



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **HUR MÖTS DE FLERSPRÅKIGA ELEVERNA I FINLANDSSVENSKA HÖGSTADIESKOLOR I HUVUDSTADSREGIONEN?**

**En studie om speciallärares uppfattningar och språkstödande  
policy i flerspråkiga elevers skolvardag.**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i  
specialpedagogik  
Pedagogiska fakulteten  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Specialpedagogik  
Mars 2020  
Helena Rönnholm  
Handledare: Eira Suhonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i specialpedagogik		
Tekijä - Författare – Author Helena Rönnholm		
Työn nimi - Arbetets titel Hur möts de flerspråkiga eleverna i högstadieskolor i huvudstadsregionen? En studie om speciallärares uppfattningar och språkstödande policy i flerspråkiga elevers skolvardag.		
Title		
Oppiaine - Ämne – Subject Specialpedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year Mars 2020	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 79 s.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Forskningsens syfte har varit att undersöka vilka möjligheter och utmaningar svenskspråkiga högstadieskolor i huvudstadsregionen har när det gäller stöddet av flerspråkiga elevers utveckling av sitt skolspråk. Dessa möjligheter och utmaningar utvärderades på basen av intervjuer med speciallärare verksamma i högstadieskolorna i huvudstadsregionen. Forskningsresultaten analyserades i relation till Cummins modell för inläring av det kunskapsinriktade språket. Centralt i modellen är, att den flerspråkiga elevens identitetsutveckling går hand i hand med språkinläringen. En investering i identitetsförstärkning förstärker också elevens skolmotivation och inläring av skolspråket.</p> <p>Informanterna i undersökningen består av sju speciallärare som jobbar i fyra olika svenskspråkiga högstadieskolor i huvudstadsregionen. Intervjuerna var ostrukturerade temaintervjuer. Vid analysen av materialet användes innehållsanalys.</p> <p>Materialet tematiserades i två kategorier efter Cummins modell för inläring av det kunskapsinriktade språket. Den första kategorin, <i>Relationen mellan undervisning och lärande</i>, innefattar de åtgärder och strukturer som antingen stöder den flerspråkiga elevens kunskapsinriktade språkinläring, eller inte gör det. Den andra kategorin, <i>Stärkandet av elevens självbild</i>, innefattar de åtgärder eller strukturer som antingen stöder den flerspråkiga elevens självbild och identitetsutveckling, eller inte gör det.</p> <p>Finska språkets starka roll i de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen kan ha både positiv och negativ inverkan på de flerspråkiga elevernas skolgång. Dels fungerar finska språket som en uteslutande faktor i skolgemenskapen, men samtidigt finns det belegg för att undervisningen i skolorna har formats till att vara språkstödande, vilket kunde gynna de flerspråkiga eleverna.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Flerspråkiga elever, flerspråkighet, språkstödande policy, speciallärares roll		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty <b>Educational Sciences</b>		
Tekijä - Författare – Author <b>Helena Rönholm</b>		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title <b>How are multilingual students met in swedish speaking secondary schools in the metropolitan area of Helsinki?</b>		
Oppiaine - Ämne - Subject <b>Special education</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Master's Thesis / Eira Suhonen</b>	Aika - Datum - Month and year <b>March 2020</b>	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages <b>79 pp.</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>In this research I have examined how multilingual students are met in Swedish speaking secondary school in the metropolitan area of Helsinki. I have looked at the challenges and possibilities the minority schools have in offering education for a minority group. My research is based on interviews with seven special education teachers in four different secondary schools in the area, as the special education teacher plays a major role in the multilingual students educational path.</p> <p>As a base in my research I used Cummins framework for school language policy development. Cummins states that a successful language acquisition requires both cognitive engagement and identity investment. These two correlate, as they strengthen or weaken each other.</p> <p>The material was thematized in two categories according to Cummins model for learning the knowledge-oriented language. The first category, <i>Relationships between teaching and learning</i>, consists of measures and structures that either support the multilingual student's knowledge-oriented language learning in school, or do not.</p> <p>The second category, <i>The strengthening of the student's self-image</i>, consists of the action or structures found in the schools that either support the multilingual student's self-image and identity development, or do not.</p> <p>The strong role that the Finnish language has in the Swedish speaking schools in the Capital Region can have both a positive and a negative impact on the multilingual pupils' schooling. On the one hand, the Finnish language acts as an excluding factor in the school community, but at the same time there is evidence that the teaching in these bilingual schools has been formed to be language supporting, which could benefit the multilingual students.</p>		
Avainsanat – Nyckelord <b>Multilingual students,</b>		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## Innehåll

1.1. Bakgrund och ämne till studien .....	3
1.2. Centrala begrepp .....	6
1.2.1. Tvåspråkighet och flerspråkighet .....	6
1.3. Syfte och forskningsfrågor .....	8
2. FLERSPRÅKIGA ELEVER I DEN SVENSKSPRÅKIGA UNDERVISNINGEN .....	9
2.1. Flerspråkighet i skolan .....	9
2.2. Flerspråkiga elevers prestationer i skolan och utvärdering av stödbehovet ...	11
2.2.1 Överrepresentation .....	12
2.2.2. Identifiering av flerspråkiga elevers inlärnings svårigheter .....	14
3. MOT EN SPRÅKMEDVETEN PEDAGOGIK .....	21
3.1 Interdependenshypotesen .....	21
3.2. Förstaspråket stöder inläring på andraspråket .....	24
3.3. Attityder och maktförhållanden .....	27
4. EN MODELL FÖR INLÄRNING AV DET KUNSKAPSINRIKTADE SPRÅKET .....	29
4.1. Implementeringen av Cummins modell för inläring av det kunskapsinriktade språket .....	32
5. METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	34
5.1. Samplet och forskningsprocessen .....	34
5.2. Metodologi (innehållsanalys) och analys av materialet .....	36
5.3. Forskarens roll och etisk granskning .....	37
6. TILLFÖRLITLIGHET .....	40
7. ANALYS OCH RESULTATREDOVISNING .....	41
7.1. Relationen mellan undervisning och lärande .....	42
7.1.1. Oskrivna blad .....	42
7.1.2. Att testa och diagnostisera .....	44
7.1.3. Att skraddarsy undervisningen för de flerspråkiga eleverna .....	47
7.1.4. Konsultation och samarbete som stöd för flerspråkiga elevers skolgång .....	49
7.2. Stärkandet av elevens självbild .....	54
7.2.1. Speciallärarnas attityder till flerspråkiga elever .....	54
7.2.2. Språkstödande praxis i undervisningen – ämneslärarnas attityder till de flerspråkiga eleverna .....	58
7.2.3. Skolans sociala spel - klasskompisarnas attityder till de flerspråkiga eleverna .....	63
7.2.4. Integration eller segregation? Skolans attityd mot flerspråkiga elever	65

7.3. Elever med svag svenska i svenskspråkiga skolor (fi-sv).....	67
8. SLUTDISKUSSION.....	71
8.1. Fortsatt forskning.....	74
9. KÄLLOR/REFERENSER.....	76

# 1. Inledning

## 1.1. Bakgrund och ämne till studien

En stor del av den flerspråkiga befolkningen i Finland bor i Nyland och framför allt i huvudstadsregionen. Enligt nationell statistik från 2018 var 13,3% av Nylands befolkning flerspråkigt, medan motsvarande siffra för hela landet låg på omkring 6%. (UBS statistik den grundläggande utbildningen [https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen.](https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen))

I Nyland är det främst i Helsingfors, Esbo och Raseborg som flera flerspråkiga har svenska som sitt andraspråk. Ofta har de här flerspråkiga kommit till Finland via mottagningscentrum på ett svenskspråkigt område, som till exempel Åland eller svenska Österbotten, och lärt sig svenska där.

I statistiken för 2018 fanns det sammanlagt 1227 elever i de svenskspråkiga skolorna i klasserna 1-9. Över hälften av dem var belägna i det svenskspråkiga Österbotten (651 elever). På Åland fanns 258 elever och i Nyland sammanlagt 261 elever med ett annat förstaspråk än finska eller svenska. Andelen flerspråkiga elever har ökat stadigt. År 2011 var den procentuella andelen flerspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna 1,8%, medan siffran för hela landet låg på 4,3%. År 2018 hade andelen flerspråkiga ökat både i de svenskspråkiga skolorna, till knappt 4%, och i hela landet till lite under åtta procent. (UBS statistik den grundläggande utbildningen [https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen.](https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen))

Allmänt kan man säga att det i skolorna i huvudstadsregionen finns en bred diversitet i elevernas förstaspråk, hemspråk och skolspråk. Tvåspråkighet och flerspråkighet är allt vanligare och alla tecken pekar på att den språkliga heterogeniteten kommer att öka ytterligare (Se t ex Jahnukainen 2019.). Men de regionala skillnaderna är stora och graden av språklig mångfald varierar mellan

kommuner, skolor, skolklasser och individer. Detta påverkar studierna, undervisningen och skolornas verksamhetskultur.

Flerspråkighet är en rikedom, men rikedomen bär med sig didaktiska utmaningar som lärare borde vara medvetna om. I huvudstadsregionens svenskspråkiga skolor finns ännu inte en likadan erfarenhet att möta flerspråkiga elever i skolan, som det finns i de finska skolorna. Orsaken till detta kan ligga i att andelen flerspråkiga elever under åren varit så liten att färdiga strukturer inte har byggts upp. Det här syns bland annat i bristen på lärare i svenska som andraspråk.

Vi kunde vända oss till Sverige, där det finns gott om erfarenhet med flerspråkighet i skolan, men förhållandena, läroplanen och verksamhetskulturen i den svenska skolan är en annan. Därför är svensk praxis svår att ta i bruk i Finland.

I huvudstadsregionen skapar den starkt finskspråkiga omgivningen och elevernas tvåspråkighet med finskan som det starkaste språket sina egna utmaningar för de svenskspråkiga skolorna. I de svenskspråkiga skolorna finns tvåspråkiga elever med svagt skolspråk. (Slotte & Forsman, 2017; Hellgren et al.2019). Detta kan inverka på flerspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna på flera sätt. För det första är umgängesspråket mellan eleverna ofta finska, vilket är en uteslutande faktor för de flerspråkiga eleverna som inte kan finska. Den finska omgivningen påverkar också hämmande på flerspråkiga elevers möjligheter till fritidssysselsättningar och deltagandet i samhället. Detta kan inverka både på hur den flerspråkiga eleven lär sig omgivningens språk, finskan, och skolspråket, svenska.

Dessutom skapar den finskspråkiga omgivningen en annorlunda verksamhetsram, där rätten till det egna språket i skolan ifrågasätts. I litteraturen om flerspråkighet i skolan läggs ofta fram vikten av att tillåta alla språk i klassrummet. Men för eleverna i den svenskspråkiga skolan i huvudstadsregionen är klassrummet ofta det enda stället där eleven hör och använder det svenska språket. Därför har de svenskspråkiga skolorna traditionellt både använt käppar och morötter för att hålla skolspråket så svenskt som möjligt. Ryms flerspråkighet och ett dynamiskt förhållningssätt till språk i den här ekvationen? Vad säger läroplanen?

De svenskspråkiga skolorna ligger således i något av ett mellanläge. De flerspråkiga eleverna är för få för att skolorna skulle kunna bygga upp strukturer, klasser eller kräva undervisningsmaterial. Det går inte att studera sig till svenska som andraspråkslärare, förutom via ämneslärarskap för svenska och litteratur, eftersom svenskspråkiga kurser i svenska som andraspråk inte ordnas vid universiteten i Finland. Kan man säga att flerspråkiga i de svenskspråkiga skolorna är ett undantag, en minoritet i en minoritet? Vilken roll har specialläraren i sammanhanget, då det behövs specialkunskap om språklig utveckling - men inte nödvändigtvis finns S2-lärare att tillgå?

Finskans starka inflytande på de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen har lett till att undervisningen, nästan varit tvungen att utvecklas till språkstödande, vilket kan antas stöda också de flerspråkiga elevernas språkutveckling i skolan. Det bör dock påpekas att det i huvudstadsregionen finns stora variationer på graden av tvåspråkighet. Vissa områden är starkare finska än andra, vilket förstås också märks i skolornas vardag. På samma sätt varierar antalet flerspråkiga inom områdets skoldistrikt. Detta konstateras bland annat i NCU:s rapport från 2019, där de regionala skillnaderna i antalet flerspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna beskrivs som stora. Antalet flerspråkiga elever är på ökande (1998:2%; 2013:5%) men det totala antalet flerspråkiga elever är fortfarande litet. (Hellgren & al. 2019, 28-29.)

En aktiv språkmedvetenhet i skolorna och en satsning på språket stöder både de tvåspråkiga och de flerspråkiga elevernas inläring.

I detta arbete kommer jag att granska vilka språkstödande tankemönster speciallärare som jobbar i huvudstadsregionen uppfattar att den svenskspråkiga skolan har för att handskas med flerspråkiga elever i skolvardagen. Hur ser situationen ut i de svenskspråkiga högstadieskolorna, när det gäller undervisningen av flerspråkiga elever? Vilka frågor oroar sig speciallärarna för? Jag har begränsat min granskning till grundskolans högre klasser, det vill säga årskurserna 7-9. Orsaken till denna begränsning är att det i internationell forskning har visat sig vara en stor utmaning för yngre elever att växla språk mellan skolan och hemmet, men bara ifall skolan inte ger lämpligt stöd så att eleverna förstår undervisningen och lär sig att ta till sig kunskap på andraspråket.



I högstadieåldern blir utmaningen större, eftersom eleverna har mindre tid att hinna i kapp kunskapsmässigt, samtidigt som ämnesinnehållet blir mer begreppsligt och språket mer komplext. (Cummins 2017, 28.)

## **1.2. Centrala begrepp**

### 1.2.1. Tvåspråkighet och flerspråkighet

I litteraturen används begreppen tvåspråkighet (bilingual/bilingualism) och flerspråkighet (multilingual/multilingualism) på olika sätt. Ibland räknar man med tvåspråkighet till flerspråkighet och ibland ser man dessa som skilda grupper. Ett exempel på en strikt definition på tvåspråkighet gavs på 1930-talet av Bloomfield, som såg tvåspråkighet som det fullständiga bemästrandet av två språk. På 50-talet kom forskare som Haugen och Weinreich med en betydligt vidare syn på begreppet, då de ansåg att redan minimal kunskap i de båda språken räcker för tvåspråkighet eller att man är tvåspråkig om man klarar av att växla mellan två språk. I dagens läge har tvåspråkighetsbegreppet nästan helt och hållet ersatts av flerspråkighetsbegreppet. (Sundgren 2017, 51-52.)

Enligt Hammarberg (2013) är språkforskarna numera ganska ense om att någon grad av flerspråkighet är vanligare än enspråkighet. Det finns flera orsaker till detta. Man räknar med att det i världen finns omkring 6000 språk, medan det finns ungefär 200 stater. Det betyder att en stor del av staterna i världen är flerspråkiga. Tack vare globalisationen rör sig människor mer och kommer i kontakt med kulturer och språk. Dessutom har vi vissa språk som till exempel engelska, spanska och franska vars bemästrande i stora delar av världen ses som en del av allmänbildningen. Kort sagt kommer människor mer i kontakt med olika språk än tidigare och den allmänna uppfattningen är att var och en har förmågan att lära sig flera språk. Den språkvetenskapliga synen är att människor har en medfödd förmåga att ta till sig ett språk som hen regelbundet är i kontakt med. Största delen av oss utvecklar någon form av flerspråkighet under livets lopp. Enspråkighet i vuxen ålder ses som ett undantag och en konsekvens av brist på språklig kontakt. (Hammarberg 2013, 66.)

Man kan alltså vara två- och flerspråkig på olika sätt och forskare har lite olika sätt att definiera begreppen. En definition som används mycket, antingen i sig själv eller som grund för en definition är Skutnabb-Kangas fyra kriterier för tvåspråkighet från 1980-talet. För det första lyfter Skutnabb-Kangas fram *ursprungskriteriet*, enligt vilken en person är tvåspråkig ifall hen genast eller som mycket ung lärt sig två språk. *Kompetenskriteriet* är en sexgradig skala av språkkompetens från språkets grunder till fullständig språkkunskap. Det tredje kriteriet är *funktionskriteriet*, som utgår från språkets användning och att en tvåspråkig person smidigt kan växla mellan språken enligt behov. Enligt *identifikationskriteriet* är en person tvåspråkig ifall hen känner sig tvåspråkig och identifierar sig med gruppen tvåspråkiga. (Skutnabb-Kangas 1981, 90-91.) Sundgren anser att man i modern forskning oftast utgår från funktionskriteriet eller från funktionskriteriet tillsammans med kompetenskriteriet. då man definierar flerspråkighet. (Sundgren 2017, 54.)

Man brukar i forskningen inom detta område också använda begreppen förstaspråk och andraspråk. I engelskspråkig litteratur används förkortningarna L1 och L2, då L står för language. Med förstaspråk menas det språk som individen lärt sig först, efter att ha kommit i kontakt med språket via föräldrar eller vårdnadshavare. Andraspråket brukar avse ett språk som tillägnats efter det att förstaspråket etablerats eller börjat etableras. Inom språkvetenskap används termerna modersmål och förstaspråk ofta sida vid sida. Detta betyder inte att förstaspråket (eller modersmålet) alltid är en persons starkaste språk. Tvärtom har det, när man talar om flerspråkighet, visat sig att framför allt barn som genomgår hela eller delvis sin utbildning på andraspråket och lever i ett samhälle där andraspråket används, kommer att utveckla ett andraspråk som är starkare än förstaspråket. "Förstaspråk" och "andraspråk" syftar således enbart på den ordningsföljd i vilken en individ exponerats för dem, inte på hur bra hen behärskar språket ifråga eller identifierar sig med det. (Abrahamson & Bylund 2012, 155.)

I detta arbete kommer jag att tala om tvåspråkiga elever, då jag menar elever i svenskspråkig skola, vars ena hemspråk är finska och andra svenska eller hemspråket enbart finska, då skolspråket är svenska. När jag använder begreppet flerspråkig avser jag en elev vars hemspråk helt eller delvis är något

annat än svenska eller finska. Modersmålet/förstaspråket eller det modersmålslika språket är inte finska eller svenska. Ofta handlar det om elever som i skolan läser, eller borde läsa, svenska som andraspråk (S2), men gruppen är heterogen. Till den kan räknas tillhöra elever med invandrarbakgrund (första och andra generationens invandrare), nyanlända (till exempel flyktingar), adopterade, barn i familjer som återvänder efter en lång utlandsvistelse eller elever som av andra orsaker är flerspråkiga.

### **1.3. Syfte och forskningsfrågor**

Undersökningens forskningsuppgift är att beskriva, analysera och tolka de uppfattningar speciallärare som är verksamma i högstadieskolor i huvudstadsregionen har om svenskspråkiga skolors möjligheter och utmaningar när det gäller stödandet av flerspråkiga elevers skolspråk.

Forskningsfrågorna är

- a. vilka möjligheter finns det, på basen av speciallärarnas uppfattningar, att finna i språkmiljön i de svenskspråkiga högstadieskolorna i huvudstadsregionen, när det gäller stödandet av flerspråkiga elevers utveckling av skolspråket?
- b. vilka utmaningar finns det, på basen av speciallärarnas uppfattningar, att finna i språkmiljön i de svenskspråkiga högstadieskolorna i huvudstadsregionen ger upphov till, när det gäller stödandet av flerspråkiga elevers utveckling av skolspråket?

## 2. Flerspråkiga elever i den svenskspråkiga undervisningen

### 2.1. Flerspråkighet i skolan

När flerspråkighet i den svenskspråkiga skolan har undersökts, har man kommit fram till att mångfalden är en utmärkande faktor. Det vill säga att skillnaderna mellan skoldistrikt, skolor och till och med enskilda klasser är stor. (UBS, 2019.) Elever kan tala ett språk med pappa, ett med mamma och ett tredje i skolan, medan andra har en tydlig tudelning mellan hemspråk och skolspråk. Flerspråkighet ger sig i uttryck på olika sätt och det är en av orsakerna till att flerspråkiga elevers kunskaper i skolspråket är så varierande. Det finns mer variation i flerspråkiga elevers kunskaper i skolspråket än i enspråkiga elevers kunskaper. Orsaken ligger i att enspråkiga elever, oberoende vilka förhållanden de vuxit upp i, har utvecklat sitt skolspråk kontinuerligt alltsedan den första socialisationen. Så är inte fallet för de flerspråkiga. (Hyltenstam & Lindberg 2013, 12.)

