



Svenska

Spanska

Italienska

Grekiska

”Min mage är italiensk”

Om deliberativa språksamtal på temat
Fler språk – fler möjligheter, ett projekt
vid Myndigheten för skolutveckling

Margreth Hill, Institutionen för pedagogik och didaktik
vid Göteborgs universitet



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Innehåll

Författarens förord	4
”Min mage är italiensk”	5
Språken i kroppen	6
<i>Språkporträtten</i>	7
Det deliberativa samtalet	8
<i>Kommunikativt handlande</i>	9
<i>Livsvärlden</i>	9
<i>Praktiska begränsningar</i>	10
Vad projektet syftade till och hur det genomfördes	11
<i>Förberedelser och planering</i>	12
<i>Genomförande</i>	13
<i>Teman för arbetet under våren</i>	14
Citat från samtalen och lärarnas reflektioner	15
Inbyggd uppföljning	16
<i>Inspiration från aktionsforskning</i>	17
<i>Att vara involverad men hålla distansen</i>	17
Reflektion kring projektets förlopp	17
<i>Processen, från positionering till faktiska möten</i>	17
<i>Att stå inför kravet att genomföra en uppgift.</i>	19
<i>Exempel från vårens summering</i>	20
Några eftertankar från projektledarna och deltagarna	21
<i>Projektledarna</i>	21
<i>Deltagarna</i>	22
Det ”lyssnande” samtalets roll i skolutveckling	23
<i>Summering av erfarenheterna</i>	23
<i>Att finna en modell för kompetensutveckling för ”språklärare” av alla slag</i>	24
<i>Att pröva arbetsformer som kan användas i den språkutvecklande verksamheter</i>	24
<i>Att medverka till skolutveckling?</i>	24
<i>Behov av fredad tid för lyssnande samtal</i>	25

Bonus! ”Flerspråkighet – problem eller möjligheter för språklärare i förskola och skola”	26
<i>Syftet med studien</i>	26
<i>Forskning om flerspråkig undervisning</i>	27
<i>Gruppen av informanter</i>	27
<i>Intervjuer och gruppdiskussioner</i>	28
<i>Resultat: Fyra förhållningssätt till flerspråkighet</i>	28
<i>Frustration</i>	28
<i>Dimension av flerspråkighet</i>	30
<i>Flerspråkigheten påverkar verksamheten</i>	31
<i>Flerspråkiga ideal</i>	32
<i>Identiteten öppnar dörren</i>	32
<i>Verksamhetens organisation har betydelse</i>	33
Referenser	34

Författarens förord

Det här är inte en strikt kronologisk text, snarare en samling korta texter om olika aspekter av ett pilotprojekt som genomfördes vid *Myndigheten för skolutveckling* i Göteborg under år 2006. Materialet till texten samlades in under projektets förlopp av mig, Margreth Hill, lektor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som engagerades som inspiratör, processövervakare och utvärderare i en person. Det har varit en stimulerande uppgift att först delta i planeringen med kritiska synpunkter, sedan sitta med vid samtalen, iakttä kommunikationsmönstren och försöka höra både vad som sägs och vad som inte sägs. Jag har oftast suttit som lyssnare och fört anteckningar, men också deltagit i språksamtalen ibland, både som forskare inom området identitet-språk-lärande och författare till en lic-avhandling inom projektets område, och som lärare i svenska för både barn och vuxna.

Efter varje pass har jag samtalat med de båda projektledarna, var för sig eller tillsammans, och tillsammans med dem summerat träffen i relation till projektets olika mål. Jag har vid ett par tillfällen återfört vad jag sett utspela sig i gruppen och försökt sätta ord på de kunskaper gruppen genererat. Hela tiden har jag skrivit ner och samlat på referat och intryck för att nu kunna beskriva projektet i sin helhet. Materialet kommer alltså från lärarnas och projektledarnas gemensamma arbete med *Språksamtal, fler språk – fler möjligheter*, men urvalet, sammanställningen och slutsatserna har jag själv ansvar för.

För att varje del ska vara läsbar för sig finns det en del upprepningar från avsnitt till avsnitt eller korsreferenser till sådant som är skrivet på annan plats i texten. I det sista avsnittet plockas alla trådar ihop i mina egna reflektioner över vad jag anser att den här typen av projekt kan ha att ge i ett skolutvecklingsperspektiv.

