperspektiv identifieras i lärarnas arbete i den mångkulturella skolan med tanke på undervisningsspråket svenska?

Jag söker svar på den första forskningsfrågan genom att utgå från lärarnas arbetsrelaterade upplevelser och synpunkter. Tyngdpunkten ligger på lärarens språkliga undervisningspraxis som består av handlingar, erfarenheter och värderingar (se Handal & Lauvås 2002, 2007; avsnitt 2.3.2 och 2.5). Lärarens egna erfarenheter och värderingar, dvs. den så kallade praktiska yrkesteorin, påverkar lärarens språkliga handlingar. I min avhandling definierar jag begreppet 'språklig handling' som lärarens språkliga agerande i yrkesrollen med avsikten att sköta sina arbetsuppgifter. En lärare genomför språkliga handlingar genom att använda språket på olika sätt genom den skriftliga och muntliga modaliteten (t.ex. valet av skriftligt material och sättet att tala i klassrummet). I min undersökning kännetecknas kontexten av att det finns minst en elev med invandrabakgrund i klassen. Med *språkliga handlingar* syftar jag alltså på handlingar där språket används, t.ex. när det gäller att förklara en uppgift eller att upprepa anvisningar

(se mera i avsnitt 2.4.1; jfr Hägerfelth 2004: 211–212). Jag lägger en speciell tonvikt vid aspekten hur läraren tar hänsyn till elevernas specialbehov angående språk i undervisningen (jfr Hägerfelth 2004).

Jag reder ut om och i så fall hur läraren i planeringen av sin undervisning eller i själva undervisningssituationen i klassrummet säger sig ta hänsyn till språkliga aspekter i synnerhet när det gäller elever med invandrabakgrund. Jag undersöker hur lärarna upplever undervisning för elever med invandrabakgrund och hurdana verksamhetssätt lärarna har när de jobbar i ett klassrum med elever som har olika språkliga bakgrunder. Av intresse är även hurdana utmaningar lärarna möter i sitt arbete i en mångkulturell klass

I min undersökning tar jag även hänsyn till de faktorer som kan spela en roll för hur läraren beaktar elevernas språkkunskaper. Lärarens erfarenheter av att undervisa elever med invandrabakgrund, lärarens fortbildning, antalet elever med invandrabakgrund i klassen eller i skolan är några av de faktorer som kan antas påverka lärarens erfarenheter och värderingar samt handlingar och därmed lärarens hela språkliga undervisningspraxis. (Se Handal & Lauvås 2002: 45; Soilamo 2008.)

När jag söker svar på den andra forskningsfrågan redogör jag för faktorer som enligt lärarna eventuellt kommer att förändras i framtiden. Jag är också intresserad av hur Utbildningsstyrelsen ser på svenskans ställning som undervisningsspråk i skolorna som ser ut att bli mer mångkulturella i framtiden och om och i så fall hur Utbildningsstyrelsen planerar att stödja svenskan som undervisningsspråk. Denna del av undersökningen baserar sig på en intervju med direktören för Utbildningsstyrelsens enhet för svenskspråkig utbildning.

När jag söker svar på mina forskningsfrågor är verksamhetssätt och verksamhetsbetingelser centrala. Jag undersöker hurdana verksamhetsbetingelser lärarna har i nuläget och hur arbetet i ett mångkulturellt klassrum med svenska som undervisningsspråk kan utvecklas och stödjas i framtiden. Det är centralt att ta reda på hurdan stöd lärarna möjligen behöver i sitt arbete med att undervisa elever med invandrabakgrund för att säkerställa verksamhetsbetingelserna och vid behov utveckla dem vidare. Jag kartlägger lärarnas intresse för att utvecklas i yrket när det gäller fortbildning. Det är av betydelse att få veta hur lärarna ser på svenskan som undervisningsspråk och på den mångkulturella undervisningskontexten i ett framtidsperspektiv. Avhandlingen och dess resultat syftar även till att diskutera om den mångkulturella skolkontexten eventuellt kommer att bidra till en ny verksamhetskultur som i sin tur kan ha betydelse för tvåspråkighetens framtid i det finländska samhället.

Undersökningen genomförs på två nivåer: på mikronivån granskas lärarnas undervisningspraxis, på makronivån undersöks de finländska myndigheternas officiella syn på svenskan som undervisningsspråk i en mångkulturell skolkontext. Jag utgår från lärarnas verklighet men är också intresserad av den roll som utbildningsmyndigheterna spelar när det gäller de språkliga aspekterna i lärarens arbete i klassrum med elever med olika språkliga och kulturella bakgrunder. I min avhandling behandlar jag mikro- och makronivån i olika avsnitt men utgår från att det finns en ständig växelverkan mellan nivåerna. Fastän lärarna har en viss frihet i sitt arbete ger styrdokument på makronivån riktlinjerna för arbetet på mikronivån. Även enskilda lärare har möjlighet att påverka styrdokument i utarbetningsfasen och göra egna tolkningar av dem. Utbildningsmyndigheterna däremot gör ändringar i styrdokument när samhället och skolan förändras.

### *Antaganden*

När det gäller den första forskningsfrågan antar jag att lärarna erfar att elever med invandrabakgrund orsakar språkliga utmaningar i arbetet men även att lärarna har kommit fram till en egen praxis för att svara på dessa utmaningar. Jag antar även att lärarens arbetserfarenhet, fortbildning och antalet elever med invandrabakgrund i klassen är faktorer som orsakar skillnader i lärarnas språkliga handlingar. Jag antar att speciellt arbetserfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund och även fortbildning påverkar hurdana kunskaper lärarna har att undervisa elever med invandrabakgrund. Antalet elever med invandrabakgrund i klassen kan ses som en påverkande faktor eftersom elevernas behov inte försvinner i mängden om det finns flera elever som behöver speciell uppmärksamhet. De lärare som har färre elever med invandrabakgrund i klassen kan vara mindre medvetna om de språkliga aspekterna i undervisningen, speciellt om läraren anser att eleverna kan svenska nästan på modersmålstalets nivå. (Se Talib 1999; Miettinen 2001; Soilamo 2008; Mansikka & Holm 2011; Björklund 2013.)

I Soilamos (2008: 106–107) undersökning uppger alla lärarinformeranter som intervjuades (N=12) att de vill delta i fortbildning för att lära sig mera om undervisning i mångkulturella klasser. Jag antar att samma tendens syns även i mina resultat och att lärarna behöver fortbildning när det gäller de språkliga frågorna i undervisningen. Lärarna i de svenskspråkiga skolorna är ofta vana vid att elevernas kunskaper i undervisningsspråket varierar eftersom det i klassrummen finns tvåspråkiga elever och också finskspråkiga elever som kan ha svaga kunskaper i svenska (se t.ex. Tandefelt 2003). Undervisningen av eleverna

med invandrarbakgrund kan ändå medföra någonting nytt för dem vilket betyder att det kan behövas nya arbetssätt och stödfunktioner.

## 1.2 Material

I avhandlingen använder jag mig av triangulering. Jag granskar mitt forskningstema med hjälp av material som är insamlat på flera olika sätt eftersom olika material kan antas stödja varandra och avslöja ny information om det undersökta fenomenet. Mitt material är både muntligt (intervjuer) och skriftligt (enkätsvar). (Se Patel & Davidson 2003: 104; Tuomi & Sarajärvi 2009: 143–149.)

Jag närmar mig tematiken med utgångspunkt i lärarnas synvinkel (mikronivå) och i utbildningsmyndigheternas synvinkel (makronivå). Redan denna fördelning kräver olika material men jag vill också använda materialtriangulering på de olika nivåerna för att få en mera täckande bild av fenomenet. Mitt material på mikronivån består av en enkät och intervjuer. På makronivån består materialet av en expertintervju. Materialet representerar två olika modaliteter: intervjuerna är muntligt material som jag har transkriberat för att kunna analysera det i skriftlig form medan enkätsvaren utgör skriftligt material.

Lärarna är en viktig källa för information från skolvärlden (se t.ex. Hajer 2006: 30) eftersom de som primärinformanter kan beskriva arbetet ur språklig synvinkel i mångkulturella klasser genom att basera åsikterna på egna erfarenheter. Orsaken till att jag använder en enkät i materialinsamlingen på mikronivån är att jag har velat nå fler lärare som undervisar i de svenskspråkiga skolorna i Finland än jag skulle ha kunnat nå om jag t.ex. hade intervjuat dem personligen. En fördel med en enkät är att man kan fylla i den när man har tid inom den tidsram som forskaren gett. Jag styr inte urvalet av informanter mera än att enkäten skickats till intressegruppen. Individerna bestämmer själva om de vill delta i undersökningen eller inte. Jag har valt att också intervjua några lärare som svarat på enkäten för att få närmare information om temat och ge lärarna möjlighet att svara med egna ord. Jag har velat göra det möjligt för lärarna att ta fram aspekter som jag som forskare kan ha förbigått. (Se Tuomi & Sarajärvi 2009: 73–90.)

Materialet på makronivån består av en intervju med direktören på Utbildningsstyrelsens svenska enhet. Jag inkluderar en intervju med direktören för Utbildningsstyrelsens svenska enhet i materialet eftersom jag undersöker även framtidsutsikter för lärararbetet i den finlandssvenska skolan där det finns elever som talar olika modersmål och har olika kulturell bakgrund.

### 1.2.1 Enkät

Enkät är ett effektivt sätt att nå ett stort antal informanter. I min undersökning använder jag ett standardiserat och strukturerat elektroniskt frågeformulär, dvs. alla informanter får samma frågor i samma ordning och svarar på dem på Internet. Eftersom det är fråga om en elektronisk enkät har lärarna fått svara på den när de vill inom den tidsram som jag gett. Jag har därför inte haft möjlighet att kontrollera den omgivning där de har fyllt i enkäten. Det är inte heller fråga om en testsituation i laboratorieförhållanden, dvs. i det avseendet sänks graden av standardisering något (se Trost 2012: 57–58).

En pilotundersökning förstärker enkätens validitet så att frågorna ger svar på de frågeställningar som är centrala i den kommande undersökningen. Syftet med en pilotundersökning kan även vara att pröva om frågorna överlappar varandra och om de är entydiga ur lärarens synvinkel. (Se Trost 2012: 63.) Jag har förbättrat enkätens validitet och reliabilitet som materialinsamlingsmetod genom en pilotundersökning hösten 2009 då fyra lärare i finskspråkiga skolor svarade på frågorna och kommenterade dem utgående från verkligheten i sina mångkulturella klassrum. Hösten 2009 kommenterades enkäten också av en forskare som har en lång erfarenhet av att formulera olika enkäter. Efter pilotundersökningen omarbetade jag frågorna med hjälp av kommentarerna.

Genom att kontakta alla svenskspråkiga grundskolor i Finland har jag strävat till att ge alla klass- och ämneslärare som arbetar i dessa skolor och som undervisar elever med invandrarbakgrund möjlighet att delta i undersökningen. Listan på de svenskspråkiga skolorna med kontaktinformation har jag fått från Utbildningsstyrelsen hösten 2009. Listan var ofullständig och en del e-postadresser fattades. När jag kontaktade skolorna märkte jag även att all information inte var rätt: det hade skett byte av rektorer, kontaktinformationen var felaktig och några skolor hade även blivit stängda. Jag har uppdaterat listan under arbetets gång genom att söka information på Internet och kontakta några kommuner per telefon. Jag har kontaktat rektorerna för 270 svenskspråkiga grundskolor i Finland per e-post och bett dem vidarebefordra länken till enkäten till de lärare som undervisar elever med invandrarbakgrund bland andra elever. Samtidigt har jag också bett dem meddela mig om de inte har elever med invandrarbakgrund i skolan eller hur många lärare de skickar enkäten till. Detta gjorde jag för att kunna föra statistik över antalet skolor med elever med invandrarbakgrund. Rektorerna i 32 % av skolorna har meddelat att det finns minst en elev med invandrarbakgrund i skolan. Jag har inte statistik över hur många skolor som är med i undersökningen eftersom jag ville garantera informanternas anonymitet och därför inte bad dem ange skolans namn i enkäten. Enkätmaterialet består av 107

lärares svar och i mina exempel använder jag förkortningarna Le1–Le107 för de lärarinformanter som har svarat på enkäten.

Jag har kontaktat rektorerna eftersom rektorerna i princip bör känna till vilka lärare som undervisar elever med invandrabakgrund. En enkät som rektorn vidarebefordrar kan också få mera uppmärksamhet än om den kommer från en obekant forskare. Genom att låta rektorerna välja till vilka lärare de skickar enkäten undviker alla de lärare som inte undervisar elever med invandrabakgrund onödiga e-postmeddelanden. Vissa rektorer meddelade ändå att de vidarebefordrade enkäten till alla lärare och lärarna fick själva avgöra om de hörde till intressegruppen eller inte. Jag har valt en elektronisk enkät i stället för en pappersversion delvis eftersom det var enkelt att skicka en direkt länk till enkäten när jag kontaktade rektorerna via e-post. En elektronisk enkät var ett bra alternativ även därför att det exakta antalet lärare som undervisar elever med invandrabakgrund är obekant.

Jag tog kontakt med rektorerna för första gången i november 2009. Jag kontaktade dem som ännu inte hade svarat per e-post på nytt våren 2010 och skickade en påminnelse till alla som hade svarat att de har vidarebefordrat enkäten. På våren 2010 kontaktade jag ytterligare några rektorer via e-post efter att ha fått veta om felaktig kontaktinformation. De som inte svarade på e-posten kontaktade jag per telefon. Om det kom fram att de har elever med invandrabakgrund i skolan skickade jag enkäten per e-post en gång till. Det var nödvändigt att få tag på alla rektorer eller annan personal som kunde göra det möjligt för mig att föra statistik över de skolor som överhuvudtaget har elever med invandrabakgrund.

### *Enkätfrågor*

Temaområdena för enkäten är valda enligt sådana områden i lärarens arbete som jag ansåg vara relevanta ur språklig synvinkel. Utgångspunkten för temaområdena finns i teoretisk litteratur inom pedagogisk forskning och andraspråksforskning (se närmare kapitel 2 och 3). De namn på temaområden som jag använde i enkäten är: I Personuppgifter och bakgrund (frågorna 1–15), II Lärarens språkanvändning (frågorna 16–18), III Invandrarelevernas språkanvändning (frågorna 19–23), IV Undervisning (frågorna 24–26), V Material och undervisningsmetoder (frågorna 27–28), VI Fortbildning (frågorna 29–31) och VII Framtiden och slutkommentarer (fråga 32). Eftersom det av utrymmesskäl inte är möjligt att ta med svaren på alla frågor i den här undersökningen har jag valt de frågor som speciellt tangerar språksituationen i de finlandssvenska skolorna. Sammanlagt ingår helt eller delvis 24 frågor av 32 i undersökningen. I enkäten finns det bakgrundsfrågor och påståendesatser med färdiga

svarsalternativ samt öppna frågor. Av de 11 bakgrundsfrågorna har nio färdiga svarsalternativ och två är öppna frågor. Jag har valt ytterligare 18 enskilda påståenden med färdiga svarsalternativ och sex öppna frågor. Jag har använt kvotskala och nominalskala när det gäller bakgrundsfrågorna. Kvotskala är i numerisk form, alternativen finns med jämna mellanrum och det finns en nollpunkt på skalan. Ålder är ett exempel på en fråga på kvotskalan. Kön utgör ett exempel på en nominalskala, som utgår från att värdena inte har en bestämd ordning eller ett bestämt avstånd. (Se Trost 2012: 18–19.) I vissa bakgrundsfrågor finns det svarsalternativ med en färdig skala (se bilaga 1). Användning av färdiga svarsalternativ underlättar svarsprocessen eftersom informanten inte behöver leta efter exakt information. I enkäten har lärarna fått svara på frågan om t.ex. skolans storlek genom att uppskatta storleken med hjälp av olika alternativ. Lärarna har med egna ord fått ange antalet elever med invandrarbakgrund i den egna klassen eftersom jag har velat ge dem möjlighet att förklara oklara fall och ange det exakta antalet. Då jag i enkäten har bett lärarna berätta om något fenomen eller nämna några faktorer kallar jag för enkelhetens skull även dessa formuleringar för frågor (bilaga 1, frågorna 22, 23, 25 och 30). Påståendesatser som handlar om ett tema är samlade under en fråga: t.ex. under fråga 19 om lärarens språkanvändning finns 9 påståenden (19a–19i). I denna undersökning har jag valt att ta med endast en del av dessa påståenden, dvs. 19b, 19g, 19h och 19i. Den fullständiga enkäten med alla frågor finns i bilaga 1.

Påståendesatserna i enkäten är av Likerttyp. Skalan är av Likerttyp eftersom egentliga Likertskalor kräver att man med hjälp av en försöksgrupp väljer bort frågor som får för många likadana svar (se Trost 2012: 167). Eftersom jag har strävat efter att ge alla lärare i de finlandssvenska skolorna som undervisar elever med invandrarbakgrund möjlighet att svara på frågorna ville jag inte välja bort lärare från den egentliga undersökningen för att bilda en försöksgrupp. Skala av Likerttyp är en ordinalskala, dvs. alternativen har en viss ordning men avstånden är inte lika stora och kan vara beroende av tolkning (se Trost 2012: 18–19). Svarsalternativen är *av samma åsikt, delvis av samma åsikt, vet inte/har ingen åsikt, delvis av annan åsikt* och *av annan åsikt*. I min undersökning har jag kombinerat de två första svarsalternativen till *av samma åsikt* (Ja) och de två sista svarsalternativen till *av annan åsikt* (Nej) när det gäller korstabuleringar. Sammanställningen av svarsalternativen möjliggör mångsidig statistisk analys. (Se avsnitt 1.3.)

Öppna frågor används för att ge informanten möjlighet att förklara sin åsikt med egna ord. Öppna frågor kan ge autentisk information som kanske inte kommer fram i frågor med färdiga svarsalternativ (Cohen, Manion & Morrison 2007: 329–330). I enkäten finns också ofullständiga meningar som informanterna har fått

slutföra enligt egen erfarenhet och egna åsikter (se även Talib 1999). Jag har valt att ta med en av dem i denna undersökning (se analys i avsnitt 4.2.2.1).

I slutet av enkäten har lärarna haft möjlighet att kommentera sina svar, frågorna eller hela enkäten och 16 av lärarna hade använt den möjligheten. De flesta ger tilläggsinformation om sina elever eller om undervisningskontexten. Endast en lärare kritiserar att två frågor (20 & 21) har varit svåra att förstå. Dessa frågor har lämnats utanför ramen för den här undersökningen. Olika undersökningar inom BiLingCo visar att informanterna ofta inom yrkeskontext kommenterar om frågorna har varit formulerade så att det är svårt att svara på dem. (Pilke 2016). Lärarna i min undersökning verkar inte ha haft problem med att tolka frågorna.

### *Lärarinformanter*

Lärarna i de finlandssvenska skolorna är en heterogen grupp med varierande personliga och professionella bakgrunder. Lärarna i min undersökning är olika t.ex. när det gäller ålder, hemort, utbildning och arbetserfarenhet. Gemensamt för dem är att de undervisade minst en elev med invandrarbakgrund i sina klasser när jag samlade in materialet åren 2009–2010. Det är relevant för min undersökning att lärarna har erfarenhet av att undervisa elever med invandrarbakgrund och att de kan reflektera över den aktuella undervisningen.

För att kunna se hur informanterna motsvarar lärare i genomsnitt jämför jag i tabell 1 de procentuella andelarna när det gäller kön, ålder och anställning med resultat som presenteras i utredningen *Lärarsituationen inom den svenskspråkiga utbildningen våren 2010* (Westerholm 2011). Publikationen är en del av Utbildningsstyrelsens rapport *Lärarna i Finland 2010* och baserar sig på Statistikcentralens uppgifter. Till skillnad från min avhandling beaktar rapporten inte de svenskspråkiga skolorna på Åland och den räknar också förskolelärare med i den grundläggande utbildningen. De jämförbara uppgifterna i rapporten och i mitt material är lärarens kön, ålder och anställning. Jag har kombinerat ålderskategorierna *under 30* och *30–39* i min enkät för att kunna jämföra siffrorna (se bilaga 1). Statistiken i Westerholms rapport är från våren 2010 och eftersom mitt material är insamlat från hösten 2009 till våren 2010 är uppgifterna även tidsmässigt jämförbara. I Westerholms undersökning deltog 2 720 lärare som har svenska som undervisningsspråk. Svarsprocenten för hela undersökningen som gäller även finskspråkiga skolor var 90,5 %. (Westerholm 2011.)

**Tabell 1.** Jämförelse mellan lärarnas bakgrundsfaktorer i föreliggande studie och i svenskspråkiga grundskolor 2010 enligt Westerholm (2011)

	Westerholm 2011 (N=2 720)	West 2016 (N=107)
<b>Kön</b>		
Kvinna	73,9 %	75 %
Man	26,1 %	25 %
<b>Ålder</b>		
Under 40 år	36,4 %	36 %
40–49 år	33,2 %	38 %
50 år eller äldre	30,3 %	25 %
<b>Anställning</b>		
Heltidsanställning	68,3 %	83 %
Deltidsanställning	31,7 %	17 %

De flesta lärare (75 %) som svarade på enkäten i min studie är kvinnor. Könsfördelningen motsvarar andelen i alla svenskspråkiga skolor där 73,9 % av lärarna är kvinnor (Westerholm 2011). Andelen lärare i ålderskategorierna motsvarar delvis de uppgifter som finns i Utbildningsstyrelsens rapport. Andelen lärare som är under 40 år är 36 % i min undersökning jämfört med 36,4 % i alla svenskspråkiga skolor, 38 % är mellan 40 och 49 år jämfört med 33,2 % i rapporten. I mitt material är 25 % av lärarna 50 år eller äldre jämfört med 30,3 % i Utbildningsstyrelsens rapport. Lärarna är alltså något överrepresenterade i ålderskategorin 40–49 och det finns färre lärare som är över 50 år i mitt material än i skolorna i genomsnitt. Skillnaderna är inte stora, men det kan ändå hända att intresset att fylla i en enkät på Internet har varit större bland dem som är under 50 år fastän datorer är ett vanligt arbetsredskap för lärare i dag.

I mitt material har 83 % av lärarna fast heltidsanställning. Andelen är högre än bland alla lärare inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen där andelen ordinarie anställda är 68,3 % (Westerholm 2011). En orsak till den större andelen fast heltidsanställda i min studie kan t.ex. vara att vikarier och andra visstidsanställda inte har fått enkäten som skickades per e-post, eftersom rektorerna kanske inte har haft deras e-postadresser, eller att de medvetet har skickat enkäten endast till de fastanställda. Endast fyra informanter (4 %) i min undersökning hade en tidsbunden anställning på deltid, och 13 % av lärarna hade tidsbunden anställning på heltid. Ingen lärare i min studie var fastanställd och arbetade på deltid. Jämförelsen visar att urvalet i min undersökning är i hög grad representativt.

### 1.2.2 *Intervjuer*

Jag använder två typer av intervjuer som materialinsamlingsmetod när det gäller två olika slags informantgrupper. Jag skiljer åt dessa intervjutyper utgående från den information som jag är ute efter. När jag intervjuar lärare (N=8) är jag intresserad av deras personliga erfarenhet och egna tankar. Intervjun med direktören vid Utbildningsstyrelsens svenska enhet (N=1) är däremot en expertintervju eftersom jag som forskare inte är intresserad av personen i sig utan intervjuar experten på grund av den information som denne antas besitta (se Alastalo & Åkerman 2010: 373).

Som materialinsamlingsmetod har intervju vissa fördelar men också vissa svagheter. Intervjusituationen är flexibel: intervjuaren har möjlighet att upprepa sina frågor och förklara vid behov och på så sätt undvika missförstånd. Informanten får också möjlighet att uttrycka sig friare än t.ex. i en enkätundersökning. En svaghet är att intervjun är en tidskrävande materialinsamlingsmetod. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 72–76.) Intervjuns validitet kan påverkas när det gäller intervjuaren, informanten och frågorna. Intervjuaren ska hålla egna antaganden och förväntningar i bakgrunden och undvika felaktiga tolkningar av det som informanten svarar. Viktigt är att intervjufrågorna är väl formulerade och handlar om det som är undersökningens syfte. Väl formulerade frågor minskar risken att informanten missuppfattar dem. (Cohen, Manion & Morrison 2007: 150.)

I min studie använder jag mig av en halvstrukturerad intervju. Jag har ställt samma frågor och i samma ordning i alla intervjusituationer med lärarna. Jag har upprepat frågan eller förklarat den noggrannare vid behov. Intervjusituationen har varit standardiserad med tanke på att samma frågor behandlades i alla intervjuer och intervjuerna ägde rum på lärarnas arbetsplatser (se Trost 2012). Situationerna på arbetsplatserna har ändå inte alltid varit desamma utan en av intervjuerna är gjord under rasten, de andra efter skoldagen. Klassrum och lärarrum har fungerat som intervjuplatser. I expertintervjun har jag följt samma principer som i lärarintervjuerna även om det är fråga om en enskild intervju. Alla nio intervjuer har spelats in med hjälp av en diktafon.

#### *Läraryntervju*

I samband med ifyllandet av enkäten har lärarna kunnat meddela om de vill delta i intervjun och låta sin undervisning observeras. Via enkäten har åtta lärare meddelat att de är intresserade av att delta i intervjun. Med fyra lärare av dessa kunde jag komma överens om en tid för intervjun. En av lärarna som hade fått förhinder byttes ut mot en kollega som ville delta i intervjun. För att få ett mera

omfattande material har jag valt att kontakta ytterligare fem rektorer per telefon. Målet var att få med lärare från olika håll i Finland och även från Åland. Jag fick med ytterligare tre lärare från fastlandet via rektorer men på Åland ställde ingen upp för intervju. Sammanlagt har jag intervjuat åtta lärare från åtta olika skolor. (Se tablå 3.)

Intervjudagarna började med att jag observerade undervisningen i klassrum. Jag ville ge lärarna möjlighet att reflektera över den undervisning som de just hade gett samt ge exempel som var bekanta också för forskaren. Jag observerade från två till fem lektioner beroende på lärarens tidtabell. Intervjudagarna valdes så att läraren under den dagen hade minst en elev med invandrarbakgrund i klassen. En sådan situation kan inte tas för given eftersom eleverna kan ha specialundervisning i vissa ämnen i en annan klass.

### *Expertintervju*

Verksamhetsenheten svenskspråkig utbildning vid Utbildningsstyrelsen ansvarar bl.a. för grundläggande utbildning på svenska och arbetar med läroplans- och examensgrunderna på svenska. Enheten har också en speciell uppgift i att utveckla läroämnet svenska och den tar även hänsyn till den svenskspråkiga utbildningens särbehov. (Utbildningsstyrelsen 2015.) Jag har intervjuat direktören för enheten för svenskspråkig utbildning vid Utbildningsstyrelsen, Bob Karlsson. Intervjun ägde rum i hans arbetsrum i Helsingfors våren 2012. Han utnämndes till direktör för den svenskspråkiga enheten vid Utbildningsstyrelsen för perioden 2012–2018.

En intervju med en ansvarig person som arbetar på enheten för svenskspråkig utbildning vid Utbildningsstyrelsen är av vikt på grund av personens ställning inom Utbildningsstyrelsen och den expertkunskap om verksamheten vid enheten som en sådan person besitter. Under materialinsamlingstiden våren 2012 var den nya versionen av *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* ännu under arbete. Jag valde att intervjua direktören för enheten först efter insamlingen och grovanalysen av materialet som jag fick av lärarna eftersom jag ville ställa frågor med utgångspunkt i enkät- och lärarintervjumaterialet. Samtidigt ville jag bekanta mig med annan information om temat så att jag kunde koncentrera mig på sådant som inte dokumenterats tidigare (se Alastalo & Åkerman 2010: 378–379). Genom expertintervjun har jag också tillgång till ny och aktuell information som jag inte får med hjälp av tillgängliga skriftliga källor.

### *Intervjufrågor*

Jag har valt att använda standardiserad halvstrukturerad intervju. Detta innebär att jag utgår från samma frågor till alla lärare som jag intervjuar men de får svara fritt med egna ord utan färdiga svarsalternativ (se t.ex. Eskola & Suoranta 1998: 87; Patel & Davidson 2003: 71–73). Denna intervjuform användes både i lärarintervjuerna och i expertintervjun. Frågorna för expertintervjun skickades till informanten på förhand eftersom jag ville ge honom möjlighet att förbereda sig. Han ombads svara på frågorna i rollen som expert.

Intervjufrågorna till lärarna kompletterar frågorna i enkäten och ger tilläggsinformation eftersom lärarna med egna ord får berätta om sitt arbete. Temaområdena för intervjun är bakgrund, de observerade lektionerna, undervisning, interaktion, elevens språkinlärning samt framtid och utveckling (se bilaga 2). Temaområdena är närmast riktgivande och nämndes inte under intervjuerna. Frågorna i expertintervjun är inte indelade i temaområden eftersom intervjun omfattar endast sju frågor.

I studien analyserar jag de svar som är relevanta med tanke på undersökningens övergripande syfte. I lärarintervjun finns sammanlagt 30 frågor och i expertintervjun finns sju frågor som alla ingår i analyserna i avhandlingen.

### *Transkription*

Jag har spelat in alla intervjuer för att få möjlighet att lyssna på dem på nytt, för att transkribera dem så att jag har materialet i textform och för att allt av intresse säkert kommer med. I avhandlingen har jag har velat ta med även transkriberade exempel på svaren. När forskaren lyssnar på inspelningarna på nytt är det möjligt att höra nya nyanser som kanske inte noterats i intervjusituationen (se Tiittula & Ruusuvoori 2005: 14–15). Alla informanter ställde sig positiva till inspelningen och verkade inte störas av den i själva intervjusituationen.

Jag gjorde en grov transkription av innehållet i de inspelade intervjuerna för att kunna läsa dem samt behandla dem i textform (se Eskola 2007: 159). Delarna som används som exempel i avhandlingen transkriberas mera noggrant enligt bestämda transkriptionsprinciper. Eftersom fokus i min forskning är på innehållet och inte på den språkliga formen i uttrycken är en mera detaljerad transkription inte påkallad. Enligt Ruusuvoori (2010: 424–425) är en detaljerad transkription nödvändig när man koncentrerar sig på hur man säger, när man säger och hur det som man har sagt förhåller sig till det föregående talet. I de fall där det är viktigt att veta vad som hänt i situationen eller i processen är en grövre transkription däremot tillräcklig (Ruusuvoori 2010: 424–425).

Vid transkriptionen har jag ändå noterat längre pauser och t.ex. skratt för att markera personens svårigheter att uttrycka sig eller personens sätt att förhålla sig till det sagda. Enligt Ruusuvoori (2010: 427) är personens nickningar, suckanden eller skratt en del av hur man kan skapa betydelse fastän det inte är fråga om verbal kommunikation. Detta har jag markerat inom hakparentes. Jag har använt hakparentes även för att urskilja intervjuarens eventuella kommentarer. Om det fattas ett eller flera ord i svaret, då de har varit ohörbara eller irrelevanta, använder jag beteckningssättet [...].

### 1.2.3 Material i delanalyserna

Materialet är muntligt och skriftligt på mikro- och makronivån. Materialet för avsnitt 4.1 *Lärarinformaterna* består av svaren på bakgrundsfrågor både i enkäten (10 st.) och i intervjun (3 st.). För avsnitt 4.2 *Värderingar om och erfarenheter av språket i undervisningen* har jag som material valt svaren på tre enkätfrågor, fem påståenden och en ofullständig mening och de kompletteras av svaren på intervjufrågor. Materialet för avsnitt 4.3 *Lärares språkliga handlingar i det mångkulturella klassrummet* utgörs av svaren på tio påståenden och en fråga från enkäten samt svaren på frågor från intervjun. Framtiden ur ett nationellt perspektiv (avsnitt 5.1) diskuterar jag utgående från de sju intervju svaren i expertintervjun. Materialet som handlar om lärarkompetens och framtidsutsikter ur lärarnas synvinkel består av svaren på två enkätfrågor, fyra påståenden och svaren på intervjufrågor (avsnitt 5.2).

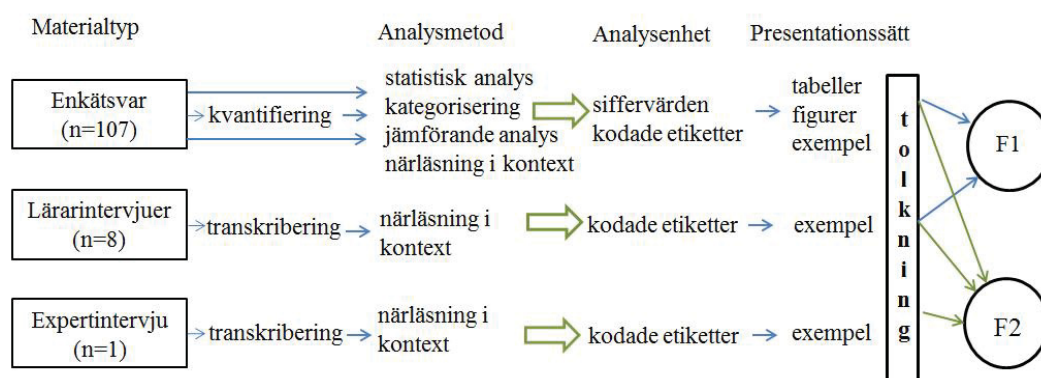
## 1.3 Metod

Mina analysmetoder är både kvantitativa och kvalitativa. Användningen av metodtriangulering (en *mixed methods*) kan göra undersökningen mera pålitlig eftersom man med olika metoder kan beskriva ett fenomen ur olika synvinklar (Eskola & Suoranta 1998: 69; Tuomi & Sarajärvi 2009: 143–145; se även Denzin 1978). Med kvantitativa metoder får jag en helhetsbild av lärarens språkliga undervisningspraxis i en mångkulturell kontext i de finlandssvenska skolklasserna. Med kvalitativa metoder får jag noggrannare information om temat och t.ex. motiveringar till lärarens agerande eller utbildningsmyndigheternas planer. (Se Eskola & Suoranta 1998: 72–73.)

Användning av metodtriangulering har också kritiserats. Enligt Eskola och Suoranta (1998: 71–72) kan triangulering ge intressanta resultat, men man kan också tänka sig att det vetenskapsfilosofiskt är omöjligt att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder eftersom de har olika människosyn. Enligt Tuomi och

Sarajärvi (2009: 143–149) passar triangulering i samband med vissa traditioner av kvalitativ forskning men är omöjlig i andra. Enligt Eskola och Suoranta (1998: 72–73) kan man ändå använda sig av kvantitativa och kvalitativa metoder tillsammans för att nå mångsidiga resultat om man inte lägger mycket vikt vid den vetenskapsfilosofiska aspekten. En orsak till att metodtriangulering används kan vara t.ex. att man både med kvantitativa och med kvalitativa metoder bättre kan förstå problemet, skapa en helhetsbild och få med både individnivån och vidare kvantitativa ramar. Triangulering kan även användas för att förklara resultat. (Creswell & Plano Clark 2011: 8–10.) I min analys använder jag de kvalitativa resultaten för att förklara de kvantitativa och för att skapa en helhetsbild på mikro- och makronivån.

Figur 1 sammanfattar det som diskuteras och presenteras i detta avsnitt. I figuren sammanställs materialtyp, analysmetod, analysenhet, hur resultaten presenteras samt vilka forskningsfrågor (F1, F2) analysen ger svar på.



**Figur 1.** Sammanställning av materialtyp, analysmetod, analysenhet, presentationssätt och förhållandet till forskningsfrågorna

Handals och Lauvås (2002: 44; Lauvås & Handal 2007: 177) praxistriangeln utgör utgångspunkten för analysen av enkät- och intervju svaren i kapitel 4. De har delat in lärarens undervisningspraxis i tre delar: värderingar, erfarenheter och handlingar. Värderingar och erfarenheter bildar en praktisk yrkesteorier. (Se avsnitt 2.3.2.) I min undersökning har jag delat in de utvalda frågorna i intervjun och enkäten i kategorierna värderingar och erfarenheter samt handlingar enligt Handals och Lauvås modell. Valet mellan kategorierna styrs av vilken aspekt som betonas i vilken fråga. I enkät materialet finns fem påståenden, tre frågor och en ofullständig mening som handlar om lärarens erfarenheter och värderingar och tio påståenden och en fråga som handlar om lärarens språkliga handlingar. I fråga om intervjun har jag analyserat om lärarnas svar handlar om erfarenheter och värderingar eller handlingar och inte tagit frågan i beaktande på samma sätt som i

enkätmaterial. Påståendet *Jag är själv en viktig språkmodell för invandrarelever* i enkäten kategoriserar jag t.ex. under värderingar och erfarenheter. Kategoriseringen tar fasta på att läraren delvis baserar sitt svar på personliga värderingar och uppfattningen om hur viktig rollen är i klassen. Möjligen baseras svaret även på erfarenheter eftersom praktiken kan ha visat att eleverna följer lärarens språkliga exempel. Påståendet *Jag undviker använda talspråkliga drag när jag har invandrarelever i klassen* är ett exempel på ett påstående som kategoriseras som handlingar. Svaret på påståendet handlar om det som läraren gör i verkligheten.

I figur 1 illustrerar tre pilar de olika frågetyperna i enkäten som jag analyserar med kvalitativa och kvantitativa metoder. Svaren på frågorna på nominalskala, kvotskala eller skala av Likerttyp analyseras kvantitativt och resultaten presenteras i tabellform. Också vissa svar på öppna frågor kvantifieras, men i huvudsak analyseras svaren på sådana frågor kvalitativt med tematisk kategorisering och resultatredovisningen bygger på utvalda exempel.

Den kvantitativa analysen genomförs med hjälp av statistikprogrammet SAS Enterprise Guide 6.1. Jag räknar procentandelar på de olika svaren för att få reda på hur stor andel av lärarna som har svarat på ett visst sätt och på detta sätt får jag delvis svar på forskningsfrågorna. Sambandet mellan olika faktorer undersöker jag med hjälp av korstabulering, som påpekats ovan. Med hjälp av korstabellerna visar jag på möjliga samband mellan lärarnas åsikter och bakgrundsinformation. Jag delar in lärarna i olika grupper enligt den bakgrundsinformation som de gett. En del faktorer handlar om undervisningskontexten, dvs. skolans geografiska läge, skolans storlek och antalet elever med invandrarbakgrund i skolan. Den språkliga omgivningen i och utanför skolan kan antas vara olika i de olika regionerna vilket gör det motiverat att välja skolans geografiska läge som en faktor (se t.ex. Kovero 2011). Enligt kartläggning år 2013 var andelen elever med enspråkigt svensk bakgrund 70 % i Österbotten men endast 41 % i Nyland i årskurserna 1–6. Andelen tvåspråkiga (finska-svenska) var högre i Nyland (51 %) jämfört med i Österbotten (23 %) men andelen elever som har en annan språkbakgrund (5 %) eller en enspråkigt finsk bakgrund var ungefär samma (3 % i Nyland, 2 % i Österbotten). (Utbildningsstyrelsen 2013.) I Österbotten är svenskan t.ex. synligare även utanför skolan jämfört t.ex. med i Nyland (se Kovero 2011: 10–13).

Jag har tagit med även faktorer som handlar om individerna, dvs. läraren och eleverna: arbetserfarenhet som lärare, arbetserfarenhet av att undervisa elever med invandrarbakgrund, lärarens yrke som klass- eller ämneslärare, fortbildning, antalet elever med invandrarbakgrund i klassen och lärarens uppfattning om

elevernas språkkunskaper i svenska. Jag presenterar siffervärden i min analys i olika tabeller och figurer. Siffervärden utgör analysenheter i min undersökning. I korstabeller visar jag hur stor andel av lärarna inom en viss grupp enligt någon av bakgrundsfaktorerna som har svarat på frågan på ett visst sätt. Av tabell 5 framgår t.ex. hur stor andel av lärarna i Österbotten som har svarat på påståendet att de är av samma åsikt. I min analys jämför jag även svaren hos de olika lärarna som hör till olika grupper enligt bakgrundsinformation, dvs. jag jämför t.ex. hur lärarna i Österbotten och i Nyland har svarat på frågorna.

Med Pearsons  $\chi^2$ -test testas om det finns statistiska skillnader mellan de undersökta grupperna. P-värdet avgör om skillnaden är statistiskt signifikant eller inte. Jag utgår i tolkning av p-värdena från att värdet under 0,001 visar mycket starkt signifikant skillnad mellan de undersökta grupperna, värdet under 0,01 visar starkt signifikant skillnad och värdet under 0,05 visar signifikant skillnad. Värdet 0,01 visar t.ex. att det finns en procents möjlighet till att antagandet att det finns en signifikant skillnad mellan variablerna inte är sant. Ett värde som är större än 0,05 visar däremot ingen signifikant skillnad. Om  $\chi^2$ -testet inte har validitet eftersom det inte finns några svar i någon kolumn använder jag Likelihood ratio  $\chi^2$ -testet i stället. Dessa fall är markerade med ' i tabellerna. Jag har använt  $\chi^2$ -testet endast i fall där det finns över 100 svar fastän även 40 svar kan vara tillräckligt om värdena är jämnt fördelade (se Metsämuuronen 2006: 354; Cohen, Manion & Morrison 2007: 525–527). I min analys diskuterar jag även skillnaderna som inte är statistiskt signifikanta eftersom de ändå kan vara relativt stora och ha betydelse.

Jag kvantifierar svaren på en del öppna frågor på enkäten för att kunna använda resultaten i den statistiska analysen. Detta möjliggör att jag får veta hur ofta samma svar förekommer i stället för att bara beskriva hurdana svar lärarna har gett. Kvantifieringen sker genom att jag exciperar svaren, kategoriserar dem i beskrivande kategorier och räknar dem. (Se Eskola & Suoranta 1998: 165–175.) Kategorierna formuleras induktivt utgående från materialet och jag börjar kategoriseringen genom att välja större teman med utgångspunkt i den teoretiska litteraturen och forskningsfrågorna. Sedan kategoriserar jag svaren i mindre kategorier för att ta reda på vad som tas upp om temat. Som exempel kan nämnas att när jag har kvantifierat och presenterat i tabellform svar på frågan om faktorer som befrämjar elevens inläring av svenska i skolan (tabell 3) har jag använt Lahdenperäs (1997a) kategorisering som utgångspunkt. Lahdenperä (1997a: 100–108) delar in lärarnas uppfattningar om skolvårigheter i kategorierna *egenskaper*, *utveckling* och *kontext* (se avsnitt 3.3). Jag har utvecklat indelningen så att den passar för mitt material. Kategorierna i min analys är därför *undervisning*, *omgivning*, *elev med invandrarbakgrund* och *andra*. I fråga om undervisning

lyfter lärarna fram *material och metoder, lärare samt stöd och resurser*. Faktorerna i omgivningen är *kompisar, språk, gruppstorlek och klassanda*. I kategorin *elev med invandrarbakgrund* finns de svar som uttryckligen syftar på elevens egenskaper eller handlingar. De svar som är oklara eller annars inte passar in i de existerande kategorierna finns i kategorin *andra*. I kategoriseringen av faktorerna utgår jag från aktören. Om läraren har nämnt språket i allmänhet är det fråga om faktorn *språk*, men ifall läraren har nämnt t.ex. att eleven med invandrarbakgrund borde tala mycket svenska är faktorn *elevens handlingar* eftersom det tydligt är fråga om elevens uppgift.

Svaren på de öppna frågorna i enkäten samt svaren på lärarintervjuerna och expertintervjun analyseras på samma sätt. Intervjusvaren transkriberas för analysen (se figur 1). Den kvalitativa delen i analysen av enkätsvaren och intervjusvaren kan beskrivas som teoribunden. Teorin fungerar som hjälp i analysen och fastän analysenheterna väljs i materialet styrs analysen av det som man redan vet om temat. (Eskola 2007: 162; se också Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–100.) Svaren på de utvalda öppna frågorna i enkäten och intervjuerna analyseras kvalitativt utgående från närläsning i kontext. Jag utgår i min analys från enkätsvaren och kompletterar dessa svar med svaren från lärarintervjuerna. Resultaten presenteras och diskuteras med hjälp av exempel från enkätmaterial och transkriberade exempel ur intervjumaterialet.

Svaren på de öppna frågorna i enkäten och svaren på intervjufrågorna kan bestå av ett eller flera ord, en längre mening eller flera meningar. Eftersom samma innehåll kan uttryckas lika väl med ett ord som med en längre förklaring kan både ett kort och ett längre svar fungera som analysenhet inom samma kategori. Som exempel kan nämnas svar på en fråga i enkäten: *Redogör för vilken slags kurs/vilka slags kurser du skulle vara intresserad av att delta i. Om du inte är intresserad av att delta i någon kurs, berätta varför.* ”Tidsbrist” har angetts som orsak till att en lärare inte är intresserad. Samma innehåll uttrycks även av en annan lärare: ”Jag anser att det för min egen del är frågan om att ha tillräckligt med tid, det är en bristvara.” För båda dessa svar har jag gett ”tidsbrist” som etikett när jag har gått genom svaren och kodat innehållet i dessa. Min undersökning är genomgående kontrastiv eftersom jag jämför lärarnas svar med varandra och använder korstabulering för att undersöka hur de utvalda faktorerna påverkar lärarnas svar.

I det här avsnittet har jag beskrivit analysprocessen utgående från analysmetoderna som används vid de olika materialtyperna. Svaren på forskningsfrågorna realiserar i analys av olika material. Det framgår av figur 1 att svaren på den första forskningsfrågan baserar sig på analys av utvalda enkätsvar

och svar på utvalda frågor i lärarintervjuerna. Svaret på den andra forskningsfrågan utgår från analys av utvalda enkätsvar, svar på frågor i lärarintervjuerna samt svar vid expertintervjun. (Se avsnitt 1.1.)

### *Tolkning av svaren*

När informanten svarar på en fråga och när forskaren formulerar frågorna samt analyserar svaret är det fråga om tolkning (se t.ex. Kvale & Brinkmann 2009). Ändå tolkar inte forskaren och den som svarar på frågorna dem på exakt samma sätt utan de olika personernas egna erfarenheter påverkar hur frågorna förstås. Problemet med olika tolkningar har jag försökt eliminera genom att pilotera frågorna och låtit forskarkolleger och fyra lärare som inte hör till intressegruppen svara på dem och berätta sina åsikter om hur de förstått frågorna (se avsnitt 1.2.1).

Egentligen tolkas frågorna och svaren flera gånger under undersökningsprocessen. Vid formulering av frågorna tolkar jag dem och siktar på att lärarna också ska tolka frågorna på samma sätt. Lärarna tolkar ändå frågorna utgående från sin livserfarenhet. När lärarna skriver sina svar på en öppen fråga antar var och en av dem möjligen att forskaren förstår svaret på samma sätt som de har menat. Det är ändå fråga om en tolkning som forskaren gör utgående från vetenskapliga teorier samt från sina egna erfarenheter och kunskaper som forskare.

Även i och för sig entydiga frågor har fått svar som bör tolkas. På frågan *Hur många invandrarelever undervisar du för tillfället?* har lärarna fått svara med egna ord eftersom jag velat ge dem möjlighet att förklara om de är osäkra på definitionen av ”invandrarelev” som används i enkäten. De flesta markerade antalet med en siffra. En lärare skrev ändå 2–3 som svar. I statistiken räknar jag att denna lärare har två elever med invandrarbakgrund i klassen eftersom det troligtvis inte är helt säkert för läraren om den tredje fyller de kriterier som jag har ställt för elever med invandrarbakgrund i min undersökning.

När det gäller frågor med färdiga svarsalternativ på en skala är det också fråga om tolkning. Den som svarar tolkar svarsalternativen utgående från sin förståelse och väljer alternativet därefter. Den som svarar på frågorna och forskaren tolkar inte heller svarsalternativen exakt på samma sätt.

Den elektroniska enkäten är konstruerad som så att de flesta frågor är obligatoriska. Den som svarar kan inte hoppa över några frågor. Det är ändå viktigt att det finns möjlighet att lämna frågan obesvarad om den t.ex. inte berör ens situation eller om man annars känner att man inte kan svara på den. När det gäller flervalfrågorna i enkäten har lärarna haft möjlighet att välja alternativet *vet*

*inte/har ingen åsikt*. I fråga om de öppna frågorna har lärarna kunnat förklara med egna ord att de inte vill eller kan svara. När lärarna har skrivit ett streck (-, -, \_) i svarsfältet har jag tolkat det som så att läraren inte har velat eller kunnat svara. Jag har tolkat strecket i svarsfältet som obesvarat även i sådana fall då man kan svara på frågan med ja eller nej. I min analys nämner jag även några svar som har varit svåra att tolka och som finns i kategorin *oklar*. Ett oklart fall är t.ex. svaret ”vet inte” på en fråga med en tilläggsfråga: *Redogör för vilken slags kurs/vilka slags kurser du skulle vara intresserad av att delta i. Om du inte är intresserad av att delta i någon kurs, berätta varför*. Svaret ”vet inte” kan betyda att personen inte vet hurdan kurs som kunde vara intressant eller det kan även betyda att personen inte överhuvudtaget är säker på sitt intresse för fortbildning inom området. Det kan även betyda att det inte går att ange någon orsak till ointresset.

I enkäten har lärarna fått komplettera meningen *Den största språkliga utmaningen när jag undervisar invandrarelever är...* Eftersom det uttryckligen handlar om ”den största språkliga utmaningen” har jag tagit med den första utmaningen som lärarna har nämnt och lämnat eventuella andra utmaningar utanför denna studie. När det gäller svaret i exempel 23 ”skriftlig framställning och att förstå det man säger” har jag tagit med endast den första delen. ”Skriftlig framställning” är placerad i kategorin ”elevens språkkunskaper”. Svaret är även ett exempel på ett fall som kan förstås och kategoriseras på olika sätt. Man kan förstå att det är fråga om att eleven har svårt att skriva, men det kan även tolkas som så att det är svårt för läraren att framföra sina tankar i skrift på ett sådant sätt att eleven förstår. Även i det senare fallet kan det tänkas vara fråga om elevens kunskaper att förstå, men i min analys har jag ”förståelse” som en egen kategori (tabell 2). Jag stödjer mig i min analys på den teoretiska litteraturen som visar att eleverna ofta kan klara av den muntliga framställningen bättre än den skriftliga och sannolikt är det här fråga om elevens skriftliga framställning.

Exemplen ur enkätmaterialen är autentiska. Således presenterar jag exemplen så som läraren har skrivit dem utan att korrigera eventuella tryckfel eller grammatiska fel. I ett fall har en lärare dock skrivit sitt svar utan punkter, kommatecken eller stora bokstäver och jag har varit tvungen att tillägga streck mellan meningarna för att underlätta läsandet (ex. 115). Även intervjuerna presenteras med hjälp av exemplen. Dessa exempel är transkriberade och följer lärarens uttryckssätt (se avsnitt 1.2.2).

## 1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av sex kapitel. Kapitel 1 är ett inledande kapitel som ger en beskrivning av syftet och forskningsfrågorna (avsnitt 1.1), materialet (avsnitt 1.2) och metoderna (avsnitt 1.3). Jag presenterar den teoretiska ramen för min avhandling i kapitel 2 och 3. Undersökningens analys och resultat presenteras i kapitel 4 och 5. I det avslutande kapitlet 6 sammanfattar och diskuterar jag analysresultaten samt reflekterar kring fortsatt forskning inom området.

Kapitel 1 börjar med inledning. Den följs av presentation av undersökningens syfte samt forskningsfrågorna. I materialavsnittet presenterar jag det empiriska materialet som jag har samlat in samt redogör för materialinsamlingsprocessen. Jag presenterar också de olika delmaterialen: enkätmaterialiet och intervjumaterialet. I avsnitt 1.3 presenteras och motiveras de kvalitativa och kvantitativa analysmetoderna.

I kapitel 2 diskuteras kontextuella faktorer som påverkar lärarens språkliga arbete. Temaområdena är det flerspråkiga Finland och den finlandssvenska grundskolan. I kapitlet redogörs även för olika teorier om lärarens kompetenser och kunskaper med fokus på lärarens undervisningspraxis och praktiska yrketeori. I detta kapitel diskuterar jag även lärarens språkliga praxis, språkinriktad undervisning och språklig medvetenhet i klassrummet. Kapitlet avslutas med en presentation av min modell för lärarens språkliga undervisningspraxis.

I kapitel 3 behandlar jag de centrala termerna för min avhandling. Jag diskuterar termerna *elev med invandrarbakgrund*, *mångkulturell skola* och *mångkulturell klass*. Jag redogör även för tidigare forskning inom området mångkulturalism i skolvärlden och speciellt språkets roll inom denna forskning.

Kapitel 4 består av analys och diskussion kring språklig undervisningspraxis i lärarens arbete. Den språkliga undervisningspraxisen undersöks genom lärarens värderingar och erfarenheter samt handlingar.

Utbildningsmyndigheternas syn ur ett framtidsperspektiv diskuteras i kapitel 5. Jag tar även hänsyn till framtidsperspektivet ur lärarnas synvinkel i analysen av faktorer som handlar om språket i klassrummet samt om lärarens fortbildning.

Avhandlingen avslutas med en slutdiskussion i kapitel 6.

## 2 SPRÅKLIG UNDERVISNINGSPRAXIS UR LÄRARSYNVINKEL I EN TVÅSPRÅKIG SAMHÄLLSKONTEXT

I detta kapitel diskuterar jag den finlandssvenska och den mångkulturella samhällskontexten vilka utgör kontexten för arbetet i skolan för lärarinformanterna i min studie (avsnitt 2.1 och 2.2). Kapitlet innehåller även en genomgång av den forskning som handlar om lärarprofessionen och lärarens kompetenser med fokus på språket i lärararbetet (avsnitt 2.3). Avsnitt 2.4 fokuserar den forskning som handlar om språket i undervisningen. Jag avslutar kapitlet med att bearbeta min egen modell för lärarens språkliga undervisningspraxis utgående från tidigare forskning (avsnitt 2.5).

### 2.1 Det flerspråkiga Finland

Svenska språket är ett av de två nationalspråken i Finland. I Finland förs statistik över modersmålet för alla medborgare och en person kan välja endast ett språk som sitt officiella modersmål (se t.ex. Latomaa 2012: 526–528). Enligt statistiken från materialinsamlingsåret för min studie 2010 var majoriteten av befolkningen (90,4 %) registrerad som finskspråkig, 5,4 % registrerad som svenskspråkig och 0,03 % som samiskspråkig. Den kvarstående andelen (4,2 %) av befolkningen hade något annat språk än finska, svenska eller samiska som registrerat modersmål. Andelarna har förändrats något under de senaste fyra åren och år 2014 hade 89 % av befolkningen finska, 5,3 % svenska, 0,04 % samiska och 5,7 % övriga språk som registrerade modersmål (Finlands officiella statistik 2015.) Andelen stämmer överens med andelen elever med annat modersmål i grundskolorna. Andelen var 5,5 % år 2014 (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015: 13–14). Andelen kan ändå variera kraftigt mellan finsk- och svenskspråkiga skolor t.ex. i huvudstadsregionen. Enligt statistiken har 19 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna i Helsingfors invandrarbakgrund medan andelen i de svenskspråkiga skolorna är 1,4 %. (Sundholm 2015.)

I Finlands grundlag (11.6.1999/731) nämns även uttryckligen minoritetsspråken samiska, romani och teckenspråk. I lagstiftningen är svenskan inte ett minoritetsspråk utan ett jämställt nationalspråk tillsammans med finskan (Myntti 2009: 10–12). Enligt Myntti (2012: 509) är ’nationalspråk’ ”de språk som i första hand förknippas med en nation” medan t.ex. ’officiellt språk’ ofta förknippas med en stat. Nationalspråk som har ett starkare symbolvärde jämfört med officiella språk har starka historiska rötter i Finland. Nationalspråk behöver inte vara landets majoritetsspråk eller förvaltningspråk. I Sverige har man bestämt sig för

att använda termen *huvudspråk* i stället för *nationalspråk* eller *officiellt språk* i språklagen. Valet motiverades med att termen *huvudspråk* framhäver att svenskan talas av majoriteten men att det även talas andra språk i landet. (Myntti 2012: 508–509.) Nationalspråken i Finland anses vara samhällsbärande, dvs. de är en central del av samhället, kulturen och den nationella identiteten i Finland (OPH 2011b: 8).

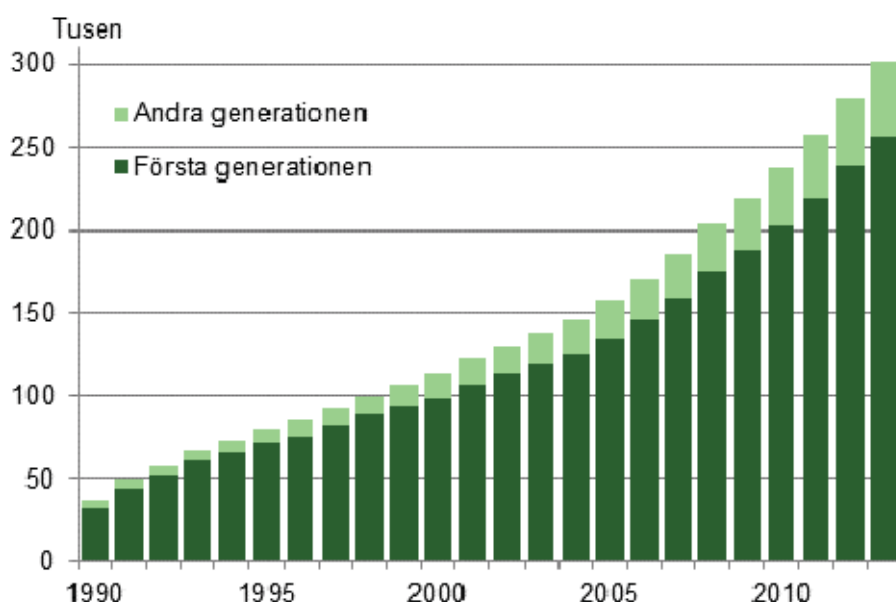
När andelen svensk- och finskspråkiga jämförs i hela Finland kan svenskan beskrivas som ett minoritetsspråk. På flera orter är svenska ändå ortens majoritetsspråk. När insamlingen av mitt material påbörjades 2009 fanns de flesta av de svenskspråkiga kommunerna på Åland (16 utav 19). Det fanns 34 kommuner som var tvåspråkiga och i 14 av dem var svenskan majoritetsspråk. Cirka 1,5 miljoner människor bor i tvåspråkiga kommuner i Finland. Av alla kommuner var 295 enspråkigt finskspråkiga. (Svensk- och tvåspråkiga kommuner 2012; Kommunerna.net 2011.) En kommun anses vara tvåspråkig om minst 8 % eller 3 000 människor har minoritetsspråket som registrerat modersmål. Om andelen sjunker under 6 % eller antalet människor som har minoritetsspråket som modersmål blir under 3 000 blir kommunen enspråkig. Fullmäktige i en kommun kan ändå begära att kommunen ska vara tvåspråkig fastän dessa villkor inte fylls. Språket bestäms alltid för en tioårsperiod. (Språklag 6.6.2003/423, 1 kap. 5 §.)

En ny tioårsperiod påbörjades 2013. Antalet svenskspråkiga kommuner har inte förändrats i början av den nya tioårsperioden fastän det totala antalet kommuner har blivit mindre. Antalet tvåspråkiga kommuner med svenska som majoritetsspråk har sjunkit till 12. År 2013 var antalet totalt 320 kommuner, år 2015 hade antalet sjunkit till 317. (Finlex 13.12.2012/53 år 2013; Kommunerna.net 2011; 2015.) På grund av kommunsammanslagningar sker det förändringar i antalet kommuner och i språkfördelningen men statsrådet kan även på kommunfullmäktiges begäran göra ändringar under tioårsperioden. Två enspråkigt svenska kommuner, Korsnäs och Larsmo, har blivit tvåspråkiga från och med början av 2015 och Närpes från och med början av 2016. De höjer antalet tvåspråkiga kommuner till 33 och alla 16 enspråkigt svenska kommuner finns på Åland. (Justitieministeriet 2014; Ruda & Långvik 2015; Kommunerna.net 2016.)

Finland har egentligen aldrig varit bara tvåspråkigt utan de människor som har bott i landet har alltid haft olika modersmål och talat olika språk (Tilastokeskus 2009). När invandringen under de senaste årtiondena har ökat, har även den språkliga mångfalden ökat och flerspråkigheten har blivit mera synlig i vardagen. (Talib, Löfström & Meri 2004: 3, 12–19.) Enligt statistiken talas det cirka 150 olika språk i Finland (Latomaa 2012: 529). Andelen invandrare är ändå liten i jämförelse med den i flera andra länder. I jämförelse med t.ex. Sverige tar Finland

emot få asylsökande. År 2013 tog Finland emot 1 800 asylsökande medan Sverige tog emot 26 400. Antalet har ökat i båda länderna och t.ex. år 2009 tog Finland emot 1 000 asylsökande medan Sverige tog emot ca 9 000. (Europaportalen 2014.) Sammanlagt har ca 15 200 fått uppehållstillstånd år 2009 och antalet har ökat till ca 18 000 år 2014 i Finland. Orsakerna till invandring har bl.a. varit familj, studier och arbete. (Migrationsverket 2010; 2015.)

Av figur 2 framgår att antalet personer med utländsk bakgrund har stigit relativt jämnt från 1990-talet, och år 2013 bodde över 300 000 personer med utländsk bakgrund i Finland. Även personer med utländsk bakgrund i andra generationen, dvs. de som är födda i Finland, finns med i figuren och de utgör ca 15 % (45 000) av alla personer med utländsk bakgrund år 2013. Personernas bakgrund varierar: 59 % kommer från Europa, 24 % från Asien och 12 % från Afrika. (Finlands officiella statistik 2014.)



**Figur 2.** Antalet personer med utländsk bakgrund enligt Finlands officiella statistik 2014

Enligt Saarela (2011: 76) bodde över 60 % av alla som inte hade finska eller svenska som modersmål i tvåspråkiga eller enspråkigt svenska kommuner år 2009. När andelen invandrare i hela Finland var 3,9 % var den genomsnittliga andelen i dessa kommuner 7,6 %. I andelen finns de största städerna i Finland med dvs. Helsingfors, Esbo, Vanda och Åbo där 90 % av dessa personer bor. Andelen invandrare av hela befolkningen på dessa orter varierar på fastlandet från drygt 1 % (t.ex. Korsholm och Larsmo) till över 10 % (Helsingfors och Oravais). (Saarela 2011: 18–19, 76.)

## 2.2 Den finlandssvenska grundskolan

Den svenskspråkiga och den finskspråkiga utbildningen i de finländska grundskolorna bygger på Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628. Enligt lagen är undervisningsspråket i skolan antingen finska eller svenska, men undervisningsspråket kan även vara samiska, romani eller teckenspråk. Också andra språk kan användas som undervisningsspråk om eleven fortfarande kan följa undervisningen. (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628.)

*Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Grlgru) utgör nationella ramar för de lokala läroplanerna och styr genom dessa läroplaner all undervisning som ges i grundskolan. Grlgru 2004 var i kraft under den huvudsakliga materialinsamlingstiden 2009–2010 men en nyare version har kommit ut 2014 och den träder i kraft etappvis från hösten 2016. (Utbildningsstyrelsen 2014.) Jag diskuterar skillnader i de olika versionerna i West (manuskript). I Grlgru 2014 syns ändringar i samhället i betoning av flerspråkighet och språkmedvetenhet.

År 2009 fanns det 274 svenskspråkiga grundskolor i Finland, år 2010 fanns det 258 skolor (Brink, Nissinen & Vettenranta 2013). De flesta av de svenskspråkiga skolorna finns i svenskspråkiga eller tvåspråkiga kommuner. Även på finskspråkiga orter finns skolor med svenska som undervisningsspråk (jfr s.k. språköar). Tammerfors är ett exempel på en finskspråkig stad som har ett fungerande skolsystem även på svenska. Det finns daghemsverksamhet och förskola i Svenska barndaghemmet i Tammerfors samt grundskola och gymnasium i Svenska samskolan i Tammerfors. (Svenska samskolan i Tammerfors 2015; se även Lönnroth 2009.) Hösten 2009 gick ca 33 500 elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland. I de finskspråkiga skolorna gick ca 503 000 elever. (Finlands officiella statistik 2010.)

Den finlandssvenska skolan har en speciell uppgift i att upprätthålla det svenska språket och stärka elevernas finlandssvenska kulturidentitet. Undervisningsspråket i de finlandssvenska skolorna är svenska. (Tandefelt 2003.) I skolor på de svenskspråkiga orterna är den språkliga vardagen annorlunda än den i en svenskspråkig skola på någon finskspråkig ort, t.ex. i Tammerfors, eftersom man på en svenskspråkig ort har bättre möjligheter att höra och använda svenska även utanför skolan (mera om språköar i Lönnroth 2009, 2011; Henricson 2013; Kingelin-Orrénmaa 2014). Andelen elever från tvåspråkiga hem kan variera från under 10 % till 80 %. Det svenska språket blir på en finskspråkig ort lätt endast ett skolspråk när det på en svenskspråkig ort även är språket i omgivningen. (Sahlström m.fl. 2012: 122–123.) Skillnaderna mellan skolorna är

stora. Ett exempel på den språkliga indelningen i en skola på en språkö finns i Koveros (2011: 25) undersökning. I en svenskspråkig skola i Björneborg finns 5 % elever som kommer från enspråkigt svenska hem, 53 % kommer från enspråkigt finska hem och 40 % kommer från hem där det talas både finska och svenska. Kovero anger inte andelen eller det exakta antalet elever som kommer från hem där det talas andra språk, men det framgår av texten och statistiken att det är fråga om ett par elever. Dessa andelar kan jämföras med andelar i en skola i Närpes. I denna skola kommer 79 % av eleverna från enspråkigt svenska hem och 11 % från tvåspråkiga hem. Endast två informanter i denna skola kommer från enspråkigt finska hem. I 9 % av hemmen talas det något annat språk än finska eller svenska. (Kovero 2011: 25, 66–67.) Enligt utbildningsstyrelsens kartläggning av språkbakgrund för elever i årskurserna 1–6 (svarsprocenten 89 %, Åland ingår inte) har 51 % av eleverna enspråkigt svensk, 4 % enspråkigt finsk, 40 % tvåspråkig (svenska-finska) bakgrund. Andelen elever med annan språkbakgrund har ökat från 2 % år 1998 till 5 % år 2013 då kartläggningen gjordes. (Utbildningsstyrelsen 2013.)