Enligt forskning tar det mellan fyra och åtta år för skolspråket att utvecklas tillräckligt starkt för att eleven ska kunna lära sig ämnesinnehåll på det nya språket. (Sundgren 2017, 55.) Vardagsspråket tillägnas däremot redan inom ett till två år. (Cummins 2017, 41.) Pauline Gibbons (2006) menar att andraspråkselever till och med relativt snabbt lär sig det nya skolspråket, på en elementär nivå. Då menar hon ett vardagsspråk med vilken eleven klarar sig i lekar, enkla sociala situationer och direkt kommunikation. Däremot finns det en reell risk att språket förblir på denna elementära nivå ifall språkutvecklingen inte aktivt stöds, eftersom andraspråkseleverna på sätt och vis jagar ett flyende mål. Man måste nämligen komma ihåg att också de enspråkiga elevernas språk och framför allt kraven på språkkunskap hela tiden utvecklas. När dessa enspråkiga elever lär sig nya ämnesrelaterade begrepp gör de det med en språklig bas som inte andraspråkseleverna har. Enligt Gibbons kan man se det lite som ironiskt att

den snabba inläringen av ett vardagsflyt i andraspråket i vissa fall döljer elevens verkliga behov av språkligt stöd. Hen upplevs klara sig eftersom den vardagliga kommunikationen fungerar. Problemen som har sin grund i otillräcklig språkkunskap kan senare komma fram och tolkas som beteende- eller inlärningsrelaterade. (Gibbons 2006, 3.)

För att för lärare beskriva skillnaden i den språkkunskap som behövs i vardagen och den som behövs för att ta till sig kunskap, introducerade Cummins 1979 termerna BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) och CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Med BICS hänvisas till förmågan att använda ett språk i vardagen, medan CALP innefattar elevernas förmåga att, både muntligt och skriftligt, förstå och uttrycka begrepp och idéer som är viktiga för framgång i skolan. (Cummins 2017, 48-49.) Som ett tillägg till dessa dimensioner introducerade Cummins 2001 ännu en tredje dimension av språkförmåga, nämligen separata språkfärdigheter. Separata språkfärdigheter skiljer sig från både vardagsspråket (BICS) och kunskapsspråket (CALP) och handlar om fonologi, grammatik och stavning. När en elev till exempel har lärt sig regeln för att bilda futurum i ett språk, kan regeln tillämpas också i andra språk. I skolorna används, enligt Cummin, mycket tid till att undervisa regler och konventioner, både i modersmåls- och språkundervisningen. Cummins hävdar att separata språkfärdigheter ibland lärs ut utan att koppla till den kunskapsrelaterade språkkompetensen, till exempel ordförrådet. Det kan leda till att flerspråkiga elever läser flytande på skolspråket, men i själva verket inte förstår orden de avkodar. (Cummins 2017, 62.) Det är vanligt att lärare underskattar den tid det tar för flerspråkiga elever att utveckla de språkfärdigheter som krävs för att hänga med i undervisningen på samma villkor som elever med svenska som förstaspråk. Fast de flerspråkiga i flyt och fonologi påminner om dem som har svenska som förstaspråk behöver de inte ligga på samma nivå när det gäller kunskapsspråket. Lärare kan överskatta elevens allmänna språkliga kompetens på skolspråket, vilket kan få negativa följder när det gäller bedömning, pedagogik och eventuellt placering i specialklasser. (Hyltenstam & Lindberg 2013, 12.; Cummins 2017, 45.)

Undervisningen i högstadiet kräver, förutom tillgång till ett betydande och specifikt ordförråd, också starkt automatiserade receptiva färdigheter. Eleverna tar till sig en stor del av kunskapen genom läs- eller hörförståelse. Då kan

flerspråkiga elever ha svårt att hänga med eftersom de helt enkelt inte haft tillräckligt med tid på sig att förkovra och fördjupa sina kunskaper i svenska. (Hyltenstam & Lindberg 2013, 12.)

## **2.2. Flerspråkiga elevers prestationer i skolan och utvärdering av stödbehovet**

När det talas om flerspråkiga elevers skolprestationer kan det vara bra att påminnas om att det inom gruppen flerspråkiga elever finns både elever med och utan inlärningssvårigheter. Den individuella variationen inom gruppen flerspråkiga elever är stor. Trots att rapporterade skolresultat i genomsnitt är sämre i gruppen som helhet, jämfört med elever med svenska som förstaspråk, betyder det inte att det inte finns flerspråkiga elever i skolorna som klarar sig utmärkt. (Hedman 2010, 43.)

Eftersom språkliga problem har visat sig vara den främsta orsaken till att flerspråkiga elever styrs till specialundervisningen (se till exempel Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011.; Talib, Löfström & Meri 2004.), kommer jag i det följande att diskutera språkstörning hos flerspråkiga och utvärderingen av stödbehovet, då det gäller språkliga svårigheter.

Det finns inte ännu en enhetlig internationell definition på språkstörning. I internationell litteratur används termen SLI, Specific Language Impairment, vilket översätts till specifik språkstörning på svenska. (Salameh 2018c, 71.) Dorothy Bishop har sammanställt en del kriterier för när man kan tala om specifik språkstörning. Hon säger att språkstörningen ska vara elevens huvudsakliga problem. Eleven skall således inte uppvisa andra förklaringsorsaker, som till exempel funktionsnedsättning, avvikande neurologisk utveckling eller hörselskada, som kunde vara roten till språkets sena eller avvikande utveckling. (Bishop 2006, 217-218.) Diagnosen språkstörning ställs med hjälp av exklusions- och inklusionskriterier och baserar sig främst på resultatet av språkliga bedömningar. Framför allt används diagnosen inom forskningen, där kriterierna måste vara så strikta och entydiga att det möjliggör en jämförelse av forskning i olika länder. (Salameh 2018c, 71.) Vanliga fynd hos elever med språkstörning är

försenad språkutveckling (inga/väldigt få ord före 2 år), barnsligt, avvikande eller förenklat tal (både uttal och grammatikaliskt) långt över den ålder då ett mer moget språk hade förväntats, snävt ordförråd både när det gäller förståelse och produktion, svagt verbalt korttidsminne (till exempel vid repetition av ord eller meningar) och problem med att förstå ett mer komplext språk, speciellt då talaren pratar snabbt. (Bishop 2006, 218.) Inom större språkområden, som till exempel det engelska, finns det åldersnormerade bedömningsmaterial för att fastställa diagnosen. För mindre språkområden, som svenska, måste definitionen långt bygga på den för åldern förväntade språkutvecklingen. För att kunna diagnosticera flerspråkiga elever måste ytterligare ett kriterium läggas till, det att språkstörningen måste synas i elevens samtliga språk. Eftersom en språkstörning betyder begränsningar i den språkliga bearbetningen, kan inte en elev ha en språkstörning bara på det ena språket men inte på det andra. Båda språken drabbas. (Salameh 2018c, 73-74.) Diagnostiseringen av SLI har kritiserats på grund av att den inte tar hänsyn till psykiska och sociala faktorer som påverkar eleven. (Salameh 2018c, 71-72.)

Inlärningssvårigheter kan man tala om då individen trots tid, insatser och möjligheter att lära sig utvecklar sina kunskaper och färdigheter avsevärt långsamt, eller att automatiseringen av färdigheterna inte sker. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 73.)

### 2.2.1 Överrepresentation

Forskning har länge konstaterat att det finns en överrepresentation av flerspråkiga och minoritetselever inom specialundervisningen. Redan på 1970-talet konstaterade forskare som Jane Mercer att det fanns mellan två och tre gånger fler elever med latinsk eller afroamerikansk bakgrund i undervisning i klasser för elever med psykisk utvecklingsstörning, än det statistiskt sett borde ha funnits. På 1980-talet konstaterade Ortiz och Yates likaså en tredubbel överrepresentation av elever med latinsk bakgrund i grupper för elever med inlärningssvårigheter. (Cummins 2000, 253.) I internationella jämförelser, som till exempel PISA undersökningarna, presterar flerspråkiga elever med

invandrarbakgrund sämre i läsning, skrivning och matematik, än majoritetsbefolkningen. Dessutom har det i flera länder visat sig att första generationens invandrarelever presterar sämre än andra generationens invandrarelever. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 38.)

Också i Finland har man kommit fram till att flerspråkiga elever oftare konstateras ha inlärnings svårigheter än majoritetsbefolkningen, åtminstone då det gäller flerspråkiga elever i det finskspråkiga skolväsendet. Speciellt har det statistiskt sett visat sig finnas en överrepresentation av flerspråkiga elever med bakgrund i länder utanför EU-området både inom specialundervisningen och bland elever som inte slutför grundskolan. Faktorer som försvårat flerspråkiga elevers inläring av skolspråket (finska) har i forskning ansetts vara bland annat bristfälliga möjligheter till språkundervisning, för heterogena undervisningsgrupper, en stor variation mellan kommunerna på hur utbildningen av flerspråkiga arrangeras och i vissa områden, tvånget att behöva vänta på att få språkutbildning. Olika språkgruppers undervisning på förstaspråket har inte heller funnits tillräcklig utsträckning. (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 20.) Generellt sätt måste man ändå minnas att gruppen flerspråkiga elever är oerhört heterogen. Det finns stora skillnader i språklig socialisation och exponering för de olika språken samt föräldrarnas utbildningsbakgrund. (Salameh 2018a, 163.)

Elevernas språkliga problem har visat sig vara den främsta orsaken till att flerspråkiga elever har antagits till specialundervisningen. En annan märkbar orsak till beslut om specialundervisning, då i form av undervisning i specialklass, är utagerande beteende eller emotionella avvikelser. Dessa kan delvis bero på till exempel ackulturationsstress och inte på renodlade beteende- eller emotionella störningar. (Talib, Löfström & Meri 2004, 104.) Samtidigt understryker forskare som Jahnukainen et al. att minoritetstillhörighet eller invandrarbakgrund i sig själv aldrig får vara orsaken till överföring till specialundervisning. (Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo 2019, 44.) En bristande språkkunskap är inte en grund för specialundervisningsbeslut.

För tillfället vittnar också den finländska litteraturen om att det finns elever med invandrarbakgrund i specialklasser, trots att de borde ta del av den allmänna



undervisningen. Eleven kan ha flyttats till specialklass för att hans verkliga färdigheter och kunskapsnivå inte har kunnat utvärderas. Det är allmänt att man ifrågasätter elevens förmåga till logiskt tänkande, ifall eleven inte kan uttrycka sig på majoritetsspråket. Språkliga problem och beteendeproblem är de vanligaste orsakerna till att flerspråkiga elever har flyttats till specialklasser. Talib, Löfström och Meri menar att man i finska skolor har hamnat i en ond cirkel, där språkliga svårigheter eller bristen på språkkunskap har ökat elevernas frustration, vilket i sin tur ökar beteendeproblem och utagerande i skolan. Det i sin tur ökar lärarnas frustration eftersom undervisningen blir långsammare och svårare. (Talib, Löfström & Meri 2004, 118.)

Rauni Räsänen anser att flyttandet av flerspråkiga elever till specialklasser delvis också beror på etnocentricitet. De flerspråkiga eleverna styrs till specialklasserna för att lära sig majoritetsbefolkningen färdigheter, eller sätt att uppföra sig, tala och vara. När de har lärt sig att bete sig som majoritetsbefolkningen gör, får de flytta tillbaka till allmänundervisningen. De flerspråkigas annorlunda sätt tolkas som brist eller funktionsnedsättning och när de blivit botade från sina brister kan de gå tillbaka till den allmänna undervisningen, som inte behöver ändras. Tyvärr är det ganska sällsynt att elever flyttas tillbaka från specialklasser till allmän undervisning. (Talib, Löfström & Meri 2004, 118.)

### 2.2.2. Identifiering av flerspråkiga elevers inlärningssvårigheter

Hur kan då lärare skilja när en språklig svaghet beror på inlärningssvårigheter och när orsaken ligger i att skolspråket inte ännu har hunnit utvecklas tillräckligt? Vad bör man tänka på då man kommer i kontakt med flerspråkiga elever som är språkligt svaga?

Inlärningssvårigheter kan man tala om då individen trots tid, insatser och möjligheter att lära sig utvecklar sina kunskaper och färdigheter avsevärt långsamt, eller att automatiseringen av färdigheterna inte sker. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 73.)

Salameh skriver att man inom forskning kring flerspråkiga barn med språkstörning är överens om att bedömningen om möjligt skall inbegripa också barnets förstaspråk för att bli så rättvisande som möjligt. De viktigaste frågorna

att ställa då man misstänker en språkstörning hos flerspråkiga barn är: 1) vilka språkliga områden är drabbade? 2) Är båda språken drabbade? och 3) Föreligger bristande exponering (gäller båda språken) (Salameh 2018, 164.) I praktiken är det väldigt sällan som det finns testmaterial att ta till, när det gäller bedömning av inlärningssvårigheter på elevens förstaspråk. (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen 2019, 173.) Salameh har dock gjort en omfattande redovisning för vad man bör tänka på då man gör en bedömning av elevens språkkunskaper inom de olika delområdena. Som grund för bedömningen ligger alltid anamnesen, det vill säga en utförlig utredning av elevens bakgrundshistoria. Viktiga uppgifter att ta reda på är till exempel hur länge eleven har exponerats för diverse språk (hur länge har hen varit i landet?) och i vilken utsträckning språken är närvarande i elevens vardag. Elevens tidiga språkutveckling utreds också, samt föräldrarnas uppfattning om elevens nivå på förstaspråket och hur språket utvecklats i relation till möjliga syskon eller släktingar. (Salameh 2018a, 167-168.) För att få den information om elevens språkliga nivå som behövs för att ställa diagnosen språkstörning, bör, som konstaterats, både första- och andraspråket bedömas för att man ska kunna avgöra om eleven har en sen utveckling också på sitt förstaspråk. Trots att bedömningen på förstaspråket ofta måste göras med informella metoder, ger den ofta en hel del information. Har eleven ett relativt utvecklat förstaspråk är det rimligt att anta att en långsam andraspråkutveckling beror på otillräcklig kontakt med andraspråket och bör därför inte tolkas som en störning. Ifall det finns bedömningsmaterial på elevens förstaspråk att tillgå, måste man komma ihåg att normerna för dessa baserar sig på utvecklingen för enspråkiga barn i det land där språket talas. Normeringen kan således inte direkt omtolkas till den språkliga utveckling som den flerspråkiga eleven har genomgått. (Salameh 2018a, 169, 174.; Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen 2019, 173.)

De olika språkliga delområden som bör utvärderas är:

*Fonologisk bedömning* Fonologisk förståelse betyder att eleven kan skilja mellan ord som skiljer sig endast med ett få fonem som matta - macka, sand - land. Oftast gör man bedömningen med bildmaterial så att eleven pekar på rätt bild eller så låter man eleven lyssna på ord och svara ja eller nej om orden låter lika. Till detta deltest hör att föräldrarna tillfrågas om deras uppfattning om elevens språkliga utveckling när det gäller förstaspråkets uttal. Att göra en fonologisk

bedömning på elevens förstaspråk är inte omöjligt, men det görs lättast med hjälp av elevens föräldrar, flerspråkig personal eller tolk. Orden måste vara konkreta och enkla, sådana att eleven förstår dem. Bedömningen borde göras på ett jämförbart sätt. Bedömaren skriver fonetiskt ner elevens utsagor, för att sedan senare bedöma ifall eleven använt åldersadekvata förenklingsprocesser eller inte. Salameh understryker vikten i att man, för att kunna bedöma elevens åldersadekvata utvecklingsprocesser på förstaspråket, bör jämföra elevens resultat med flerspråkiga barn utan språkstörning och inte med enspråkiga barn i hemlandet som varit kontinuerligt i kontakt med endast detta språk. (Salameh 2018a, 176, 180.)

*Fonologisk medvetenhet* innebär att eleven kan fokusera på ordets form, hur det är uppbyggt av språkljud i stället för att fokusera på ordets betydelse. Ordet *tåg* är till exempel ett kort ord som man associerar med ett långt föremål i verkligheten. Det har visat sig att flerspråkiga barn har en högt utvecklad fonologisk medvetenhet, även om de har diagnosen dyslexi. I flera studier har flerspråkiga barn klarat sig bättre på bedömningar för fonologisk medvetenhet både på sitt första- och andraspråk, jämfört med enspråkiga elever med dyslexi. (Salameh 2018a, 182.; Hedman 2010, 38.) Vid bedömning av fonologisk medvetenhet används ofta rim eller uppgifter där eleven skall identifiera fonem i ord (hör du ett /sss/ i ordet sol?). Det är också här en fördel om båda språken kan bedömas, så att bristande exponering för andraspråket inte ger ett missvisande resultat. (Salameh 2018a, 182-183.) I forskningen finns belägg för att flerspråkiga kan undersökas med samma test av fonologisk medvetenhet som enspråkiga, i alla fall om de har fått tillräcklig exponering av majoritetsspråket. (Hedman 2010, 41.)

*Lexikal bedömning* Till en lexikal bedömning hör både förståelse och produktion. Det testmaterial som finns på svenska går ofta att använda, på båda språken, men här bör man igen komma ihåg att den givna normeringen inte går att använda som utgångspunkt för bedömningen. *Lexikal förståelse* bedöms ofta med bilder som eleven får peka på eller föremål som eleven ska flytta utifrån de instruktioner hen får. Problemet med att bedöma *lexikal storlek* hos flerspråkiga elever ligger i hur resultatet ska utvärderas, då lexikonet fördelar sig på två eller flera språk. Ofta är språken delade så att eleven producerar ord från ett område (till exempel ord relaterade till mat eller fotboll) huvudsakligen på det ena språket,

medan andra ord produceras på båda. Ifall ordförrådet då bedöms endast på det ena språket, oftast andraspråket, blir resultatet missvisande. Det har visat sig att elever ofta saknar ord som har att göra med hem och vardag på andraspråket, vilket är naturligt ifall förstaspråket talas hemma. Det finns också en risk för att ordförrådsutvecklingen på det ena språket hos flerspråkiga elever blir långsammare eller avstannar, om de inte utsätts tillräckligt för språket. Vanligen är det förstaspråket som börjar stagnera, om det inte får rum att utvecklas i skolan. I skolan lär sig eleven hela tiden nya ord och begrepp på andraspråket, medan det i hemmet finns många rutinsituationer som inte nödvändigtvis utvecklar elevens ordförråd i förstaspråket. Det har i Sverige utvecklats ett bedömningsmaterial för lexikal storlek (Bedömning för skolordförråd, steg 1-3, [www.sprakenshus.fi](http://www.sprakenshus.fi)) (Salameh 2018a, 185-187, 190.) Att förstå och bilda överordnade begrepp är viktigt för att kunna hänga med i undervisningen i skolan. Därför måste man göra en bedömning av elevens *lexikala organisation*. Förmågan kan bedömas med olika associationstest. Bedömaren (eller eleven själv) läser ord och eleven säger eller skriver ner det hen kommer att tänka på. Svaret bedöms med avseende om de kan klassificeras som en klangassociation (hund - rund), en syntagmatisk association med en annan ordklass (hund - skäller) eller en paradigmatiske association inom samma ordklass (hund - katt). Om svaret inte går att klassificeras räknas det som "övrigt". Detta kan göras både på första- och andraspråket. Den lexikala utvecklingen som sker mellan 6 och 10 års ålder möjliggör den hierarkiska lexikala organisationen av ordförrådet, så detta deltest bedöms främst hos elever över den åldern. Ifall eleven inte har en åldersenlig förmåga att organisera orden hierarkiskt kan det leda till problem i förståelsen av det språk som används i skolan. Skolans språk kräver nämligen en förmåga att både förstå och använda överordnade och abstrakta begrepp. Ifall inte denna lexikala utveckling sker i omkring 10-års ålder, kan flerspråkiga barn inte till skillnad från enspråkiga, fördjupa sin kunskap om orden vilket är en förutsättning för framgång i skolan. I skolåldern höjs kraven för språkkunskaper i rask takt. (Salameh 2018a, 190-191, 193.)

*Grammatisk bedömning* I en grammatisk bedömning kan både grammatisk förståelse och grammatisk produktion bedömas. Material som bedömer grammatisk förståelse kan till exempel bestå av att eleven lyssnar på en sats och därefter väljer ut en av flera bilder som bäst motsvarar innehållet i satsen.