Göteborg 25 oktober 2007

Margreth Hill
fil. dr, universitetslektor
vid institutionen för pedagogik och didaktik,
Göteborgs universitet

”Min mage är italiensk”

Citatet i rubriken är hämtat ur en text av Hans-Jürgen Krumm, professor i tyska som andraspråk vid universitetet i Wien. Hans sätt att se på språk: modersmål, andraspråk, moderna språk, som en variation av språkliga identiteter med säte i olika delar av kroppen, inspirerade under 2006 en grupp lärare under en årslång serie av samtal om barn, lärande och samverkan kring språkutveckling. Professor Krumm har låtit barn färglägga enkelt tecknade flick- och pojkgfigurer utifrån upplevelsen av var i den egna kroppen barnet placerar sina olika språk. En pojke med ungersk bakgrund, men boende i ett tysktalande område, målade sin bild med olika färger för ungerska, tyska och italienska. Han förklarar sin färgläggning så här (Krumm, 2004b)

*Mitt hjärta är ungerskt. De viktigaste delarna av min kropp är ungerska.
Min mage är italiensk, för jag tycker om italiensk mat. Mina ben är tyska
eftersom man talar tyska där jag bor.*

Att de språk man talar, och då särskilt modersmålet, har nära koppling till den identitet man upplever, var ingen nyhet för de lärare som deltog i samtalen. De arbetade alla med barns och ungdomars språkutveckling, men på olika håll i det svenska skolsystemet. Några arbetade inom förskolan, andra inom grundskolan eller gymnasiet. Några arbetade i enspråkiga miljöer, andra i flerspråkiga. Några undervisade i sitt modersmål: som bosniska, kinesiska och svenska. Andra undervisade i språk som de själva blivit undervisade i, som engelska, tyska och spanska. De hade alla omfattande utbildning i och om sina respektive språk och lång erfarenhet av att undervisa i dem.

Ändå lärde sig lärarna något nytt om sig själva när de, vid det första ”språksamtalet”, sattes att färglägga mans- och kvinnoschabloner. Det egna modersmålet placerades i regel vid hjärttrakten. Språk man lärt sig genom texter och formell undervisning kopplades till huvudet, med ögonen och öronen som kommunikationsmedel, eller till händerna som fick symbolisera det ”nyttiga” med att kunna fler språk. Språk som lärts in för turistbruk fick låna färg till fötterna, eller kunde färga magen, som hos pojken i exemplet ovan. Associationerna trängdes och vi delade en stark upplevelse av att språk hör hemma i *le corps propre* eller som vi säger på svenska, *den levda kroppen*. Uttrycket kommer från den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) som ville få oss att se människan som en helhet. Kroppen, erfarenheterna och kunskaperna är ett odelbart ”jag” som upplever omvärlden på ett unikt sätt. Hur jag samverkar och kommunicerar med allt som finns omkring mig beror på min levda kropp.

Riktigt så långt kom vi kanske inte i våra resonemang vid det första tillfället, men vi hade startat ett samtal som i deliberativa former skulle ta oss genom många aspekter av språkutveckling kopplad till möjligheter.

Vi som deltog i samtalen var tjugo lärare, två representanter för *Myndigheten för skolutveckling* i Göteborg och en forskare från Göteborgs universitet. Anna-Lena Olsson och Karin Nyström från skolmyndigheten hade skickat ut ett erbjudande till skolor i och omkring Göteborg om att anmäla deltagare till ett pilotprojekt med rubriken *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter*. Projektets bakgrund och syfte beskrivs på sidan 11. Margreth

1) *Lärare* står här för förskollärare, modersmålstränare, modersmållärare, lärare i svenska som första eller andra språk och lärare i alla andra språk. De olika kategorierna nämns bara var för sig när det är nödvändigt utifrån sammanhanget i texten. I alla andra fall användes *lärare* som beteckning för alla personer som har yrkesmässigt ansvar för barns språkutveckling inom förskola och skola.

Hill, lektor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, engagerades för att följa och utvärdera projektet. Tjugo lärare från tolv skolenheter antogs, efter personliga intervjuer.

Här återges ett urval av erfarenheter av och reflektioner kring projektet, formulerade av Margreth Hill, men med bidrag från alla medverkande. Det första avsnittet ger lite mer av den syn på språk och språkutveckling som Hans-Jürgen Krumm utvecklat. Flera av lärarna prövade ”färglägg-din-kropp-övningar” i olika grupper och delade med sig av sina erfarenheter (sidan 6).

Formen för projektet, *det deliberativa samtalet* och den teoretiska grunden beskrivs med början på sidan 8.

Bakgrunden till projektet, vilket syfte det hade och vilka resultat man förväntade sig vid *Myndigheten för skolutveckling* beskrivs med början på sidan 11.