Orsakerna till att föräldrarna väljer en svenskspråkig skola för sina barn har kartlagts av Kingelin-Orrenmaa (2014). Hennes undersökning handlar om en språköskola, Svenska samskolan i Tammerfors, och materialet består av en enkät till föräldrarna (N=73). Föräldrarna motiverar sina val med emotionella, kulturella, språkliga, sociala, instrumentella, praktiska och skolspecifika orsaker. Att man t.ex. själv har gått i skolan räknas som en emotionell orsak och förstärkandet av den finlandssvenska identiteten räknas som en kulturell orsak. Att barnet lär sig svenska är en språklig orsak att välja skolan och orsaken nämns av 98 % av föräldrarna. Föräldrarna som motiverar sina val med sociala orsaker ser t.ex. att barnet har möjlighet att bli tolerant i en flerspråkig miljö. Som en instrumentell orsak nämns t.ex. att barnet har lättare att få jobb. Att skolan ligger nära hemmet är ett exempel på en praktisk orsak, medan skolans rykte kategoriseras som en skolrelaterad orsak. Enligt Kingelin-Orrenmaa hade 1 % av de föräldrar som hade svarat på enkäten något annat modersmål än finska eller svenska. Hon preciserar inte hur de olika språkgrupperna har svarat på frågan. (Kingelin-Orrenmaa 2014: 101–113.)

Den finlandssvenska skolan har en speciell betydelse för finlandssvenskar. Koveros och Londens (2009) undersökning handlar om de finlandssvenska elevernas uppfattning om svenskan i Finland. Kovero och Londen är intresserade bl.a. av elevernas uppfattning om sin språkliga identitet, erfarenhet av skolan och betydelsen av svenskan för dem i framtiden. Informanter som deltog i undersökningen genom att fylla i ett frågeformulär är elever från årskurs 5–6 i fem lågstadieskolor, elever från årskurs 9 i fem högstadieskolor samt studerande

från årskurs 2 i tre gymnasier. Alla skolor är från Helsingforsregionen. (Kovero & Londen 2009: 63.) Kovero (2011) jämför även resultat från Helsingforsregionen med resultat från Österbotten och språköarna. Från språköarna finns fyra lågstadieskolor, högstadieskolor och gymnasier med i undersökningen. Från Österbotten ingår fyra lågstadieskolor och tre högstadieskolor och gymnasier. Årskurserna är desamma som i Helsingforsregionen. Antalet elever varierar: 885 från Helsingforsregionen, 264 från språköarna och 661 från Österbotten. (Kovero 2011: 11.)

Resultaten visar bl.a. att de flesta elever (81 %) i Helsingforsregionen anser att det är viktigt att det finns svenskspråkig skola i Finland. Skolan är orsaken till att eleverna identifierar sig som finlandssvenskar. Känslan av samhörighet är viktigare med tanke på identifikationen än t.ex. det hur bra de kan språket. (Kovero & Londen 2009: 63, 97–103.) Eleverna på språköarna som kommer från enspråkigt finska hem betonar ofta sin tvåspråkiga identitet medan eleverna från tvåspråkiga hem lyfter fram svenskans betydelse för identiteten (Kovero 2011: 103). Samma mönster syns även i Helsingforsregionen (Kovero & Londen 2009: 37). I Österbotten definierar eleverna sig inte på samma sätt via språket, utan det finns flera elever i undersökningen som är registrerade som svenskspråkiga än som har svarat att de känner sig som svenskspråkiga eller finlandssvenskar. Många av eleverna svarar att de i första hand känner sig som finländare och många lämnade frågan obesvarad. Enligt Kovero har hälften av de 22 eleverna i Österbotten som inte talar finska eller svenska hemma valt svarsalternativet *annat* när det gäller frågan om identitet. Hon konstaterar ändå att majoriteten av dessa elever har svarat att de känner sig som svenskspråkiga eller finlandssvenskar. Kovero ser detta som ett tecken på att dessa elever är väl integrerade. (Kovero 2011: 84–85, 103.)

Kovero (2011: 56–58) undersöker även elevernas uppfattning om den egna språkliga kompetensen i svenska och finska. Enligt henne tycker eleverna på språköar och i Österbotten att de kan uttrycka sig på svenska utan större problem. Det finns dock skillnad mellan grupperna när det gäller kunskaper i finska: på språköarna är eleverna ofta tvåspråkiga eller enspråkigt finska vilket gör att eleverna bedömer sina kunskaper i finska som goda, medan över hälften av eleverna i Österbotten tycker att de har svårt att uttrycka sig på finska. (Kovero 2011: 56–58, 93–97.) I Mansikkas, Holms och Londens (2013) undersökning kommer det även fram att lärarna i huvudstadsregionen har märkt att det finns även en del elever som är helt utan språk, dvs. deras kunskaper är svaga både i finska och i svenska. Dessa elever kan sägas orsaka utmaningar i undervisningen när det gäller t.ex. textförståelse, delvis på samma sätt som elever med invandrarbakgrund. Lärarna anser att en orsak till språklig svaghet i svenska är att

eleverna använder svenska endast i skolan. (Mansikka, Holm & Londen 2013: 297–300.)

År 2004 konstaterade Sjöholm (2004: 641) att antalet tvåspråkiga och finskspråkiga elever samt elever med invandrarbakgrund har ökat avsevärt i finlandssvenska skolor under de senaste 20 åren. Den finlandssvenska skolan har blivit språkligt och kulturellt heterogen, konstaterar han. Svenskans minoritetsställning och finskans ökande påverkan medför vissa utmaningar för skolan, något som t.ex. Tandefelt (2003) tar upp. Hon diskuterar hur de elever som har finsk- eller tvåspråkig bakgrund men inte har tillräckliga färdigheter i skolspråket påverkar lärarens arbete. Det kan inte tas för givet att alla elever är skolspråksmagna när de börjar skolan fastän man skulle utesluta elever med invandrarbakgrund. Speciellt på tvåspråkiga och enspråkigt finska orter finns det elever från finskspråkiga familjer i de svenskspråkiga skolorna, men det kan även hända att elever med svenska som modersmål inte har fått tillräckliga kunskaper i skolspråket. Hon anser att man borde fundera noggrant över om elever med svaga kunskaper i undervisningsspråket svenska ska tas emot i skolan. Enligt henne är det möjligt att de enspråkigt finskspråkiga påverkar de svenskspråkiga barnens språkutveckling i svenska eftersom finskan kan börja dominera och språket i klassen lättare kan övergå i finska. Tandefelt (2003) diskuterar inte situationen med elever med invandrarbakgrund i de svenskspråkiga skolorna i Finland, men nämner inom parentes att dessa elever ska tas hand om ”på ett annat sätt”.

Tvåspråkigheten på ett officiellt plan i skolvärlden i Finland är inte något vanligt eftersom man har hållit i sär den svenskspråkiga och den finskspråkiga skolan. I grundskolorna har man huvudsakligen ett undervisningsspråk men språkbadsundervisning utgör här ett undantag (se t.ex. Bergroth & Björklund 2013). Eleverna är ofta ändå tvåspråkiga speciellt i de svenskspråkiga skolorna. Möjlighet till tvåspråkig undervisning i finska och svenska samt gemensamma tvåspråkiga skolcampus har diskuterats under de senaste åren. Karjalainen och Pilke (2012) har undersökt användningen av begreppet ’tvåspråkig skola’ i tidningsdebatten i lokaltidningen *Vasabladet* och märkt att debattörerna inte använder begreppet i samma betydelse. I en intervju med en svensk politiker, Maria Wetterstrand, som inledde debatten diskuterades tvåspråkiga skolor för tvåspråkiga barn. I debatten kommer det fram att deltagarna använder begreppet i betydelsen av gemensamma lokaler, samarbete mellan språkgrupperna och sammansmältning. Deltagarna avser ofta enspråkigt finska eller svenska elever i stället för tvåspråkiga elever. (Karjalainen & Pilke 2012: 58–69.)

Sundman (2013: 63–64) förmodar att tvåspråkiga skolor skulle kunna intressera speciellt tvåspråkiga familjer. Enligt henne är en tvåspråkig skola en skola där

elever som är finsk-, svensk- och tvåspråkiga undervisas delvis på finska och delvis på svenska (Sundman 2013: 58). Tvåspråkiga skolor ses i vissa fall som ett hot mot svenskan eftersom det kan hända att det inte finns tillräckligt med elever i de svenskspråkiga skolorna om en del av de tvåspråkiga går i tvåspråkig skola. Det kan också ses som en räddning på de orter där det inte finns tillräckligt med elevunderlag för att behålla en svenskspråkig skola. En öppen fråga är hur elevernas språkliga och kulturella identitet ska utvecklas i en tvåspråkig skola. Enligt Sundman är det lätt för tvåspråkiga elever i finska skolor att få en finskspråkig identitet. Eftersom samhället runtomkring skolan ofta är mycket finskspråkigt kan det hända att eleverna får en stark finskspråkig identitet även i de tvåspråkiga skolorna. (Sundman 2013: 63–66.)

Boyd och Palviainen (2015) har undersökt debatten i tidningarna *Hufvudstadsbladet* och *Helsingin Sanomat* år 2011. De har noterat två olika parter som deltog i diskussionen: de som ville bevara skolorna åtskilda och idealister som ville utveckla tvåspråkiga skolor. Gemensamt för båda parterna är ändå att alla ville bevara de båda nationalspråken i Finland utan att försvaga dem. Parterna tyckte också att tvåspråkigheten inte kan bevaras utan åtgärder. I debatten kommer det även fram att de ansåg att det finns två språkgrupper i Finland: de finskspråkiga och de svenskspråkiga. De diskuterande parterna var ofta finsk- eller svenskspråkiga, sällan tvåspråkiga eller från språkliga minoriteter som samiska eller ryska. Under debattens gång har fokus ändrats från de svenskspråkiga till de finskspråkiga som är intresserade av tvåspråkiga skolor. Tanken om tvåspråkiga skolor med både finsk- och svenskspråkiga elever har lämnats i bakgrunden. (Boyd & Palviainen 2015: 57–86.)

Finskans inverkan på undervisningen i svenskspråkiga skolor i Finland har undersökts av Slotte-Lüttge (2005) som i sin doktorsavhandling studerar interaktionen mellan lärare och elever som är tvåspråkiga och talar finska och svenska. Interaktionen analyserar hon med hjälp av videoinspelningar. Enligt henne är de tvåspråkiga barnen aktivt med i att konstruera den enspråkigt svenska klassrumsdiskursen. Lärarens reparationer när det gäller den tvåspråkiga elevens kodväxling gynnar elevens deltagande. Tvåspråkigheten är inte något hinder i klassrumsinteraktionen konstaterar hon. (Slotte-Lüttge 2005: 188–199.)

Nyman-Koskinen (under utgivning) undersöker med nexusanalys språkpolicyer i en svenskspråkig skola där eleverna använder standardsvenska, svenska dialekter och finska. Skolan ligger i en tvåspråkig kommun med svensk majoritet. Materialet består av observationer, fältanteckningar och ljudinspelningar under en textslöjdslektion. Enligt studien talades alla de undersökta språkvarieteterna i klassen. Finska användes mellan tvåspråkiga elever och efter uppmaningen att

byta till svenska bytte eleverna språk till standardsvenska eller dialekt. Lärarens uppmaning att använda svenska är en språkplaneringsstrategi som följer skolans språkpolicy. Nyman-Koskinen påpekar att elevernas kännedom om skolans språkpolicy kan vara en orsak till att en del av eleverna använde standardsvenska efter uppmaningen att byta från finska till svenska. (Nyman-Koskinen, under utgivning.)

Språkförhållandena i de finlandssvenska skolorna har lett till olika projekt med målsättningen att undersöka och stärka skolspråket. Dessa projekt fokuserar på språken svenska och finska. Eftersom två- och flerspråkighet är ett vanligt förekommande fenomen i de finlandssvenska skolorna borde de språkliga aspekterna beaktas i all skolverksamhet (Holm & Londen 2011: 9). Projektet *Språkrum* koncentrerar sig på elevernas varierande svenskkunskaper i finlandssvenska skolor. Projektet startades år 2000 i samarbete mellan Utbildningsstyrelsen, Folkhälsan och Forskningscentralen för de inhemska språken (senare Institutet för de inhemska språken). Syftet är att utveckla språkutvecklande undervisningsmetoder samt följa språkutveckling hos de barn som deltar i projektet. De sex skolorna i projektet är från finsk- eller tvåspråkiga områden (Hyvönen 2003). Projektet har bidragit till lärarfortbildning med inhemska och utländska föreläsare, idé- och webbmaterial samt några tryckta publikationer. Tyngdpunkten i projektet ligger inte enbart på undervisning i modersmålet svenska utan på all undervisning. Projektet behandlar klassen som en grupp elever med heterogen språkbakgrund och inte som skilda enspråkiga eller tvåspråkiga elevgrupper i en klass. (Oker-Blom 2008: 11–20.)

Även projektet *Skolspråk* (2012) syftar till att stärka skolspråket i de svenskspråkiga skolorna oberoende av elevernas språkliga bakgrund. Det är fråga om ett projekt i samarbete mellan Utbildningsstyrelsen, Åbo Akademi och Helsingfors universitet 2010–2012. Ett resultat av projektet är handboken *Skolspråk och lärande* (Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Den utgår från att språket ska tas i beaktande vid all undervisning och boken fungerar som hjälpmedel för alla lärare som undervisar olika ämnen. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 8–24; se även avsnitt 2.4.2.)

Finland har fått goda resultat i PISA-prov, men det har uppmärksammats att eleverna från de svenskspråkiga skolorna presterar något sämre än eleverna från de finskspråkiga skolorna (Brunell 2007; Brink, Nissinen & Vettenranta 2013). Enligt en rapport av Brink m.fl. (2013: 20) fick eleverna från finskspråkiga skolor 27 poäng mera (538 poäng) i läsförståelse än eleverna från de svenskspråkiga skolorna (511 poäng) år 2009. Skillnaden mellan eleverna från de finsk- och svenskspråkiga skolorna har blivit mindre i den senaste undersökningen eftersom

eleverna från de finskspråkiga skolorna har fått lägre resultat (Brink m.fl. 2013: 23). Andelen elever i de svenskspråkiga skolorna som har svag eller mycket svag läsförmåga är 12 % (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011: 42–43). Enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011: 42–43) presterar flickorna bättre i läsning än pojkarna och alla de allra svagaste i de svenskspråkiga skolorna är pojkar. Elevens lust att läsa även på fritiden är den största orsaken till goda prestationer i läsning. Även goda strategier för sammanfattning och förståelse av texterna har betydelse. Enligt forskarna beror skillnaderna mellan de finsk- och svenskspråkiga skolorna på att man i de svenskspråkiga skolorna inte förstår hur viktiga fungerande strategier är. Ett annat vägande argument är att många svenskspråkiga använder annat språk än undervisningsspråket utanför skolan. Knappt en femtedel (19 %) av eleverna använder mestadels finska hemma. (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011: 47–48.)

Harju-Luukkainen och Nissinen (2011: 78) drar i sin rapport slutsatsen att man ska satsa på den elevgrupp som har svaga kunskaper i undervisningsspråket för att förbättra läskunskaperna. Modellen, stödet och uppmuntran som barnet får hemma är mycket viktiga, men även skolan spelar en stor roll t.ex. genom att lära eleven lämpliga läs- och inlärningsstrategier (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011: 78).

## 2.3 Den professionella läraren

Lärarens arbete förändras med tiden och det krävs andra egenskaper och kunskaper av lärare i dag än tidigare. Samhälleliga förändringar spelar en roll i lärarens arbete och arbetet är mera än bara att undervisa. (Se t.ex. Rubinstein Reich & Tallberg Broman 2000: 4–6.) Nedan diskuterar jag teorier som handlar om utvecklingen till en professionell lärare.

Dreyfus och Dreyfus (1986: 16–51) delar in utvecklingen från novis till expert i fem olika steg. Nivåerna är novis (*novice*), avancerad nybörjare (*advanced beginner*), kompetent utövare (*competent*), skicklig utövare (*proficient*) och expert (*expert*). På novisnivån lär personen sig nya kunskaper genom regler och fakta. Kännetecknande för novisnivån är att noviserna kan agera oberoende av kontexten och bara följa regler som är tydliga för dem. Genom praktisk erfarenhet utvecklas man från novis till avancerad nybörjare. Med erfarenhet lär sig personen även situationsberoende element, dvs. när nya element som liknar de gamla dyker upp i en viss situation känns de igen. När erfarenheten ökar blir antalet kontextberoende och kontextoberoende element för många och personen måste lära sig prioritera och avgöra vad som är viktigt. En kompetent utövare har

ett mål i minnet och ser situationen som en rad fakta som är beroende av andra fakta. På de tidigare nivåerna har utövaren baserat sitt agerande på regler. Som skicklig utövare litar man på intuition som baserar sig på erfarenhet fastän man ändå då och då måste analysera situationen med hjälp av regler. Enligt Dreyfus och Dreyfus är man på expertnivå när man i en situation, som inte avviker från det vanliga, inte skilt för sig behöver lösa problem eller fatta beslut utan agerar som man alltid gör. Experterna behöver inte fundera genom regler, utan genom att stödja sig på erfarenhet agerar de intuitivt. (Dreyfus & Dreyfus 1986: 16–51.)

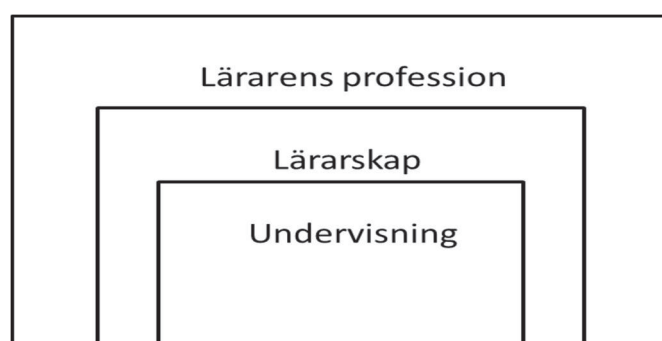
Carlgren (2004: 14–17) diskuterar termerna *professionell*, *professionalisering* och *professionalism*. Termen *professionell* används i vardagsspråket som motsats till lekmannamässighet. Inom professionsforskningen syftar termen *professionell* på yrkesgrupper med hög status som bl.a. har en specialiserad utbildning och en yrkesetik. *Professionalisering* kallas den process då en yrkesgrupp utvecklas för att bli professionell. Som definition av 'professionalism' ger Carlgren (2004: 16) "[f]rågan om professionalism i denna mening handlar om hur den vetenskapligt grundade teoretiska kunskapen relateras till den beprövande och det praktiska yrkesutövandet". (Se avsnitt 2.3.2.)

Enligt Colnerud och Granström (2002: 15–20) finns det fyra kännetecken som de flesta professionsforskare nämner när de beskriver en professionell yrkesutövare. Professionella yrkesutövare har en gemensam vetenskaplig grund för hur yrket ska utövas. Dessa yrkesutövare har också auktoritet och de har skaffat legitimation att utöva sitt yrke. Ett av kännetecknen är även att professionella yrkesutövare bestämmer själva sina arbetsredskap och arbetsmetoder utan att t.ex. en chef fattar beslut för dem. Professionella yrkesutövare kontrollerar och formulerar själva yrkesetiken inom yrket. (Colnerud & Granström 2002: 15–20.)

Ekholm (2004) närmar sig lärarens professionalitet ur ett sociologiskt perspektiv. Han diskuterar fem faktorer som avgör yrkets professionaliseringsgrad. Enligt honom har lärare inte någon välkänd och specifik kunskapsgrund för yrket. Deras yrkeskunnande i fråga om ämnet är ofta på rätt allmän nivå och det pedagogiska innehållet är inte känt för allmänheten och därför uppskattas yrket inte heller på samma sätt av människor utanför yrkesgruppen. Till professionalitet hör också att yrkesutövarna ansvarar för utvecklingen av yrket. Enligt Ekholm (2004: 7–13) har lärarna tidigare haft bättre möjligheter att påverka sitt yrke men nuförtiden har arbetsgivaren och andra instanser ansvaret. Lärarna har inte tidigare haft en nedtecknad yrkesetik som räknas som en av de faktorer som påverkar professionalitet (se Ekholm 2004: 7–13). År 2010 har yrkesetiska principer för lärare i Finland ändå nedtecknats (FSL 2014) och därför kan man anse att lärarens profession har förstärkts. Läraryrket blir mindre professionellt eftersom

människor som saknar lärarbehörighet kan arbeta som lärare i visstidsanställning. År 2010 var 78,9 % av lärarna inom den svenskspråkiga grundutbildningen behöriga i sitt arbete, andelen i hela landet var 88,9 % (Westerholm 2011: 92). Läraryrket har dock en stark laddning av professionalitet i fråga om yrkets autonomi. Det händer sällan att någon övervakar lärarens arbete i klassrummet. På grund av den höga graden av autonomi i arbetet betraktas läraryrket ofta som professionellt fastän det enligt andra faktorer är svagt laddat i professionellt avseende (Ekholm 2004: 7–11). Lärarens profession sägs ofta vara ett slags semiprofession eftersom alla kriterier inte uppfylls (Lauvås & Handal 2001: 138–139; jfr Colnerud & Granström 2002: 15–20.) Också Luukkainen (2004: 22) anser att lärarens yrke kan betraktas som profession eftersom utbildning och kvalifikationer för yrket är noggrant definierade och lärarna som yrkeskår anser att de har sådana yrkesmässiga kunskaper som bara en expert kan ha. Luukkainen tillägger också att lärarna själva men även samhället betonar den etiska dimensionen i arbetet, dvs. strävan efter det som är bäst för barn, ungdomar och samhälle.

Förhållandet mellan de centrala begreppen 'lärarens profession', 'lärarskap' och 'undervisning' förklaras av Luukkainen (2000: 49–50) med hjälp av en figur (figur 3). I lärarens profession ingår det yrkesmässiga innehållskunskandet, den samhälleliga uppgiften och den etiska grunden för arbetet. Lärarens profession innehåller faktorer som handlar om lärarens yrkesmässighet. I lärarskap ingår de delområden som hör till lärarens praktiska arbete, något som är mer än bara att undervisa. Undervisning är grunden för lärarens profession och lärarskap. (Luukkainen 2000: 49–50.)



**Figur 3.** Relationen mellan lärarens profession, lärarskap och undervisning enligt Luukkainen (2000: 49) (min översättning)

Lärarstudenterna är ivriga att få konkreta tips för sitt arbete under lärarutbildningen. Enligt Linnér och Westerberg (2009a: 53) kan detta bero på att lärarstudenterna upplever att det förväntas att de har kunskaper i att lösa problem som finns i dagens skola. Speciellt för oerfarna studenter ger tips trygghet och

säkerhet. Linnér och Westerberg reflekterar också över om studenternas längtan efter tips beror på att de inte har förstått hur man egentligen blir en professionell lärare. Det är fråga om en mognadsprocess som tar tid. (Linnér & Westerberg 2009a: 53.)

Strömberg (2010) beskriver i sin studie professionell utveckling hos fyra svenska grundskolelärare. Enligt lärarna utvecklas professionaliteten mycket under de tre första åren och de skaffar professionell stabilitet och säkerhet. De tre första åren är krävande och utöver planeringen, utvecklingen och själva undervisningen är även bl.a. kvalitetsutvärderingar och måldokument en del av arbetet. Speciellt under de första åren upplever lärarna att de har ont om tid och arbetsbelastningen är hög. (Strömberg 2010: 239–246.) Jag tar stöd av Strömbergs undersökning när jag delar in lärarna i min analys i två grupper enligt längden av arbetserfarenhet i undervisning av elever med invandrarbakgrund, dvs. de som har arbetserfarenhet på 3 år eller mindre och de som har en arbetserfarenhet på 4 år eller längre. (Se avsnitt 4.1.)

Det betonas i lärarnas livsberättelser att arbetet upplevs som tidskrävande och enligt Strömberg försöker lärarna uppfylla de mångsidiga krav som ställs på dem i dag. Hon nämner att det förväntas en konstant planering av kurserna, pedagogiska utvecklingsprojekt och samarbete med såväl föräldrarna som med annan personal i skolan. Även ansvarstagande och omsorg om utveckling av elevernas sociala och känslomässiga sidor hör till professionaliteten enligt lärarnas uppfattning. (Strömberg 2010: 239–246.)

Hajer (2006) sammanfattar resultaten av åtta fallstudier som handlar om språkundervisning i samband med ämnesundervisning. Forskargruppen har samlat in materialet bl.a. genom att filma, observera och intervjua ämneslärare i mångkulturella klasser i Nederländerna. I fråga om lärarens professionella utveckling konstaterar Hajer (2006: 37) att man bör beakta relationen mellan lärare och elev eftersom lärarens vilja att få kontakt med eleverna hänger ihop med hur läraren försöker få eleverna att delta i klassrummet. I de olika undersökningarna har Hajer hittat ett mönster för hur lärare utvecklas i sitt sätt att tänka och sitt beteende i klassrummet när det gäller språkinriktad ämnesundervisningen. Hajer (2006: 37–39) delar in lärarens utveckling i fyra faser. I den första fasen väcks lärarens medvetenhet om vilka språkliga krav det finns i ämnesundervisning. Språket betraktas mera funktionellt och inte formellt. I den andra fasen försöker läraren göra innehållet förståeligt men inte aktivera eleverna desto mera. Till professionell utveckling i denna fas hör t.ex. att lära sig använda olika tekniker och material samt att samarbeta med språklärare. Till den tredje fasen hör att läraren blir medveten om hur viktig språkanvändning i skrift

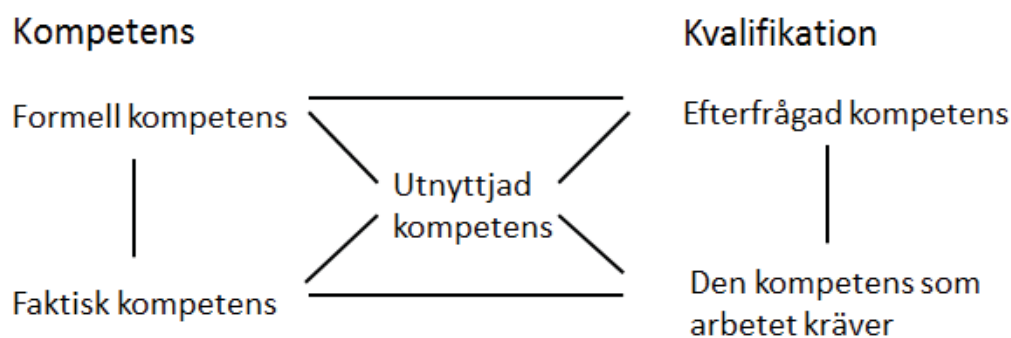
och tal är för språkinläring och hur eleverna bör uppmuntras genom att öppna frågor och gruppuppgifter används. I den fjärde fasen ser läraren samspelet mellan språk och ämnesinläring som en naturlig symbios och eleverna lär sig via interaktion. (Hajer 2006: 37–39; se också Hajer & Meestringa 2010: 176–177.)

### 2.3.1 Lärarens kompetenser

I det följande diskuterar jag olika teorier om olika kompetenser som är nödvändiga eller nyttiga i lärarbetet i dag. Carlgren (2004: 15) beskriver lärarens arbete som ”multidimensionellt”. Med detta menar hon att läraren måste ta hand om flera uppgifter samtidigt: läraren måste ta hand om de enskilda elevernas behov men samtidigt också om hela klassens behov.

Ordet *kompetens* används i vardagligt språk som synonym till kunskaper och att vara kompetent t.ex. i sitt jobb. Enligt Luukkainens (2000: 50) definition betyder detta att ha kompetens detsamma som personens färdigheter att klara av sina arbetsuppgifter. Skillnaden mellan termerna *kompetens* och *kvalifikation* kan vara den att man är kompetent att göra någonting även om man inte har formell kvalifikation för arbetet (Luukkainen 2000: 50). Kompetens kan också ses som ökad kunskap då man utvecklas från nybörjare till expert (se Dreyfus & Dreyfus 1986: 16–51; Abrahamsson 2002: 429–455; Lauvås & Handal 2007: 104–107).

Ellström (2004: 21) avser med termen *kompetens* ”en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext”. Enligt Ellström (2004: 20–21) är man därmed kompetent för en viss uppgift och därför är det viktigt att känna till den uppgift, situation eller kontext som begreppet ’kompetent’ hör samman med eller används i när man definierar det. Jämfört med begreppet ’kvalifikation’ som utgår från arbetet och ställer krav på individens kompetens betonar Ellström just potential hos individen i sin definition av ’kompetens’. Ellström definierar också yrkeskunnande genom begreppet ’kompetens’. Enligt honom kan yrkeskunnande ses som formell kompetens, reell (faktisk) kompetens, utnyttjad kompetens, kompetens som arbetet kräver eller efterfrågad kompetens (figur 4). Strecken i figuren illustrerar sammanhang mellan komponenterna men dessa skiljer sig ändå i viss mån från varandra.



**Figur 4.** Olika sätt att definiera yrkeskunnande enligt Ellström (2004: 38)

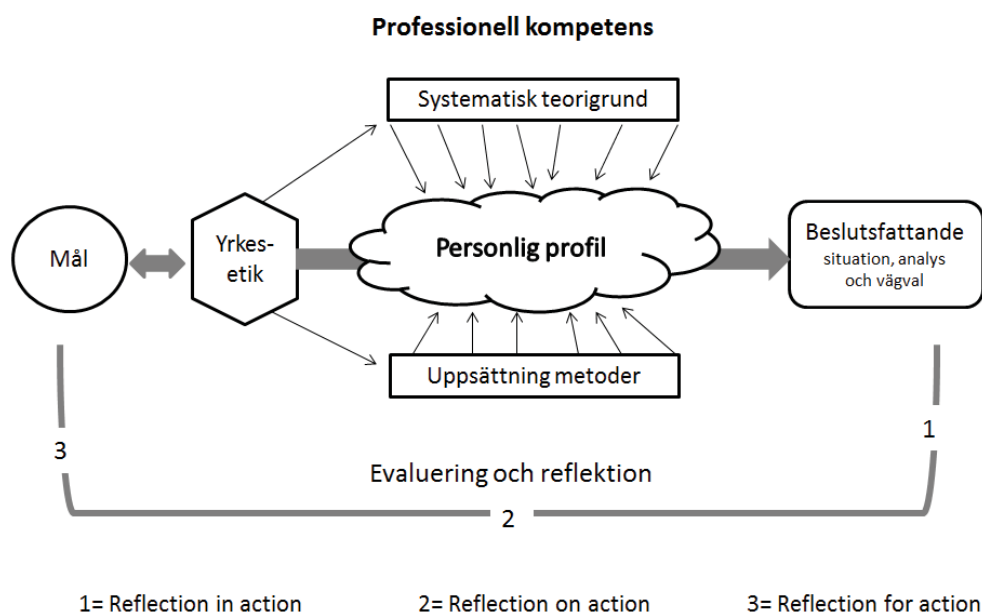
Formell kompetens skaffar man sig genom att utbilda sig, medan faktisk (reell) kompetens är den potentiella kompetens som individen har och kan använda i sitt arbete. Problemet med att definiera yrkeskunnande genom formell kompetens är att det som arbetet i verkligheten kräver kan skilja sig från de formella kvalifikationskraven. Lärarens faktiska kompetens kan även vara högre eller lägre än vad man kan förstå med den formella kompetensen. Ellström påpekar ändå att den faktiska kompetensen egentligen borde betraktas som kvalitativt skild från den formella kompetensen och ta hänsyn till den praktiska situationen. (Ellström 2004: 38–39.)

I fråga om kvalifikation definierar Ellström (2004: 40–41) efterfrågad kompetens som de officiella eller inofficiella kvalifikationskraven för ett visst arbete. Den kompetens som arbetet kräver (dvs. de faktiska kvalifikationskraven) betyder kompetenskraven i det verkliga arbetet. I verkligheten är dessa kvalifikationskrav inte alltid de samma utan de faktiska kvalifikationskraven kan vara lägre eller högre än de officiella kraven. (Ellström 2004: 38–42.)

Utnyttjad kompetens är kompetens som personen faktiskt använder i arbetet. Utnyttjad kompetens kan vara annat än den faktiska kompetensen eftersom individen i enkla uppgifter inte behöver utnyttja all sin kompetens. Skillnaden mellan utnyttjad kompetens och kvalifikationskraven kan utgå från att läraren utnyttjar en sådan kompetens i arbetet som inte finns i de officiella kvalifikationskraven. Skillnaden kan även utgå från att individen faktiskt behåller en kompetens som även arbetet kräver men av andra orsaker inte kan utnyttja sin kompetens. (Ellström 2004: 41–42.)

Forslund (1984, 1989 citerat enligt Forslund & Jacobsen 2000; 2010; se också Törnvall & Forslund 1995: 10–11) har delat in professionell kompetens i sju olika komponenter. Komponenterna presenteras i figur 5 som Forslund och Jacobsen kallar professionalitetsmodell. Komponenterna som kan betraktas som en

operationell definition av professionalitet är 1) det professionella arbetets mål, 2) yrkesetik, etisk kod, 3) kunskapsbasen för arbetet, systematisk teorigrund, 4) uppsättning av arbetsformer, metoder och tekniker, 5) beslutsfattande, 6) professionell reflektion och utvärdering samt 7) personlig profil. Personlig profil handlar om hur ”professionaliteten utkristalliserar sig hos olika individer inom olika typer av yrken”. Även en arbetsgemenskap kan anses ha en personlig profil. (Forslund & Jacobsen 2010: 27–28.)



**Figur 5.** Professionalitetsmodell enligt Forslund och Jacobsen (2010: 28)

Lärarna ska ställa upp mål för sitt agerande och det som de vill nå med sitt arbete. Detta mål och yrkesetiken styr hurdana teorier och metoder lärarna väljer. Systematisk teorigrund kan delas in i: vetenskapliga teorier och praktiska teorier. (Forslund & Jacobsen 2010: 28–32.) Enligt Forslund och Jacobsen (2010: 32) kan de praktiska teorierna bygga på yrkeserfarenhet eller vara vetenskapliga teorier som direkt kan tillämpas i praktiken. För en professionell lärare består uppsättningen av metoder av sådana arbetsformer, metoder och tekniker som är relevanta för arbetsuppgifterna och för de elever som läraren arbetar med. Även inre faktorer som personlighet, social bakgrund och livserfarenhet påverkar lärarens personliga profil. (Forslund & Jacobsen 2010: 33–37.)

Forslund och Jacobsen (2010: 38) förklarar *reflection in action* som en reflektion som man gör i arbetssituationen och denna reflektion är grunden för beslutsfattandet. *Reflection on action* handlar om att reflektera över det som man har gjort och fundera över eventuella problem eller t.ex. om metodvalen var de rätta. Via reflektion märker den professionella läraren om det finns

kunskapsområden som kräver utveckling. *Reflection for action* förutsätter att man har reflekterat över sina handlingar tidigare och använder nya erfarenheter för att komplettera sina kunskaper. Genom att sammanfatta och värdera sina reflektioner om beslut och resultat utvecklas man i sitt yrke. (Forslund & Jacobsen 2010: 38–39.)

Flera forskare har definierat kompetens eller professionell kompetens på likartade sätt men betonat olika aspekter i definitionen. Enligt Lauvås och Handal (2007: 104–105) omfattar kompetens utöver kunskap och färdigheter ofta även attityder. Med termen syftar de på förmågan att klara av uppgifter och ta hand om situationer (Lauvås & Handal 2007: 105). Kanfer och Ackerman (2005: 342) nämner utöver förmåga, kunskap och färdighet även personliga egenskaper som motivation, personlighet och jaguppfattning.

Enligt Ruohotie (2005: 4) syftar professionell kompetens (fi *ammattillinen kompetenssi*) på prestationspotential eller förmåga att klara av arbetsuppgifter som hör till yrket och som arbetsorganisationen uppskattar. Kompetensen är beroende av arbetstagarens färdigheter och också rollförväntningar i arbetet. Forslund och Jacobsen (2010: 15) betonar de ofta omnämnda kriterierna för att vara professionell (se t.ex. Colnerud & Granström 2002: 15–20) när de definierar vad professionell kompetens kan innebära: ”en uttalad och officiellt godkänd skicklighet i att utöva ett bestämt yrke på ett fackmässigt sätt”. Gemensamt för alla de ovannämnda definitionerna och även för Kanfers och Ackermans (2005: 336) definition är att man är kompetent för en viss uppgift och ett visst yrke. Lärarens kompetens kan ändå ifrågasättas på grund av ytliga faktorer. I Bigestans (2015) undersökning kommer det fram att kolleger, föräldrar och t.ex. lärarutbildare ifrågasatte kompetensen hos de lärare som talade svenska som andraspråk. Lärarnas pedagogiska kompetens märktes inte alltid på grund av deras brytning eller svårigheter att uttrycka sig. (Bigestans 2015: 54–55, 95–105.)

En specifik kompetens, som en lärare i en mångkulturell klass behöver kan kallas mångkulturell eller interkulturell kompetens. Jokikokko (2002: 87; 2005a: 92–98) diskuterar dimensioner av interkulturell kompetens. Enligt henne är det fråga om en allmän basis för interkulturell kompetens och varje yrke kräver en viss professionell kompetens. Dimensionerna är attityder (en *attitudes*), kunskap och kännedom (en *knowledge and awareness*), agerande (en *action*) och färdigheter (en *skills*). Som grund för interkulturell kompetens har man etik. (Jokikokko 2005a: 92–102.) Soilamo (2008: 85–86) har utvecklat sin modell för lärarens mångkulturella kompetens bl.a. med hjälp av Jokikokkos (2005a) modell. Soilamos modell för mångkulturell kompetens består av kulturella kunskaper (fi *kulttuuriset tiedot*), pedagogiska färdigheter (fi *pedagogiset taidot*), erfarenheter

av kulturell mångfald (fi *kokemukset monikulttuurisuudesta*) och värderingar och attityder som handlar om den kulturella mångfalden (fi *monikulttuurisuuteen liittyvät arvot ja asenteet*). Kunskaper om kulturer får man bl.a. med hjälp av utbildning. Med pedagogiska färdigheter syftar Soilamo t.ex. på interaktions- och samarbetsfärdigheter som man behöver i undervisning och uppfostran. De erfarenheter som hör till mångkulturell kompetens gäller t.ex. erfarenheter av att undervisa elever med invandrarbakgrund. Till värderingar och attityder räknas t.ex. lärarens människosyn och stereotypier. (Soilamo 2008: 85–86.)

Pedagogisk kompetens som utvecklas med hjälp av interaktion och olika kulturella perspektiv kan kallas *interkulturell pedagogisk kompetens* (Lorentz 2013: 102). Enligt Lorentz (2013) består interkulturell pedagogisk kompetens av tre dimensioner som är i samspels- och integrationsprocess med varandra: *kommunikativ kompetens*, *social kompetens* och *medborgerlig kompetens*. Den kommunikativa kompetensen handlar om den kunskap och den erfarenhet som man har skaffat sig i kommunikationssituationer. Vid den sociala kompetensen är det fråga om relationen mellan en själv, andra och samhället. Man ska även vara medveten om hur det postmoderna samhället påverkar individen och språket. Även individens bakgrund har betydelse. Den medborgerliga kompetensen kan beskrivas som en samling av regler för hur man kan leva i samvaro i samhället. Det handlar t.ex. om kunskap om demokrati, rättvisa, rättigheter och skyldigheter som medborgare. (Lorentz 2013: 106–109.)

I min avhandling diskuteras alla dimensioner av yrkeskunnandet utgående från Ellström. När det gäller lärarens agerande i klassrummet är det fråga om den utnyttjade kompetensen. Jag undersöker även lärarnas behov av fortbildning (dvs. formell kompetens) och deras möjligheter att utnyttja sin faktiska kompetens. Jag betonar arbetsuppgifterna och kontexten i beskrivningen av kompetensen (se Ellström 2004). Lärarens professionella kompetens som förutsätts i en klass med elever som inte alla har undervisningsspråket svenska som modersmål kan på grund av de olika språkliga och kulturella bakgrunderna skilja sig från professionell kompetens som förutsätts i en klass med elever med endast undervisningsspråket som modersmål. Kompetens är dynamisk och kan utvecklas med hjälp av fortbildning och erfarenhet.

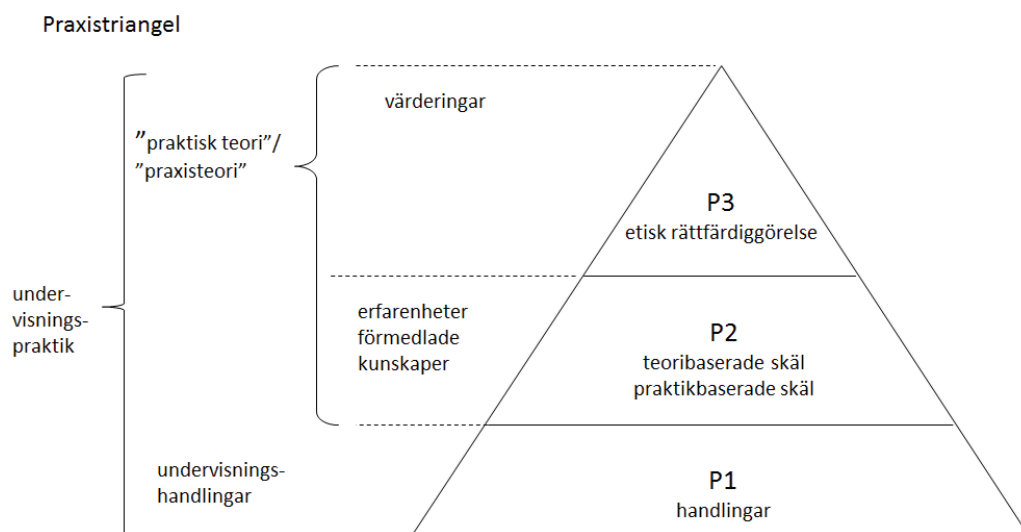
### 2.3.2 *Lärarens undervisningspraxis*

Handal och Lauvås baserar sin teori om lärarens undervisningspraxis på Lars Løvlies praxistriangel från 1974 (se figur 6; Handal & Lauvås 2002; Lauvås & Handal 2007; se också Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal 1997: 74). Handal och Lauvås (2007: 19–20) påpekar att praktisk yrkest teori (i källan används no

*praksisteori*) inte är någon vetenskaplig teori eftersom teorin är individuell, konstant föränderlig och även förknippad med personens personliga värderingar. Eftersom jag betonar lärarna som individer som har egna sätt att agera och eftersom jag antar att deras värderingar och erfarenheter påverkar undervisningen ser jag Lauvås och Handals teori som en fungerande utgångspunkt när jag bygger upp den teoretiska referensramen för min analys. Lauvås och Handals teori är avsedd för handledning av lärare. Vid handledningen är det meningen att reflektera över och utveckla lärarens kunskaper så att läraren blir bättre på sitt arbete och blir en professionell lärare. Även i min avhandling är det fråga om lärarens kunskaper och utvecklingen av dessa kunskaper när det gäller undervisning i en språkligt heterogen klass. När lärarna i mitt material svarar på frågorna i enkäten eller i intervjun reflekterar de över sitt arbete med elever med invandrarbakgrund.

Den elementära delen av praxistriangeln är praktisk yrkesteori (no *praktisk yrkesteori*) som också kallas för praxisteori eller praktisk teori (no *praksisteori*) (Handal & Lauvås 2000: 17, 2002: 19; Lauvås & Handal 2001: 205–206, 2007: 180). Lauvås och Handal (2007: 180) påpekar att det inte är fråga om vilken praxisteori som helst utan den avser den yrkesmässiga och professionella verksamheten. För att betona detta använder de i sin bok termen *praktisk yrkesteori* i stället för *praxisteori*. I min avhandling har jag bestämt mig för att använda termen *praktisk yrkesteori* och därmed betonar jag också att det är fråga om lärarens professionella verksamhet fastän även lärarens livserfarenheter spelar en roll.

Den praktiska yrkesteorin kan beskrivas som den konstruktion som läraren baserar sin praktik på. Enligt Handal och Lauvås (2002: 24–25) går det att använda teorin också som kollektiv. Den praktiska yrkesteorin består av personliga erfarenheter, förmedlade kunskaper och värderingar (figur 6). Delarna är ändå inte skilda åt utan har koppling till varandra och påverkar varandra. Den praktiska yrkesteorin förändras konstant och påverkar lärarens undervisningspraxis (Handal & Lauvås 2002: 19–24).



**Figur 6.** Praxistriangel enligt Handal och Lauvås (2000: 44, 2002: 44) och Lauvås och Handal (2001: 202–206, 2007: 177)

I praxistriangeln är nivå P1 handlingsnivån som innehåller de praktiska handlingar som lärarna utför i klassrummet när de undervisar. Den innehåller också planeringen av undervisningen. Till nivå P2 hör lärarnas motiveringar till handlingarna i undervisningen som de tänker utföra eller har utfört. På nivå P3 finns etisk legitimering av undervisningssätt, dvs. det som är försvarbart och riktigt att göra. Grunden till etisk legitimering ligger i lärarens värderingar och läraren kan värdera sitt arbete på etiska grunder under planering av undervisningen eller i efterhand när man reflekterar över det som man har gjort. (Handal & Lauvås 2002: 40–42; Lauvås & Handal 2007: 181–182.) Forslund och Jacobsen (2010: 38–39; se även avsnitt 2.3.1) betonar reflektion som en viktig del av utvecklingen av lärarens professionella kompetens. De kallar reflektion i efterhand *reflection on action* men tar även hänsyn till reflektion under arbetet och den komplettering av kunskaperna som reflektion ger möjlighet till.

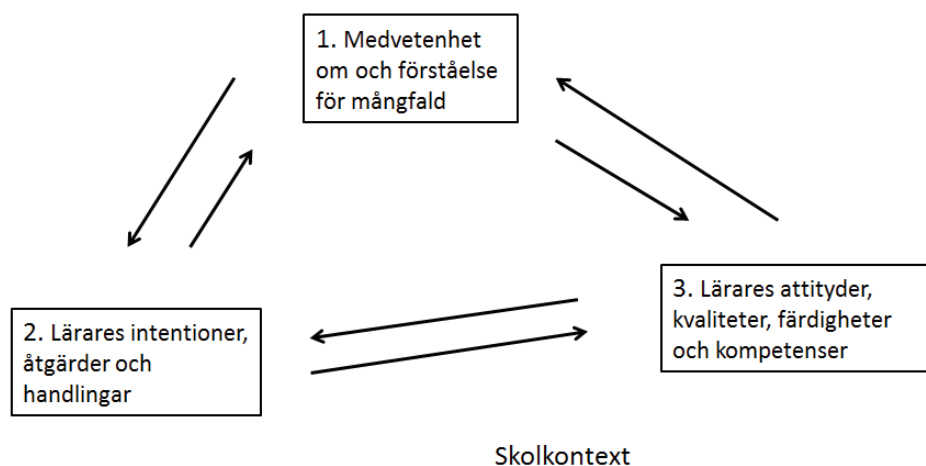
Enligt Handal och Lauvås (2002: 41–44) kan s.k. praktiska påståenden motiveras med tre slags argument. Det finns praktikbaserade, teoribaserade och etiska argument eller skäl som lärarna motiverar sin pedagogiska praktik med. Personliga erfarenheter är grunden för de praktikbaserade argumenten, förmedlade kunskaper är grunden för de teoribaserade och egna värderingar ligger som grund för de etiska argumenten. (Handal & Lauvås 2002: 44–45.) Lärarens professionalism kan sägas handla om hur de teoribaserade argumenten tillämpas i praktiken (se Carlgren 2004: 16). Läraren är ändå inte helt fri i sina handlingar utan olika ramfaktorer som resurser och regler begränsar möjligheterna och styr också lärarens erfarenheter (Handal & Lauvås 2002: 44–45). Den praktiska

yrkesteorin är individuell men den utvecklas i socialt samspel med andra människor, miljöer och omständigheter (Lauvås & Handal 2007: 119).

Enligt Linnér och Westerberg (2009b: 116–117) har lärare alltid yttre ramar som reglerar agerandet i klassrummet. Som exempel nämner de styrdokument, läromedel och traditioner. De avgränsande villkoren i undervisningen kan vara så starka att lärarens intentioner för t.ex. undervisningssätt förändras (Linnér & Westerberg 2009b: 112–113). Ramfaktorer begränsar också det som är möjligt i undervisningen (Hägerfelt 2004: 326–327).

Linnér och Westerberg (2009b: 107–117) delar in i två grupper de olika faktorer som binder lärarens valmöjligheter i arbetet. Å ena sidan finns det yttre faktorer som tid, undervisningsmaterial samt planer och prov som är gjorda tillsammans med andra. Å andra sidan nämner Linnér och Westerberg utöver de yttre ramarna också faktorer som påverkar lärarens bundenhet fastän läraren kanske inte är så medveten om dem. Som exempel nämner de lärarens bakgrund, uppfostran och erfarenheter. De ramfaktorer som Handal och Lauvås (2002: 44–45) nämner liknar mest dem som Linnér och Westerberg kallar yttre ramar. I Handals och Lauvås (2002: 40–41) teori är de inre ramarna egentligen en del av lärarens praktiska yrkesteori.

Lahdenperäs (2010b) tankar om lärarkompetens påminner om Handals och Lauvås praxistriangel. Hennes syn på delarna i lärarkompetensen betonar mångfald i skolan och presenteras i figur 7. Lahdenperä understryker att medvetenheten om mångkulturalism i skolan är viktig i lärarkompetensen. När det gäller de språkliga aspekterna i ämnesundervisningen har även Hajer (2006: 37–39) påpekat att den språkliga medvetenheten är det första steget i lärarens professionella utveckling. Utöver att vara medveten om eventuella problem och utmaningar i att undervisa i en mångkulturell skola ska läraren också utveckla sina personliga färdigheter och kompetenser. De tre komponenterna (medvetenhet, personliga kvaliteter och didaktiska handlingar) har samband med varandra och lärarens förståelse och handlingar påverkas av omgivande faktorer som skolan, kommunen och föräldrarnas förväntningar. (Lahdenperä 2010b: 17–19.)



**Figur 7.** Lärarkompetensens beståndsdelar enligt Lahdenperä (2010b: 18)

Lahdenperäs (2010b: 18) figur påminner även om Jokikokkos (2005a: 93) tolkning av dimensionerna i lärarens interkulturella kompetens. Gemensamt för dessa är ungefär samma komponenter som alla påverkar varandra eller som enligt Jokikokko överlappar varandra. Jokikokko har tagit attityder som en separat komponent medan Lahdenperä har kombinerat dem med kvaliteter, färdigheter och kompetenser. I Lahdenperäs figur är skolkontexten avgörande och även Jokikokko (2005a: 93) skriver att den professionella kompetens som krävs är beroende av kontexten.

Enligt Lauvås och Handal (2007: 180) är individens praktiska yrkesteori inte alltid klar och tydlig utan kan även vara bristfällig och motstridig. En stor del av den praktiska yrkesteorin består av s.k. tyst kunskap. Som ett exempel nämner de förtrogenhetskunskap som behövs för att teori (påståendekunskap) ska nå lärarens praktiska yrkesteori. Utan förtrogenhetskunskaper kan teorin bara förbli teori utan praktisk nytta. (Lauvås & Handal 2007: 180–185.) Också Alexandersson (2004: 21–24) har liknande tankar som Lauvås och Handal. Enligt honom baserar sig den praktiska kunskapen ofta på personliga värderingar, föreställningar, känslor och färdigheter. Dessa faktorer formar den s.k. tysta kunskapen hos läraren.

Handal och Lauvås (2002: 33–35) påpekar att undervisning alltid är situationsberoende och att det inte finns någon sådan modell för undervisning som är giltig för evigt om vad som är ”god undervisning”. Jag framhäver i min undersökning lärararbetets situationsberoende natur genom att betona den språkliga delen av lärarens undervisningspraxis. Jag betonar språkets roll på alla nivåer av praxistriangeln som illustrerar lärarens undervisningspraxis i de finlandssvenska skolorna. Utöver den språkliga kontexten framhäver jag även andra faktorer som kan ha betydelse för lärarens arbete. De faktorer som jag

beaktar i denna undersökning är skolans läge, skolans storlek, antalet elever med invandrarbakgrund i skolan och i klassen, arbetserfarenhet som lärare och som lärare för elever med invandrarbakgrund, yrket som klass- eller ämneslärare, fortbildning samt elevernas språkkunskaper i svenska. (Se även avsnitt 2.4.)

## 2.4 Språkfokus i undervisningen

Eleverna lär sig genom språket och språket spelar en avgörande roll i deras socialisation och därför borde skolorna ha en speciell fokus på språket vid all undervisning (Holm & Londen 2011: 6). Läraren är en språkmodell i klassen oberoende av om undervisningen sker i modersmålet eller i andra ämnen. Flera forskare anser att utveckling av elevernas språkkunskaper hör till alla lärare och de borde ta de språkliga aspekterna i beaktande i all undervisning (se t.ex. Cummins 1996: 71–72; Hajer 2000, 2006; Nieto & Bode 2008: 237, 239; Slotte-Lüttge 2008: 92–93; Hajer & Meestringa 2010; Lahdenperä 2010b: 24; Elmeroth 2010: 81–108; Holm & Londen 2011: 6, 9–10; Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Detta synsätt betonas även i den nya läroplanen som påpekar att alla lärare är språklärare inom sitt ämne (Grlgru 2014: 28). De som har fått utbildning bär ofta även ansvaret fastän en stor del av lärarna överlag undervisar elever som har bristande kunskaper i undervisningsspråket (Nieto & Bode 2008: 237, 239). Ansvaret kan ändå inte delas endast inom lärarkåren utan även den kommunala nivån spelar en stor roll härvidlag (Lahdenperä 2010b: 21).

Elmeroth (2010: 87) påpekar att elever som har svenska som andraspråk har en dubbel uppgift i skolorna i Sverige: de ska ”både lära ett andraspråk och lära på ett andraspråk”. Vardagsspråk och skolspråk skiljer sig från varandra i ett antal olika avseenden. Cummins (1996: 57–60) talar om *basic interpersonal communicative skills* (BICS) och *cognitive academic language proficiency* (CALP). Barnets andraspråksutveckling när det gäller akademiska språkkunskaper borde börja från ett språk som inte är kognitivt krävande men som är kontextbundet. Därefter kan språket bli mera kognitivt krävande men ändå fortsätta att vara kontextbundet. Till sist kan barnet behärska kognitivt krävande och kontextreducerat språk. Ett språk som inte är kognitivt krävande och som är kontextreducerat (t.ex. fylla i -uppgifter som baserar sig på minnet) utvecklar inte barnets akademiska språkkunskaper. Att utveckla språkkunskaper kräver utmaning men också stöttning (en *scaffoldning*). (Cummins 1996: 57–60.) Enligt Cummins tar det cirka två år att lära sig diskutera på det nya språket på samma sätt som en infödd talare men att nå nästan likadana akademiska kunskaper i inlärspråket tar tid (5–10 år). Att lära sig att diskutera går snabbare eftersom det finns mycket stöd i kontexten. Att kunna nå inföddas talares nivå i språket är svårt

också eftersom även de infödda talarna utvecklas konstant och andraspråksinlärare borde hinna i kapp dem. (Cummins 1996: 60–63, 71.) Även Hajer (2000) betonar att det inte räcker för andraspråksinlärare att lära sig endast grundkunskaper i andraspråket utan de behöver akademiska språkkunskaper för att kunna studera. Många elever placeras ändå in i vanliga (en *mainstream*) klasser utan att språknivån har anpassats enligt deras kunskaper. Detta är utmanande för läraren som ska skapa möjligheter till andraspråksinläring och samtidigt undervisa i sitt ämne. (Hajer 2000: 265–285.)

Enligt Thomas och Colliers (2007: 38) studie finns det flera faktorer som positivt eller negativt kan påverka språkinläring och skolframgång hos minoritetselever. Kunskaperna i förstaspråket och speciellt formell undervisning i förstaspråket kan hjälpa upp även inläring i andraspråket. Vilket förstaspråk eleven talar har inte någon betydelse. Enligt Thomas och Collier (2007: 33) kan inläringen av akademiska språkkunskaper på andraspråket ta till och med 7–10 år eller även längre för elever som är under åtta år när de flyttar till ett nytt land. För elever som är 8–11 år när de flyttar tar det 5–7 år. Skillnaden beror enligt forskarna på att de äldre eleverna har fått formell undervisning på sitt andraspråk. (Thomas & Collier 1997: 33–38.)

Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 32–33) förekommer vardagsspråket och skolrelaterat språk inte separat från varandra, men det finns vissa uttryck som förekommer oftare i faktatexter än i vardagsspråk och tvärtom. Enligt Hajer och Meestringa (2010: 30–31) skiljer sig det vardagliga språkbruket och skolans språkbruk åt i fråga om olika aspekter: *lingvistisk aspekt*, *funktionell aspekt*, *semantisk aspekt* och *strategisk aspekt*. De ger exempel på dessa aspekter genom att nämna att vardagligt språkbruk har en enkel meningsbyggnad, det används i kommunikativa syften, ord har vardagliga betydelser och strategier är sociala och kommunikationens syfte är att få information. I skolans språkbruk är syntaxen komplex, språk används för att förklara, jämföra och sammanfatta, vardagliga begrepp har fackspecifika betydelser och strategier är kognitiva (t.ex. eleven ska veta vad som är väsentligt i texten). (Hajer & Meestringa 2010: 30–31.) Enligt Hägerfelth (2011: 49) höjs abstraktionsnivån i skolspråket mot de högre årskurserna.

Hägerfelth (2011: 60) påpekar att språket är olika i olika ämnen. Hon beskriver naturvetenskapliga texter (t.ex. biologi, fysik och kemi) som klassificerande, beskrivande och förklarande. Humanistiska och samhällsvetenskapliga texter är enligt henne beskrivande, berättande, diskuterande och tolkande. (Hägerfelth 2011: 60–61.) Även Schleppegrell (2006: 48) påpekar att olika ämnen använder språk på olika sätt men det finns även gemensamma drag i språket som används i

skolan. Hon beskriver skolspråket som kompakt och innehållsrikt samt abstrakt. Det finns även många semiotiska system som används samtidigt. Som exempel nämner hon matematik som kan undervisas med matematiska symboler, skrivet språk och mera förklarande talat språk. Det förväntas att informationen är organiserad på ett visst sätt beroende av texttypen. Som ett sista drag nämner Schleppegrell att det finns en viss ”röst” i akademiska texter som kommer fram t.ex. i användningen av ämnesspecifika termer eller passiv. (Schleppegrell 2006: 47–63.) Även Ahtineva m.fl. (2010) märkte i sin studie utmaningar som var specifika för ett visst ämne. Studien handlar om språkliga utmaningar som blivande lärare möter i en finskspråkig kontext. De som var blivande lärare i modersmålet och litteratur tänkte mycket på elevernas språkproblem och hade märkt problem bl.a. vid läsning, uttal och skrivning. De blivande lärare som undervisade främmande språk tänkte i början av praktikperioden att elever med invandrarbakgrund inte skiljer sig mycket från elever med finska som modersmål. En annorlunda språklig bakgrund kunde vara en fördel för eleverna om språket som de försökte lära sig var släkt med deras modersmål. Blivande lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen ansåg att deras ämnen baserar sig på universella symboler som gagnar undervisningen och inläringen. Blivande lärare i historia och samhällslära samt biologi och geografi tyckte att termer och definiering av begrepp är mest utmanande i undervisningssituationer. (Ahtineva m.fl. 2010: 15–18.)

Hägerfelth (2004: 326) har formulerat en s.k. didaktisk diamant som betonar språket i undervisningen. Som grund för diamanten har hon den didaktiska triangeln och teorin utvecklad av Hiim och Hippe (1998). Komponenterna i modellen är elevernas och lärarnas förutsättningar, ramfaktorerna, mål för ämne och språk, undervisningens innehåll, språk och läromedel, aktiviteter (t.ex. par- eller grupparbete) och språk samt utvärdering av ämne och språk. Alla komponenter samspelar med varandra. Det viktigaste i modellen är elevernas förutsättningar som bör vara grunden för innehållet och språket i undervisningen. Denna modell kan användas för planeringen av undervisningen samt för att bättre förstå den språkliga aspekten i undervisningen. (Hägerfelt 2004: 326–328.)

Hajer och Meestringa (2010) betonar ändå att man inte bör ge endast läraren ansvaret för elevernas språkutveckling utan också skolan som institution spelar en viktig roll. Den språkpolicy som vissa skolor har formulerat baserar sig på att målen med undervisningen är både språkliga och ämnesmässiga och att språkpolicyen gäller hela skolan och alla ämnen. För att kunna tillägna sig den nya rollen som språkutvecklare innebär det att läraren måste få möjlighet att utvecklas professionellt med hjälp av fortbildning. (Hajer & Meestringa 2010: 15.)

### 2.4.1 Språklig praxis

I min avhandling använder jag termen *praxis* när jag beskriver en helhet som består av olika handlingar (se avsnitt 1.1). Fokus ligger på lärarens språkliga praxis som består av språkliga handlingar. Lärarens språkliga handlingar kan variera enligt situationen. Ett exempel på en språklig handling är t.ex. att förklara en skriftlig matematikuppgift för en elev med invandrarbakgrund. Läraren kan t.ex. förklara svåra ord i texten, berätta texten med andra ord eller illustrera uppgiften med bilder. Jag studerar språklig praxis ur lärarens synvinkel och via lärarens svar på frågorna i frågeformuläret och intervjun. Resultatet kommer därför att delvis vara lärarnas uppfattning om den egna språkliga praxisen i den finlandssvenska grundskolan.

Hägerfelth (2004) beskrivning av *språkpraktiker* liknar min definition av språkliga handlingar. Hägerfelth (2004: 211–212) kallar alla klassrumspraktiker där språket används för språkpraktiker. Hon förklarar att "[b]egreppet klassrumspraktik avser en typsituation eller ett handlingsmönster som förekommer i (svenska) skolklassrum" (Hägerfelth 2004: 206). Som exempel på klassrumspraktiker nämner hon presentation av ämnesinnehållet och lärarens och elevens kommunikation när läraren ställer frågor. I dessa situationer används språket på olika sätt, t.ex. språket i form av tyst läsning och i form av diskussioner. Hägerfelth tar alltså hänsyn till den skriftliga och den muntliga modaliteten i olika praktiker. I undervisningen kan t.ex. skolämnet, relationerna mellan deltagarna eller språksystemet stå i fokus. (Hägerfelth 2004: 206.)

Laursen och Holm (2010: 7–8) betraktar språkliga praktiker och språklig praxis ur barnets synvinkel och hävdar att språkliga praktiker kan vara små språkliga situationer som barn deltar i, medan olika former av språklig praxis är större helheter som barnen har lärt sig att följa. Laursens och Holms intresse för språkliga praktiker gäller förskolan och de nämner att historiska och sociokulturella traditioner är grunden för språkliga praktiker som samhällsutvecklingen förändrar. Även individuella och sociala mål och intressen formar dessa formella eller informella praktiker. Forskarna betraktar språk som ett socialt fenomen: sociala praktiker och social praxis. "Det innebär att vi intresserar oss för hur språk som allmänt socialt fenomen används för att skapa mening eller betydelse, och hur språk tillmäts betydelse i ett givet socialt sammanhang", konstaterar Laursen och Holm (2010: 7).

Spolsky (2012: 5) definierar språklig praxis (en *language practices*) som en del av språkpolicy (en *language policy*). Språkpolicy kan delas in i tre individuella komponenter som ändå är i samspel med varandra: språklig praxis, språkideologi (en *language ideology*) och språkplanering (en *language planning, management*).

Språkpolicy syftar på språkvalen i det verkliga språkbruket i samfundet: hurdana språkvarianter man använder t.ex. i olika funktioner och vilka regler det är som gäller. Språkideologi utgår från den språkliga praxisen och består av värderingar och föreställningar hos språk användare. Auktoriteter kan genom språkplaneringen försöka styra språklig praxis. Förändringen kan ske genom att människor tvingas eller uppmuntras att använda en bestämd variant. (Spolsky 2012: 5–6.)

I min studie betyder språklig praxis en sammansättning av olika språkliga handlingar i klassrummet. Dessa språkliga handlingar kan även kallas för *språkliga praktiker*. I enlighet med Handal och Lauvås (se 2.3.2) har jag ändå valt att kalla dem för *språkliga handlingar*. I min analys beaktas att lärarens värderingar och erfarenheter påverkar lärarens handlingar när det gäller språk användningen i undervisningen. På samma sätt som i Handals och Lauvås (se avsnitt 2.3.2) modell för lärarens undervisningspraxis, påverkas verkligheten även av olika ramfaktorer som styrdokument, möjligheterna i klassrummet, eleverna, undervisningstemat, tid, avsaknad av utbildning osv. Även i min analys tar jag i beaktande de olika ramfaktorer som styr lärarens värderingar och erfarenheter men jag betonar de ramfaktorer som sätter gränser för undervisningen när det gäller språk användning.