Bedömningsmaterial för grammatisk förståelse på svenska ska bara användas för bedömning på svenska och inte översättas eftersom översättning som motsvarar den ursprungliga formen har visat sig vara svår att få fram, på grund av att olika språk har så olika struktur. När det gäller grammatisk produktion skulle bedömning av spontantalsdata vara det optimala. För bedömning på förstaspråket behövs en tolk eller förälder. Frågor till förälder kunde vara ifall eleven säger rätt om hen menar en hund eller flera hundar, eller gör hen skillnad om det är en flicka som gör något eller en pojke som gör något (gäller de språk som böjer verb efter genus). Gör eleven skillnad på singular och pluralformer i böjning av verb (ifall språket böjer verb efter plural) och blir prepositionerna på förstaspråket rätt? (Salameh 2018a, 193, 195.)

*Pragmatiska svårigheter* handlar om språkligt beteende i olika situationer, vilket gör att det finns en stark kulturell påverkan på beteendet. Det är svårt att diagnostisera pragmatiska svårigheter hos enspråkiga elever och ännu svårare hos flerspråkiga elever. En del av det som ger sig i uttryck som avvikande pragmatiskt beteende kan i stället orsakas av bristande exponering för det nya språket och därmed för lite kunskap och erfarenhet i hur detta språk används socialt. Vissa avvikande drag i kommunikationen är ändå med största sannolikhet inte kulturellt betingade, utan kan klassificeras som pragmatiska svårigheter, till exempel vägran att svara, ekolali, ämnesglidning och oförmåga till reparationer. De flerspråkiga elever som visar pragmatiska svårigheter har i allmänhet ganska stora både språkliga och sociala svårigheter, som också bekymrar föräldrarna. Ofta har eleven en språkstörning och ibland finns också en farhåga om någon neuropsykiatrisk diagnos. (Salameh 2018a, 201; Salameh 2018c, 93-94.)

När det gäller bedömning av flerspråkiga elevers inlärningssvårigheter är det således viktigt att relatera den information man har om elevens kunskapsnivå och färdigheter till den information man har om hens språkliga och kulturella bakgrund, skolbakgrund, personliga historia och nuvarande läge. I praktiken betyder det att bedömningen kräver ett mycket brett perspektiv och under bedömningen bör man hela tiden ha flerspråkigheten i åtanke. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 72.) Detta framkom också i Oma tie-projektet som genomfördes vid Helsingfors Diakonisseanstalt mellan åren 2006 och 2009. I undersökningen medverkade omkring hundra personer i åldern 13-25 år från

flera olika språkliga och etniska bakgrunder. Ett centralt resultat av undersökningen var att det går att identifiera flerspråkiga elevers språkliga och matematiska inlärningssvårigheter, men det kräver mångprofessionellt samarbete och sammansättning av flera olika perspektiv och infallsvinklar för att skapa en helhetsbild. (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen 2019, 173.)

Eftersom en språkstörning drabbar alla barnets språk och inte bara ett av dem, kan man avskrika misstanken om språkstörning ifall utvecklingen på förstaspråket inte avviker från jämnårigas utveckling på samma språk. Det samma gäller utvecklingen på andraspråket, ifall detta är det starkare språket och utvecklingen har skett åldersenligt. (Salameh 2018, 164.) Det har visat sig finnas brister i testförfarandet när det gäller flerspråkiga elever. I en studie gjord med minoritetsspråkselever med engelska som andraspråk, visade det sig att dyslexi i regel hade konstaterats om elevernas resultat på standardiserade lästest på engelska har motsvarat eller legat under den lägsta kvartilen i en normalfördelning, utan att andra upplysningar om elevens har tagits i beaktande. (Hedman 2010, 42.)

Traditionella språktest som utgår från enspråkiga språkriktighetsnormer säger inte mycket om flerspråkiga elevers förutsättningar att ta till sig kunskap. De ger inte heller information om i vilken grad och på vilka områden eleverna är i behov av till exempel undervisning i svenska som andraspråk för att nå målen för ämnesundervisningen. (Hyltenstam & Lindberg 2013, 12.) Christina Hedman rapporterar att det i hennes forskning har visat sig att fler elever har varit underän överidentifierade när det gäller dyslexi i gruppen flerspråkiga elever, vilket också ligger i linje med en del internationell forskning. Möjliga anledningar till detta anser Hedman att är att det finns bristande kunskaper om hur flerspråkighet utvecklas och vad det kan innebära. Dessutom finns det inte tillräckligt med kunskap om flerspråkiga och inlärningssvårigheter. En dystrare orsak som Hedman lyfter fram är, att skolväsendet har lägre förväntningar på flerspråkiga elever än på enspråkiga, vilket leder till att de flerspråkiga eleverna underpresterar. Risken som för låga förväntningar medför har visat sig vara särskilt stor för flerspråkiga elever från stigmatiserade bostadsområden med en stor andel individer födda i utlandet och låg socioekonomisk status. (Hedman 2010, 55.)

Hedman tycker dock att det finns anledning att poängtera att undervisningen och dess kvalitet är av betydelse. Det har visat sig att enskilda skolors pedagogik och insatser för flerspråkiga elever prestationer i skolan har varit av betydelse. Det har varit möjligt att vända en negativ utveckling, också då det gäller elever från familjer med låg socioekonomisk status. (Hedman 2010, 43.) Hur kan då en sådan pedagogik se ut? Vilka faktorer har inom forskningen visat sig ha inverkan på flerspråkiga elevers prestationer i skolan?

### 3. Mot en språkmedveten pedagogik

I läroplanen 2014 talas det varmt om den flerspråkiga skolan. Det konstateras att användandet av olika språk i skolvardagen skall vara naturligt och skolkulturen ska värdesätta språk. I en språkmedveten skolgemenskap är förhållningssättet till språk positivt och man förstår den centrala roll i inlärning, kommunikation och gemenskapen. Språket ses också som centralt i uppbyggandet av identitet och socialisationen till samhället. (LP 2014, 28.) Monica Axelsson menar att det fortfarande finns motsättningar i vad forskningen säger om flerspråkiga elevers språkutveckling och lärande och den utbildning de erbjuds. Forskningen visar fördelarna med att utbildningen bygger på förstaspråket och undervisningen i både första- och andraspråket ges av ämnesutbildade lärare. (Axelsson 2013, 547.) *Trots att vår nya läroplan har ett positivt synsätt på flerspråkighet kan man undra ifall den här delen av läroplanen har nått fram till skolornas verksamhetskultur?*

I detta kapitel kommer jag att redovisa för en del av forskningen om andraspråksinlärning. Jag kommer att belysa de rekommendationer som forskning har lyft fram när det gäller organisationen av undervisningen av flerspråkiga elever. Till slut kommer jag att relatera denna teori till den specifika språkmiljö som högstadierna i huvudstadsregionen befinner sig i.

#### 3.1 Interdependenshypotesen

Som tidigare konstaterats indelar Cummins språkfärdigheterna i andraspråksutvecklingen i två typer, BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) och CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). (Cummins 2017, 48-49.) Med utgångspunkt i denna fördelning har han också formulerat den så kallade interdependenshypotesen (IH), där fokus ligger i frågan ifall CALP-förmågan går att överföra mellan första- och andraspråket. (Axelsson 2013, 553.)

Den formella formuleringen av interdependenshypotesen lyder:



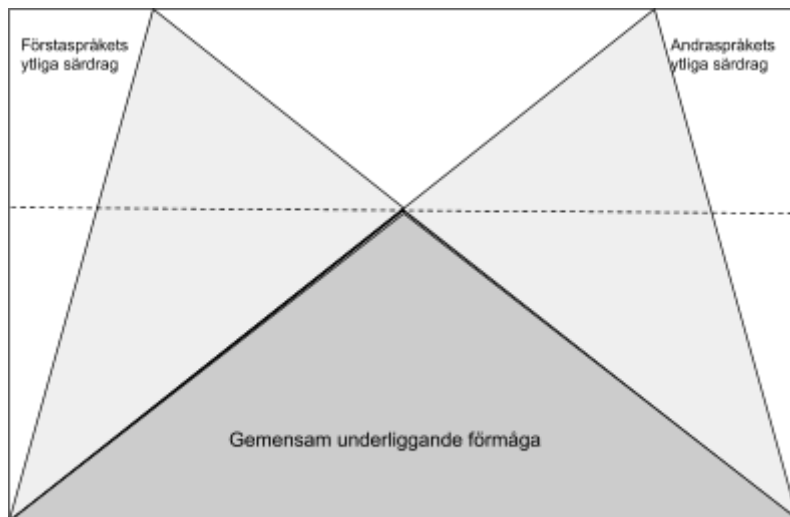
“I den utsträckning undervisning på Sx effektivt främjar förmågan på Sx, så överförs denna förmåga till Sy, förutsatt att exponeringen för Sy är tillräcklig (antingen i skolan eller i omgivningen) och att det finns en motivation för att lära sig Sy” (Cummins 2017, 13.).

I ovanstående citat står bokstaven S för språk, motsvarande engelskans beteckning L för language.

Konkret betyder det här att undervisning, till exempel i en finsk-tysk tvåspråkig skola, som utvecklar språkliga färdigheter, det vill säga att tala, lyssna, läsa och skriva på tyska inte bara utvecklar dessa färdigheter på tyska. Samtidigt utvecklas nämligen en djupare begreppslig och språklig förmåga som har starkt samband med utvecklingen av litteraciteten på det starkare språket (finska). (Cummins 2017, 138.)

Enligt interdependenshypotesen finns ett positivt förhållande mellan första- och andraspråket. Orsaken till att det finns ett positivt förhållande mellan språken, så att deras utveckling förstärker varandra anser Cummins att beror på tre faktorer: 1) i litteracitetsutvecklingen används samma språkliga och kognitiva förmågor (t ex minnet, auditiv diskriminering) oberoende vilketdera språk för stunden är i användning och utvecklas, 2) överföring av generella begrepp och kunskap om omvärlden på de båda språken, så att förstaspråket fungerar som bas på vilken kunskap på andraspråket adderas och 3) överföring av gemensamma språkliga drag och språkkunskap, ifall språken är besläktade (Cummins 2000, 191.)

Litteracitetsrelaterade kunskaper är, enligt Cummins, gemensamma för samtliga språk individen kan, till skillnad från lexikogrammatiska och fonetiska kunskaper som är specifika för vart och ett av språken. Relationen mellan dessa kan förklaras med bilden av ett isberg där de litteracitetsrelaterade förmågorna (common underlying proficiencies) ligger under vattenytan, medan kunskap om de olika språkens grammatik och specifika uttal bildar de toppar som sticker upp över vattenytan. (se Figur 1) (Magnusson 2013, 637.)



Figur 1: Bild av tvåspråkig förmåga som ett dubbelt isberg (Cummins 2017, 140)

Man kan urskilja sex viktiga typer av överföring mellan språken (tvärspråklig transfer):

1. överföring av begreppsliga element (förståelsen för vad begreppet autonomi betyder överförs till båda språken)
2. överföring av särskilda språkelement (tex förståelsen av besläktade ord som autonomi [svenska] och autonomy [engelska])
3. överföring av en mer generell morfologisk medvetenhet (tex förståelsen av att "pre" i predict [engelska], prejudikat [svenska] och prédire [franska] har samma syfte)
4. överföring av fonologisk medvetenhet, dvs att ord består av bestämda ljud
5. överföring av metakognitiva och metalingvistiska inlärningsstrategier (tex strategier för sammanfattning, visuella hjälpmedel, minnesknep)
6. överföring av de pragmatiska synpunkterna av språkanvändningen (tex viljan att prova sig fram på andraspråket, att använda gester och kroppsspråk för att bli förstådd). (Cummins 2017, 139-140.)

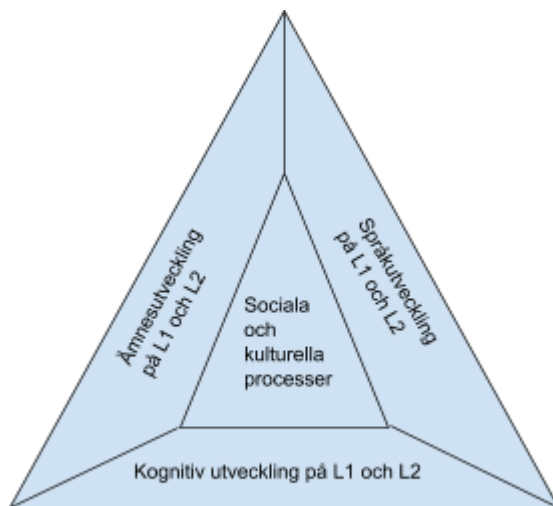
En följd av detta anses vara att elever som har utvecklats språkligt och innehar litteracitet på förstaspråket tenderar att utveckla det snabbare på andraspråket. Enligt Axelsson är det empiriska stödet för interdependenshypotesen både omfattande och varierad. Det har också visat sig att de högre litterära kompetenserna (higher-order literacy skills), som till exempel lässtrategier och

läsförståelse överförs mellan språken, oberoende om språken ligger typologiskt nära eller längre ifrån varandra. (Axelsson 2013, 553.)

### **3.2. Förstaspråket stöder inläring på andraspråket**

Enligt Jim Cummins finns det inom litteraturen ett samförstånd hur undervisningen borde se ut för att effektivt stöda flerspråkiga elevers andraspråksinläring och utvecklandet av det kunskapsrelaterade språket. Undervisningen som stöder språket ska a) stötta förståelse och produktion av språk inom alla ämnen, b) stärka det kunskapsrelaterade språket i alla ämnen och c) dra nytta av elevernas flerspråkighet, vilket kan betyda tvåspråkig utbildning ifall det går att genomföra (Cummins 2017, 29.)

Dessa aspekter kommer också fram i Thomas och Colliers forskning från 1997. Forskarna lyfter fram fyra komponenter som är centrala i undervisningen av flerspråkiga elever: en sociokulturellt stödande miljö, språkutveckling, ämnesutveckling och kognitiv utveckling. Dessa komponenter samspelar med varandra. (Thomas & Collier 1997 43-45.) En *sociokulturellt stödande miljö* består av sociala och kulturella processer både i vardagslivet hemma, i skolan och i det omgivande samhället. Elevens känslomässiga respons på skolan i form av självkänsla, ångslan, frustration och andra affektiva faktorer påverkar andraspråksutvecklingen. Det har stor betydelse i hurdan klassanda det arbetas, ifall inriktningen ligger i konkurrens eller samarbete. Skolans verksamhetskultur och organisatoriska strukturer kan antingen vara närmande eller fjärande med tanke på relationen mellan minoritet och majoritet. Det omgivande samhällets syn på minoriteter och ifall eleven i sin vardag ser eller blir en del av diskriminerande processer och fördomar påverkar hans syn på sig själv, sin kultur och sitt språk i relation till majoritetskulturen och språket. (Axelsson 2013, 554.) Dessa faktorer kan ha en stark påverkan på den flerspråkiga elevens attityder till skolspråket och påverkan är positiv endast ifall elevens omgivning är sociokulturellt stödande. (Thomas & Collier 1997, 43.)



Figur 2. Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling (Thomas & Collier 1997)

Nästa komponent är *språkutveckling*, vilket betyder språkutveckling på både första- och andraspråket. Andraspråket, dvs skolspråket, utveckling gynnas av en rik språkanvändning både i tal och skrift. Utvecklingen av litteraciteten på båda språken borde omfatta alla språkliga nivåer från fonologi, morfologi, ordförråd, semantik, syntax, pragmatik

till text. Båda språken behövs för att säkra en kontinuerlig utveckling av både språken och kunskapen och därmed skolframgång. Förstaspråkets utveckling bör stödas för att skolspråket ska utvecklas. (Thomas & Collier 1997, 44; Axelsson 2013, 554.)

Den tredje komponenten i flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling, *ämnesutvecklingen*, innefattar, enligt Thomas och Collier, alla skolämnen i de olika årskurserna i skolan. För varje årskurs blir studierna i de olika ämnena mer kognitivt krävande, med ett mer krävande specifikt ämnesspråk, ordförråd och språkstrukturer. (Axelsson 2013, 555). Thomas och Collier poängterar att akademisk kunskap överförs från förstaspråket till skolspråket. Därför är det, enligt deras forskning, mest effektivt att upprätthålla den akademiska ämnesutvecklingen på elevens förstaspråk, medan skolspråket utvecklas. Då växer inte kunskapsgapet för stort till de jämnåriga. Forskarna nämner att det tidigare var vanligt att man först försökte få eleven att lära sig skolspråket och satsade all undervisning på det, medan ämneskunskaperna lämnades åt sidan. Enligt Thomas och Colliers forskning är detta förhållningssätt sannolikt att i det långa loppet leda till ett akademiskt misslyckande, eftersom den flerspråkiga eleven inte har råd att bli efter i förhållande till sina jämnåriga när det gäller ämnesutvecklingen. ((Thomas & Collier 1997, 44.)

Den fjärde komponenten, den *kognitiva utvecklingen* startar vid födseln och pågår livet ut. Den är starkt sammankopplad med de övriga komponenterna. För att elevens tänkande skall kunna fortsätta att utvecklas krävs att kognitivt krävande uppgifter stöttas på både första- och andraspråket i stället för att

uppgifterna och ämnesstoffet som eleven ställs inför förenklas och urvattnas. (Axelsson 2013, 555.)

De här fyra komponenterna är beroende av varandra, samverkande och nödvändiga för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Om en av komponenterna överutvecklas på en annans bekostnad påverkas elevens utveckling och framtid enligt Thomas och Colliers forskning negativt. Den flerspråkiga eleven behöver alla komponenter, i balans. De sociala och kulturella processerna har en starkt, positiv eller negativ, inverkan på elevens utveckling på de andra områdena. Därför är det ytterst viktigt att skolan är en sociokulturellt stödande miljö där det är naturligt att elevers språkliga, akademiska och kognitiva utveckling stöds både på första- och andraspråket. (Thomas & Collier 1997, 45.)

I enlighet med interdependenshypotesen hävdar Thomas och Collier således att ju stadigare en elevs utveckling av tänkande och lärande är på förstaspråket, desto snabbare kommer framstegen i andraspråkinläringen av ske. Avståndet mellan första- och andraspråket (jämför till exempel svenska-arabiska med svenska-franska) är av mindre betydelse än den tid eleven, antingen i ursprungslandet eller i det nya landet fått formell undervisning på sitt förstaspråk för elevens framtida utveckling av andraspråket. Det som överförs från förstaspråket och stöder andraspråksutvecklingen är kunskaper om språkliga djupstrukturer, läs- och skrivförmågan och tankeprocesser. (Axelsson 2013, 556.)

Trots att forskningen förespråkar och rekommenderar undervisning på elevens förstaspråk för att stöda utvecklingen av andraspråket samt kunskapsutvecklingen över lag, kan detta vara svårt att förverkliga i praktiken. Forskaren Monica Axelsson kritiserar det svenska skolsystemet för att den flerspråkiga elevens förstaspråk inte i tillräcklig mån ses som en tillgång (Axelsson 2013, 547, 571-572.) Då har Sverige en helt annan situation när det gäller mängden flerspråkiga elever i skolan än Finland. Ifall Sverige har haft problem med förstaspråksundervisningen, hur ska då vi i Finland kunna hitta resurser och medel för att förverkliga de rekommendationer som forskarna för fram? Ett möjligt steg på vägen, i rätt riktning, kunde vara att bekanta sig med Jim Cummins modell för inläring av det kunskapsinriktade språket. I modellen

ses samhällets attityder till flerspråkighet och samhällets maktförhållanden, och framför allt ifrågasättandet av dessa, som centralt. Därför inleder jag med att diskutera hur forskningen beskriver föreställningar om och attityder till flerspråkighet.

### **3.3. Attityder och maktförhållanden**

I festtal, läroplaner och språkpolitiska program talas det ofta varmt om tvåspråkighet och flerspråkighet som ett mål vi alla bör sträva mot. Flerspråkighet lyfts fram som en viktig tillgång ifall en individ vill göra internationell karriär och vi vill uppmuntra elever att lära sig engelska, franska, tyska, spanska och italienska.

Samtidigt ses de invandrade minoriteternas flerspråkighet fortfarande ofta som ett problem och ett hinder för framgång i skolan. (Sundgren 2017, 59.) I diskussionen om flerspråkigas språkkunskaper tas sällan bemötandet som inlärarna får av majoritetsbefolkningen fram, eller de attityder mot invandrare och deras kultur, religion och bakgrund som finns i samhället. Istället handlar diskussionen ofta om att flerspråkiga inte förstår nödvändigheten i att lära sig majoritetsspråket. Samtidigt saknar flerspråkiga ofta möjligheter att öva och kommunicera på majoritetsspråket, då majoritetsbefolkningen har en benägenhet att inte vilja umgås och kommunicera med flerspråkiga, vilket minskar både deras möjligheter att öva sig men också deras motivation att lära sig. (Hyltenstam & Lindberg 2013, 16.)