I avsnittet *Inbyggd uppföljning* (sidan 16) redovisas intressanta iakttagelser som gjordes under den aktionsforskningsinspirerade uppföljningen och i avsnittet *Några eftertankar från projektledarna och deltagarna* (sidan 21) rapporteras något av vad som hänt på några av de deltagande skolorna.

De kunskaper som vunnits ur pilotprojektet diskuteras, på ett mer generellt plan, på sidan 23.

Under projektåret skrev Anna-Lena Olsson, vid sidan av sin roll som representant för *Myndigheten för skolutveckling*, uppsatsen *Flerspråkighet – problem eller möjligheter för språklärande i förskola och skola*. Denna uppsats refereras på sidan 26.

Språken i kroppen

Att Hans-Jürgen Krumm kom att bli en inspirationskälla i projektet var något av en tillfällighet. Anna-Lena Olsson och Karin Nyström hörde honom presentera sin språksyn och sina arbetsmetoder på en konferens om flerspråkighet 2004. Krumms föreläsning väckte intresse och vid ett samtal efteråt berättade han att han ofta medverkar i fortbildningssatsningar på skolor och att han då alltid ser till att de medverkande lärarna inte bara är lärare i tyska som andraspråk, som är hans ämne, utan också i ”vanlig” tyska, engelska, spanska och andra språk. I artikeln *Heterogeneity: multilingualism and democracy* (Krumm, 2004a) ger han svaret på varför detta krav på samverkan kan vara rimligt att ställa.

Krumm har andra utgångspunkter när han talar om språk än de vi är vana vid. I stället för att fokusera på skillnader mellan språken, som gör dem svåra att lära sig, framhåller han likheter, som gör att den som en gång lärt sig ett språk har många erfarenheter att utgå från när hon lär sig nästa, och ännu fler när hon går vidare till ett tredje språk. Kommunikationen är central. Ett av de krav Krumm anser att vi ska ställa på skolan, är att de lärare som undervisar samma barn i olika språk ska samarbeta. De har ansvar för att öka barnens språkliga medvetenhet på ett sådant sätt att de kan använda sina erfarenheter från lärandet av ett språk till lärandet av ett annat. På så sätt kan språkundervisningen bli effektivare, samtidigt som den blir roligare och inplacerad i ett kommunikativt samband.

Krumm beskriver mångspråkighet som förmåga att kommunicera på många sätt och ser denna förmåga som en viktig bas för såväl identitet som demokrati. I begreppet mångspråkighet lägger han inte bara språkfärdigheter i sig, utan också förståelse för den kultur och de värderingar varje språk bär med sig. Vårt ökande utbyte av varor, tjänster och arbetstillfällen inom EU och globalt, kräver av allt fler av oss att vi deltar i samverkan över nations- och språkgränser, och då behöver vi goda möjligheter att både ta emot och formulera åsikter och erfarenheter. Det är en fördel, som Krumm ser det, att detta utbyte kan ske på många olika språk, alltefter sammanhanget. Han ägnar en del av sin text åt att diskutera den lingvistiska hegemoni som han tycker sig se i Europa, med engelskan som enda lingua franca. Engelskan beskriver han som ett högstatusspråk som används för att styra från ”toppen” och neråt. Mot detta ställer han demokratiska processer från ”botten” och uppåt, synpunkter diskuterade och framförda på många språk med vidhängande kultur- och värderingssystem. Detta ställer krav på mångspråkighet bland det stora flertalet och då måste vi uppmuntra och bereda plats för språklärande i delvis nya former, anser Krumm. Han pläderar för att vi i skolan ska inta en mer flexibel hållning till språklärande.

Av tradition har (det ofta utopiska) målet för undervisningen i engelska, tyska och franska varit att efter många års studier behärska språket lika bra som en infödd. Alla stadier som föregår ett felfritt bruk av språket är ofärdiga och mindre värda. Att ha som mål att behärska ett språk till fulländning är eftersträvansvärt, men att kunna göra sig förstådd och förstå utifrån det kommunikationsbehov man har i en viss situation kan också vara ett studiemål i sig. Skolan måste, anser Krumm, kunna ge kurser som är längre eller kortare och som erbjuder olika arbetsformer, beroende på vad de som studerar främst ska använda det nya språket till.