#### 2.4.2 *Språkinriktad undervisning*

Språksynen i min avhandling är sociokulturell och betonar att språket utvecklas i interaktion när individen använder språket aktivt. Denna syn baserar sig på Vygotskys teorier (se t.ex. Vygotsky: 1978; 1986). Eleven behöver få språkligt inflöde (en *input*) på en sådan nivå att det är möjligt att utveckla färdigheter och eleven behöver även få stöd i sin inläring. (Hägerfelt 2011: 33–37.)

Ett språkutvecklande undervisningssätt som används i alla ämnen är ett sätt att stödja elever med invandrarbakgrund i deras skolgång och språkinläring. Hajer och Meestringa är forskare som beskriver lärarnas sätt att arbeta språkinriktat i alla undervisningssituationer. Som utgångspunkt för utveckling av språkinriktad undervisning har de situationen i Nederländerna på 1990-talet då lärarna själva började sakna språkligt stöd i och med att elevmaterialet blev mer mångkulturellt. (Hajer & Meestringa 2010: 8–11.) Enligt Hajer och Meestringa (2010: 12) kan språkbruket i skolan vara för svårt för elever med andra modersmål än undervisningsspråket. Eleven behöver språklig stöttning för att komma framåt med skolgången och utveckla sina språkkunskaper. Hajer och Meestringa (2010) beskriver hur språkinriktad undervisning behövs i alla ämnen i mångkulturella klasser och hur läraren måste kunna undervisa ämnesinnehåll så att också elever med svagare kunskaper i undervisningsspråket förstår det ämnesspecifika språket.

Hajer och Meestringa (2010: 11) definierar språkinriktad undervisning inom alla ämnen som ”en didaktik där de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning.” Genom språklig stöttning hjälper läraren eleven att förstå innehållet och också använda språket. (Hajer & Meestringa 2010: 11–12.)

Om läraren förklarar flera gånger, förenklar och undviker ämnesspecifika uttryck i problemfall sjunker nivån på undervisningen (Hajer & Meestringa 2010: 18–19). Hajer och Meestringa (2010: 26–27) kallar fenomenet för nedåtgående spiral. Att vända spiralen uppåt kräver enligt dem kontextrik undervisning och språklig stöttning. Eleven ska ha möjligheter att använda språket även skriftligt. Språkinriktad undervisning utvecklar elevens kunskaper i ämnesinnehållet. Forskarna nämner att utgångspunkten ska vara i det för eleven bekanta så att eleven kan knyta de nya kunskaperna till det som redan är bekant om temat. Den nya kunskapen blir då inte endast lösa fakta utan anknyts till elevens befintliga kunskaper. (Hajer & Meestringa 2010: 27, 33, 37–39, 65.)

Enligt Hajer och Meestringa (2010: 22–23) är fördelen med den språkinriktade undervisningen att den tar hänsyn till att klassen inte är homogen och att eleverna är olika. Forskarna nämner även andra skillnader som inte handlar om språklig bakgrund. Eleverna skiljer sig från varandra när det gäller bakgrund (t.ex. livserfarenhet och skolbakgrund), välbefinnande, motivation, självständighet, inlärningsstrategier och inlärningsstilar. Därför måste läromedel alltid anpassas så att de passar för hela gruppen. (Hajer & Meestringa 2010: 22–23.)

Lärare kan stödja elevernas inläring med att ställa öppna frågor, ge visuellt stöd, använda texter av olika slag och ge sådana skriftliga uppgifter att eleverna får använda aktuella begrepp. Eleverna ska själva vara aktiva och kunna uttrycka hurdana språkliga problem de har och hur de ska kunna bli bättre i fråga om språket. Kontinuerlig utvärdering hör också till den språkinriktade undervisningen. (Hajer & Meestringa 2010: 22–28.)

Slotte-Lüttges och Forsmans (2013) handbok (*Skolspråk och lärande*) som delvis baserar sig på Hajers och Meestringas teori om språkinriktad undervisning, är avsedd för alla lärare och lärarstuderande. De betonar att boken inte riktar sig endast till språklärare eller till de lärare som undervisar flerspråkiga elever utan alla lärare kan använda språklig stöttning i sin undervisning. Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 8–40) har i sin studie följt elever som går i årskurs 7–9 och beskrivit hur läraren har möjlighet att stödja elevens inläring av skolrelaterat språk. Forskarna har följt vardagen i fyra skolor i Finland: Vanda, Åbo, Tammerfors och Närpes. Att stödja elevens språk går inte bara ut på att förklara

svåra ord så att eleverna kan namnge saker utan det är viktigt att eleven förstår. Att kunna använda språket mångsidigt är det enda sättet att kunna utveckla språket. Denna språkinriktade undervisning gynnar inte bara elever som talar andra språk än svenska som modersmål utan också de som är svenskspråkiga. Lärarens användning av skolrelaterat, ämnesspecifikt språk kräver att läraren stödjer förståelsen genom att använda synonymer, visuellt stöd eller förklaringar. Utan stöd har eleverna svårt att förstå nya ord och uttryck och möjligen slutar de följa undervisningen helt och hållet. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 8–40.)

Gibbons (2002) betonar betydelsen av kontexten och språklig stöttning (en *scaffolding*) för inläring för flerspråkiga elever. Hon understryker att även om eleven klarar sig i vardagliga diskussioner kan skolspråket utan kontext ändå orsaka problem. Stöttning betyder att läraren hjälper eleven att ta till sig nya kunskaper så att det är möjligt att senare genomföra uppgifter självständigt. (Gibbons 2002: 1, 10.) Gibbons (2006: 13) påpekar att lärarens respons hjälper eleven att kombinera det vardagliga språket och det språk som används i skolan (en *become a bridge*). Hon beskriver hur man kan utnyttja talet i undervisning för andraspråksinlärare. Diskursen i klassrummen är vanligen snabb och därför föreslår Gibbons att läraren ska ge eleverna mera tid att reflektera över det som de har sagt och omformulera sig. Läraren bör uppmuntra eleverna att tala mera t.ex. genom att fråga efter förtydligande eller mera information efter deras svar. Läraren ställer ofta frågor som läraren redan vet svaret på och Gibbons (2006: 23–26) föreslår att läraren borde ställa frågor som ger eleverna utrymme att svara som de vill och då blir lärarens respons också autentisk. Gibbons skriver likaså att användning av varför- och hur-frågor mer sannolikt ger mer omfattande svar än frågor med vad, vem eller när. I samband med PISA-proven har eleverna även tagit ställning till hur ofta läraren ger dem gott om tid att formulera sina svar i klassrummet. Endast hälften (51 %) var av den åsikten att läraren på de flesta lektioner eller alla lektioner ger eleverna tillräckligt med tid att fundera på svaret. (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011: 73.)

Även Sahlström m.fl. (2012) framhäver lärarens roll i utvecklandet av elevernas språk i finlandssvenska skolor. I den del av deras undersökning som handlar om språkutvecklande undervisning är fokus på tvåspråkiga elever med finska som modersmål. Forskarna påpekar ändå att de tillvägagångssätt som de presenterar även går att använda med andra språk. Materialet består av videoinspelningar med flerspråkiga barn i skolan. Läraren har möjlighet att i många situationer stödja elevens lärande av språk. Som exempel ger forskarna en situation där en elev använder ett ord på finska i ett samtal som annars går på svenska. Läraren har t.ex. möjlighet att bidra med den svenska motsvarigheten. Huvudsaken är att topikaliserar språket, dvs. uppmärksamma det. (Sahlström m.fl. 2012: 119–123.)

Undersökningarna av Axelsson m.fl. (2002, 2005) handlar om utvecklingsprojekt som är gjorda i Sverige inom områden där det finns minoritetsspråkselever i skolorna. I rapporten från 2002 är det fråga om redogörelse för Stockholms stads storstadssatsningar i fråga om språkutveckling och skolresultat. Axelsson m.fl. (2002) rapporterar bland annat lärarnas upplevelser av fortbildning som handlar om språk- och kunskapsutveckling hos tvåspråkiga barn. Enligt lärarnas kommentarer ändrar fortbildning deras sätt att tänka på tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling samt ger redskap att göra ändringar i arbetet genom att t.ex. använda språkutvecklande arbetsätt och ge barnen mera utrymme att uttrycka sig. (Axelsson m.fl. 2002: 205–211.)

### 2.4.3 *Lärarens språkliga medvetenhet*

Språklig medvetenhet eller språkmedvetenhet diskuteras ofta inom andraspråksforskning ur elevens synvinkel. Cummins (1996: 75) t.ex. betonar att feedback hjälper eleven att stärka sin språkmedvetenhet (en *language awareness*). Hägerfelth (2011: 126) definierar utveckling av språklig medvetenhet som utveckling av språk som behövs när eleven diskuterar språket i olika ämnen. Språklig medvetenhet utvecklas när språket och texter diskuteras explicit och detta förutsätter att även läraren har kunskaper att diskutera det ämnesrelaterade språket. (Hägerfelth 2011: 126–127.) Även i den nya läroplanen Gr1gru 2014 diskuteras man språkmedvetenhet ur elevens synvinkel men den språkliga medvetenheten är också någonting som det förutsätts att lärarna kan undervisa för eleverna (West manuskript). Det är ändå viktigt att lärarna själva är medvetna om sin språkanvändning så att de kan producera språkligt inflöde på en lämplig nivå för eleverna. Krashen (1987: 20–23) betonar att för att eleven ska kunna utveckla sitt språk borde språkligt inflöde ges på en nivå som är lite högre än elevens nuvarande språkkunskaper. I en lyckad kommunikation sker detta automatiskt (Krashen 1987: 20–23).

I en rapport utgiven av Nationella centret för utbildningsutvärdering definieras *språkmedvetenhet* som ”att stödja skolans språkliga mångfald, ge akt på språket inom olika vetenskapsgrenar och förstå att varje lärare är språklärare i sitt ämne” (Maahanmuuttajataustaiset oppijat 2015: 238). Rapporten handlar om jämställda möjligheter till utbildning för elever med invandrarbakgrund. Rapporten definierar skilt för sig *lärarens språkmedvetenhet* som ”att varje lärare är medveten om att hän[!] är en språklig modell för lärande samt en undervisare i det språk som hans undervisningsämne omfattar” (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 203).

I en sammanfattning av resultaten av åtta fallstudier som handlar om språkutveckling i ämnesundervisning skriver Hajer (2006) att forskarna märkte att läraren dominerade interaktionen i klassen och att eleverna inte var speciellt aktiva. Interaktionen fungerade på detta sätt både i helklassituationer och i individuella diskussioner med eleverna. Lärarna kommenterade situationen bl.a. genom att beskriva dels tystheten som en egenskap hos eleverna och dels den egna dominansen därför att det är viktigt att eleverna får klara instruktioner om ett nytt tema. Dessa lärare är inte tillräckligt medvetna om språket för att kunna ta rollen som ett slags språklärare i en ämnesklass (*content-based language instructor*). Alla lärare ville inte experimentera med nya didaktiska idéer och tyckte att talande inte är väsentligt för elevens språkinläring. Lärarna försökte hjälpa eleverna genom att ge flera uppgifter eller instruktioner. Med hjälp av forskarnas instruktioner och feedback lärde sig lärarna nya sätt att undervisa och hjälpa eleverna med språkutveckling och även nya sätt att se på språk och ämnesundervisning. Att bli språkligt medveten är enligt Hajer det första steget i lärarens professionella utveckling när det gäller att börja undervisa på ett språkinriktat sätt. (Hajer 2006: 32, 34–39.)

Håkansson (1987) i en svensk kontext, Backlund-Smulter (2005, 2006) i en finlandssvensk kontext och Ahtineva i en finskspråkig kontext har undersökt bl.a. hur läraren upplever sin egen språkanvändning i klassrummet. Håkansson (1987: 12–16) har i sin avhandling diskuterat hur lärarna ändrar sitt tal i klassrum när de undervisar vuxna studenter som inte har svenska som modersmål. Som material har hon inspelade lektioner med sex lärare och nio lärares återberättelser för en grupp svenskinlärare och en grupp infödda talare. Håkansson tar hänsyn till syntaktisk enkelhet som räknades med hjälp av den genomsnittliga meningslängden, användning av underordnade satser och bestämmingar i substantivsatser. Hon undersöker även användning av omvänd ordföljd i påståendesatser, lexikal variation och talhastighet. Håkansson märkte t.ex. att meningslängden ökade ju längre gruppen hade studerat svenska, och även när lärare återberättade en berättelse för inlärare av svenska som andraspråk jämfört med infödda talare av svenska, använde lärarna mindre komplext språk. Hon märkte också att det viktiga för förståelsen inte var t.ex. talhastighet utan syntaktisk enkelhet. De lärare som ändrade sitt sätt att tala endast genom att tala långsammare lyckades inte göra berättelsen lättare att förstå. De lärare som utöver det långsammare taltempot även minskade antalet ord och strukturer lyckades öka förståelsen av texten. Även de lärare som bearbetade texten så att implicit innehåll blev explicit hjälpte inlärare med förståelsen. (Håkansson 1987: 111–112, 124–126.)

Backlund-Smulter (2005, 2006) har i sin licentiatavhandling undersökt lärarstudenternas åsikter om användning av standardspråk och dialekt som lärare. I sin undersökning diskuterar hon lärarstudenternas delade synsätt i språkbruket speciellt när det gäller dialekter: å ena sidan är dialekt en del av deras identitet, men å andra sidan är de också medvetna om sin roll som språklig modell i klassen och anser att språket i klassrummet är enspråkigt svenska. (Backlund-Smulter 2005: 129–132, 2006: 229–230.) I Ahtinevas m.fl. undersökning i en finskspråkig kontext berättar en del av blivande lärare att de undviker abstrakta begrepp och dialektala ord. Forskarna har studerat språkliga utmaningar i ämnesundervisning som en del av ett större projekt. Som material har de använt essäer skrivna av blivande ämneslärare (N=134). När lärarna ger instruktioner betonar de att läraren ska tala tydligt och långsamt samt upprepa och konkretisera. Lärarstudenterna märkte också att undervisningen ofta blev lärarledd. (Ahtineva m.fl. 2010: 18–19.)

## 2.5 Lärarens språkliga undervisningspraxis

Utgående från tidigare forskning har jag utvecklat Handals och Lauvås (2002; Lauvås & Handal 2007) praxistriangel så att den passar in i en undervisningskontext där språket spelar en central roll. I centrum för min modell finns praxistriangeln i vilken de tre centrala aspekterna har bytt plats jämfört med i Handals och Lauvås version eftersom jag anser att lärarens värderingar och erfarenheter utgör grunden för lärarens handlingar och därför är dessa grunden även i triangeln. Modellens utformning till triangel poängterar betydelsen av lärarens värderingar och erfarenheter när det gäller de egna handlingarna. (Figur 8.)

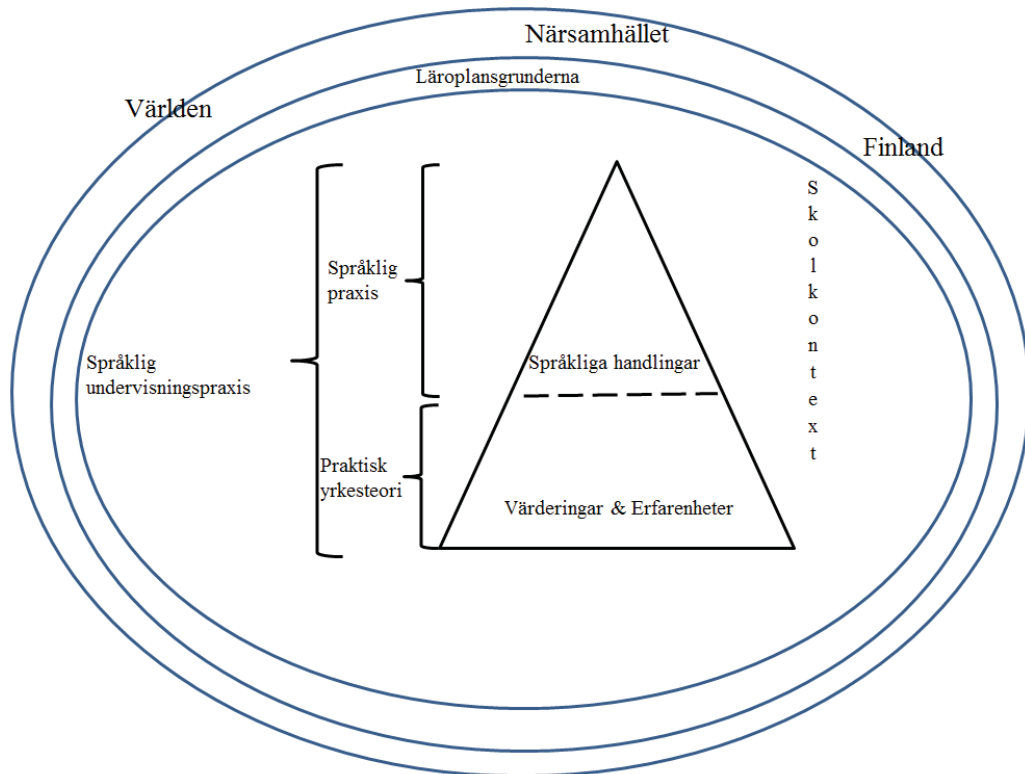
Jokikokko (2005: 93; se även avsnitt 2.3.1) nämner i sin modell för etisk grund för interkulturell kompetens fyra komponenter: *attityder, kunskaper och kännedom, agerande och färdigheter*. I min modell hör attityder till värderingar medan kunskaper och kännedom samt färdigheter är en del av erfarenheter. Jag räknar alltså med även lärarens utbildning i erfarenheter. Handal och Lauvås har i sin praxistriangel skilt för sig nämnt *förmedlade kunskaper* som innehåller utbildning (se avsnitt 2.3.2). Min modell skiljer sig från Handals och Lauvås modell även i det avseendet att jag i stället för en tredelad triangel har en tudelad triangel där jag har kombinerat värderingar och erfarenheter. Enligt min åsikt kan lärarens värderingar och erfarenheter inte alltid skiljas åt utan värderingar påverkar hur man upplever sin omgivning. Värderingarna kan vara erfarenhetsbaserade eller det kan t.ex. vara fråga om värderingar som förmedlats genom uppväxten. Centralt i min undersökning är hur läraren värderar språkets

betydelse i undervisningen och hur språkligt medveten läraren är. I min modell beaktar jag ändå alla värderingar och erfarenheter, inte endast de som är direkt språkrelaterade.

Agerande i Jokikokkos (2005) modell motsvarar språkliga handlingar i min modell. Lärarens språkliga handlingar samt värderingar och erfarenheter är i konstant kontakt med varandra och påverkar varandra. I figur 8 markerar jag detta med en streckad linje. På liknande sätt som i Handals och Lauvås teori bildar lärarens värderingar och erfarenheter praktisk yrkesteori. Lärarens olika språkliga handlingar bildar lärarens språkliga praxis (se avsnitt 2.4.1). Tillsammans bildar praktisk yrkesteori och språklig praxis lärarens språkliga undervisningspraxis. I min avhandling skildrar jag det som läraren säger sig göra. I översättningar till svenska (Handal & Lauvås 2000; Lauvås & Handal 2001) används termen *undervisningspraktik* i stället för *undervisningspraxis*. Jag använder ordet *undervisningspraxis* i enlighet med den ursprungliga norska termen *undervisningspraksis* i Handal och Lauvås (2002) och Lauvås och Handal (2007) eftersom jag anser att den beskriver den språkliga delen av undervisningen som en helhet.

På liknande sätt som Lahdenperä (2010b: 18; se avsnitt 2.3.2) betonar även jag skolkontexten i min modell eftersom kontexten påverkar de olika delarna av lärarens språkliga undervisningspraxis. Till skolkontexten hör faktorer som direkt påverkar undervisningen.

Lärarens språkliga undervisningspraxis och även skolkontexten är inramade av de nationella *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* som är grunden för de lokala läroplanerna (*Läroplansgrunderna* i figur 8). Det finns även vidare ramar för hela undervisningen vilka utgörs t.ex. av närsamhället, landet man bor i och den större globala kontexten.



**Figur 8.** Språklig undervisningspraxis i lärarens arbete i mångkulturella klasser i en finlandssvensk skolkontext

Lärarens undervisningspraxis förändras och kompetensen utvecklas konstant å ena sidan när läraren agerar i klassrummet (språkliga handlingar) och agerandet ger erfarenheter samt påverkar lärarens värderingar. Å andra sidan påverkar erfarenheter och värderingar lärarens språkliga handlingar. Faktorer som hör till skolkontexten kan inverka på lärarens värderingar, skapa nya erfarenheter och förändra lärarens sätt att agera i klassrummet. Om läraren t.ex. får fortbildning är det fråga om en ny erfarenhet som kan påverka värderingar och språkliga handlingar. Erfarenheter och värderingar är alltså inte statiska utan de kan förändras. Lärarens språkliga handlingar, dvs. det som läraren gör, är dynamiska och påverkas av flera faktorer. Det finns även faktorer i skolkontexten som kan hindra läraren från att undervisa på ett visst sätt fastän erfarenheten talar för att det skulle vara bra för eleverna. Begränsade resurser kan vara en sådan faktor.

### 3 DEN MÅNGKULTURELLA SKOLKONTEXTEN

Detta kapitel handlar om den kontext där lärarna arbetar i de mångkulturella skolorna. I avsnitt 3.1 diskuterar jag centrala begrepp i min avhandling. I avsnitt 3.2 ger jag en översikt över mångkulturalismen i den finlandssvenska grundskolan. Avsnitt 3.3 består av en genomgång av forskning som handlar om mångkulturella klassrum ur lärarens och elevens synvinkel. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion (avsnitt 3.4).

#### 3.1 Diskussion kring de centrala begreppen

I detta avsnitt redogör jag för diskussionen kring vissa centrala begrepp och termer inom forskning om mångkulturalism i olika kontexter. Jag presenterar kort den diskussion som förts om termerna *modersmål* och *tvåspråkig/flerspråkig*. Därefter behandlar jag skillnaderna mellan begreppen 'språkfärdigheter', 'språkkunskaper' och 'språkkompetens'. I avsnitten 3.1.1 och 3.1.2 koncentrerar jag mig på termerna *elev med invandrarbakgrund* och *mångkulturell skola* samt dess synonymier och ord som används i liknande betydelse. Diskussionen äger ofta rum på termnivå och forskarna är inte eniga om vilka termer som borde användas. Det används flera olika termer om det som egentligen är samma fenomen (synonymi), men samma termer kan även syfta på delvis olika fenomen (polysemi). Utgående från denna pågående diskussion kommer jag att motivera mina egna termval i min avhandling.

'Modersmål' är inget entydigt begrepp. För en individ som behärskar flera språk och som talar olika språk i olika sammanhang kan det vara svårt att veta vilket språk som avses. I Finland kan man inte officiellt registrera sig som tvåspråkig eller flerspråkig utan man måste välja ett språk. Latomaa (2010: 206) påpekar att flerspråkiga personer kan anse sig höra till flera olika språkgemenskaper. Även Lahdenperä (2010b: 21) skriver att begrepp som 'modersmål', 'förstaspråk', 'andraspråk' eller 'främmande språk' kan bli komplicerade att definiera i en familj som använder flera olika språk.

Skutnabb-Kangas (1981) presenterar fyra olika definitionsmöjligheter för begreppet 'modersmål': ursprung, kompetens, funktion och attityder. Enligt Skutnabb-Kangas kan modersmålet tänkas vara det språk som talas av den första person som har en regelbunden, långvarig relation till barnet och kommunicerar med det. Ofta kan det vara just modern. Ungefär detsamma kan uttryckas med "det språk som barnet lär sig först" (Skutnabb-Kangas 1981: 26). Enligt kompetensdefinitionen är modersmålet det språk som personen behärskar bäst.

Problemet med denna definition är att människor kan använda olika språk i olika sammanhang. Detta kommer fram t.ex. när en person har fått sin utbildning på ett annat språk än på sitt modersmål och behärskar detta fackspråk bäst på just detta språk. (Skutnabb-Kangas 1981: 20–26.)

I funktionsdefinitionen betonas att modersmålet är det språk som personen använder mest. Denna definition fungerar inte t.ex. för dem som använder ett främmande språk som arbetsspråk. Den socialpsykologiska attityddefinitionen som Skutnabb-Kangas presenterar utgår från att individen identifierar sig med ett språk. Samtidigt identifierar individen sig med en grupp och en kultur. Det kan även vara fråga om att andra identifierar personen med en viss grupp. (Skutnabb-Kangas 1981: 20–26.) Invandrare kan t.ex. uppfatta detta som problematiskt om de inte känner sig hemma vare sig i den gamla eller i den nya kulturen (Skutnabb-Kangas 1981: 20–26) eller om de känner sig hemma i flera språkgemenskaper (Latomaa 2010: 205–206). Det är även möjligt att de inte blir accepterade fastän de själva känner sig som en del av gruppen (Skutnabb-Kangas 1981: 20–26). Liebkind m.fl. (2007: 5) påpekar att om en person i Finland registrerar sig som svenskspråkig kan det ändå hända att det starkare språk är finska men att personen t.ex. identifierar sig som svenskspråkig. Skutnabb-Kangas (1981: 20–26) påpekar att dessa definitioner med undantag för ursprungsdefinitionen kan förändras under livet.

Utöver termen *modersmål* används även termerna *hemspråk* och *förstaspråk*. Enligt Hyltenstam och Tuomela (1996: 10) kan man få en uppfattning att termen *hemspråk* används endast i informella sammanhang som t.ex. hemma. Termen finns inte längre i officiellt bruk i skolkontext i Sverige av bl.a. denna orsak. I stället används termen *modersmål*. (Utbildningsutskottet 1996/97:UbU12; se även Gårdemar 2013: 37.) Svenska som modersmål heter *svenska* t.ex. i styrdokument (Skolverket 2013). De finländska läroplansgrunderna 2004 och 2014 nämner inte *hemspråksundervisning* utan *undervisning i modersmål för invandrare* eller *undervisning i elevens eget modersmål*. I Grlgru (2014: 118, 193, 348) nämns hemspråket i samband med undervisning i romani. Där sägs att elever har möjlighet till undervisning i romani om deras modersmål eller hemspråk är romani. Grlgru 2014 tar således hänsyn till att hemspråket kan vara något annat än (det registrerade) modersmålet.

Synonymt med *modersmål* används även termen *förstaspråk*. Förstaspråket kan definieras som det språk som barnet lärt sig först. Tillägnande av förstaspråket sker via föräldrar eller annan vårdnadshavare. Förstaspråket förkortas i vetenskapliga sammanhang ofta som L1 (*L* står för *language*). Andraspråket (L2) är det språk som individen lär sig efter förstaspråket. Termen *andraspråk* kan

skiljas från *främmandespråk* genom förklaringen att andraspråket används naturligt i miljön där det lärs in. Termen *främmandespråk* används för sådana språk som inte kan användas naturligt i inlärningsmiljön, t.ex. när man lär sig tyska i en skola i Sverige. (Abrahamsson 2009: 13.) Abrahamsson (2009) påpekar att förstaspråket inte alltid är individens starkaste språk utan om andraspråket t.ex. är i en majoritetsposition i samhället kan det bli det språk som individen behärskar bäst. Individen kan även ha två eller eventuellt flera förstaspråk och då kan man tala om simultan tvåspråkighet. Ett barn kan ha två förstaspråk om t.ex. föräldrarna använder två olika språk konsekvent med barnet. (Abrahamsson 2009: 13–14.)

I min avhandling använder jag mig mest av termen *modersmål* eftersom den används i Grlgru 2004 och 2014. Om jag hänvisar till andra skribenter följer jag deras val av term. I min definition av *elev med invandrarbakgrund* har jag även använt termen *hemspråk*. Termen används i betydelsen 'det språk som inte är undervisningsspråket i skolan'. Eleven använder språket huvudsakligen hemma och det är inte alltid detsamma som det registrerade modersmålet. En del invandrare har registrerat sina barn t.ex. som finskspråkiga för de tänker att landets majoritetsspråk som registrerat modersmål kan vara till nytta i framtiden (Latomaa 2012: 530).

Lahdenperä (2010b: 21–25) diskuterar monokulturellt och interkulturellt synsätt på flerspråkighet. Enligt det monokulturella synsättet kan en person inte lära sig flera olika språk samtidigt. Att få undervisning på flera språk kan vara problematiskt speciellt om det är fråga om språk med olika teckensystem. Lahdenperä anser att uppgiften med undervisning av svenska i Sverige är att "försvenska" eleverna, dvs. lära dem svenska värderingar och beteendemönster. Det interkulturella synsättet är i flera avseenden det motsatta. Enligt det kan barnen lära sig flera språk samtidigt och språkkunskaperna är till nytta både för individen och för samhället. Undervisning i skolan ska vara språkutvecklande i alla ämnen och alla lärare tar ansvar för utvecklingen av elevernas språkkunskaper. Flerspråkigheten ska även beaktas i utvärderingen. (Lahdenperä 2010b: 21–25.)

Man kan göra skillnad mellan språkfärdigheter och språkkunskaper. Att man i praktiken kan använda språket, dvs. tala eller skriva, kallas för språkfärdigheter. Språkkunskaper innebär det teoretiska vetandet om språket. Det kan t.ex. vara fråga om kunskap om grammatiska regler. Språkfärdigheterna och språkkunskaperna bildar tillsammans språkförmågan. Eftersom språkkunskaperna kan ses som teoretisk kunskap om språket är det möjligt att man har språkkunskaper men saknar färdigheter, dvs. man kan inte använda språket i

praktiken. Det kan även vara möjligt att en person som utan problem kan använda språket, dvs. har goda språkfärdigheter, helt saknar kunskaper om reglerna bakom språket. (Viberg 1987: 46.) Baker (2006) gör skillnad mellan språkförmåga (en *language ability*) och språkanvändning (en *language use*) eftersom det enligt honom inte betyder att den som kan något språk nödvändigtvis använder språket i praktiken. En annan person kan tala ett språk trots svaga språkkunskaper (en *competence*). (Baker 2006: 2–7.)

Lagstiftningen i Finland använder termen *språkkunskaper*. Språklagen talar om ”språkkunskapskrav för offentligt anställda” (Språklag 6.6.2003/423, 1 kap. 4 §.) I Grlgru 2004 används både kunskaper och färdigheter:

Invandrarna får undervisning i svenska eller finska som andraspråk i stället för undervisning i modersmålet och litteratur om deras kunskaper i svenska eller finska inte kan anses vara lika goda som i modersmålet på språkfärdighetens alla delområden. (Grlgru 2004: 56)

Av citatet ovan kan man dra den slutsatsen att språkfärdigheterna ingår i kunskaper i språket. Grlgru 2004 delar in språkfärdigheter i olika delområden. Grlgru (2004: 56) använder termen *kunskaper* även i betydelsen teoretiska kunskaper som eleven ska lära sig tillämpa i praktiken.

Enligt Börestam och Huss (2001: 30–31) kan *den språkliga kompetensen* delas in i fyra dimensioner som även beskrivs som språkliga färdigheter. Språkfärdigheterna kan delas in i receptiva (läsa och förstå) och produktiva (skriva och tala) områden (Viberg 1987: 13; Skutnabb-Kangas 1981: 34–35; Börestam & Huss 2001: 30–31). Sundman (1999) kallar dessa perceptiva (passiva) och produktiva (aktiva) språkförmågor. Dessa kan även delas in i muntliga och skriftliga språkförmågor som tillsammans bildar fyra delfärdigheter: att förstå tal, att tala, att läsa och förstå skriven text samt att skriva (Sundman 1999: 38–39).

I min avhandling använder jag både termen *språkfärdigheter* och termen *språkkunskaper*. Termen *språkkunskaper* används i fem intervjufrågor och två enkätfrågor i undersökningen. Termen *språkfärdigheter* används i tre enkätfrågor i undersökningen (bilaga 1). I texten använder jag samma term som jag har använt i frågan. Jag har använt termen *språkkunskaper* så att den täcker även den praktiska användningen av språket. Detta kommer fram t.ex. i enkätfråga 15: *Hur många av invandrareleverna som du undervisar har språkkunskaper i svenska på nästan samma nivå som infödda talare i samma ålder?* Eftersom termen *kunskaper* i denna betydelse används i talspråk och även delvis i lagstiftningen och i styrdokument är användningen inte missvisande eller problematisk.

### 3.1.1 *Elev med invandrarbakgrund*

Termerna *invandrarelev* eller *invandrare* upplevs som problematiska av flera forskare inom området. En av orsakerna är att invandrarelever inte är någon homogen grupp och att man inte heller kan påstå att alla individer från en kultur är likadana till sitt beteende och tänkande (Lorentz 2009: 128). Begreppet kan även upplevas ha en negativ innebörd eftersom invandrareleverna ofta anses orsaka problem i lärarens arbete. Lorentz (2009: 101–102) skriver att det ofta talas om ”invandrarproblem” fastän det egentligen är fråga om pedagogiska lärarproblem som lärarkåren och skolläningen kan lösa. Av samma åsikt är också Hajer och Meestringa (2010: 14) som betonar att det inte är de flerspråkiga eleverna som har problem utan det är skolan som borde anpassa sig till den nya situationen med elever som inte har majoritetsspråket som modersmål. Redan Lahdenperä (1997a: 149–170) föredrar att undvika termerna *invandrarelev* och även *elev med invandrarbakgrund* och använder termerna *två-* eller *flerkulturell elev* i stället. Hon understryker att det är viktigt att betona elevens kulturella bakgrund: ursprungskulturen och den kultur eleven nu lever i. Även Cummins (1996: iv) använder en term som syftar på den kulturella bakgrunden: *kulturellt varierande (culturally diverse)*. Enligt Lorentz (2009) innehåller den diskurs om det mångkulturella som dominerar i Sverige ett motsatsförhållande mellan ”svenskar” och ”invandrare”. Detta motsatsförhållande har skapats genom språket. Termen *invandrarbarn* som används som motsats till *svenska barn* är en kollektiv term fastän det är svårt att avgöra vem som egentligen är ett invandrarbarn. (Lorentz 2009: 78–82.)

Flera forskare har ändå använt termen *invandrarelev*. Latomaa (2007: 321) säger sig använda termen *invandrare* (fi *maahanmuuttaja*) eftersom den är kort. Hon påpekar ändå i ett senare sammanhang (Latomaa 2010: 204–205) att användningen av termen *invandrare* för barn vilkas föräldrar har invandrat till Finland är problematisk eftersom dessa barn inte själva är invandrare. Hon påpekar dock att man i lagstiftning och läroplan använder dessa termer. Enligt henne borde praktikerna i lagstiftningen ändras så att man skulle kunna använda andra termer även i styrdokument. Dessa termer används även av Mansikka och Holm (2011) (en *immigrant student*), Talib (1999) (fi *maahanmuuttajaoppilas*) och Soilamo (2008) (fi *maahanmuuttajaoppilas*). Soilamo (2008) använder även termen *elev med invandrarbakgrund* (fi *maahanmuuttajataustainen oppilas*).

I stället för termen *invandrarelev* har forskarna använt bl.a. *tvåspråkig elev*, *flerspråkig elev* eller *andraspråksinlärare*, men man diskuterar eller problematiserar inte alltid dessa benämningar. Holmegaard (1999: 20) undviker termen *invandrare* på grund av dess negativa innebörd och använder i stället

termen *tvåspråkig elev* i sin avhandling som handlar om inläring av svenska som andraspråk i Sverige. Även Cummins (1996) och Baker (2006) använder beteckningen *tvåspråkig* (en *bilingual*). I de svenskspråkiga skolorna i Finland är situationen annorlunda eftersom det vanligtvis finns flera tvåspråkiga elever som talar de två nationalspråken: finska och svenska. Koveros (2011) undersökning är ett exempel på att termen *tvåspråkig elev* ofta utesluter elever med invandrarbakgrund. Kovero (2011: 14) preciserar sin användning av termen *tvåspråkig* genom att förklara att endast tvåspråkiga som talar finska och svenska hör till denna grupp, medan de som talar andra språk inte gör det. Latomaa och Suni (2011) använder termen *flerspråkiga* (en *plurilingual*) och preciserar begreppet genom att förklara att begreppet utesluter majoritetselever även om de möjligen kan flera språk. Kontexten i deras undersökning är de finskspråkiga skolorna i Finland. Axelsson m.fl. (2002: 9) betonar att de definierar elever som två- eller flerspråkiga om dessa dagligen möter och behöver två eller flera språk. Enligt dem är det inte alltid fråga om att eleverna behärskar dessa språk i praktiken.

Axelsson m.fl. (2002) förklarar att de med olika benämningar betonar olika aspekter. Med beteckningen *andraspråksinlärare* vill de fokusera på elevens andraspråksinläring (även Gibbons 2006 använder *second language learner*). Axelsson m.fl. (2002: 9) använder även termerna *tvåspråkiga och flerspråkiga barn* och *minoritetsspråkselever* när de talar om barn med annat modersmål än svenska. Hos benämningen *minoritetsspråkselev* ligger fokus på minoritetsspråksställningen för barnets modersmål i Sverige. Även Thomas och Collier (1997) använder termen *minoritetsspråkselev* (en *language minority student*). Parszyk (1999: 30) använder beteckningen *minoritetselev* i sin undersökning och tar ytterligare upp att hon inte avser endast de nationella minoriteter som finns i Sverige. Hon tillägger även att de elever som hör till de nationella minoriteterna är minoritetselever i hennes studie. Nieto och Bode (2008: 38) påpekar att användningen av beteckningen *minoritet* (en *minority*) kan tas upp till ny diskussion om minoritetseleverna i skolan faktiskt är i majoritet.

I Sverige används även termen *nyanländ elev* som enligt Skolverkets (2015) definition syftar på en elev som har varit ”bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då hen fyller sju år”. Termen syftar inte längre på en elev som har gått fyra år i skola i Sverige. (Skolverket 2015.)

Jag anser att benämningarna *minoritetselev*, *tvåspråkig elev* och *andraspråksinlärare* är problematiska i min undersökning eftersom de kan orsaka missförstånd. *Minoritetselev* kan förväxlas med svenskspråkiga elever eftersom

svenska kan beskrivas vara ett minoritetsspråk i Finland om man ser till andelen invånare som är registrerade som svenskspråkiga och finskspråkiga (se avsnitt 2.1). Det är vanligt att det i de finlandssvenska skolorna finns flera elever som är tvåspråkiga (finska–svenska), men de hör inte till min intressegrupp (se avsnitt 1.1). Det finns ofta även enspråkigt finskspråkiga elever i de finlandssvenska skolorna och dessa elever är också andraspråksinlärare i denna svenskspråkiga kontext, men jag har uteslutit även dem ur min studie. Utgående från diskussionen ovan kan man konstatera att ett byte av en term inte gör beteckningen oproblematiserad eller neutral. Sawyer och Kamali (2006: 23–24) använder i inledningen till rapporten *Utbildningens dilemma* termen *elev med utländsk bakgrund* och diskuterar även termen *invandrarelev*. Enligt dem förverkligar man ofta maktrelationer med hjälp av termer som *invandrarelev*. I stället för *invandrarelev* används även termen *elev med utländsk bakgrund*, men den är inte heller automatiskt neutral utan kan reproducera maktrelationer i samhället. Även de alternativa termerna används för att beskriva maktrelationer mellan olika grupper. ”Med andra ord, dessa begrepp används för att kartlägga och beskriva hur vissa grupper andrafieras och exkluderas från makt och inflytande på grund av deras fysiska, sociala och föreställda ’kulturella’ attribut”, förklarar Sawyer och Kamali (2006: 24).

Enligt Sawyer och Kamali (2006: 11–12) spelar skolan en avgörande roll i att reproducera ”vi” och ”de andra” eller ”dom” i samhället. Det finns en systematisk andrafiering i skolans dagliga verksamhet när ett enhetligt ”vi” reproduceras och samtidigt återskapas ett ”icke nationellt” ”dom”. (Sawyer & Kamali 2006: 11–14.) Enligt Elmeroth (2008: 28) är det fråga om andrafiering när man skapar ”de andra” med hjälp av den egna gruppen. ”De andra” kan innehålla olika identiteter t.ex. att man är född i ett visst land, har en viss religion eller att man inte talar landets majoritetsspråk flytande. Gemensamt är att allt relateras till ”vi”. ”De andra” är en exkluderande benämning medan ”vi” är inkluderande. (Lorentz 2009: 93.)

Andrafiering kan förekomma i skolor i bl.a. undervisningsmaterialet. Kamali (2006) har undersökt hur ”vi” och ”dom” presenteras i svenska gymnasieböcker i religionskunskap och historia. I religionsböcker framställs kristna som ”oss” och t.ex. muslimer som ”de andra”. Kamali skriver att muslimer i en bok delas in i två grupper som är på olika avstånd från ”oss”. Den grupp som vill anpassa sig beskrivs vara närmare den kristna normen än den grupp som vill bevara sina traditioner från hemlandet. Kamali anser att bilden i historieböcker är västcentrerad och beskriver ”vår historia”. Antagandet i böckerna är att läsaren är kristen, svensk och har rötter i ”västerlandet”. (Kamali 2006: 47–101.)

Parszyk (1999: 29, 241–246) har genom intervjuer forskat bl.a. i hur minoritets elever på högstadiet upplever aspekter som handlar om integration. Enligt hennes undersökning känner minoritets elever utanförskap i skolorna. I sin undersökning gjord på 1990-talet i Sverige berättar Parszyk att lärarna inte alltid respekterar elevernas ursprung eller tar hänsyn till det i undervisningssituationer. Elever med annan bakgrund kan även uppleva att lärarna hellre kommunicerar med ”svenska” elever och det annorlunda förhållningssättet i klassen orsakar osäkerhet hos elever med invandrarbakgrund. (Parszyk 1999: 241–246.)

I Runfors (2003) undersökning kommer det fram hur lärarna delar in elever i ”vi” och ”dom” i skolan. I Runfors studie är lärarnas sätt att tala om ”invandrarbarn” i fokus när hon undersöker hur lärare uppmärksammar dessa barn och hur uppmärksamheten skapar villkor för barnen. Hon betonar att hon undersöker processer och inte personer och använder därför beteckningen ”kategorin invandrarbarn” eller kortare ”invandrarbarn”. Materialet är insamlat i tre grundskolor med hjälp av etnografisk metod (bl.a. skolbesök och intervjuer med skolpersonal). Hon beskriver t.ex. att lärarna konstruerade kategorin invandrarbarn i förhållande till svenska barn och på så sätt formulerade en oenhetlig och brokig grupp av elever, fastän lärarna inte enligt Runfors vill ”särskilja, sammanföra och enhetliggöra barn med hänvisning till ursprung.” När lärarna försökte ”utjämna” situationen med ”invandrarbarnen” i förhållande till svenska barn framhövdes brister i elevernas kompetenser och det som ”invandrarbarnen” inte var. (Runfors 2003: 211–229.)

Holm och Mansikka (2013: 71) kritiserar det finländska skolsystemet för att det skapar ”vi” och ”dom” genom att exkludera majoritets elever från mångkulturell utbildning (*multicultural education*). Forskarna är av den åsikten att det finländska skolsystemet inte erbjuder utbildning som är mångkulturell eller samhällligt rättvis (Holm & Mansikka 2013: 71).

I min avhandling har jag bestämt mig för att använda termen *elev med invandrarbakgrund* när jag syftar på en elev med utländsk bakgrund som av någon orsak har flyttat till Finland eller är född i Finland av föräldrar som båda är invandrare. En elev med invandrarbakgrund i min undersökning har varken svenska eller finska som modersmål eller hemspråk. (Se kapitel 1.) Invandrarelever bildar inte en homogen grupp utan de är barn och ungdomar i olika åldrar med olika bakgrund och modersmål (se även Gibbons 2002: 13). Jag har valt termen *elev med invandrarbakgrund* på grund av att den används i officiella finländska dokument som t.ex. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Grlgru 2004) som var i kraft under materialinsamlingstiden. Även i Grlgru 2014 används termerna *invandrarelev* och

*elev med invandrarbakgrund* (se West manuskript). I en tidigare fas har jag använt även termen *invandrarelev* i frågeformuläret, intervjufrågorna samt även i tre artiklar (Airio 2010, 2012a, 2012b). Termen *invandrarelev* används även i Grlgru 2004. På grund av en livlig diskussion kring termen har jag valt att avstå från *invandrarelev* i avhandlingen och betona att det är fråga om elevens bakgrund. Jag ser ingen orsak att helt avstå från termen *invandrare* eftersom den för tillfället används i styrdokument i Finland (se Grlgru 2004, 2014; se West manuskript).

I min definition betonar jag att elevens hemspråk eller modersmål inte är svenska eller finska. Också Lasonen m.fl. (2009: 14) påpekar att man betonar barnets förstaspråk och föräldrarnas bakgrund med att nämna att någon har invandrarbakgrund (*maahanmuuttajataustainen*). Enligt dem borde man inte använda termen *invandrare* om ett barn som är fött i Finland, men de skriver även att det är viktigt att veta vad man talar om och varför man väljer att använda de valda termerna (Lasonen m.fl. 2009: 14). I en senare artikel i samma publikation har Pini Kemppainen och Lasonen (2009: 26) valt att använda termen *elev med invandrarbakgrund* (*maahanmuuttajataustainen oppilas*). Fastän termen betonar barnets bakgrund tar den även hänsyn till att barnet inte självt är invandrare. När jag använder termen inkluderar jag både de elever som har invandrat till Finland och de som är födda i Finland av föräldrar som båda är invandrare (se definitionen i avsnittet ovan).

I enkäten använder jag även beteckningen *invandrarundervisning* i fråga 25 *Berätta om kollegialt samarbete i fråga om invandrarundervisningen på din arbetsplats. Finns det? Hur hjälper ni varandra?* Med *invandrarundervisning* avser jag all undervisning av elever med invandrarbakgrund. Jag har inte definierat beteckningen för lärarna, något som möjligen kan ha orsakat missförstånd, och en del lärare antar kanske att det betyder att eleverna med invandrarbakgrund undervisas i egen grupp. Betoningen i frågan ligger ändå på samarbetsaspekten och många lärare har i sina svar beskrivit allt samarbete som de har med olika lärare och även med utomstående personer som t.ex. socialarbetare. Möjligheten till missförstånd tar jag ändå i beaktande i analysen. (Se avsnitt 4.2.1.)

### 3.1.2 *Mångkulturell skola och mångkulturell klass*

Assmann (2012: 12–17) diskuterar sex olika sätt att definiera *kultur*. Termens ursprung ligger i latin (*colere*, en *cultivate*) och kan förknippas med kultur i t.ex. laboratorier. Termen *kultur* kan användas för kulturerna i olika nationer eller länder och omfatta t.ex. språk, konst och traditioner. Detta synsätt betraktar

kulturen som homogen fastän den sedd från insidan kan vara mycket heterogen i praktiken. Enligt den andra definitionen kan kultur betyda allt som har någonting att göra med människor, dvs. egentligen är allt kultur. Med denna definition förlorar termen *kultur* sin betydelse. Den fjärde definitionen utgår från estetiken och kulturen kan beskrivas som elitistisk s.k. högkultur. Kultur kan även definieras som civilisation, dvs. det som skiljer människor från andra varelser. Centralt är att kunna kontrollera sina naturliga instinkter. Till sist beskriver Assmann Frankfurtskolans (en *Frankfurt school*) kritiska betraktelsesätt av kultur som bygger på kontrasten mellan den kultur som produceras av underhållningsindustrin och sann konst. (Assmann 2012: 12–17.) Kultur är i konstant förändring och förändringen sker delvis snabbt på grund av den effektiva informationsspridningen i dag (Talib 2004: 14; se även Lorentz 2009: 128).

Talib, Löfström och Meri (2004: 22–23) skriver att mångkulturalism (fi *monikulttuurisuus*) kan förstås som ett sätt att påminna beslutsfattarna om att det även finns andra kulturer, värden och traditioner. Utgångspunkten är ändå ofta i majoritetskulturen. Talib diskuterar tre olika innehåll för mångkulturalism. För det första kan kulturer förstås som hierarkiska och differentierade, vilket leder till att alla är olika och av olika värde. För det andra kan kulturerna tänkas vara likvärdiga, vilket gör att alla är olika men ändå likvärdiga. Den tredje, postmoderna, synen ifrågasätter alla antaganden om kulturella olikheter och likheter. (Talib, Löfström & Meri 2004: 22–23.)

Lahdenperä (1997b: 8) konstaterar att "[s]kolorna är mångkulturella eftersom eleverna är det". Att en skola är mångkulturell på grund av eleverna betyder dock inte att skolan framhäver eller ens tar hänsyn till mångkulturalismen i sin verksamhet eller att skolan själv definierar sig som en mångkulturell skola (Lahdenperä 2010a: 67). I min studie kallar jag skolor med elever med invandrabakgrund mångkulturella eftersom jag vill betona elevernas olika modersmål och inflytandet från andra länder. I de finlandssvenska skolorna möts nämligen oftast den finska och den finlandssvenska kulturen och även därför kan skolorna betraktas som mångkulturella. Om man beaktar vissa forskares tankar kan alla skolor i Finland betraktas som mångkulturella oberoende av om det finns elever med invandrabakgrund i skolan eller inte. Enligt Rubinstein Reich och Tallberg Broman (2000:11) kan skolor med olika etnicitet, kön och socialklass betraktas som mångkulturella, det vill säga alla skolor är mångkulturella. Linnér och Westerberg (2009b: 19) vidgar begreppet 'mångkulturell' till att gälla olika ungdomskulturer och sociala grupper. I min undersökning betonar jag elever med invandrabakgrund, men jag håller med om att klasser och skolor inte är homogena och likadana fastän det inte skulle finnas elever med invandrabakgrund i dem. Mångfalden kan beskrivas vara kontextberoende

eftersom den kan omfatta olika grupper i olika länder (Lahdenperä 2010b: 19). Således är mångkulturella skolor och klasser inte likadana i alla städer och länder.

I stället för termen *mångkulturell klass* används även andra beteckningar. Linnér och Westerberg (2009a: 22–23) använder termen *den kulturellt heterogena klassen* när de talar om mångkulturella klasser i Sverige. De anser att deras begrepp egentligen omfattar mera än begreppet 'mångkulturell klass' eftersom de även betonar att det inte endast är fråga om etnicitet utan också om att det finns flickor och pojkar, barn som ursprungligen är svenska och de som inte är det (se även Holm & Londen 2011: 6). Därtill har elever olika hemkulturer och ungdomskulturer samt olika erfarenheter (Linnér & Westerberg 2009a: 22–23). Mansikka och Holm (2011: 134) använder benämningen *etniskt varierande klasser* (*ethnically diverse classrooms*) i stället för *mångkulturella klasser*.

Termerna *mångkulturell* och *interkulturell* används ofta i likartade sammanhang. Skillnaderna mellan dessa är enligt Lorentz (2009: 52) följande. När man talar om interkulturell är det fråga om ”handling, aktion och rörelse mellan främst individer”. Med interkulturell betonar man interaktion. En skola kan vara mångkulturell eftersom det främst är fråga om ett tillstånd: det finns individer som har olika kulturella bakgrunder i skolan. Många skolor som har elever med olika kulturella, språkliga och religiösa bakgrunder väljer att kalla sig för mångkulturella skolor. (Lorentz 2009: 52, 100, 118.) Enligt Lorentz (2013: 55) förutsätter ett interkulturellt perspektiv ett etnorelativt perspektiv, dvs. att man inte bedömer andras värderingar utgående från sin egen kultur.

Lahdenperä (2010b) och Lorentz (2010) diskuterar mångfald och mångkulturalism delvis som varandras synonymer. Enligt Lahdenperä (2010b: 19) syftar begreppet 'mångfald' på olika samhällseliga aspekter eller etniska grupper beroende på kontexten. Enligt Lorentz (2010: 173) finns stora skillnader mellan hur självklar och bekant mångfalden är i skolans arbete. I vissa skolor anses frågor angående mångkulturalismens synlighet i olika ämnen vara viktiga medan dessa i andra skolor ses som mindre nödvändiga (Lorentz 2010: 173, 177). Betydelsen av mångfald kan också vara olika för olika yrkesgrupper som lärare eller rektorer (Lahdenperä 2010b: 19). Lorentz (2013: 58) påpekar att t.ex. i skolorna i Sverige är det så småningom onödigt att tala om mångkulturella skolor eftersom det finns mångkulturella elever i alla skolor i framtiden. Man behöver inte precisera skolan som mångkulturell utan de är bara ”skolor”.

### 3.2 Mångkulturalism i den finlandssvenska grundskolan

Eftersom det finns stor variation i antalet invandrare mellan olika städer, kommuner (se avsnitt 2.2) och också stadsdelar i Finland, är elever med invandrabakgrund ojämnt fördelade mellan olika skolor. Detta gör att det är möjligt att det i en skola går fler elever med invandrabakgrund jämfört t.ex. med i en annan skola i samma stad. (OPH 2011a.) Utbildningsstyrelsen har t.ex. inte information om hur många elever med andra modersmål än undervisningsspråket som det finns i enskilda skolor (OPH 2011a: 4–5). Fastän elever med invandrabakgrund ofta går i skola på finska finns det elever med invandrabakgrund och andra modersmål än finska eller svenska även i de svenskspråkiga skolorna. I samband med materialinsamlingen för den här avhandlingen samlade jag också in information om hur vanligt det är att det finns elever med invandrabakgrund i de finlandssvenska grundskolorna. Enligt svaren från rektorerna finns det minst en elev med invandrabakgrund i 32 % av skolorna (Airio 2012b: 19). Av alla elever som deltog i grundundervisningen år 2009 hade 3,6 % något annat modersmål än finska, svenska eller samiska (OPH 2011a: 4). Andelen har ökat och år 2012 talade redan 4,8 % av eleverna något annat språk (OPH 2014). Andelen i de svenskspråkiga skolorna var 2,9 % (OPH 2011a: 4; jfr Mansikka & Holm 2011: 134). Dessa andelar är ändå inte entydiga eftersom det handlar om registrerat modersmål som människan själv får välja. Den egentliga andelen elever som talar andra språk än finska, svenska och samiska som modersmål kan därför vara större. (Latomaa 2012: 530.)

Elever med invandrabakgrund som inte har tillräckliga kunskaper i undervisningsspråket eller övriga skolfärdigheter har möjlighet till förberedande undervisning. Undervisningen stödjer dessa elever med språket och med övriga färdigheter innan de börjar i en vanlig klass. Enligt *Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen* (2009) har de elever med invandrabakgrund som är 6–10 år gamla möjlighet till 900 timmar förberedande undervisning. De som är äldre kan få minst 1 000 timmar förberedande undervisning. Eleven kan flyttas till en vanlig klass även tidigare. I den tidigare versionen av läroplansgrunderna för den förberedande undervisningen från år 2004 är antalet undervisningstimmar 450 för 6–10 åringar och 500 timmar för de äldre barnen. (*Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen* 2009, 2004.) Eftersom materialet för min avhandling är insamlat 2009–2010 gäller det lägre timantalet för elever som mina informanter har haft i klassen. Det är inte heller självklart att alla elever har fått förberedande undervisning eftersom anordnandet inte är obligatoriskt för kommunerna (OPH 2011a: 11).

Det finns även möjlighet till undervisning i svenska som andraspråk i flera skolor. I verkligheten är det ganska vanligt att elever med invandrarbakgrund inte får undervisning i svenska som andraspråk. Enligt Utbildningsstyrelsens utredning får 72 % av eleverna med invandrarbakgrund inte undervisning i svenska som andraspråk i de svenskspråkiga eller tvåspråkiga kommunerna i Finland (OPH 2011a). Dessa elever deltar i samma undervisning i svenska som de som har svenska som modersmål. I hela Finland är andelen barn som inte får undervisning i finska eller svenska som andraspråk 25 %, dvs. elever med invandrarbakgrund i de finskspråkiga skolorna verkar ha en bättre möjlighet till andraspråksundervisning än de i de svenskspråkiga skolorna. Det är vanligt att eleven deltar delvis i undervisning i modersmålet och får därtill några timmar undervisning i finska eller svenska som andraspråk. (OPH 2011a: 13–14.)

Det är även möjligt att eleven får undervisning i sitt modersmål som inte är finska eller svenska. Organisering av denna undervisning är inte lagstadgad eller obligatorisk. Eleven kan även få stödundervisning i andra ämnen om det finns ett sådant behov. (OPH 2011a: 13–15.)

I en rapport av Nationella centret för utbildningsutvärdering kartläggs hur utbildningsanordnarna bedömer att de kan erbjuda elever med invandrarbakgrund lika möjligheter till utbildning. Materialet har insamlats inom den svensk- och finskspråkiga utbildningen. Rapporten baserar sig på utbildningsanordnarnas interna utvärdering. De utbildningsanordnare som deltog i undervisningen kommer från förskoleundervisning (63 finskspråkiga anordnare, 7 svenskspråkiga), grundläggande utbildning (fi. 144, sv. 17) och gymnasieutbildning (fi. 71, sv. 8) samt grundläggande yrkesutbildning (fi. 60, sv. 5). Deltagare kom också från undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen, utbildning som förbereder för grundläggande yrkesutbildning samt inom det fria bildningsarbetet de utbildningar som grundar sig på läroplansgrunderna. (Maahanmuuttajataustaiset oppijat 2015: 235–237.) Svartsprocenten varierar på de olika utbildningsnivåerna, bland svenskspråkiga utbildningsanordnare från 30,4 % till 63,0 % och bland de finskspråkiga från 33,7 % till 69,8 %. Svartsprocenten täcker från 70 % till 90 % av lärandena med invandrarbakgrund. (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 205.) Materialet har samlats in även med enkäter till lärarna och studerandena på andra stadiet samt genom utvärderingsbesök. Det kommer fram i rapporten att utbildningsanordnarna mestadels är nöjda med utbildningsutbudet och upplever att eleverna får tillräckligt med stöd i fråga om språkinläring och annan inläring. Ett undantag utgör de utbildningsanordnare som har 51–100 elever med invandrarbakgrund i förskole- eller grundutbildning. Dessa utbildningsanordnare har det svårare att möta elevernas behov. Antalet elever har betydelse eftersom

målen angående undervisning för elever med invandrabakgrund anses viktigare ju fler elever det finns. Om antalet elever med invandrabakgrund är större blir dessa mål och tillvägagångssätt ofta nerskrivna även i strategier och planer för undervisning. Om det finns endast ett tiotal elever med invandrabakgrund och inga strategiska mål vidtar man åtgärder för att möta elevernas behov bara som enskilda fall. (Maahanmuuttajataustaiset oppijat 2015: 235–237.)

Det svenskspråkiga materialet baserar sig på utbildningsanordnarnas interna utvärdering. Smeds-Nylund och Kiviniemi (2015) diskuterar skillnaderna mellan de svensk- och finskspråkiga utbildningsanordnarna. Enligt dem har de svenskspråkiga utbildningsanordnarna oftare mål som handlar om utbildning av elever med invandrabakgrund i sina strategier. Ett undantag är yrkesutbildning där bara en av fem svarat (20 %) att liknande mål finns i strategin. Inom den finskspråkiga yrkesutbildningen var andelen 70 %. När det gäller speciella stödåtgärder framkommer det att 59 % av anordnarna erbjuder undervisning i svenska som andraspråk medan andelen anordnare som erbjuder finska som andraspråk är 79 % inom den grundläggande undervisningen. Elevens eget modersmål erbjuds oftare på den svenskspråkiga sidan (63 %) än på den finskspråkiga (43 %). Smeds-Nylund och Kiviniemi skriver att tre utbildningsanordnare inom den grundläggande utbildningen meddelar att de även erbjuder undervisning på det egna modersmålet. (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 205–211.)

Av samma rapport framgår även att 47 % av anordnarna inom den grundläggande utbildningen är av den åsikten att materialet som de använder med elever med invandrabakgrund är ändamålsenligt. Anordnarna av förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen är av den åsikten att det finns ett stort behov att satsa på utveckling av läromaterialet. Lika stort behov finns inte på den finskspråkiga sidan. Fortbildning i språkmedvetenhet och kulturell mångfald erbjuds mera på den svenskspråkiga sidan när man betraktar alla utbildningsnivåer. Anordnarna på alla nivåerna anser att detta slags utbildning ändå inte är lika viktigt. Inom förskoleundervisning, grundläggande utbildning och gymnasieutbildning anses utbildningen vara mycket eller ganska nödvändig men inom yrkesutbildning inte särskilt nödvändig. Det är vanligt att lärandena stöds i skolarbetet med stödundervisning: majoriteten av utbildningsanordnarna (93 %) ger stödundervisning för dem med invandrabakgrund. (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 211–218.)

### 3.3 Forskning om mångkulturella klassrum

Forskning om mångkulturella klassrum är ett brett område med olika synvinklar och lokala förhållanden. Internationellt har mångkulturella klassrum undersökts utgående från inlärarens, lärarens och samhällets synvinkel. Lahdenperä (1997a) är enig med Banks (1992) och skiljer tre inriktningar av interkulturella aspekter. Den första inriktningen handlar om förändringar i bl.a. läroplaner. Den andra inriktningen är resultat-inriktningen som koncentrerar sig på att göra det möjligt för minoritetselever att vara lika framgångsrika i sina studier som andra elever. Detta kan göras med att utveckla undervisningen och utbildningsstrukturen. Den sista inriktningen fokuserar på att studenterna har positiva attityder till olika etniska grupper. Lahdenperäs undersökning handlar om resultat-inriktningen som hon ansåg då vara ett mindre utforskat område i Sverige. (Lahdenperä 1997a: 13–14.) Samma inriktning har internationellt sett Cummins (t.ex. 1996, 2000; se avsnitt 2.4) och hans teori om hur länge det tar att tillägna sig språkkunskaper på en viss nivå (BICS och CALP) och Thomas och Colliers (1997; se avsnitt 2.4) undersökningar som handlar bl.a. om skolframgång hos elever med engelska som andraspråk. Gibbons (2002, 2006) samt Hajer och Meestringa (2010) har tagit hänsyn till lärares roll och har studerat sätt att stödja inläring hos andraspråksinlärare i en klass bland elever som talar undervisningsspråket som modersmål (se även avsnitt 2.4.2). Nieto och Bode (2008) fäster speciellt uppmärksamhet vid sociopolitiska aspekter i mångkulturell utbildning (se nedan) och diskuterar bl.a. inkludering och exkludering som kan anses handla även om andras attityder. (Se även Banks (1995) för historisk utveckling av mångkulturell utbildning samt Axelsson (2013) för en forskningsöversikt om flespråkighet och lärande.)

Mångkulturalism i det finländska samhället har funnits länge eftersom lärarna och eleverna alltid har kommit från olika sociala och kulturella bakgrunder (Talib, Löfström & Meri 2004: 14–15; mera diskussion i 3.1.2). Lärares arbete i skolor och elevers språkinläring har undersökts flitigt under de senaste decennierna. När invandringen har ökat och blivit en mera synlig del av skolverksamheten har också den mångkulturella aspekten i undervisningen blivit vanligare inom forskningen. Lärares arbete i skolor med elever med invandrarbakgrund har undersökts i de finskspråkiga skolorna t.ex. av Talib (1999), Miettinen (2001), Soilamo (2008) och Jokikokko (2010; se även avsnitt 2.3.1). I de svenskspråkiga skolorna i Finland har lärarnas arbete undersökts t.ex. av Holm och Londen (2011), Mansikka och Holm (2011), Mansikka (2011), Sahlström m.fl. (2012) samt Björklund (2013). Dessa undersökningar kombinerar en inriktning som koncentrerar sig på attityder och värderingar samt en inriktning som syftar till att ge elever likadana möjligheter till skolframgång och inläring (se mera nedan).

Min undersökning koncentrerar sig på verksamhetsbetingelser i undervisning för språkligt och kulturellt varierande grupper och tar hänsyn till yttre ramar för undervisningen. Läroplanen diskuteras i samband med Utbildningsstyrelsens synvinkel och tas hänsyn till som yttre ram för lärarnas arbete. Lärarnas värderingar och erfarenheter är centrala i min studie och analysen av lärarnas språkliga handlingar för fram inlärarnas likadana möjligheter till inläring. I det följande presenterar jag några undersökningar med en närmare anknytning till mitt tema.

De forskare som har studerat undervisning i kulturellt och språkligt varierande klassrum använder olika termer som ofta ser ut att ha liknande innehåll. Räsänen (2002: 103) diskuterar termerna *international education*, *global education*, *multicultural education* och *intercultural/crosscultural education* som beskriver betraktelsesättet när man tar hänsyn till elevernas kulturella bakgrund och internationaliseringen. Mansikka och Holm (2011), Nieto och Bode (2008: 43–62), Soilamo (2008) och Miettinen (2001) använder termen *mångkulturell utbildning* (en *multicultural education*), Jokikokko (2002, 2010) använder *interkulturell utbildning* (en *intercultural education*) och Räsänen (2002) använder *interkulturell pedagogik*. Hajer och Meestringa (2010) har valt att betona språket i stället för kulturen med tanke på undervisning av elever med varierande språklig bakgrund och de använder termen *språkinriktad undervisning* (*taalgericht vakonderwijs*). De flesta av dessa benämningar och inriktningar är pedagogiskt orienterade och tar hänsyn till hela undervisningssituationen, inte bara till språket eller kulturen i undervisningen. Hajers och Meestringas (2010) språkinriktade undervisning lägger ändå tonvikt på språket i undervisningen.