Föreställningen om vad som går att uppnå inom ramarna för skolans undervisning och vilken grad av språkfärdighet som verkligen behövs till exempel för olika yrken i samhället är inte alltid så välgrundade. Hyltenstam och Lindberg menar att det finns tecken på att godtyckliga och alltför högt ställda krav på språkkunskap inom olika yrken, tillsammans med beslut på att minimera den formella språkundervisningen för vuxna invandrare leder till att invandrare som en följd hänvisas på arbetsmarknaden till en smal sektor på arbetsmarknaden där de språkliga kraven kan läggas på en miniminivå. Då handlar det ofta om jobb där möjligheterna till karriärsutveckling är högst begränsade. (Hyltenstam &

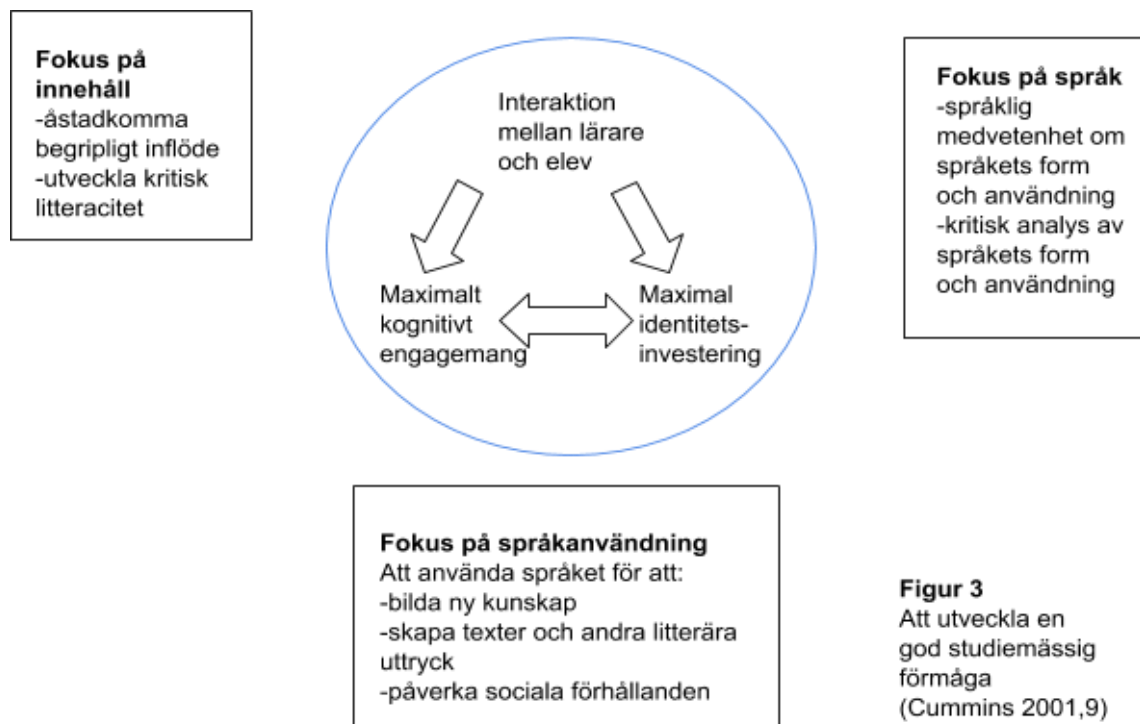
Lindberg 2013, 17.) Språket blir således ett hinder för den flerspråkiga att bli en del av det nya samhället, på sina egna villkor eller efter sina egna meriter.

Det har genomförts många olika utbildningsreformer i bland annat USA, Storbritannien och Sverige (Cummins 2017, 160.), där flerspråkigheten i skolorna är hög och visat sig utmanande för undervisningsväsendet. Prestationsklyftan mellan olika elevgrupper har fortsatt öka trots försök till åtgärder. Anledningen till att de reformer, modeller och program som genomförts haft så begränsad effekt är, enligt Cummins, att dessa program och reformer har reducerats till att gälla enbart området för överföring av kunskaper och färdigheter. I en kunskapsöverförande pedagogik ligger fokus i att överföra den kunskap som läraren förmodas inneha och står i läroplanen, till eleverna som inte ännu tagit del av denna kunskap. (Axelsson 2013, 550-551.) Man har fokuserat på alltför snäva undervisningsfrågor, till exempel vilka metoder för nybörjarläsning ger de bästa resultaten i läsförståelse eller vilken metod för matematikundervisning som ger bästa resultat. Dessa är i och för sig relevanta undervisningsfrågor, men de kommer inte att förklara resultatklifftorna mellan olika samhällsgrupper. (Cummins 2017, 161.) En övertro på kunskapsöverförande pedagogik säger Cummins att går mot grundprinciper för lärande. (Cummins 2010, 14-15.) Dessutom tas det då inte i beaktande att det finns betydande, grundläggande orsaker till att marginaliserade elevgrupper underpresterar, orsaker som har sin grund i maktrelationer i skolor och samhälle. Frågan om språkval i klassrummet har inte bara pedagogiska utan också sociopolitiska implikationer. Att till exempel kräva att det bara talas svenska i klassrummet är ett sätt att stärka de maktförhållanden som redan finns i samhället. Att däremot visa respekt för andra kulturer, språk, kunskaper och erfarenheter genom att både tillåta och ge dem utrymme i skolans verksamhet säger något om samhällets beredskap att hantera mångkulturalism, rättvisa och jämlikhet. (Axelsson 2013, 550, 571.)

## 4. En modell för inläring av det kunskapsinriktade språket

Undervisningsmodellen som Cummins för fram (Cummins 2001) är tänkt för att fungera som en utgångspunkt för diskussionen hur skolans verksamhetskultur när det gäller språk och jämlikhet kan se ut. Han poängterar att utformandet av skolans syn på språk och jämlikhet är en process och att slutprodukten är av dynamisk, inte statisk karaktär. (Cummins 2001, 9.)

Cummins undervisningsmodell (se figur 3) visar hur det i interaktionen mellan lärare och elev måste ges tillfälle både för ett starkt kognitivt engagemang och ett bekräftande av elevens personliga identitet. (Axelsson 2013, 550.) En individs identitet uttrycks av alla de grupper och sammanhang som kan sägas beskriva individen. Till dessa hör kön, etniska bakgrund, ålder, livsåskådning, religion, bostadsort, utbildningsnivå, yrke och språk med mera. Majoritetsbefolkningens attityder har en betydande roll när det gäller formandet av den flerspråkiga invandrarens nya identitet. Enligt sina attityder tillåter majoritetsbefolkningen vissa yttranden av den flerspråkigas identitet, medan andra är icke önskvärda. Talib, Lofström och Meri anser att formandet av den flerspråkigas identitet blir ett instrument för en assymetrisk maktkamp. (Talib, Lofström & Meri 2004, 35, 37.)





Cummins modell påvisar också tre olika fokus på undervisning vars syfte är att utveckla språkfärdigheten i det kunskapsinriktade språket. Under lärprocessen som sker i samspelet mellan elev och lärare ges eleverna möjligheter att hantera språk och begrepp som är betydelsefulla och viktiga för elevernas kunskapsutveckling. Eleverna ges möjligheter att på ett djupare plan förstå hur språket fungerar och sambandet mellan språkbruk och maktförhållanden som påverkar deras liv, t ex via reklam och politiska budskap. Undervisningen skall utveckla en kritisk språkmedvetenhet hos eleverna. Slutligen ska undervisningen möjliggöra och uppmuntra eleverna till att uttrycka sin personlighet, den identitet de håller på att utveckla, genom olika former av kreativ muntlig och skriftlig språkanvändning. (Cummins 2001, 8; Axelsson 2013, 551.)

Cirkeln i mitten i Cummins modell (se figur 3) representerar det interpersonella utrymme som skapas i växelverkan mellan lärare och elev och beskriver interaktionen mellan lärare och elev som ses som den mest avgörande faktorn för huruvida eleven ska lyckas i skolan eller inte. I interaktionen mellan lärare och elev, eller vad Vygotsky kallar den den närmaste utvecklingszonen, alstras kunskap och inläring, samtidigt som identiteter förhandlas. Interaktionen mellan elev och lärare är, enligt Cummins, aldrig neutral, utan maktstrukturerna från det omgivande samhället speglas i hur interaktionen mellan dem ser ut, så att maktstrukturerna antingen förstärks eller utmanas. Som exempel på detta nämner Cummins tanken på att flerspråkiga elever måste assimileras och ställa åt sidan sitt förstaspråk för att lyckas i samhället. Detta är inte ett neutralt, vetenskapligt faktum, säger Cummins, utan motsäger direkt det som den vetenskapliga forskningen på området har kommit fram till. En dylik tanke är en återspeglning av hur samhällsliga maktförhållanden reproduceras i klassrummet och skolan och påverkar direkt identitetsförhandlingen som sker mellan lärare och elev. (Cummins 2001, 9.) Flera andra forskare har lyft fram makten i klassrummet och dess förhållande till språkbruket. I skolan och i klassrummet innehar läraren makt. Makten inbegriper makten att bestämma vilken eller vilka språk som tillåts i skolan eller under lektionstid. Läraren bestämmer också vilket språkbruk som anses vara godtagbart och lämpligt. Således fungerar klassrummet som en språkpolitisk plattform och läraren som den som verkställer. (Kajander, Nyman & Toomar 2019, 154; Lilja, Mård-Miettinen & Nikula 2019, 176,

178.) Med språket uttrycks också vilken samhällsklass man hör till. En bristande språkkunskap blir lätt något som ökar social ojämlikhet och skolan kan i värsta fall vara den plats där detta förstärks. (Talib, Lofström & Meri 2004, 98, 111-112.)

Cummins modell för inläring av det kunskapsinriktade språket framhäver att elevernas kognitiva engagemang måste vara maximalt i interaktionen mellan lärare och elev, för att framsteg i studierna ska ske. Dessutom måste interaktionen mellan lärare och elev bekräfta elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter för att det ska skapas förutsättningar för att eleverna på allvar ska vilja satsa på sin inläring. Förhållandet mellan det kognitiva engagemanget och identitetsinvesteringen är ömsesidigt. Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras självbild som duktiga elever och desto mer engagerade i sina studier blir de. Men ifall eleverna känner av att läraren inte tycker om dem, uppskattar dem, eller respekterar dem kommer de inte att vilja investera i sin identitet i inlärningsprocessen. Då satsar de inte på skolarbetet. (Cummins 2001, 9-10; Cummins 2017, 17.) Också i annan forskning har det kommit fram att daghemmens och skolornas attityder mot invandrarbarn och undervisningen av dem har större betydelse för elevernas skolframgång än elevernas etnicitet eller socioekonomiska status. (Talib, Lofström & Meri 2004, 106.)

Elever som kommer från marginaliserade sociala grupper i samhället har, enligt Cummins, tidigare sällan fått känslan av bekräftelse och respekt för sitt språk och sin kultur i skolan och av sina lärare. Därför har de också väldigt sällan fått visa sin intellektuella och personliga begåvning i skolan. (Cummins 2001, 10.) Kan detta då vara orsaken till att flerspråkiga elever enligt internationell och inhemsk forskning underpresterar i skolan?

Om man i undervisningen gör det möjligt för eleverna att utveckla sina färdigheter i skolspråket, samtidigt som de behåller och utvecklar sitt förstaspråk blir eleverna stärkta. Fast det inte är möjligt att erbjuda en regelrätt tvåspråkig utbildning, där första- och andraspråket utvecklas sida vid sida för alla elever med olika språk, kan lärarna på olika sätt inkorporera språket och visa respekt för elevernas språk och kulturer i det vardagliga arbetet. (Axelsson 2013, 551; Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen 2019, 166.) Motsatsen, alltså ifall eleverna uppmanas att lämna förstaspråket utanför klassrummet eller utanför skolan helt och hållet, kan leda till

att skolan uppfattas som ett tvång och att eleven gör motstånd genom att inte lära sig. (Axelsson 2013, 552.)

#### **4.1. Implementeringen av Cummins modell för inläring av det kunskapsinriktade språket**

En trygghetskänsla och en positiv relation mellan lärare och elev(er) har visat sig främja inläring. Lärarens känslor påverkar klassens känslor och lärarens uppmuntrande förhållningssätt främjar elevens positiva inställning till inläring. (Talib, Löfström & Meri 2004, 131-132.) Det viktiga är att läraren tillåter att elever med olika bakgrund (vare sig det handlar om språklig, kulturell, social eller religiös) syns, hörs och lär sig i klassrummet. Enligt forskningen behöver man inte upprätta en regelrätt flerspråkig undervisning (eftersom en sådan åtminstone i de finlandssvenska förhållandena för tillfället är praktiskt väldigt utmanande att ordna), redan små gester och framförallt den tillåtande attityden förstärker elevens vilja att lära sig och ta till sig skolspråket.

Monika Axelsson nämner att förstaspråket kan användas i undervisningen i många aktiviteter som att skriva i par eller grupp på förstaspråket, översätta från förstaspråket till andraspråket eller jobba i grupper där elever med samma förstaspråk stöder varandra. Varje elev kan från sitt språk bidra med centrala begrepp, viktiga ord och fraser som i sin tur leder till en större allmän språkmedvetenhet för alla elever (Axelsson 2013, 551.) Cummins har i sin forskning lyft fram fyra kategorier av undervisning med, vad han kallar "flerspråkiga glasögon". I dessa kategorier finns både enkla och mer komplicerade metoder, som är lämpliga att tillämpas i alla årskurser. Kategorierna är 1) Enkla dagliga aktiviteter som gör att elevernas språk syns och hörs i skolan. 2) Uppmuntran till att eleverna använder sina förstaspråk när de läser, söker information, gör anteckningar osv. 3) Kreativ användning av teknik för att skapa en medvetenhet om språk, geografi och hur relationerna i världen ser ut. 4) Tvåspråkiga projektarbeten. (Cummins 2017, 263.)

Åtgärder och metoder som har visat sig öka alla elevers inläring är att koppla undervisningen till elevernas vardag, bekräfta elevernas identiteter (inte bara de flerspråkigas), få eleverna att intressera sig för läsande och skrivande, uppmuntra eleverna att använda och utveckla sin flerspråkiga kunnighet, stötta förståelsen av innehåll, bygga upp elevernas förståelse för hur språk fungerar och ge eleverna tillfällen att använda språk effektivt för att nå sina kunskapsmässiga och personliga mål. (Cummins 2017, 288-289.) Då de finländska PISA resultaten för 2012 har granskats kom det fram att flerspråkiga elever hade hög motivation och en mer positiv attityd till skolarbetet, jämfört med majoritetsbefolkningen. Det som var speciellt hoppningivande, med tanke på teorin som redovisats tidigare, var att de flerspråkiga kände en större tillhörighet till skolgemenskapen samt att de ansåg sig ha goda relationer till lärarna i större utsträckning än majoritetsbefolkningen. (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen 2019, 168.) Det ger i sig goda förutsättningar med tanke på Cummins teori om identitetsinvesteringens centrala roll i den flerspråkiga elevens skolprestation.

## 5. Metodologiska utgångspunkter

### 5.1. Samplet och forskningsprocessen

Materialet till undersökningen har samlats in i november och december 2019 och består av fem intervjuer av speciallärare i högstadieskolor i huvudstadsregionen. Två av intervjuerna gjordes som parintervju, vilket betyder att det totala antalet informanter är sju. Alasuutari lyfter i sin studie (Alasuutari 2011) fram fördelar och nackdelar med gruppintervjuer i förhållande till individuella intervjuer. Han menar att en gruppdiskussion ger ett helt annorlunda material än individuella intervjuer ger. Detta är speciellt tydligt när det gäller naturliga grupper, dvs sådana grupper där medlemmarna känner varandra och är i frekvent, naturligt umgänge med varandra. Diskussionen i sådana grupper kan utvecklas mer fritt, i sådana riktningar som forskaren ursprungligen inte tänkt sig, vilket i sin tur gör det möjligt för forskaren att få en helt ny inblick i fenomenet hen forskar i. (Alasuutari 2011, 151-153.) Jag skulle gärna ha gjort samtliga intervjuer som parintervjuer, men begränsades delvis av tidsbrist och delvis av att alla speciallärare inte hade ett arbetspar i sin egen skola.

Speciallärarna som intervjuades för denna undersökning jobbar i svenskspråkiga högstadieskolor i huvudstadsregionen. Skolorna är alla ungefär lika stora, omkring 300 elever. Resurserna i skolorna varierar från kommun till kommun och skola till skola. Det fanns skolor där specialläraren jobbade ensam medan det i vissa skolor fanns flera speciallärare. I en av skolorna fanns inte alls tillgång till S2-lärare, medan de andra hade denna resurs, dock som en ambulerande tillgång. Att S2-läraren var ambulerande sågs som "bättre än ingenting", men speciallärarna var överens om att behovet av S2-resurs skulle vara större.

I samtliga skolor hade det under det senaste året skett en förändring till det bättre när det gäller resurser för specialundervisning och S2-lärare. Alla skolor hade antingen fått en speciallärare eller en S2-lärreresurs till, vilket märktes i att informanterna talade om den nuvarande situationen som lättare eller bättre än vad den varit i fjol eller tidigare.

Med tanke på språkmiljön i skolorna var det en av skolorna som skiljde sig från de andra. I denna skola var det märkbart att eleverna skolan talade svenska då de umgicks tillsammans, både under rasterna och lektionerna. Detta var den enda skolan där speciallärarna inte nämnde finskan, eller elevernas svaga svenska som ett problem. I de övriga intervjuerna var finska språkets dominans ett ständigt överhängande orosmoment. Som vi kommer att se senare i analysen är detta av betydelse för de flerspråkiga elevernas skoltrivsel.

Informanterna kontaktades via mail där jag presenterade mig själv och mitt forskningstema. Av de kontaktade skolorna var det endast en som inte ställde upp, vilket kan anses vara ett gott resultat.

Samtliga intervjuer gjordes i de skolor respektive lärare jobbade på. Intervjuerna genomfördes som öppna temaintervjuer, där jag också gav utrymme för informanterna att själva föra samtalet i den riktning de ansåg relevant. Vid behov använde jag mig också av stödfrågor vars uppgift var att hålla samtalet inom ramarna för forskningstemat. Det finns ett par orsaker till att jag strävade efter att hålla intervjuerna så informella och ostrukturerade som möjligt. För det första var jag framför allt intresserad av vad speciallärarna *själva* lyfter fram. Vilka saker inbegriper de själva i fenomenet "flerspråkiga elever"? Vad upplever de som problematiskt? Hur talar de om dessa elever och vilka begrepp använder de? Jag hade alltså ett intresse också av att fånga en del av den kontext som finns kring bemötandet av flerspråkiga elever i högstadierna i huvudstadsregionen. För det andra gick jag in i mitt forskningsarbete bara med tanken att skriva om flerspråkiga elever i högstadierna i huvudstadsregionen - *men hade till en början egentligen varken forskningsfrågor eller syfte*. Således blev, speciellt de första intervjuerna, riktgivande med tanke på den slutliga utformningen av denna forskning. Då kan man kanske fråga sig var analyskedet egentligen började och hur detta påverkat datainsamlingen? Patton har beskrivit detta fenomen (Patton 2002) och konstaterat att forskaren under den första datainsamlingen i kvalitativ forskning på fältet tenderar att vara skapande och nytänkande och följer datat dit det leder hen. Senare datainsamling fungerar däremot mer som bekräftande, då forskaren söker data som passar in i och fördjupar de mönster hen har funnit i det fenomen hen forskar i. (Patton 2002, 436) Så här gick det också för mig. Under datainsamlingen hittade jag en riktning för min forskning, vilket säkerligen

påverkade de senare intervjuernas utformning. Man kan säga att mina intervjuer utvecklades från en mycket öppen form till en mer sluten form, dock inte i den grad att de sista intervjuerna ens kunde ha kallats strukturerade.