Språkporträtten

Användandet är alltså i fokus. I mer än tio år har Krumm låtit barn och unga göra språkporträtt som illustrerar vilka språk de kan använda och i vilka situationer. De väljer färg för sina olika språk och färglägga schablonfigurer utifrån var i kroppen de placerar sina olika språkfärdigheter. De har sedan fått beskriva sina bilder och Krumm kryddar sin text om mångspråkighet med citat från dessa samtal. Dyah till exempel växte upp med fyra språk som används i Indonesien, lärde sig arabiska i skolan och sedan engelska, tyska, japanska och spanska; några av språken genom formell undervisning, andra genom av leva i de miljöer där de talades. Hon berättade om ett tillfälle då hon satt på ett café i Madrid med några vänner. Runt henne talades en mängd språk och hon kunde avlyssna det ena samtalet efter det andra utan större svårigheter. Till sist upplevde hon att alla omkring henne talade samma språk.

Krumms text passade bra att läsa i våra grupper med lärare från skolans alla stadier. När lärarna provat att göra egna språkporträtt valde de allra flesta att också låta sina elever måla och berätta. Vid flera tillfällen under projektiden fick vi lyssna på engagerade berättelser om hur barn och ungdomar i olika åldrar tagit sig an uppgiften. Lektionspassen hade blivit mycket lyckade och öppnat för samtal om identitet och tillhörighet. Lärarna hade fått en inblick i sina elevers upplevelse av att ha och inte ha språkkompetens, som de tyckte att de hade stor nytta av. De var fascinerade av att det var så lätt att åstadkomma bra samtal om språk och identitet. De lärare som hade de allra minsta barnen, 2-3-åringarna, löste uppgiften på sitt sätt, och hävdade bestämt att man kan tala om språk, lekfullt och undersökande, och bör göra det, även med så små barn.

Vi fann att erfarenheterna av att göra språkporträtt var ganska lika från de olika grupperna. Även bland de barn som hade svenska som modersmål och inte tyckte, inledningsvis, att de kunde så mycket mer än svenska och lite engelska, fanns det språkliga erfarenheter att ge en färg och måla in i schablonen: en faster från Finland som lärt ut några finska sånger, en kompis från Norge som man varit hemma hos ibland och lärt sig några uttryck av, resor till Italien som befäst en hel del ord och fraser.

Många av barnen fick genom samtalen möjligheter att framstå som experter på sina respektive modersmål. Denna tillgång till expertskap användes av flera av lärarna. De lät eleverna, enskilt eller i små grupper, förbereda lektioner om de språk de behärskade. Lektionerna innehöll i regel en del ”realia”, något om språkets särdrag, lite nybörjarundervisning och något underhållande, som till exempel en sång. Lektionerna hölls sedan för kamraterna i den egna klassen eller under ”språkdagar” då organisationen var mer ambitiös och flera klasser utbytte språkerfarenheter med varandra. Vi återkommer till exempel från skolorna längre fram i texten.

Ett viktigt förhållningssätt, inspirerat av Krumm, har löpt som en röd tråd genom projektprocessen. Han betonar starkt att alla barn som är flerspråkiga ska ha möjlighet att uppleva detta som en tillgång i skolan. Han uppmanar alla lärare som har del i ansvaret för barnens språkutveckling, att arbeta för en skolmiljö med plats för många och uppskattade språk.

Det deliberativa samtalet

Sedan slutet av förra seklet har uttrycket *deliberativa samtal* ofta funnits med i resonemangen om lärande i olika sammanhang. Det har myntats i diskussionen om demokratis förutsättningar och om skolans uppgift att ”förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (Skolverket, 2006). En deliberativ demokratisyn har förts fram som inte fokuserar på brandtal, omröstning och majoritetsbeslut, utan på en process av respektfullt argumenterande, lyssnande, övervägande och värderande som kan leda fram till ett beslut att enas kring.

Den deliberativa demokratisynen sätter samtalen i centrum och då samtal under genomtänkta former. Det deliberativa samtalet:

- inbjuder till att olika synsätt förs fram och att argument för dessa ges utrymme
- förutsätter att lyssnandet är aktivt och att allas åsikter möts med tolerans och respekt
- präglas av en strävan att, åtminstone tillfälligt, nå förståelse och komma överens
- tillåter att auktoriteter och traditionella uppfattningar ifrågasätts
- syftar till att belysa och kanske lösa problem utifrån skilda synvinklar utan påverkan av en ”ledare” som har ett eget syfte med samtalet och kanske ett ”facit”.

Punkterna är till stor del hämtade från texter av Tomas Englund, professor vid Örebro universitet, som uttryckt sig i många sammanhang om värdet av och förutsättningarna för deliberativa samtal (Englund, 2000).