Nieto och Bode (2008: 44) listar drag i mångkulturell utbildning. Det är fråga om antirasistisk, grundläggande utbildning som är viktig för alla elever. Mångkulturell utbildning är socialt likvärdig och den kan beskrivas som en process och som kritisk pedagogik som tar hänsyn till att elevunderlaget är månfaldigt. (Nieto & Bode 2008: 44, 59.) Enligt Nieto och Bode (2008: 56) tar innehållet i mångkulturell utbildning hänsyn till olika perspektiv på temat som man undervisar. Det finns inte bara en sanning. Det är viktigt att förstå och kritiskt betrakta även sådana synpunkter som man inte är enig om. (Nieto & Bode 2008: 57.)

Lahdenperä (1997a) har i sin undersökning som är gjord i Sverige tagit reda på lärarnas (N=80) uppfattningar om elevernas skolsvårigheter och attityder till elever med invandrarbakgrund. Som material använder hon 79 åtgärdsprogram som lärarna har lämnat in om elever som har svårigheter i skolan. Hon delar in dessa i tre kategorier, *egenskaper* (55 %), *utveckling* (28 %) och *kontext* (16 %),

enligt orsaker och åtgärder som lärarna har meddelat. Cirka hälften (21/44) av de orsaker som hör samman med egenskaper handlade om eleven och innehöll kommentarer om bl.a. elevens beteende och egenskaper. Den andra hälften (23/44) av orsakerna ansågs vara kulturen eller föräldrarna. Orsakerna till problem i kategorin *utveckling* var ofta psykosociala (75 %). Enligt Lahdenperä kännetecknas de av behov som t.ex. att få kompisar. En fjärdedel av behoven var kognitiva som t.ex. att eleven ska lära sig mera svenska. Enligt Lahdenperä ansåg endast 16 % att omgivningen, så som skolmiljön och lärarna, utgjorde delar av problemet. (Lahdenperä 1997a: 97–109.)

I fråga om lärarens åsikter om elever med invandrarbakgrund märker Lahdenperä (1997a: 118) att lärarna har gett fler negativa än positiva kommentarer. Uppfattningarna gäller eleven, kulturen och uppfostran, föräldrarna, bristfälliga språkfärdigheter och religionen. Lärarna är till exempel av den åsikten att elevernas svårigheter i skolan kan bero på att de inte får uppmärksamhet hemma. Hemspråket värderas inte bland lärarna och enligt Lahdenperä kan elevens svårigheter med svenskan egentligen vara lärarens svårigheter att undervisa på ett sätt så att hänsyn tas även till andra språk i samband med inläring av svenskan. (Lahdenperä 1997a:118–122.) Temat har blivit undersökt utgående från elevernas synvinkel t.ex. av Dooley (2009). Hennes undersökning baserar sig på intervjuer med åtta afrikanska immigranter och deras föräldrar samt lärare i en australiensisk skolkontext. Alla studenter upplever att orsaken till svårigheterna att förstå undervisningen är undervisningsspråket engelskan. Som problematiskt anger de lärarens höga talhastighet, temarelaterat språk som är obekant och otillräckliga muntliga förklaringar och anvisningar. De flesta eleverna var av den åsikten att ansvaret för förståelsen hör både till eleven och till läraren. Eleverna borde uttrycka att de har problem och läraren borde kunna lägga dessa till rätta. (Dooley 2009: 80–89.)

I den finlandssvenska kontexten har Mansikka och Holm (2011; även Mansikka 2011) undersökt lärares uppfattningar om mångkulturell utbildning (en *multicultural education*, ME) i grundskolor och gymnasier i Österbotten och i Helsingforsregionen. Mansikka (2011) behandlar resultat som gäller båda regionerna, medan Mansikka och Holm (2011) redogör närmare för resultat som gäller lärarna i Helsingforsregionen. För undersökningen intervjuade de 26 lärare i Helsingforsregionen och 10 lärare i Österbotten. Mansikka (2011) upptäckte flera skillnader i lärarnas sätt att närma sig undervisningen i en mångkulturell skola i dessa regioner. Det finns mera erfarenhet av att möta det mångkulturella i Österbotten än i Helsingforsregionen eftersom invandrabarn oftast integreras på finska i Helsingfors. I Helsingforsregionen verkade speciallärare vara experter på frågor som handlade om elever med invandrarbakgrund och enligt Mansikka

(2011: 11) verkade det inte finnas någon systematisk läro- eller handlingsplan i bruk. I Österbotten var förhållningssättet till det mångkulturella målmedvetet och pragmatiskt. Lärarna i Helsingforsregionen verkade inte beakta individuella olikheter i klassrummet, medan lärarna i Österbotten betonade flexibilitet i undervisningen. Mansikka påpekar att vissa österbottniska kommuner drar nytta av att vara små och att de därför kan ta nya verksamhetsformer i bruk på ett annat sätt än större kommuner. (Mansikka 2011: 11–15.)

Mansikka och Holm (2011) diskuterar resultaten gällande lärare i Helsingforsregionen utgående från fyra kategorier: minoritetsställning, kulturellt varierande klassrum (en *culturally diverse classrooms*), undervisningspraxis samt etniska kännetecken (forskarna diskuterar *race* och *colour*). Lärarna upplevde att mångkulturell undervisning är ett relevant tema även om de hade lite erfarenhet av mångkulturalism. Lärarnas egen minoritetsposition syns i vissa lärares svar när de lyfter fram svenskans ställning och den finlandssvenska kulturen som viktigare för undervisningen än mångkulturalismen. De flesta lärare anser att den egna positionen som minoritet i Finland gör dem mera sensitiva för mångkulturell undervisning. (Mansikka & Holm 2011: 136–142.)

I fråga om mångkulturell utbildning i kulturellt varierande klassrum märkte Mansikka och Holm (2011: 137–138) att lärare ofta uppfattar elever med invandrabakgrund (en *immigrant pupils*) antingen som ett problem eller som alla andra elever utan att speciellt beakta dem. I en holländsk undersökning uttryckte majoriteten (7/12) av de intervjuade lärare som undervisar mångkulturella klasser att de inte tyckte att kulturella skillnader borde spela någon roll i undervisningen. De flesta av dem hade ändå svårigheter att avgöra om de borde ta mera hänsyn till de etniska och kulturella skillnaderna. (van Tartwijk m.fl. 2009: 458.)

De som ansåg att elever med invandrabakgrund för med sig problem nämnde oftast elevernas bristande kunskaper i svenska men även problem med att hålla disciplin i klassen. De flesta lärare i undersökningen ansåg att mångkulturalismen i klassen ändå är något positivt – en rikedom – som lärde också de svenskspråkiga eleverna att bli mer förståelsefulla inför olikhet. Attityderna till att undervisa elever med invandrabakgrund är positiva i Mansikkas och Holms (2011) material, men som de själva påpekar kan det hända att attityderna är mer positiva eftersom alla lärare inte har mycket erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund. Forskarna berättar inte hur mycket erfarenhet lärarna har men anger att de flesta har lite erfarenhet av mångkulturell utbildning. (Mansikka & Holm 2011: 136–138.) Alla lärare i mitt material har någon erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund eftersom jag har velat att lärarna ska få

svara på frågorna utgående från sina erfarenheter och sin verklighet. Över hälften av lärarna i mitt material har erfarenhet på fyra år eller längre (se avsnitt 4.1).

De flesta lärare i Mansikkas och Holms (2011: 138–141) undersökning delar den uppfattningen att de inte behöver göra ändringar i sin undervisning på grund av elever med invandrabakgrund. De som undervisar i mera praktiska ämnen tog mera hänsyn till mångkulturalismen i klassen än andra. Även i Ahtinevas m.fl. (2010) undersökning upplevde många av de blivande lärare att elever med invandrabakgrund inte påverkar deras arbete i speciellt stor utsträckning. Ändå tog de hänsyn till dessa elevers språkkunskaper i sin undervisning t.ex. genom att lägga märke till det egna ordvalet.

I fråga om elevernas hudfärg var nästan alla ”färgblinda” och tyckte att elevens hudfärg eller ras (forskarnas ordval) inte har någon betydelse för läraren eller för andra elever. Att man inte diskriminerar betyder för många lärare det samma som att inte fästa uppmärksamhet vid olikheter. (Mansikka & Holm 2011: 138–141.) Även Nieto och Bode (2008: 170) påpekar att fastän ett färgblint synsätt kan verka icke-diskriminerande kan det ändå vara orsaken till att den dominerande kulturen ses som norm eftersom man inte vill acceptera eller se skillnader mellan individer. Elevernas olika identiteter kan påverka hur de lär sig och man borde använda olikheterna som styrka i undervisningen (Nieto & Bode 2008: 171). Hachfelds m.fl. (2015) resultat i en undersökning av åsikter hos 443 lärarstuderanden stödjer Mansikka och Holm. De blivande lärare som hade färgblint synsätt var mindre villiga att anpassa sin undervisning på grund av behov hos elever med invandrabakgrund (Hachfeld m.fl. 2015: 51).

Mansikka och Holm (2011: 141–142) delar in lärarnas syn på mångkulturell utbildning i två motpoler. I den ena polen finns assimilerande uppfattning om mångkulturalism och i den andra en kritisk uppfattning om mångkulturalism. De flesta lärare hör till gruppen som stödjer mångkulturell undervisning och anser att elever med invandrabakgrund är en utmaning men inte något problem i klassen. I själva undervisningen har de ändå assimilerande drag och tycker att elevernas olika bakgrund inte har någon stor betydelse. (Mansikka & Holm 2011: 140–142.)

Björklunds (2013) forskning i den finlandssvenska kontexten baserar sig på svar av sammanlagt tio lärare i svenskspråkiga skolor och CLIL-skolor med svenska och engelska som undervisningsspråk. Syftet med hennes undersökning är att ta reda på lärarnas åsikter om mångkulturellt och flerspråkigt klassrum, vilka utmaningar de ser i denna kontext och vilka redskap lärarna upplever att de behöver. Fastän det svenska språket som undervisningsspråk är gemensamt för lärarna arbetar de ändå i olika kontexter med tanke på flerspråkigheten. I den ena

kontexten finns svenska och svenskans dialekter och några minoritetsspråkselever (en *minority language pupil*), i den andra kontexten finns svenska, svenska dialekter, finska och ett större antal minoritetsspråkselever och i den tredje kontexten finns svenska, engelska, finska och ett större antal minoritetsspråkselever. (Björklund 2013: 124–125.) Björklund har noterat tre olika sätt på vilka lärarna ser på det flerspråkiga och mångkulturella klassrummet. Oftast nämnde lärarna ett perspektiv där det flerspråkiga och mångkulturella klassrummet orsakar språkliga och kulturella utmaningar. Lärarna nämnde både didaktiska utmaningar och utmaningar som har med organisationen att göra. Enligt det andra perspektivet är flerspråkighet och mångkulturalism bara en naturlig utveckling som beror på att samhället omkring har förändrats. I det tredje perspektivet är det fråga om ett politiskt utlåtande som betonar tolerans och utveckling av bl.a. språklig medvetenhet hos elever. Det mångkulturella och flerspråkiga ska vara synligt i klassrummet och till nytta för alla. (Björklund 2013: 126–127.)

Enligt Björklund (2013: 128–129) listar lärarna utmaningar som handlar om metoder och utvärdering, organisation, resurser och prioritering, förhållande till föräldrar och undervisningsmaterial och läroplan. Lärarna berättar att de har svårigheter att hitta en sådan språklig nivå som är tillräckligt utmanande och som utvecklar elevernas kunskaper mångsidigt. De upplever även utvärderingen som svår. Utmaningar inom organisationen har att göra med resurser. Lärarna nämner t.ex. organisering av undervisning i andra religioner vilket kräver mycket resurser. I kommunikationen med föräldrar möter lärarna både språkliga och kulturella utmaningar. Orsaker till svårigheter är att tolkar inte alltid finns tillgängliga (se även Latomaa 2013) och att lärarna antar utgående från sin kulturella bakgrund att alla föräldrar förstår t.ex. innehållet i meddelanden på samma sätt. Till slut nämner Björklund att lärarna saknar lämpligt läromaterial. Det vanliga läromaterialet upplevs ofta som för svårt och lättare material är dåligt tillgängligt eftersom det finns så få svenskspråkiga skolor i Finland. Lärarna nämner att materialet som är för svårt egentligen inte gäller bara minoritetsspråkselever. Också färdigheterna i läsförståelse har blivit sämre. Det kommer ändå fram att en del lärare upplever att utmaningarna är givande och utvecklar t.ex. användning av olika undervisningsmetoder. (Björklund 2013: 126, 128–129.)

Redskap som lärarna enligt Björklund (2013) saknar är t.ex. ramar för inlärningsaktiviteter där eleverna deltar aktivt. Lärarna saknar även redskap för att kunna använda heterogeniteten i klassrummet som en resurs. Orsaken till att lärarna inte har använt mångfalden är att man inte vill stigmatisera elever som har

en annan språklig bakgrund. De vill även få mera kunskaper om olika kulturer och traditioner samt dessutom undervisningsmaterial. (Björklund 2013: 129.)

Talib (1999), Miettinen (2001) och Soilamos (2008) doktorsavhandlingar berör mångkulturella skolor i Finland. Dessa avhandlingar baserar sig på material som är insamlade i finskspråkiga skolor. Talib (1999) undersöker lärarnas arbete i mångkulturella klassrum i Helsingfors bl.a. via lärarnas föreställningar om elever med invandrabakgrund. Syftet med Miettinen (2001) undersökning är att studera de nordkareliska klasslärarnas uppfattningar om mångkulturell utbildning (*monikulttuurisuuskasvatus*). Soilamo (2008) undersöker i sin tur lärarnas uppfattning om arbetet i mångkulturella klassrum bl.a. genom att studera lärarnas mångkulturella kompetens (se avsnitt 2.3.1). Soilamos undersökning förverkligades i Åbo. Talib och Soilamo samlade in sina material med hjälp av frågeformulär (Talib N=121, Soilamo N=71) och temaintervjuer (Talib N=15, Soilamo N=12). Också Miettinen material består av temaintervjuer (N=18), men hon använder även intervjuer gjorda med hjälp av videoinspelningar av lärarnas lektioner (N=4). Alla lärarinformeranter i Soilamos och Miettinen undersökningar hade erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund. I Talib undersökning hade fem av de lärare som svarade på enkäten inte arbetserfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund, men de svarade inte heller på de erfarenhetsbaserade frågorna.

Talib (1999: 183), Miettinen (2001: 49–52) och Soilamo (2008: 115–116) nämner att lärarna upplevde att undervisning av elever med invandrabakgrund är berikande samt att arbetsmängden har ökat. Majoriteten av lärarna i Soilamos (2008) undersökning upplevde att de trivs bra på arbetet (73,2 %) även om elever med invandrabakgrund orsakar mera arbete (97,2 %) och undervisningen också upplevs som ansträngande (88,7 %). Alla lärare (N=12) som Soilamo (2008: 103) har intervjuat för sin undersökning vill ha mera utbildning. Även i Talib (1999: 183) och Miettinen (2001: 52–24) undersökningar önskar lärarna utbildning, speciellt när det gäller kunskaper i elevernas kulturbakgrund. Av de lärare som fyllde i enkäten i Soilamos undersökning hade 80,3 % ingen utbildning som handlar om mångkulturella frågor. Lärarna (83,1 %) upplevde ändå att deras yrkesidentitet har utvecklats genom erfarenhet. (Talib 1999: 181–184; Soilamo 2008: 100–103, 133–136.) Även i Miettinen (2001: 50–53) undersökning upplever lärarna att de har utvecklats i sitt yrke som lärare på grund av att de undervisat elever med invandrabakgrund.

Språkets betydelse framgår av Soilamos (2008: 109) undersökning. De flesta (80,3 %) av de lärare som hade svarat på enkäten hade stött på problem som beror på elevernas otillräckliga kunskaper i undervisningsspråket finska. I Miettinen

(2001: 50) undersökning nämndes språkproblem i de fall där lärarna beskrev hur eleverna med invandrarbakgrund har påverkat deras undervisning. Lärarna i Talibs (1999: 198) intervjuer nämner även flera gånger att språket orsakar flest problem i interaktionen mellan läraren och eleven. Lärarna nämner också att tiden inte räcker till för att ge speciell uppmärksamhet åt elever med invandrarbakgrund (Talib 1999: 190). Som förbättringar i framtiden föreslår lärarna i Soilamos (2008: 145) undersökning att klasstorleken borde minska och att man hade möjlighet till smågrupps- eller andraspråksundervisning samt tillgång till ett skolgångsbiträde. Även lämpligt material och löneförhöjning nämns.

Hägerfelth (2004: 22) har undersökt språkbruket i en mångkulturell gymnasieskola ur lärarnas, elevernas och undervisningens synvinkel. Hennes kvalitativa forskning handlar om skolämnet naturkunskap i ett svenskt gymnasium i Sverige. Som material använder hon observationer i två klassrum, elevernas inspelade parsamtal och videoinspelade gruppsamtal. Materialet består även av inspelade semistrukturerade intervjuer som är gjorda med vissa elever och lärare i klassen. Eleverna förde språkdagböcker och fyllde i en enkät. Hägerfelth (2004: 71–78) använder också annat material: språkdiagnoser gjorda av elever, elevernas betyg, läromedel och styrdokument. I sin analys och sina resultat koncentrerar Hägerfelth sig på elevernas roll som språkinlärare och inte så mycket på lärarens uppgift att möjliggöra elevernas språkutveckling. Hägerfelth konstruerar olika sätt för hur eleverna deltar i praktiker i klassrummet med hjälp av språket. Hägerfelth påpekar att L2-elever överlag inte deltar lika aktivt och språkligt varierat i undervisningen som L1-elever. L2-elever har i hennes exempel svårt att genomföra en diskussionsuppgift eftersom frågorna är för svåra att förstå. Skillnaderna mellan olika L2-elever kan delvis förklaras med föräldrarnas utbildningsbakgrund men en förklarande faktor är även hurdana möjligheter eleven har att använda svenska utanför klassrummet. (Hägerfelth 2004: 293–294.)

Hägerfelth (2004) beskriver tre olika slags organisationsmodeller i skolan: en lärardominerad, en individcentrerad och en grupporienterad undervisningsmodell. Läraren har kontroll över innehållet och språket i en lärardominerad undervisning. Läraren är förmedlare av informationen som eleven tar emot. Det förväntas att alla elever lär sig samma ämnesinnehåll. Denna typ av undervisning ger inte utrymme för elevens språkutveckling eftersom eleverna förväntas kort upprepa det innehåll som står i böckerna eller det som läraren har sagt. (Hägerfelth 2004: 294–297.)

I en individcentrerad undervisning står de enskilda elevernas behov i centrum. I undervisningen beaktas elevens nivå och mognad. Eleven jobbar mestadels ensam

och ska ha tillgång till tekniska hjälpmedel. Ansvaret för inlärandet ligger hos eleven och eleverna planerar även själva aktiviteterna på lektionen. Läraren är handledare som eleven vid behov kan be om hjälp av. Elevens egna intressen är viktiga för lärandet som ses som ”en kognitiv inre process” (Hägerfelth 2004: 297–299). Språkanvändning är mestadels det att eleven läser och skriver. Den individcentrerade undervisningen kritiserar bl.a. för att eleven sällan lär sig mera än vad som står i läroböckerna. Den passar dåligt för L2-elevs språkinläring eftersom eleven kommunicerar endast med texter, inte med människor och kan därför inte t.ex. förhandla om hur något ska förstås. (Hägerfelth 2004: 297–299, 314.)

I en grupporienterad undervisning kan det vara fråga om par- eller grupparbete men även lärarledd undervisning. I den lärarledda undervisningen beaktas elevernas förkunskaper och läraren försöker aktivera eleverna. Fokus är inte på ämnesinnehåll som i den lärardominerade organisationsmodellen utan på elevernas lärande. Det är viktigt för läraren att få veta vad eleverna kan så att läraren kan bilda par eller grupper där eleverna har varierande kunskaper. De nya kunskaperna bearbetas både kollektivt och individuellt. Läraren och även andra elever stöttar elevens inläring. Hägerfelth (2004: 301) nämner att läraren är bl.a. föreläsare, inspiratör och handledare. Den grupporienterade undervisningen ger eleven bättre och mångsidigare möjligheter för språkinläring än de andra presenterade organisationsmodellerna. (Hägerfelth 2004: 299–302.)

### 3.4 Sammanfattande diskussion

Diskussionen om de olika termerna som används om elever med invandrarbakgrund och mångkulturell skola samt mångkulturell klass är viktig men viktigare är att diskutera fenomenen bakom termerna. Utgångspunkten för min analys är att elever med invandrarbakgrund i den mångkulturella skolkontexten kan påverka lärarens språkliga arbete. Det mångkulturella i skolkontexten kan betraktas som bara enskilda individer med en annan språklig och kulturell bakgrund än vad majoriteten har (Lahdenperä 1997b: 8) och den kan mätas med siffervärden, dvs. hur många elever med invandrarbakgrund det finns i skolan eller i klassrummet. Det faktum att eleverna finns i klassen eller i skolan betyder ännu inte att de påverkar lärarens arbetssätt. Det kommer t.ex. fram i Mansikkas och Holms (2010) och Björklunds (2013) undersökningar att läraren kan ha den uppfattningen att arbetet sker på samma sätt som förr och att elever med invandrarbakgrund assimileras i klassrummet.

I tablå 1 har jag sammanfattningsvis samlat resultat av fem finländska undersökningar som handlar om lärarens arbete. Resultaten gäller de centrala faktorer som enligt lärarna påverkar deras arbete i mångkulturella skolor samt de behov som lärarna har uttryckt. Jag har tagit med de faktorer som nämns i minst två undersökningar.

**Tablå 1.** Ett urval faktorer som påverkar lärarens arbete enligt fem utvalda undersökningar

	<b>Björklund 2013</b>	<b>Mansikka &amp; Holm 2011, Mansikka 2011</b>	<b>Soilamo 2008</b>	<b>Miettinen 2001</b>	<b>Talib 1999</b>
<b>Möjligheter</b>					
		Berikande	Berikande	Berikande	Berikande
	Utveckling som lärare		Utveckling som lärare	Utveckling som lärare	
<b>Utmaningar</b>					
	Språkliga utmaningar	Språkliga utmaningar	Språkliga utmaningar	Språkliga utmaningar	Språkliga utmaningar
	Kulturella utmaningar				Kulturella utmaningar
			Ökad arbetsmängd	Ökad arbetsmängd	Ökad arbetsmängd
<b>Behov</b>					
	Material		Material	Material	
	Tid				Tid
	Utbildning		Utbildning	Utbildning	Utbildning

I nästan alla undersökningar kommer det fram att elever med invandrarbakgrund upplevs berika arbetet. I Miettinen (2001), Soilamos (2008) och Björklunds (2013) undersökningar diskuteras även utveckling av yrkesidentiteten och yrkeskunskaper i en mångkulturell klass. Eftersom lärarna ofta saknar utbildning kan denna utveckling anses ske genom erfarenhet (se t.ex. Soilamo 2008).

I alla undersökningar rapporteras det om språkliga utmaningar eller problem. I Soilamos (2008: 136) undersökning diskuteras det problem som språksvårigheterna orsakar. I Mansikkas och Holms (2011: 138) undersökning nämns det att en del lärare upplever utmaningar i mångkulturella klassrum som positiva men forskarna påpekar ändå att det kan bero på avsaknad av erfarenheter av att undervisa elever med invandrarbakgrund. Lärarnas behov kan ses som idéer till lösningar på problem: lärarna saknar lämpligt material, tid och utbildning.

Värt att notera är även att det har gått 14 år mellan den första och den sista undersökningen men ändå är utmaningar, möjligheter och behov likadana.

## 4 SPRÅKLIG UNDERVISNINGSPRAXIS I UNDERVISNING FÖR ELEVER MED INVANDRARBAGGRUND

Detta kapitel inleds med en presentation av bakgrundsinformation om lärarinformanterna i min studie (avsnitt 4.1). I avsnitt 4.2 och 4.3 använder jag praxistriangel som teoretisk referensram (se avsnitt 2.3.2 och 2.5) när jag presenterar resultaten av de kvantitativt betonade analyserna av enkätmaterialen och gör kvalitativa jämförelser med intervjumaterialet. I avsnitt 4.2 betraktar jag språket i undervisningen med utgångspunkt i lärarnas värderingar och erfarenheter. Lärarnas språkliga handlingar diskuteras i avsnitt 4.3. Kapitlet avslutar jag med en sammanfattande diskussion och en utarbetad version av min modell (avsnitt 4.4).

### 4.1 Lärarinformanterna

I detta avsnitt redogör jag för bakgrundsinformation om lärarinformanterna. Jag presenterar först de lärarinformanter som har svarat på enkäten (N=107) och sedan de lärarinformanter som har deltagit även i intervjun (N=8).

#### *Lärarinformanter, enkät*

Sammanlagt har 107 lärare deltagit i min undersökning genom att svara på den elektroniska enkäten. Jag använder förkortningarna Le1–Le107 för dessa lärarinformanter. Informanterna är lärare som undervisar elever med invandrarbakgrund i svenskspråkiga skolor på fastlandet och på Åland. De har olika erfarenhet och personlig bakgrund. Mitt urval bland de svenskspråkiga lärarna är representativt när det gäller kön och ålder (se avsnitt 1.2.1). Fördelningen av informanterna mellan olika regioner är däremot inte jämn och detta beror i första hand på placeringen av de svenskspråkiga skolorna. De flesta lärare i mitt material (57 %) arbetar i Österbotten, knappt en fjärdedel (24 %) i Nyland, 11 % på Åland, 5 % i Åboland och 3 % i övriga Finland. Fördelningen berättar även om antalet elever med invandrarbakgrund i dessa skolor. I korstabuleringarna har jag kombinerat Åland och Åboland med övriga Finland (se avsnitt 4.2 och 5.2).

De flesta lärare (65 %) som har svarat på enkäten är klasslärare. En lärare som är klasslärare men också ämneslärare i vissa ämnen har jag räknat endast som klasslärare i statistiken. Knappt en tredjedel (32 %) av lärarna i undersökningen är ämneslärare. Tre lärare (3 %) har lämnat frågan obesvarad.

Skolornas storlek varierar enligt informanternas svar från under 50 till över 500 elever. I min kvantitativa analys använder jag indelningen under 50 elever, 50–149 elever och 150 elever eller fler. I små skolor med under 50 elever jobbar 16 % av lärarna. Lärare från små skolor med under 50 elever är underrepresenterade i min forskning. Utgående från Statistikcentralens uppgifter som Westerholm (2011: 3) refererar kan man räkna med att en tredjedel (34 %) av de svenskspråkiga skolorna i Finland hade under 50 elever år 2009. I skolor med 50–149 elever jobbar 36 % av lärarna och i skolor med 150 eller fler elever jobbar 49 % av lärarna i mitt material. Endast en lärare jobbar i en skola med över 500 elever. Detta förklaras av att stora skolor med över 500 elever utgör endast 2 % av alla svenskspråkiga skolor (Westerholm 2011: 3). Drygt hälften (51 %) av skolorna som lärarna i mitt material jobbar i har under 150 elever. Min indelning motsvarar inte indelningen hos Westerholm (2011), men som riktgivande andel kan nämnas att i en fjärdedel (25 %) av skolorna finns 50–99 elever och i 42 % av skolorna 100 elever eller fler enligt Westerholm (2011: 3). Av andelen framgår att lärarna från skolor med över 150 elever är överrepresenterade. Jag har ändå inte frågat om namnet på skolan i enkäten, dvs. det är möjligt att flera lärare jobbar i samma skola.

I de flesta skolor (70 %) är antalet elever med invandrabakgrund under 10 i mitt material. I endast en lärares skola finns det över 50 elever med invandrabakgrund. I en femtedel (20 %) av skolorna finns 10–19 elever med invandrabakgrund.

Antalet elever med invandrabakgrund varierar enligt området där läraren arbetar. Det högsta medeltalet finns i Åboland (4,8 elever). Av sammanlagt fem lärare från den regionen har två av dem åtta respektive tolv elever med invandrabakgrund vilket höjer medeltalet. Också i Österbotten är medeltalet högre än i de övriga områdena (4,7 elever), men eftersom det också finns fler lärare (61 st.) där som har svarat på enkäten är fördelningen jämnare än i Åboland. I Österbotten undervisar hälften av lärarna (51 %) 1–3 elever med invandrabakgrund och hälften av lärarna (49 %) 4–20 elever med invandrabakgrund. I Nyland (2,2 elever), på Åland (2,2 elever) och i övriga Finland (2,3 elever) är antalet elever med invandrabakgrund i genomsnitt endast hälften av det som lärarna i Österbotten har angett.

Klasslärarna undervisar i genomsnitt 3,2 elever med invandrabakgrund och ämneslärarna 4,7 elever. Det största antalet elever med invandrabakgrund som en ämneslärare undervisar är 20. Lärarna har ändå inte nödvändigtvis alla elever med invandrabakgrund samtidigt i klassen. I genomsnitt undervisar alla lärare 3,7 elever med invandrabakgrund. De flesta (64 %) undervisar 1–3 elever.

Antalet olika nationaliteter i klassen varierar från 1 till 7. I vissa fall är alla skolans elever med invandrabakgrund av samma nationalitet, men t.ex. en lärare i materialet undervisar 7 elever med invandrabakgrund som alla är av olika nationaliteter.

De lärare som har svarat på enkäten är relativt erfarna och de flesta kan sägas ha en lång arbetserfarenhet bakom sig. Den största gruppen utgörs av dem som har varit lärare i 11–20 år (37 %). Knappt en tredjedel (31 %) har arbetat som lärare längre än i 21 år. Lärare som har under 10 års arbetserfarenhet utgör en knapp tredjedel i materialet (32 %) och endast 11 av dem har arbetserfarenhet som är kortare än 5 år (10 % av lärarna i materialet).

Erfarenheten när det gäller att undervisa elever med invandrabakgrund varierar från under ett år till över 16 år. Cirka hälften av lärarna (49 %) har undervisat i klasser med elever med invandrabakgrund i 3 år eller mindre, 51 % av lärarna har undervisat i fyra år eller längre. Enligt lärarna i Strömbergs (2010) undersökning har de skaffat sig professionell stabilitet och säkerhet under de tre första åren i yrket (se avsnitt 2.3). Jag tillämpar denna tanke även när det gäller undervisning av elever med invandrabakgrund. Lärarna har ändå olika bakgrunder: vissa lärare kan ha haft en längre lärarerfarenhet innan de har börjat undervisa elever med invandrabakgrund, för andra kan dessa elever ha varit en del av arbetsvardagen från början av arbetskarriären. En femtedel (21 %) av lärarna i hela materialet har en arbetserfarenhet på tio år eller längre. Fastän det sägs att invandring till Finland i större utsträckning är ett ganska nytt fenomen (se t.ex. Rapo 2011) har lärarna ändå en relativt lång erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund. Majoriteten (75 %) av lärarna har inte gått på fortbildning som handlar om att undervisa elever med invandrabakgrund. Endast knappt en fjärdedel (23 %) berättar att de har fått fortbildning som varierar från några föreläsningar till en längre fortbildningsperiod.

I min analys använder jag även lärarens uppfattning om elevernas språkkunskaper som en av bakgrundsfaktorerna. Lärarna har fått bedöma elevernas språkkunskaper utgående från sin erfarenhet när de har svarat på frågan som lyder *Hur många av invandrareleverna som du undervisar har språkkunskaper i svenska på nästan samma nivå som infödda talare i samma ålder?* Jag har delat in dessa svar i två grupper: de som anser att alla elever i klassen har kunskaperna i svenska på nästan samma nivå som en infödd talare (29 %) och de som anser att minst en elev i klassen har sämre kunskaper i svenska (71 %).

Utgående från bakgrundsinformationen kan man beskriva en typisk lärare i min studie (tablå 2). Det är fråga om en medelålders kvinna som arbetar som heltidsanställd klasslärare i Österbotten. I skolan finns det ca 150 elever av vilka

under 10 har invandrarbakgrund. Hon har arbetat som lärare i 11–20 år och har undervisat elever med invandrarbakgrund i fyra år eller längre. Läraren har inte fått fortbildning inom invandrarundervisningen. För tillfället undervisar denna genomsnittslärare 1–3 elever med invandrarbakgrund och är av den åsikten att minst en av eleverna i hennes klass inte kan svenska lika bra som en infödd talare.

**Tablå 2.** En typisk lärare i ljuset av enkätsvaren

En typisk lärare	
<b>Kön</b>	kvinnor
<b>Ålder</b>	40–49 år
<b>Skolans läge</b>	Österbotten
<b>Yrke</b>	klasslärare
<b>Anställning</b>	fast, heltid
<b>Skolans storlek</b>	under 150 elever
<b>Antalet elever med invandrarbakgrund i skolan</b>	under 10
<b>Antalet elever med invandrarbakgrund i klassen</b>	1–3
<b>Arbetserfarenhet</b>	11–20 år
<b>Arbetserfarenhet som lärare för elever med invandrarbakgrund</b>	4 år eller längre
<b>Fortbildning</b>	nej
<b>Elevernas språkkunskaper i svenska</b>	alla kan inte svenska nästan på samma nivå som en infödd talare

#### *Lärarinformer, intervju*

Lärarna som jag intervjuade har olika bakgrund men det finns också vissa likheter. Jag använder förkortningarna Li1–Li8 för dem i min avhandling. Alla dessa lärare är klasslärare till sin huvudsyssla och är av den åsikten att de undervisar minst en elev med invandrarbakgrund som inte kan svenska nästan lika bra som en infödd talare. Lärarna jobbar i Österbotten (5 st.) och i Nyland (3 st.). (Tablå 3.) Jag försökte få informanter även från Åboland, övriga Finland och Åland men det var inte möjligt (se avsnitt 1.2.2). De åtta intervjuade lärarna jobbar i åtta olika skolor som finns i större och mindre kommuner. Antalet elever i skolan varierar också från under 50 till över 150 elever. Endast en av lärarna är man och för att inte peka ut hans svar använder jag pronomenet *hon* för alla informanter som jag har intervjuat.

**Tablå 3.** Lärarnas bakgrund

	Li1	Li2	Li3	Li4	Li5	Li6	Li7	Li8
<b>Ålder</b>	40–49 år	40–49 år	50–59 år	30–39 år	≥60år	50–59 år	30–39 år	30–39 år
<b>Skolans läge</b> Ö=Österbotten N=Nyland	N	Ö	N	Ö	N	Ö	Ö	Ö
<b>Arbetsfarenhet</b>	11–20 år	11–20 år	21–30 år	5–10 år	11–20 år	> 31 år	5–10 år	5–10 år
<b>Arbetsfarenhet</b> (elever med invandrabakgrund)	≥4 år	≥4 år	1–3 år	1–3 år	1–3 år	≥4 år	1–3 år	1–3 år
<b>Fortbildning</b>	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
<b>Skolans storlek</b>	50–149	50–149	≥150	≥150	50–149	<50	<50	50–149
<b>Antalet elever med invandrabakgrund i skolan</b>	<10	≥10	<10	<10	≥10	<10	≥10	<10
<b>Antalet elever med invandrabakgrund i klassen</b>	1–3	≥4	≥4	1–3	≥4	≥4	≥4	1–3

Tablå 3 visar att alla intervjuade lärare har längre än fem års arbetsfarenhet bakom sig, två av lärarna har varit i yrket i över 21 år. Hälften av lärarna har en arbetsfarenhet på fyra år eller längre av att undervisa elever med invandrabakgrund. En lång arbetsfarenhet betyder inte alltid att läraren har en lång arbetsfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund: trots en lång arbetsfarenhet berättar t.ex. Li3 att hon har undervisat elever med invandrabakgrund endast i ett år. Över hälften (5 st.) av lärarna har fortbildat sig inom invandrandervisning vilket är mer jämfört med alla lärare i min studie. Av de lärare som har svarat på enkäten har knappt en fjärdedel (23 %) gått på fortbildning som handlar om att undervisa elever med invandrabakgrund (se avsnitt 5.2). Närmare tre fjärdedelar (74,6 %) av alla lärare inom den svenskspråkiga grundutbildningen har deltagit i något slags fortbildning år 2010 (Hämäläinen & Kyrö 2011: 113).

Av tablå 3 framgår att det finns sammanlagt under tio elever med invandrabakgrund i fem skolor av åtta. Fem av lärarna undervisar fyra eller fler elever med invandrabakgrund. Alla lärare i undersökningen är av den åsikten att minst en av eleverna kan svenska sämre än en infödd talare.

Ingen lärare som jag har intervjuat motsvarar helt profilen av en genomsnittslärare som jag har formulerat utgående från bakgrundsinformation om de lärare som har svarat på enkäten (tablå 2). Li1 kommer närmast och skiljer sig endast angående skolans läge.

## 4.2 Värderingar om och erfarenheter av språket i undervisningen

Jag närmar mig lärarnas språkliga undervisningspraxis med hjälp av praktisk yrkest teori och en praxistriangel som är utvecklade av Lauvås och Handal (2007: 177; Handal & Lauvås 2002: 17–46; se även avsnitt 2.3.2 och 2.5). Praxistriangeln beskriver lärarens undervisningspraxis inom vilken såväl handlingar som värderingar och erfarenheter är viktiga. Jag utreder lärarnas erfarenheter och värderingar när det gäller den egna rollen, deras ansvar för elevens språkutveckling och samarbetet med kolleger (avsnitt 4.2.1). Jag utreder även lärarnas uppfattning om utmaningar samt om befämjande och hindrande faktorer för utveckling av elevens språk (avsnitt 4.2.2).

### 4.2.1 Lärarens roll och ansvar

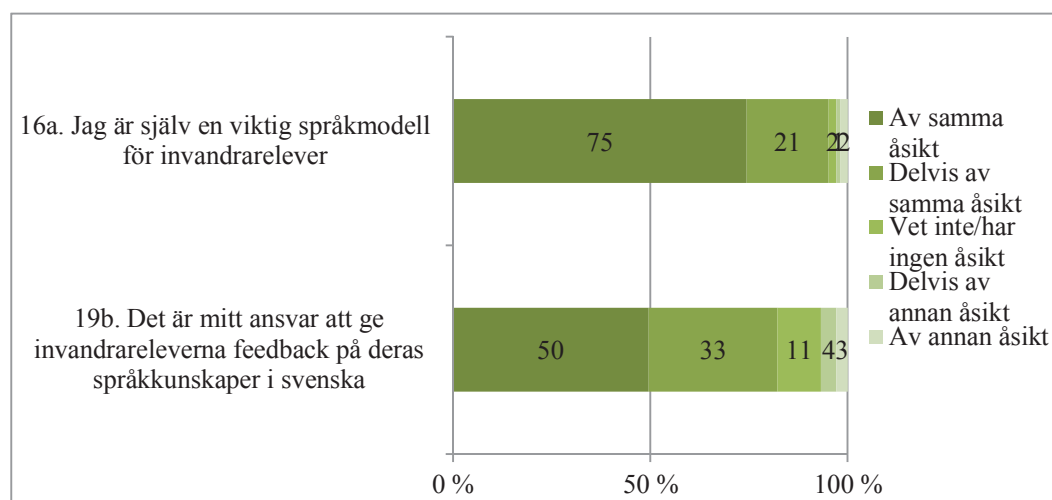
I min undersökning utreder jag hurdan roll lärarna anser sig ha för elevernas språkinläring, hur medvetna de är om den språkliga variationen i klassen och hur de tar ansvar för elevernas språkinläring. Majoriteten av lärarna (96 %) som har svarat på enkäten har svarat att de helt (75 %) eller delvis (21 %) instämmer med påståendet *Jag är en viktig språkmodell för invandrarelever* (figur 9). I materialet finns det endast tre personer som har svarat att de är helt eller delvis av annan åsikt vid påståendet. Två lärare valde svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt* i samband med påståendet. Informanterna, som jag har intervjuat, bekräftar resultatet när de berättar hurdan roll de tror att de har i inläring av svenska när det gäller elever med invandrarbakgrund. Alla åtta lärare upplever att deras roll är viktig redan därför att de står framför klassen och talar. Lärarna ser sig själva som positiva förebilder och Li7 påpekar att läraren allmänt ska vara ett gott exempel (ex. 1). På liknande sätt beskriver Li3 sig som en förebild som inspirerar eleverna och ger dem en positiv inställning till böcker och muntlig språkanvändning. För Li2 och Li5 är det viktigt hur läraren talar. Li5 betonar att hon är en uppmuntrande modell som talar god svenska. Även Li2 (ex. 2) betonar att hon anser sig vara en förebild när det gäller högsvenska i en omgivning som domineras av dialekt. Även i Backlund-Smulders (2005; 2006) undersökningar diskuteras dialektens roll i lärares språkbruk. Blivande lärare ansåg att de är viktiga språkliga modeller i klassen men de gav även utrymme för dialekt i klassrumsdiskursen (Backlund-Smulter 2005: 129–132, 2006: 229–230).

1. En stor roll för det är ju mig dom lyssnar på eller nån annan lärare [...] Allmänt som lärare så är man ju den här som ska föregå med gott exempel ska man säga [skratt] (Li7)

2. Säkert är jag en viktig förebild just för att de med kompisarna pratar dialekt så det här kan jag vara en förebild för det här högspråket [...] (Li2)

Li4 och Li6 berättar att deras exempel är viktiga eftersom elever med invandrabakgrund använder sitt modersmål på fritiden och ofta används svenska endast i skolan. Av samma orsak anser Li8 att det inte endast är fråga om läraren som språkmodell utan också om att de svenskspråkiga eleverna är viktiga med tanke på språkinläringen. Av svaren framgår att lärarna grundar denna värdering på sina erfarenheter men t.ex. Li7 i exempel 1 värderar utan vidare en lärare som en förebild för eleverna. Smeds-Nylund och Kiviniemi (2015: 203) ser lärarens roll som språklig modell som en del av lärarens språkmedvetenhet.

Cummins (1996: 74–75) påpekar att feedback är viktig för att eleven ska kunna bli språkmedveten. Enkätsvaren visar att lärarna tar ansvar för att ge elever med invandrabakgrund feedback på språkkunskaper. De flesta lärare (83 %) anser att det är deras ansvar att ge elever med invandrabakgrund feedback på språkkunskaper i svenska (figur 9). Svaret *vet inte/har ingen åsikt* väljs av 11 % av lärarna medan 7 % är av annan åsikt vid påståendet. Även om dessa svar inte avslöjar hur många som i verkligheten ger eleven feedback visar svaren att lärarna ser detta som sin uppgift. Enligt Hajer och Meestringa (2010: 19) är feedback en central del av språkinriktad undervisning som stöttar elevens språkinläring. Ansvar för feedback kan ses som en värdering som även kan vara erfarenhetsbaserad. Språkliga handlingar angående feedback diskuteras utförligare i avsnitt 4.3.3.

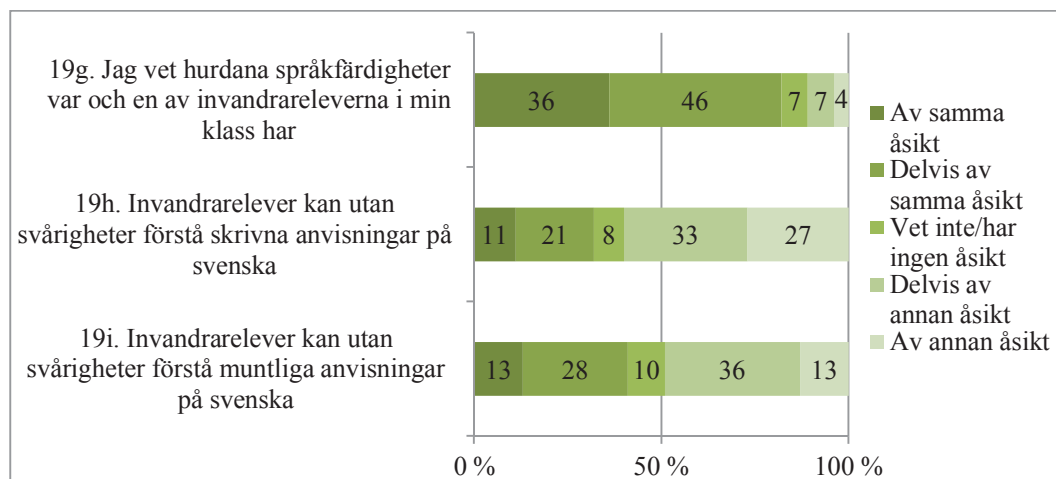


**Figur 9.** Lärarnas åsikter om sin roll i klassen

Att vara medveten om elevens förkunskaper är en grundläggande aspekt i den språkutvecklande undervisningen. Det är viktigt i fråga om planering av undervisningens innehåll och i fråga om att ge eleverna möjlighet att skapa

innehåll. (Hägerfelth 2004: 314.) De flesta lärare i min undersökning är medvetna om elevernas språkfärdigheter och de har en uppfattning om hur elever med invandrarbakgrund förstår muntliga och skriftliga anvisningar på svenska (figur 10). Denna uppfattning har de bildat sig med hjälp av erfarenhet. Majoriteten av lärarna (82 %) har svarat att de vet hurdana språkfärdigheter elever med invandrarbakgrund har. Drygt en tredjedel (36 %) av lärarna i materialet är helt av samma åsikt vid påståendet. Alla känner ändå inte till elevernas språkfärdigheter utan 11 % av lärarna är helt eller delvis av annan åsikt. Det kan hända att andelen lärare som är helt av samma åsikt inte är högre eftersom lärarna är något osäkra på elevens språkfärdigheter i andra språk än i svenska, speciellt i elevens modersmål som läraren kanske inte förstår. Det är även möjligt att en del lärare har tolkat att frågan gäller endast språkfärdigheter i svenska. Andelen är ändå hög i jämförelse med resultat i Latomaas och Sunis (2011: 119–120) undersökning där 68 % (N=217) av lärarna som hade svarat på enkäten var av den åsikten att skolan har för lite information om elevernas språkbakgrund. Även i Voipio-Huovins och Martins (2012: 102–103, 109) undersökning kommer det fram att klassföreståndare i högstadieskolor inte alltid känner till elevernas språkliga bakgrund eller är intresserade av den fastän de troligtvis har mer information om eleverna jämfört med andra lärare.

Lärarnas uppfattning om elevernas muntliga och skriftliga färdigheter i svenska varierar. Knappt en tredjedel (32 %) anser att eleverna med invandrarbakgrund i deras klass kan förstå skriftliga anvisningar utan svårigheter. Över hälften av lärarna (60 %) är däremot delvis eller helt av annan åsikt. Svartalernativet *vet inte/har ingen åsikt* valdes av 7 % av lärarna. Lärarna anser att eleverna har lättare att förstå muntliga anvisningar på svenska, och 41 % av lärarna är helt eller delvis av samma åsikt vid påståendet *Invandrarelever kan utan svårigheter förstå muntliga anvisningar på svenska*. Knappt hälften (49 %) är av annan åsikt.



**Figur 10.** Lärarnas åsikter om elevernas språkfärdigheter

Hargreaves (1994: 16–18) anser att samarbetande lärare bland annat kan jobba tillsammans, stödja varandra och ge konstruktiv feedback. Detta kan öka lärarnas säkerhet i arbetet (Hargreaves 1994: 17) och kan tänkas vara ett sätt att dela ansvaret. Utgående från svaren på enkätfrågan *Berätta om kollegialt samarbete i fråga om invandrarundervisningen i din skola. Finns det? Hur hjälper ni varandra?* har jag undersökt hurdana erfarenheter lärarna har av samarbetet i skolan med tanke på undervisning av elever med invandrabakgrund. Formuleringen av frågan kan kritiseras eftersom avsikten är att fråga om undervisning av elever med invandrabakgrund i allmänhet. En bättre lösning i stället för ordet *invandrarundervisning* skulle ha varit t.ex. *undervisning av elever med invandrabakgrund*. Av svaren framgår att en del lärare kan ha uppfattat frågan så att den gäller en speciell undervisningsform för dessa elever. Detta har jag tagit hänsyn till i analysen av svaren. (Se även 3.1.1.) Några lärare har svarat ”Finns inte” på frågan. Den andra delen av frågan lyder ”Finns det?”, och med ordet ”det” syftar jag på samarbete. Jag tolkar att lärarna som har svarat ”Finns inte” menar att samarbete inte finns fastän de även kan ha menat att ”invandrarundervisning” inte finns.

Fyra lärare hade lämnat frågan obesvarad (N=103). Det framgår av svaren att 66 % av lärarna samarbetar med sina kolleger i frågor som handlar om elever med invandrabakgrund. I 22 svar (21 %) är det omöjligt att komma underfund med om det finns samarbete eller inte. I en del av svaren har lärarna uppfattat att frågan handlar om att undervisa eleverna med invandrabakgrund i egna grupper. Några lärare (13 %) uttrycker klart att det inte finns något samarbete. Alla åtta intervjuade lärare berättar att de har åtminstone något samarbete med sina kolleger. Djupet av samarbetet varierar dock mycket. Li1, Li2 och Li8 berättar

om diskussioner vid behov. I fyra lärares (Li3, Li5, Li6 och Li7) skolor finns etablerade vanor för samarbete. Li4 berättar inte om omfattningen av samarbetet.

I enkäten nämner lärarna två orsaker till avsaknaden av samarbete. De förklarar att det inte behövs något speciellt samarbete på grund av elever med invandrabakgrund eftersom de kan svenska så väl och inte har några specialbehov (ex. 3). En annan förklaring är att elever med invandrabakgrund är så nya i skolan att man inte har hunnit etablera ett fungerande samarbete ännu (ex. 4). Dessa lärare nämner att de ska eller borde satsa mera på samarbete i framtiden.

3. Den elev som jag nu har har mycket goda kunskaper och där behövs ingen speciell planering. Eleven följer obehindrat med normal skolundervisning. (Le3)
4. Detta med invandrarelever är ganska nytt i vår skola så vi har inte några inarbetade arbetssätt eller samarbetsformer. Vi skall under den här vårterminen starta en samarbetsgrupp där lärare, speciallärare, svenska 2-läraren och ev föreståndaren är med. Detta för att utbyta idéer, kunskaper och erfarenheter. (Le34)

Alla lärare förklarar inte varför samarbete mellan kolleger är obefintligt i deras skola (ex. 5). Läraren i exempel 6 upplever att det inte finns möjlighet att samarbeta inom det aktuella ämnet. Läraren har inte beskrivit eller kommenterat det möjliga samarbetet med andra kolleger som undervisar i andra ämnen eller t.ex. är speciallärare.

5. Finns inte. (Le87)
6. Finns inget direkt samarbete inom ämnet matematik (Le71)

I Jokikokkos (2005b: 193, 202) undersökning upplever en del lärare som har elever med invandrabakgrund i klassen att de jobbar rätt ensamma med uppgifterna och inte alltid kan lita på kollegiets stöd och hjälp.

De flesta lärare i mitt material berättar om samarbete mellan kollegerna i skolan. Lärarnas erfarenheter av samarbete verkar vara varierande. I vissa skolor finns det ett sedan länge etablerat system och en vana att samarbeta medan samarbetet i andra skolor begränsas till situationer där det har uppstått problem. Erfarenhet och samma typ av situation tycks vara orsaker till att samarbete finns. I Li6 skola har lärarna samarbetat redan länge på grund av att de har varit tvungna att få vardagen att fungera när de har fått elever som helt saknar kunskaper i svenska till skolan (ex. 7). Lärarna har lärt sig genom erfarenhet men de har även fått fortbildning som stöd. Li6 berättar att alla inte fick fortbildning men de som var på kurser delade med sig av sina kunskaper till andra lärare. Li7 (ex. 8) är klasslärare och berättar att lärarna inte har strikta ämnen utan alla är ”inblandade” i alla ämnen. Lärarna har möjligen därför gemensamma frågor att diskutera. Skolans storlek kan även ha betydelse för att lärarna ska ta gemensamt ansvar för undervisningen

eftersom både Li6 och Li7 kommer från små skolor med under 50 elever (tablå 3).

7. [...] vi måste liksom gemensamt, liksom börja fundera hur vi ska göra då de kom o vi hade inga medel eller nånting när de kom för det första/att det här har utvecklats o vi har varit på kurser [...] (Li6)
8. joo eftersom vi alla är inblandade i alla ämnen o vi pratar med varandra på rasterna [...] (Li7)

Även Li2 upplever att hon har möjlighet att diskutera dessa frågor eftersom andra lärare också är i samma situation och undervisar elever med invandrarbakgrund (ex. 9). Trots möjligheter att diskutera har hon ändå varit i situationer då hon önskat mer hjälp av specialläraren.

9. [...] jag sku säkert ha önskat mer hjälp av den här specialläraren vissa gånger [paus] men nog det är ju så aktuellt nu hela tiden här hos oss o o hela kollegiet diskuterar om det här mångkulturella och hur vi ska lösa praktiska problem som uppstår eftersom vi har barn med invandrarbakgrund i alla klasser (Li2)

Lärarna berättar i enkäten att de utöver med lärarkåren samarbetar med speciallärare, biträden, ämneslärare och rektorer. Specialläraren lyfts upp i exempel 10 och 11 som en viktig samarbetspartner.

10. Klassläraren samarbetar med och får stöd av specialläraren och ett skolgångsbiträde med den enskilda eleven. Lärarna diskuterar eleverna i de olika grupperna tillsammans, deras familjeförhållanden och kulturskillnader vi lägger märke till. Vid behov får klassläraren stöd av spec.läraren vid t.ex.föräldrakvarter. Skolan kan också kontakta den sociala sidan vid behov om kontakt/information till eleven och hemmet är svår t.ex.p.g.a. språksvårigheter. (Le67)
11. Vi diskuterar problem tex. när en elev flyttar uppåt, men även ständiga diskussioner i lärarummet och framför allt med speciallärare. (Le16)

I exempel 10 kommer det fram att samarbetet är mångsidigt med olika aktörer och fortsätter även utanför skolans kontext när läraren nämner ”den sociala sidan”, dvs. det finns samarbete även med socialsektorn i kommunen. Även i Soilamos (2008: 110) undersökning upplever de flesta lärare (81,7 %, N=71) att de får hjälp av kolleger eller andra instanser vid behov. Lärarna betonar samarbetet med andraspråkslärare och lärare i smågrupper. Många av de lärare (7/12) som Soilamo (2008: 134) har intervjuat anger att samarbetet mellan kolleger har ökat på grund av elever med invandrarbakgrund. Enligt lärarna i hennes avhandling kräver elevens inläring av språk och ämnesinnehåll noggrann planering.

Ett fungerande samarbete mellan lärarna nämns i Grlgru 2004 som förutsättning för undervisning i svenska som andraspråk. Eleven ska lära sig svenska så att det är möjligt att studera alla ämnen och därför ska även innehållet och ordförrådet i

andra ämnen beaktas i undervisning i svenska som andraspråk. (Grlgru 2004: 94.) Sju lärare i min studie nämner att eleverna med invandrabakgrund får eller har någon gång fått intensiv undervisning i svenska (ex. 12, 13 och 14). Lärarna berättar inte mycket om samarbetet med lärare som undervisar eleverna i svenska men denna intensiva undervisning uppskattas ändå. Läraren i exempel 14 berättar också att samarbete och gemensamt intresse för att få förbättring och stöd i vardagen kan ge upphov till förändring. Intensivsvenska för elever med invandrabakgrund har kommit till eftersom hela kollegiet har krävt det.

12. Vi har en lärare i extrasvenska som kommer fem lektioner/vecka. alla kollegor samarbetar med varandra. (Le10)
13. Vi har ÄNTLIGEN fått en språkklass med egen lärare. Halva tiden är våra invandrabarn i språkklassen och lär sig svenska från grunden, halva tiden är de i sina respektive hemklasser. Samarbetet med kollegerna yttrar sig främst i att vi diskuterar våra likartade problem och vojvottar oss... Barnen har inte själva valt att flytta till Finland, de är arga och frustrerade innan de så småningom anpassar sej till allt det nya. Lärarna måste se betydligt längre än till kunskapsnivå o.d. och se det roflösa barnets situation. (Le4)
14. Genom att kontinuerligt samtala och diskutera vad som händer i klasserna, hur vi kan hjälpa eleverna, vilka hjälpmedel som finns osv. Dessutom har vi från detta läsår äntligen fått intensivsvenska för alla invandrabarn tack vare påtryckningar från hela kollegiet. (Le53)

I exempel 13 beskriver läraren att det i samarbete är fråga om diskussioner om liknande problem som flera lärare har. Att lärare ”vojvottar” om problem kan tolkas så att denna arbetsgemenskap är trygg därför att lärarna även kan voja sig över en situation som känns svår. Läraren betonar att det är fråga om att förstå situationen även ur elevens synvinkel och ta dennas bakgrund i beaktande.

Lärarna nämner att de utöver att samarbeta med personal som hör till lärarkåren samarbetar även med tolkar som används i samtal med elevernas föräldrar (ex. 15). Enligt Latomaa (2013) är användningen av professionella tolkar viktig men skolorna är oroliga för kostnaderna. I skolorna får även lärare som undervisar i elevernas egna modersmål fungera som tolkar. (Latomaa 2013: 222–238.) I exempel 16 berättar Li8 att hon även stödjer sig på elever som talar samma språk som de elever som inte kan svenska.

15. Vi har en 'svenska grupp' som fungerar på onsdagar med en skild lärare som kommer till skolan. I skolan diskuteras aktivt hur vi jobbar med elever och hurdan kontakt vi har till hemmet, användning av tolk vid kontakt mellan hem och skola, utvecklingssamtal m.m. (Le1)

16. [...] att få förklarar att okej i morgon ska vi gå ti idrottsplanen som ligger där borta o- m-m/o finns det elever ur samma språkgrupp i nån annans klass så har vi nog utnyttjat det liksom just i denna början/att de kan förklara på eget språk att vad händer nu/o till o med från högstadieskolan har vi nån gång bett nån hit o vara tolk/för int det ska bli sån hänä hemska missförstånd i början (Li8)

Li8 berättar att de även har bett elever från högstadieskolan att fungera som tolkar. Enligt Latomaas (2013: 230–232) undersökning används andra elever som tolkar närmast i nödsituationer. Utbildningsanordnare upplever allmänt att tolkning fungerar bra inom den grundläggande utbildningen (Maahanmuuttajataustaiset oppijat 2015: 240–241). De tar dock möjligen inte hänsyn till de utmaningar som läraren möter med eleven i klassrummet utan man tänker mera på kommunikationen mellan hem och skola. Det kommer fram i enkätsvar att elever som har samma modersmål kan ses som ett hinder för elevens inläring av svenska (se avsnitt 4.2.2.2, ex. 66). För Li8 innebär dessa elever ändå en möjlighet att undvika missförstånd och stödja eleven speciellt i början. En klasskamrat som talar samma språk kan vara till nytta i början men påverkar språkinläringen negativt senare om eleven inte behöver anstränga sig för att förstå.

#### 4.2.2 *Elevens språkutveckling ur lärarsynvinkel*

Bristande färdigheter i undervisningsspråket kan orsaka problem i all inläring i skolan (Hajer & Meestringa 2010: 11–12). I Talibs (1999: 212) undersökning i finskspråkiga skolor i Finland anger en fjärdedel av lärarna (25 %, N=30/121) bristen på språkkunskaper som den största orsaken till att en elev med invandrabakgrund möjligen misslyckas i skolan. Det finns olika faktorer som påverkar elevernas språkutveckling. Hajer och Meestringa (2010: 26–37) räknar upp bl.a. språkligt inflöde, feedback, undervisningsmetoder och mångsidig användning av språket som faktorer som hör till språkinriktad undervisning och som har som mål att förbättra elevernas kunskaper i språk samtidigt som dessa lär sig ämnesinnehållet (se även avsnitt 2.4.2). De påpekar även att eleverna ska vara motiverade och koncentrerade när de tar emot inflödet. Läraren kan påverka elevernas motivation genom att välja undervisningsmaterial som intresserar. (Hajer & Meestringa 2010: 26–37.)

##### 4.2.2.1 *Språkliga utmaningar i klassrummet*

Förutom att svara på flervalsfrågor och öppna frågor i enkäten har lärarna i min studie även fått komplettera meningar. En mening som jag har valt ger lärarna möjlighet att spontant berätta vad som enligt dem är språkligt utmanande i det mångkulturella klassrummet. Meningen inleds med *Den största språkliga*

*utmaningen när jag undervisar invandrarelever är...* De flesta lärare har nämnt endast en utmaning i svaret medan 9 lärare (8 %) har nämnt två eller tre faktorer som kan tolkas som olika utmaningar. Om läraren har nämnt flera utmaningar har jag tagit med den som nämns först. Att lärarna har svarat på frågan på olika sätt visar temats komplexitet och att lärarna uttrycker hur de tycker och tänker som individer. Vissa lärare har angett vilken konkret arbetsuppgift som är utmanande för dem själva. Andra har anlagt elevernas synvinkel och berättat vad som är utmanande för dem och därför även för läraren.

Av de 107 lärarna har tio skrivit att de inte kan svara på frågan eller har lämnat frågan obesvarad genom att dra t.ex. ett streck eller skriva ett frågetecken i svarsfältet. Följande analys gäller därmed 97 svar. Tre lärare (3 %) har svarat att det inte finns språkliga utmaningar när de undervisar elever med invandrarbakgrund (tabell 2).

**Tabell 2.** De största språkliga utmaningarna i undervisningen

Den största språkliga utmaningen när jag undervisar invandrarelever är...	N	%
Förståelse	34	35 %
Elevers språkkunskaper	22	23 %
Svårighetsnivån på språket och undervisningen	20	21 %
Kommunikation mellan hem och skola	5	5 %
Elevers intresse	3	3 %
Andra utmaningar	10	10 %
Inga utmaningar	3	3 %
<b>Totalt</b>	<b>97</b>	<b>100 %</b>

Resultaten i tabell 2 visar att drygt en tredjedel (35 %) av svaren handlar uttryckligen om förståelse i klassrummet. Soilamo (2008: 138) berättar att många av de lärare som hon intervjuade (5/12) nämner att dåliga kunskaper i undervisningsspråket har orsakat problem. Lärarna i hennes undersökning är osäkra om eleverna förstår dem. *Förståelse* är den största kategorin i min analys och svaren i kategorin har delvis att göra med elevernas språkkunskaper, men lärarna har uttryckt sig så att utmaningen ofta finns t.ex. i lärarens kunskaper att få eleven att förstå eller i lärarens förmåga att förstå. Det kommer fram i figur 10 att 60 % av lärarna är helt eller delvis av annan åsikt vid påståendet att eleven utan svårigheter kan förstå skrivna anvisningar på svenska. När det gäller muntliga anvisningar är andelen 49 %. (Se avsnitt 4.2.1.) Lärarna i exempel 17 och 18 berättar att den största utmaningen är att få eleverna att förstå eller att själv veta om de har förstått. Svårigheter med förståelsen verkar finnas på en allmän nivå, men läraren i exempel 17 lyfter speciellt fram förståelseproblem när det

gäller ord och begrepp i läsämnen. De flesta lärare upplever det som utmanande att eleven inte förstår undervisningen, och endast tre lärare tycker att det är utmanande att förstå vad eleven säger (ex. 19). Två av dessa nämner en ömsesidig svårighet att förstå varandra. I kategorin *förståelse* finns även ett svar av en lärare som anger att förståelse är en utmaning men preciserar inte vem som har svårt att förstå.

17. att få dem att förstå alla ord och begrepp i läsämnen (Le23)

18. att veta att de förstår vad jag säger till dem. (Le3)

19. att förstå vad eleven menar när han/hon berättar nåt viktigt för mig. (Le59)

Lärarna nämner 22 gånger (23 %) att elevernas heterogena språkkunskaper är utmanande. De beskriver bristande språkkunskaper på en allmän nivå, men påpekar även svårigheter med specifika kunskaper t.ex. i uttalet eller i skriftlig framställning. Tre lärare nämner att elevernas bristande språkkunskaper i svenska i allmänhet är en utmaning. Enligt läraren i exempel 20 har eleverna även svårt med enkla ord och inte bara med det ämnesspecifika språket. Denna lärare gör skillnad mellan vardagsspråket och det specifika ordförrådet i ämnet (se t.ex. Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 19). Tre andra lärare ser samma utmaning ur arbetets synvinkel och anser att det är utmanande att kunna lära eleverna tillräckliga kunskaper i svenska. Läraren i exempel 21 nämner att språkkunskaper är viktiga i framtiden och att de är nyckeln till inläring av andra ämnen. Läraren i exempel 22 tar explicit fram att inläringen i ämnet engelska blir utmanande när kunskaperna i svenska är svaga. Detta kan tänkas komma fram t.ex. i grammatikundervisning där regler i engelska kan undervisas via svenskans grammatik som eleven kanske inte behärskar. Svårigheter vid inläring av engelska nämns sammanlagt av två lärare. I Ahtinevas m.fl. (2010: 16) undersökning nämner blivande språklärare att elevens olika språkbakgrund även kan vara till nytta vid inläring av ett nytt språk om språken är släktspråk.

20. att de inte kan språket (enkla ord, ämnesord förstår jag att de inte kan) (Le57)

21. att få dem att behärska språket så att de kan tillgodogöra sig övrig undervisning (Le62)

22. att lära dem engelska när de inte kan svenska. (Le65)

Också annan forskning har visat att språkliga utmaningar och svårigheter spelar en synlig roll i lärarens arbete med elever som inte talar undervisningsspråket som modersmål (se t.ex. Talib 1999; Miettinen 2002; Soilamo 2008; Mansikka & Holm 2011; se även avsnitt 2.4).