Det betyder inte att jag påbörjade forskningen utan förutfattade meningar eller antaganden. Jag har jobbat som lärare i grundskolan i huvudstadsregionen många år. Detta har med säkerhet haft inverkan både på mitt val av forskningsämne, skapat ramar för mitt tänkande och påverkat mitt insamlade av material för denna forskning. Eftersom jag i min nuvarande arbetsbild själv jobbar som speciallärare i ett svenskspråkigt högstadium i huvudstadregionen och dessutom i första hand med invandrarelever kan man ifrågasätta mitt forskarperspektiv i frågan. Jag har så att säga "forskat i mina egna".

## **5.2. Metodologi (innehållsanalys) och analys av materialet**

Enligt Margrit Schreier har en innehållsanalys åtta steg: 1) att fastställa forskningsfrågor, 2) val av material, 3) konstruering av kodram, 4) segmentering, 5) provkodning, 6) utvärdering och justering av ramarna för kodningen, 7) Själva analysen och 8) Presentation och tolkning av resultaten. (Schreier 2014, 275.) Jag upplever att jag i stora drag har följt Schreiers steg för innehållsanalys, men jag har utfört en del av stegen i annan ordning. Till skillnad från Schreiers ordningsföljd började jag med att läsa in mig på forskning inom flerspråkighet i skolvärlden och samtidigt kontakta mina blivande informanter. Jag gav mig således ut i fältarbete utan att ha fastspikade forskningsfrågor, med tanken att informanternas utsagor får styra riktningen på min forskning.

Intervjuerna spelades in och materialet består av knappa fem timmar ljudband. Jag littererade ljudbanden så snabbt som möjligt efter intervjuerna, delvis för att komma ihåg betoningar, stämningen och helheten så bra som möjligt och delvis för att komma igång med att sätta mig in i materialet. När alla intervjuer hade littererats klart lästes utskriften igenom. Jag gjorde enkla anteckningar i utskriften där jag namngav det som diskuterades. Exempel på kategorier i den första grovkategoriseringen var "hem och skola", "ämneslärare", "test", "språkpositiv" och "kultursensitivitet". Därefter färgkodade jag det som jag tyckte

att egentligen handlade om samma sak. Till exempel kom kategorin "språkstödande praxis" att innehålla underkategorier som "ämneslärare ja", "ämneslärare nej" och "förenkling". Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018) är syftet med innehållsanalys att ordna materialet i en kompakt och beskrivande form utan att gå miste om den information materialet innehåller. I analyskedet spränger man till att börja med materialet i bitar, bildar begrepp för de enskilda bitarna och sammanställer sedan pusslet på ett nytt, logiskt sätt. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122) När jag hade bildat begrepp för och kategoriserat det som jag ansåg vara relevant i relation till just mina forskningsfrågor, började jag sammanställa mina resultat och redovisa för dem. Under det arbetet fann jag att mina åtta kategorier gick att dela in i två huvudkategorier: det som görs för att stöda elevens inläring och det som inverkar på elevens självkänsla eller trivsel i skolan. I och med att jag i min teoridel bekantat mig med Jim Cummins forskning (2001) om flerspråkiga elever kunde jag därefter dra en direkt parallell till hans tankar om dikotomin i samspelet mellan läraren och den flerspråkiga eleven. Cummins delar in samspelet mellan lärare och elev i relationen mellan undervisning och lärande och stärkandet av elevens självuppfattning och dessa huvudklasser tog jag då också i användning då jag redovisar för mina resultat.

Tuomi och Sarajärvi menar att forskaren i en kvalitativ forskning analyserar sitt material i varje arbetsskede under forskningens gång. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122) Materialet som jag har samlat in genom intervjuer har påverkat utformningen av senare intervjuer och materialinsamlingen har påverkat teorin jag har valt att läsa samtidigt som teorin har påverkat min materialinsamling. Min tidigare kunskap och min insamlade teorikunskap har styrt min analys av materialet, men samtidigt har materialet styrt mig till att finna den teori som jag anser att förklarar de fenomen som jag i mina forskningsfrågor har sagt att jag ämnar studera.

### **5.3. Forskarens roll och etisk granskning**

Då jag har utfört denna forskning har jag var både i rollen som forskare *och* lärare. Mitt lärarskap och min snart tjugo år långa arbetserfarenhet i de finlandssvenska skolorna i huvudstadsregionen har format min forskning när det gäller val av tema, insamlandet av forskningsmaterial och analysen av materialet. Att aktivt



vara med i skolvardagen har gett min forskning en förankring i det som är aktuellt i skolorna idag. Det har gett mig möjligheten att reflektera temat med lärare som dagligen jobbar med dessa frågor. Samtidigt har mina erfarenheter i den akademiska världen visat att det, speciellt inom den finskspråkiga forskningen, finns en okunskap om språkförhållandena i de svenskspråkiga i huvudstadsregionen. Det är sannolikt att denna okunskap också sträcker sig till de mer svenskspråkiga områdena av Svenskfinland, som Österbotten.

Det finns både gott och ont i att besitta den dubbla rollen som forskare och lärare. I praktiken har det, som sagt gett mig en hel del kunskap om den praxis som finns i skolorna idag. Min roll och erfarenhet som lärare gjorde det också lättare för mig att komma i kontakt med mina informanter och skapa en förtroendefull relation med dem. Pauline Gibbons lyfter fram (Gibbons 2006) att det ligger ett paradox i att forskare inom pedagogik ofta, då de forskar lärare, framställs som "experterna" i hur undervisning skall och borde ordnas – trots att forskarna i verkligheten kan ha mycket lite eller ingen erfarenhet av lärarjobbet. I bästa finns det en pågående, utvecklande dialog mellan forskning och undervisning, där båda parter får något ut av det hela. (Gibbons 2006, 9-10.) Jag hoppas att min forskning har varit och kommer att bli till praktisk nytta för speciallärarna i deras vardag.

Då jag har övervägt de etiska aspekterna av min forskning, har jag använt mig av Pattons "Ethical Issues Checklist" (Patton 2002, 408-409). Jag har redogjort för mina informanter varför jag samlar in material och till vilket ändamål intervjumaterialet kommer att användas. Det har varit frivilligt för informanterna att delta. Eftersom intervjuerna var reellt ostrukturerade hade informanterna stor frihet i att välja vilken riktning de förde samtalet. Mitt intresse låg i vad informanterna vill lyfta fram och därigenom fanns inga behov av att tvinga fram svar. Jag har gjort en utvärdering av vilka risker det kan innebära för informanterna att delta i undersökningen och gjort åtgärder för att skydda deras integritet därefter. Det insamlade materialet kommer att förvaras enligt de etiska föreskrifter som universitetet förespråkar. Jag innehar alla rättigheter till intervjumaterialet och kommer inte att överföra dessa rättigheter till en tredje part. Då materialet har diskuterats under seminarier eller med handledare har dett

alltid skett med informanternas anonymitet i åtanke. Jag är den enda som vet vilka speciallärare som har deltagit i forskningen.

Det var viktigt för mig att i mån av möjlighet skydda informanternas anonymitet. Det är inte en lätt fråga i svenskfinland, där kretsarna är små och alla känner alla. Eftersom det bara finns en handfull högstadieskolor i huvudstadsregionen och endast en eller ett par speciallärare i varje, är igenkänningsfaktorn stor. Därför har jag valt att varken namnge vilka städer eller skolor jag har gjort mina intervjuer i. På så vis hoppas jag att informanternas anonymitet skyddas så långt som möjligt.

## 6. Tillförlitlighet

I kvalitativ forskning spelar tillförlitligheten en annan roll än i kvantitativ forskning. Som forskarna Eskola och Suoranta (1998) påpekar, hör det till den kvalitativa forskningens natur att forskarens fingeravtryck, så att säga, syns i forskningen. I den kvalitativa forskningen blir det själva forskningsprocessens vars tillförlitlighet kan utvärderas. (Eskola & Suoranta 1998, 210-211)

Jag har i min forskning använt mig av innehållsanalys som är en metod där forskarens tolkning och slutledningsförmåga är centrala. Det är fast i forskaren vad hen tar fasta vid, hur klassificeringen av materialet sker och vilka tyngdpunkter som blir avgörande. Det är osannolikt att två forskare gör ett likadant forskningsarbete med samma material. Forskaren lägger sin egen prägel i sin forskning. Därför är det ytterst viktigt att forskaren gör själva forskningsprocessen så genomskådlig som möjligt. Och det har jag strävat till att göra. Jag har redovisat för min egen position i fråga om forskningsproblemet, mina informanter och analysen. Jag har beskrivit materialinsamlingsprocessen. Jag har också redovisat för analysen av materialet, steg för steg. Dessutom har jag strävat efter att motivera de val jag gjort under forskningsprocessen.

En annan forskare skulle kanske ha gjort andra val under forskningens gång.

## 7. Analys och resultatredovisning

I detta kapitel redovisas för de resultat som innehållsanalysen av intervjuerna lett fram till. Mina forskningsfrågor är

- a. vilka möjligheter finns det, på basen av speciallärares uppfattningar, att finna i språkmiljön i de svenskspråkiga högstadieskolorna i huvudstadsregionen, när det gäller stöddet av flerspråkiga elevers utveckling av skolspråket?
- b. vilka utmaningar finns det, på basen av speciallärares uppfattningar, att finna i språkmiljön i de svenskspråkiga högstadieskolorna i huvudstadsregionen ger upphov till, när det gäller stöddet av flerspråkiga elevers utveckling av skolspråket?

I Cummins modell för inläring av kunskapsrelaterat språk ses interaktionen mellan lärare och elev som den viktigaste faktorn som påverkar om eleven lyckas i skolan eller inte. Enligt Cummins kan man se på samspelet mellan lärare och elev ur två olika synvinklar. Den första är *relationen mellan undervisning och lärande* och består av olika strategier och sätt att arbeta som läraren använder för att utrusta eleverna med både begripligt inflyende och läsundervisning som ämneskunskaper och kognitiv utveckling. En effektiv undervisning ur det här synvinkeln kommer, enligt Cummins, att göra elevens kognitiva engagemang så stort som möjligt. (Cummins 2001, 20.)

Den andra synvinkeln är *stärkandet av elevens självuppfattning*. Elevens bild av sig själv formas av de budskap som vidarebefordras av lärarna till eleverna om deras identiteter - vilka de är i lärarens ögon och vilka de i framtiden kan bli. Med tanke på detta anser Cummins att det kanske viktigaste en lärare kan göra för att stöda elevernas inläring av kunskapspråket är att skapa en språkmiljö i klassrummet där alla elevers röster kan höras. (Cummins 2001, 20.)

Med tanke på Cummins teori har jag kategoriserat informanternas utsagor i två klasser: relationen mellan undervisning och lärande och stärkandet av elevens självbild. Jag kommer att lyfta upp både styrkor och utmaningar som kom fram i materialet inom dessa kategorier. Jag kommer inte endast att betrakta speciallärares roll, utan diskutera de uppfattningar speciallärarna har om det

svenskspråkiga skolväsendets möjligheter att stöda flerspråkiga elevers utveckling av sitt skolspråk.

## **7.1. Relationen mellan undervisning och lärande**

Under denna kategori redovisar jag för de aspekter av speciallärares utsagor som har att göra med speciallärarens dagliga arbete och organiseringen av de flerspråkigas undervisning. Vilka strukturer har vi i de svenskspråkiga högstadieskolorna för att stöda de flerspråkiga elevernas utveckling av skolspråket? Vilken roll har speciallärarna i utförandet av de stödåtgärder som har byggts upp?

### 7.1.1. Oskrivna blad

Specialläraren i de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen använder en stor del av sin arbetstid till att jobba med flerspråkiga elever. Av de sju informanterna säger sig fyra använda hälften av sin arbetstid till att jobba med flerspråkiga elever, de resterande tre anger att under hälften av tiden går åt till att jobba med de flerspråkiga eleverna.

Det framgår ur intervjuerna att speciallärarna ser de flerspråkiga eleverna som arbetsdryga. Det tar tid att reda ut vilken kunskapsnivå en ny elev befinner sig på när hen börjar högstadiet. I diverse skolor hör det till speciallärarens arbete att vara med och utreda bakgrunden och kunskapsnivån hos en ny flerspråkig elev. Det ter sig ganska naturligt, eftersom elevens språkliga bakgrundshistoria har en så stark inverkan på bedömningen av elevens språkkunskaper. För att kunna bedöma elevens färdigheter i kunskapsspråket måste specialläraren helt enkelt försöka samla in så mycket fakta som möjligt om elevens språk- och skolhistoria, vilket inte alltid är lätt.

De flerspråkiga eleverna kan, enligt speciallärarna, komma till högstadiet mer eller mindre som en överraskning. Ord och uttryck som speciallärarna använder för det här är att eleverna "dimper ner" (informant 1), "plötsligt droppa in" (informant 7), "ploppa in" (informant 4). Till en del av skolorna har det kommit

elever utan förberedande undervisning, nästan utan förvarning under de senaste åren. Eftersom det för närvarande händer relativt sällan att det kommer nya flerspråkiga elever i de svenskspråkiga högstadierna, blir det ofta en omställning i lärarkåren och omfördelning av de resurser skolorna har att ta till. En av speciallärarna beskriver det så här:

7: Ifjol blev det nog, eftersom det var ifjol det kom så många plötsligt och samtidigt med elever då med, andra språk som modersmål och vi int hade så mycket av dom förut, utan de som fanns så kunde, hade ändå varit så länge i Finland att dom dom eller så hade dom ena föräldern finländsk. Men att dom här plötsligt droppa in så många i fjol så var det, det blev liksom så där allmänt bland alla som undervisa de här eleverna att alla blev jätte stressade för ingen visste riktigt att hur ska vi göra vad ska vi göra och vad har dom för rättigheter och och var tar man den här tiden och var tar man resurserna och vem sköter vad och

H: Jo.

7: och så här. Men nu i år så tycker jag ju att det int alls har varit på det här sättet.

(5, 2)

Eleverna ses till att börja med som oskrivna blad, vars bakgrund specialläraren försöker få en så komplett bild som möjligt av.

4: nu e det ju då som speciallärare får man ju vara mycket med och handleda och kolla

H: Hur brukar ni då göra i en sån situation för att..på nåt sätt få en bild av vilka språkkunskaper den här eleven har?

4: Att försöka diskutera och kolla förstås den där bakgrunden och om det är då en elev som har gått annanstans i skola tidigare så just lite det här..nå skoltrivseln är bra att kolla för ofta så tycker jag att det korrelerar lite också där (3, 4)

Ibland upplevs det som hopplöst att få reda på något om den nya elevens skolhistoria. I den här diskussionen kommer speciallärarteamet fram till att det bästa är att börja där man är nu, att börja från noll.

1: nå ibland är det ju hopplöst att få veta

H: Mmm

2: Jo, nä vi kan int få veta

H: Jo. Nä.

1: Vi hade nån gång nån som de här som damp ner från [landets namn] , sen visade det sig att dom hade bott några år i [landets namn] och så kommer dom hit och ska gå i en åtta och vi har ingen aning om

2: Nä

1: vad vi kan veta så vi måst bara börja där som var vi e

2: Jo

1: utan att ha nån bakgrundsinformation (1, 17)

Att utreda den flerspråkiga elevens kunskapsnivå och språkkunskap ligger i nära relation till att fundera över möjliga inlärningssvårigheter.

7: --Alltså det är ju det där som..Som alltid liksom när dom kommer som nya som delvis som oskrivna blad då till oss och dom har int gått hela sin skolgång i Finland eller dom kanske har gjort det men int finns kanske tillräckligt med papper det har int undersökts tillräckligt. Så redan att bara urskilja det där att vilka problem beror bara på det här med språket, och vilka problem handlar om nånting annat än att språket int e så starkt

H: Mmm.

7: och och då blir det ju ..förstås redan det där problemet att vad är vad (5, 5)

Problemet som informant 7 beskriver ovan är ett som orsakar diverse speciallärare huvudbry: hur urskiljer man ett svagt skolspråk från inlärningssvårigheter? Hur länge kan man vänta på att skolspråket utvecklas?

### 7.1.2. Att testa och diagnostisera

I alla högstadieskolor som berördes av denna forskning görs en allmän screening av eleverna då de går i sjuan, där det är meningen att möjliga inlärningssvårigheter kunde komma fram och sedan vidare åtgärdas. Språkliga inlärningssvårigheter testas på svenska, också när det gäller de flerspråkiga eleverna. Ifall eleven var i förberedande undervisning testades hen inte, eftersom man ansåg att det inte var någon idé att testa en helt obefintlig språkkunskap. Men efter det att den förberedande undervisningen var genomförd, deltog de

flerspråkiga i screening, som alla andra. Mervärdet i testandet av flerspråkiga elever på svenska ifrågasattes delvis

7: Int vet jag nu egentligen om det ger så jättemycket...mervärde. Men att ska vi nu säga att om dom har tagit till sig språket jättebra så får man ju kanske fram \_det\_. Man kan då liksom, konstatera att okej, det här är en elev som har tagit till sig språket och kan så att.. (5, 9)

Det konstaterades också allmänt att de flerspråkiga klarade sig dåligt i de språkliga testerna, att testresultaten var svaga. Testresultaten användes till att förklara åt ämneslärare att eleven i fråga behöver mer språkligt stöd, anpassat material eller förenklade uppgifter.

3: att om sen språket är mycket svagt så då, meddelas det ju till lärarna och att, att det här är läget nu att nu är det jättesvårt med den här läsförståelsen..att nu måste man se till att man hjälper till antingen då, med att ge lättare material eller förkortade texter eller någonting att vad som helst som hjälper (2, 4)

Ett testresultat som på något sätt kan sättas i relation till de övriga elevernas prestationer ansågs vara till stor hjälp då man som speciallärare förklarar för ämneslärare varför den flerspråkigas språkliga utmaningar bör beaktas:

1: att jag tycker att det är ett jättebra sätt, liksom att visa åt lärarna att visa på det här liksom att, att hur viktigt det är att dom måst ta i beaktande att du kan inte ge samma material åt alla

H: Jo. Jo.

1: eller lika långt. Alla ska int läsa, en, ett kapitel, eller samma kapitel.

H: Jo.

1: Och det tycker jag att dom förstår ganska bra när jag visar den här raden och förklarar (1, 6)

Screeningarnas uppgift verkar således inte vara att identifiera inlärningssvårigheter, eftersom speciallärarna i praktiken har märkt att ett svagt resultat kan betyda också det att den flerspråkiga eleven inte har exponerats



tillräckligt för språket. Screeningen används, enligt speciallärarna, främst till att beskriva de flerspråkigas språkliga nivå på ett enkelt, lättöverskådligt sätt.

Några speciallärare hade en verklig oro för att de upplevde att det svårt att göra skillnad i när svaga testresultat berodde på svag språkkunskap och när det var frågan om inlärningsssvårigheter.

5: Att vad är bristande språkförståelse, vad är inlärningsssvårighet? När är det båda två? Hur ska vi bäst stöda dem och det har vi diskuterat och just det här med kognitiva utredningar till exempel...för vissa finns det för andra finns det inte beroende på att man bara har tänkt att, nåja, det här är ju inte liksom deras förstaspråk...(4, 5)

Det fanns också direkta upplevelser av att elever hade fått feldiagnoser på grund av bristande språkkunskap:

7: att fast där var en tolk på plats så visade det sig att eleven i fråga inte heller hade ett jättestarkt modersmål utan det fanns två olika språk. Och på ingetdera av \_dem\_ var han heller helt flytande. Och då blev det ju också en ganska stor utmaning att avgöra att vad är vad. Slutresultatet blev väl att eleven är på en sexårings nivå...Vilket jag sen i praktiken \_inte\_ upplever att stämmer

H: Mmm

7: i alla situationer..att att liksom...Jag tycker att det är ganska svårt att få en rättvis och en liksom \_sann\_ utredning på elever med sån här bakgrund. (5, 6)

Speciallärarna nämnde ett antal markörer för läs- och skrivsvårigheter, som de i praktiken hade märkt att gäller för flerspråkiga elever. Att kasta om bokstäver, inte hållas på raderna då man läser, att ha problem med avkodningen, att ha problem med att ta till sig texter trots att den muntliga produktionen av språket går framåt och att ha problem med att producera text sågs som tecken på inlärningsssvårigheter. Dessutom nämndes också att inlärningsssvårigheter kan synas då eleven ska lära sig ett annat språk, som engelska, via svenskan. Att eleven trots att hen gått hela sin skolgång på svenska, får svaga resultat i läs- och skrivtest och inte verkar utveckla språket ansågs också som oroväckande:

6: Och vi tänker liksom att om en elev har gått hela grundskolan på svenska, så då kan man inte, liksom tänka att nå det beror på...Eller liksom att om det är väldigt låga värden på läs- och skrivtesterna att att man kan inte liksom sätta allt på \_det\_ kontot att den här eleven är S2 för att om den här nu har gått hela skolan...på svenska så... (4, 5)

Inlärningsssvårigheter hos flerspråkiga elever är helt tydligt ett ämnesområde som speciallärarna känner sig osäkra inför. Det efterlystes utbildning inom området och diskuterades ifall det borde finnas en instans med specifik kunskap om flerspråkighet som kunde rådfrågas vid behov. Med tanke på att dessa skolor var belägna så att finskspråkiga skolor med både längre och bredare kunskap inom flerspråkighet fanns inom närområdet var det intressant att ingen av speciallärarna nämnde att de varit i kontakt med de finskspråkiga skolorna, trots att det fanns uppenbara frågor angående flerspråkighet och inlärningsssvårigheter.