Även om begreppet är relativt nytt har tankarna bakom det gamla rötter. Att människan blir ett ”jag” i ett socialt samspel med sin omvärld och att kommunikationen med andra är central för vad hon lär sig under hela livet, beskrevs på ett övertygande sätt på 30-talet av George Herbert Mead, amerikansk utbildningsfilosof och pragmatist (Mead, 1934; 1995). Hans vän och samtalspartner under ett helt arbetsliv, John Dewey, är fortfarande en röst som för samma talan i lärarutbildningen idag. Boken *Individ, skola och samhälle*, skriven 1916 (Dewey, 1916; 1980) används för att fördjupa lärarstudenternas diskussioner om skolans uppgifter och möjliga uttryck.

Kommunikativt handlande

Tankarna har förts vidare av Jürgen Habermas, tysk sociolog och filosof, som betonar språkets, samtalets, kommunikationens roll för demokratiska processer i samhället och för lärande i olika sammanhang. Habermas beskriver i sin teori om *kommunikativt handlande* (Habermas, 1988, 1997a, 1997b) hur gruppen kan erbjuda individerna möjligheter till utveckling. Habermas försöker i sitt livsverk forma en samhällelig helhetsteori. Han kallas ibland för den siste ”systembyggaren”, när andra har givit upp drömmen om att försöka finna en teoretisk modell för det mänskliga livets alla dimensioner. Habermas har genomfört ett rekonstruktionsarbete av samhällsteorin genom att läsa, ”diskutera” med och kritisera en lång rad föregångare och samtida filosofer och sociologer, bland dem Mead och Dewey. Utifrån denna läsning har han format en kritisk teori om kommunikativ rationalitet.

Habermas använder begreppen *kommunikativ handling* och *livsvärld*. *Handling* är vårt sociala agerande, när vi klarar av och känner oss hemma i en given situation, och i den *kommunikativa handlingen* försöker vi genomföra en handlingsplan i par med någon eller i en större grupp, så att handlingen fungerar bra, kommunikativt. De inblandade måste uppfatta det som händer på samma sätt. Då kan de nå fram till ett tillfredsställande samförstånd. Det är viktigt för oss som sociala varelser, framhåller Habermas, att undvika två risker: dels risken att inte förstå eller inte bli förstådd, dels risken för att misslyckas med våra handlingar.

Livsvärlden

Vår *livsvärld* är den värld i vilken vi arbetar eller studerar och har vår familj och våra vänner, men också våra samlade erfarenheter, upplevelser och kunskaper. När vi befinner oss i en kommunikativ handling aktiverar vi en avgränsad del av vår *livsvärld*, de kunskaper och erfarenheter som vi behöver som referenser för tillfället. Livsvärlden är, skriver Habermas, det kommunikativa handlandets bakgrund. När vi står inför ett problem och försöker genomföra en handling, har vi det mest giltiga utsnittet ur livsvärlden aktuellt för oss, men samtidigt resten av vår livsvärld som stöd i ryggen.

Det bakgrundsvetande som är förankrat i vår livsvärld har, skriver Habermas ”*vissa märkvärdiga egenskaper*“. Det är ett vetande som vi har tillgång till, som ett tyst vetande, men som vi inte omedelbart kan uttrycka. Det är konstruerat som en organisk helhet, med delar som på olika sätt hänger ihop med varandra och är beroende av varandra. Vi vet att vi vet, men på ett så självklart och samtidigt komplicerat sätt, att vi inte omedelbart kan plocka sönder vetandet i smådelar som lätt kan formuleras. Vetandet glider gärna undan för oss. Livsvärlden är så för givet tagen att man, när man kommunicerar och handlar tillsammans med andra, i regel inte ens tänker sig att det man säger och gör skulle kunna ifrågasättas. Men även om vi inte kan uppleva hela vår omfattande livs-

värld fullt medvetet, samtidigt, kan vi i varje bestämd situation plocka fram för stunden relevanta erfarenheter att använda oss av, jämföra med, hämta åsikter från, och eventuellt till sist förändra, beroende på den kommunikativa handlingens utfall.

Det är den här medvetenheten om vad som är möjligt, men också svårt, i ett kommunikativt samspel som våra språksamtal, som vi använt oss av i utformandet av projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter*. Vi har strävat efter att ha en tydlig ram och inom den systematiskt fokuserat olika teman, dock inte alltför snäva. Varje aspekt har vänts och vridits på under den tid det tagit för deltagarna att ta fram sina relevanta erfarenheter ur det personliga *livsvärldsförrådet* och bidra till gruppens gemensamma, och kanske delvis nya, kunskaper.

Livsvärlden, som är unik för var och en av oss, och det för tillfället överenskomna temat ur denna, är alltså den ständigt närvarande ramen runt vårt kommunikativa handlande. Varför är då dessa "handlingar" så centrala?