Lärarna nämner även mer detaljerat kunskaper som borde utvecklas. De tar upp faktorer som handlar om att kunna skriva (4 lärare) (ex. 23) och att tala (3 lärare) (ex. 24). Hajer och Meestringa (2010: 33–36) påpekar att läsning och textproduktion spelar en stor roll i skolvärlden i motsats till kommunikation med andra människor utanför skolan. De betonar att eleverna behöver möjligheter att även producera text så att de kan bearbeta det som de har lärt sig (Hajer & Meestringa 2010: 33–36). Läraren nämner i exempel 24 att det är utmanande att få eleverna att använda språket muntligt. Andra lärare som diskuterar muntliga kunskaper nämner svårigheter vid inläringen av uttalet. Skrivna instruktioner nämns även av två lärare men de berättar inte närmare varför sådana upplevs som problematiska (ex. 25). Det kan vara fråga om svårigheter i att kunna läsa, att förstå vad man läser eller att skriva svaret på en uppgift. Utöver allmänna språkkunskaper nämner en lärare att eleverna specifikt saknar kunskaper i att känna till nyanser i svenskan.

23. skriftlig framställning [...] (Le18)

24. att få dem prata svenska (Le38)

25. textuppgifter (Le71)

Anpassning av lärarens eget språk och undervisningssätt handlar också delvis om att underlätta förståelsen. Dessa svar finns i kategorin *svårighetsnivån på språket och undervisningen* i tabell 2. Att det är utmanande att anpassa sitt språk i en mångkulturell klasskontext nämns av 13 lärare (13 %). I exempel 26 nämns behovet av att vara tydlig och att välja enkla ord som språkliga utmaningar i klassen. Tydligt språkbruk och anpassat ordförråd kan ses som faktorer som stödjer förståelsen och samtidigt språkinläringen. Dessa faktorer diskuteras utförligare som språkliga handlingar i avsnitt 4.3.1. Att förklara abstrakta termer upplevs utmanande för läraren i exempel 27. Sju lärare (7 %) nämner även att det är en språklig utmaning att träffa rätt nivå i undervisningen. I exempel 28 specificerar läraren att rätt nivå kan vara svår att hitta eftersom undervisningen ska vara utmanande men inte heller för svår.

26. att komma ihåg att vara tydlig och välja enkla ord. (Le73)

27. kanske att förklara abstrakta saker [...] (Le61)

28. att kunna hitta den rätta nivån på undervisningen, tillräckligt utmanande och inte överkurs.(Le14)

Nivån i undervisningen borde ge alla elever utmaningar och ta hänsyn till alla oberoende av bakgrund. Att hitta den lämpliga språkliga nivån är en del av lärarens kulturella kompetens tillsammans med t.ex. att förstå kulturella särdrag

och stödja studier hos elever med invandrarbakgrund (Ahtineva m.fl. 2010: 12). I Brunells (2007: 125) undersökning som handlar om de finlandssvenska PISA-resultaten har han kommit fram till att de skolor som klarar sig bäst i prov ställer lämpliga krav på sina elever. Kraven gäller både resultat och ordning i klassrummet. (Brunell 2007: 125.) Även i Björklunds (2013: 127) undersökning nämner lärarna att de anser att det är svårt att hitta den lämpliga språkliga nivån som erbjuder utmaningar, stödjer och ger eleven möjligheten att utveckla sina kunskaper i förståelse och att själv producera tal och skrift.

Till kategorin *kommunikation mellan hem och skola* hör fem (5 %) svar av lärare som anser att det är svårt att kommunicera med elevernas föräldrar. I exempel 29 anser läraren att det är utmanande att få föräldrarna att förstå.

29. att få föräldrar att förstå (Le43)

Kommunikation med hemmet är en viktig del av lärarens arbete och den kan upplevas som problematisk. I Soilamos (2008: 110) undersökning tycker nästan alla informanter (95,8 %, N=71) att samarbete med elevernas föräldrar är problematiskt åtminstone i någon mån. Soilamo (2008: 110) antar att en orsak till problemet är bristen på ett gemensamt språk. Eftersom frågeställningen i min studie lägger vikt vid de språkliga utmaningarna i undervisningen är andelen lärare som nämner kommunikationen mellan hem och skola inte lika hög. Kommunikationen mellan läraren och elevens föräldrar äger rum utanför klassrummet men har betydelse för undervisningen. Detta var också orsaken till att jag valde att placera dessa svar i en egen kategori i stället för t.ex. i kategorin *förståelse*.

Motivation befrämjar all inlärning och därför blev *elevens intresse* en kategori också i min undersökning även om endast 3 % av lärarna nämner detta i enkäten. Dessa lärare anser att det är utmanande att få eleven att bli intresserad av svenska eller att få eleven att upprätthålla intresset (ex. 30).

30. att få dem behålla ivern (Le64)

Intresset handlar inte direkt om språket men en indirekt påverkan nämns t.ex. av Hajer och Meestringa (2010). De anser att läraren borde använda intressant material och locka eleven att aktivt delta i undervisningen t.ex. genom att lyssna, tala och skriva (Hajer & Meestringa 2010: 45–47).

Till kategorin *andra utmaningar* hör 10 % av svaren. Inga svar i denna kategori har ett explicit sammanhang med språket i klassrummet. I kategorin finns enstaka svar som jag inte har kunnat placera i de övriga kategorierna. Läraren i exempel 31 är den enda som uttryckligen har tagit fram tidsbristen som en språklig

utmaning i undervisningen. Svaret visar att läraren har märkt att handledning behövs men har svårt att hitta tid för den. Om läraren hade mera tid skulle det t.ex. finnas fler möjligheter att utveckla undervisningsmetoder och undervisningsmaterial (se fler exempel 4.2.2.2). Enligt Hargreaves (1994: 15) påverkar tidsbristen även professionell utveckling eftersom lärarna inte har tid att reflektera över sitt arbete.

31. att hinna handleda dem vid sidan om allt annat. (Le66)

I kategorin *andra utmaningar* har jag placerat även de tre lärares svar enligt vilka den största språkliga utmaningen är att få kontakt med eleverna (ex. 32) eller lära känna dem. Lärarna har inte uttryckt orsaker till svårigheterna att nå eleverna men det kan t.ex. vara fråga om ömsesidiga svårigheter att förstå (se ex. 18 och 19 ovan). Om eleven är flykting kan det också vara fråga om traumatisering (se även ex. 73 nedan). I en undersökning av Tartwijk m. fl. (2009: 457, 459) berättar de flesta lärare (7/12) att de anser att det är viktigt att bygga upp ett förtroendefullt förhållande med eleverna och det gör man t.ex. genom att sätta regler i klassrummet.

32. att nå dem (Le103)

Att få kontakt med eleven behöver nödvändigtvis inte ha en direkt koppling till språket men enligt Hajers (2006: 37) sammanfattning av forskargruppens studier (se avsnitt 2.3) finns det ett samband mellan hur ivrig läraren är att få kontakt med eleven och hur läraren försöker få eleven att delta i undervisningen. Lärares förväntningar och viljan att förbättra elevernas skolframgång är en del av relationen mellan läraren och eleven. I en sådan relation ger läraren eleven möjligheter till språkinläring. (Hajer 2006: 37.)

#### 4.2.2.2 *Befrämjande och hindrande faktorer för inläring av svenska*

I detta avsnitt redovisar jag för hur lärarna har beskrivit dels sådana faktorer som hjälper eleven att lära sig svenska i klassrummet och dels faktorer som försvårar språkinläringen. Analysen gäller svaren på två öppna frågor i enkäten.

##### *Faktorer som befrämjar språkinläringen i klassrummet*

Lärarna har listat faktorer som hjälper elever med invandrarbakgrund att lära sig svenska när de har svarat på frågan *Nämn de viktigaste faktorerna som hjälper invandrarelever att lära sig svenska i klassrummet*. Utgående från de faktorer som lärarna har lyft fram i sina svar har jag skapat samlingsetiketter för faktorerna. Jag har delat in dessa faktorer i fyra kategorier: *undervisning*, *omgivning*, *elev med invandrarbakgrund* och *andra*. I min analys vill jag få reda

på till vilka kategorier de faktorer hör som de flesta lärare först nämner. Lärare t.ex. i exempel 45 har nämnt ”tydligt språk” och ”förenklat språk” i sitt svar och jag har räknat dessa bara som en faktor så att antalet faktorer berättar även om hur många lärare som har nämnt dem.

I tabell 3 har jag i en kolumn angett de svar som lärarna har nämnt i den första positionen och i en annan kolumn de svar som de nämner i följande positioner. Drygt en fjärdedel (27 %) av alla som har angett befrämjande faktorer (N=103) har angett bara en faktor. Lärarna har i genomsnitt nämnt två faktorer per svar. Andelen faktorer som nämns i den första positionen fördelas relativt jämnt mellan kategorierna *undervisning* (34 %), *omgivning* (31 %) och *elev med invandrarbakgrund* (30 %). Till kategorin *andra* hör 5 % av svaren. När man tar med även de svar som lärarna har nämnt i följande positioner är kategorin *undervisning* störst med 43 % av svaren. Faktorerna som hör till kategorin *omgivning* utgör 31 % av svaren, faktorerna i kategorin *elev med invandrarbakgrund* utgör 22 % och i kategorin *andra* 4 % av svaren.

**Tabell 3.** De viktigaste faktorerna som befrämjar språkinläringen

	I första position	I 2., 3... position	Sammanlagt
<b>Undervisning</b>			
Material och metoder	22	28	50
Lärare	7	19	26
Stöd och resurser	6	6	12
	<b>35 (34 %)</b>		<b>88 (43 %)</b>
<b>Omgivning</b>			
Kompisar	18	22	40
Språk	8	2	10
Gruppstorlek	4	3	7
Klassanda	2	4	6
	<b>32 (31 %)</b>		<b>63 (31 %)</b>
<b>Elev med invandrarbakgrund</b>			
Egenskaper	16	5	21
Handlingar	15	8	23
	<b>31 (30 %)</b>		<b>44 (22 %)</b>
<b>Andra</b>			
	<b>5 (5 %)</b>	4	<b>9 (4 %)</b>
<b>Sammanlagt</b>	<b>103 (100 %)</b>	101	<b>204 (100 %)</b>

Fyra lärare har inte nämnt faktorer som enligt dem bidrar till språkutvecklingen (N=103). Lärarna förklarar att de upplever att denna fråga inte gäller dem eftersom eleverna med invandrarbakgrund i klassen kan svenska tillräckligt bra och de är även språkligt på samma nivå som den övriga klassen (ex. 33).

33. Kan inte svara. Mina elever har föräldrar som invandrat men eleverna fungerar precis lika bra som finlandssvenska barn språkligt. (Le22)

Det är viktigt att komma ihåg att alla elever med invandrarbakgrund inte har svagare språkkunskaper än de elever som har svenska som modersmål. Det är även möjligt att elever med svenska som modersmål kan behöva stöd med språket i klassrummet (Tandefelt 2003; Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Enligt Gibbons (2002: 1–10) kan elever med invandrarbakgrund behöva stöttning i språkkunskaper fastän de verkar kunna tala språket bra. En elev kan t.ex. diskutera vardagliga teman med bekanta personer men i klassrumskontexten blir det ändå problem med språket. (Se även avsnitt 2.4.)

Den första kategorin i tabell 3 är *undervisning* som innehåller faktorerna *material och metoder, lärare* samt *stöd och resurser*. Läraren styr undervisningssituationerna och är därför en av de viktigaste faktorerna som påverkar undervisningen. Läraren är också till stor del ansvarig för material och metoder. Orsaken till att jag har kombinerat materialet och metoderna i en kategori är att de ofta går omlott med varandra och inte alltid kan skiljas åt när lärarna svarar kortfattat.

Sammanlagt har 50 lärare nämnt material eller metoder som faktorer som hjälper eleverna att lära sig svenska. Nästan hälften av dem (22 st.) har nämnt material eller metoder i första position och bland alla 103 svaren utgör denna faktor den vanligaste i första position med en andel på 21 % av alla tio faktorer i denna position. Lärarna nämner att goda läromedel och undervisningsmetoder påverkar inläringen av svenska men de kommenterar sällan närmare hurdan undervisningsmaterial som hjälper vid språkinläringen. I exempel 34 nämner läraren att materialet är ”lämpligt” utan att beskriva närmare vad som avses med ordet *lämplig*. Läraren i exempel 35 anser att elever med invandrarbakgrund behöver lätta böcker på svenska. Undervisningsmaterialet som finns tillgängligt i de svenskspråkiga skolorna anses vara begränsat även när det gäller andra elever. Eftersom de svenskspråkiga skolorna är så få i Finland finns det inte tillgång till lika mångsidigt material som t.ex. i de finskspråkiga skolorna. (Björklund 2013: 129–133; se även avsnitt 2.2.)

34. Tydliga instruktioner, lämpligt undervisningsmaterial [...] (Le24)

35. lätta svenska böcker med bilder och upprepningar i övningarna (Le49)

Med orden *lämplig* och *lätt* kan lärarna i exempel 34 och 35 avse material och metoder som passar för elevernas kunskapsnivå. Därför kan möjligen t.ex. böckerna för en elev med invandrabakgrund ligga på en lättare nivå än de böcker som de andra eleverna på samma årskurs läser. Enligt Cummins (1996: 73) borde materialet för elever med invandrabakgrund inte vara för lätt utan snarast utmanande (se även Hajer & Meestringa 2010: 26–27). Lämpligt undervisningsmaterial nämns även i Soilamos (2008: 145) undersökning (7 % av lärarna, N=71) när lärarna fick komma med utvecklingsförslag för undervisningen.

Bilder kan användas som material eller som metod. I exempel 35 nämns bilderna som en egenskap i böcker. Bilder nämns även utan sammanhang genom att lärarna inte specificerar hur bilder används och var de finns. Det är möjligt att lärarna anser att när eleven med invandrabakgrund ser bilder i läromaterialet, t.ex. böckerna, hjälper och stödjer dessa redan elevens språkförståelse och språkutveckling. Det är också möjligt att lärarna använder bilder aktivt och synligt i all sin undervisning och anser att denna undervisningsmetod hjälper i språkinläring för elever med invandrabakgrund. Enligt Hajer och Meestringa (2013: 42) är användning av bilder i undervisningen ett sätt att stötta elevens inläring och erbjuda eleven kontext när det gäller att lära sig någonting nytt. Kontexten stödjer och hjälper eleven att bilda sammanhang med det som redan är bekant (Hajer & Meestringa 2013: 42). Användning av språkstödjande material och metoder diskuteras mera i avsnitt 4.3.2.

Faktorn *lärare* i kategorin *undervisning* realiserar i svaren både genom yrkesroll (ex. 36) och genom egenskaper som en lärare borde ha (ex. 37). Läraren nämns sammanlagt 26 gånger men endast 7 av dessa omnämmanden står i första position. Läraren i exempel 37 nämner engagemang som en personlig egenskap men kräver även yrkeskunskaper av lärare.

36. Läraren [...] (Le10)

37. [...] lärarens engagemang och kunskaper [...] (Le57)

38. [...] läraren använder svenska så mycket som möjligt (Le37)

I exempel 38 uppmärksammas att läraren ger eleven språkligt inflöde i klassrummet. Samma lärare nämner dock tidigare i samma svar att det inte räcker till med att höra språket utan eleven måste även försöka tala själv. Enligt Holm och Laursen (2010: 10–11) behöver barnet för att lära sig ett nytt språk höra det, men att vara i kontakt med språket betyder inte att barnet automatiskt tillägnar sig det.

Faktorn *stöd och resurser* handlar om sådant stöd som läraren inte ensam kan uppfylla. Det kan vara fråga om kollegial hjälp t.ex. genom ett skolgångsbiträde i klassrummet eller undervisning utanför det vanliga klassrummet (ex. 39 och 40). Samarbete med kolleger diskuteras i avsnitt 4.2.1. Sammanlagt 11 lärare har nämnt olika stödåtgärder och fem av dem har nämnt dem i början av sitt svar. Ett skolgångsbiträde i klassen eller en speciallärare nämns av fem lärare:

39. [...] speciallärare (Le26)

40. [...] stöd och hjälp med av lärare och skolgångsbiträde (Le16)

Enligt Mansikka och Holm (2011: 138–141) kan lärare också ha en uppfattning om att de själva inte behöver ändra sitt sätt att undervisa klassen fastän klassen är mångkulturell. I exempel 40 behöver eleven stöd i sin skolgång av läraren i klassen men utöver det behövs specialuppmärksamhet av skolgångsbiträdet. Ansvaret för stödet ligger hos de båda vuxna. Lärarna har även tidigare uttryckt att de samarbetar med speciallärare (se ex. 10 & 11). Nästan hälften av lärarna (46,5 %, N=71) i Soilamos (2008: 145) undersökning nämner behovet av fler undervisningstimmar i smågrupper och fler skolgångsbiträden som förslag till hur man kan utveckla undervisning för elever med invandrabakgrund. En lärare i mitt material har nämnt resurserna utan att uttryckligen förklara vilka resurser som avses.

Lärarna har även föreslagit olika specialtimmar som gäller språkinläring. Lärare i exempel 41 föreslår intensivundervisning i svenska i början av studierna.

41. Att de får intensivsvenska så fort de börjar! [...] (Le53)

Utöver specialundervisning i svenska har två lärare nämnt att eleverna borde få undervisning i hemspråket. Goda kunskaper i förstaspråket (L1) anses allmänt stödjande elevens inläring av andraspråket (Thomas & Collier 1997: 38).

Den andra kategorin i tabell 3 är *omgivning*. Till omgivningen hör fyra faktorer: *kompisar*, *gruppstorlek*, *klassanda* och *språk*. Enligt lärarna spelar kompisarna en viktig roll för inläring av svenska eftersom denna faktor är den mest frekventa inom kategorin *omgivning* och då 40 lärare på något sätt nämner kompisarna i sina svar. I 17 % av de 103 svaren hänvisar lärarna först till kompisar. I vissa svar nämner de kompisar utan att precisera deras roll (ex. 42) medan de i andra svar har specificerat att klasskompisar behövs i kommunikationssammanhang (ex. 43).

42. kamraterna (Le104)

43. [...] att de andra eleverna pratar med dem (Le36)

Andra elever har betydelse även i undervisningssituationer. I grupparbeten får eleverna t.ex. mera inflöde än om endast läraren talar. Inflödet är även mera varierande. (Gibbons 2002: 17–18.) I frågan framhävs klassrumskontexten men läraren i exempel 44 tar även fram att kontakter med svenskspråkiga är viktiga också på fritiden.

44. Att de har ett aktivt umgänge med svenskspråkiga också på fritiden. (Le82)

Umgänge med svenskspråkiga på fritiden kan tänkas påverka språkinläringen även i klassrummet eftersom eleven har flera möjligheter att använda och höra svenska under dagen. Språkligt inflöde består i så fall inte endast av undervisning och diskussioner under skoldagen. Fritidsaktiviteter uppskattades även i intervju svar av några lärare (se avsnitt 5.2.2).

Språket hör till kategorin *omgivning* i tabell 3 om informanten inte har nämnt någon klar aktör som använder språket. Språket nämns på detta sätt av tio lärare av vilka åtta har nämnt språket först i sina svar. I exempel 45 har läraren inte specificerat huruvida det är fråga om lärarens, elevernas eller t.ex. skolböckernas språk. Min tolkning är att det är fråga om allt språk som eleven hör och ser i omgivningen. Läraren i exempel 45 nämner även att språket ska vara förenklat. Det är dock viktigt att läraren inte förenklar språket alltför mycket utan ger eleven möjlighet att utvecklas (Gibbons 1991; Cummins 1996; Hajer & Meestringa 2010: 26–27; mera diskussion i avsnitt 2.4). Läraren i exempel 46 har nämnt språket i omgivningen genom att allmänt tala om språkmodellerna i skolan.

45. tydligt språk, förenklat språk [...] (Le1)

46. Språkmodeller (Le17)

Läraren i exempel 46 har inte specificerat sin syn på vem eller vad som är en språkmodell för elever med invandrabakgrund i klassen. Det kan vara fråga om andra elever eller läraren. Det kan i och för sig även vara fråga om skriven text som ger modell för det skriftliga språket. Majoriteten av lärarna (75 %) i min undersökning anser att de själva är viktiga språkmodeller för elever med invandrabakgrund. Även eleverna kan ses fungera som språkmodeller. (Se avsnitt 4.2.1.)

Utöver de faktorer som eleverna och lärarna själva kan påverka i klassen nämner sju lärare uttryckligen gruppstorleken (ex. 47). Fyra av dessa lärare nämner den i första position.

47. Gruppstorlek [...] (Le89)

Klasstorleken spelar en roll för hur mycket lärarna hinner individualisera undervisningen och hjälpa dem som behöver hjälp. I en mindre klass kan eleven även anpassa sig lättare och skapa sociala relationer med andra elever (Soilamo 2008: 114–115, 138). Soilamo (2008: 145) har i sin undersökning begärt förslag till att utveckla undervisning för elever med invandrabakgrund. Över en fjärdedel av lärarna (26,8 %, N=71) föreslog att klasstorleken bör minskas. Klasstorleken i de finländska grundskolorna är ändå mindre i genomsnitt än i flera andra länder. Under min materialinsamlingstid år 2009 var klasstorleken i genomsnitt under 20 elever i Finland när genomsnittet i alla OECD-länder var över 21. (OECD 2011: 392.)

Klasstorleken kan även påverka arbetsron eftersom det kan vara lättare att få färre elever att koncentrera sig på skolarbetet. Sammanlagt sex lärare nämner klassandan som en befrämjande faktor för språkinläringen. Till kategorin *klassanda* hör även önskan att alla ska ha arbetsro (ex. 48).

48. god klassanda, bra arbetsro [...] (Le7)

Klasskompisar kan tänkas spela en avgörande roll när det gäller god klassanda. Det betonas i ett svar att det hjälper språkinläringen om eleven blir accepterad i klassgemenskapen och om klassandan är god. Skolklasser med problem med disciplin ger eleverna sämre inlärningsmöjligheter eftersom undervisningen störs av andra elever eller av disciplinära åtgärder (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011: 70–71).

Till den tredje kategorin *elev med invandrabakgrund* hör faktorer som handlar om elevernas personliga egenskaper eller handlingar. Elevens personlighet, bakgrund och motivation är personliga egenskaper som lärarna explicit lyfter fram sammanlagt 21 gånger. Lärarna berättar även vad de anser att eleven själv borde göra för att underlätta inläringen av svenska. Sådana handlingar nämns sammanlagt 23 gånger. Som första svar nämns egenskaperna 16 gånger och handlingarna 15 gånger.

Vissa egenskaper som enligt lärarna skulle gagna inläringen är sådana att de är svåra eller omöjliga att påverka. En lärare nämner elevens språkbakgrund som en faktor som påverkar inläringen (ex. 49). Elever med en viss språklig bakgrund har det alltså svårare att lära sig än en elev med en annan bakgrund. Läraren ger ändå inte sin syn på varför det finns skillnader i språkinläring mellan barn från de länder som nämns som exempel. Enligt Thomas och Collier (1997: 38) beror skillnaderna i inläring av andraspråket inte på vilket förstaspråk man talar utan snarare på hurdana kunskaper man har i sitt förstaspråk. I ett annat svar anses elevens ålder vara en avgörande faktor (ex. 50). Denna lärare menar att en elev

med invandrarbakgrund i en viss ålder lär sig lättare än andra. Elevens språkbakgrund eller åldern då eleven har börjat språkinläringen i svenska är faktorer som inte kan ändras, men läraren måste ta hänsyn till dem i undervisningen.

49. språkbakgrunden, dvs barn från Burma har mycket svårare att lära sig svenska än barn från t.ex. Bosnien. [...] (Le106)

50. Mycket beror på elevens ålder när han/hon kommer till skolan. [...] (Le34)

Eleverna i klassen bildar alltid en heterogen grupp t.ex. med tanke på bakgrund och inlärningsstilar. Klassens pluralism ökar om det även finns elever som kanske har börjat skolgången först som äldre och som har en annan språklig bakgrund än majoriteten. Det finns inga färdiga läromedel som passar alla elever i en heterogen klass. Det hör till lärarens uppgift att aktivera eleverna så att de kan reflektera över och kommunicera om ämnesinnehållet oberoende av sin bakgrund. (Hajer & Meestringa 2010: 22–23.)

I Talibs (1999: 210–211) undersökning i finska skolor tycker en del av lärarna (N=25/121) att flit och motivation är nycklar till skolframgång. Detta svar hade högsta frekvens i frågan. Även lärarna i mitt material ställer krav på eleven med invandrarbakgrund och de anser att elevens egna handlingar har en stor betydelse för språkinläringen. Speciellt betonar de att språkinläringen befrämjas om eleven är motiverad och aktiv (ex. 51 se även ex. 52 och 53 nedan). Enligt läraren i exempel 51 är motivation en viktig egenskap eftersom en elev med invandrarbakgrund kan dölja sig bakom sin oförmåga att förstå också då det är fråga om bristande motivation och ovilja att försöka lära sig. Denna lärare ser knappast några begränsningar i vad en motiverad elev kan lära sig.

51. [...] En motiverad invandrarelev lär sig nästan vad som helst, medan en omotiverad ofta kan dölja sig bakom 'att inte förstå' för att 'slippa' lära sig. [...] (Le96)

Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) nämner i sin undersökning som handlar om svensklärare i finska gymnasier att en trevlig atmosfär i klassen är viktig för motivationen. Lärarna använder språkspel, olika metoder och övningar för att skapa en god atmosfär (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010: 40).

Enligt Hajer och Meestringa (2010: 34–36) är språkanvändningen en viktig del av språkinriktad undervisning. Det räcker inte bara att lyssna på språket för att lära sig nya begrepp och kunskaper. Jag ser en koppling till denna tanke i mitt material när lärarna i samband med faktorn *handlingar* poängterar att eleven borde själv använda språket mångsidigt (ex. 52). Att eleven ska vara aktiv

kommer implicit fram i flera svar som handlar om vad eleven själv borde göra. Lärarna svarar att det är eleven med invandrarbakgrund som ska kommunicera och våga fråga och öppna munnen (ex. 53).

52. vara aktiv prata lyssna (Le3)

53. [...] att själv vara vetgirig, vilja lära sig och våga fråga förstående klasskamrater (Le51)

Kravet på aktivitet poängteras även i tidigare forskning, t.ex. Hägerfelth (2004: 316) nämner att L2-elever måste vara medvetna om vad som krävs av dem och så småningom lära sig ta ansvar för sitt lärande. I en undersökning av Dooley (2009) blev det tydligt att eleverna även själva anser att de borde aktivt berätta om svårigheterna att förstå.

De sammanlagt nio svaren (4 %) som finns i kategorin *andra* är enskilda svar eller svar som har gett mycket utrymme för tolkning så att jag inte har kunnat placera dem i någon existerande kategori. Drygt hälften (5 st.) av dessa nämns i första position. Tre lärare nämner känslan av trygghet. Exempel 54 kunde inte placeras t.ex. under kategorin *elev med invandrarbakgrund* eftersom det inte är fråga om någon egenskap eller handling. Läraren i exempel 54 beskriver inte hur tryggheten borde skapas. Läraren definierar inte heller om det är fråga om fysisk eller psykisk trygghet.

54. trygghet (Le14)

Även i svaren på frågan om den största språkliga utmaningen i klassen kommer det fram att lärarna kan ha svårt att nå elever (se ex. 32). Avsaknaden av trygghet kan vara en orsak till detta.

#### *Faktorer som försvårar språkinläringen i klassrummet*

Lärarna har listat faktorer som försvårar språkinläringen när de har svarat på frågan *Näm de viktigaste faktorerna som försvårar invandrarelevens inläring av svenska i klassrummet*. Jag utgår från samma fyra kategorier (*undervisning, omgivning, elev med invandrarbakgrund* och *andra*) som i analysen av faktorer som lärarna anser bidra till elevens språkinläring. I tabell 4 presenterar jag kategorierna i samma ordning som i tabell 3 som handlar om de befrämjande faktorerna, detta för att underlätta jämförelsen mellan tabellerna. Kategorierna presenteras i storleksordning enligt frekvenserna i tabell 3. Faktorerna i kategorierna ges ändå i storleksordning för att visa hur de förhåller sig till varandra inom kategorin.

Lärarna har nämnt färre faktorer som försvårar inläringen jämfört med faktorer som hjälper språkinläringen. I genomsnitt har lärarna nämnt 1,7 försvårande faktorer och 2,0 befämjande faktorer i sina svar. Knappt hälften (46 %) av lärarna har nämnt bara en faktor eller flera faktorer som kan räknas som en faktor. Fem lärare nämner inga faktorer som försvårar språkinläringen i klassrummet. Lärarna angav i svarsfältet antingen att de inte kan svara eller så svarade de med ett streck. Dessa svar finns inte med i min analys (N=102).

**Tabell 4.** De viktigaste faktorerna som försvårar inläring av svenska i klassrummet

	I första position	I 2., 3... position	Sammanlagt
<b>Undervisning</b>			
Material och metoder	10	14	24
Stöd och resurser	7	7	14
Lärare	3	8	11
	<b>20 (20 %)</b>	<b>29</b>	<b>49 (29 %)</b>
<b>Omgivning</b>			
Kompisar	21	9	30
Klassanda	9	5	14
Språk	8	4	12
Gruppstorlek	7	5	12
	<b>45 (44 %)</b>	<b>23</b>	<b>68 (40 %)</b>
<b>Elev med invandrarbakgrund</b>			
Egenskaper	23	7	30
Handlingar	9	4	13
	<b>32 (31 %)</b>	<b>11</b>	<b>43 (25 %)</b>
<b>Andra</b>			
Andra	5 (5 %)	5	10 (6 %)
<b>Sammanlagt</b>	<b>102 (100 %)</b>	<b>67</b>	<b>169 (100 %)</b>

I vissa fall nämner lärarna här samma faktorer men nu i negativt ljus jämfört med när de beskrev faktorer som hjälper vid inläring av svenska. Lärarna nämner t.ex. klasstorleken i båda fallen: mindre grupper underlättar språkinläringen och stora grupper försvårar den. På samma sätt anser de att en motiverad elev lär sig svenska lättare än en omotiverad elev.

De flesta faktorer (44 %) som lärarna anser försvårar inläring av svenska och som lärarna har nämnt först hör till kategorin *omgivning* i tabell 4. Till kategorin *elev med invandrarbakgrund* hör knappt en tredjedel av svaren (31 %), till kategorin *undervisning* hör en femtedel av svaren (20 %) och till kategorin *andra* 5 % av svaren. När man tar med även de kommentarer som lärarna har nämnt i andra positioner är *omgivning* fortfarande den största kategorin med 40 % av svaren, till kategorin *undervisning* hör 29 % av svaren och en fjärdedel (25 %) av svaren hör till kategorin *elev med invandrarbakgrund*. Till kategorin *andra* hör 6 % av svaren. Kategorierna presenteras i texten i samma ordning som i tabellen för att underlätta läsningen.

Av de fyra faktorerna inom kategorin *undervisning* nämns material och metoder sammanlagt av 24 lärare (24 %) och i tio svar nämns faktorerna i första position. Lärarna nämner att kvaliteten och lämpligheten hos existerande undervisningsmaterial och undervisningsmetoder vållar problem för språkinläringen. Nivån på undervisningen ska inte heller vara för svår för eleverna (ex. 55).

55. [...] undervisning eller materialet på för svår nivå (Le29)

56. oanpassad undervisning [...] (Le1)

Undervisningen ska vara anpassad till elevernas behov. Läraren i exempel 56 betonar att undervisningen och materialet ska anpassas enligt kunskapsnivån. Hager och Meestringa (2010: 22–23) skriver att det är viktigt att läraren anpassar sin undervisning till olika elever i klassen medan Mansikkas och Holms (2011: 139) undersökning visar att flera lärare tänker att de inte behöver ändra sitt sätt att undervisa på grund av elever med invandrarbakgrund i klassen. En lärare i Mansikkas och Holms (2011: 139) undersökning ville assimilera eleverna i skolan och förstod inte varför bakgrunden hos elever med invandrarbakgrund borde tas i beaktande när läraren inte heller brukar ta hänsyn till andra elevers bakgrund i sin undervisning.

Faktorn *stöd och resurser* handlar om stödåtgärder och brist på resurser. Dessa faktorer nämns sammanlagt av 14 lärare. Läraren i exempel 57 berättar om ett upplevt ”skräckscenarium” när en elev med nästan inga kunskaper i svenska kommer med i klassen och deltar i vanlig undervisning. Denna situation kräver att

läraren kan differentiera undervisningen enligt elevernas behov. Enligt läraren i exempel 57 är det ändå omöjligt eftersom det utöver den elev som har svaga språkkunskaper finns även andra elever i klassen som läraren borde uppmärksamma. Läraren betonar behoven hos andra elever med att använda versaler i ordet *också*.

57. Det värsta skräckscenariet som vi tyvärr upplevt är att elever helt utan kunskaper i svenska sätts in i en 'normal' klass och förutsätts hänga med i normal undervisning direkt från början. Det förutsätts att läraren skall kunna differentiera, men det är nog omöjligt om eleven inte förstår ett ord av språket och läraren samtidigt skall ha hand om resten av klassen som OCKSÅ kräver 100 % av lärarens uppmärksamhet. (Le96)

Problematiken i att en elev med invandrabakgrund inte får tillräckligt med förberedande undervisning förrän eleven börjar sin skolgång i en vanlig klass lyfts upp av tre lärare. Lärarna upplever att det blir svårt för eleven med invandrabakgrund att utveckla sina språkkunskaper om ingen förberedande undervisning getts. Även Cummins (1996: 63–34) betonar att det är viktigt att eleven får undervisning i specialgrupper, t.ex. engelska som andraspråk (i hans kontext). Om man flyttar eleven för tidigt till en vanlig klass kan inläringen av akademiska språkkunskaper försvåras. (Cummins 1996: 63–64.) Hälften av de intervjuade lärarna (6/12) i Soilamos (2008: 138) undersökning ansåg också att eleverna med invandrabakgrund integrerades alltför tidigt i ett vanligt klassrum. Hägerfelth (2004: 308) menar att om inlärare av svenska som andraspråk, som inte har fått språkundervisning, genast placeras i en klass med dem som har svenska som modersmål kan det hända att andraspråksinlärarna bara lyssnar och har svårt att komma i gång med studierna.

Lärarna preciserar inte alltid hurdana resurser de saknar (ex. 58). Tidsbrist och materialbrist nämns uttryckligen (ex. 59). Läraren i exempel 58 betonar hur viktig resursbristen är genom att använda fem utropstecken i sitt svar.

58. För lite resurser !!!!! (Le58)

59. [...] materialbrist, tidsbrist (Le35)

Bristen på resurser kan leda till andra problem om lärarna inte har möjlighet att anpassa undervisningen till elevernas behov. Tidsbrist kan leda till att läraren inte hinner anpassa material eller differentiera undervisningsmetoder. Om läraren har färdigt material som är lämpligt för klassen sparas lärarens tid till att ge barnen individuellt stöd. Utöver material- och tidsbrist kan bristen på resurser t.ex. betyda brist på tillgång till speciallärare eller svårigheter att få en assistent i klassen, men lärarna har inte preciserat sina svar närmare. Speciallärare nämns som faktorer som hjälper vid språkinläringen (se ex. 39). Även i Björklunds

(2013: 129–131) undersökning nämner lärarinformanterna att de saknar material som är lämpligt för elevernas språkliga nivå. Lärarna i hennes undersökning tror ändå inte att de kunde få det material som de behöver. Som orsak till detta nämns att det finns så få skolor som skulle behöva detta slags material att bokförlag inte är intresserade. Det kommer även fram att tidsbristen är en av de faktorer som leder till att t.ex. de språkliga resurser som utgörs av minoritetsspråkselever som finns i klassrummet inte utnyttjas i undervisningen. (Björklund 2013: 129–131.) Användningen av språkstödande material och metoder diskuteras utförligare i avsnitt 4.3.2.

Lärarna kritiserar lärarnas egna kunskaper och avsaknad av intresse i sammanlagt 11 svar. *Lärare* är den enda faktorn som nämns mera sällan i första position (3 svar) än i följande positioner (8 svar). Lärarna värderar uttryckligen inte sitt eget agerande i klassrummet och de skriver inte i jag-form. Lärarna uttrycker sin åsikt mera allmänt om att undervisa elever med invandrarbakgrund. Läraren i exempel 60 anser att språkinläringen kan försvåras om läraren inte är intresserad och inte vill satsa på individuell undervisning. Läraren nämner inte t.ex. resursbrist som orsak till att undervisningen inte individualiseras utan menar att det är fråga om lärarens vilja. Enligt läraren i exempel 61 är det viktigt att läraren känner till vad eleven kan.

60. [...] brist på engagemang av läraren, ovilja till individualisering. (Le24)

61. [...] okunskap om elevens nivå (Le32)

Då lärarens egen språkanvändning kännetecknas av att läraren blandar språk ses detta som en negativ faktor som påverkar språkinläringen (ex. 62). I exempel 1 och 2 betonas att läraren ska visa ett gott exempel även språkligt.

62. läraren blandar olika språk (Le37)

De lärare som har svarat på enkäten anser att de är viktiga språkmodeller för elever (se avsnitt 4.2.1). Läraren anses överhuvudtaget vara en modell för eleverna och en allmän förebild. Det är naturligt att lärarna anser att detta gäller även i fråga om språket. Också i den nya läroplanen betonas att alla lärare är språkliga modeller för eleverna men även att flerspråkighet ska användas som resurs och eleverna ska uppmuntras att använda alla språk de kan (Grlgru 2014: 28, 34 och 114).

Lärarna har nämnt flera faktorer i elevens omgivning som kan vara ett hinder för språkinläringen: *kompisar*, *klassanda*, *språk* och *gruppstorlek*. Andra elevers inverkan framgår egentligen av alla dessa faktorer. Sammanlagt 30 lärare nämner kompisar i sina svar och faktorn är tillsammans med elevernas egenskaper den

största faktorn i analysen. Faktorerna *klassanda* (14 svar), *språk* (12 svar) och *gruppstorlek* (12 svar) är ungefär lika frekventa.

Kompisar nämns i materialet utan någon speciell uppgift, men vissa lärare har även nämnt varför kompisar eller avsaknad av kompisar kan försvåra språkinläringen. Enligt mina resultat kan kompisar påverka språkinläringen på många olika sätt. För det första upplevs dialekter som kompisarna talar som problematiska (4 svar). Alla lärare har inte motiverat närmare varför dialekttalande elever försvårar inläringen av svenska, men enligt läraren i exempel 63 är problemet förknippat med den språkmodell som eleven får. Enligt Nyman-Koskinen (under utgivning) används dialekter i skolan vid sidan om standardsvenska och finska i kommunikationen med klasskamrater men även med läraren.

63. att klasskamraterna använder en mycket utpräglad dialekt. De lär sig ett dåligt standardspråk (Le28)

Några lärare (4 svar) nämner också att finsktalande kompisar kan försvåra språkinläringen. Finskan påverkar i skolan (ex. 64) men också på fritiden (ex. 65). Lärarna preciserar inte varför finskan upplevs som problematisk men det kan vara fråga om att elevens kunskaper i svenska inte utvecklas eftersom eleven använder finska i stället för svenska med kompisarna och svenskan blir bara ett undervisningsspråk.

64. eleverna talar finska sinsemellan. [...] (Le100)

65. Eleverna umgås mest med finskspråkiga elever på fritiden (Le23)

Dessa skillnader är regionalt präglade. De skolor som ligger på svenskspråkiga orter har inte lika mycket finskt inflytande i sig. I dessa skolor kan standardsvenskan behöva stöd eftersom svenska dialekter kan spela en stark roll i omgivningen. På starkt finskspråkiga orter anses inte dialekter vara problematiska men däremot finskan som talas i omgivningen och som hör till skolans vardag. (Slotte-Lüttge & Forsman 2012: 8–11.)

Enligt läraren i exempel 66 har klasskompisarnas språk en negativ inverkan också då en elev med invandrabakgrund har en annan klasskompis som talar samma språk som modersmål. Läraren berättar att om det finns andra elever som har samma modersmål i klassen undviker eleven med invandrabakgrund att tala svenska.

66. att det är flera elever från samma språkgrupp i klassen så att man inte är tvungen att umgås på svenska (Le52)

Elevens kunskaper i sitt modersmål anses ändå stödja inläring av ett andraspråk. Undervisning i elevens modersmål kan motiveras med inläring av andraspråket. Ju mer avancerade färdigheter eleven har i sitt förstaspråk desto snabbare utvecklas eleven även i sitt andraspråk (Thomas & Collier 1997: 38).

Bland faktorer som handlar om *klassanda* kan nämnas arbetsro och mobbning i klassrummet. Enligt lärarna blir språkinläringen svårare om en elev med invandrabakgrund blir mobbad av andra (ex. 67) och inte accepteras i gruppen (ex. 68).

67. klassklimat, mobbning, oro under lektioner, (Le7)

68. –Att bli utanför gemenskapen [...] (Le79)

Lärarnas åsikt att elever med invandrabakgrund måste ha möjlighet att använda svenska (se ex. 52) syns också när lärarna kommenterar samspelet i klassen. Att bli utanför gruppen leder till färre kontakter med svenska språket och färre möjligheter att använda språket.

Oro i klassen har också en negativ inverkan på språkinläringen. Flera lärare nämner att elever kan vara högljudda eller att klassen är stökig eller på något annat sätt orolig (ex. 67 och 69). I Mansikkas och Holms (2011: 137) undersökning har lärarna uttryckt en rädsla för att det är elever med invandrabakgrund som orsakar oro i klassen.

69. För stora, oroliga grupper. [...] (Le67)

Klasstorleken som nämns i exempel 69 i första position utgör i min undersökning en egen faktor. Klassens storlek kan spela en roll när det gäller arbetsro, men antalet elever i klassen påverkar också hur mycket tid läraren har att använda för individuellt stöd och uppmärksamhet i klassen. I en mindre klass har eleverna också en bättre möjlighet att integreras i samhället (Soilamo 2008: 114–115).

I faktorn *språk* är det fråga om kommentarer där språket nämns allmänt eller där läraren inte har beskrivit vem som använder språket. Lärarna nämner att om eleverna inte kommer tillräckligt mycket i kontakt med svenskan i sin omgivning kan det hindra språkinläringen. En av lärarna beskriver i exempel 70 att en elev med invandrabakgrund inte alltid har tillräckligt med språkkontakter på fritiden.

70. Ingen språkstimulans efter skolan. [...] (Le25)

71. Finskspråkig omgivning [...] (Le87)

Kunskaper i modersmålet har betydelse för inläringen av andra språk (se t.ex. Thomas & Collier 1997: 38), men eleven behöver även språkkontakter i svenska.

Läraren i exempel 71 ser den finskspråkiga omgivningen som en negativ faktor med tanke på språkinläringen. Svaret kan tolkas som så att det inte är bara fråga om människor i omgivningen utan även om t.ex. medier, reklam och språk som man ser i stadsbilden (jfr lingvistiskt landskap).

Sammanlagt 42 % (N=43/102) av lärarna nämner faktorer som direkt handlar om eleven i fråga. Jag har delat in faktorerna i kategorin *elev med invandrarbakgrund* i *egenskaper* och *handlingar*. Egenskaper kan delvis vara sådana som eleven inte kan förändra, som t.ex. ålder (ex. 72) och bakgrund. Lämplig ålder nämns även bland de befrämjande faktorerna (ex. 50). Enligt Thomas och Collier (1997: 33) lär sig eleverna snabbare språkkunskaper som skolan kräver i andraspråk om de har fått några år skolundervisning på förstaspråket. Enligt forskarna tog utvecklingen av skolspråket en längre tid för de elever som anlände till ett nytt land då de var under åtta år gamla än för barn som var mellan 8 och 11 år (Thomas & Collier 1997: 33). Elevens livserfarenheter uppmärksammas i exempel 73. Läraren nämner att eleven kan ha haft trauman i sitt liv som påverkar beteendet och skapar slutenhet.

72. [...] invandrarelevens ålder (Le95)

73. trauman som gör eleven sluten rädsor (Le81)

Lärarna nämner rädsor utan att precisera närmare vad eleven är rädd för (ex. 73). Även då det gäller elevens handlingar och det som lärarna anser att eleven borde göra använder lärarna ordet ”våga” (se ex. 76 och 79 nedan).

I kategorin finns även egenskaper som man kan påverka. Lärarna nämner att bristen på motivation är en av de faktorer som försvårar inläring av svenska. Eleven kan ändå bli motiverad och läraren kan jobba med att få eleven att bli intresserad av det som läraren undervisar. Lärarna nämner också kunskapsbrist som kan handla om kunskaper i ämnet eller i språket (ex. 74 och 75). Även om lärarna betonar att man måste ha kontakt med svenskan (ex. 43 och 44) nämner läraren i exempel 74 att även dåliga kunskaper i modersmålet är en faktor som kan göra det svårare att lära sig ett nytt språk (se Thomas & Collier 1997: 38).

74. Bristande motivation för eleven, Svag språklighet också i sitt modersmål. [...] (Le20)

75. Grunder saknas (Le60)

I mitt material betonar lärarna att eleven själv borde använda språket aktivt. I kategorin *handlingar* har lärarna uttryckt sådant som eleverna inte gör fastän det skulle vara bra för utvecklingen av deras språkkunskaper. Lärarna förväntar sig ett slags utåtriktad personlighet och att eleven vågar uttrycka sig (ex. 76).

Exempel 77 och 78 visar att även för mycket självförtroende kan vara skadligt för utveckling av språkkunskaperna. Läraren i exempel 77 nämner att elever med invandrabakgrund som är äldre inte tar emot hjälp med läxläsning. Läraren i exempel 78 anser att en elev med invandrabakgrund som tror sig kunna språket mer än eleven i själva verket kan inte strävar efter att lära sig mera utan tycker att kunskaperna redan är tillräckliga. Det är viktigt för språkinläringen att nivån höjs lagom så att eleven utmanas i undervisningen.

76. Vågar inte alltid svara och uttrycka sig (Le71)

77. [...] De äldre (åk 4,6) barnen i familjen vägrar ta emot extra hjälp med läxläsning. (Le25)

78. De strävar inte efter en större karriär i det svenska språket-de är nöjda med sin nivå och tror att de kan bra, trots att de har ett rudimentärt språk. De har inte heller uthållighet att träna och öva hemma, utan där pratar man sitt eget språk. Eleverna borde själv ta initiativet till egna diskussionsgrupper för att aktivera sitt språk. (Le46)

79. vågar inte visa att man inte kan/förstår vid minsta motgång anspela på kulturskillnaderna (Le51)

Läraren i exempel 78 betonar att elevens handlingar spelar en stor roll. Det är eleven själv som måste jobba för att bli bättre på språket och ta initiativet för att jobba mera. I exempel 76 och 79 beskriver lärarna att eleven borde ”våga” använda språket och visa då man inte kan. Dessa lärare anser möjligen att eleverna har svårt att misslyckas och därför vill eleven i exempel 81 inte alltid ens försöka tala. Det är även ett slags misslyckande att medge att man inte kan. Det kan tänkas delvis vara fråga om kulturskillnader. Läraren i exempel 79 anser ändå att eleven använder kulturskillnaderna alltför lätt som orsak eller förklaring till problem.

I kategorin *andra* har jag placerat 10 svar som utgör 6 % av alla svar. Hälften av svaren har nämnts i första position. Svaren är enstaka svar som inte passar in i de övriga kategorierna. En del av dem är formulerade så att de ger alltför mycket utrymme för andra tolkningar. En faktor som kan lyftas fram är familjens roll. Familjen eller hemmet nämns uttryckligen två gånger, en gång i första position (ex. 80).

80. hemmet (Le18)

Föräldrarna är en faktor som inte direkt påverkar språkinläringen i klassrumskontexten men lärarna anser ändå att deras påverkan är viktig. Lärarna beskriver inte närmare på vilket sätt hemmet eller föräldrarna ses som en försvårande faktor. I Lahdenperäs (1997a) undersökning upplevde lärarna i vissa fall att elevernas föräldrar var orsaken till en del av problemen i skolan. Det var

delvis fråga om kulturskillnader men även om att lärarna upplevde att eleven inte fick tillräckligt med uppmärksamhet hemma. (Lahdenperä 1997a: 97–109.) I Dueks (2013) undersökning om barnens litteracitetspraktiker tas hänsyn även till föräldrarnas korta skolbakgrund. Hon granskar hur barnen har tillgång till böcker och andra texter i familjer med invandrarbakgrund. I de undersökta familjerna hade barnen få böcker men barnen klarade sig ändå i skolan. Enligt Duek kan föräldrarnas positiva attityd till utbildning och skola vara en faktor som kompenserar avsaknad av böcker och högläsning. (Duek 2013: 72–85.)

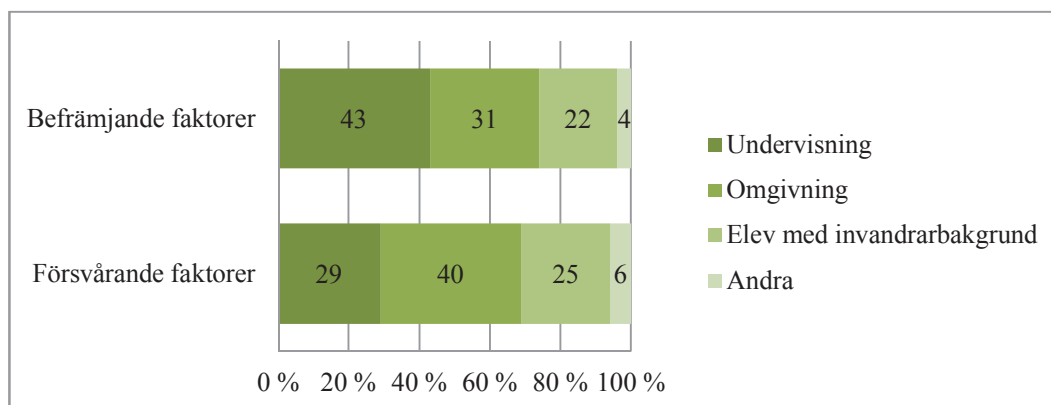
### *Jämförelse mellan befrämjande och hindrande faktorer*

I svaren kommer det fram att de faktorer som lärarna nämner ofta är erfarenhetsbaserade. Utgående från egen praktisk erfarenhet har lärarna reflekterat över sitt arbete och valt ut faktorer som de har märkt befrämjar eller försvårar elevens inläring av svenska. Erfarenhetsbaserade värderingar uppstår i lärarens praktiska yrkesteorier. Alla svar baserar sig inte på praktisk erfarenhet utan läraren kan även ha lärt sig genom litteratur eller utbildning vilka faktorer som skulle kunna hjälpa eleverna. En del värderingar kan antas uppstå via andras upplevelser.

En jämförelse mellan tabellerna 3 och 4 visar att lärarna har nämnt fler befrämjande än försvårande faktorer: 204 befrämjande faktorer och 169 försvårande. Antalen visar att den största skillnaden finns bland de faktorer som ligger i kategorin *undervisning*. Lärarna har nämnt 49 försvårande faktorer jämfört med 88 befrämjande (tabell 3 och 4). Antalet faktorer i andra kategorier är ungefär detsamma i båda tabellerna. Analyserna visar att speciellt material och metoder (50 svar) samt läraren (26 svar) kan bidra till elevens språkinläring. Dessa faktorer ses inte så ofta som försvårande. Material och metoder nämns 24 gånger och läraren 11 gånger som försvårande faktorer. Man kan dra slutsatsen att kvaliteten hos eller tillgången till material och metoder kanske inte är speciellt stora problem för inläringen av svenska, men om läraren har tillgång till gott material och goda metoder är det lättare att effektivt hjälpa eleven att lära sig. Läraren anses inte heller vara ett hinder för språkinläringen, men lärarna tar ändå fram att lärarens agerande och egenskaper trots allt spelar en roll när man vill befrämja inläringen.

De procentuella andelarna i figur 11 visar att i fråga om befrämjande faktorer är kategorin *undervisning* den största (43 %) medan i fråga om försvårande faktorer väger *omgivningen* (40 %) mest. En knapp tredjedel (29 %) av de försvårande faktorerna hör till kategorin *undervisning* och 31 % av de faktorer som stödjer

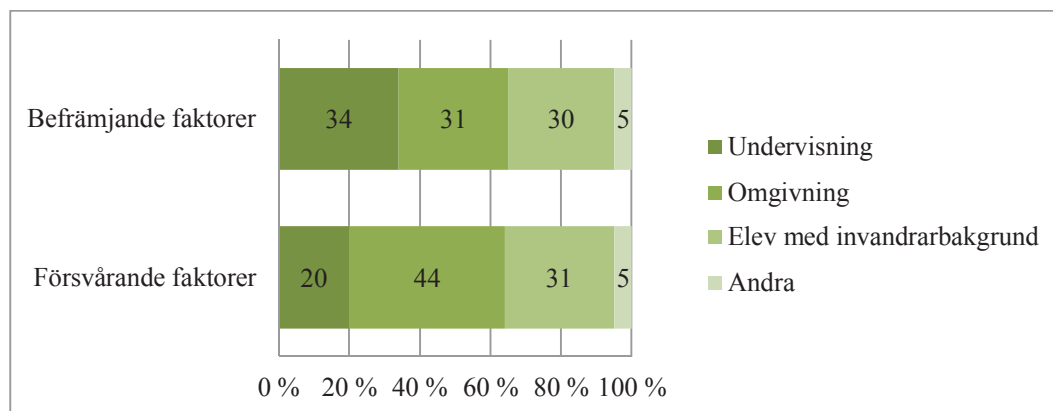
inläringen hör till kategorin *omgivning*. I kategorin *omgivning* är antalet faktorer nästan lika frekvent: i svar som handlar om omgivning nämns 63 faktorer som stödjer språkinläringen och 68 faktorer som gör språkinläringen svårare (se tabell 3 och 4). Faktorn *kompisar* är den mest frekventa i denna kategori både som befrämjande (40 svar) och som försvårande (30 svar) faktor (se tabell 3 och 4).



**Figur 11.** Procentandelar för alla befrämjande (N=204) och försvårande (N=169) faktorer enligt lärarna

Lärarna nämner elever med invandrabakgrund sammanlagt 44 (22 %) gånger som befrämjande faktor och 43 gånger (25 %) som försvårande faktor. Antalen skiljer sig inte avsevärt men fördelningen mellan egenskaperna och handlingarna varierar. När det gäller de befrämjande faktorerna handlar ca hälften (21 st.) av svaren om egenskaper. När det gäller de faktorer som försvårar inläringen är antalen större: 30 av 43 svar handlar om egenskaper. Antalen tyder på att språkinläringen inte störs av det som eleven gör eller inte gör i klassen utan lärarna upplever att elevens egenskaper som ålder och brist på motivation orsakar problem. Det kan då t.ex. vara fråga om att eleven inte är motiverad att lära sig (se ex. 74).

I figur 12 presenteras procentandelar för de befrämjande och försvårande faktorer som lärarna nämner i första position. Det framgår att *omgivningen* tydligt är den största kategorin (44 %) när det gäller försvårande faktorer medan svaren som handlar om de befrämjande faktorerna fördelas relativt jämnt mellan de tre största kategorierna (34 %, 31 % resp. 30 %). När det gäller faktorer som handlar om undervisning är andelen faktorer i första position större för befrämjande faktorer (34 %) än för försvårande faktorer (20 %).



**Figur 12.** Procentandelar för de befrämjande (N=103) och försvårande (N=102) faktorerna i första position enligt lärarna

Andelen faktorer som handlar om elever med invandrarbakgrund är i båda fallen ungefär lika stor (30 % befrämjande och 31 % försvårande faktorer). Fördelningen mellan egenskaper och handlingar är likadan jämfört med när man har med alla faktorer och inte bara dem som nämns i första position (se tabell 3 och 4). Även här fördelas antalet egenskaper och handlingar ungefär jämnt (16 st. resp. 15 st.) när det gäller faktorer som stödjer inläringen. I fråga om faktorer som försvårar inläringen handlar 23 om egenskaper och 9 om handlingar.

### 4.3 Lärarens språkliga handlingar i det mångkulturella klassrummet

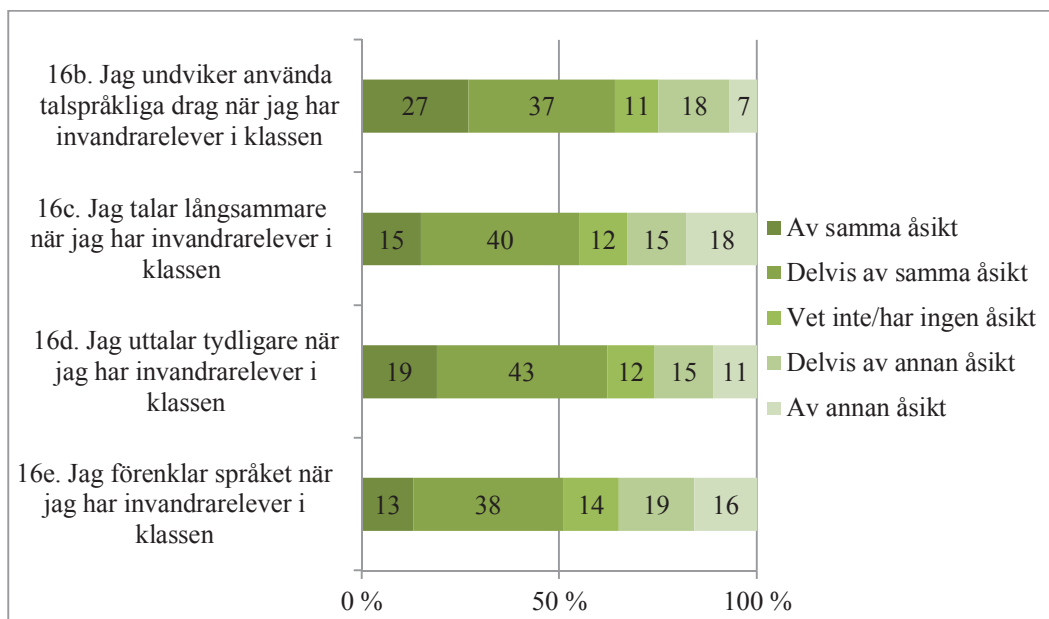
I denna del av analysen studerar jag lärarens språkliga handlingar i klassrummet. I fråga om språkliga handlingar undersöker jag lärarnas sätt att tala i klassrummet, användning av språkstödande material och metoder samt feedback. Dessa granskar jag med utgångspunkt i teorin om praxistriangeln (Handal & Lauvås 2002; Lauvås & Handal 2007) och teorin om språkutvecklande undervisning (Hajer & Meestringa 2010).

#### 4.3.1 Lärarens sätt att tala

Att man stödjer elevens språkinläring kan i vissa fall betyda att man gör språket lättare att förstå. Enligt Krashens (1985: 1–3) *input hypothesis* borde andraspråksinläraren få språkligt inflöde på en sådan nivå att det ger möjlighet att utveckla språkkunskaperna. Hans modell ”i+1” betyder att man alltid ska öka svårighetsgraden en aning. Av samma åsikt är även Hajer och Meestringa (2010: 26–28) som använder en uppåtgående spiral som exempel på undervisning som

hjälper eleven att utveckla sina kunskaper. Om man undviker svårare texter och använder t.ex. kortare versioner av innehållet kan elevens kunskaper inte utvecklas eftersom även en del av innehållet går förlorad och samtidigt möjligheten till en djupare förståelse av temat. (Hajer & Meestringa 2010: 26–28; se även avsnitt 2.4.2.) Förenkling av språket kan vara nödvändig beroende på elevens språkkunskaper men det viktiga är att eleven inte lämnas på den enklare nivån utan att språket får utvecklas (Hajer & Meestringa 2010: 26–27, 33; Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 22–23).

Det framgår av figur 13 att över hälften av lärarna som har svarat på enkäten ändrar sitt sätt att tala i klassen på grund av elever med invandrarbakgrund. Talspråkliga drag undviks av 64 % av lärarna, 55 % av lärarna talar långsammare, 62 % uttalar tydligare och 51 % förenklar språket. Knappt en fjärdedel (24 %) är av annan åsikt i fråga om påståenden om att de undviker talspråkliga drag, 33 % att de talar långsammare, 26 % att de uttalar tydligare och 35 % att de förenklar språket. I t.ex. Ahtinevas m.fl. (2010: 15–19) undersökning har det kommit fram att lärarna undviker dialekt, som även kan ses som talspråk, och strävar efter tydligt tal när de tar hänsyn till elevernas språkkunskaper. Dessa sätt att ändra på hur man talar i klassrummet kan hjälpa eleven att lättare förstå undervisningen men det är inte alltid slutresultatet. Gibbons (2002: 37) nämner att det är viktigt att man ger eleverna tid att delta i dialogen och låter dem tänka över vad de vill säga. Man ska alltså inte tala långsammare utan göra dialogen så långsam att eleverna kan delta i den. I en undersökning av Dooley (2009) har eleverna ändå påpekat att lärarens höga talhastighet gör det svårare för dem att förstå (se avsnitt 3.3).



**Figur 13.** Lärarnas åsikter om sättet att tala i klassen

De lärare som jag har intervjuat bekräftar delvis enkätsvaren ovan. Hälften av dem (Li2, Li4, Li7 och Li8) berättar att de anpassar sitt sätt att tala när de har elever med invandrarbakgrund i klassen. Li8 tar fram i exempel 81 likadana anpassningssätt som jag har frågat om i enkäten. Läraren berättar att hon försöker vara tydlig och möjligen tala lite långsammare. Li8 är den enda lärare som i intervjun svarar att hon möjligen talar lite långsammare på grund av elever med invandrarbakgrund. Även Li7 (ex. 82) berättar att hon försöker vara tydlig men hon är även medveten om att dialekten hörs i hennes tal. Dialekt kan tänkas vara ett talspråkligt drag som läraren försöker undvika.

81. Jag försöker vara tydlig, jo-o. Så kanske jag talar lite långsammare med en invandrarelev, det är möjligt (Li8)

82. Nå, jag pratar ju hemma dialekt o jag vet ju att int är det riktigt standardsvenska [skrattande] Att det skiner igenom som man brukar säga men jag försöker ju vara tydlig då jag säger nånting o att man förklarar orden (Li7)

Li4 berättar att hon upprepar mycket och frågar om eleverna har förstått. Hon påpekar dock också att ett jakande svar inte betyder att eleven faktiskt har förstått. Hajer (2006: 35) berättar att eleven kan lyssna på lärarens förklaring och svara kort men ändå inte förstå det som läraren berättar. Att upprepa hjälper inte alltid eleven att förstå bättre (Hajer 2006: 35; Hajer & Meestringa 2010: 19) utan man måste bearbeta budskapet mera. Upprepning, förenkling och undvikande av ämnesspecifika uttryck kan leda till att undervisningsnivån blir lägre eftersom eleven går miste om en del av innehållet (Hajer & Meestringa 2010: 19). Li2 och Li7 närmar sig språksvårigheterna ur en annan synvinkel. De förklarar ord och

berättar även att de diskuterar dem individuellt med elever med invandrarbakgrund (ex. 82 och 88). Li2 svarar att hon omformulerar och använder synonymer för att kunna förklara på ett annat sätt. Hajer och Meestringa (2010: 37) betonar vikten av att diskutera eller förhandla om betydelse. På detta sätt kan eleven förstå temat mera djupgående (mera om detta i avsnitt 2.4.2).

Fyra lärare (Li1, Li3, Li5 och Li6) berättar att de inte ändrar sättet att tala inför klassen på grund av elever med invandrarbakgrund. Li5 och Li6 tycker att en anpassning av sättet att tala inte är nödvändig eftersom eleverna förstår bra. Li3 berättar att fastän hon inte anser att hon anpassar sitt språk förklarar hon ändå saken bättre om hon märker att eleven med invandrarbakgrund inte förstår. Li1 i exempel 83 berättar att hon förenklar sitt språk om hon talar med eleven individuellt. Även Li6 tar fram användning av enklare språk när hon påpekar att det inte är så viktigt för eleverna att lära sig grammatik utan det är viktigare att eleven kan talspråk som t.ex. nyttiga fraser och ord.

83. Nää, nää, nå sen individuellt när man pratar med de här så då förenklar man ju. Det finns så mycket, alltså hissaboken är full med sådana ord som int de förstår o int de här våra vanliga finlandssvenska elever heller (Li1)

Li1 påpekar i exempel 83 att även de som har svenska som modersmål har svårt att förstå språket t.ex. i ämnet historia. Hon anser att finskans starka påverkan har gjort svenskan svagare också i skolan. Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 9–10) nämner att eleverna ofta kommer från tvåspråkiga hem speciellt på finskspråkiga orter och finskan kan vara det språk som talas hemma (se även Kovero 2011: 25). Blivande ämneslärare i en undersökning genomförd av Ahtineva m.fl. (2010: 17) berättar även att majoritets elever (i deras undersökning finskspråkiga) kan ha likadana språkliga svårigheter som elever med invandrarbakgrund. I Nyman-Koskinens (under utgivning) undersökning kommer det fram att läraren verkställer skolans språkpolicy genom att uppmana eleverna att använda svenska i klassen.

I svaren blir det tydligt att språket i omgivningen spelar en roll. Några lärare (Li2, Li4 och Li7) berättar att de försöker undvika dialekt (ex. 84). Deras svar antyder också att lärarna ändrar sättet att tala även på grund av de svenskspråkiga eleverna. Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 9–11) kan standardsvenskan behöva stöd på områden där språket domineras av dialekt. Då man undviker talspråk kan det bero på att man upptäckt ett behov, som i exempel 84.