De skolor som hade S2-lärraresurs nämnde S2-läraren som ett stöd och ett bollplank som man kunde diskutera elevernas språkliga utveckling med. Men S2-läraren är inte för tillfället en stöd som speciallärarna i de svenskspråkiga skolorna kan räkna med eftersom 1) det inte finns S2-lärare i alla skolor och 2) i de skolor S2-läraren finns så handlar det om en ambulerande resurs, som inte finns tillgänglig hela tiden.

### 7.1.3. Att skräddarsy undervisningen för de flerspråkiga eleverna

En elev med bristande kunskaper i skolspråket kräver också mer tid eftersom språket ofta behöver förklaras mer ingående än för en elev som behärskar skolspråket. I dessa utsagor finns det en syn på den flerspråkiga som en elev som *ännu inte behärskar språket*. Bristande kunskap i skolspråket relateras inte i detta sammanhang till möjliga inlärningsssvårigheter.

1: Men sen alltså just såna ämnen som historia och samhällslära där du måste förklara mycket ord och begrepp att det tar så jättelång tid att förklara allting att liksom man har själv inte en chans egentligen att hinna med det

H: Nä.

1: och det kanske int en ämneslärare riktigt heller kan hinna med.. (1,18)

6: När man talar om de där ämnesspecifika orden och..de sku behöva öppnas upp så hemskt mycket (4, 5)

Det är inte heller endast de ämnesspecifika orden som kräver förklaring. Speciallärarna nämner som en skillnad mellan flerspråkiga elever och tvåspråkiga elever att flerspråkiga elever ofta också har problem med mer vanliga svenska uttryck. Speciellt bildliga uttryck, som till exempel "att ha en kluven åsikt" (1, 24) vållar stora problem hos elever med svag svenska. Det är alltså *mer* än ämnesorden som behöver förklaras. Det bör dock nämnas att speciallärarna i de skolor där eleverna hade en stark finska, nämnde flera gånger att skillnaderna i språkkunskap inte behöver vara märkbar, när det gäller flerspråkiga och tvåspråkiga elever. Jag återkommer till detta senare i analysen.

Eftersom många flerspråkiga elevernas kunskapsspråk inte är på en tillräcklig nivå för att de skulle kunna lära sig på svenska med det undervisningsmaterial som används i skolorna, måste en hel del förenklat material skaffas eller till och med tillverkas specifikt för den enskilda eleven.

7:-- Och sen blir det ju också förstås det att det blir ju mer arbete för lärarna för dom måst kanske göra, annat material. För att eleverna ska förstå det man går igenom. (5, 4)

2: Nä där måst vi nog skraddarsy [undervisningsmaterial] ganska för att..vi har märkt till exempel att ..Dom kommer från \_jätteolika\_ bakgrund (1, 14)

Vem är det då som tillverkar materialet för de flerspråkiga eleverna i praktiken? Enligt speciallärarna varierar det. Arbetet görs i samarbete med ämneslärarna. I de finlandssvenska skolorna finns inte e-material, det vill säga förenklade versioner av de läroböcker som används i ämnesundervisningen, utom i ett få specialfall. Det betyder att det tillverkas en hel del material för elever med specialbehov i skolorna, av såväl speciallärare som ämneslärare. Material för flerspråkiga elever ses endast som en av flera variationer av att hantverket "att skraddarsy".

#### 7.1.4. Konsultation och samarbete som stöd för flerspråkiga elevers skolgång

Speciallärares roll i skolan är konsultativ, också då det gäller de flerspråkiga eleverna. För att organisera de flerspråkiga elevernas undervisning så bra som möjligt ska speciallärares kunna samarbeta med många instanser. Speciallärares fungerar som mellanhänder mellan ämneslärare och den flerspråkiga eleven, mellan skolkamraterna och den flerspråkiga eleven och också mellan skolan och den flerspråkiga eleven, då samtliga speciallärare säger sig ha haft kontakt med de flerspråkiga elevernas vårdnadshavare på ett eller annat sätt.

För att specialläraren ska kunna stöda den flerspråkiga elevens utveckling av skolspråket och skolgång överhuvudtaget, krävs samarbetsförmåga. Mångfalden i det flerspråkiga elevunderlaget kräver att undervisningsarrangemangen sammanställs i samråd, för varje enskild elev. Speciallärarens roll är central i det arbetet. Speciallärares anser inte att de har en *för* stor roll i planeringen och utföringen av de flerspråkiga elevernas undervisning, utan teamarbetets betydelse understryks. Specialläraren ser sig som en del av gruppen lärare som har ansvaret för den flerspråkiga elevens undervisning.

4: [...] Tillsammans. Alltså jag tycker att vi har helt, helt härliga, härliga ämneslärare...och, i samråd gör vi det [planerar de flerspråkiga elevernas undervisning]

H: Mmm.

4: Jag tror int att det är någonting som man kan sätta på en mänska att hon ska ensam fixa.

H: Nä.

4: Men sen är jag också sån att jag kan int vara utan att blanda mig i så jag sku int heller kunna...vara om jag int sku få vara en del av det där...att fundera och träffa dom här och... (3, 5)

En annan speciallärare uttrycker sin roll som speciallärare i det kollegiala samarbetet så här:

1: [...] helt allmänt redan det här liksom med läs- och skrivsvårigheter, vilka metoder du använder, hur du samarbetar med de andra lärarna som undervisar, att, att alla liksom, att det är ett \_samarbete\_ att man jobbar int skilt vet du jag nu med det här och sen, vet du annat utan att. Jag tycker i alla fall att de här barnena rör sig mellan många vuxna

H: Mmm.

1: och har de någonting så ska alla vuxna känna till hur de ska beakta det här vad de har och vad en gör här så att man kanske kan knyta an till det vad någon annan gör så att int det blir liksom lösa bollar och. [...] (1, 9)

Speciallärarens roll sägs kräva smidighet i att byta roll och team vid behov.

2: [...] och där tror jag att man måste vara lite smidig att nångång kan du ta ut och jobba då med ibland kan också lärarna, jag tänker då S2 läraren, komma in i klassen

H: Mmm.Mmm.

2: och kanske handleda då ämneslärarna handleda klassläraren

H: Jo. Jo.

2: att att liksom man måste vara smidig man kan int ha ett sätt som du e

H: Nä.

2: att det e samma sak man säger att eleverna är olika, som lärare måste du ha olika sätt att komma på hur, hur du undervisar \_den här\_ eleven

H: Mmm.

2: att vad e dens...

H: Mmm.

2: sätt att lära sig...(1, 10)

Som i citatet ovan, nämns S2-lärare ofta av informanterna som en viktigt samarbetspartner. I de skolor där det finns S2-lärreresurs är speciallärarna väldigt nöjda med resursen, fast den inte anses vara tillräcklig. Men den är bättre än förr och ett betydande tillägg i de resurser som skolan kan lägga på flerspråkiga elevers undervisning. Det som speciallärarna uttryckligen önskar sig är mer konsultation av till exempel S2-lärarna, som, i de skolor S2-lärare finns, ses som specialister på flerspråkighet.

Speciallärarna ser sig också som medlare mellan klasskompisarna och den flerspråkiga eleven. Eftersom specialläraren ofta är i tätt samarbete med den flerspråkiga eleven, speciellt i början då eleven kommer som ny elev till klassen, kan specialläraren fungera som ett språkrör för den eleven. En speciallärare beskriver det såhär

1: Jag har gjort så själv att jag har gått och frågat att vill du berätta någonting så kan jag säga åt de andra att vad de kan fråga dej

H: Mmm

1: Vet du sådär att jag går lite och medlar in och vad är. Är det någonting som du vill tala om eller som du int vill tala om eller

H: Mmm

1: så att jag går och jag säger att jag brukar alltid ställa de här frågorna åt elever som kommer för att en del vill och andra vill inte att hur vill du ha det att jag gör det lite sådär att "så här brukar vi göra"

H: Jo. Just det. (1, 20-21)

Att kunna uppleva att man som ny elev har en vuxen, en lärare, som kan föra ens talan i klassen är viktigt för den flerspråkiga eleven. Speciellt då det inte i de svenskspråkiga skolorna finns förberedande klasser, där en stödande klassgemenskap och läraren som en vuxen stödperson kunde fungera som språkrör för den nyanlända eleven. Att i skolan ha någon att ty sig till är inte viktigt bara för de nya flerspråkiga eleverna, utan för alla elever, med den skillnaden att de flerspråkiga eleverna kan finna sig i den situationen att de ännu till råga på allt står på andra sidan av en språkmur, utan att förstå språket som talas i den nya skolan. I flera fall ger informanterna bilden av att de, som speciallärare, fungerar som en trygg vuxen i skolan för de flerspråkiga eleverna.

Speciallärarna berättar också om att de är medlare mellan hemmet och skolan då det gäller de flerspråkiga eleverna, vilket ter sig naturligt eftersom speciallärarna jobbar med flerspråkiga elever dagligen. Som utmaningar när det gäller kontakten till hemmet nämner speciallärarna bland annat bristen av ett gemensamt språk.

7: Att det som ju också är en annan utmaning med med de här eleverna, med flerspråkiga eleverna är ju det att, att det inte alltid heller är så lätt att kommunicera med \_föräldrarna\_

H: Mmm.

7: För att, dom kanske inte heller har ett språk man förstår och och sen har vi haft då ganska många möten där vi har haft tolk med. Och då går det ju förstås bättre att kommunicera. (5,7)

Det som speciallärarna dock nämner som en specifik brist är att det inte finns tolkar som tolkar till svenska till förfogande. Ett annat tydligt problemområde är användningen av Wilma eller motsvarande kommunikationsmedel mellan skolan och hemmet. Flera av speciallärarna nämnde att de haft problem med att få de flerspråkiga hemmen att använda sig av Wilma. I dagens läge sker en hel del av kommunikationen mellan hem och skola automatiskt elektroniskt och ifall flerspråkiga familjer går miste om den informationen hänger de inte med i vad som händer på skolan. Den flerspråkiga eleven bär då lätt en större börda av att själv hålla reda på det mesta som har med skolan att göra. Specialläraren verkar då i flera skolor ofta vara den som sköter kommunikationen till hemmet, kanske på ett mer traditionellt sätt

4: [...] alltså jag sitter ju och skriver alltså på riktigt brev, alltså för hand, och sätter med. Jo. Jo. Det gör jag! (3, 14)

Det tredje temat angående speciallärarnas möte med hemmen är de förväntningar som hemmen har när det gäller den flerspråkiga elevens skolframgång. Speciallärarna hade erfarenheter av att vårdnadshavare hade ganska stora förväntningar på elevernas framtid. De upplevde att det fanns en diskrepans mellan förväntningarna och verkligheten. Det vanliga var, enligt informanterna, att de flerspråkiga eleverna hade planer på att söka sig till gymnasiet efter grundskolan och därifrån vidare till yrken som läkare och jurist.

7: [...] När dom kommer till oss och är nya elever så är dom alla, alla ska till gymnasiet

H: Mmm

7: Att det är liksom. Det tror jag också att är någonting som kommer hemifrån att. I dom länder som dom kommer ifrån så är gymnasiet liksom den enda vägen till till en liksom bra samhällsställning och att yrkesskolor är liksom...Att dom förstår liksom inte den där skillnaden

H: Nä.

7: Att sen är ju vår uppgift här att så där småningom börja, vagger in dom i den där verkligheten. Att det är inte så där bara att gå till gymnasiet och att man liksom om man är anpassad i olika läroämnen så så då, \_klarar\_ man inte av gymnasiet (5, 6)

Speciallärarna talar också om att det är knepigt att förklara för vårdnadshavarna hur det finska skolsystemet fungerar. Rutiner i skolvardagen, som vi tar för givna när det gäller de finländska eleverna, är inte alls självklara i de flerspråkiga hemmen.

Det fanns, hos speciallärarna, en tydlig förståelse för en vilja att klara sig väl i skolan och skapa en bättre framtid för familjen. Men samtidigt fanns det en tydlig oro för den press som de flerspråkiga eleverna ställs inför

2: [...] ..när dom har förväntningar att ska dom bli läkare, joo, att hemmet. När dom är, när dom har förlorat allt ... så.. har man då hoppet i sina, barn att dom får en, stark utbildning och att dom kommer att ta hand om familjen ... och då sätts det nog en ganska hård press på ... på det här barnet ... att och förväntningar att du ska klara dig och du ska få det. Därför måste man vara försiktig också hur man, gör när de ... att jag tror att där måst vi vuxna sätta gränser att hej nu räcker det. Att annars liksom ... jobbar dom ihjäl sig... (1, 19)

Som helhet ger ändå speciallärarna en positiv bild av samarbetet och kommunikationen med hemmen. Ingen berättar om direkt dåliga erfarenheter eller möten, utan det verkar som om speciallärarna fixar rollen som medlare mellan skolan och hemmen, trots de utmaningar som bristen av ett gemensamt språk kan innebära. Det upplevs också att vårdnadshavarna är rätt nöjda med skolan

7: Att det upplever jag att när vi \_har\_ möten som föräldrarna kommer på så de är alltid hemskt tacksamma och nöjda med allt vad vi gör. Men man kan ju int



med dom kommunicera som man med andra föräldrar gör att man skriver ett snabbt meddelande på Wilma, eller ringer upp...(5, 7)

Hur vårdnadshavarna förhåller sig till utbildning och skolan och hur bra kontakten till skolan är, kan spela en betydande roll i de flerspråkiga elevernas skolframgång. En annan sak som nämndes i intervjuerna var vårdnadshavarnas egna utbildningsnivå och hur det påverkar inställningen till utbildning.

6: Om föräldrarna har ett annat språk och vissa kanske int heller riktigt har en skolbakgrund och sådär så, det finns ingen hemma som ... det är det mest knepiga tycker jag. När det int finns stöd hemma.

5: Jo, det tycker jag också. Om jag nu funderar bakåt på de årena som jag har jobbat att, det finns alltid, det finns nästan alltid nån på nån årskurs som kommer från ett hem som int har svenska alls. Men såna föräldrar som eller såna barn som kommer från hem som där föräldrarna ändå har en utbildning liksom, högre högskoleutbildning

H: Mmm

5: Så kan ändå stöda dom i deras utbildning, studieteknik och studier och liksom främmande språkutveckling som då svenska, som då föräldrar eller hem som inte har den här erfarenheten inte kan liksom. Och det kan vara helt avgörande för deras inläring. (4, 9)

I det här utdraget kommer speciallärarna in i en diskussion som handlar om förståelsen för vad utbildning kräver av eleven och hur stödet för skolarbetet behövs också hemifrån för att resultatet ska kunna bli så bra som möjligt.

## **7.2. Stärkandet av elevens självbild**

### 7.2.1. Speciallärarnas attityder till flerspråkiga elever

Speciallärarnas attityder yill de flerspråkiga eleverna kunde överlag tolkas som positiva. Speciallärarna kom spontant med fler positiva än negativa berättelser om de flerspråkiga elevernas skolgång och kom fram med både lyckade

situationer och lyckade arrangemang. I flera fall nämndes en elev som kommit in i och klarat gymnasiet som en elev som hade lyckats, som det hade gått bra för. Det påvisar kanske det faktum att gymnasieutbildning fortfarande för de flerspråkiga eleverna är mer ett undantag än en regel (Jahnukainen 2019?). Ifall fortsatt gymnasieutbildning skulle vara mer vanlig bland flerspråkiga elever, skulle det inte nämnas i intervjuerna som något exceptionellt.

I materialet kommer det fram att det normala händelseförloppet är att skolgången i högstadiet för de flerspråkiga eleverna är utmanande - men speciallärarna vill framhäva att det inte alltid är fallet. Det finns flera elever som klarar sig relativt bra, kanske trots sin flerspråkighet. En av speciallärarna formulerar sig så här

5: [...] att vissa som har \_inget\_ annat språk liksom svenska stöd som har gått här tidigare har klarat sig (skratt) \_över\_ liksom nivån för många finlandssvenska elever men dom har också klarat sig över lag varit hemskt duktiga i skolan och så där. Trots att dom har, är flerspråkiga. (4,11)

Det finns en förståelse hos speciallärarna för vikten av att de flerspråkiga eleverna får ge uttryck för sin kultur och i mån av möjlighet använda sitt språk. Ett speciallärarteam berättade hur en flerspråkig elev blomstrade upp efter att hon inför sin nya klass hade fått berätta om sitt forna hemland.

2: [...] hela hennes liksom \_sätt\_ blev annorlunda och och hon liksom det var blandat då vilka svenska ord hon använde och [elevens språk] och liksom hela den här och alla satt ju med stora ögon i klassen för att hon hon, när hon fick börja använda sitt modersmål, så hon förändrades precis som person. Och så hade hon just någo sånahär små snuttar och dansstycken och vad det nu var att det, just att \_hon\_ fick framhäva sin kultur

H: Mmm

2: för den här gruppen var \_jättejätte\_ bra

H: Jo.

2: Och och liksom också att, att hon fick då skina, plus att dom andra blev ju liksom att dom såg en helt ny sida hos henne som dom int hade sett tidigare utan hon var mera då den här tillbakadragna som inte hade tagit så hemskt mycket plats. Att efter den så, var hon liksom alla var helt, men berätta mer, berätta mer efteråt att

1: Och nu är hon ju vänelev faktiskt

2: Jo, precis det (1, 21)

Den positiva berättelsen ovan är ett gott exempel på hur speciallärare kan se att den flerspråkiga elevens förstaspråk kan stöda skolgången, trots att undervisningen i sig inte sker på elevens förstaspråk.

Samtidigt ses bristen på ett gemensamt språk som en begränsande faktor som speciallärarna känner en handfallenhet inför.

5: dom [de tvåspråkiga eleverna] har en större chans att få stöd än dom som har ett hemspråk som, vi inte förstår liksom att du kan ju, dom \_kan\_ ju fråga att vad heter det här hur ska jag säga det här

H: Jo.

5: Liksom. Medan någon som inte har ett språk som är ett som någon av oss talar inte alls kan få det där stödet utan måste klara sig helt på egen hand (4,8)

Eller som en annan speciallärare formulerar det

7: [...] Medan dom eleverna som int då heller har en finska som dom förstår och inte heller en engelska så kan man inte relatera och jag inte talar något av \_deras\_ egna modersmål så så är det ju kanske största skillnaden att med de andra [de tvåspråkiga eleverna] finns det \_också\_ ett annat gemensamt språk som man kan, i nödfall relatera till int är det ju önskvärt men man kan i alla fall ibland rädda situationer med det

H: Mmm

7: Att man kan säga att det är det som på finska heter så här och så här. Men det kan man ju inte med... med de här, eleverna som inte har finska som stöd (5, 2)

Förutom en hjälplöshet inför bristen av gemensamt språk visar informant 7 också en, för den finlandssvenska skolan typisk, negativ attityd mot det finska språket. Jag kommer att diskutera detta mer i kapitel 6.3.

Den starkt finskspråkiga språkmiljön i huvudstadsregionen gör de flerspråkiga elevernas och familjernas anpassning till samhället utmanande, då de har blivit integrerade på svenska. Speciallärarnas attityder till problemet ifråga återspeglar

en oro över hur dessa familjer och elever ska kunna klara sig här, utan att kunna finska.