Habermas lyfter fram fyra aspekter av det kommunikativa handlandets betydelse.

- Man kan se det kommunikativa handlandet som en förståelseprocess som har till uppgift att vidareföra kulturellt vetande och förnya det.
- Man kan se det kommunikativa handlandet som ett sätt att koordinera handlingar så att de sker på ett socialt tryggt sätt och möjliggör för alla att känna delaktighet och solidaritet.
- Man kan se det kommunikativa handlandet som en sorts socialisation som gör det möjligt för de inblandade att utveckla en personlig identitet.
- Inom ramen för en delad livsvärlds symboliska strukturer kan alla sorters vetande föras vidare i grupper som samtidigt fostrar goda aktörer för samhället.

Habermas diskuterar olika sociologiska handlingsteorier. Han skriver att de alla utgår från aktörernas perspektiv, men att vissa handlingsteorier förutsätter ett samförstånd, eller ett gemensamt vetande hos aktörerna, medan andra bara förutsätter en gemensam yttre påverkan. Samförstånd och påverkan utesluter varandra som mekanismer för samordning av aktörernas handlingar, anser Habermas. Man kan inte utöva inflytande på någon och samtidigt nå ett verkligt samförstånd. Ur deltagarnas perspektiv kan samförstånd inte påtvingas. Även om man blir överens har aktionen förlorat sin handlingskoordinerande verkan. Den som agerar för att vinna något eller nå ett eget mål med handlingen kommer att se de medagerandes handlingar som hinder eller medel för sig själv. En framgångsorienterad handling isolerar de agerande från varandra medan en förståelseorienterad handling gör deltagarna beroende av varandra.

Praktiska begränsningar

Här uppstår förstas problem när man försöker tillämpa den här sortens samförstånds-inriktade handling i form av samtal inom en institution som skolan eller, som i vårt fall, *Myndigheten för skolutveckling*. Vår strävan har dock varit att genom öppenhet och återkommande tillfällen för reflektioner, kritiskt granska hur inflytandet och viljeriktningen från projektmålen påverkat vad som hänt i gruppen.

Detta summariska sammandrag ur delar av Habermas texter gäller samspelet inom den kommunikativa processen och har använts som utgångspunkt för att belysa kommunikationen lärare emellan, som i projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter* eller mellan elever, som i de aktiva arbetsformer som deltagande berättade om från sin undervisning. Att arbeta tillsammans för att förstå något som alla, även läraren, har

frågor inför, skapar förutsättningar för kommunikativt handlande, medan gruppens besvarande av frågor som läraren/projektledaren redan vet svaret på, blir en instrumentell handling som gör deltagarna till objekt för varandra.

Det vi har försökt göra i projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter* är alltså att omsätta ovanstående teorier i handling. Vi har utgått från att en blandad grupp kvalificerade pedagoger från olika verksamhetsområden, som tar sig an frågor om språklärande och mångspråkighet i en process av talande och lyssnande, dels blir bättre på att se såväl problem som kvaliteter i den egna verksamheten, dels inspireras av andras erfarenheter och kunskaper till att pröva nya arbetsformer. Det viktigaste har inte varit att tillföra nya expertkunskaper utan att göra dem som redan finns i gruppen synliga och utvecklingsbara.

Språklärande och mångspråkighet som undervisningsområde är minerat av många bestämda åsikter. De kan gälla förhållandet mellan modersmål och majoritetsspråk. De kan gälla förmedlande/återskapande undervisningsformer kontra undersökande/skapande. De kan gälla grammatikens roll, betoningen av språkriktighet eller hur viktigt man tycker det är att stavningen blir rättad. Man kan anse sig ha bestämda och vedertagna svar inom dessa fält, men upptäcka att såväl forskning som andras praktik leder till eftertanke och omprövning. Men då gäller det att inte vara alltför låst i sin position så när en laddad diskussionsfråga dyker upp. En öppen och lyssnande attityd kan både befästa det man anser sig veta med starkare argument eller öppna för en omprövning.

Ett deliberativt förhållningssätt kan ta lite tid att hitta för en grupp. Själva processen behöver belysas och reflekteras till en början. Men ett samtal med deliberativa förtecken upplevs oftast konstruktivt: alla blir respektfullt lyssnade på, alla perspektiv är tillåtna, alla argument kan framföras och bemötas, auktoriteters uppfattningar prövas kritiskt, ny kunskap produceras i gruppen, vilket ger de inblandade lust och energi.