84. [...] det här med dialekten så har vi ju diskuterat många gånger och det har varit svårt att att få barnen att använda högsspråk i klassituationer. Alla barn i den här gruppen så så har, eller nästa alla barn har, en så stark dialekt så så jag har nog försökt jobba med det här högsspråket då med tanke på alla barn [...] (Li2)

I exempel 83 och 84 synliggörs lokala skillnader (jfr tabell 5). Gemensamt för dessa exempel är att lärarna har märkt att det finns ett behov av att förstärka elevernas kunskaper i svenska överhuvudtaget eller att speciellt förstärka kunskaperna i högsvenska oberoende av var i Finland lärarna arbetar. Slotte-Lüttge och Forsman (2013: 9–10) påpekar att språkinriktad undervisning kan utnyttjas i olika språkliga kontexter med tanke på att finskans påverkan är starkare i södra Finland medan andra modersmål är synligare t.ex. i Närpes.

I det följande undersöker jag med hjälp av korstabulering ifall vissa faktorer påverkar lärarnas sätt att tala. I denna analys granskar jag faktorer som handlar om undervisningskontexten och individerna, dvs. läraren och eleven. I fråga om kontexten beaktar jag följande faktorer: skolans läge, skolans storlek och antalet elever med invandrabakgrund i skolan. I analysen har jag delat in orterna för skolans läge i tre kategorier: Österbotten (57 %), Nyland (24 %) och övriga Finland (19 %). I enkäten fanns även Åboland och Åland ursprungligen med men de ingår här i kategorin övriga Finland på grund av de krav som den statistiska analysen ställer på gruppens storlek. Skolans storlek är indelad i tre kategorier: under 50 elever (16 %), 50–149 elever (36 %) och över 150 elever (49 %). Antalet elever med invandrabakgrund i skolan är indelat i två kategorier: under 10 (70 %) samt 10 eller över 10 (30 %). Storleken på grupperna varierar och det betyder att också antalet lärare varierar i analysen även om de procentuella andelarna är desamma. Som exempel kan nämnas att fastän 30 % av lärarna från övriga Finland och Österbotten är av annan åsikt vid påståendet *Jag förenklar språket när jag har invandrarelever i klassen* är antalet lärare från Österbotten större än antalet lärare från övriga Finland (tabell 5).

Som jag har konstaterat i avsnitt 1.3 använder jag Pearsons  $\chi^2$ -test och p-värde för att avgöra hur statistiskt signifikanta resultaten är. Om p-värdet är större än 0,05 gäller nollhypotesen, dvs. det finns inte skillnad i svaren mellan grupperna. Om p-värdet är mindre än 0,05 blir mothypotesen giltig. Mothypotesen är att skillnaden finns. Signifikansen markeras med \* i tabellerna: \*signifikant skillnad (p-värdet <0,05), \*\*starkt signifikant skillnad (p-värdet <0,01) och \*\*\* mycket starkt signifikant skillnad mellan de undersökta grupperna (p-värdet <0,001). Om  $\chi^2$ -testet inte har validitet på grund av för få svar i någon kolumn använder jag Likelihood ratio chi-square testet i stället. Dessa fall är markerade med ' i tabellerna. (Tabell 5.)

I tabell 5 presenteras de procentuella andelarna för lärare som har svarat på påståendena med att de helt eller delvis är av samma (ja) eller av annan åsikt (nej).

**Tabell 5.** Korstabell om lärarnas sätt att tala och olika faktorer i undervisningskontexten

	1 Undviker talspråk		2 Talar långsammare		3 Uttalar tydligare		4 Förenklar språket	
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
<b>Skolans läge</b>								
Nyland	54 %'	42 %'	35 %'	46 %'	42 %'	35 %'	27 %'	50 %'
Österbotten	70 %'	16 %'	64 %'	30 %'	67 %'	25 %'	60 %'	30 %'
Övriga	60 %'	25 %'	55 %'	25 %'	70 %'	20 %'	55 %'	30 %'
<b>Skolans storlek</b>								
<50	82 %'	12 %'	76 %'	18 %'	71 %'	18 %'	65 %'	24 %'
50–149	71 %'	18 %'	55 %'	37 %'	68 %'	26 %'	53 %'	34 %'
≥150	54 %'	33 %'	48 %'	35 %'	54 %'	29 %'	46 %'	38 %'
<b>Antalet elever med invandrabakgrund</b>								
<10	65 %	25 %	51 %	36 %	59 %	28 %	45 %	40 %
≥10	63 %	22 %	66 %	25 %	69 %	22 %	66 %	22 %

Analysen visar att det inte finns någon statistiskt signifikant skillnad mellan olika faktorer när det gäller de kontextuella faktorerna och lärarnas sätt att tala. P-värdet för varje faktor är över 0,05, vilket alltså betyder att nollhypotesen är valid. Skillnader mellan olika grupper finns men de är inte statistiskt signifikanta.

Enligt procentandelarna verkar lärarna i Nyland att minst ändra sitt sätt att tala i jämförelse med lärare från andra orter. Talspråkliga drag undviks mest i Österbotten (70 %) och 42 % av lärarna i Nyland har valt svarsalternativet *av annan åsikt* för påståendet *Jag undviker använda talspråkliga drag när jag har invandrarelever i klassen*. Orsaken till skillnaden kan vara att dialekterna är starkare i Österbotten (se avsnitt 4.2.2 om dialekt som språklig utmaning). Användning av dialekter i Österbotten kommer även fram i exempel 84 där Li2 berättar om sina erfarenheter i en österbottenskola. De lärare som jag har intervjuat i Nyland har inte nämnt liknande utmaningar med dialekt utan mera med finskan (se ex. 83).

Även andelen lärare som säger sig tala långsammare är störst i Österbotten (64 %), i Nyland talar 35 % av lärarna långsammare vilket är en betydligt lägre andel jämfört även med gruppen Övriga med 55 %. När det gäller ett tydligt uttal svarar största andelen av lärarna (70 %) från övriga Finland att de uttalar tydligare, i Nyland är andelen 42 %. Över hälften av de lärare (60 %) som arbetar i Österbotten säger sig förenkla sitt språk i klassrummet medan endast 27 % av de lärare som arbetar i Nyland säger sig göra detta. Knappt en fjärdedel (23 %) av lärarna i Nyland har även valt svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt* vid detta

påstående. Andelen är större än i Österbotten (10 %) eller i övriga Finland (15 %). De flesta lärare i Österbotten tycks ändra sitt sätt att tala medan lärarna i Nyland ofta svarar att de inte gör det. (Tabell 5.)

Även om skillnaderna inte är statistiskt signifikanta visar procentandelarna att lärarna i mindre skolor med färre än 50 elever ändrar sitt sätt att tala mera än lärarna i stora skolor med 150 elever eller fler. En majoritet (82 %) av lärarna i små skolor med under 50 elever svarar att de undviker talspråk, 76 % talar långsammare, 71 % uttalar tydligare och 65 % förenklar sitt språk. Samma andelar hos lärare i stora skolor med 150 elever eller fler är ungefär 50 % (54 %, 48 %, 54 % resp. 46 %).

Antalet elever med invandrabakgrund i skolan har inte lika stor betydelse, men även här finns en tendens att lärarna i de skolor som har 10 elever eller fler med invandrabakgrund ändrar sättet att tala mera än lärarna i skolor med färre än 10 elever med invandrabakgrund. (Tabell 5.) Den största skillnaden finns i andelen lärare som förenklar språket. I skolor med under 10 elever med invandrabakgrund svarar 45 % att de förenklar språket medan 40 % inte gör det. En större andel av lärarna i skolor med 10 eller fler elever förenklar språket: andelarna är 66 % och 22 %. En förklaring till dessa siffror kan ändå finnas i andra faktorer som handlar t.ex. om individerna i fråga (se tabell 6 och 7).

När det gäller individernas – lärarens och elevens – påverkan har jag tagit hänsyn till följande faktorer: arbetserfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund, yrket som klass- eller ämneslärare, fortbildning inom invandrarundervisning (tabell 6), antalet elever med invandrabakgrund i klassen samt lärarens uppfattning om hur bra eleverna kan svenska (tabell 7). Jag betraktar lärarens arbetserfarenhet ur två olika synvinklar: allmän arbetserfarenhet som lärare och arbetserfarenhet som lärare för elever med invandrabakgrund. Allmän arbetserfarenhet är indelad i tre grupper: lärare som har jobbat i högst 10 år (32 %), lärare som har jobbat i 11–20 år (37 %) och lärare som har jobbat i 21 år eller längre (31 %). Jag har delat in lärarna i två kategorier enligt hur lång arbetserfarenhet de har av att undervisa elever med invandrabakgrund: de som har undervisat i högst tre år (49 %) och de som har en arbetserfarenhet på fyra år eller längre (51 %).

I materialet finns 65 % klasslärare och 32 % ämneslärare. Tre lärare har lämnat frågan obesvarad och deras svar faller därför utanför denna analys (N=104). Endast 23 % har skaffat sig fortbildning som är relevant med tanke på undervisning av elever med invandrabakgrund, 75 % saknar sådan fortbildning. Två lärare har lämnat frågan utan svar och därför faller även de utanför denna analys (N=105).

**Tabell 6.** Korstabell om lärarnas sätt att tala och olika faktorer som handlar om lärarens bakgrund

	1 Undviker talspråk		2 Talar långsammare		3 Uttalar tydligare		4 Förenklar språket		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Arbetsfarenhet</b>									
Högst 10 år	71 % <sup>?</sup>	21 % <sup>?</sup>	47 % <sup>?</sup>	35 % <sup>?</sup>	53 % <sup>?</sup>	26 % <sup>?</sup>	50 % <sup>?</sup>	35 % <sup>?</sup>	
11–20 år	58 % <sup>?</sup>	33 % <sup>?</sup>	63 % <sup>?</sup>	30 % <sup>?</sup>	68 % <sup>?</sup>	28 % <sup>?</sup>	53 % <sup>?</sup>	38 % <sup>?</sup>	
21– år	67 % <sup>?</sup>	18 % <sup>?</sup>	55 % <sup>?</sup>	33 % <sup>?</sup>	64 % <sup>?</sup>	24 % <sup>?</sup>	52 % <sup>?</sup>	30 % <sup>?</sup>	
<b>Arbetsfarenhet (elever med invandrabakgrund)</b>									
≤3	69 %	27 %	52 %	37 %	60 %	29 %	48 %	42 %	
≥4	60 %	22 %	58 %	29 %	64 %	24 %	55 %	27 %	
<b>Yrke (N=104)</b>									
Klasslärare	69 %	21 %	51 %	36 %	57 %	29 %	47 %	39 %	
Ämneslärare	53 %	32 %	59 %	29 %	68 %	24 %	56 %	29 %	
<b>Fortbildning (N=105)</b>									
Någon fortbildning	77 %	15 %	88 %	12 %	88 %	4 %	77 %	19 %	2***, 3**, 4**
Ingen fortbildning	61 %	27 %	44 %	39 %	53 %	33 %	43 %	39 %	

Av tabell 6 framgår att lärarnas arbetsfarenhet eller yrke som klass- eller ämneslärare inte visar på någon statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. I dessa fall är nollhypotesen valid och de möjliga skillnaderna mellan de olika grupperna inte signifikanta. I fråga om faktorn fortbildning finns det även statistiskt signifikanta skillnader när det gäller påståendena 2, 3 och 4 i tabell 6.

Skillnaderna mellan grupperna som är indelade enligt längden på arbetsfarenhet är inte stora. Skillnaden är störst mellan lärare som har högst 10 års arbetsfarenhet och lärare med 11–20 års erfarenhet när det gäller påståendet om lärarna talar långsammare. Knappt hälften (47 %) av lärarna med kortare erfarenhet svarar att de talar långsammare medan 63 % av lärarna med 11–20 års erfarenhet har svarat på samma sätt. Andelarna är jämna mellan grupperna när det gäller påståendet om förenkling av språket. Cirka hälften av lärarna i alla grupper har svarat att de förenklar språket (50 %, 53 % resp. 52 %).

Arbetsfarenhet av undervisning av elever med invandrabakgrund tycks inte heller resultera i skillnader mellan de tre olika gruppernas svar. Den största skillnaden finns i fråga om förenkling av språket. Andelen lärare som inte förenklar språket när de undervisar elever med invandrabakgrund är större bland

dem som har en kortare erfarenhet av att undervisa elever med invandrarbakgrund. Av de lärare vilkas arbetserfarenhet är 3 år eller kortare har 42 % svarat att de är av annan åsikt vid påståendet *Jag förenklar språket när jag har invandrarelever i klassen*. Andelen lärare som har en arbetserfarenhet på 4 år eller längre är 27 %.

Den största skillnaden mellan klass- och ämneslärarna finns i fråga om att undvika talspråk. Litet över hälften (53 %) av ämneslärarna undviker talspråk när den motsvarande andelen bland klasslärare är 69 %. Skillnaderna i fråga om andra påståenden är inte stora, men det framgår av tabell 6 att en något större andel ämneslärare än klasslärare ändrar sitt språkbruk.

En klar majoritet av de lärare som har fått fortbildning har svarat att de talar långsammare (88 %), uttalar tydligare (88 %) och förenklar språket i klassrummet (77 %). Andelen bland de lärare som inte har gått på fortbildning är 44 %, 53 % och 43 %. Endast 4 % av lärarna med fortbildning svarar att de är av annan åsikt vid påståendet *Jag uttalar tydligare när jag har invandrarelever i klassen*. En tredjedel (33 %) av lärarna utan fortbildning är av annan åsikt om påståendet. Lärarens fortbildning har ändå inte betydelse för om läraren undviker talspråkliga drag eller inte. Det är sannolikt att en lärare som har fått fortbildning talar långsammare, uttalar tydligare och förenklar språket när elever med invandrarbakgrund finns i klassen. (Tabell 6.) Dessa resultat kan vara ett tecken på att lärarna som har fått fortbildning är mera medvetna om språket som används i klassrummet.

I tabell 7 har jag delat in lärarna i två kategorier enligt antalet elever med invandrarbakgrund som de undervisar: de som undervisar tre eller färre elever (64 %) och de som undervisar fyra eller fler elever (36 %). I tabellen har jag delat in lärarna i två grupper även enligt deras uppfattning om hur eleverna med invandrarbakgrund i klassen kan svenska. I den ena gruppen finns de lärare som anser att alla elever med invandrarbakgrund i deras klass kan svenska nästan lika bra som en infödd talare (29 %). I den andra gruppen finns de lärare som har minst en elev i klassen som inte kan svenska på nästan samma nivå som en infödd talare (71 %). (Tabell 7.)

**Tabell 7.** Korstabell om lärarnas sätt att tala och olika faktorer som handlar om eleverna

	1 Undviker talspråk		2 Talar långsammare		3 Uttalar tydligare		4 Förenklar språket		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Antalet elever med invandrabakgrund i undervisningen</b>									
≤3	59 %	30 %	45 %	38 %	54 %	30 %	41 %	42 %	2**, 4*
≥4	74 %	13 %	74 %	24 %	76 %	18 %	71 %	21 %	
<b>Elevens språkkunskaper i svenska</b>									
Minst en kan inte svenska	64 %	22 %	71 %	17 %	75 %	13 %	62 %	22 %	2-3***, 4**
Alla kan svenska	65 %	29 %	16 %	71 %	29 %	58 %	26 %	64 %	

Resultaten som framgår av tabell 7 visar att de lärare som undervisar fyra eller fler elever med invandrabakgrund sannolikt talar långsammare och förenklar språket i klassen än de som undervisar tre elever eller färre. Som exempel kan nämnas att majoriteten (74 %) av lärarna som undervisar fyra eller fler elever med invandrabakgrund har svarat att de talar långsammare, andelen bland dem som undervisar tre eller färre elever är 45 %. Ungefär lika stora andelar av de lärare som undervisar tre eller färre elever har svarat på påståendet *Jag förenklar språket när jag har invandrarelever i klassen* att de är av samma (41 %) eller av annan åsikt (42 %). Av tabell 7 framgår även att en stor del (76 %) av de lärare som har fyra eller fler elever med invandrabakgrund i sin klass uttalar tydligare, men här är skillnaden inte lika stor eller statistiskt signifikant.

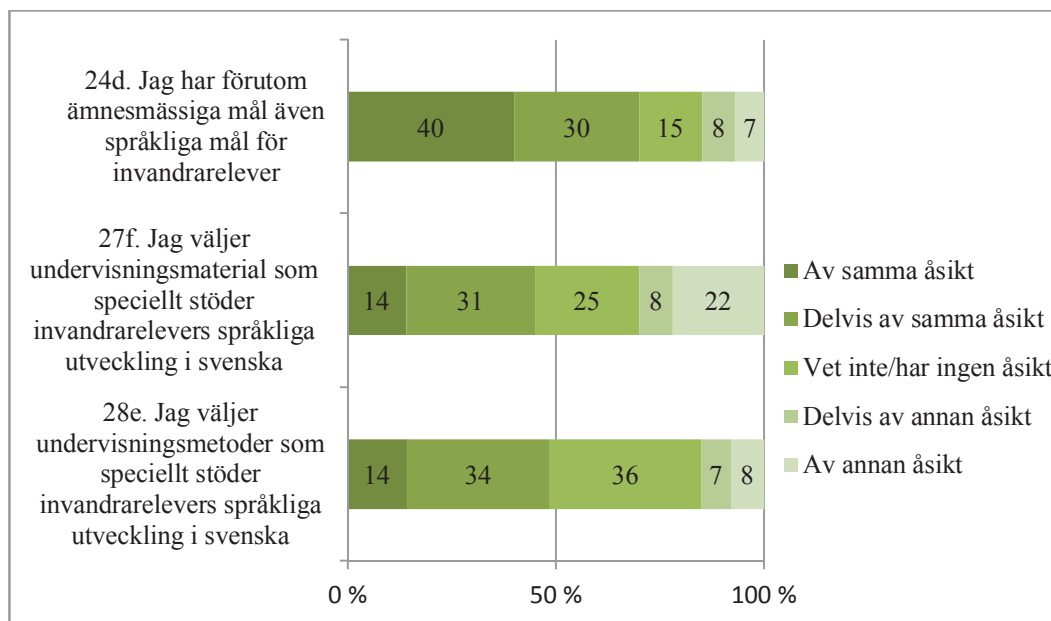
P-värdena visar att skillnaderna är statistiskt signifikanta eller starkt signifikanta när det gäller lärarnas sätt att tala i förhållande till elevernas språkkunskaper i svenska. De lärare som anser att alla elever inte kan svenska på nästan samma nivå som en infödd talare talar sannolikt långsammare (71 %), uttalar tydligare (75 %) och förenklar språket (62 %) när de undervisar elever med invandrabakgrund. Det är även tydligt att de som anser att eleverna kan svenska väl, inte anpassar språket så här. Endast 16 % av lärarna talar långsammare, 29 % uttalar tydligare och 26 % förenklar språket. (Tabell 7.) Även två av de intervjuade lärarna (Li5 och Li6) som berättar att de inte anpassar sitt sätt att tala i klassrummet på grund av elever med invandrabakgrund motiverar sitt språkbruk genom att förklara att barnen kan så bra svenska att någon speciell anpassning inte behövs. Skillnaden när det gäller påståendet om huruvida lärarna undviker talspråk är liten och inte statistiskt signifikant.

Åsikten om elevernas språkkunskaper är alltså en orsak till att lärarna ändrar sitt sätt att tala. Lärarna tycks vara medvetna om att dessa elever behöver språkligt

stöd och ger detta genom att anpassa sitt eget språkbruk. De flesta lärare (81 %) i undersökningen säger sig vara medvetna om hurdana språkfärdigheter eleverna med invandrarbakgrund har (se avsnitt 4.2.1). De mindre erfarna lärarna i min undersökning ändrar inte sitt sätt att tala mera än de som har en längre erfarenhet. Mindre erfarenhet tycks inte orsaka en onödig förenkling av språket som skulle kunna vara skadlig för alla elevers språkinläring (se Hajer & Meestringa 2010: 26–27; Slotte-Lüttge & Forsman 2013).

#### 4.3.2 *Språkstödjande material och metoder*

Lärarna tar hänsyn till språket i undervisningen genom att sätta språkliga mål för eleverna. Enligt figur 14 har de flesta (70 %) lärare svarat att de sätter språkliga mål i undervisningen, medan 15 % av lärarna svarar att de inte gör det. Andelen lärare som ställer upp språkliga mål är relativt hög eftersom lärare inom språkbad t.ex. i Bergroths (2009: 71) pilotundersökning hade svårigheter att ange hurdana språkliga mål de har för undervisningen fastän språkplanering och språkliga mål är centrala för språkbadundervisningen. Lärarna kan stödja elever att nå dessa mål t.ex. med lämpligt material och lämpliga undervisningsmetoder. I mitt material svarar knappt hälften av lärarna att de använder undervisningsmetoder och material som anses vara sådana att de ger stöd åt språkutvecklingen hos elever med invandrarbakgrund. Språkutvecklande material används av 45 % av lärarna och språkutvecklande metoder av 48 %. Nästan en tredjedel (30 %) av lärarna svarar att de är av annan åsikt vid påståendet att de väljer material som speciellt stödjer språklig utveckling i svenska när det gäller elever med invandrarbakgrund. I fråga om språkutvecklande metoder är 16 % av annan åsikt. En relativt stor andel av lärarna har valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt* i samband med dessa frågor: 25 % när det gäller material och 36 % när det gäller metoder. Detta kan tolkas som ett tecken på en viss osäkerhet och t.ex. på att lärarna inte har tänkt på den språkutvecklande aspekten när de väljer material och metoder för klassen. Den språkliga medvetenheten spelar en synlig roll i lärarens arbete enligt den nya läroplanen (se Grlgru 2014; West manuskript).



**Figur 14.** Lärarnas åsikter om mål, material och metoder i undervisningen

I intervjustvaren berättar lärarna hur de i planeringen eller i undervisningen tar hänsyn till de olika språkliga behoven. Flera lärare (Li1, Li2, Li3 och Li5) litar på assistenter och andra lärare när det gäller att iaktta elevernas språkkunskaper. Li1 ger ansvaret för att iaktta elevernas språkkunskaper till en personlig assistent och delvis även till de andra eleverna i klassen. Läraren har i planeringen valt en sådan metod att eleverna med invandrarbakgrund får språkligt stöd av andra elever i klassen (ex. 85). Enligt Gibbons (2002: 17) är grupparbeten ett bra sätt att öka det språkliga inflödet och elevens möjligheter att tala själv. Fastän Li1 svarar att hon inte tar hänsyn till språket har hon ändå gett eleverna goda möjligheter att använda språket med andra elever. Hon stödjer elevens språkinläring genom valet av undervisningsmetod fastän hon anser att det hör till assistentens uppgifter att hjälpa eleven. Samma synsätt kommer fram även i Voipio-Huovinens och Martins (2012: 102) undersökning där några klassföreståndare i finska högstadieskolor tyckte att ansvaret för stödet för eleverna med invandrarbakgrund helst skulle höra t.ex. till lärare i finska som andraspråk.

85. Nää [...] Det borde man ju ha gjort men att i den här storyline, så tänkte att när de är i en grupp [...] de hjälper liksom varandra, med språket också [...] Jag har int tagit hänsyn därför att han har en assistent här egentligen, som var sjuk, som sitter och hjälper liksom. (Li1)

Även Li2 berättar att eleven får hjälp av en annan lärare. Denna lärare undervisar i elevernas modersmål och i religion men hjälper även elever med andra ämnen. Li2 tar upp tidsbristen som orsakas av andra problem i klassen. Hon ser tidsbristen som ett skäl till att hon inte har haft möjlighet att ge elever med

invandrarbakgrund all den uppmärksamhet de skulle ha behövt (se även ex. 31 och 59).

Li3 och Li5 litar sig till specialläraren. Li3 nämner att eleverna går till specialläraren men även hon ger dem individuellt stöd (ex. 86). Li5 berättar att hon tidigare har tagit mera hänsyn till språkliga aspekter i undervisningen men inte längre eftersom eleven nu följer undervisningen bra och får extra stöd hos specialläraren. Li3 berättar att hon inte tar hänsyn till språkkunskaper hos elever med invandrarbakgrund i planeringen utan hjälper dem individuellt i undervisningssituationen i stället:

86. Mmm, nej jag tar inte det med på det sättet att jag speciellt gör nånting extra för dom för att jag går och förklarar och hjälper dessutom extra då för dom som behöver det, speciellt med språket. Där finns ju andra finlandssvenska pojkar som har dåligt med modersmålet som också får extra stöd [...] o sen dessutom så vår speciallärare ger ju en extra lektion per vecka åt dessa [...] (Li3)

Li4, Li6, Li7 och Li8 berättar uttryckligen att de medvetet tar hänsyn till språket när de planerar undervisningen. Li4 och Li6 anser att eleverna behöver mera stöd i vissa ämnen, men inte i alla. Li4 berättar att man inte behöver ta hänsyn till språkkunskaperna i matematik men i modersmålet t.ex. går hon genom temat speciellt grundligt och använder stödord för uppgiften. Li6 tycker att eleverna klarar sig i modersmålet men hon konstaterar att man i finskan behöver ta mera hänsyn till elevernas språkkunskaper och förbereda enklare texter (ex. 87).

87. [...] nå på ettan så är det ju oftast väldigt enkelt annars också, att det här, att de hänger ju bra med, just såna med modersmål och sån hänt o [...] den där finskan då på femman så där får man nog liksom tänka efter att man ska planera det så att de också förstår, hänger med [...] (Li6)

För Li7 har orsaken till språklig planering varit missnöje med undervisningsmaterialet. Läraren har inte kunnat använda samma lärobok för hela klassen och behöver därför individualisera undervisningen så att eleven med invandrarbakgrund får använda en annan lärobok. Li8 anger konkreta sätt att stödja elever språkligt. Hon visualiserar sin undervisning genom att rita och skriva på tavlan. Hon berättar att hon gör det eftersom det finns en elev som inte har invandrarbakgrund i klassen som behöver extra stöd men att även eleverna med invandrarbakgrund behöver visualisering. Även Li3 nämner att det finns också andra elever i klassen som behöver stöd med språket (ex. 86).

Lärarna berättar hur de konkret tar hänsyn till elevernas språkkunskaper i undervisningssituationerna. Fyra lärare (Li1, Li2, Li3 och Li4) nämner att de hjälper eleven genom att förklara ord. Li2 berättar att hon när hon har tid tar upp och förklarar nya ord utförligare än om hon inte hade elever med invandrarbakgrund i klassen (ex. 88). Hon använder synonymer, omformulerar

och ger individuella anvisningar till elever med invandrabakgrund. Även Li4 använder synonymer och en enspråkig ordbok i svenska för att lättare kunna förklara ord på ett annat sätt. Lärarna i Björklunds (2013: 127) undersökning nämner användning av synonymer och förenkling av språket som metoder att underlätta förståelsen.

88. I den mån jag har kvar tid o möjlighet så juu jag beaktar dem men det känns som att mina resurser int alltid räcker till (Li2)

Li2 nämner också att elever med invandrabakgrund ofta behöver individuell uppmärksamhet och råd i början av lektionen. Även Li6 säger att man mycket noggrant måste kontrollera om eleven faktiskt har förstått och inte bara låtsas ha förstått vad uppgiften går ut på. Li6 nämner också att eleverna hänger med bättre i grupparbeten eftersom de får stöd av andra elever. Även Li1 har märkt att eleverna med invandrabakgrund har nytta av gemensamt arbete med klasskamraterna (se ex. 85).

Li1 i exempel 89 lägger en del av ansvaret för att eleven ska förstå på en assistent som är i klassen för att speciellt hjälpa en elev med invandrabakgrund. Assistenten talar elevens modersmål. Läraren betonar också att alla behandlas på samma sätt i hennes klass. På detta sätt inkluderar hon eleverna med invandrabakgrund i klassen och eleverna får ingen extra uppmärksamhet. De eventuella specialbehoven tas hand om av andra.

89. Jag behandlar dom som alla andra här. Sen har de resurser liksom den här pojken har en lärare som [...] kommer hit två gånger i veckan o hon talar också hans språk (Li1)

I en undersökning av van Tartwijk m.fl. (2009) upptäckte forskarna att de intervjuade lärarna ofta var motvilliga att ta fram den kulturella eller etniska bakgrunden hos eleverna när det gäller undervisningen i mångkulturella klasser. Lärarna var ändå något osäkra om huruvida de borde ta hänsyn till dessa aspekter i undervisningen (van Tartwijk m.fl. 2009: 458).

Ett sätt att stödja språket är att använda icke-språkliga hjälpmedel. Tre (Li1, Li3 och Li5) av de lärare som jag har intervjuat använder inte mera icke-språkliga hjälpmedel på grund av att de har elever med invandrabakgrund i klassen. Li1 betonar att hon behandlar alla elever på samma sätt (ex. 89) och tycker inte att hon använder mera icke-verbala hjälpmedel på grund av elever med invandrabakgrund. Li5 anser att de elever med invandrabakgrund som hon har i klassen har så goda kunskaper i svenska att hon inte behöver använda icke-verbala hjälpmedel för deras skull.

Li2, Li7 och Li8 har tagit till icke-verbala hjälpmedel som en del av vanlig undervisning på grund av elever med invandrarbakgrund. Li2 och Li8 betonar att de använder icke-verbala hjälpmedel såsom bilder och gester som hjälp för alla som behöver språkligt stöd i klassen. Li7 berättar att hon använder mera bilder i undervisningen för att visualisera t.ex. en händelse i Bibeln på religionstimmen. Li4 och Li6 använder icke-verbala hjälpmedel speciellt om de talar individuellt med elever med invandrarbakgrund.

I frågeformuläret har jag bett lärarna berätta om de använder icke-verbal kommunikation och beskriva vilket slags icke-verbal kommunikation de i så fall använder (*Använder du mera icke-verbal kommunikation när du undervisar i en klass med invandrarelever än när du undervisar i en klass utan invandrarelever? Varför/Varför inte? Vilket slags? Bilder, gester, pantomim etc.*). Hälften (50 %) av de lärare som har svarat på enkäten använder mera icke-verbal kommunikation när de har elever med invandrarbakgrund i klassen. Lärarna använder inte alltid mera icke-verbal kommunikation när de undervisar hela klassen utan förklarar uppgiften vid behov efteråt t.ex. med hjälp av bilder (ex. 90).

90. Inte inför klassen, men ibland bilder, gester med de specifika eleverna (Le106)

Bilder nämns i 32 lärares svar och gester i 30 lärares svar. Dessa används oftast som icke-verbal kommunikation i klassrummet. Det höga antalet förklaras delvis av att jag har nämnt dessa som exempel på icke-verbal kommunikation i samband med frågan. Jag nämnde också pantomim som 8 lärare säger sig använda. Över hälften (59 %) av de lärare som säger sig använda mera icke-verbal kommunikation utnyttjar bilder i undervisningen och 56 % av lärarna använder gester. Tre lärare har nämnt att de, då de undervisar elever med invandrarbakgrund, tar alla möjliga medel i bruk för att få eleven att förstå. När lärarna undervisar på ett språkinriktat sätt kan de ge eleven kontextuellt stöd med hjälp av bilder och t.ex. föremål (Hajer & Meestringa 2010: 42).

Fem lärare är osäkra på om de använder mera icke-verbal kommunikation om det finns elever med invandrarbakgrund i klassen eller inte. Osäkerheten uttrycks i lärarnas svar på olika sätt. I exempel 91 uttrycker läraren sin osäkerhet med ordet ”kanske”. Det är möjligt att läraren använder mera icke-verbal kommunikation med elever med invandrarbakgrund i klassen men är osäker på om det faktiskt är så. I exempel 92 får man den uppfattningen att läraren skulle använda mera icke-verbal kommunikation om det fanns en elev med invandrarbakgrund i klassen som just har börjat sina studier i en svenskspråkig skola. Men eftersom en sådan situation inte har varit aktuell är det svårt för läraren att uttrycka sig exakt.

91. Kanske (Le51)

92. Vet inte, har aldrig haft någon invandrarelev i klassen som precis börjat. (Le8)

I fem fall har det inte varit möjligt att avgöra vilken lärarens åsikt egentligen är. Detta beror ofta på lärarens sätt att uttrycka sig. I exempel 93 är det inte klart om icke-verbala medel används på grund av hela klassen eller just därför att eleven med invandrarbakgrund finns med.

93. I matematiken är språket ett problem endast i textuppgifterna - invandrarelever har ofta bättre matematikkunskaper än våra 'egna' elever - i fysik-kemi är det ganska lätt att 'demonstrera' vad det är fråga om. (Le82)

I exempel 93 kan man märka att behovet av icke-verbal kommunikation har ett samband med ämnet. I matematik har eleverna inte språkliga svårigheter förutom om det är fråga om textuppgifter. I fysik-kemi demonstrerar läraren men förtydligar inte om demonstrationerna är fler i detta ämne just på grund av elever med invandrarbakgrund i klassen.

Cirka 39 % av lärarna som har svarat på enkäten använder inte mera av icke-verbal kommunikation därför att de har elever med invandrarbakgrund i klassen. I några svar kommer det fram att icke-verbal kommunikation används i klassen men inte på grund av elever med invandrarbakgrund utan som en del av vanlig undervisning. Det faktum att lärarna inte använder sig av icke-verbal kommunikation speciellt då de undervisar elever med invandrarbakgrund kan också tänkas hänga ihop med att eleverna redan kan svenska så bra att det inte behövs (ex. 94). Även läraren i exempel 95 behandlar eleven med invandrarbakgrund som en elev bland andra utan större extra uppmärksamhet. Det kan också hända att denna lärare använder icke-verbala hjälpmedel men inte endast på grund av elever med invandrarbakgrund.

94. Nej, de invandrarelever jag har så har så pass goda kunskaper att de klarar sig mycket bra utan förtydliganden. De har bott här sen de var små. Men visst använder man kroppsspråk när man undervisar/talar, det spelar ingen roll om det bara är infödda elever eller med invandrarelever. (Le27)

95. Nej. De behandlas i stort sätt på samma sätt som andra. (Le89)

Också antalet elever med invandrarbakgrund ser ut att påverka lärarnas svar. En lärare har i sitt svar angett att det i klassen med 20 elever finns bara en elev med invandrarbakgrund (ex. 96). Enligt min tolkning är det ett slags orsak till att mängden av icke-verbal kommunikation inte har ökats:

96. nej (invandrare 1/20) (Le104)

I exempel 96 diskuteras inte om denna enstaka elev skulle behöva icke-verbalt stöd i sitt skolarbete. Läraren nämner inte heller om icke-verbala hjälpmedel annars hör till undervisningssättet.

Tabell 8 visar i ljuset av tre utvalda kontextuella bakgrundsfaktorer lärarnas sätt att stödja språket i klassrummet. I tabellen presenterar jag svar på påståenden där lärarna helt eller delvis är av samma åsikt (ja) och helt eller delvis av annan åsikt (nej). Enligt korstabuleringen nedan sätter lärarna i Nyland (62 %) och i övriga Finland (60 %) ungefär lika mycket språkliga mål för eleverna. En större andel av lärarna i Österbotten (77 %) sätter språkliga mål för eleverna med invandrarbakgrund. Språkstödjande undervisningsmetoder och -material är vanligast bland lärare i övriga Finland (50 % resp. 60 %) och i Österbotten (48 % resp. 49 %). Språkstödjande material och metoder är mera sällsynta bland lärare i Nyland (35 % resp. 35 %). Den största andelen lärare som anger att de inte använder språkstödjande material eller metoder finns i Nyland (38 % resp. 31 %). Andelen lärare som har valt svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt* vid påståendet är störst i Österbotten: 41 % av lärarna har valt detta alternativ vid påståendet som handlar om språkstödjande undervisningsmetoder. Bland alla lärare är andelen 36 % (se figur 14).

**Tabell 8.** Korstabell om mål, material och metoder i undervisningen och olika faktorer som handlar om undervisningskontexten

	1 Språkliga mål		2 Språkstödjande undervisningsmaterial		3 Språkstödjande undervisningsmetoder		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Skolans läge</b>							
Nyland	62 %'	23 %'	35 %	38 %	35 %'	31 %'	
Österbotten	77 %'	10 %'	48 %	25 %	49 %'	10 %'	
Övriga	60 %'	20 %'	50 %	35 %	60 %'	11 %'	
<b>Skolans storlek</b>							
<50	82 %'	0 %'	47 %	12 %	65 %	6 %	1*
50–149	79 %'	8 %'	55 %	29 %	53 %	13 %	
≥150	60 %'	25 %'	37 %	37 %	38 %	21 %	
<b>Antalet elever med invandrarbakgrund</b>							
<10	68 %'	13 %'	40 %	31 %	45 %	17 %	
≥10	75 %'	19 %'	56 %	28 %	53 %	13 %	

Skolans storlek har betydelse i mitt material för om lärarna ställer upp språkliga mål i undervisningen. På basis av mina resultat är det sannolikare att en lärare som arbetar i en liten skola (under 50 elever) ställer upp språkliga mål än att en lärare som arbetar i en större skola gör det. Skillnaden mellan grupperna är även statistiskt signifikant. Andelen lärare som ställer upp språkliga mål för elever i en liten skola är 82 %, medan siffran i en skola med 150 eller fler elever är 60 %. En fjärdedel av lärarna i en större skola svarar också att de inte ställer upp språkliga mål medan inga lärare från en liten skola har svarat på samma sätt.

I mindre skolor använder fler lärare språkstödjande metoder (65 %) än de använder språkstödjande material (47 %). I de procentuella andelarna som gäller större skolor finns inte en likadan skillnad. I skolor med mellan 50 och 149 elever använder 55 % av lärarna språkstödjande material och 53 % språkstödjande metoder. De motsvarande andelarna är 37 % och 38 % bland lärare i skolor med 150 elever eller fler. Andelen lärare som använder språkstödjande metoder är mindre när det gäller stora skolor än i små skolor med under 50 elever.

Antalet elever med invandrabakgrund i skolan verkar inte ha någon tydlig inverkan på om lärarna ställer upp språkliga mål eller om de använder språkstödjande material och metoder. Skillnaden är inte statistiskt signifikant, men man kan ändå se att andelen lärare är något större i varje kategori när det gäller skolor med över tio elever med invandrabakgrund. Till exempel ställer 68 % av lärarna från skolor med under 10 elever med invandrabakgrund upp språkliga mål för sina elever. Om det finns flera elever med invandrabakgrund i skolan ställer 75 % av lärarna upp språkliga mål. (Tabell 8.)

I tabell 9 presenterar jag procentandelarna i korstabuleringen för fyra faktorer som handlar om individerna och påståendena om läraren ställer upp språkliga mål eller använder språkstödjande undervisningsmaterial eller undervisningsmetoder.

**Tabell 9.** Korstabell om mål, material och metoder i undervisningen och olika faktorer som handlar om läraren

	1 Språkliga mål		2 Språkstödjande undervisningsmaterial		3 Språkstödjande undervisningsmetoder		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Arbetsfarenhet</b>							
Högst 10 år	71 % <sup>*</sup>	12 % <sup>*</sup>	41 %	29 %	38 %	18 %	
11–20 år	68 % <sup>*</sup>	15 % <sup>*</sup>	50 %	25 %	60 %	18 %	
21– år	73 % <sup>*</sup>	18 % <sup>*</sup>	42 %	36 %	42 %	12 %	
<b>Arbetsfarenhet (elever med invandrabakgrund)</b>							
≤3	77 %	8 %	44 %	27 %	52 %	15 %	
≥4	64 %	22 %	45 %	33 %	44 %	16 %	
<b>Yrke (N=104)</b>							
Klasslärare	77 %	9 %	51 %	27 %	51 %	17 %	1*
Ämneslärare	56 %	29 %	29 %	35 %	38 %	12 %	
<b>Fortbildning (N=105)</b>							
Någon fortbildning	96 % <sup>*</sup>	0 % <sup>*</sup>	85 %	8 %	85 %	4 %	1**, 2***, 3***
Ingen fortbildning	61 % <sup>*</sup>	20 % <sup>*</sup>	32 %	37 %	37 %	19 %	

Skillnaderna i fråga om språkliga mål är inte så stora mellan de lärare som har olika lång arbetserfarenhet. Ett undantag är ändå lärare som har en arbetserfarenhet på 11–20 år. Dessa lärare ställer minst upp språkliga mål för eleverna (68 %) jämfört med dem som har kortare (71 %) eller längre erfarenhet (73 %). Lärare med 11–20 års arbetserfarenhet använder ändå mera språkstödande undervisningsmaterial och undervisningsmetoder än lärare i andra grupper. Värt att notera är även att 46 % av lärarna med arbetserfarenhet på över 21 år har valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt* vid påståendet som handlar om användningen av språkstödande metoder. Andelen är hög (44 %) även bland dem som har under 10 års arbetserfarenhet bakom sig.

Lärarnas erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund visar inte någon signifikant skillnad mellan grupperna. I procentandelen finns inte heller stora skillnader mellan grupperna när det gäller användning av språkstödande undervisningsmaterial och undervisningsmetoder. En större andel lärare (77 %) som har tre eller färre elever med invandrabakgrund i klassen ställer språkliga mål för eleverna än de lärare (64 %) som har fler elever i klassen.

Tabell 9 visar att det finns en signifikant skillnad mellan grupperna klass- och ämneslärare när det gäller språkliga mål. Det är sannolikare att ämneslärare inte ställer upp språkliga mål för eleverna än att klasslärare inte gör det. Tre fjärdedelar (77 %) av klasslärarna svarar att de ställer upp språkliga mål och 9 % att de inte gör det. När det gäller ämneslärare svarar 56 % att de ställer upp språkliga mål medan 29 % inte gör det. En större andel klasslärare (51 % resp. 51 %) stödjer eleverna med språkstödande material och metoder jämfört med andelen ämneslärare (29 % resp. 38 %). Hälften (50 %) av ämneslärarna har valt svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt* för påståendet som handlar om undervisningsmetoder medan 32 % av klasslärarna har valt detta alternativ. Dessa skillnader är dock inte statistiskt signifikanta men de kan ses som ett tecken på att klasslärarna är mer medvetna om språkets betydelse i undervisningen än ämneslärarna. Det har kritiserats att undervisningen i språk faller på modersmålslärarna fastän ansvaret borde ligga även hos ämneslärarna (se Hajer & Meestringa 2010: 15; se även avsnitt 2.4).

Tabell 9 visar att det är sannolikt att en lärare som har gått på fortbildning inom invandrarundervisning ställer upp språkliga mål och använder språkstödande material och metoder. Skillnaderna mellan grupperna är statistiskt starkt eller mycket starkt signifikanta. Nästan alla (96 %) lärare som har gått på fortbildning ställer upp språkliga mål för eleverna. Knappt två tredjedelar (61 %) av lärarna som inte har gått på fortbildning ställer upp språkliga mål. Det är också värt att notera att ingen som har fått fortbildning inte ställer upp språkliga mål. Det finns

ändå några som har svarat *vet inte/har ingen åsikt*. Majoriteten (85 %) av lärarna som har fått fortbildning använder också språkutvecklande material och metoder. Andelen bland de lärare som inte har fortbildat sig är ca en tredjedel (32 % resp. 37 %). Värt att notera är även att 44 % av de lärare som inte har fått fortbildning har valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt* när det gäller påståendet om språkstödjande undervisningsmetoder. Dessa resultat tyder på att lärarna får råd och redskap via utbildningen och blir medvetna om de språkliga aspekter som är förknippade med undervisningen.

**Tabell 10.** Korstabell om mål, material och metoder i undervisningen och olika faktorer som handlar om eleverna

	1 Språkliga mål		2 Språkstödjande undervisningsmaterial		3 Språkstödjande undervisningsmetoder		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Antalet elever med invandrabakgrund i undervisningen</b>							
≤3	67 %	16 %	43 %	29 %	43 %	14 %	
≥4	76 %	13 %	47 %	32 %	55 %	18 %	
<b>Elevers språkkunskaper i svenska</b>							
Minst en kan inte svenska	72 % <sup>a</sup>	14 % <sup>a</sup>	50 %	25 %	54 %	17 %	3*
Alla kan svenska	65 % <sup>a</sup>	16 % <sup>a</sup>	32 %	42 %	32 %	13 %	

Skillnaderna mellan de lärare som har tre eller färre elever eller fyra eller fler elever med invandrabakgrund i klassen är inte statistiskt signifikanta. Det framgår av tabell 10 att en större del av dem som har fler elever i klassen (76 %) ställer upp språkliga mål för eleverna än av dem som undervisar tre eller färre elever (67 %). När det gäller användning av språkstödjande material är skillnaden endast fyra procentenheter (47 % resp. 43 %). Andelen lärare som använder språkstödjande metoder är högre bland dem som undervisar fler elever med invandrabakgrund (55 %) än bland dem som har färre elever i klassen (43 %).

Av tabell 10 framgår att de flesta (65 %) av dem som anser att elever med invandrabakgrund har språkkunskaper nästan på samma nivå som en infödd talare ändå ställer upp språkliga mål för eleverna. Av de lärare som undervisar minst en elev med sämre språkkunskaper ställer 72 % upp språkliga mål. Skillnaden är 7 procentenheter. Även elever som har undervisningsspråket som modersmål utvecklar hela tiden sina språkkunskaper. Det är möjligt att lärarna ställer upp språkliga mål för hela klassen, inte särskilt för elever som inte har lärt sig svenska som modersmål.

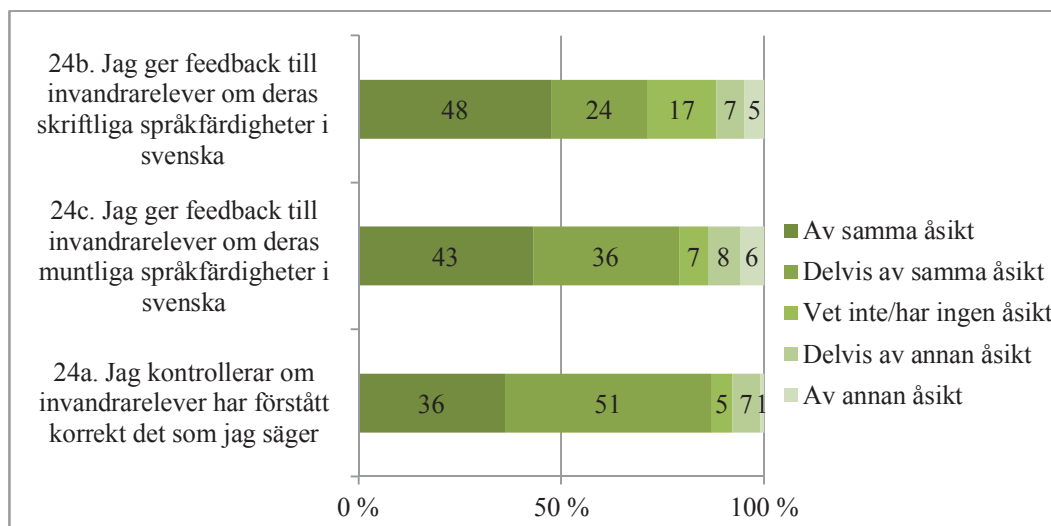
Elevers språkkunskaper har betydelse för om lärarna använder språkutvecklande material och metoder. Av de lärare som undervisar elever som har goda kunskaper i svenska använder 42 % inte språkutvecklande material. Andelen lärare som undervisar även elever som inte kan svenska nästan på en infödd nivå är 25 %. En knapp tredjedel (32 %) av lärarna som undervisar elever som kan svenska nästan på samma nivå som en infödd talare använder ändå språkutvecklande material. Hälften av lärarna i den andra gruppen använder dylika metoder. Skillnaden i användningen av språkutvecklande metoder är statistiskt signifikant. Man kan se i tabell 10 att över hälften (54 %) av lärarna som undervisar elever med svagare kunskaper i svenska använder språkutvecklande metoder medan andelen i den andra gruppen är 32 %. Över hälften (55 %) av de lärare som undervisar endast elever med goda kunskaper i svenska har i denna fråga valt svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt*. De kan ha valt detta alternativ eftersom de anser att eleverna som de har i klassen inte behöver undervisningsmetoder som stödjer den språkliga utvecklingen då dessa elever redan har så goda kunskaper.

#### 4.3.3 *Feedback på elevens språkfärdigheter*

Enligt Cummins (1996: 74–75) är det av högsta vikt att eleven får feedback för att kunna bli språkmedveten och utveckla sina inlärningsstrategier. Även Hajer och Meestringa (2010: 35, 131) betonar att fastän det är viktigt att eleven får möjlighet att använda språket är det också viktigt att eleven får kontinuerlig feedback för att kunna lära sig mera. Enligt forskarna är feedback nytt språkligt inflöde för eleven och positiv feedback påverkar även elevens motivation (Hajer & Meestringa 2010: 36). Gibbons (2006: 13) betonar att lärarens kommentarer fungerar som ett slags bro (en *become a bridge*) mellan det bekanta vardagliga språket och språket som används i skolkontexten.

När det gäller lärarens värderingar anser de flesta lärare (82 %) i min studie att det är deras ansvar att ge elever feedback på deras språkfärdigheter (se avsnitt 4.2.1). I enkäten har jag frågat lärarna om de ger feedback på de muntliga och de skriftliga språkfärdigheterna i svenska (figur 15). Majoriteten av lärarna ger feedback på muntliga och skriftliga språkfärdigheter. Lärarna ger oftare feedback på elevernas muntliga än på deras skriftliga färdigheter i svenska. Flera lärare (79 %) ger mer feedback på de muntliga språkfärdigheterna än på de skriftliga (71 %). Detta kan delvis förklaras av att det finns lärare som undervisar t.ex. i idrott eller slöjd och inte har skriftliga uppgifter. Det kom också fram att en större andel lärare (14 %) inte ger feedback på de muntliga färdigheterna jämfört med andelen lärare (11 %) som inte ger feedback på de skriftliga språkfärdigheterna. Det finns

17 % som har valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt* för frågan om de ger feedback på de skriftliga språkfärdigheterna. I fråga om muntliga färdigheter är andelen endast 7 %. (Figur 15.) Det kan även hända att de som inte har skriftliga uppgifter har valt just detta svarsalternativ.



**Figur 15.** Lärarnas åsikter om feedback

I intervjun har lärarna berättat om huruvida de ger feedback på elevernas muntliga och skriftliga kunskaper samt hur och i hurdana situationer feedback ges. Li3, Li4, Li5, Li7 och Li8 säger i intervjun att de ger feedback både på muntliga och på skriftliga kunskaper under lektionen och i utvärderingen. Li8 berättar i exempel 97 att hon berömmar eleven speciellt när hon märker att svenskan har gått framåt:

97. när jag ser framsteg så brukar jag vara noga med att säga att ”oj vad bra du sa den där saken nu” [...] (Li8)

Tre lärare (Li1, Li2 och Li6) berättar att de ger eleverna feedback ungefär på samma sätt som till alla andra elever. Li6 anser inte att hon ger speciell feedback på språkkunskaper till elever med invandrarbakgrund utöver det som alla andra får (ex. 98). Li1 berättar att hon kan skriftligt berömma elevens ordval eller stavning men ger inte desto mera feedback på språkkunskaperna. Li2 säger att hon spontant kan ge muntlig feedback under lektionen.

98. Int sku jag sätta nå speciell feedback på dom utan det är nog ungefär samma som jag ger åt alla (Li6)

Lärarna ger feedback utan att planera det desto mera i klassrumssituationer och som en del av bedömning i prov. Li2 och Li6 berättar att de ger språklig feedback även i samband med föräldrasamtalen.

Det är vanligt för lärarna att kontrollera om elever med invandrarbakgrund har förstått det som de sagt. De flesta lärare (88 %) som har svarat på enkäten anser att de kontrollerar att eleven har förstått, medan 7 % berättar att de inte gör det. (Figur 15.) Man kan kontrollera förståelse på olika sätt. De intervjuade lärarna har svarat att de frågar uttryckligen eller observerar hur eleven betar sig efter instruktionerna. I intervjun svarar två av lärarna (Li1 och Li2) att de inte uttryckligen kontrollerar om invandrareleven har förstått det som de har sagt. Li1 berättar att hon inte gör det men tillägger även att hon borde göra det. Li2 berättar att hon inte uttryckligen kontrollerar förståelsen men hon säger att hon märker om eleverna inte har förstått.

Li7 agerar i princip på samma sätt som Li2, dvs. hon observerar om eleverna börjar arbeta eller inte. Hon berättar ändå att hon även frågar eleverna aktivt. Också lärarna Li3, Li4, Li5, Li6 och Li8 berättar att de åtminstone då och då uttryckligen frågar om eleverna har förstått (ex. 99).

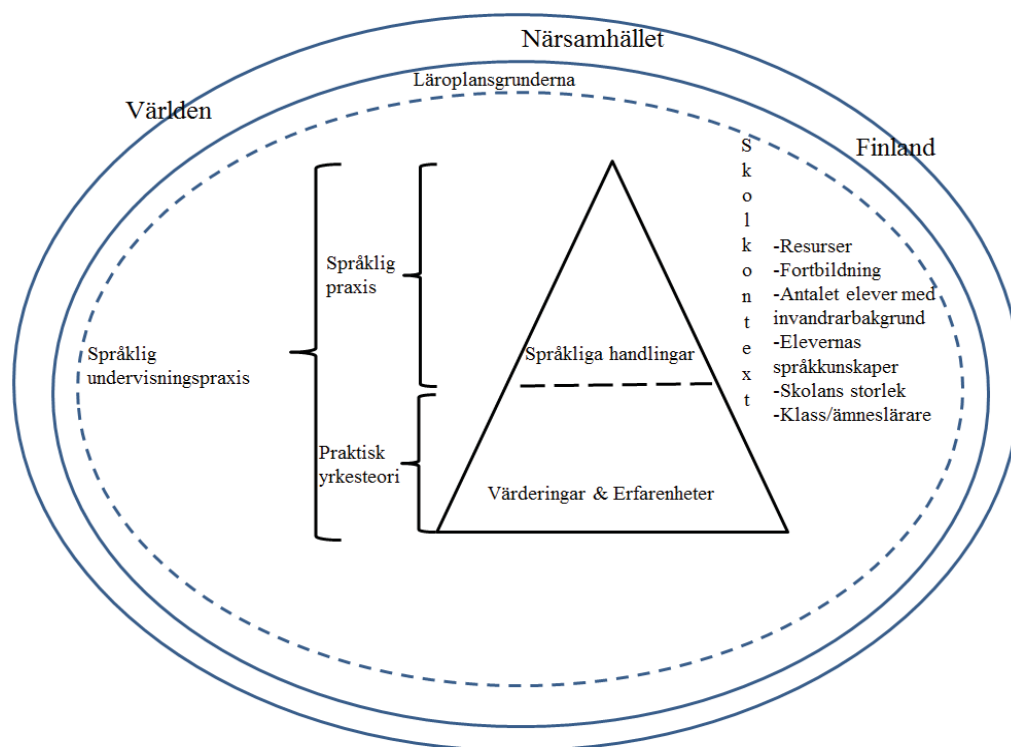
99. Jag har sagt att det är ingen vits att säga ”jo, jag förstår” om man inte förstod. Så de säger nog sen ”jo” eller ”nej” o jag litar på det (Li3)

Li3 och Li4 menar att de litar på att eleverna berättar om någonting ännu är oklart (ex. 99). Dessa lärare ger delvis ansvaret för förståelsen till eleven själv. I avsnitt 4.2.2.2 kom det fram att lärarna värdesätter elevens egen aktivitet. Denna värdering kan tänkas påverka lärarna så att de i sina handlingar ger eleven utrymme att ta ansvar för sin inläring och så att de även antar att eleven själv är aktiv. Li6 påpekar också att eleverna frågar själva om de inte förstår, men hon brukar också upprepa det som hon har sagt för att försäkra sig om att eleverna med invandrarbakgrund har förstått. Hajer och Meestringa (2010: 18–19) påpekar att fastän man förklarar något på nytt och förenklar språket betyder det inte att eleven förstår eller får möjlighet att utveckla sina språkfärdigheter. I Ahtinevas m.fl. (2010) undersökning har blivande ämneslärare lyft fram problematiken med att eleverna inte alltid berättade om de inte förstod. Som orsak nämnde de att eleven möjligen var rädd för att begå fel eller inte ville få uppmärksamhet. (Ahtineva m.fl. 2010: 14.) Liknande tankar uttrycker även några elever i Dooleys (2009) undersökning när de berättar att de är rädda för att någon skrattar åt dem. Eleverna i hennes undersökning talar även om att de anser att de måste själva aktivt berätta om svårigheterna att förstå (Dooley 2009: 84–89).

#### 4.4 Sammanfattande diskussion

Jag diskuterar resultaten i kapitel 4 i förhållande till min modell om lärarens språkliga undervisningspraxis (se avsnitt 2.4). Jag sammanfattar diskussionen

genom att bearbeta modellen enligt analysresultaten (figur 16). De svar på frågorna som har utgångspunkt i lärarens värderingar och erfarenheter handlar om lärarens roll och ansvar, de språkliga utmaningarna i klassen samt faktorer som lärarna upplever att befämjar eller hindrar elevens språkinläring. De svar på frågorna som har utgångspunkt i lärarens handlingar handlar om lärarens sätt att tala, användning av språkstödande material och metoder samt lärarens vana att ge eleverna feedback. I min analys som gäller de språkliga handlingarna har jag tagit hänsyn även till vissa bakgrundsfaktorer.



**Figur 16.** Lärarens språkliga undervisningspraxis utgående från analysen i kapitel 4

Enligt min modell utgörs de yttre ramarna för lärarens språkliga undervisningspraxis delvis av läroplansgrunderna. Under materialinsamlingstiden 2009–2010 tillämpas Grlgru 2004 även i undervisningen av elever med invandrabakgrund. Enligt West (manuskript) kommer dessa elever till synes närmast i de enskilda avsnitt som uttryckligen handlar om elever med invandrabakgrund. Grlgru 2004 ger inte tydliga ramar för undervisning av elever med invandrabakgrund utan dessa nämns skilt som specialfall (West manuskript). I figur 16 har jag ändrat de ramar som Grlgru 2004 skapar till en streckad linje för att illustrera denna vaghet.

Att läraren är en viktig språkmodell för elever med invandrabakgrund hör till värderingarna hos de flesta lärare i min undersökning. Denna värdering kan antas påverka lärarnas agerande i klassrummet när de använder språket i tal och i skrift. Enligt resultaten anger ändå inte alla lärare att de ändrar sättet att tala i klassrummet på grund av elever med invandrabakgrund (se avsnitt 4.3.1). En orsak till detta är elevernas goda kunskaper i svenska. Att vara språkmodell för eleverna kan även innebära att ge eleverna autentiskt språkligt inflöde och inte ändra sitt sätt att tala från det normala.

Det finns en variation i hur lärarna delar ansvaret och samarbetar med kolleger. Dessa svar är erfarenhetsbaserade men berättar även om lärarens värderingar. Vissa lärare har etablerat ett samarbete som har kommit till på grund av situationen: t.ex. att det plötsligt har kommit elever med invandrabakgrund i skolan. Lärarna berättar om samarbete med speciallärare och klassbiträden. I vissa fall delar lärarna ansvaret för undervisning för elever med invandrabakgrund med kolleger medan det i andra fall verkar som om ansvaret ges helt till annan personal. En lärare t.ex. berättar att elevens personliga assistent vanligen ger eleven språkligt stöd. Detta kan antas påverka lärarens språkliga handlingar som t.ex. användning av språkstödande material och metoder eftersom läraren möjligen inte känner behov att stödja språket i undervisningen om ansvaret för elevens språkutveckling ges till andra.

Enligt lärarna är den största språkliga utmaningen i klassrummet förståelse mellan eleven och läraren. Även när det gäller de viktigaste faktorerna som befrämjar eller förhindrar språkinläringen hos elever med invandrabakgrund tycks lärarnas svar basera sig på egna praktiska erfarenheter. Svaren kan tänkas basera sig även på det som Handal och Lauvås (2002: 19–22) kallar förmedlade kunskaper, t.ex. utbildning och fortbildning eller det som man har fått veta av andra lärare. Det framkommer tydligt i svaren att tillgång till lämpligt material och lämpliga metoder är betydelsefull. Dessa kan ses som en del av de resurser som läraren behöver (figur 16). En faktor som lyfts fram både när det gäller faktorer som befrämjar och som försvårar språkinläringen är kompisar. Lärarna önskade att eleven har svenskspråkiga kontakter i skolan och på fritiden i stället för endast finskspråkiga eller endast sådana som är på elevens modersmål. Enligt lärarna ligger ansvaret delvis även på eleverna med invandrabakgrund som ska vara aktiva i sin inläring.

Till lärarnas värderingar hör även ifall de känner att det är deras ansvar att ge eleven feedback på språkkunskaperna i svenska. Majoriteten av lärarna (88 %) känner att det är deras ansvar men i praktiken berättar 72 % att de ger feedback på

de skriftliga färdigheterna och 79 % på de muntliga färdigheterna. Denna skillnad kan delvis förklaras med den tidsbrist som många lärare upplever i arbetet.

I min analys som handlar om lärarens språkliga handlingar har jag undersökt vilken påverkan vissa kontextuella faktorer samt vissa faktorer som handlar om läraren eller eleven har på lärarnas svar. De faktorer som har visat statistiskt signifikanta skillnader när det gäller lärarens språkliga handlingar i klassrummet är skolans storlek, lärarens yrke som klass- eller ämneslärare, fortbildning, antalet elever med invandrabakgrund i klassrummet och elevernas språkkunskaper i svenska (figur 16). Det finns även relativt stora skillnader i procentandelar mellan vissa andra grupper.

Det kommer fram i den statistiska analysen att det är sannolikare att de lärare som har deltagit i fortbildning talar långsammare, uttalar tydligare och förenklar språket när de undervisar elever med invandrabakgrund än de lärare som inte har deltagit i fortbildning. Dessa tre sätt att ändra språkbruket är sannolikare också om läraren har minst en elev i klassen som inte kan svenska nästan på infödd nivå jämfört med om alla elever kan svenska. Om läraren undervisar fyra eller fler elever med invandrabakgrund är det sannolikt med ett långsammare och tydligare uttal än hos en lärare med färre elever med invandrabakgrund. Procentandelarna visar även skillnader mellan orterna Nyland och Österbotten. Det är sannolikare att en lärare från Österbotten ändrar sättet att tala än en lärare från Nyland. En knapp tredjedel av lärare i Nyland t.ex. svarade att de förenklar språket när motsvarande andel i Österbotten var 60 %. Detta kan förklaras även med antalet elever med invandrabakgrund eftersom i mitt material undervisar lärarna i Österbotten i genomsnitt fler elever med invandrabakgrund än i Nyland.

När det gäller de språkliga målen och användningen av språkstödande material och metoder kommer det fram i analysen att lärare i mindre skolor med under 50 elever oftare ställer upp språkliga mål för elever med invandrabakgrund än lärare i större skolor. Det finns samma skillnad även mellan klass- och ämneslärare, dvs. klasslärare ställer mer sannolikt upp språkliga mål. Detta samband kan även orsakas av att de små skolorna ofta är lågstadieskolor med klasslärare. Fortbildning har betydelse även när det gäller språkliga mål och språkstödande material och metoder. Det är tydligt att om lärarna har fått fortbildning är det mer sannolikt att de ställer upp språkliga mål och använder språkstödande material och metoder jämfört med lärare utan fortbildning. Lärarna som inte hade fått fortbildning valde också oftare svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt*. Fortbildning tycks ge lärarna färdigheter att känna igen och att ta hänsyn till de språkliga aspekterna i undervisningen. Lärarens arbetserfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund hade t.ex. inte en liknande betydelse. Om det finns

minst en elev med invandrarbakgrund i klassen finns det statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna när det gäller användningen av språkstödjande metoder, dvs. det är mer sannolikt att läraren i en sådan klass använder språkstödjande metoder än i en klass där alla elever kan svenska nästan lika bra som infödda talare. Elevernas språkkunskaper hade ändå inte någon större betydelse när det gäller de språkliga målen för undervisningen.

## 5 SPRÅKLIG UNDERVISNINGSPRAXIS I MÅNGKULTURELLA KLASSRUM I ETT FRAMTIDSPERSPEKTIV

Diskussionen i kapitel 5 koncentrerar sig på framtidsutsikter för den finlandssvenska skolan. Framtidsutsikterna diskuteras utgående från material på makronivån (utbildningsmyndigheterna) och på mikronivån (lärarna). Utbildningsmyndigheternas synvinkel baserar sig på en intervju med Bob Karlsson, direktör för den svenskspråkiga enheten vid Utbildningsstyrelsen 2012–2018 (avsnitt 5.1). Framtiden diskuteras ur lärarnas synvinkel i avsnitt 5.2. Avsnittet inleds med en analys av lärarnas åsikter om sin kompetens (avsnitt 5.2.1) och fortsätter med en analys av lärarnas åsikter om sitt arbete i mångkulturella klasser i den finlandssvenska grundskolan ur ett framtidsperspektiv (avsnitt 5.2.2). Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion (avsnitt 5.3).

### 5.1 Framtiden ur utbildningsmyndighetens synvinkel

Enheten för svenskspråkig utbildning vid Utbildningsstyrelsen ansvarar bl.a. för läroplans- och examensgrunderna på svenska. Sedan år 2012 har Bob Karlsson fungerat som direktör för enheten. Enligt Karlsson är språket en av utmaningarna inom den svenskspråkiga utbildningen, inte bara på grund av de elever som har finska som modersmål eller elever med invandrarbakgrund utan också på grund av elever som har svenska som modersmål. Enligt honom betonas det i den nya läroplanen 2014 att även ämneslärare har ansvar för språket, vilket överensstämmer med det som har publicerats i Grlgru 2014 efter det att intervjun hade genomförts (se West manuskript). Karlsson ser språkligt stöd för de finskspråkiga och tvåspråkiga eleverna som en mer aktuell fråga än språkligt stöd för elever med invandrarbakgrund. Han motiverar sin åsikt med att det finns relativt få elever med invandrarbakgrund i de finlandssvenska skolorna.