5: Ibland... kanske man funderar så där att att är det alltid det mest optimala för dom som kommer att gå i en svenskspråkig skola? ... Och för familjen. Som kanske då, nån förälder lär sig lite finska och barnen lär sig svenska och men hemskt lite finska att är det liksom... Ur familjens synvinkel är det det bästa? (4, 18)

Speciallärare 5 ger i citatet ovan uttryck för en direkt oro för hur den flerspråkiga eleven och hela hans familj ska klara sig i den finskspråkiga miljö som huvudstadsregionen är. Ur ett snävt perspektiv kunde vissa av speciallärarnas utsagor i frågan tolkas som en negativ attityd mot flerspråkighet. Då de frågar sig "Är det här rätt skola för dem?" eller "Varför går de i den här skolan?" kunde det tolkas som att speciallärarna inte vill ha dessa elever i sin skola. Men kontexten och tonen i utsagorna vittnar om att det i samtliga fall handlar om att speciallärarna känner oro och kanske till och med otillräcklighet inför sin uppgift att stöda elevernas språkinläring. Speciallärarna vet att det inte i huvudstadsregionen, åtminstone i de områden skolorna i fråga ligger i, räcker med att lära sig skolspråket, svenska, utan de flerspråkiga eleverna behöver samtidigt lära sig finskan för att klara sig i det starkt finskspråkiga samhället. En annan speciallärare talade, förutom detta, också om fall där den flerspråkiga familjen själv hade förstått språkförhållandena i huvudstadsregionen och önskat att bli integrerade på finska, men ändå hamnat i en svenskspråkig integreringsprocess. Detta ledde till att familjen inte lärde sig finska, flyttade ner till huvudstadsregionen och märkte att de inte klarar sig här och var slutligen tvungna att flytta tillbaka till Österbotten. (5, 13) Den här typen av berättelser är inte alls ovanliga, eftersom flera av speciallärarna berättar om liknande fall.

I speciallärarnas berättelser kan man också se uttryck för kultursensitivitet i fråga om de flerspråkiga eleverna. Speciallärarna säger sig till exempel ha funderat på hur berättelser om krig och misär i till exempel historieundervisningen kan påverka elever som kanske har en bakgrund i krigshärjade områden.

4: Att... Som jag har nångång funderat att kanske mera så här... att fundera över så är ju också dom här när vi behandlar olika \_kulturer\_ och sen också olika när man talar om krig och grejer... att hur känns det, sen för, såna som har en bakgrund? (3, 10)

Andra kallar det att "ha allt möjligt i sitt bagage" (5, 6) eller att dessa elevers skolgång är "\_så\_ stort paket", med kanske en bruten skolhistoria, ny kultur, nytt språk och dessutom tonårsproblematiken i paketet (4, 19) Alla speciallärare visade i intervjuerna på ett eller annat sätt att de har förståelse för att elevens bakgrund kan ha inverkan på elevens skolgång och skoltrivsel.

I samband med kultursensitiviteten lyfte flera av informanterna fram att de har känt att de har haft för lite kulturkännedom i mötena med de flerspråkiga eleverna och deras familjer. En speciallärare berättade om ett möte med föräldrar där en manlig tolk närvarat. Vid mötet hade elevens mamma inte sagt ett ord. Vid nästa möte hade tolken varit kvinnlig och mamman hade berättat det ena och det andra om elevens bakgrund, skolgång och planer.

7: ...Och då var den här mamman som en annan person. Så hon prata och berätta

H: Just det.

7: liksom, så här. Och och efteråt först så \_insåg\_ vi att det berodde ju helt på att han var man, och hon var kvinna.

[...]

7: Och och det hade vi ju liksom int. Vi hade ju bara beställt en tolk. (5, 7)

### 7.2.2. Språkstödande praxis i undervisningen – ämneslärares attityder till de flerspråkiga eleverna

Eftersom elevmaterialet i högstadieskolorna i huvudstadsregionen för det mesta är starkt tvåspråkigt, med finskan till och med som det starkare språket, är det nära till hands att anta att undervisningen i dessa skolor påverkats av detta. För att få tag i frågeställningarna kring detta diskuterades i intervjuerna ämneslärares inställning till flerspråkighet och språkstödande praxis som speciallärarna tar till, då det behövs i undervisningen.

En av skolorna, intervju 4, var tydligt annorlunda än de övriga skolorna i och med att eleverna i den skolan talar svenska i märkbart högre grad. Detta märktes också i speciallärarteamets diskussion och anknytning till problematiken i och med att finska språket inte i denna skola framträdde som ett problem och att speciallärarna inte ansåg att ämneslärarna tog flerspråkighet i beaktande på ett märkbart sätt.

5: [...] int för att kasta någon under bussen men jag tror inte att det är deras [ämneslärarnas] första...prioritet liksom, att det finns så mycket... annat...också med i elevmaterialet tänker jag med inlärningsvårigheter och sånt där, så, jag tror inte att det [språkstödande för flerspråkiga] är deras första, eller andra fokus heller (4,6)

Denna skola kan också anses avvikande i och med att de flerspråkiga eleverna, vilket kan ses i citatet ovan, inte likställs med eller behandlas i samma grupp som elever med inlärningsvårigheter. Speciallärarnas involvering i de flerspråkiga elevernas undervisning var också nämnvärt mindre i den här skolan. I de övriga skolorna kan man se att åtgärder och tankesätt kring de flerspråkiga eleverna i många avseenden är de samma för elever med språkliga svagheter som för de flerspråkiga eleverna.

I de övriga fyra skolorna ansåg speciallärarna att ämneslärarna hade blivit klart bättre på att ta i beaktande flerspråkigheten i sin undervisning. En speciallärare uttrycker sig såhär:

1: jo, det blir hela tiden lättare att differentieringen i allmänhet har blivit mera såhär vanligt. Att aijaa, det här är en med S2-svenska och det här är en med si och det här är en med så och sen kanske, åtgärderna blir kanske lite lika om du har stora läs- och skrivsvårigheter eller S2. Det kan det ju ganska lätt bli också.  
H: Jo.

1: ...så int tror jag alltid att lärarna tänker liksom \_skilt\_. Men att det är ganska vanligt att nån har lättlästa böcker och nån har ljudböcker och..Man måste förklara ganska mycket, vi har ju jättemycket starkt finskspråkiga barn som int kan... en massa ... vanlig terminologi i svenskan. Så lärarna måste ju ändå vara ganska alerta på att förklara begrepp och sånt..(1, 3)

Den här specialläraren funderar vidare på orsakerna till att ämneslärarna har vaknat när det gäller differentiering och kommer fram till att trestegsstödet, nya läromedel och möjligen den nya läroplanen kan ha lett till att ämneslärarna har börjat förhålla sig mer positiva till elevernas individuella behov (1,3).

En av de andra speciallärarna formulerar sig så här:

3: [...] att man har, börja också inse att alla inte klarar av att... så man har liksom bredda, kraven, ska vi säga så mer att förr var det...det var bar den här övre delen att då, men nu har man, nu börjar lärarna \_äntligen\_ förstå att dom måste också, mera hjälpa dom här svaga och sånt att.. klara av att förenkla också åt det hållet (2, 3)

I båda citaten ovan berättar speciallärarna om en förändring i attityden mot differentiering egentligen när det gäller alla elever som är i behov av det. Det tycks ligga en hoppfullhet i luften, en tanke om att en förändring är på gång. Samtidigt vittnar speciallärarna om en mer negativ sida, där ämneslärarna "kör sitt eget race" (5,3). Inställningen till den differentiering som en språkvariation hos eleverna kräver varierar helt enkelt från lärare till lärare. Alla ämneslärare har inte tagit till sig tankarna om differentiering eller en bredare syn på inläring.

4: Det finns de som, inte har något, inte ser det som någon extra arbetsbörda och differentierar på olika sätt men sen finns det de som... sen finns det ju dom som inte, de kör sitt och de ändrar inte. (3, 8)

Synen på ämneslärarnas inställning som "antingen eller" kommer också fram i följande utsago

7: Men det där tror jag också att det är ju lite fast från person till person. Att en del har det helt så där liksom som ett inarbetat system, att göra det [ta i beaktande flerspråkigheten i undervisningen], men sen finns det andra lärare som som...Det här är ju kanske så här som jag föreställer mig, som nu kör sitt eget race och har bestämt att det här är så här och då gör jag det så här. (5,3)

Det kan anses intressant i detta sammanhang att samtliga konstateranden om ämneslärares syn på differentiering uttrycker en syn på situationen som mer eller mindre statisk. Speciallärarna konstaterar att "vissa lärare är så här, de differentierar inte" och det verkar speciallärarna nöja sig med. Ingen nämner att ämneslärarna borde ändra sin syn, att det kan tänkas höra till deras jobb eller att skolledningen skulle ha jobbat med ämneslärares eller hela skolans syn på differentiering. Det betyder inte att denna diskussion inte skulle föras i skolorna, endast att den inte lyftes fram i intervjuerna.

I två av samtalen lyfte speciallärarna fram tanken av att varje ämneslärare är språklärare i det läroämne de undervisar. Men i båda fallen var det specialläraren som tyckte att så här borde det vara och berättade om hur ämneslärare uppfattat tanken närmast som ett skämt.

4: Så här som någon kommenterade som liksom ett skämt ja att ska \_alla\_ ämneslärare nu mitt i allt vara språklärare det ska dom ju egentligen vara

H: Jo (skratt)

4: men det ... alla sväljer inte den biten att nog är det väldigt många, de bara kör på samma sätt som de har gjort (3, 8)

För den flerspråkiga eleven är språket är både mål och medel för lärandet. För att den flerspråkiga eleven ska kunna hänga med i undervisningen på ett kunskapsspråk som är under utveckling, krävs ofta en del hjälpåtgärder, antingen från speciallärarens eller ämneslärarens sida. För att underlätta att den flerspråkiga eleven har möjlighet att påvisa sin kunskap är det vanligt att proven skrivs tillsammans med S2-läraren eller specialläraren.

4: Jag kan förtydliga frågorna och sen emellan så har vi också gjort så att jag skriver att dom bara berättar muntligt det som att det kan bli för tungt att både fundera på att skriva och prata ett språk som inte är eget...(3, 6)

Det viktiga här är att eleven visar upp kunskap som sedan bedömning kan basera sig på



1: [...] att bara man ser att dom kan säga det på \_något\_ språk så kan hon [S2-läraren] sen hjälpa dem på svenska och så här. (1, 15)

Vid provskrivning används metoder som gör det lättare för eleverna att lyckas. Speciallärarna berättade till exempel om att formlerna som behövs i matematikproven finns till hands, att provavsnitt förkortas och luntlappar kan tillåtas. De åtgärder som speciallärarna lyfter fram är inte sådana som gäller endast de flerspråkiga, utan samma villkor kan gälla för alla elever, eller alla specialelever, eller endast en eller flera som är i behov av en specialåtgärd. Samtidigt läggs det stor vikt på att bedömningen baserar sig på visad kunskap.

1: Och det som vi säger också stenhårt är att vi bedömer visad kunskap...Att vi bedömer inte att du vet att du skulle kunna om du bara skulle få göra det på ditt språk nä, utan du går i en svensk skola och du har rätt förstås att vissa saker kan du säga på finska eller engelska eller vad det nu sen må vara. Men ändå liksom att att vi får inte bedöma och samma gäller då andra som mår dåligt eller inte är här, att är du inte här och kan du inte prestera så kanske vi presterar med femmor och sexor och går ut fast de är en tians elev så går du ut med femmor och sexor...(1, 20)

Som citatet visar, gäller också detta alla elever, inte enbart flerspråkiga elever.

Den mest frekventa stödåtgärden som speciallärarna nämner är förenkling av undervisningsmaterial. De talar om att undervisningsmaterialet behöver förenklas och att språket behöver förenklas för de flerspråkiga eleverna. Det arbetet sköts antingen av ämneslärarna eller speciallärarna eller som ett samarbete mellan dessa.

Sammanfattningsvis kan konstateras att speciallärarnas attityd mot flerspråkiga elever är positiv och att de står för en hel del av de undervisningsarrangemang som stöder flerspråkiga elevers skolgång i högstadieskolorna i huvudstadsregionen.

### 7.2.3. Skolans sociala spel - klasskompisarnas attityder till de flerspråkiga eleverna

I materialet kommer det tydligt fram att speciallärarna känner en oro för de flerspråkiga elevernas roll i skolans sociala spel och som en del av kamratkretsen. Det är inte alltid lätt att, som ny elev, komma in i gruppen och ifall det inte finns ett gemensamt språk blir det ännu svårare. Det poängteras vid flera tillfällen hur viktigt det är att de flerspråkiga eleverna blir en del av gruppen och en del av skolgemenskapen.

2: [...] just när dom inte har ett språk så blir de lätt , att, att dom blir utanför.

H: Mmm

2: Eller att dom känns annorlunda eller någonting sådant. Att det är nog att få med dom i gemenskapen, som är jätteviktigt och där tror jag att ibland vi \_vuxna\_ glömmer det för att vi är så \_ivriga\_ och\_ vill hjälpa (1, 10)

Det största hindret för att de flerspråkiga eleverna blir en naturlig del av skolans sociala samspel är enligt speciallärarna bristen på kunskaper i finska språket. Detta kommer helt tydligt fram vid diskussionerna i de skolor där speciallärarna själva upplever att eleverna är väldigt "finska", det vill säga har ett svagt svenska skolspråk. I dessa skolor kommunicerar eleverna på raster och i fri samvaro med varandra på finska. Då blir det ett problem för den flerspråkiga att hitta sin plats i gruppen, eftersom kommunikationen med klasskompisarna kan bli onaturlig. En speciallärare berättar att det inte känns bra att se hur bristen på kunskap i finska tvingar de flerspråkiga eleverna i ett utanförskap.

4: Eller det känns illa och se för dom blir ju ännu mer utanför.

H: Mmm

4: Och int kan man ju något annat än att påminna om att hej, vi talar svenska och kom ihåg att visa respekt och ta i beaktande

H: Jo.

4: Men sen är det ju så naturligt för dom [de tvåspråkiga eleverna]. Det kommer ju om inte hemifrån så via hobbyn så talar dom finska och det är...jo. Och det är ju svårt då för någon som har ett annat språk sen att säga att hej nu förstår jag inte att kan ni byta språk? (3, 6)

I detta fall vill specialläraren påpeka att de tvåspråkiga eleverna inte använder språket för att utelämnas de flerspråkiga eleverna med avsikt. Problemet ligger i att kommunikationen på finska är mer naturlig för dem, än kommunikation på svenska.

Men det finns också speciallärare som tar upp avsiktlig utelämnning och mobbning som verkställs genom finskan.

7: [...] I synnerhet om klasskamraterna är hemskt finskspråkiga och kommunicerar mycket på finska sinsemellan

H: Jo

7: Så då blir dom utanför. Och sen också det där att kanske, de andra ibland till och med talar ganska \_fult\_ om den här eleven liksom...mitt framför ögonen på hen fast hen då ju inte förstår. (5, 11)

Mobbning på nätet har diskuterats mycket i skolorna de senaste åren och detta ämne kommer fram också i samband med mobbningen av flerspråkiga elever. En speciallärare berättar så här

2: Men sen har vi nog också haft där att det har varit ... att som som, mobbning helt enkelt, att just sånahär whatsappgrupper eller någonting sådant så har det liksom kommit kommentarer

H: Mmm

2: och där också, den här eleven har varit med, och nog på något sätt... har förstått att det inte har varit så trevligt. (1, 22)

Dylika fall har utretts genom diskussion i klassen. Speciallärarna upplevde att det att den flerspråkiga elevens bakgrund, med tillåtelse av eleven ifråga, diskuterades öppet, minskade spekulationer och kommentarer bakom ryggen på den flerspråkiga eleven. Det viktiga var att ta itu med mobbningsituationer direkt och inte sopa något under mattan. I klasserna jobbas det också mycket med klassammanhållningen och klassandan och i samtliga skolor finns ett inarbetat system med vänelever eller dylikt, vars uppgift är att stöda alla elever så att ingen blir lämnad utanför.

Antalet flerspråkiga elever är så litet i de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen, att speciallärarna inte uppgav att de märkt att de flerspråkiga skulle ha sökt sig till varandra speciellt mycket. De flerspråkiga eleverna möts under svenska som andraspråk-lektionerna, men annars upplevs de inte stöda varandra på ett märkbart sätt (1, 23). I de fall då det har funnits flerspråkiga elever i samma ålder med gemensamt eller besläktat språk, har det hänt att dessa har hittat varandra, men speciallärarna menade att det är mer ovanligt. (2,8) Det verkar som om det primära målet för de flerspråkiga ändå är att få kontakt med de finlandssvenska eleverna och bli en del av den gemenskapen.

#### 7.2.4. Integration eller segregation? Skolans attityd mot flerspråkiga elever

Undervisningsarrangemangen då det gäller integration i allmän undervisningsgrupp eller undervisning i smågrupp spelar en roll i frågan om hur de flerspråkiga eleverna blir en del av skolgemenskapen och en klassgemenskap. Hos en del av speciallärarna upplevdes det inte som en bra lösning att de flerspråkiga eleverna plockas ut ur klassen för att få den extra hjälp de kan behöva. Istället förespråkades integration på olika sätt. Ett speciallärarteam funderar så här kring temat:

1: men jag tycker nog som du sa att det där det är otroligt viktigt att dom sku ha en chans att komma in i gruppen att vi inte liksom har dom ... tror att vi vuxna är det viktigaste, vi är viktiga för dem joo men att nog är den där sociala för att det är med sina jämnåriga dom ska lära sig förstå och kunna gå jämsides med dem också efter att dom lämnar oss, så att säga

H: Mmm

2: joo, och dom lär ju sig jättemycket, genom bara att vara med sina kompisar på det sättet att ... att jo, att där tror jag just att ämnesläraren eller klassläraren, när man funderar på vad man vad dom ska prestera i passen, så att man måste differentiera eller liksom minska stoffet eller på något annat sätt att du får göra det på ett annat sätt att gör du

H: Mmm

2: muntligt eller något sådant här eller..(1, 20)

Undervisningsarrangemangen i skolan i fråga var tydliga, vilket gav sig i uttryck i speciallärarens entydiga konstaterande om hur de flerspråkiga elevernas undervisning ordnas och varför:

1: [...] Dom [de flerspråkiga eleverna] är i storklass.

H: Dom är liksom helt

1: Jo, för ofta är det nog sen att ska dom gå i smågrupp så ska det finnas några andra... \_väldigt\_ stora inlärningssvårigheter eller sociala... så det ska nog vara något utöver det ... vanliga också, att smågrupp är inte bara en orsak för ett svagt språk. [...] Jag tror inte vi har haft någon i smågrupp, jag tror inte det. (1, 5)

Definitionen på smågruppsundervisning varierar förstås från skola till skola och från kommun till kommun. Ibland talas det om fasta specialklasser, medan det i vissa skolor finns mer flexibla mönster av smågruppsundervisning. Citatet ovan visar dock att det i skolan i fråga har tagits ett tydligt ställningstagande om hur man tacklar bristande språkkunskap i undervisningen. Svaret i skolan i fråga är inte att flytta eleven till smågruppsundervisning utan att göra allmän undervisningen tillräckligt smidig och tillgänglig också för de elever som har ett svagt skolspråk eller ett skolspråk i utveckling.

För att det överhuvudtaget skulle vara möjligt för de flerspråkiga eleverna att bli en del av skolgemenskapen krävs att de tillåts spendera tid med sina klasskamrater och upplever saker och ting tillsammans.

2: [...] att dom ska lära sig och klara sig men det är den här sociala biten som också måste

H: Mmm

2: att hitta den där balansen av att inte alltid plocka ut någon från klassen

H: Mmm

2: och och tro att då ger du mest, hjälp, utan just dom här eleverna eftersom dom inte har ett språk riktigt heller att dom nog, ska också vara med i gruppen i stora gruppen men sen att dom ska få hjälp och stöd där att och där tror jag att man

måste vara lite smidig att någongång kan du ta ut och jobba då med ibland kan också lärarna, jag tänker då S2-läraren, komma in i klassen

H: Mmm. Mmm.

2: och kanske handleda då ämnesläraren handleda klassläraren (1, 10)

En speciallärare berättar till och med att hon låter de flerspråkiga eleverna skriva DLS-screening som en del av klassen "för att få vara en del av gruppen, att göra samma" (3, 13)

I två av skolorna verkar det vara mer vanligt att de flerspråkiga eleverna plockas ur klassen för specialundervisning eller det extra stöd de behöver. Detta sker främst då det är fråga om flerspråkiga elever med inlärnings svårigheter eller flerspråkiga elever med stora kunskapsluckor. Undervisning enskilt eller i smågrupp motiverades med att eleven vågar fråga och visa sin okunskap bättre i en mindre grupp (2, 5) eller med att skolkulturen i skolan i fråga är sådan och att man som lärare lättare identifierar och kan åtgärda problem då eleven är i smågruppsundervisning (5, 5). Det nämndes också att undervisningen i smågrupp är effektivare och kan anpassas mer till den enskilda elevens behov (4, 6).