I den följande texten görs återkopplingar till denna teoretiska bakgrund som ytterligare förtydligar den betydelse kommunikation/samtal haft för vårt projekt.

Vad projektet syftade till och hur det genomfördes

Vad händer om man samlar en blandad grupp lärare: forskollärare, lärare i moderna språk, modersmållärare och lärare i svenska för olika åldrar, för att diskutera språkutveckling utifrån tanken ”fler språk – fler möjligheter?” Kan det leda till skolutveckling?

Dessa frågor hade växt fram under 2004-2005 hos några personer vid *Myndigheten för skolutveckling*: Regeringen hade gett *Myndigheten* i uppdrag att stötta skolans huvudmän i deras arbete med att nå bättre kunskapsresultat i segregerade bostadsområden. Skillnaderna mellan olika skolor hade befunnits alldeles för stora och staten skulle satsa resurser vilket gav utrymme för såväl stora fullskaliga projekt som mindre pilotprojekt.

I ett samtidigt arbete med utveckling av ämnet *svenska som andraspråk* nyanserades i ett idé-PM begreppet *flerspråkighet* med olika benämningar för språk: som moders-

mål, svenska, svenska som andraspråk, engelska, spanska och så vidare. Gruppen konstaterade att ett mångkulturellt samhälle innebär problem att lösa, men också erbjuder nya och spännande möjligheter. Men hur kan dessa tas tillvara?

Vid den ovan nämnda konferensen 2004 sammanfördes Karin Nyström och Anna-Lena Olsson med Hans-Jürgen Krumm, professor i tyska som andraspråk vid universitetet i Wien. Krumm har under lång tid arbetat med intressanta förhållningssätt och arbetsformer som också borde kunna prövas i svenska skolor. Han berättade att han ofta medverkar på skolor för att föra ut sina erfarenheter och att han då alltid ser till att de deltagande lärarna inte bara är lärare i tyska som andraspråk (se avsnittet *Språken i kroppen*, sid. 6). Tanken på att lärare i modersmål, moderna språk, svenska som andraspråk med flera, skulle ha glädje av gemensam kompetensutveckling möttes med en viss skepticism hos lärarna, men Hans-Jürgen Krumm hade övertygande argument som väckte en önskan att pröva modellen.

Utifrån dessa sammantagna och genomtänkta, men ännu ganska oprövade, tankar formulerades den inledande frågan ovan: Vad händer om man sammanför en så blandad grupp lärare för samtal? Och så utformades planerna för projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter?*

Den centrala frågan var hur den mer sammansatta situationen i Sverige skulle kunna tas tillvara och hur erfarenheter från olika håll skulle kunna delas till allas fromma. Det gällde först att ta reda på vilka möjligheter till språklärande och språkutveckling skolan erbjuder idag. Hur utformas arbetsformerna och miljöerna för lärande av språk i olika sammanhang och på vilka grunder? Hur tas den kompetens som tillförts genom barn och lärare med andra modersmål än svenska tillvara?

En grupp förskolebarn som tränar för att bli bättre i sitt modersmål, och en grupp ungdomar som pluggar spanska glosor på gymnasiet, har till synes helt olika aktiviteter för sig. Men det finns ett gemensamt mål för båda grupperna: kommunikativ färdighet och trygghet i den situation där språket ifråga används. Att förstå och göra sig förstådd är ett grundläggande mänskligt behov och nödvändigheten av att kunna kommunicera i många olika sammanhang blir bara större i samhället. Ett sådant perspektiv bäddar för en helhetssyn på språklärandet i skolan. I stället för att fokusera på varje språks didaktiska tradition och tydliga särskiljande från andra språk, kan associationer och jämförelser göras mellan alla språk som finns representerade i en undervisningsgrupp: majoritetsspråk, minoritetsspråk och moderna språk. Det gör alla språkkunskaper, barns och vuxnas, till en värdefull tillgång.

Projektet utformades med det övergripande syftet att finna former för att stärka förskolans, grundskolans och gymnasieskolans förutsättningar att förnya och förbättra språklärandet, och då särskilt för barn med en flerspråkig bakgrund.