Som en stor förändring i svenskans ställning i mångkulturella klasser nämner Karlsson faran att svenska språket blir endast ett undervisningsspråk. Han hänvisar även till en klassrumsundersökning där eleverna slutade tala svenska genast när läraren inte var närvarande. Karlsson påpekar att man inte heller får tvinga eleverna att tala svenska och på så sätt förmedla en bild av att deras modersmål inte är acceptabelt (ex. 100). Sahlström m.fl. (2012) berättar att flera skolor har en språkpolicy som innebär att man talar svenska i klassen när vuxna är närvarande. Om man fokuserar för mycket på svenskan i skolan kan flerspråkiga elever uppleva att de inte får visa sin flerspråkiga sida där. Sahlström m.fl. (2012:

102–103) betonar att lärarna borde förmedla en önskan att använda svenska t.ex. med argument som ”Det är artigare att tala så alla förstår”.

100. Man vill ju att de också ska förstå, hänga med och trivas och så vidare att inte göra så här tvångssvenska i den svenska skolan.

Karlsson nämner att det inte är fråga endast om finskans påverkan utan på vissa orter är det de språk som elever med invandrarbakgrund talar som kan ta över utanför lektionstid. Han anser också att skolspråket kommer att kräva mera tid och energi av läraren. Karlsson vill inte sätta regler för att eleverna borde tala svenska i skolan eftersom han anser att det kan vara skadligt för självbilden om man inte får tala sitt modersmål.

Karlsson är ändå av den åsikten att det, fastän han tror att eleverna i framtiden kommer att tala flera språk under skoltiden, orsakar utmaningar när det gäller att skolan ska kunna säkra ett starkt skolspråk (ex. 101). Karlsson betonar att undervisningsspråket svenska ska beaktas i läroplanen också därför att svagare språkkunskaper kan ses som en orsak till att de svenskspråkiga skolorna har klarat sig sämre t.ex. i PISA-undersökningar jämfört med de finskspråkiga skolorna.

101. Det kommer ju säkert att ändras kanske mot en mera liberal syn [...] i alla fall om vi tänker att invandringen kommer att öka. Att man tillåter flera språk på ett annat sätt. Men det blir utmanande att få ett gott skolspråk [...] så det blir en stor utmaning för skolan.

Den nya läroplanen (Grlgru 2014) som är publicerad efter intervjun visar på denna förändring till ett mer liberalt synsätt. Där beskrivs bl.a. att flerspråkiga elever ska uppmuntras att använda sina språk på lektionerna (Grlgru 2014: 87).

Enligt Karlsson har grundskolan goda möjligheter att ta hänsyn till mångkulturalism och flerspråkighet även i framtiden, men han påpekar också att det kräver en viss vilja och iver från skolans och enskilda lärares sida. En utmaning är att dessa teman behandlas endast under speciella temadagar som snabbt glöms bort.

102. (Det är utmanande) att få in det naturligt i skolvardagen. Att det inte blir bara ett jippo.

Som ett nytt koncept angående undervisning av elever med invandrarbakgrund nämner Karlsson projektet *Skolspråk* (se avsnitt 2.2). Han anser att även om projektet mest handlar om språkparet svenska–finska kan det ge handlingsmönster även för de lärare som har elever med andra språkliga bakgrunder i klassen. I fråga om lärares färdigheter att ta hänsyn till elever med invandrarbakgrund i sin undervisning betonar Karlsson erfarenhetens roll.

103. Där är säkert skillnaderna stora beroende på var man jobbar att har man en längre tid haft invandrarelever så tror jag att man utvecklar sitt arbetssätt mera.

Karlsson säger att en lärare som då och då har någon elev med invandrarbakgrund i klassen kanske inte har förståelse för elevens behov på samma sätt som en mer erfaren lärare. Han påpekar att viljan till fortbildning kommer från läraren själv och att det sällan är någon annan som bestämmer att man ska delta i fortbildning (ex. 104). Enligt Karlsson bär läraren ansvaret; om läraren själv inte ser något behov av fortbildning, blir det ingen fortbildning.

104. Men om man int själv ser att man har behov så går man int.

Karlsson tror inte heller att alla lärare har kunskaper i att ta hänsyn till de språkliga aspekterna när de undervisar elever med invandrarbakgrund (ex. 105). Enligt Lahdenperä (2010b: 16–17) är fortbildning viktig för lärarna i mångkulturella skolor eftersom många av dem har fått sin utbildning för länge sedan och inte har dagsaktuell förståelse för mångkulturalism. Man kan säga att den efterfrågade kompetensen skiljer sig från de faktiska kvalifikationskraven i arbetet, dvs. arbetet kräver i praktiken mera utbildning än vad som krävs enligt de officiella kvalifikationskraven för en kompetent lärare (se avsnitt 2.3.1; Ellström 2004: 38–39). Enligt Karlsson stödjer Utbildningsstyrelsen lärarnas fortbildning genom att bevilja understöd till enskilda kursarrangörer.

105. Om frågan är ställd har alla lärare tillräckliga kunskaper så då måste jag säga nej, det har inte alla lärare.

Av erfarenhet säger Karlsson att de kvotflyktingar som får förberedande undervisning är lättare att hantera för läraren jämfört med t.ex. arbetskraftsinvandrare som representerar olika nationaliteter och som kommer i mitten av skolåret. Samma aspekter kommer fram även i ett svar av läraren i exempel 57 där läraren beskriver den belastande situationen när elever utan kunskaper i svenska placeras i ett vanligt klassrum. Under intervjun tar Karlsson även fram attitydfrågan i samband med kunskaper (ex. 106).

106. [...] men att kunskap- vet inte om det alltid handlar om kunskaper. Det kan handla om attityder också. Det här är en svensk skola. Som vissa lärare har till exempel med finskspråkiga också där de finns i mindre utstäckning.

107. Det är inte lärares problem, kanske läraren resonerar, utan det är elevernas eller föräldrarnas problem.

Exempel 107 visar att Karlsson också tar fram ansvarssynvinkeln. I stället för att se utvecklingen av språkkunskaperna som en gemensam uppgift kan lärarna enligt Karlsson även resonera så att eleverna och föräldrarna huvudsakligen borde ta hand om problematiken när det gäller språkinläringen.

Karlsson hoppas t.ex. att handboken som publicerats inom projektet *Skolspråk* ska ge stöd och allmänna riktlinjer för lärarna om hur man i undervisningen beaktar svenskkunskaper hos elever med invandrarbakgrund (se Slotte-Lüttge & Forsman 2013). Han placerar alla elever med bristande kunskaper i skolspråket på samma linje: han gör inte skillnad mellan en elev med invandrarbakgrund, en finskspråkig elev eller en svenskspråkig elev som har ”fattigt språk”. Han säger att språk som en komponent i alla ämnen kan vara en del i de blivande läroplansgrunderna. Karlsson anser att ett särskilt handlingsprogram angående språkliga frågor för elever med invandrarbakgrund inte behövs men att språket ska beaktas i läroplanen med tanke på lokala behov. Läroplanen skulle i framtiden kunna bli ännu mera ett arbetsredskap för läraren.

## 5.2 Framtiden ur lärarnas synvinkel

I detta avsnitt diskuterar jag framtiden ur lärarnas synvinkel genom att reda ut hur mina informanter ser på utvecklingen av sin lärarkompetens med hjälp av fortbildning (avsnitt 5.2.1). Jag undersöker även hur lärarna tror att deras arbete i framtiden påverkas av elever med invandrarbakgrund ur språkets synvinkel (avsnitt 5.2.2).

### 5.2.1 Utveckling av lärarkompetens

Lahdenperä (2010) diskuterar betydelsen av skolans mångkulturalism för skolan och lärarens arbete. Hon betonar att fortbildning är väsentlig för lärararbetet i mångkulturella skolor. Utan fortbildning kan föräldrade praktiker vara mera till skada än till nytta för barn med utländsk bakgrund. (Lahdenperä 2010b: 16–17.) I en rapport av Nationella centret för utbildningsutveckling är ett av utvecklingsförslagen att språkliga och kulturella aspekter borde ingå i all utbildning och fortbildning av lärare, eftersom lärares färdigheter angående dessa aspekter behöver utvecklas på alla utbildningsstadier. Rapporten föreslår att dessa aspekter kunde beaktas t.ex. i samband med utbildning som handlar om läroplan. Eftersom resurserna är begränsade föreslår man även möjlighet till distansutbildning. (Maahanmuuttajataustaiset oppijat 2015: 244–245.) I Axelssons m.fl. (2002) studie kommer det fram att fortbildning påverkar lärarnas kompetensutveckling och arbetet i praktiken. Enligt studien rapporterar de flesta pedagogerna att deras syn på språkanvändning (83 %, n=114), språkutveckling (90 %) och kunskapsutveckling (84 %) har förändrats på grund av en fortbildningskurs om tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. De flesta (94 %) har försökt göra förändringar i arbetet på grund av kursen och de flesta (70

%) anser att de även har lyckats med förändringarna. (Axelsson m.fl. 2002: 205–211.) Axelsson m.fl. (2002: 209) anger även att pedagogerna har märkt en skillnad i hur egna och andras attityder och värderingar syns. Det kan alltså betyda att fortbildning påverkar lärarnas praktiska yrkesteori.

Tre av lärarna (Li2, Li5 och Li7) som har deltagit i intervjun har fått fortbildning i temat invandrarundervisning. Alla förutom en berättar att de är intresserade av fortbildning) i framtiden. En av lärarna (Li5) förklarar att det inte för tillfället är aktuellt att skaffa sig mer fortbildning. Li8 i ex. 108 förklarar att hon har varit tvungen att välja bort fortbildning som handlar om undervisning av elever med invandrarbakgrund eftersom hon har koncentrerat sig på specialbehov som ett annat barn i hennes klass har. Hon framför ändå under intervjun att även denna utbildning har varit nyttig med tanke på elever med invandrarbakgrund.

108. Nå kanske jag själv sku vilja fortbilda mig lite mera inom den här invandrarproblematiken [...] har jag liksom bestämt att nu fokuserar jag min fortbildning på det så jag har nog fått välja bort det där (Li8)

Li8 berättar ytterligare att hon är intresserad av att utveckla sina kunskaper vidare. Lahdenperä (2010b: 16–17) påpekar att fortbildning är viktig för att lärarna behöver få information om mångkulturalism med tanke på undervisning i dag och detta har kanske inte varit lika aktuellt under deras grundutbildningstid.

Jag har valt att formulera frågan om fortbildning som en öppen fråga i enkäten (*Har du gått fortbildningskurser inom invandrarundervisning? Vilka? När?*). Majoriteten av lärarna (75 %) i min undersökning har inte deltagit i fortbildning. Knappt en fjärdedel (23 %) av lärarna har deltagit i en sådan. Två lärare (2 %) lämnade frågan obesvarad. Det kommer fram i analyserna i kapitel 4 att lärarens fortbildning ser ut att påverka lärarens handlingar i klassrummet. En statistiskt signifikant skillnad finns mellan grupperna när det gäller förändring i lärarens sätt att tala, om läraren ställer språkliga mål samt användning av språkstödande material och metoder i undervisningen. (Se avsnitt 4.3.1 och 4.3.2.)

Lärarna berättar som orsak till att de inte har deltagit i fortbildning att de inte har fått information om kurserna (ex. 109 och ex. 110). Läraren i exempel 109 uttrycker osäkerhet om huruvida det ens finns kurser som handlar om invandrarundervisning. Läraren i exempel 110 anser att information om sådana kurser inte har funnits eller erbjudits. Möjligheten att fortbilda sig kan även ha anknytning till lärarens egen aktivitet och eget intresse, dvs. lärarna upptäcker själva om de har fortbildningsbehov eller fortbildningsönskemål.

109. Nej. Finns det sådana? (Le87)

110. Nej, har inte blivit informerad/erbjuden sådana kurser. (Le57)

Typen av fortbildning varierar från studiebesök och dagkurser (ex. 111) till längre kurser, och tiden för fortbildningen varierar från en föreläsning till flera fortbildningstillfällen under några år (ex. 112).

111. Endast kortare dagkurser (Le4)

112. Ja-jag har jobbat som invandrarlärare många år och vi hade fortgående fortbildning. T.o.m fick vi lära oss ett afrikanskt främmande språk av en native, så att vi skulle känna på hur svårt det är att lära sig ett nytt språk som inte alls liknar ditt eget. Gäller åren 2001-2006. [...] (Le46)

Den fortbildning som läraren i exempel 112 har gått har hört till arbetet som invandrarlärare. Under materialinsamlingstiden jobbade läraren som ämneslärare på ett högstadium.

Fastän en stor del av informanterna har svarat att de inte har gått på fortbildning inom invandrarundervisningen är majoriteten av lärarna (64 %) intresserade av att fortbilda sig inom temat. Detta kan ses som ett tecken på att även om lärarna har fått lärarutbildning är de av den åsikten att de saknar den kompetens som arbetet kräver (se Ellström 2004: 38). Lärarna har uttryckt sitt intresse för fortbildningen när de har svarat på följande öppna fråga: *Redogör för vilken slags kurs/vilka slags kurser du skulle vara intresserad av att delta i. Om du inte är intresserad av att delta i någon kurs, berätta varför.* En knapp fjärdedel (23 %) av lärarna har svarat att de inte är intresserade av fortbildning inom området. De lärare som redan har gått på fortbildning var mera intresserade av att fortbilda sig även i framtiden än de lärare som inte hade gått på fortbildning (se tabell 12 nedan). Några informanter (4 %) lämnade frågan utan svar och markerade detta t.ex. med ett streck. När det har varit svårt att avgöra om lärarna är intresserade av fortbildning eller inte har jag fört in svaren i kategorin ”oklar” (8 % av svaren). Till denna kategori hör också svaren ”vet inte” eftersom man inte kan veta om detta svar betyder t.ex. att lärarna inte kan svara på frågan, att de inte vet hurdan kurs de skulle vilja delta i eller att de inte vet om de ens är intresserade av kurser. I denna kategori finns även fall där läraren har varit intresserad av att delta i någon kurs men av någon orsak inte kunnat göra det (ex. 113).

113. Jag hade varit intresserad av att lära mig mera men tyvärr går jag i pension under detta år så det är försent. (Le64)

De lärare som inte är intresserade av fortbildning inom invandrarundervisning berättar t.ex. att de kommer att gå i pension inom några år eller att de inte har tid. Den vanligaste orsaken är att de säger sig inte behöva fortbildning inom området. En del anser att eleven som de just nu har i klassen kan så bra svenska eller att de har så få elever med invandrarbakgrund att de inte behöver fortbildning (ex. 114

och ex. 115). Möjligheten till fortbildning ansågs bli aktuell ifall lärarna får elever med invandrarbakgrund.

114. Nej! Vi har så få invandrarelever just nu men kanske jag har behov av en kurs i framtiden. (Le3)

115. Jag är inte för tillfället intresserad av att gå på sån kurs, för att: Vi har så lite invandrare / de som vi har kan bra svenska / det är väl meningen att invandrarna ska smälta in i det finlandssvenska samhället / jag ska inte undervisa så många år till [snedstrecken är mina tillägg för att underlätta läsningen] (Le50)

I exempel 115 uttrycker läraren sin åsikt om att elever med invandrarbakgrund ska ”smälta in” i samhället och eftersom deras kunskaper i svenska är goda finns det ingen orsak för läraren att fortbilda sig. Ett motiv till ointresset är också att det inte finns många invandrare i skolan och att läraren efter några år slutar arbeta i yrket. Likadana åsikter har t.ex. Soilamo (2008: 156–158) påträffat i sin lärarprofil som hon kallar assimilerande uppfostrare. Dessa lärare betonar vikten av att kunna språket och av att elever med invandrarbakgrund ska assimileras i kulturen och skolan. Även i Mansikkas och Holms (2011: 140) undersökning kom det fram att lärarna ofta ansåg att då man undviker diskriminering betyder det att man inte uppmärksammar olikheterna överhuvudtaget.

Lärarna är intresserade av kurser som ger grundläggande information om att undervisa elever med invandrarbakgrund. Det nämns att lärarna vill få praktiska tips som de kan använda i undervisningen och få veta mer om eventuella nya metoder och få tillgång till mångsidigt material. Linnér och Westerberg (2009a: 53) har märkt att oerfarna lärarstudenter vill ha enstaka konkreta tips som ger dem trygghet. Enligt forskarna kan längtan efter tips bero på att de inte har förstått hur man utvecklas till en professionell lärare (Linnér & Westerberg 2009a: 53). Klassläraren i exempel 116 är speciellt intresserad av tips om undervisning i svenska. Även i Soilamos (2008: 104) undersökning i finska skolor nämns att en del av lärarna (N=4/12) vill få fortbildning i hur en elev som inte har finska som modersmål undervisas i undervisningsspråket. Läraren i exempel 117 är intresserad av att få fortbildning där just det egna ämnet står i fokus. Läraren i exempel 116 saknar grundläggande utbildning om allmän undervisning i en klass med elever som har olika bakgrund. Läraren saknar speciellt mångsidiga läromedel och nämner att läromedlen ska finnas tillgängliga både elektroniskt och som tryckta böcker. Tillgång till lämpligt läromaterial anses också allmänt vara problematisk i de svenskspråkiga skolorna eftersom efterfrågan är så liten att tryckning av material inte är lönsam för förlagen (Björklund 2013: 129–133). Behov av olika undervisningsmaterial och metoder kom fram i min studie redan i analysen i avsnitt 4.2.2.1 och 4.2.2.2 när lärarna berättade om faktorer som befrämjar och försvårar elevens språkinläring i svenska.

116. praktiska tips inom svenska undervisningen (Le49)

117. Kurser som ger vägledning i hur man undervisar invandrarelever i matematik, fysik och kemi (Le74)

118. Metoder för hur man ska undervisa mycket brokiga grupper med olika bakgrund  
Mera läromedel behövs!!!! Både elektronsikt och böcker (Le61)

Lärarna önskar fortbildning om de språkliga aspekterna och dessutom om de kulturella aspekterna i undervisningen av elever med invandrarbakgrund (ex. 119). Dessa lärare vill utveckla den interkulturella kompetensen i sitt lärarskap (se avsnitt 2.3.1)

119. Mig skulle intressera kurser som behandlar kulturella skillnader (Le80)

Soilamo (2008: 102–106) har kommit till likartade resultat med den skillnaden att ingen lärare som hon intervjuade hade deltagit i fortbildning. Alla lärare i hennes studie var av den åsikten att de behöver fortbildning och är villiga att delta i sådan. De ville få pedagogisk utbildning och praktiska råd (N=5/12) men även fortbildning om olika kulturer och religioner (N=5/12). (Soilamo 2008: 102–106.)

#### *Korstabulering mellan faktorn fortbildning och de utvalda bakgrundsfaktorerna*

I tabell 11 presenterar jag korstabulering mellan två faktorer angående fortbildning och tre faktorer angående kontextuella aspekter. Jag har delat in lärarna i två grupper enligt om de har deltagit i fortbildning (*ja* i tabellen) eller om de inte har deltagit i fortbildning (*nej* i tabellen). En liknande indelning använder jag även när det gäller intresse för fortbildning, dvs. om de är intresserade av fortbildning (*ja* i tabellen) eller inte (*nej* i tabellen). Två lärare har lämnat frågan om de har gått på fortbildning obesvarad (N=105). I fråga om intresset för fortbildning har jag tagit med de lärares svar jag har kunnat kategorisera antingen så att de är eller så att de inte är intresserade av fortbildning (N=94). Eftersom antalet svar är under 100 har jag inte beräknat statistisk signifikans när det gäller intresset för fortbildning. Samma svar jämförs utgående från samma indelning även i tabellerna 12 och 13. I tabell 11 korstabulerar jag svaren med de kontextuella faktorerna: skolans läge, skolans storlek och antalet elever med invandrarbakgrund. I de två senare tabellerna ersätts de kontextuella faktorerna med fyra (tabell 12) respektive två (tabell 13) andra faktorer.

**Tabell 11.** Korstabell om fortbildning och olika faktorer som handlar om undervisningskontexten

	1 Fortbildning (N= 105)		2 Intresse för fortbildning (N=94)		Signifikans (räknas inte för intresse)
	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Skolans läge</b>					
Nyland	15 %	85 %	52 %	48 %	
Österbotten	31 %	69 %	82 %	18 %	
Övriga	20 %	80 %	71 %	29 %	
<b>Skolans storlek</b>					
<50	35 %	65 %	87 %	13 %	
50–149	32 %	68 %	86 %	14 %	
≥150	16 %	84 %	59 %	41 %	
<b>Antalet elever med invandrabakgrund i skolan</b>					
<10	15 %	85 %	67 %	33 %	1***
≥10	48 %	52 %	89 %	11 %	

Tabell 11 visar att det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan faktorerna när det gäller sambandet mellan fortbildning och antalet elever med invandrabakgrund i skolan. Därtill finns det påfallande skillnader i procentandelarna även i samband med de två övriga faktorerna. Jämförelserna mellan skolornas olika placering visar att en procentuellt högre andel lärare i Österbotten har fått fortbildning jämfört med lärarna på andra orter. En större andel lärare från Österbotten är också intresserade av att få mera fortbildning (82 %) jämfört med lärarna på andra orter. Även om en jämförelsevis liten andel av lärarna i Nyland (15 %) har fått fortbildning är drygt hälften (52 %) av dem intresserade av fortbildning i framtiden. Andelen är mindre jämfört med den i Österbotten (82 %) och i övriga Finland (71 %).

Även skolans storlek ser ut att ha betydelse för lärarnas deltagande i fortbildning och deras intresse för framtida fortbildning. Endast 16 % av lärarna i stora skolor med 150 elever eller fler har fått fortbildning och 84 % har inte fått fortbildning. Endast drygt hälften (59 %) av lärarna från dessa skolor är intresserade av fortbildning. En jämförelse med siffror från skolor med under 50 elever visar skillnader: 65 % har inte fått fortbildning medan 87 % skulle vilja fortbilda sig i framtiden inom invandrarundervisning. Andelarna för lärarna i skolor med 50–149 elever följer samma fördelning (68 % resp. 86 %). I stora skolor ser det därmed ut att finnas mindre intresse för fortbildning jämfört med i mindre skolor även om bara en liten del av lärarna har fått fortbildning.

En jämförelse med antalet elever med invandrabakgrund som finns i skolan visar att intresset är större i de skolor som redan har flera elever med invandrabakgrund (89 % resp. 67 %). En tredjedel (33 %) av lärarna från skolor med under 10 elever med invandrabakgrund svarar att de inte är intresserade av fortbildning. Motsvarande andel bland lärare i skolor med 10 eller fler elever med invandrabakgrund är 11 %. I sina öppna svar berättar många lärare att de om antalet elever med invandrabakgrund är lågt inte anser sig behöva fortbildning (se ex. 114). En större andel (48 %) lärare i dessa skolor har också fått tidigare fortbildning jämfört med andelen lärare i skolor med under tio elever med invandrabakgrund (15 %). Skillnaden mellan dessa grupper är även statistiskt signifikant, dvs. antalet elever med invandrabakgrund har betydelse för hur många lärare som har gått på fortbildning.

Tabell 12 presenterar sambandet mellan två faktorer som handlar om fortbildning och fyra faktorer som handlar om läraren. Faktorerna som handlar om läraren är allmän arbetserfarenhet som lärare, arbetserfarenhet som lärare för elever med invandrabakgrund, yrket som klass- eller ämneslärare samt fortbildning inom invandrarundervisning. Faktorn fortbildning har jag korstabulerat endast med lärarnas intresse för fortbildning.

**Tabell 12.** Korstabell om fortbildning och olika faktorer som handlar om läraren

	1 Fortbildning (N=105)		2 Intresse för fortbildning (N=94)	
	Ja	Nej	Ja	Nej
<b>Arbetserfarenhet</b>				
Högst 10 år	18 %	82 %	77 %	23 %
11–20 år	28 %	72 %	75 %	25 %
≥21 år	27 %	73 %	68 %	32 %
<b>Arbetserfarenhet (elever med invandrabakgrund)</b>				
≤3	19 %	81 %	72 %	28 %
≥4	30 %	70 %	74 %	26 %
<b>Yrke (N=102, N=91)</b>				
Klasslärare	25 %	75 %	76 %	24 %
Ämneslärare	21 %	79 %	69 %	31 %
<b>Fortbildning (N=93)</b>				
Någon fortbildning	–	–	96 %	4 %
Ingen fortbildning	–	–	66 %	34 %

Skillnaderna mellan fortbildning och faktorerna som handlar om lärarens yrke är inte statistiskt signifikanta men det finns skillnader i procentandelarna i tabell 12. Färre lärare med högst 10 års arbetserfarenhet (18 %) har fått fortbildning inom invandrarundervisning jämfört med lärare med en längre arbetserfarenhet. Detta

kan delvis förklaras av att man inte har hunnit fortbilda sig eftersom arbetskarriären inte har varat så länge. Andelen lärare som har fått fortbildning är högst (28 %) bland de lärare som har 11–20 års arbetserfarenhet. Intresset för framtida fortbildning är störst bland dem som har högst 10 års erfarenhet och minst bland dem som har jobbat i 21 år eller längre. En orsak till detta är att en del av dem som redan har arbetat en längre tid närmar sig pensionsåldern och ser ingen nytta med att fortbilda sig jämfört med dem som ännu har en lång arbetskarriär framför sig. Pensionsåldern nämns i de öppna svaren som en orsak till minskat intresse för fortbildning (ex. 113).

Hur lång erfarenhet en lärare har av att undervisa elever med invandrabakgrund ser ut att påverka andelen lärare som har gått på fortbildning. En större andel av de lärare som har över 4 års arbetserfarenhet (30 %) av att undervisa elever med invandrabakgrund har fått fortbildning än av dem som har undervisat högst 3 år (19 %). Även dessa resultat kan delvis förklaras med hur lång arbetserfarenhet lärarna har. Lärarna är ungefär lika intresserade (72 % resp. 74 %) av att fortbilda sig i framtiden oberoende av hur lång erfarenhet de har av att undervisa elever med invandrabakgrund. Soilamo (2008: 165–166) kom i sin undersökning fram till att de lärare som hade mindre erfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund var villigare att fortbilda sig jämfört med lärarna som hade mera erfarenhet. Lärarna i Soilamos undersökning tyckte att deras färdigheter i undervisning i en mångkulturell klass har blivit bättre genom erfarenhet.

I procentandelarna för klasslärare och ämneslärare finns inga stora skillnader. En litet större andel klasslärare (25 %) har gått på fortbildning jämfört med andelen ämneslärare (21 %). Även intresset för fortbildning är några procentenheter större bland klasslärare (76 %) än bland ämneslärare (69 %). En orsak till detta kan vara att klasslärarna jobbar med en liten grupp elever varje dag. Ämneslärarna undervisar ofta flera elever som de träffar kanske ett par gånger i veckan.

Det framgår tydligt av tabell 12 att tidigare fortbildning inom invandrarundervisning har betydelse för intresset för den framtida fortbildningen. Nästan alla som redan har gått på fortbildning (96 %) skulle vilja fortbilda sig mera i framtiden. Av dem som inte har fortbildat sig är 66 % intresserade. Denna skillnad kan bero på att man ofta själv måste söka sig till fortbildning och det berättar om lärarnas aktivitet och intresse för att fördjupa sina kunskaper. Även i expertintervjun betonar Karlsson att lärarens aktivitet spelar en roll när det gäller att delta i fortbildning (ex. 104).

I tabell 13 har jag jämfört de två faktorer som handlar om fortbildning och antalet elever med invandrabakgrund som läraren undervisar samt lärarens uppfattning om dessa elevers språkkunskaper i svenska.

**Tabell 13.** Korstabell om fortbildning och olika faktorer som handlar om eleven

	1 Fortbildning (N=105)		2 Intresse för fortbildning (N=94)		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Antalet elever med invandrabakgrund i undervisningen</b>					
≤3	15 %	85 %	65 %	35 %	1***
≥4	43 %	57 %	88 %	12 %	
<b>Elevens språkkunskaper i svenska</b>					
Minst en kan inte svenska	31 %	69 %	87 %	13 %	1*
Alla kan svenska	10 %	90 %	41 %	59 %	

Det finns en starkt signifikant skillnad i fråga om fortbildning mellan lärargrupperna som är indelade enligt antalet elever med invandrabakgrund. En större andel av dem som undervisar fyra eller fler elever med invandrabakgrund (43 %) har fått fortbildning jämfört med dem som undervisar 1–3 elever (15 %). Av dessa lärare med flera elever med invandrabakgrund i klassen är också en större andel (88 %) intresserade av fortsatt utbildning jämfört med de lärare som undervisar 3 elever eller färre (65 %). I de öppna svaren kommer det fram att lärarna inte alltid upplever att de skulle behöva fortbildning om det finns bara en elev med invandrabakgrund i klassen. Om antalet elever ökar, ökar också viljan till fortbildning (se ex. 114).

Det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan lärarens fortbildning och lärarens uppfattning om elevernas språkkunskaper. Enligt tabell 13 har en större andel (31 %) av de lärare som anser att alla elever i klassen inte kan svenska på nästan samma nivå som en infödd talare fått fortbildning, jämfört med de lärare vilkas elever behärskar svenska nästan lika bra som en infödd talare (10 %). Elevens språkkunskaper tycks påverka även lärarens intresse. Majoriteten av lärarna (87 %) som har minst en elev med sämre kunskaper i svenska än en infödd talare är intresserad av fortbildning. Bland de lärare som undervisar elever som kan svenska nästan lika bra som en infödd talare är under hälften (41 %) intresserade av fortbildning. Det är sannolikt att om läraren anser att alla elever i klassen inte kan svenska ungefär lika bra som infödda talare är läraren också intresserad av att fortbilda sig. I svaren om hurdan fortbildning lärarna skulle vara intresserade av kommer det fram att de speciellt vill ha råd om olika sätt att undervisa eleverna i svenska (se ex. 116).

### 5.2.2 Skolans framtid i en mångkulturell kontext

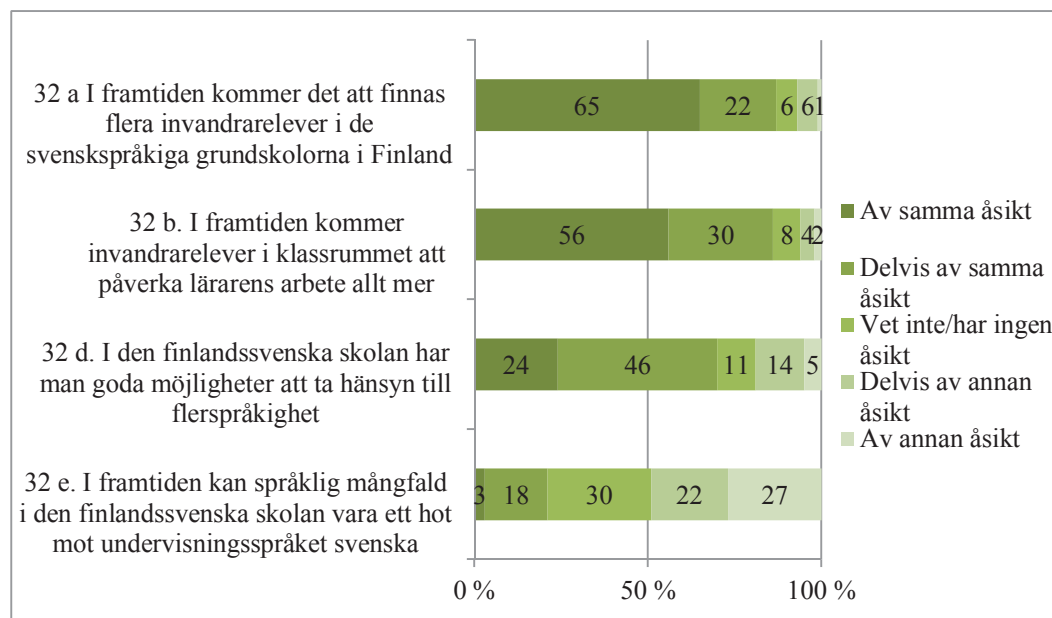
I tidigare studier har det kommit fram att antalet elever med invandrarbakgrund i klassrummet påverkar hur läraren upplever sin arbetsmängd. I Soilamos (2008: 111) undersökning upplever nästan alla (96,6 %) lärare som undervisar över tre elever med invandrarbakgrund att arbetsmängden har ökat ganska mycket, mycket eller till och med väldigt mycket. Över en tredjedel (35,9 %) av dem som undervisar tre eller färre elever med invandrarbakgrund upplever att arbetsmängden har ökat ganska mycket, mycket eller väldigt mycket. (Soilamo 2008: 111.)

I figur 17 presenterar jag hurdana åsikter lärarna i mitt material har om den finlandssvenska grundskolans framtid ur språkets synvinkel. I min undersökning tror majoriteten av lärarna att antalet elever med invandrarbakgrund kommer att öka i framtiden: 87 % av lärarna är helt eller delvis av samma åsikt vid påståendet *I framtiden kommer det att finnas flera invandrarelever i de svenskspråkiga grundskolorna i Finland* (figur 17). Svaret *helt av samma åsikt* väljs av 65 % av lärarna. Det framgår av figur 17 att ca 7 % är helt eller delvis av annan åsikt vid påståendet. Svaret *vet inte/har ingen åsikt* har valts av 6 % av lärarna. De flesta lärare (86 %) tror även att elever med invandrarbakgrund kommer att påverka lärarens arbete mera i framtiden. Cirka 6 % är helt eller delvis av annan åsikt och 8 % har valt svaret *vet inte/har ingen åsikt* för påståendet *I framtiden kommer invandrarelever i klassrummet att påverka lärarens arbete allt mer*.

De flesta lärare (70 %) är helt eller delvis av samma åsikt med påståendet att den finlandssvenska skolans möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet är goda (figur 17). Knappt en fjärdedel (24 %) av lärarna är helt av samma åsikt medan 46 % är delvis av samma åsikt. Knappt en femtedel (19 %) av informanterna är helt eller delvis av annan åsikt med påståendet och dessa lärare ser troligtvis mera begränsningar i den finlandssvenska skolans möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet. Det kan vara fråga om t.ex. brist på lämpligt material (se ex. 59) eller bekymmer för hur andra språk påverkar i undervisningen (se ex. 64 och 66). Svaret *vet inte/har ingen åsikt* väljs av 11 % av lärarna.

Som sista fråga i enkäten har jag valt ett påstående som har en negativ orsakskoppling mellan flerspråkighet och undervisningsspråket svenska: *I framtiden kan språklig mångfald i den finlandssvenska skolan vara ett hot mot undervisningsspråket svenska*. Figur 17 visar att påståendet har orsakat variation bland svaren. Av lärarna är 21 % helt eller delvis av samma åsikt. Närmare en tredjedel (30 %) av lärarna uttrycker osäkerhet och har då valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt* medan knappt hälften (49 %) av lärarna ser att den språkliga mångfalden inte är något hot mot undervisningsspråket svenska. Mansikka och

Holm (2011: 137) berättar att i deras studie har några lärare ansett att den finlandssvenska skolan skyddar den finlandssvenska kulturen och därför kan den inte engagera sig i mångkulturell utbildning. Denna uppgift kan tänkas ligga bakom att andra språk upplevs som ett hot (se Björklund 2013: 132).



**Figur 17.** Lärarnas åsikter om den finlandssvenska grundskolans framtid

Även de flesta (N=6/8, dvs. Li1, Li2, Li3, Li4, Li7 och Li8) lärare som jag har intervjuat är av den åsikten att det i framtiden kommer att finnas fler elever med invandrarbakgrund i deras klasser och skolor. Li8 i exempel 120 anser att orsaken till att invandringen ökar på orten är behovet av arbetskraft. Alla lärare är ändå inte helt säkra. Li4 säger dock att trenden tycks förändras på orten och hon tror att antalet kan minska senare på grund av att arbetsinvandringen har stagnerat på orten. Även andra lärare motiverar sina svar med arbetsinvandring, allmän globalisering (ex. 121) och med att invandrarnas släktingar flyttar till samma land och ort. Li1 anser också att ökningen kommer att vara större på den finska än på den svenska sidan i skolan (ex. 121).

120. Absolut ökar det. [intervjuaren: Varför?] Nå, trenden har ju hittills varit att det har flyttat in väldigt mycket, speciellt kanske näringarna är såna som dit man gärna tar utländsk arbetskraft. Här finns mycket jordbruk och djurhållning och pälsfarmning och sånt. (Li8)

121. Mnjoo-o. [intervjuaren: Varför?] Nå, invandringen ökar, tror jag, nog också hit till Finland [...] för att de ska ta hand om oss sen när vi är gamla och sjuka [...] jag tror det men inte så mycket kanske på den svenska sidan. Men nog tror jag att det kommer att öka. Nå, det är ju globalt nuförtiden. (Li1)

I exempel 120 och 121 syns det att kontexten är olika för Li8 som arbetar i Österbotten och Li1 som arbetar i Nyland. Li1 tar hänsyn till att invandrare har möjlighet att välja att lära sig finska vid integrering. Ingen av lärarna säger rakt ut att de inte tror att det blir fler elever med invandrabakgrund i klassen eller i skolan. Två lärare (Li5 och Li6) tvekade om sina svar. Li6 motiverar osäkerheten genom att förklara den dåliga arbetsituationen på orten. Li5 tycker att kommunen spelar en avgörande roll för hur mycket den tar emot flyktingar men att även finländarnas negativa attityder påverkar.

Lärarna (8/8 st.) ställer sig positivt till att det kommer fler elever med invandrabakgrund i den finlandssvenska skolan fastän de också nämner att det ställer nya krav på deras arbete. Lärarna i Soilamos (2008) undersökning anser att man borde ha endast några elever med invandrabakgrund i en klass så att alla elever får den uppmärksamhet som de behöver. Decentralisering av eleverna skulle också enligt lärarnas åsikt göra elevens integrering lättare i samhället. (Soilamo 2008: 146.)

Lärarna i min undersökning nämner att det krävs fortbildning (ex. 122) och resurser för att hjälpa eleverna att anpassa sig och för att undvika problem (ex. 123). Li1 nämner att man behöver mera kunskaper om kulturbakgrunden. Li2 i exempel 123 betonar att man måste vara beredd att jobba för att eleverna ska anpassa sig till det finländska samhället. Hon framhäver även att eleverna måste få stöd för att lära sig språk men också för annan undervisning.

122. Nå det ställer nya krav. Det blir mera som du sa mångkulturellt och mera liksom mångfasetterat att man måst som lärare få lite mera utbildning i det här [...] man sku behöva mera kunskaper i deras kultur också [...] (Li1)

123. Nog kräver det att vi är beredda att jobba för att ta emot dem på ett bra sätt och få dem- hjälpa dem att anpassa sig till vårt samhälle. Nog kräver det ju extra resurser av skolorna för att undvika problem och svårigheter som kan uppstå när- om inte de känner sig välkomna eller får tillräckligt stöd med att lära sig språk och ta del av undervisning överlag. (Li2)

På liknande sätt som i exempel 122 kommer det fram även i Soilamos (2008) undersökning att lärarna saknar kunskaper i kultur. För Soilamo (2008: 85–86) är kulturella kunskaper (*kulttuuriset tiedot*) en del av lärarens mångkulturella kompetens tillsammans med pedagogiska färdigheter, samt erfarenheter och attityder som hör till mångkulturalism. De flesta lärare (87,3 %, N=71) i hennes undersökning upplever att de har inga eller lite kunskaper om elevernas kulturer. Soilamo (2008: 99–101) märkte också att en större andel av de lärare som har fått utbildning som handlar om mångkulturalism även har kunskaper om elevernas kulturer jämfört med de lärare som inte har utbildning inom området. (Se avsnitt 2.3.1.)

Lärarna tar i sina svar fram språkaspekten ur elevens och även ur lärarnas synvinkel. En lärare (Li5) ser elever med invandrabakgrund som finlandssvenskar på grund av språket och anser att det är positivt att det blir fler finlandssvenskar. (Airio 2012a: 73–82.) Li3 berättar att för henne passar det bra om det blir fler elever med invandrabakgrund i skolorna, men hon lyfter ändå fram tanken att elever med invandrabakgrund kanske skulle ha det lättare i finskspråkiga skolor eftersom hon anser att finskan ändå är det språk som man ska kunna i Finland (ex. 124).

124. ingen skillnad för mig alltså [...] men [...] jag har många gånger tänkt att skulle dom kanske ha det lättare i finsk skola för finska måst dom lära sig ändå (Li3)

Li5 anser att eleverna med invandrabakgrund på basis av språket kan ses som finlandssvenskar. Även i Mansikkas, Holms och Londens (2013) undersökning nämner lärarinformanterna att ett centralt kännetecken för den finlandssvenska skolan är just det svenska språket. För vissa var det också det enda kännetecknet. Li3 är inte lika ivrig att se eleverna som finlandssvenskar eftersom hon anser att eleverna ändå måste lära sig finska (ex. 124). Li5 konstaterar även att hon inte ser det som problematiskt för elever med invandrabakgrund att lära sig finska sedan de har lärt sig svenska. (Se Airio 2012a: 73–82.) I mitt material ses kompisarnas eller omgivningens finska även som en hindrande faktor för språkinläringen i svenska (se ex. 64 och 65).

Li4 (ex. 125) nämner att det är mycket viktigt att läraren talar en god svenska. Li4 berättar att hon har varit på studiebesök i några skolor i Sverige där hon ansåg att vissa lärare som hade utländsk bakgrund inte var tillräckligt skickliga på svenska. Hon anser att i en likadan situation i Finland kommer skolans nivå att sänkas. I Bigestans (2015: 78–87) undersökning som handlar om lärare med utländsk bakgrund i Sverige kommer det fram att lärarna ser språket som en utmaning i arbetet. Lärarna upplever även att kolleger och föräldrar tvivlar på deras kompetens i att undervisa eftersom de talar svenska som andraspråk (Bigestans 2015: 95–105).

125. jag måst nog säga det åtminstone tycker jag att den som då har svensk undervisning ska ha svenska som modersmål eller åtminstone vara riktig duktig på svenska (Li4)

Elever med invandrabakgrund ses också som en resurs i klassen och dessa elever representerar sin kultur och kan vara till nytta för hela klassen genom att de själva kan lyfta fram sin kultur (Li1). Deras närvaro ökar också toleransen (Li6 och Li7). (Airio 2012a: 73–82.)

När det gäller faktorer som lärarna hoppas ska förändras i framtiden nämner de att de saknar resurser. Li2 nämner att tidsbristen är aktuell i arbetet. Lärarna anser att fler elever med invandrarbakgrund kräver extra resurser, t.ex. stödtimmar, en personlig assistent (ex. 126) eller lämpligt material (Li1, Li3, Li6 och Li7).

126. mera stödtimmar åt dom kanske. Ja, en egen person som de får då läsa språk med (Li3)

Även om många lärare kritiserar att resurserna inte räcker till berättar en lärare (Li4) att hon tycker att de har satsat mycket resurser på undervisning av elever med invandrarbakgrund och hon är mycket nöjd med den rådande situationen. I fråga om utveckling av den egna undervisningen föreslår två lärare (Li1 och Li5) att temadagar arrangeras (se Airio 2012a: 73–82). I intervjun med direktören för den svenska enheten vid Utbildningsstyrelsen påpekas att mångkulturalism och flerspråkighet borde ingå i skolvardagen och inte presenteras skilt som temadagar (se avsnitt 5.1, ex. 102).

Två lärare (Li2 och Li3) påminner om att också annat än det mångkulturella skulle kräva mera uppmärksamhet. Li3 nämner uttryckligen de s.k. halvspråkiga eleverna, som är tvåspråkiga men har bristande kunskaper i båda språken: svenska och finska (se Airio 2012a: 73–82.). I Mansikkas, Holms och Londens (2013: 297–298) undersökning om lärarnas syn på elevernas identiteter i den finlandssvenska skolan nämner lärarna att tvåspråkigheten ses delvis som en rikedom men även som en utmaning eftersom kunskaperna både i finska och i svenska kan vara svaga bland tvåspråkiga. Forskarna menar att dessa språkligt svaga elever kan anses orsaka liknande problem som de som finns i skolor med många elever med invandrarbakgrund när det gäller t.ex. förståelsen av skriftliga uppgifter. (Mansikka, Holm & Londen 2013: 297–298). Två lärare (Li1, Li5) säger att de hoppas på en förändring i attityderna så att eleverna blir mer toleranta. (Se Airio 2012a: 73–82.) Två lärare (Li2 och Li4) önskar också att eleverna med invandrarbakgrund skulle delta i hobbyverksamhet även utanför skolan. Också i enkätsvaren som handlar om faktorer som hjälper eleverna att lära sig svenska kommer det fram att lärarna önskar att eleverna skulle ha aktivt umgänge med svensktalande och att de skulle ha möjlighet att använda svenska utanför skolan (se ex. 44).

I tabell 14 presenterar jag lärarnas åsikter om de påståenden som ges i figur 17 i förhållande till tre kontextuella faktorer. Faktorerna är skolans läge, skolans storlek och antalet elever i skolan.

**Tabell 14.** Korstabell om framtiden och olika faktorer som handlar om undervisningskontexten

	1 Flera elever med invandrarbakgrund i framtiden		2 Elever med invandrarbakgrund påverkar lärararbete		3 Goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet		4 Språklig mångfald är hot mot svenskan	
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
<b>Skolans läge</b>								
Nyland	73 % <sup>2</sup>	15 % <sup>2</sup>	77 % <sup>2</sup>	12 % <sup>2</sup>	85 % <sup>2</sup>	8 % <sup>2</sup>	19 %	62 %
Österbotten	92 % <sup>2</sup>	3 % <sup>2</sup>	90 % <sup>2</sup>	3 % <sup>2</sup>	70 % <sup>2</sup>	16 % <sup>2</sup>	18 %	48 %
Övriga	95 % <sup>2</sup>	5 % <sup>2</sup>	85 % <sup>2</sup>	5 % <sup>2</sup>	50 % <sup>2</sup>	40 % <sup>2</sup>	30 %	40 %
<b>Skolans storlek</b>								
<50	94 % <sup>2</sup>	0 % <sup>2</sup>	88 % <sup>2</sup>	6 % <sup>2</sup>	82 % <sup>2</sup>	12 % <sup>2</sup>	12 %	59 %
50–149	89 % <sup>2</sup>	5 % <sup>2</sup>	97 % <sup>2</sup>	0 % <sup>2</sup>	74 % <sup>2</sup>	18 % <sup>2</sup>	26 %	50 %
≥150	85 % <sup>2</sup>	10 % <sup>2</sup>	77 % <sup>2</sup>	10 % <sup>2</sup>	63 % <sup>2</sup>	21 % <sup>2</sup>	19 %	46 %
<b>Antalet elever med invandrarbakgrund</b>								
<10	87 % <sup>2</sup>	5 % <sup>2</sup>	84 % <sup>2</sup>	7 % <sup>2</sup>	71 %	17 %	19 %	52 %
≥10	91 % <sup>2</sup>	9 % <sup>2</sup>	90 % <sup>2</sup>	3 % <sup>2</sup>	69 %	22 %	25 %	44 %

I samband med de tre faktorerna finns det inte en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. Det framgår dock av tabell 14 att en mindre andel lärare i Nyland (73 %) tror att antalet elever med invandrarbakgrund ökar i skolorna jämfört med vad lärare från andra orter tror (Österbotten 92 % och övriga Finland 95 %). Majoriteten av lärarna i Nyland (12 %) är också av den åsikten att dessa elever inte kommer att påverka lärararbetet mera i framtiden. I Österbotten är andelen 3 % och i övriga Finland 5 %. Orsaken till skillnaderna mellan Nyland och Österbotten kan vara att finskan är ett dominerande språk i Nyland och därför antar lärarna möjligen att invandrare som i framtiden flyttar till Finland väljer att lära sig finska i stället för svenska. En stor del av lärarna i Nyland (85 %) ser den finlandssvenska skolans möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet som goda medan endast hälften (50 %) av lärarna från övriga Finland är av samma åsikt. Av lärarna från övriga Finland är 40 % av annan åsikt när det gäller påståendet att den finlandssvenska skolan har goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet. Andelen är avsevärt större än den i Nyland (8 %) och Österbotten (16 %).

I övriga Finland är en större andel lärare (30 %) jämfört med lärarna i Nyland (19 %) och Österbotten (18 %) av den åsikten att språklig mångfald är ett hot mot svenskan. I Nyland är lärarna minst oroliga för svenskans ställning som undervisningsspråk. Där är 62 % av lärarna av annan åsikt i fråga om påståendet, i Österbotten 48 % och i övriga Finland 40 %. Orsaken till dessa resultat kan även

finnas i den språkliga kontexten; i Nyland är lärarna vana vid att balansera mellan svenska och finska eftersom så många elever har en tvåspråkig eller finskspråkig bakgrund (se Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 9).

De flesta lärare i mitt material är av den åsikten att det i framtiden kommer att finnas fler elever med invandrarbakgrund i de svenskspråkiga skolorna i Finland (tabell 14). Ingen lärare från en liten skola med högst 50 elever är av annan åsikt inför påståendet att antalet elever med invandrarbakgrund ökar i framtiden. Det framgår av tabell 14 att alla lärare som är av annan åsikt inför påståendet arbetar i skolor med 50–149 elever (5 %) eller 150 elever eller fler (10 %). Andelen lärare som har valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt* vid påståendet fördelas jämnt mellan grupperna. Andelen lärare som har valt detta alternativ är 6 % i skolor med under 50 elever och 50–149 elever och 5 % i skolor med 150 eller fler elever. Skolans storlek verkar alltså inte att orsaka variation i svaren.

Ingen lärare från en skola med 50–149 elever är av annan åsikt vid påståendet om elever med invandrarbakgrund kommer att påverka lärarens arbete mera i framtiden. Majoriteten (97 %) är av den åsikten att dessa elever påverkar lärarens arbete mera i framtiden. Skillnaden är 20 procentenheter jämfört med värdena för skolor med 150 elever eller fler. I dessa skolor har 77 % av lärarna svarat att de är av samma åsikt inför påståendet.

En större andel lärare i mindre skolor med under 50 elever jämfört med i de större skolorna tror på den finlandssvenska skolans möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet. Andelen lärare i mindre skolor som är av samma åsikt vid påståendet är 82 %, i skolor med 150 eller fler elever är andelen 63 %.

Cirka en fjärdedel (26 %) av lärarna från mellanstora skolor (50–149 elever) anser att språklig mångfald är ett hot mot svenskan. I mindre skolor är andelen 12 % och i större skolor med 150 elever eller fler är andelen 19 %. I skolorna med under 50 elever anser 59 % av lärarna att de är av annan åsikt vid påståendet. Hälften av lärarna i mellanstora skolor (50–149 elever) och 46 % av lärarna i stora skolor (150 elever eller flera) är av annan åsikt när det gäller detta påstående.

Antalet elever med invandrarbakgrund i skolan tycks inte ha någon stor inverkan på lärarnas åsikter. Av tabell 14 framgår att skillnaderna är endast några procentenheter. De största skillnaderna kommer fram i påståendet som handlar om huruvida den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot svenskan. En fjärdedel (25 %) av lärarna som kommer från skolor med 10 eller fler elever med invandrarbakgrund är av den åsikten att den språkliga mångfalden kan ses som ett hot, 44 % av dessa lärare är av annan åsikt. Av de lärare som arbetar i skolor med

under 10 elever med invandrabakgrund är 19 % av samma åsikt och 52 % av annan åsikt vid påståendet.

I tabell 15 presenteras korstabulering av påståendena som handlar om framtiden i den finlandssvenska skolan och faktorerna som handlar om lärarens bakgrund. Bakgrundsfaktorerna är längden på allmän arbetserfarenhet, arbetserfarenhet i undervisning av elever med invandrabakgrund, yrket som klass- eller ämneslärare och fortbildning inom undervisning av elever med invandrabakgrund.

**Tabell 15.** Korstabell om framtiden och olika faktorer som handlar om läraren

	1 Flera elever med invandrabakgrund i framtiden		2 Elever med invandrabakgrund påverkar lärararbete		3 Goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet		4 Språklig mångfald är hot mot svenskan		Signifikans
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	
<b>Arbetserfarenhet</b>									
Högst 10 år	88 % <sup>2</sup>	3 % <sup>2</sup>	88 % <sup>2</sup>	6 % <sup>2</sup>	74 % <sup>2</sup>	15 % <sup>2</sup>	18 %	32 %	
11–20 år	83 % <sup>2</sup>	10 % <sup>2</sup>	80 % <sup>2</sup>	10 % <sup>2</sup>	73 % <sup>2</sup>	23 % <sup>2</sup>	20 %	63 %	
21–år	94 % <sup>2</sup>	6 % <sup>2</sup>	91 % <sup>2</sup>	0 % <sup>2</sup>	64 % <sup>2</sup>	18 % <sup>2</sup>	24 %	52 %	
<b>Arbetserfarenhet (elever med invandrabakgrund)</b>									
≤3	88 % <sup>2</sup>	4 % <sup>2</sup>	84 % <sup>2</sup>	10 % <sup>2</sup>	71 %	23 %	10 %	50 %	4**
≥4	87 % <sup>2</sup>	9 % <sup>2</sup>	87 % <sup>2</sup>	2 % <sup>2</sup>	69 %	15 %	30 %	49 %	
<b>Yrke (N=104)</b>									
Klasslärare	86 % <sup>2</sup>	9 % <sup>2</sup>	87 % <sup>2</sup>	6 % <sup>2</sup>	71 %	19 %	17 %	56 %	
Ämneslärare	94 % <sup>2</sup>	3 % <sup>2</sup>	82 % <sup>2</sup>	6 % <sup>2</sup>	68 %	18 %	26 %	41 %	
<b>Fortbildning (N=105)</b>									
Någon fortbildning	92 % <sup>2</sup>	4 % <sup>2</sup>	92 % <sup>2</sup>	0 % <sup>2</sup>	77 % <sup>2</sup>	19 % <sup>2</sup>	19 %	65 %	
Ingen fortbildning	86 % <sup>2</sup>	8 % <sup>2</sup>	84 % <sup>2</sup>	8 % <sup>2</sup>	68 % <sup>2</sup>	19 % <sup>2</sup>	20 %	44 %	

Lärarnas arbetserfarenhet verkar inte ha någon stor betydelse för deras åsikter om framtiden. Det finns små skillnader i andelen lärare som har arbetat i 11–20 år eller i över 20 år i svaren. En större andel lärare (94 %) som har jobbat i 21 år eller längre är jämfört med de lärare som har jobbat mellan 11 och 20 år (83 %) av den åsikten att antalet elever med invandrabakgrund kommer att öka i framtiden. En större andel (91 %) av dem som har jobbat i över 21 år eller längre förväntar sig också att elever med invandrabakgrund kommer att påverka deras arbete mera. Andelen bland dem som har jobbat i 11–20 år är 80 %.

Det finns större skillnader mellan grupperna när det gäller påståendet om den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot undervisningsspråket svenska i framtiden. Av annan åsikt är 63 % av de lärare som har 11–20 års arbetsfarenhet, medan av de lärare som har jobbat en kortare tid (högst 10 år) är 32 % av annan åsikt. Knappt en fjärdedel av lärarna som har 21 års arbetsfarenhet eller längre anser att den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot svenskan. Knappt en femtedel (18 %) av de lärare som har högst 10 års arbetsfarenhet är av samma åsikt. En kort arbetsfarenhet syns som en osäkerhet i svaren. Hälften av de lärare som har jobbat en kortare tid (högst 10 år) som lärare har valt att svara *vet inte/har ingen åsikt* i frågan.

Det framgår av tabell 15 att längden på arbetsfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund inte påverkar lärarnas åsikter om antalet elever med invandrabakgrund i framtiden eller om dessa elever påverkar lärarnas arbete mera. Arbetsfarenhet påverkar inte heller svaren vid påståendet att lärarna anser att den finlandssvenska skolan har goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet. En statistiskt starkt signifikant skillnad finns mellan grupperna när det gäller påståendet att den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot svenskan. Av procentandelarna kan man dra den slutsatsen att en större andel av dem som har undervisat elever med invandrabakgrund i fyra år eller längre ser den språkliga mångfalden som hot jämfört med de lärare som har en kortare arbetsfarenhet. Cirka hälften av båda grupperna är av annan åsikt vid påståendet. Knappt en tredjedel (30 %) av lärarna som har arbetat fyra år eller längre med elever med invandrabakgrund är av den åsikten att den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot svenskan. Motsvarande andel lärare bland dem som har en kortare arbetsfarenhet ( $\leq 3$  år) är 10 %. Lärarens arbetsfarenhet av att undervisa elever med invandrabakgrund verkar ha betydelse speciellt när det gäller andelen lärare som är osäkra i sitt svar eller inte har en åsikt vid påståendet. Svaret *vet inte/har ingen åsikt* väljs av 40 % av lärarna med en kortare arbetsfarenhet ( $\leq 3$  år) av att undervisa elever med invandrabakgrund. Motsvarande andel bland lärare med en längre erfarenhet är 21 %.

Skillnaderna mellan klass- och ämneslärare är huvudsakligen högst 8 procentenheter. En något större skillnad finns angående frågan om lärarna ser den språkliga mångfalden som ett hot mot svenskan. En större andel klasslärare (56 %) jämfört med andelen ämneslärare (41 %) tycks inte se språklig mångfald som en hotbild för svenskan. Andelen ämneslärare (26 %) bland dem som ser den språkliga mångfalden som ett hot är också större än andelen klasslärare (17 %).

Det märks inte några statistiskt signifikanta skillnader angående fortbildning i tabell 15. Av procentandelarna framgår dock att ingen av de lärare som har gått på fortbildning är av annan åsikt vid påståendet *I framtiden kommer invandrarelever i klassrummet att påverka lärarens arbete allt mer*. Cirka en femtedel av lärarna i båda grupperna är av samma åsikt att den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot svenskan som undervisningsspråk. En tydlig skillnad syns ändå i andelen lärare som är av annan åsikt vid påståendet: 65 % av lärarna som har fått fortbildning är av annan åsikt, medan den motsvarande andelen bland dem som inte har fått fortbildning är 44 %. Bland dem som inte har gått på fortbildning finns mera osäkerhet och 36 % av lärarna har valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt*. Bland lärare med fortbildning är motsvarande andel 16 %.

Av tabell 16 framgår hur antalet elever med invandrarbakgrund, som lärarna undervisar, och elevernas kunskaper i svenska påverkar lärarnas svar som handlar om framtiden.

**Tabell 16.** Korstabell om framtiden och olika faktorer som handlar om eleverna

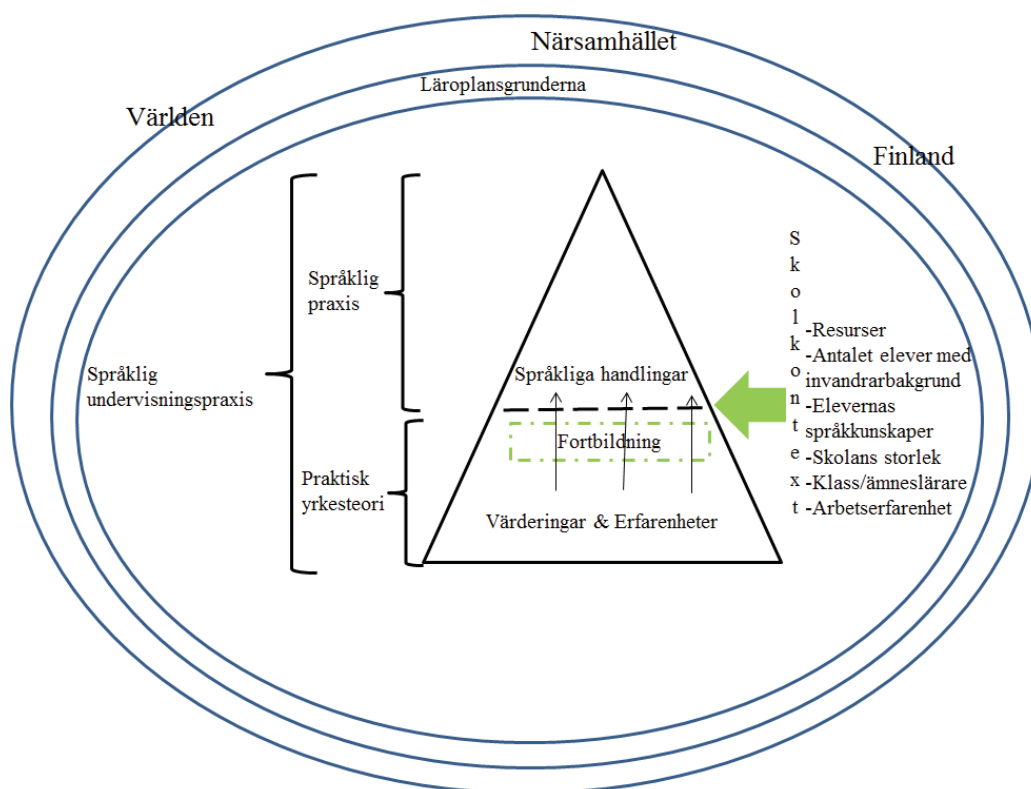
	1 Flera elever med invandrarbakgrund i framtiden		2 Elever med invandrarbakgrund påverkar lärararbete		3 Goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet		4 Språklig mångfald är hot mot svenskan	
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
<b>Antalet elever med invandrarbakgrund i undervisningen</b>								
≤3	86 % <sup>*</sup>	7 % <sup>*</sup>	84 % <sup>*</sup>	7 % <sup>*</sup>	72 %	16 %	17 %	55 %
≥4	92 % <sup>*</sup>	5 % <sup>*</sup>	89 % <sup>*</sup>	2 % <sup>*</sup>	66 %	24 %	26 %	39 %
<b>Elevers språkkunskaper i svenska</b>								
Minst en kan inte svenska	88 % <sup>*</sup>	8 % <sup>*</sup>	85 % <sup>*</sup>	7 % <sup>*</sup>	68 %	22 %	25 %	47 %
Alla kan svenska	87 % <sup>*</sup>	3 % <sup>*</sup>	87 % <sup>*</sup>	3 % <sup>*</sup>	74 %	10 %	10 %	55 %

Antalet elever med invandrarbakgrund verkar inte vara avgörande för lärarnas åsikter om framtiden. Vissa skillnader finns dock mellan grupperna men de är inte statistiskt signifikanta. Av tabell 16 framgår att en större andel (55 %) av dem som har högst tre elever med invandrarbakgrund anser att språklig bakgrund inte är ett hot mot svenskan jämfört med de lärare som undervisar fyra eller fler elever (39 %). Andelen lärare som har valt alternativet *av samma åsikt* är något större bland dem som har fler elever med invandrarbakgrund i klassen (26 %). Motsvarande andel i gruppen lärare som undervisar tre eller färre elever är 17 %. Över en tredjedel (35 %) av lärarna med fyra eller fler elever har valt svarsalternativet *vet inte/har ingen åsikt*. Också i den andra gruppen är andelen närmare en tredjedel (29 %).

Inte heller lärarens uppfattning om elevernas språkkunskaper verkar vara en avgörande faktor för hurdana åsikter lärarna har om framtiden. Skillnader kan fastställas när det gäller påståendet om hot: av de lärare som anser att alla elever i klassen inte kan svenska på en nästan infödd nivå har en fjärdedel svarat att de ser den språkliga mångfalden som ett hot, medan andelen bland dem som anser att alla elever i klassen kan svenska är endast 10 %. Andelen nej-svar överstiger 50 % bland de lärare som har svarat att alla elever kan svenska nästan på en infödd talares nivå.

### 5.3 Sammanfattande diskussion

Detta avsnitt består av en sammanfattande diskussion om resultaten i kapitel 5. Analysresultaten sammanfattas i figur 18 som utgår från min modell som presenteras i avsnitt 2.5 och som jag har reviderat i avsnitt 4.4.



**Figur 18.** Språklig undervisningspraxis ur ett framtidsperspektiv

Utgående från expertintervjun med Bob Karlsson som är direktör för den svenskspråkiga utbildningen vid Utbildningsstyrelsen kommer det tydligt fram att elever med invandrabakgrund inkluderas som en del av klassen i den finlandssvenska grundskolan (se även West manuskript). Majoriteten av lärarna i

mitt material är av den åsikten att antalet elever med invandrarbakgrund kommer att öka i framtiden (87 %) och att dessa elever kommer att påverka lärarens arbete allt mer (86 %). De intervjuade lärarna ser den allmänna globaliseringen i världen och i Finland som orsak till att antalet elever med invandrarbakgrund ökar i framtiden även i de svenskspråkiga skolorna.

Elever med invandrarbakgrund anses ofta behöva språkligt stöd i sina studier, men Karlsson påpekar att alla elever i klassen är i behov av språklig stöttning delvis på grund av de lägre PISA-resultaten och delvis på grund av finskans påverkan på svenskan. Karlsson ser ett bra skolspråk som en utmaning för den svenskspråkiga skolan och man måste satsa mycket på språket. Denna syns även i Grlgru 2014 som ger tydligare ramar för undervisningen ur språkets synvinkel än Grlgru 2004 (West manuskript).