### **7.3. Elever med svag svenska i svenskspråkiga skolor (fi-sv)**

Ett återkommande tema i diskussionerna med speciallärarna var finska språkets och dess användning i skolgemenskapen. Detta gäller inte alla skolor, då en av skolorna var tydligt starkare svenskspråkig än de andra. I den tydligt svenskspråkiga skolan kände speciallärarna inte igen vissa av de problem med bristande språkkunskap hos de tvåspråkiga eleverna, som verkade höra till vardagen i resten av skolorna.

Om användningen av finska språket uttrycker sig speciallärarna till exempel så här:

1: [...] att finskan är nog, jättestrk hos oss man hör liksom i korridorer och och i maten när dom äter sinsemellan när dom pratar och, och sånt att att (1, 11)

4: [...] För i alla fall i den här trakten så är den där finskan ju jättestark. [...] Jag tycker det är väldigt, ja finskan är ju det man hör i korridorerna också. (3, 1)

Det framkommer tydligt i materialet att finskan är umgängesspråket och det språk eleverna föredrar att använda i fri samvaro med varandra. Det är inte alltid problemfritt att eleverna väljer att använda finska i så hög grad som de gör. Som vi sett tidigare i analysen fungerar finskan som en uteslutande faktor då det gäller flerspråkiga elevers socialisering i skolgemenskapen. Ett annat problem finns i tanken av att skolan för många elever i huvudstadsregionen är det enda stället de använder och utvecklar sina kunskaper i svenska språket. I vissa fall lyfter speciallärarna till och med upp frågan ifall de tvåspråkiga elevernas svenskakunskaper överhuvudtaget är tillräckliga för att de ska kunna gå i en svenskspråkig högstadieskola. Bristande språkkunskap märks till exempel i att tvåspråkiga eleverna i allmän undervisning inte förstår texterna i läromedlen som används. Problemet beskrivs så här

7: Ja, en del av dom är nog jättesvåra. Vissa vissa liksom realämnen. [...] Att ibland känns det att av vissa böcker så finns det ju såna här förenklade versioner som till exempel hissan då för sjuorna och åttorna

H: Jo

7: Och ibland liksom så tänker man att det finns kanske ganska många av våra elever som skulle ha nytta av dom böckerna. Framom de här, som dom kanske liksom, så att dom kanske liksom ändå sku förstå sjuttio procent? (5, 3)

Förenkling av materialet görs inte enbart för flerspråkiga elever eller elever med inlärningssvårigheter. Det verkar finnas en uppfattning bland speciallärarna i de starkt tvåspråkiga högstadierna i huvudstadsregionen att också en stor del av de tvåspråkiga eleverna behöver förenklat material för att deras skolspråk helt enkelt är för svagt.

En speciallärare berättar hur detta syns i undervisningen:

1: Man måste förklara ganska mycket, vi har ju jättemycket starkt finskspråkiga barn som inte kan ... en massa... vanlig terminologi i svenskan. Så lärarna måste ändå vara ganska allerta på att förklara begrepp och sånt...

H: Just det. Sku du säga att, att överhuvudtaget den här undervisningen skulle vara mer språkberikad \_nu\_ än vad den har varit tidigare?

1: Jag tror att en medvetenhet finns nog. (1, 3)

Det är inte bara i skolan som det talas om i citatet ovan som det märks i undervisningen att elevernas kunskaper i skolspråket inte alltid är på den nivå den kanske borde vara. I en skola beskrivs situationen så här

H: har du den uppfattningen att ämneslärarna förstår... vilken situation..liksom tvåspråkiga eleverna är i i den här skolan?

7: Jag tycker nog att dom har. Åtminstone dom som har jobbat en liksom...lite längre tid här. Har ju börja inse det. Men säkert sådana som kommer från kanske har jobba i skolor där det \_är\_ mera eller, där eleverna har en starkare svenska så nog tror jag att det är en liten chock för dom i början. Och tar en tid för dom att inse att man kan inte köra på samma sätt som man gör i en klass med elever som har en stark svenska. (5, 3-4)

I citatet ovan, och det föregående, kan man urskilja att speciallärarna uppfattar att undervisningen i de skolor där språkmiljön har starka finskspråkiga inslag, har utvecklats till en mer språkstödande och språkutvecklande form. Detta har skett av en nödvändighet, eftersom man har märkt att de tvåspråkiga eleverna i dessa skolor inte hänger med i ämnesundervisningen om inte en extra satsning läggs på utvecklingen av det svenska språket.

Frågan lyder då, om inte en språkstödande miljö som denna kunde stöda också skolspråkets utveckling för de flerspråkiga eleverna på bästa möjliga sätt?

De tvåspråkiga elevernas attityd mot det svenska språket i skolan är inte alltid positivt, vilket några av speciallärarna sade sig ha märkt i skolvardagen.

7: Att det finns nu också elever som int \_alls\_ skulle vilja gå i skola på svenska. Utan dom sku mycket hellre vilja byta till en finsk skola. Det gäller nu inte dom flerspråkiga eleverna men

H: Jo. Jo.

7: Men så här över lag och så här. Men föräldrarna håller strikt på det här att dom tycker att dom, ska gå i den här svenska skolan. Att då blir ju också den här



motivationen att gå i skola, sänks ju på grund av att dom tycker att... det är jobbigt, kanske. (5, 12)

Informanten säger sig ha märkt i sitt arbete att en del av de tvåspråkiga eleverna inte egentligen vill gå i svenska skola. Det handlar inte då om att eleverna inte vill gå i skola alls, vilket också kunde vara en möjlighet, utan att de inte vill gå i svenskspråkig skola. Orsakerna till detta kan vara många, men i mitt material framkommer skolvägen som en. Vissa skolor har mycket stora elevupptagningsområden, då skolvägen i värsta fall kan bli flera timmar lång. Samtidigt kan eleven ha en finskspråkig skola på promenadavstånd från hemmet. Oberoende vilka orsakerna är, så inverkar inställningen till den svenskspråkiga skolan med sannolikhet på elevens vilja att använda svenska och elevens skolmotivation.

Som informanterna konstaterar är skolan "ofta det enda stället som vi pratar svenska på" och "det enda stället många kan öva på" (1, 12) användningen av det svenska språket. Därför har det varit viktigt för aktörerna i det svenskspråkiga utbildningsväsendet att på olika sätt försöka hålla skolorna som svenska rum (se Slotte & Forsman 2017, 120) för att det svenska språket ska kunna stödas. Frågan blir dock, då det gäller de starkt tvåspråkiga eleverna i högstadieålder, med bristande kunskaper i skolspråket, ifall de kunde få stöd av att delvis undervisas på sitt förstaspråk, vilket stöds av den teori jag lagt fram?

Hur går den enspråkigt svenska skolan i en starkt tvåspråkig (eller till och med finskspråkig?) språkmiljö ihop med teorierna om att förstaspråket stöder andraspråket och en flexibel användning av den flerspråkiga elevens alla språk höjer elevens motivation för inläring och kunskapsutvecklingen?

## 8. Slutdiskussion

Språkmiljön i de svenskspråkiga högstadieskolorna är heterogen. Det finns skolor där finska språket är det starkare språket för många elever, medan det samtidigt finns skolor där det talas svenska till nästan hundra procent. Antalet flerspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna har tills vidare varit relativt litet, jämfört med motsvarande siffror i de finskspråkiga skolorna i området. Detta innebär både fördelar och nackdelar.

Jag har i denna studie konstaterat att forskningen visar att det mest framgångsrika sättet att stöda flerspråkiga elevers skolgång skulle vara att utbildningen bygger på förstaspråket och att undervisningen i både första- och andraspråket ges av ämnesutbildade lärare. (Axelsson 2013) Båda språken behövs för att säkra en kontinuerlig utveckling av både språken och kunskapen och därmed också trygga elevens skolförlopp. (Thomas & Collier 1997) I de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen ligger dock det flerspråkiga elevantalet på ungefär fyra procent. I praktiken blir det så gott som omöjligt att de flerspråkiga eleverna skulle ha undervisning på sitt förstaspråk till förfogande, speciellt då i kombinationen förstaspråket och svenska. Hur kan vi då stöda den här elevgruppens inläring på bästa möjliga sätt?

Enligt Jim Cummins (2001) ligger svaret i att satsa på elevens identitetsinvestering tillsammans med det kognitiva engagemanget eftersom dessa förstärker varandra. Eleverna behöver känna att de är välkomna i klassrummet, att deras kultur, bakgrund och språk uppskattas som en resurs och inte som ett problem som måste åtgärdas. Det viktiga är att läraren tillåter elever med olika bakgrund att höras, synas och lära sig, att atmosfären där lärandet ska ske är tillåtande och tryggt för alla. Det gynnar såväl de flerspråkiga elevernas inläring som alla andras.

I min studie har jag visat att speciallärarna i högstadieskolorna i huvudstadsregionen har en positiv inställning till de flerspråkiga eleverna. När det gäller relationen mellan undervisning och lärande har speciallärarna flera olika strategier och sätt att arbeta med de flerspråkiga eleverna för att stöda deras inläring, språkutveckling, ämneskunskaper och kognitiva utveckling.

Speciallärarna ser det som betydelsefullt att i den grad det är möjligt, ta reda på elevens skolbakgrund, för att passande stödåtgärder kan tillskrivas eleven. Att testa och diagnostisera läs- och skrivsvårigheter anses, med skäl, vara problematiskt, men nödvändigt för att stödåtgärder kan riktas på rätt sätt. En vanlig stödåtgärd är att skraddarsy undervisningen för de flerspråkiga eleverna. Detta innebär en stor arbetsmängd, som speciallärarna delvis delar med ämneslärarna. Den konsultativa rollen som specialläraren har då det gäller de flerspråkiga elevernas skolgång är betydande, eftersom specialläraren fungerar som språkrör mellan ämneslärare och flerspråkiga elever, skolans övriga elever och flerspråkiga elever samt mellan det flerspråkiga hemmet och skolan.

När det gäller stärkandet av den flerspråkiga elevens självbild visar analysen av materialet att speciallärarnas attityd mot flerspråkiga elever är positiv. Speciallärarna visar tecken på språk- och kultursensitivitet och i flera fall oro för den flerspråkiga elevens svårigheter att klara sig i en språkmiljö som inte alltid är optimal. I de svenskspråkiga skolorna, där både S2-lärare och förberedande undervisning är mer sällsynt, finns det belegg för att det är just specialläraren som är den vuxna i skolan som de flerspråkiga eleverna kan ty sig till. Specialläraren har, åtminstone i början av flerspråkiga elevers skolgång en betydande roll.

När det gäller ämneslärarnas attityder till flerspråkiga elever, uppfattar speciallärarna att fältet är tudelat. Det finns ämneslärare som är stödande, differentierande och förstående, men också sådana som "kör sitt race". Det intressanta är, att ämneslärarnas attityd tycks, enligt speciallärarnas utsagor, *få vara icke-stödande*. Det tycks, så att säga "vara OK" att som ämneslärare köra sitt race, utan att se ifall alla hänger med, i högstadieskolorna i huvudstadsregionen idag. Det kunde diskuteras, eftersom läroplanens förhållningssätt till flerspråkighet och stöddandet av flerspråkigheten i skolan är entydigt positiv. Det borde således höra till ämneslärarnas vardag i dagens skola att, vid behov, differentiera också då det gäller flerspråkiga elever.

Den finskspråkiga språkmiljön i de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen vållar problem för de flerspråkiga eleverna framför allt på grund av att bristen på språkkunskap blir en uteslutande faktor. I de skolor där

speciallärarna uppgav att finskan var det mest använda språket under raster och friare samvaro, rapporterade de också att de hade märkt att flerspråkiga elever både avsiktligt och oavsiktligt utesluts från gemenskapen genom att skolkamraterna använder finska. Eftersom antalet flerspråkiga elever i dessa skolor var så litet, hittade de flerspråkiga eleverna dessutom sällan varandra, så att de skulle ha kunnat bilda egna kamratkretsar. Detta inverkar naturligtvis på flerspråkiga elevers trivsel och skolmotivation. Samtidigt kan man fundera på ifall en delvis finskspråkig skolvardag kan hjälpa flerspråkiga elever att lära sig finska?

Till skolans attityd mot flerspråkiga elever hör bland annat i vilken grad de flerspråkiga eleverna är integrerade i allmän undervisningen. Här finns stora variationer mellan skolornas praxis. I en del skolor ses det som en självklarhet att de flerspråkiga eleverna är integrerade, direkt från första början. I andra skolor ges möjlighet till mer eller mindre smågruppsundervisning. Speciallärarna såg det som negativt att särskilja de flerspråkiga eleverna från eleverna i allmän undervisningen, just på grund av att de ville minimera problemen med utanförskap.

I en del av de svenskspråkiga högstadieskolorna i huvudstadsregionen är finskan, som konstaterats tidigare, för många elever det starkare språket. Det intressanta var, att det i de skolor där finskan är stark tydligt fanns en kultur hos ämneslärarna att ta elevernas bristande kunskap i skolspråket i beaktande i sin undervisning. Det här är intressant från två aspekter: för det första kom det i undersökningen fram mer *tveksamhet* när det gäller språkanpassning då det gäller flerspråkiga elevers undervisning än då det gäller tvåspråkiga elevers undervisning. För det andra är det alltså tydligt att en språkstödande kultur *finns* i dessa skolor, vilket i sin tur kunde tänkas göra dessa skolor lämpade för flerspråkiga elever.

Språkfrågan i de finlandssvenska skolorna är inte enkel att lösa. Som vi sett också i denna forskning är språkförhållandena i skolorna heterogena och enkla lösningar är därför svåra att finna. Dels fungerar finska språket som ett sätt att utesluta de flerspråkiga eleverna i skolgemenskapen. Men samtidigt kan det, på grund av att det finska språket är så starkt i en del av skolorna, finnas en kultur

av språkstödande undervisning som kunde gynna de flerspråkiga elevernas inläring.

Det vanliga är ju att vi i skolan uppmanar eleverna att tala skolspråket. Svenska i svenska skolan och finska i den finskspråkiga skolan. Då möter ofta flerspråkiga elever attityder som "Använd svenska, inte arabiska", "Hur ska du kunna lära dig svenska, när du inte pratar svenska?" eller "Nu är vi i Finland och här talar man finska." På basen av den undersökning jag gjort i svenskspråkiga högstadieskolor i huvudstadsregionen undrar jag ifall detta tankesätt mera ligger i tidsandan? Är det dags för den svenskspråkiga skolan att fundera om sina språkstrategier och satsa på ett mer dynamiskt förhållningssätt till språken i skolan för att stärka elevernas språkliga identitet, skolmotivation och också prestation? Vågar vi tillåta den språkliga mångfald i våra skolor, som en satsning på identitetsinvesteringen förutsätter? Vågar vi göra det också ifall det betyder att vi tillåter finskan i våra skolor?

## **8.1. Fortsatt forskning**

I fortsatt forskning skulle det vara av intresse att kartlägga flerspråkiga elevers trivsel i de svenskspråkiga högstadieskolorna i huvudstadsregionen. Är det av betydelse för dessa elevers trivsel ifall kamraterna talar svenska eller finska? Finns det i skolan utrymme för dessa elever att ge uttryck för sin identitet, sin kultur och sitt språk?

Det vore också av intresse att se närmare på hur den språkmedvetna eller språkanpassade undervisningen ser ut i de skolor där informanterna berättade att en sådan tillämpas. På vilka sätt stöds elever med ett svagt skolspråk - vare sig de är tvåspråkiga eller flerspråkiga?

Frågan om identifiering av flerspråkiga elevers inläringssvårigheter är ett praktiskt problem som speciallärarna konfronteras med. Det är brist på test som är normerade för finlandssvenska elever, vilket dök fram i diskussionerna med speciallärarna. Att därutöver utveckla ett fungerande system för identifiering av inläringssvårigheter för flerspråkiga elever som integrerats på finlandssvenska är att gå ännu ett steg längre. För speciallärarnas dagliga arbete skulle det

behövas forskning och riktlinjer för hur och med vilka medel vi ska jobba med flerspråkiga elevers inlärnings svårigheter i skolorna idag.

## 9. Källor/referenser

Abrahamsson, N. & Bylund, E. 2012 Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. Ur Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) Flerspråkighet- en forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.

Alasuutari, P. 2011 Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009 Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet - näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Ur Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (red.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus.

Axelsson, M. 2013 Flerspråkighet och lärande. Ur Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Bishop, D. V. M. 2006 What Causes Specific Language Impairment in Children? Ur Current Directions in Psychological Science. Association for Psychological Science. Vol 15 (5) 217-221

Cummins, J. 2000 Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2001 Andraspråksundervisning för skolframgång - en modell för utveckling av skolans språkpolicy. Ur Nauclicr, K. (red.) Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Cummins, J. 2010 Language Support for Pupils from Families with Migration Background: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. Ur Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (red.) Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte: Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen". Mehrsprachigkeit, Bd 26. Münster: Waxman.

Cummins, J. 2017 Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid. Stockholm: Natur & Kultur.

Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. 2007 Vieraat kielet ja monikielisyys. Ur Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (red.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Gibbons, P. 2006 Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers. London: Continuum.

Hammarberg, B. 2013 Teoretiska ramar för andraspråksforskning. Ur Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Hedman, C. 2010 Över- och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga. Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning, 2010 1(5): 37-68.

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L., Slotte, A. 2019. Hur hanteras fler- och tvåspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i 1-6 läsåret 2017-2018. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 8:2019.

Huhta, A., Nieminen, L., Suni, M. & Tarnanen, M. 2019 Oppiminen toisella kielellä. Ur Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen (red.) Oppimisen vaikeudet . Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. 2013 Förord. Ur Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Jahnukainen, M., Kivirauma, J. Laaksonen, L. M., Niemi, A-M. & Varjo, J. 2019 Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Ur Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (red.) Oma paikka haussa. Maahanmuuttotilastaisesta nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus.

Kajander, K., Nyman, T. & Toomar, J. 2019 Kielenopettajan monet roolit-kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielikoulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi. Ur Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (red.) Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Tampere: Vastapaino.

Lilja, N., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. 2019 Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Ur Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (red.) Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Tampere: Vastapaino.

Magnusson, U. 2013 Skrivande på ett andraspråk. Ur Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009 Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Ur Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (red.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus.

Oker-Blom, G. 2017 Språkutveckling och multilitteracitet. Ur Gun Oker-Blom & Annika Westerholm (red.) Språk i rörelse - skolspråk, flerspråkighet och lärande. Guider och handböcker 2016:4. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Suomen Yliopistopaino.

Patton, M. Q. 2002 Qualitative Research & Evaluation Methods. 3 Edition. London: Sage.



Salameh, E.- K. 2018 Bedömning av flerspråkiga barn med språkstörning. Ur Salameh, E.- K. & Nettelblatt, U. (red.) Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3. Flerspråkighet - utveckling och svårigheter. Lund: Studentlitteratur.

Salameh, E.- K. 2018 Intervention för flerspråkiga barn med språkstörning. Ur Salameh, E.- K. & Nettelblatt, U. (red.) Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3. Flerspråkighet - utveckling och svårigheter. Lund: Studentlitteratur.

Salameh, E.- K. 2018 Språkstörning hos flerspråkiga barn. Ur Salameh, E.- K. & Nettelblatt, U. (red.) Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3. Flerspråkighet - utveckling och svårigheter. Lund: Studentlitteratur.

Schreier, M. 2014 Qualitative content analysis. Ur U. Flick (red.), The SAGE Handbook of qualitative data analysis (pp. 170-183). London: Sage.

Slotte, A. & Forsman, L. 2017 Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande. Ur Gun Oker-Blom & Annika Westerholm (red.) Språk i rörelse - skolspråk, flerspråkighet och lärande. Guider och handböcker 2016:4. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Suomen Yliopistopaino.

Skutnabb-Kangas, T. 1981 Bilingualism or Not: The Education of minorities. Multilingual Matters 7. Cornwall: Robert Hartnoll Ltd.

Sundgren, E. 2017 Flerspråkighet - föreställningar och attityder. Ur Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.) Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet. Stockholm: Liber.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004 Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Thomas, W. & Collier, V. 1997 School effectiveness for language minority students. NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University.

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011 Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Ur Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (red.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Verk utan upphovsman

LP 2014, Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet, [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunitelman_perusteet_2014.pdf) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

UBS, 2019, <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen> (Läst 17.11.2019)