Karlsson är av den åsikten att alla lärare i de svenskspråkiga skolorna inte har kunskaper som gör att de kan ta hänsyn till elever med invandrarbakgrund i undervisningen. Eftersom han lyfter fram utveckling av kunskaperna genom fortbildning kan man utgående från Ellströms (2004: 38) modell säga att det är fråga om avsaknad av viss kvalifikation: den kompetens som arbetet kräver. En utbildad lärare är kvalificerad att arbeta som lärare, men om man saknar kunskaper i att undervisa elever med invandrarbakgrund behöver man ännu fortbildning inom området. Fortbildning är ett centralt sätt att utveckla lärarens kompetens. Majoriteten (75 %) av lärarna i min undersökning har inte gått på sådan fortbildning som handlar om undervisning av elever med invandrarbakgrund, men de flesta lärare (64 %) är ändå intresserade av att delta i fortbildning. Lärarna önskar utveckla sin mångkulturella kompetens med utbildning både om pedagogik och om kultur. Samma tendens har kommit fram även i andra undersökningar inom området. I undersökningar av t.ex. Talib (1999), Miettinen (2001), Soilamo (2008) och Björklund (2013) har lärarna uttryckt ett behov av mera kunskaper eller fortbildning (se avsnitt 3.4).

I enkätsvaren kom det fram att det finns statistisk signifikanta skillnader mellan lärarens fortbildning och tre faktorerna, antalet elever med invandrarbakgrund i skolan och i undervisningen samt elevernas språkkunskaper i svenska. Enligt resultaten har en större andel lärare har gått på fortbildning om det finns tio eller fler elever med invandrarbakgrund i skolan jämfört med skolor under tio elever med invandrarbakgrund. På samma sätt påverkar det även om läraren själv undervisar fyra eller fler elever med invandrarbakgrund eller är av den åsikten att alla elever i klassen inte kan svenska på nästan samma nivå som en infödd talare.

I figur 18 har jag lyft fram fortbildning som en central del av den praktiska yrkesteorin i framtiden. I och med att man deltar i fortbildning får man nya

erfarenheter som påverkar även värderingar. Dessa erfarenheter och värderingar påverkar möjligen lärarens språkliga handlingar. De lärare som har fått fortbildning är intresserade av att delta i fortbildning även i framtiden. Intresset är inte lika stor bland de som inte har fått fortbildning tidigare. Andra faktorer som ökar intresset för fortbildning är om det finns 10 eller fler elever med invandrarbakgrund i skolan eller fyra eller fler i klassen samt om läraren upplever att eleverna har svagare språkkunskaper i svenska än de som talar svenska som modersmål. Intresset för fortbildning är större även i mindre skolor med under 50 elever jämfört med stora skolor med över 150 elever.

Utöver fortbildning nämner Karlsson även arbetserfarenhet som en faktor som ökar lärarnas kompetens. När det gäller framtidsutsikter har lärarens erfarenhet av att undervisa elever med invandrarbakgrund betydelse i svaren på påståendet om huruvida den språkliga mångfalden kan ses som ett hot mot undervisningsspråket svenska. Närmare en tredjedel av de lärare som har minst fyra års erfarenhet är av den åsikten att den språkliga mångfalden kan ses som ett hot medan andelen bland lärare med högst tre års erfarenhet är 10 %. Lärare med högst tre års erfarenhet har ofta valt alternativet *vet inte/har ingen åsikt*: andelen är 40 % jämfört med 21 % bland dem som har en längre erfarenhet. En kortare erfarenhet kan vara en orsak till att lärarna inte har kunnat formulera en åsikt i frågan. Även fortbildning tycks påverka svaren: en större andel lärare som har fått fortbildning är av den åsikten att språklig mångfald inte är hot mot svenskan jämfört med lärare som inte har fått fortbildning.

En stor andel av lärarna (70 %) i min studie är även helt eller delvis av den åsikten att den finlandssvenska skolan har goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet. Det finns ändå regional variation och lärare i Nyland tror mest på skolans möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet medan i övriga Finland tror lärarna minst på möjligheterna. I lärarintervjuerna kommer det fram att fler elever med invandrarbakgrund skulle kräva ökade resurser och fortbildning. Avsaknaden av resurser kan ses som någonting som hindrar lärarna från att använda sin faktiska kompetens, dvs. den kompetens som läraren potentiellt har möjlighet att utnyttja i arbetet (Ellström 2004: 38).

## 6 SLUTDISKUSSION

Syftet med min avhandling har varit att studera den språkliga undervisningspraxisen i den finlandssvenska grundskolan i en mångkulturell kontext och att undersöka de verksamhetsbetingelser som sätter ramar för lärarens arbete i den aktuella kontexten. Materialet består av lärarnas enkätsvar (n=107), lärarintervjuer (n=8) och en expertintervju.

Jag har undersökt den språkliga undervisningspraxisen utgående från lärarens praktiska yrkest teori som består av värderingar och erfarenheter samt lärarens språkliga praxis som utgörs av språkliga handlingar. Verksamhetsbetingelserna har jag undersökt delvis utgående från lärarens kunskapsutveckling och delvis utgående från utbildningsmyndigheternas synvinkel.

Att vara en språklig modell för elever med invandrarbakgrund hör till lärarnas värderingar men detta syns inte alltid i lärarnas språkliga handlingar. Lärarnas erfarenheter visar att den största språkliga utmaningen är problem mellan eleven och läraren gällande förståelse. För att hjälpa eleven att lära sig svenska i klassrummet upplever lärarna att det behövs en fungerande metodologisk grund i form av lämpligt material och lämpliga metoder samt stöd av inlärningskontexten i form av kommunikation med kompisar. Lärarna lyfter fram att mycket beror på eleven själv. Eleven kan ha egenskaper som hjälper eller försvårar språkinläringen men även elevens egen aktivitet och handlingar spelar en stor roll vid språkinläringen. I övriga kommentarer sist i enkäten kommenterar en lärare att fast eleven med invandrarbakgrund har gjort framsteg med språkinläringen och har fått stöd av sina klasskompisar är den långa inlärningsprocessen en utmaning.

[...] Klasskamraterna tog mycket väl emot den nya flickan, men efter två månader sade de att det nog är lite besvärligt att prata och ta hand om flickan då man saknar gemensamt språk. Flickan verkar ha den uppfattningen att om hon inte trivs i Finland har hon möjlighet att flytta tillbaka till sitt hemland. Detta underlättar inte undervisningen och motivationen. Flickan har ändå gått mycket framåt med språket och förstår redan en hel del. [...]

Analysresultaten visar statistiskt signifikanta skillnader i lärarnas handlingar när det är fråga om grupper som är indelade enligt skolans storlek, yrket som klass- eller ämneslärare, fortbildning, antalet elever med invandrarbakgrund och elevernas kunskaper i svenska. Fortbildning är den enskilda faktor som oftast orsakar skillnader i handlingarna. Knappt en fjärdedel av lärarna har gått på fortbildning i fråga om undervisning av elever med invandrarbakgrund och de flesta lärare skulle vilja utveckla sina kunskaper med hjälp av fortbildning. Andelen lärare som vill få fortbildning är ändå mindre än andelen lärare som är av

den åsikten att antalet elever med invandrarbakgrund kommer att öka även i de svenskspråkiga skolorna. Man kan dra slutsatsen att det även finns lärare som är av den åsikten att de inte behöver kompetensutveckling via fortbildning eller att de inte tror att dessa elever hamnar i deras klasser.

Fortbildning har betydelse i många avseenden och lärarna som har fått fortbildning tycks ha bättre förståelse för den språkliga mångfalden i klassrummet. Lärare som har fått fortbildning använder mer sannolikt språkstödande material och metoder jämfört med lärare som inte har fått fortbildning. Dessa lärare berättar även att de ändrar sitt sätt att tala och verkar därför vara mer medvetna om språket i klassrummet. De lärare som har fått fortbildning upplever inte att den språkliga mångfalden är ett hot mot svenska som undervisningsspråk.

Resultaten visar även regionala skillnader mellan orterna. Lärarna i Nyland har inte fått fortbildning lika ofta som lärarna t.ex. i Österbotten. De är inte heller lika intresserade av att fortbilda sig i framtiden. Detta kan delvis bero på att färre lärare i Nyland tror att antalet elever med invandrarbakgrund kommer att öka i de svenskspråkiga skolorna eller att de påverkar lärarnas arbete mera i framtiden. Detta kan delvis förklaras av att de flesta elever med invandrarbakgrund för tillfället väljer de finska skolorna i Nyland (se Sundholm 2015). Eget intresse för fortbildning betonades även i expertintervjun. I jämförelse med andra orter är denna grupp även oftast av den åsikten att den språkliga mångfalden inte är ett hot mot svenska som undervisningsspråk. I de öppna enkätsvaren och i intervjuer kommer det fram att lärarna i Nyland ser finskan som en språklig utmaning när man i Österbotten diskuterar mera kring lokala svenska dialekter.

I expertintervjun betonas att alla elever behöver språklig stöttning i klassen eftersom även de elever som har svenska som modersmål kan ha bristande färdigheter i svenska. Detta synsätt stöds även av Hajer och Meestringa (2010: 14–15) som betonar att språkinriktad undervisning gynnar alla elever i alla ämnen.

#### *Praktisk tillämpning av resultaten*

Resultaten av min undersökning kan utnyttjas i praktiken när utbildningsanordnare diskuterar vilken slags fortbildning som kan vara till nytta för lärarna i dag. Utgående från resultaten kan man se att fortbildning har påverkat lärarnas språkliga handlingar i klassrummet t.ex. med tanke på egen språkanvändning. Lärarna är mer medvetna om språket och väljer även

undervisningsmetoder och material som stöder undervisningsspråket i klassrummet. Andelen lärare som har gått på fortbildning är ändå relativt liten i mitt material. Med tanke på kraven i den nya läroplanen skulle fortbildningen i språkinriktad undervisning i alla ämnen vara till nytta för alla lärare och vara det första steget mot en ny slags professionalism som beaktar språkutvecklingen på ett nytt sätt.

Undersökningen ger en överblick över situationen i skolorna och man kan utnyttja resultaten för att utveckla verksamhetskulturen på ett lokalt plan genom att utveckla samarbete mellan lärarna. Lärarna i min undersökning upplever ofta brist på resurser som tid men även material och metoder. Med hjälp av samarbete kunde lärarna utveckla material och metoder som fungerar i ett klassrum där eleverna har olika språkliga bakgrund. Genom ett systematiskt samarbete har lärarna bättre möjligheter att utveckla även sina yrkeskunskaper och bättre förstå elevernas olika språkliga behov.

#### *Undersökningens reliabilitet och validitet*

För att stärka pålitligheten i min undersökning har jag använt olika sätt att samla in material. Materialet representerar två olika modaliteter: skriftlig och muntlig. (Se avsnitt 1.2.) I min analys har jag märkt att de svar som lärarna gett i intervjuer ofta bekräftar svaren i enkätaterialet. Svaren belyser även resultaten från enkätaterialet med ytterligare synpunkter och detaljer. Det kvalitativa materialet kompletterar alltså det kvantitativa som ger en vidare bild av fenomenet. Intervjun med direktören för Utbildningsstyrelsens enhet för svenskspråkig utbildning belyser Utbildningsstyrelsens syn på undervisningsspråket i den mångkulturella kontexten.

I valet av informanter har jag syftat till att skapa en representativ bild av lärare som undervisar elever med invandrarbakgrund i finlandssvenska grundskolor. En jämförelse med Westerholm (2011) visar att informanterna som har svarat på enkäten i min undersökning relativt bra representerar lärare i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Lärarna i intervjuerna är från olika skolor i Österbotten och Nyland (se avsnitt 1.2 och 4.1) där även de flesta elever med invandrarbakgrund är bosatta (Saarela 2011: 18–19, 76). För att få ett ännu mera täckande urval borde även lärare från andra orter ha ingått i studien. Eftersom deltagandet baserar sig på frivillighet var det trots försök inte möjligt att få med informanter från andra orter i min avhandling.

Jag har av utrymmesskäl varit tvungen att lämna svaren på en del av frågorna utanför materialet i min studie. En lång enkät kan ha påverkat antalet lärare som har svarat och möjligen är de som har svarat på enkäten även de som är mest intresserade av och insatta i temat. Lärarna har haft möjlighet att kommentera enkäten som helhet men ingen har nämnt att enkäten skulle ha varit för lång.

Den kvalitativa delen av undersökningen bygger på korstabuleringar och skillnader mellan de olika grupperna. Den kvalitativa analysen kan utvecklas ännu längre genom att statistiska analysmetoder utnyttjas och genom att orsaken till eller styrkan i det möjliga sambandet mellan grupperna undersöks.

Den kvalitativa delen av undersökningen baserar sig på lärarnas åsikter och vad de säger sig göra i klassrummet. För att ytterligare utveckla undersökningen skulle regelbundna observationer ge den mervärde genom att belysa lärarnas verkliga handlingar i klassrummet. Observationer är ändå inte helt oproblematiska eftersom man ändå ska ta hänsyn till att en forskares närvaro i klassen kan påverka lärarens agerande genom att läraren fäster mera uppmärksamhet vid de observerade aspekterna i undervisningen.

### *Förslag till fortsatt forskning*

I min undersökning har fokus varit på nuläget samt på hur lärarna uppfattar sitt arbete. Jag har kompletterat denna syn med Utbildningsmyndigheternas synvinkel och lärarnas åsikter om den framtida utvecklingen. Av intresse skulle vara att studera det praktiska arbetet med hjälp av observationer men även lärarnas känslor inför sitt arbete. I min avhandling har lärarna uttryckt t.ex. känslor inför den helt nya arbetssituationen med elever som inte alls kan undervisningsspråket. Känslaspekten kommer tydligt fram i svar på sådana frågor som inte har analyserats inom ramen för den här undersökningen. Läraren i exemplet nedan har metaforiskt beskrivit sina känslor när hon har kompletterat meningen *Att undervisa invandrarelever är...*

som att ro utan åror, speciellt då barnet och läraren saknar ett gemensamt språk överhuvud taget (t.ex. då barnen och föräldrarna inte kan engelska).

Observationer under en längre period skulle ge information om hurdana utmaningar lärarna möter i det dagliga arbetet och hur de i praktiken tar hand om elevernas heterogena kunskaper i svenska. Man kunde även inkludera de nya kraven som den nya läroplanen (Grlgru 2014) ställer och observera om flerspråkigheten har blivit synligare i skolan. Den känslomässiga sidan av arbetet kunde man försöka närma sig t.ex. med hjälp av dagböcker. I min analys har jag

tagit hänsyn till utvalda faktorer i lärarens bakgrund som handlar om lärarens arbetskarriär. Det skulle vara av intresse att beakta även lärarnas språkliga och kulturella bakgrund samt om de själva är födda utomlands eller har invandrat till Finland (se t.ex. Bigestans 2015 ) och hur de upplever att deras bakgrund påverkar dem som professionella lärare. Fastän undervisningsspråket i den svenskspråkiga skolan är svenska betyder det inte att alla lärare har det språket som modersmål.

Majoriteten av lärarna i mitt material ville delta i fortbildning inom temat undervisning av elever med invandrabakgrund. En ökad fortbildning nämns som ett centralt utvecklingsmål även i en rapport av Nationella centret för utbildningsutvärdering (Maahanmuuttajataustaiset oppijat 2015). I fortsatt forskning kunde man ta reda på om en större andel av lärarna har fått fortbildning inom temat och om de anser att denna har gett dem stöd och hjälp i arbetet. Utöver lärarnas åsikter kunde man genom klassrumsobservationer ta reda på hur fortbildning påverkar lärarnas undervisningspraxis i verkligheten.

### *Till slut*

I en utredning av Statens revisionsverk (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015) som kom ut i slutskedet av mitt avhandlingsarbete förklaras det att skolsystemet i Finland inte lyckas ge lika möjligheter för elever med invandrabakgrund som för andra elever. I utredningen har man använt PISA-undersökningen från år 2012 och rapporterar att elever med invandrabakgrund har svagare kunskaper i matematik, naturkunskaper samt läsning än vad andra 15-åringar har. Dessa skillnader i Finland är bland de största i jämförelse med flera andra länder. Kunskaperna hos andra generationens invandrare var sämre än kunskaperna hos första generationens invandrare när man standardiserar påverkan av bakgrundsfaktorer, sådana som språket som talas hemma eller immigrationsåldern. Enligt utredningen betyder skillnaderna att elever med invandrabakgrund och andra elever behandlas på olika sätt i skolorna. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015: 5–8, 35–40.)

Grlgru 2014 inkluderar elever med invandrabakgrund i elevmaterialet genom att genomgående framhäva flerspråkighet. I Grlgru 2014 kan man lyfta fram flera nya språkliga aspekter som kan orsaka utmaningar för lärarens professionalitet: flerspråkighet som egenskap hos alla medlemmar i en gemenskap, parallell användning av olika språk i undervisningen, utveckling av elevernas språkmedvetenhet och rollen som språklärare oberoende av vilket ämne man undervisar. (West manuskript.) Att lärare kan ta med dessa aspekter i

undervisningen är inte något som är taget för givet. I t.ex. Bergroths (2009) pilotundersökning hade språkbadslärarna svårt att berätta hur de språkplanerar fastän språkliga mål i undervisningen är centralt inom språkbad. Mansikka och Holm (2011: 142) påpekar att fastän läraren hör till en minoritet betyder det inte heller en bättre förståelse i frågor som handlar om mångkulturalism. Detta kräver att lärarna förstår språkets betydelse för all inläring. Denna förståelse är det första steget mot språklig medvetenhet och utveckling av lärarens profession. (Se Hajer 2006: 37–39.) Möjligen är det även första steget mot en ny verksamhetskultur där språket beaktas i undervisning för alla elever i alla ämnen. Utgående från min undersökning är det tydligt att för att öka förståelsen för flerspråkighet i skolan behöver lärarna fortbildning och tillgång till mångsidiga resurser för att kunna utveckla sitt arbete och skapa en ny professionalism.

## LITTERATUR

Abrahamsson, K. (2002). Generalister och specialister på morgondagens arbetsmarknad. En efterskrift. I K. Abrahamsson, L. Abrahamsson, T. Björkman, P-E. Ellström & J. Johansson (Red.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur. 429–455.

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Airio, S. (2010). Utmanande och givande. Lärares tankar om arbete i ett mångkulturellt klassrum. I N. Nissilä & N. Siponkoski (Red.). *Språk och känslor. Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. VAKKI-symposium XXX. Vasa 12–13.2.2010*. Vasa: VAKKI. 46–57.

Airio, S. (2012a). ”Jag sku hoppas på mera toleranta attityder.” Mångkulturella klassrum i finlandssvensk grundskola ur lärarnas synvinkel. I B. Bihl, P. Andersson & L. Lötmarker (Red.). *Svenskans beskrivning 32. Förhandlingar vid trettioandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Karlstad: Karlstads universitet. 72–81.

Airio, S. (2012b). Lärares syn på undervisningsmetoder i mångkulturella klassrum i finlandssvensk grundskola. I S. Björklund, H. Lönnroth & N. Pilke (Red.). *Svenskan i Finland 13. Publikationer från Vasa universitet. Rapporter 178*. Vasa: Vasa universitet. 19–30.

Ahtineva, A., R. Asanti, H-M. Järvinen, V. Kaartinen, A. Virta & E. Yli-Panula (2010). Eri oppiaineiden kielelliset haasteet S2-oppilaalle: opettajaopiskelijoiden havaintoja. I E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (Toim.). *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampere: Tampereen yliopisto. 11–24.

Alastalo, M. & M. Åkerman (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. I J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Red.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 372–392.

Alexandersson, M. (2004). Profession och reflektion. I M. Ekholm (Red.). *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. [Online] Lärarförbundet. [Citerat 20.12.2010]. 21–26. Tillgänglig: [http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/F00387459F1287FDC1256EAD003BF716/\\$file/Ladda\\_ned.pdf](http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/F00387459F1287FDC1256EAD003BF716/$file/Ladda_ned.pdf).

Assmann, A. (2012). *Introduction to Cultural Studies. Topics, Concepts, Issues*. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik 36. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Axelsson M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Upplaga 2:3. Lund: Studentlitteratur. 547–577.

Axelsson, M., I. Lennartson-Hokkanen & M. Sellgren (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Axelsson, M., C. Rosander & M. Sellgren (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Backlund-Smulter, T. (2005). *Språk är en känslig sak. Klasslärarstuderandenas röster om språk i skola i finlandssvensk kontext*. Licentiatavhandling i pedagogik. Åbo akademi.

Backlund-Smulter, T. (2006). Glapp, mellanrum eller kluvenhet. I M. Bendtsen, M. Björklund, C. Fant & L. Forsman (Red.). *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 20 2006. Vasa. 229–240.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> Edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J. A. (1992). Multicultural Education: Approaches, Development and Dimensions. I J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.). *Cultural Diversity and the Schools*. Volume one. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence. 83–94.

Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. I J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing USA. 3–24.

Bergroth, M. (2009). Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning – en pilotstudie. I M. Enell-Nilsson & N. Nissilä. *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys*. VAKKI:n julkaisut, N:o 36. Vaasa. 62–73. Tillgänglig: [http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009\\_Bergroth.pdf](http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009_Bergroth.pdf)

Bergroth, M. & Björklund S. (2013). Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen. (Toim.). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylän: Suomen kasvatustieteellinen seura. 91–114.

Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Björklund, M. (2013). Multilingualism and Multiculturalism in the Swedish-Medium Primary School Classroom in Finland – Some Teachers Views. I *International Electronic Journal of Elementary Education* 2013, 6(1). 117–136.

[http://iejee.com/files/1/articles/article\\_55118c632ec48/IEJEE\\_55118c632ec48\\_last\\_article\\_5516aee7ce3fb.pdf](http://iejee.com/files/1/articles/article_55118c632ec48/IEJEE_55118c632ec48_last_article_5516aee7ce3fb.pdf).

Boyd, S. & Å. Palviainen (2015). Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate About Bilingual Schools in Finland. I M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (Eds.). *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters. 57–89.

Brink, S., K. Nissinen & J. Vettenranta (2013). *Jämlikhet och resultat. Forskningsresultat som kan användas för att minska skillnaderna i PISA-prestationer mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever*. Pedagogiska forskningsinstitutet. Rapport 48. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Brunell, V. (2007). *Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan – en fördjupad analys av PISA 2003*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.

Börestam, U. & L. Huss (2001). *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgrén, I. (2004). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I M. Ekholm (Red.). *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. [Online] Lärarförbundet. [Citerat 20.12.2010]. 14–20. Tillgänglig: [http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/F00387459F1287FDC1256EAD003BF716/\\$file/Ladda\\_ned.pdf](http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/F00387459F1287FDC1256EAD003BF716/$file/Ladda_ned.pdf).

Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007). *Research Methods in Education*. Sixth Edition. London & New York: Routledge.

Colnerud, G. & K. Granström (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Andra, omarbetade upplagan. HLS Förlag: Stockholm.

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*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dooley, K. (2009). I J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Eds.). *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*. New Perspectives on Language and Education. Bristol et. al.: Multilingual Matters. 75–91.

Dreyfus, H. L. & S. E. Dreyfus (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press, A Division of Macmillan, Inc.

Duek, S. (2013). Artefakter i barns litteracitetspraktiker. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*. Årgång 9, nr 1, 2013. 72–87.

Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.

Ekholm, M. (2004). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I M. Ekholm (Red.). *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. [Online] Lärarförbundet. [Citerat 20.12.2010]. 7–13. Tillgänglig: [http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/F00387459F1287FDC1256EAD003BF716/\\$file/Ladda\\_ned.pdf](http://lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/F00387459F1287FDC1256EAD003BF716/$file/Ladda_ned.pdf).

Ellström, P-E. (2004/1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Upplaga 1:7. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2010). Alla lärare är språklärare. I P. Lahdenperä & H. Lorenz (Red.). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. 81–108.

Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. I J. Aaltola & R. Valli (Toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevälle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 159–183.

Eskola, J. & J. Suoranta (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Europaportalen (2014). Sverige gav flest flyktingar asyl. [Online] [Citerat 17.4.2014.] Tillgänglig: <http://www.europaportalen.se/2014/06/sverige-gav-flest-flyktingar-asyl>.

Finlands grundlag 11.6.1999/731. [Citerat 19.9.2012.] Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Finlands officiella statistik (2015). Befolkning. [Online] Helsingfors: Statistikcentralen [Citerat 11.5.2015] Tillgänglig: [http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto\\_sv.html#vefolkning](http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html#vefolkning).

Finlands officiella statistik (2014). Befolkningsstruktur [e-publikation]. ISSN=1797-5387. Årsöversikt 2013. Helsingfors: Statistikcentralen [Citerat: 17.4.2015]. Tillgänglig: [http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak\\_2013\\_02\\_2014-12-10\\_tie\\_001\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_tie_001_sv.html).

Finlands officiella statistik (2010). Taulukot tilastossa: Esi- ja peruskouluopetus. [Online]. Helsingfors: Statistikcentralen [Citerat 27.10.2012]. Tillgänglig: [http://193.166.171.75/database/StatFin/kou/pop/pop\\_fi.asp](http://193.166.171.75/database/StatFin/kou/pop/pop_fi.asp).

Finlex 13.12.2012/53 år 2013. Statsrådets förordning om kommunernas språkliga status åren 2013–2022. [Online] [Citerat: 18.8.2014]. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2013/20130053>.

Forslund, K. & M. Jacobsen (2000). *Professionell kompetens hos pedagoger inom förskolan. En studie av kompetens i en arbetsgrupp som arbetar med gruppintegration av funktionshindrade barn*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Forslund, K. & M. Jacobsen (2010). *Professionell kompetens för arbete med barn*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

FSL, Finlands Svenska Lärarförbund (2014). *Lärares yrkesetik och yrkesetiska principer*. [Online]. [Citerat 15.8.2014]. Tillgänglig: <http://www.fsl.fi/index.php?Itemid=153>.

Godenhjelm S., T. Saarinen & J-O. Östman (2013). *Utgångspunkter för en fungerande parallellspråkighet. En kartläggning av mångspråkigheten vid finländska universitet*. [Online] [Citerat 3.6.2015]. Tillgänglig: <http://nordiskparallelsprogsnet.blogs.ku.dk/files/2013/05/Landsrapport-FinlandMini.pdf>.

Green-Vänttinen M., Ch. Korkman & H. Lehti-Eklund (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Nordica Helsingensia 22. Helsingfors: Nordica.

Grlgru (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [Online]. [Citerat 17.12.2010]. Utbildningsstyrelsen. Föreskrift 1/011/2004, 2/011/2004 & 3/011/2004. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>.

Grlgru (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [Online]. [Citerat 2.1.2015]. Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2014: 96. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf).

*Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen* (2009). [Online] Utbildningsstyrelsen. [Citerat 26.8.2014] Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/112333\\_forberedande\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/112333_forberedande_2009.pdf).

*Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen* (2004). [Online] Utbildningsstyrelsen. [Citerat 26.8.2014] Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/47689\\_lpg\\_forberedande\\_grundl.pdf](http://www.oph.fi/download/47689_lpg_forberedande_grundl.pdf).

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2006). Mediating learning through talk – teacher-student interactions with second language learners. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.). *Språket och kunskapen – att lära sig på sitt andra språk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg*. Göteborgs universitet. Institutet för svenska som andraspråk. 7–26. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20797/1/gupea\\_2077\\_20797\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20797/1/gupea_2077_20797_1.pdf).

Gårdemar, G. (2013). *Svenska enligt statens vilja. Textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal till 2000-tal*. Acta Wasaensia 284. Språvetenskap 46. Vasa universitet. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-473-5.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-473-5.pdf).

Hachfeld, A., A. Hahn, S. Schroeder & Y. Anders (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. I *Teaching and Teacher Education* 48 (2015). 44–55.

Hajer, M. (2000). Creating a Language-Promoting Classroom: Content-Area Teachers at Work. I J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 265–285.

Hajer, M. (2006). Inspiring teachers to work with content-based language instruction – stages in professional development. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.). *Språket och kunskapen – att lära sig på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk. 27–45.

Hajer, M. & T. Meestringa (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Svenska upplagan. Original: Handboek taalgericht vakonderwijs, 2:a utg. 2009. Översättning Y. Verwijst. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Handal, G. & P. Lauvås (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Andra upplagan. Översättning: Sten Andersson. Lund: Studentlitteratur.

Handal, G. & P. Lauvås (2002). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. 3 oplag. Oslo: Capellen akademisk forlag.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Harju-Luukkainen, H. & K. Nissinen (2011). *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen* [Online] Jyväskylä : Jyväskylä universitet, pedagogiska forskningsinstitutet. [Citerat 21.4.2015]. Tillgänglig: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/21390/Harju-Luukkainen\\_d100.pdf?cs=1318503473](http://ktl.jyu.fi/img/portal/21390/Harju-Luukkainen_d100.pdf?cs=1318503473).

Heittola, S. (2013). Det andra inhemska språket inom polisens verksamhet – språkliga färdigheter. I M. Eronen & M. Rodi-Risberg (Toim.). *Haasteena näkökulma. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI Publications 2*. Vaasa. 83–91.

Henricson, S. (2013). *Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland*. Helsingfors: Nordica. Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.

Holm, G. & J-E. Mansikka (2013). Multicultural education as policy and praxis in Finland: Heading in a problematic direction? I *Recherches en Education. Le mythe de l'éducation finlandaise*. N° 16 – Juin 2013. 63–74. Tillgänglig: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no16.pdf>.

Holm, G. & M. Londen. (2011). Barns språkutveckling och kulturell mångfald i skolmiljön. I H. Harju-Luukkainen (Red.). *Språket i fokus*. Helsingfors: Folkhälsan. 6–10.

Holmegaard, M. (1999). *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 135. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hyltenstam K. & V. Tuomela (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (Red.). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 9–109.

Hyvönen, S. (2003). Vad är språkrum? Beskrivning av projektets första år. I: G. Oker-Blom, M. Sandvik & S. Hyvönen (Red.). *Med språket i centrum*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 9–27.

Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö studies in educational sciences No. 11. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Liber: Stockholm.

Hämäläinen, K. & M. Kyrö (2011). Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä työelämäjaksoihin. I T. Kumpulainen (Toim.). *Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Opetushallitus. [Lainattu 1.6.2015]. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/131532\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf).

Inrikesministeriet (2016). *Antalet asylsökande ökar i snabb takt*. [Online] [Citerad 19.3.2016]. Tillgänglig: [http://www.intermin.fi/sv/migration/flyktingar\\_och\\_asylsokande](http://www.intermin.fi/sv/migration/flyktingar_och_asylsokande).

Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. I R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla.* Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis. E 55. Oulu: Oulun yliopisto. 85–95.

Jokikokko, K. (2005a). Perspectives on Intercultural Competence. I R. Räsänen & J. San (Eds.). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.* Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 23. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 89–106.

Jokikokko, K. (2005b). Reflektions on interculturally oriented teachership. I R. Räsänen & J. San (Eds.). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.* Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 23. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 183–205.

Jokikokko, K. (2010). *Teachers' Intercultural Learning and Competence.* Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 114. Faculty of education. Oulu: University of Oulu.

Justitieministeriet (2014). *Korsnäs och Larsmo blir tvåspråkiga vid ingången av 2015.* [Online]. [Citerat: 13.1.2015]. Tillgänglig: <http://oikeusministerio.fi/sv/index/aktueellt/tiedotteet/2014/12/korsnasjaluotomuuttuvatkaksikielisisivuvode n2015alusta.html>.

Kamali, M. (2006). Skolböcker och kognitiv andrafiering. I L. Sawyer & M. Kamali (Red). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis.* [Online.] Rapport av Utredningen om makt, integrering och strukturell diskriminering. Statens offentliga utredningar SOU 2006: 40. Stockholm. [Citerat 15.6.2012]. 47–101. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf>.

Kanfer, R. & Ackerman, P. (2005). Work competence: A person-oriented perspective. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation.* New York: The Guilford Press. 336–353.

Karjalainen K. & N. Pilke (2012). Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. I N. Nissilä & N. Siponkoski (Red.). *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI-symposiumi XXXII 11.–12.2.2012.* [Online]. VAKKI Publications 1. Vaasa. [Citerat 28.7.2015]. 58–69. Tillgänglig: [http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012\\_Karjalainen&Pilke.pdf](http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Karjalainen&Pilke.pdf).

Kingelin-Orrenmaa, Z. (2014). Tammerfors som en dynamisk svensk språkö – Varför väljer familjer Svenska samskolan i Tammerfors till skola för sina barn? I R. Kosunen, K. Lepistö & P. Rossi (Red.). *Svenskan i Finland 14.* Studia humaniora ouluensia 14. Oulu: Oulun yliopisto. 101–113.

Kommunerna.net (2016). Ruotsin- ja kaksikieliset kunnat. [Online] [Citerat 19.3.2016]. Tillgänglig: <http://www.kunnat.net/fi/kunnat/ruotsinja-kaksikielisetkunnat/Diasarjat%20kuntien%20toiminnasta/2016-01-ruotsin-ja-kaksikieliset-kunnat.pdf>.

Kommunerna.net (2015). Kommunbaserad regional [sic!] indelningar, kommunnummer och antal kommuner. [Online]. [Citerat 21.5.2015]. Tillgänglig: <http://www.kommunerna.net/sv/databanker/statistik/regionindelningar/Sidor/default.aspx>.

Kommunerna.net (2011). Kommunbaserad regional indelning, kommunnummer och antal kommuner. [Online]. [Citerat 18.8.2014]. Tillgänglig: <http://www.kommunerna.net/sv/databanker/statistik/regionindelningar/Sidor/default.aspx>.

Koskela, M. & N. Pilke (2014). From slow repetition to awkward omission: Economic, efficient, and precise language use in bilingual formal meetings. I *Multilingua*. De Gruyter Mouton. 1–25.

Kovero, C. (2011). *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. [Online] Opetushallitus. Rapporter och utredningar 2011: 6. [Citerat: 21.2.2012]. Tillgänglig: [www.oph.fi/download/138430\\_sprak\\_identitet\\_och\\_skola\\_II.pdf](http://www.oph.fi/download/138430_sprak_identitet_och_skola_II.pdf).

Kovero, C. & M. Londen (2009). *Språk, identitet och skola: en undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen*. Helsingfors: Nordica Helsingiensia, Helsingfors universitet.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.

Kvale, S. & S. Brinkmann (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning: Sven-Erik Thorell. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628. [Citerat 22.5.2015]. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P10>.

Lahdenperä, P. (1997a). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Stockholm: HLS Förlag.

Lahdenperä, P. (1997b). Lärarrollen i multietniska skolor och klassrum. I *Didactica Minima* 43. Lärarhögskolan i Stockholm. Årgång 11, nummer 4/97. Utges av didaktikcentrum vid Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS förlag. 7–14.

Lahdenperä, P. (2010a). From a monocultural to an intercultural approach in education. I M-T. Talib (Ed.). *Diversity – a challenge for educators*. Research in

Educational Sciences 27. Helsinki: Finnish Educational Research Association. 67–82.

Lahdenperä, P. (2010b). Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä & H. Lorenz (Red.). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. 15–39.

Lasonen, J., M. Halonen, R. Pini Kemppainen & M. Teräs (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. I J. Lasonen & M. Halonen (Toim.). *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 9–21.

Latomaa, S. (2007). Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. I S. Pöyhönen & M-R. Luukka (Toim.). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 317–368.

Latomaa, S. (2010). Monikielisten oppilaiden monet äidinkielet – opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia. I E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (Toim.). *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampere: Tampereen yliopisto. 203–216.

Latomaa, S. (2012). *Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina*. [Online] Yhteiskuntapolitiikka 77, 2012:5. [Citerat: 29.10.2014]. Tillgänglig: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103125/latomaa.pdf?sequence=1>. 525–534.

Latomaa, S. (2013). Tamperelaiskoulujen translationaaliset käytänteet. I K. Koskinen. (Red.). *Tulkattu Tampere*. Tampere: Tampere University Press. 211–212.

Latomaa S. & M. Suni (2011). Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. [Online] *ESUKA-JEFUL*, 2-2. [Citerat 18.9.2015]. 111-136. Tillgänglig: <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Sun%2011-136.pdf>.

Laursen, H. P. & L. Holm (2010). Inledning. I L. Holm & H. P. Laursen (Red.). *Språklig praxis i förskolan*. Översättning av U. Jakobsson. Lund: Studentlitteratur. 7–15.

Lauvås, P. & G. Handal (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. 2:a upplagan. Översättning av B. Nilsson. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås P. & G. Handal (2007). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 5. oplag. Oslo: Capellen akademisk forlag.

Lauvås, P., K. Hofgaard Lycke & G. Handal (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Översättning av M. Jonsson. Lund: Studentlitteratur.

Liebkind, K., M. Tandefelt och T. Moring (2007). Introduction: why a special issue on the Swedish-speaking Finns? I K. Liebkind, T. Moring & M. Tandefelt (Issue Editors) *International Journal of the Sociology of Language. The Swedish-speaking Finns*. 187/188. Berlin: Mouton de Gruyter. 1–11.

Linnér, B. & B. Westerberg (2009a). *Att skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Linnér, B. & B. Westerberg (2009b). *Att undervisa är att välja*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, H. (2010). Mot framtidens mångkulturella skola. I P. Lahdenperä & H. Lorenz (Red.). *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. 173–200.

Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens. Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.

Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. (2004). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4/2004, 6. vuosikerta. 20–30.

Lönnroth, H. (2009). *Svenskt i Tammerfors. Tre undersökningar om språk och samhälle i det inre av Finland*. Tammerfors: Tampere University Press.

Lönnroth, H. (2011). Swedish speech islands in Finland: A sociocultural linguistic perspective. [Online] *The International Journal – Language Society and Culture*. Tillgänglig: [www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/issues/2011/33-06.pdf](http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/issues/2011/33-06.pdf). 45–52.

Maahanmuuttajataustaiset oppijat (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. T. Pirinen (Toim.) Nationella centret för utbildningsutvärdering. Julkaisut 17:2015. Tillgänglig: <http://karvi.fi/publication/maahanmuuttajataustaiset-oppijat-suomalaisessa-koulutusjarjestelmassa/>

Mansikka, J-E. (2011). Se individen – om att bemöta kulturell mångfald i skolan. I H. Harju-Luukkainen (Red.). *Språket i fokus*. Helsingfors: Folkhälsan. 11–15.

Mansikka, J-E. & G. Holm (2011). Teaching minority students within minority schools: teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education* Vol. 22, No. 2. 133–144.

Mansikka, J-E., G. Holm & M. Londen (2013). Näkökulmia suomenruotsalaisen koulun identiteettirakennelmaan – pääkaupunkiseudun opettajat kielen ja kulttuurin rajapinnoilla. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen. (Toim.). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 292–315.

*Med språket i centrum* (2003). Gun Oker-Blom, Mia Sandvik & Sonja Hyvönen (Red.). Utbildningsstyrelsen: Helsingfors.

Migrationsverket (2010). Oleskelulupapäätökset diaariryhmittäin 2009. [Online] [Citerat 22.5.2015.] Tillgänglig: [http://www.migri.fi/download/16631\\_Oleskelulupap\\_t\\_kset\\_diaareittain\\_my\\_nt\\_ ja\\_kielt\\_2009\\_cognos.pdf?41a57c09a241d288](http://www.migri.fi/download/16631_Oleskelulupap_t_kset_diaareittain_my_nt_ ja_kielt_2009_cognos.pdf?41a57c09a241d288).

Migrationsverket (2015). Myönteiset ja kielteiset ratkaisut ensimmäisiin oleskelulupiin 1.1.2014–31.12.2014. [Online] [Citerat 22.5.2015]. Tillgänglig: [http://www.migri.fi/download/57709\\_Ratkaisut\\_hakuperusteittain\\_1.1.-31.12.2014.pdf?39674609a241d288](http://www.migri.fi/download/57709_Ratkaisut_hakuperusteittain_1.1.-31.12.2014.pdf?39674609a241d288).

Miettinen, M. (2001). *"Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 67. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Myntti, K. (2009). Nationalspråk och minoritetsspråk i ljuset av finländsk lagstiftning och internationella konventioner. [Online]. [Citerat: 14.4.2015]. Tillgänglig: <http://kulturfonden.fi/Site/Data/686/Files/Publikationer/Nationalsprak%20och%20minoritetssprak2010.pdf>.

Myntti, K. (2012). *Betydelsen av att vi har två nationalspråk i Finland*. [Citerat 15.4.2015]. JFT 5/2012. 508–516. Tillgänglig: <http://www.edilex.fi/jft/9068.pdf>

Nieto, S. & P. Bode (2008). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Fifth Edition. Boston et. al.: Pearson.

Nyman-Koskinen P. (under utgivning). Svenska knappen, flickor! Förhandling av språkpolicyer i ett klassrum i Kronoby kommun. *Svenskan i Finland* 15.

OECD (2011). Education at a Glance 2011. OECD indicators. [Online] [Citerat 10.4.2015]. Tillgänglig: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9611041e.pdf?expires=1428665032&id=id&accname=ocid53010813&checksum=938C54C107C7EBE622324B03D20F4D2D>.

Oker-Blom, G. (2008). Språkrum – en presentation. I G. Oker-Blom, A. Westerholm & N. Österholm (Red.) *Rum för språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 11–20.

OPH (2011a). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus*. [Online] Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:3. [Citerat 12.11.2012]. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/131381\\_Maahanmuuttajien\\_koulutus\\_Suomessa\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf).

OPH (2011b). *Nationalspråksutredningen*. Raportit ja selvitykset 2011:2. [Citerat 17.4.2015.] Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/131546\\_Nationalsprakutredningen.pdf](http://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf).

OPH (2014). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. T. Kumpulainen (Toim.). Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. Opetushallitus.

Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in Educational Sciences 17. Institutionen för pedagogik Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.

Patel, R. & B. Davidson (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Pilke N. (2016). Professor i svenska språket. Vaasa. Intervju, Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet 18.3.2016.

Pini Kemppainen, R. & J. Lasonen (2009). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. I J. Lasonen & M. Halonen (Toim.). *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 25–43.

Rapo, M (2011). *Kuka on maahanmuuttaja?* [Online]. [Citerat 5.10.2011.] Tillgänglig: [http://www.stat.fi/artikkeli/2011/art\\_2011-02-15-003.html?s=0](http://www.stat.fi/artikkeli/2011/art_2011-02-15-003.html?s=0).

Ruda, A. & A-S. Långvik (2015). *Närpes blir tvåspråkigt vid nyår*. [Online] Svenska yle Österbotten. [Citerat 22.5.2015]. Tillgänglig: <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/05/13/narpes-blir-tvasprakigt-vid-nyar>.

Rubinstein Reich, L. & I. Tallberg Broman (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället. Konsekvenser för lärarutbildningen*. Rapporter om utbildning 6/2000. Malmö högskola. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/1311/utbrapp600.pdf;jsessionid=FBDC869381C15A74F143D12172E2EAAE?sequence=1>.

*Rum för språkutveckling* (2008). Red. G. Oker-Blom, A. Westerholm & N. Österholm. Utbildningsstyrelsen: Helsingfors.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

Ruohotie, P. (2005). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3/2005, 7. Vuosikerta. 4–18.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. I J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 424–431.

Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. I R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis. E 55. Oulu: Oulun yliopisto. 97–113.

Saarela, J. (2011). *Invandringens samhällsekonomiska konsekvenser – med fokus på Svenskfinland*. [Online] Magma studie 2/2011. [Citerat 22.4.2015]. Finlands svenska tankesmedja Magma. Tillgänglig: <http://magma.fi/uploads/media/study/0001/01/0d933d342d8aa2501c9eb8a2be547a4c096c9bf5.pdf>.

Sahlström F., L. Forsman, I. Hummelstedt-Djedou, M. Pörn, F. Rusk & A. Slotte-Lüttge (2012). *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*. Stockholm: Liber.

Sawyer, L. & M. Kamali (2006). Inledning. I L. Sawyer & M. Kamali (Red.). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. [Online] Rapport av Utredningen om makt, integrering och strukturell diskriminering. Statens offentliga utredningar SOU 2006: 40. Stockholm. [Citerat 15.6.2012]. 9–46. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/17/98/1fb66fa9.pdf>.

Schleppegrell, M. J. (2006). The challenges of academic language in school subjects. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.). *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutet för svenska som andraspråk. 47–69. Tillgänglig: [www.decd.sa.gov.au/literacy/files/pages/Schleppegrell\\_The\\_challenge.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/pages/Schleppegrell_The_challenge.pdf).

Sjöholm, K. (2004). Swedish, Finnish, English? Finland's Swedes in a changing world. [Online] *Journal of curriculum studies*, vol. 36, no. 5, [Citerat 23.8.2012]. 637–644. Tillgänglig: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0022027042000186600>.

Skolspråk (2012). [Online]. [Citerat 23.10.2012]. Tillgänglig: <http://www.skolsprak.fi/om>.

Skolverket (2013). Läroplaner, ämnesplaner och kursplaner. [Online]. Senast granskad 19.4.2013. [Citerat 4.8.2015]. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>.

Skolverket (2015). Nyanländas lärande. [Online]. [Citerat 4.8.2015]. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Slotte-Lüttge, A. (2008). Tvåspråkighet, lärande och undervisning. I G. Oker-Blom, A. Westerholm & N. Österholm (Red.). *Rum för språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 77–101.

Slotte-Lüttge, A. & L. Forsman (2013). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013: 5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Slotte-Lüttge A., T. From & F. Sahlström (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. I L. L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Toim.). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 221–244.

Smeds-Nylund, A-S. & I. Kiviniemi (2015). Utvärderingsprocess och iakttagelser om svensk utbildning. I T. Pirinen (Toim.). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Julkaisut 17:2015. 201–221. Tillgänglig: <http://karvi.fi/publication/maahanmuuttajataustaiset-oppijat-suomalaisessa-koulutusjarjestelmassa/>.

Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. [Online] [Citerat: 28.7.2011]. *Annales Universitatis Turkuensis C 267*. Turun yliopiston julkaisuja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tillgänglig: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>.

Spolsky, B. (2012). What is language policy? I B. Spolsky (Ed.). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. 3–15.

Språklag 6.6.2003/423. [Online]. [Citerat: 14.8.2014]. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>.

Strömberg, M. (2010). *De första sex åren. En studie av fyra lärares professionella utveckling med en yrkeslivshistorisk ingång*. Skrifter från Högskolan i Borås, nr 24. Institutionen för pedagogik. Tillgänglig: <http://bada.hb.se/bitstream/2320/5462/1/Strombergavh.pdf>.

Sundholm, M. (2015). Finlandssvenska skolbarn saknar kontakt med invandrare. [Online] Yle nyheter 8.12.2015. [Citerat 4.3.2016]. Tillgänglig: <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/12/08/finlandssvenska-skolbarn-saknar-kontakt-med-invandrare>

Sundman, M. (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.

Sundman, M. (2013). Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Toim.). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 47–67.

Svenska samskolan i Tammerfors (2015). [Online]. [Citerat: 22.5.2015]. Tillgänglig: <http://www.samskolan.fi/>.

Svensk- och tvåspråkiga kommuner (2012). [Online]. [Citerat 19.9.2012]. Tillgänglig: [http://www.kommunerna.net/sv/kommuner/svensk-tvasprakiga/Documents/SVENSK\\_och\\_TVAspakiga\\_kommuner\\_pa\\_svenska.pdf](http://www.kommunerna.net/sv/kommuner/svensk-tvasprakiga/Documents/SVENSK_och_TVAspakiga_kommuner_pa_svenska.pdf)

Talib, M-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Talib, M., J. Löfström & M. Meri (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

Tandefelt, M. (2003). *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. [Citerat: 29.9.2012]. Tillgänglig: [http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank\\_om/](http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank_om/)

van Tartwijk J., P. den Brok, I. Veldman & T. Wubbels (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. I *Teaching and Teacher Education* 25 (2009). 453–460.

Thomas, W. P. & V. Collier (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. Washington DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.

Tiittula, L. & J. Ruusuvuori (2005). Johdanto. I J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9–21.

Tilastokeskus (2009). *Kulttuuritilasto 2007*. Helsinki: Tilastokeskus.

TMF-forskningsprogram (2014). [Online]. [Citerat 8.1.2015]. Tillgänglig: <http://www.uva.fi/sv/research/groups/management/bilingo/programme/>.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Tuomi, J. & A. Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Törnvall, M-L. & K. Forslund (1995). *Lärares professionella utveckling. Teorigrund, metodiska ansatser och egna utvecklingsprocesser*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings Universitet.

Utbildningsstyrelsen (2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. [Online] [Citerat 16.3.2016] Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/164942\\_sprakbakgrund2\\_slutlig\\_ensidig.pdf](http://www.oph.fi/download/164942_sprakbakgrund2_slutlig_ensidig.pdf)

Utbildningsstyrelsen (2014). *Läroplans- och examensgrunder*. [Online] [Citerat: 25.8.2014]. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/grundlaggande\\_utbildningen](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen).

Utbildningsstyrelsen (2015) *Svenskspråkig utbildning*. [Online] [Citerat 16.3.2015]. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/om\\_oss/organisation/svensksprakig\\_utbildning](http://www.oph.fi/om_oss/organisation/svensksprakig_utbildning).

Utbildningsutskottet 1996/97:UbU12. Hemspråk. [Online] [Citerat 27.4.2015]. Tillgänglig: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Hemsprak\\_GK01UbU12/#bres](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Hemsprak_GK01UbU12/#bres).

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. [Online] Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. Citerat 2.9.2015. Tillgänglig: [https://www.vtv.fi/files/4801/12\\_2015\\_Maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_perusopetuksen\\_tuloksellisuus.pdf](https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf).

Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Första upplagans andra tryckning. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Vik, G-V. & J-P. Välimaa (2013). Tolkning i sjukhusmiljö – vem tolkar för vem, när och varför? I M. Kivilehto, M. Ruokonen & L. Salmi (Toim.) *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu. Electronic proceedings of the KäTu symposium on translation and interpreting studies*. [Online] Vol. 7. [Citerat: 8.1.2015]. Tillgänglig: [https://sktl-fi.directo.fi/@Bin/319485/k%C3%A4tu-artikel\\_vik&v%C3%A4limaa\\_tolkning\\_1.pdf](https://sktl-fi.directo.fi/@Bin/319485/k%C3%A4tu-artikel_vik&v%C3%A4limaa_tolkning_1.pdf).

Vik-Tuovinen, G-V. (2012). Ihanteesta todellisuuteen ja todellisuudesta ihanteeseen. I: M. Ruokonen, L. Salmi & N. Siponkoski (Toim.). *MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu. Electronic proceedings of the KäTu symposium on translation and interpreting studies*. [Online] Vol. 6. [Citerat: 11.5.2015]. Tillgänglig: [https://sktl-fi.directo.fi/@Bin/162713/Vik-Tuovinen\\_MikaEL2012.pdf](https://sktl-fi.directo.fi/@Bin/162713/Vik-Tuovinen_MikaEL2012.pdf).

Voipio-Huovinen, S. & M. Martin (2012). Problematic plurilingualism – Teachers' views. I J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (Eds.). *Dangerous Multilingualism. Northern perspectives on order purity and normality*.

Language and Globalization. Series editors S. Wright & H. Kelly-Holmes. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 96–118.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge: The MIT Press.

West S. (manuskript). Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av några centrala termer (arbetsrubrik).

Westerholm, A. (2011). Lärarsituationen inom den svenskspråkiga utbildningen våren 2010. I T. Kumpulainen (Red.). *Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010*. [Online] Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. [Citerat 22.2.2012.] Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/131532\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf). 91–106.

## BILAGOR

### Bilaga 1 Frågeformuläret

Det här frågeformuläret är en del av en doktorsavhandling som handlar om lärares arbete och lärarskap i den finlandssvenska grundskolan som håller på att bli allt mer mångkulturell. Syftet med formuläret är att få veta hur den språkliga vardagen ser ut och vilka utmaningar och vilken potential som finns i klassrummet. Jag ber dig att svara på frågorna enligt din egen erfarenhet och så sanningsenligt som möjligt. Enkätsvaren behandlas anonymt. Det finns 32 frågor i formuläret och det tar 15–30 minuter att svara på alla frågor.

Syftet med avhandlingen är att ge dig, lärare i den finlandssvenska grundskolan, möjlighet att föra fram vad som krävs av ditt lärarskap i dag när du har elever med varierande grad av färdighet i svenska i klassen och på basis av svaren stöda dig i ditt arbete i framtiden.

I andra skedet av undersökningen kommer jag att intervjua en del av lärarna som har fyllt i enkäten och observera ett antal undervisningstimmar. Om du är intresserad av att bli intervjuad, ge dina kontaktuppgifter via länken i slutet av formuläret.

Med begreppet invandrarelev avser jag elever med invandrarbakgrund som har flyttat till Finland av olika orsaker eller har fötts i Finland av föräldrar som båda är invandrare. Invandrareleverna i den här undersökningen har inte svenska eller finska som modersmål eller hemspråk.

Ett presentkort till en bokhandel lottas ut bland dem som har svarat på frågorna i enkäten och som ger sina kontaktuppgifter. Kontaktuppgifterna används endast för att kontakta vinnaren i lotteriet och har inget samband med svaren i enkäten.

Jag önskar att du fyller i enkäten så snart som möjligt.

Jag och mina handledare professor Siv Björklund och professor Nina Pilke svarar gärna på eventuella frågor per e-post eller per telefon.

Sanna Airio, sanair@uwasa.fi, (06) 324 8103

Siv Björklund, sivb@uwasa.fi, (06) 324 8818

Nina Pilke, npu@uwasa.fi, (06) 324 8137

Tack för din medverkan!

Sanna Airio

doktorand vid institutionen för nordiska språk, Vasa universitet, SLS-forskare

**Skalan 1–5:** av samma åsikt, delvis av samma åsikt, vet inte/har ingen åsikt, delvis av annan åsikt, av annan åsikt

### I. Personuppgifter & bakgrund

1. Kön a. man   
b. kvinna
2. Ålder  
under 30, 30–39, 40–49, 50–59, 60 och äldre
3. Utbildning och examensår \_\_\_\_\_
4. Hur länge har du arbetat som lärare?  
under 5 år, 5–10 år, 11–20 år, 21–30 år, mer än 31 år
5. Hur länge har du haft invandrarelever i klassen?  
under 1 år, 1–3 år, 4–6 år, 7–9 år, 10–13 år, 14–16 år, mer än 16 år
6. Din nuvarande arbetsplats finns  
i Nyland  
i Åboland  
på Åland  
i Österbotten  
i övriga Finland
7. Hurdan anställning har du nu?  
heltid, fast  
heltid, tidsbunden  
deltid, fast  
deltid, tidsbunden
8. a. Jag arbetar som klasslärare   
b. Jag arbetar som ämneslärare och undervisar i \_\_\_\_\_
9. Vilka årsklasser finns det i din skola?
10. Hur många elever finns det i din skola?  
Under 50, 50–99, 100–149, 150–199...450–500, över 500
11. Hur många invandrarelever finns det i din skola?  
Under 10, 10–19, 20–29, 30–39, 40–49, 50 eller över

12. Vilken årskurs eller vilka årskurser undervisar du för tillfället?
13. Hur många invandrarelever undervisar du för tillfället?
14. Hur många nationaliteter representerar de invandrarelever som du undervisar för tillfället?
15. Hur många av invandrareleverna som du undervisar har språkkunskaper i svenska på nästan samma nivå som infödda talare i samma ålder? \*ange din egen åsikt

## II Lärarens språkanvändning

16.
  - a. Jag är själv en viktig språkmodell för invandrarelever (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - b. Jag undviker använda talspråkliga drag när jag har invandrarelever i klassen (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - c. Jag talar långsammare när jag har invandrarelever i klassen (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - d. Jag uttalar tydligare när jag har invandrarelever i klassen (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - e. Jag förenklar språket när jag har invandrarelever i klassen (av samma åsikt–av annan åsikt)
17. Använder du något annat/andra språk än svenska (eller språket som du möjligen undervisar i) med invandrarelever? Vilket/Vilka språk? Hur ofta?
18. Använder du mera icke-verbal kommunikation när du undervisar i en klass med invandrarelever än när du undervisar i en klass utan invandrarelever? Varför/Varför inte? Vilket slags? Bilder, gester, pantomim etc.

## III Invandrarelevernas språkanvändning

Tänk på de invandrarelever som du undervisar för tillfället när du svarar på följande frågor.

19.
  - a. Invandrarelever är motiverade att lära sig svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)

- b. Det är mitt ansvar att ge invandrareleverna feedback på deras språkkunskaper i svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - c. De svenskspråkiga eleverna hjälper invandrarelever med svenska språket (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - d. Invandrareleverna får innehållsligt lämplig undervisning i svenska i min skola (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - e. Antalet undervisningstimmar i svenska som andraspråk är tillräckligt för invandrareleverna i min skola (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - f. Det är viktigt att invandrarelever får hemspråks-/modersmålsundervisning (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - g. Jag vet hurdana språkfärdigheter var och en av invandrareleverna i min klass har (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - h. Invandrarelever kan utan svårigheter förstå skrivna anvisningar på svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - i. Invandrarelever kan utan svårigheter förstå muntliga anvisningar på svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)
20. I förhållande till invandrarelevernas språkfärdigheter, hur stor roll har kulturskillnader om invandrareleven missförstår det som läraren säger (mindre roll, lika stor roll, större roll)
21. I förhållande till invandrarelevernas språkfärdigheter, hur stor roll har kulturskillnader om läraren missförstår det som invandrareleven säger (mindre roll, lika stor roll, större roll)
22. Nämn de viktigaste faktorerna som hjälper invandrarelever att lära sig svenska i klassrummet.
23. Nämn de viktigaste faktorerna som försvårar invandrarelevs inläring av svenska i klassrummet.

#### **IV Undervisning**

- 24.
- a. Jag kontrollerar om invandrarelever har förstått korrekt det som jag säger (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - b. Jag ger feedback till invandrarelever om deras skriftliga språkfärdigheter i svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - c. Jag ger feedback till invandrarelever om deras muntliga språkfärdigheter i svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)

- d. Jag har förutom ämnesmässiga mål även språkliga mål för invandrarelever (av samma åsikt–av annan åsikt)
25. Berätta om kollegialt samarbete i fråga om invandrarundervisningen på din arbetsplats. Finns det? Hur hjälper ni varandra?
26. Slutför följande meningar utgående från din erfarenhet.
- En god lärare i ett mångkulturellt klassrum är...
  - Att vara lärare i ett mångkulturellt klassrum är...
  - Att undervisa invandrarelever är...
  - När jag undervisar invandrarelever känner jag mig...
  - Som elever är invandrare...
  - Den största språkliga utmaningen när jag undervisar invandrarelever är...

## V Material och undervisningsmetoder

### Material

- 27.
- Jag använder samma undervisningsmaterial för invandrarelever och andra elever (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Jag är nöjd med det material för invandrarelever som jag använder (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Jag utarbetar själv undervisningsmaterial för invandrareleverna i min klass (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Jag använder undervisningsmaterial för invandrarelever som är gjort i Sverige (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Det finns tillräckligt med finlandssvenskt undervisningsmaterial för invandrarelever (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Jag väljer undervisningsmaterial som speciellt stöder invandrarelevens språkliga utveckling i svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)

### Undervisningsmetoder

- 28.
- Jag använder samma undervisningsmetoder med invandrarelever som med andra elever (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Alla gemensamma undervisningsmetoder som jag använder passar lika bra för invandrarelever som för andra elever (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Jag är nöjd med de undervisningsmetoder som jag använder med invandrarelever (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - Jag vill lära mig nya undervisningsmetoder som jag kan använda med invandrarelever (av samma åsikt–av annan åsikt)

- e. Jag väljer undervisningsmetoder som speciellt stöder invandrarelevs språkliga utveckling i svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)

## **VI Fortbildning**

29. Har du gått fortbildningskurser inom invandrarundervisning? Vilka? När?
30. Redogör för vilken slags kurs/vilka slags kurser du skulle vara intresserad av att delta i. Om du inte är intresserad av att delta i någon kurs, berätta varför.
- 31.
- a. Jag har haft nytta av den fortbildning som jag har fått inom invandrarundervisning (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - b. Det finns tillräckligt med möjligheter att fortbilda sig inom invandrarundervisning (av samma åsikt–av annan åsikt)

## **VII Framtiden och slutkommentarer**

- 32.
- a. I framtiden kommer det att finnas flera invandrarelever i de svenskspråkiga grundskolorna i Finland (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - b. I framtiden kommer invandrarelever i klassrummet att påverka lärarens arbete allt mer (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - c. I den finlandssvenska skolan har man goda möjligheter att ta hänsyn till mångkulturalism (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - d. I den finlandssvenska skolan har man goda möjligheter att ta hänsyn till flerspråkighet (av samma åsikt–av annan åsikt)
  - e. I framtiden kan språklig mångfald i den finlandssvenska skolan vara ett hot mot undervisningsspråket svenska (av samma åsikt–av annan åsikt)

Övriga kommentarer

## Bilaga 2 Lärarintervju

### Bakgrund

1. Vad heter du?
2. Hur många år har du varit lärare?
3. Hur många år har du undervisat invandrarelever?
4. Har du sådan livserfarenhet som har hjälpt dig i ditt arbete i ett mångkulturellt klassrum med elever som har olika språkliga bakgrunder?
5. Vilka personliga egenskaper har du som har hjälpt dig i ditt arbete med invandrarelever?
6. Tycker du att invandrarelevernas kunskaper i svenska är på samma nivå som deras som har svenska som modersmål i din klass? I hurdana situationer märker du skillnader?

### De observerade lektionerna

7. Var de typiska? (i fråga om material, metoder, innehåll...)
8. Tog du i planeringen hänsyn till att invandrarelevernas kunskaper i svenska är på olika nivåer? Hur/ge exempel? Varför inte?
9. Tog du i undervisningen hänsyn till att invandrarelevernas kunskaper i svenska är på olika nivåer? Hur/ge exempel?

### Undervisning

10. Tar du hänsyn till invandrarelevernas kulturella bakgrund när du behandlar något tema med klassen?
11. Ger du feedback på invandrarelevernas (muntliga och skriftliga) kunskaper i svenska? Hur? Under lektionen? I utvärderingen?
12. Utnyttjar du invandrarelevernas olika kulturella eller språkliga bakgrund i undervisningen? Hur?
13. Påverkar invandrarelevernas kunskaper i svenska dina val av utvärderingsmetoder? (prov, tester)

### Interaktion

14. Anpassar du medvetet ditt sätt att tala när du har invandrarelever i klassen? (dialekt, talspråk, konstruktioner, hastighet)
15. Använder du andra språk än svenska med invandrarelever? I hurdana situationer? Ge exempel.
16. Använder du icke-språkliga hjälpmedel som bilder och gester i undervisningen speciellt när du har invandrarelever i klassrummet?
17. Kontrollerar du att invandrareleven har förstått det som du har sagt? Om ja hur?
18. Uppmuntrar du explicit invandrarelever att använda svenska (muntligt och skriftligt) på lektioner? Varför inte? Hur uppmuntrar du? Ge exempel.

19. Har du haft kommunikationssvårigheter med invandrarelever? Hurdana? Ge exempel.
20. Har du haft kommunikationssvårigheter med invandrarelevnas vårdnadshavare? Hurdana? Ge exempel.

### **Elevens språkinläring**

21. Hurdan roll tror du att du har i invandrarelevens inläring av svenska?
22. Tar alla lärare i din skola gemensamt ansvar för utveckling av invandrarelevens språkkunskaper i svenska? Varför inte? (samarbete med hemspråklärare?)
23. Hur stöds invandrarelevnas modersmål i er skola?  
Kunde skolan göra mera?

### **Framtid & utveckling**

24. Tror du att antalet invandrarelever ökar i din klass/dina klasser eller i din skola?
25. Vad tycker du om det om antalet invandrarelever ökar i de svenskspråkiga skolorna i Finland?
26. Hur tror du att invandrareleverna som du har nu i klassen klarar sig i fortsättningen med deras kunskaper i svenska som de har fått i din skola? (gymnasiet/yrkesskola/arbetslivet)
27. Tycker du att du har utvecklats som lärare eftersom du undervisar också invandrarelever? Hur?
28. Finns det någonting som borde göras i skolan för att förbättra invandrarelevnas inläring av svenska? Vem/vilken instans borde göra förändringarna?
29. Finns det någonting i ditt arbete i ett mångkulturellt klassrum som du hoppas ska ändras i framtiden?
30. Finns det ännu något sätt hur invandrareleverna påverkar ditt arbete som inte har kommit fram i dina svar?

### Bilaga 3. Expertintervju, Utbildningsstyrelsen

I min studie syftar jag med termen *invandrarelev* på en elev med invandrarbakgrund som av någon orsak har flyttat till Finland eller är född i Finland och vars båda föräldrar är invandrare. Jag avgränsar definitionen av invandrarelever till **dem som har varken svenska eller finska som modersmål** eller hemspråk eftersom min undersökning koncentrerar sig på de språkliga aspekterna i den finlandssvenska skolan.

#### Intervjufrågorna

1. Vilken roll spelar språk och olika språkrelaterade mål ur Utbildningsstyrelsens synvinkel när utbildningen i finlandssvenska skolor utvecklas?
2. Hurudana är enligt Utbildningsstyrelsen skolans möjligheter att ta hänsyn till mångkulturalism och flerspråkighet nu och i framtiden?
3. Beaktar Utbildningsstyrelsen i styrdokument och publikationer de invandrarelever som går i skola på svenska?
4. Vilka slags nya koncept och förfaranden har utvecklats för undervisning av invandrarelever?
5. Hurudan bild har Utbildningsstyrelsen av lärarkårens färdigheter att ta hänsyn till invandrarelever i all undervisning? Har alla lärare tillräckliga kunskaper i att ta hänsyn till språkliga aspekter i undervisningen i en mångkulturell klass?
6. Borde det finnas allmänna riktlinjer för alla lärare angående hur man i undervisningen beaktar invandrarelevernas språkkunskaper i svenska?
7. Vilka kommer ur Utbildningsstyrelsens synvinkel att vara de största förändringarna i lärarnas arbete i de finlandssvenska grundskolorna i framtiden när det gäller undervisningsspråket svenska i de mångkulturella skolklasserna?