Förberedelser och planering

Förberedelser gjordes hösten 2005. En inbjudan gick ut till ett antal förvaltningschefer och skolledare i och omkring Göteborg, för vidare befordran till rektorerna och därefter till förskollärare/lärare inom respektive rektorsområde. Avsikten med distributionsvägen var att projektet skulle stödjas i alla beslutsled, så att de deltagande lärarna skulle kunna få uppbackning under processen och efteråt. Detta lyckades dock inte fullt ut på grund av organisatoriska svårigheter. De projektansvariga, Anna-Lena Olsson och Karin Nyström, betonade vid inbjudningen att projektet var tänkt att komma varje deltagande skola till godo som helhet. Man ville därför ha med flera lärare från varje rektorsområde, gärna med olika arbetsfält, så att samverkansmöjligheterna skulle

vara förberedda inför det utvecklingsarbete man förväntade skulle följa på projektet. Vikten av god närvaro poängterades, då det ju handlade om en grupprocess som skulle genomföras, och skolorna erbjöds ersättning för att vid behov kunna ta in vikarier.

Tjugo lärare antogs. De inbjöds till en personlig intervju i vilken de fick möjlighet att presentera sina erfarenheter och intressen när det gäller språkutveckling. De fick samtidigt information om projektets innehåll och förutsättningar. I gruppen fanns alla de tidigare nämnda lärarkategorierna representerade och alla visade ett stort intresse för barns och ungdomars möjligheter till språkutveckling inom skolan. Inför starten delades de i två grupper med alla lärarkategorier representerade i varje grupp. Kollegor från samma rektorsområde ingick i görligaste mån i olika grupper. Tanken bakom detta var att grupperna skulle komma att träffas vid olika tillfällen och det fanns en öppenhet i projektledningen för att grupperna skulle kunna ta lite olika vägar i sitt arbete. Lärarna skulle då göra olika erfarenheter som kunde stötas och blötas dem emellan på den egna skolan, vilket kunde bli stimulerande för såväl lärarna som projektet som helhet.

Arbetet inleddes med en gemensam introduktion i januari 2006. Därefter träffades lärarna gruppvis vid åtta tillfällen om vardera tre timmar under vår- och höstterminen.

Genomförande

Vid introduktionen genomfördes Krumms ”språkfärgläggning” så snart vi hade gått laget runt med korta presentationer. Koncentrationen spred till en början ett tyst lugn i rummet, men sedan började grannar vid borden jämföra sina alster och intensiva, gemensamma samtal följde i vilka var och en kommenterade sitt ”språkporträtt”. Någon hade målat en gul mun, som en smörblomma, som kunde säga ”trygghetsmeningar” på många språk till de minsta barnen. Någon annan hade funnit sig vara ett lapptäcke av färger/språk som hörde ihop och skildes åt i ett komplicerat mönster. Bilderna präglades dels av privata upplevelser av språkfärdighet och dels av språk-användningen i arbetet. Vi förvånades alla över att så många språk fanns representerade, och diskuterade inte bara verbala språk utan också kroppsspråk och andra sätt att kommunicera, som musik, bilder och dans. Samtalet tog många oväntade vändningar men tätnade allt mer kring den gemensamma lärarerfarenheter. Belysande exempel plockades fram i vilka små och stora barn var huvudpersoner. Vi hade definitivt brutit den fokusering på olikhet som vi sett spår av i den allra första kontakten mellan deltagarna: *Jaså, du undervisar i spanska på gymnasiet. Ja, jag jobbar med förskolebarn i Biskopsgården.* Och så en lätt frågande min, som ett spår av tanken: *Och vad ska vi ha att prata om?*

Det första tillfället ägnades också åt att gå igenom projektledarnas intentioner och planering. Ett förslag om loggboksskrivande möttes med motstånd. Tanken var att den process som nu inleddes skulle dokumenteras och reflekteras med hjälp av personligt loggboksförande, som då och då skulle ventileras, eller med en cirkulerande loggbok i varje grupp. Lärarna var ovilliga att göra detta. De sade sig ha dåliga erfarenheter av den sortens prestationskrav. *Man skriver bara för att man ska skriva och det blir i regel inte gjort när man har som mest tankar i huvudet utan hoprafsat precis innan man ska iväg nästa gång.* Ett halvhjärtat försök med kollektiv loggbok gjordes senare i den ena gruppen, men den försvann snabbt in i tystnaden. Kanske påverkades detta av oro över att behöva visa upp sina nerskrivna tankar inför de andra innan man visste var normen låg, vad som förväntades och vad de andra presterade. I stället fick deltagarna en liten stund i slutet av varje träff för att skriva ner reflektioner, personliga, i regel utan några riktlinjer för innehållet. De halvsideslånga texterna, som samlades in, blev värdefulla

för projektledarna, som kunde följa de olika individernas tankar om projektet och fånga upp och återkoppla till såväl goda idéer som invändningar.

Endast vid det första reflektionstillfället ställdes ett par specifika frågor att fundera kring. Vilka förväntningar hade lärarna på språksamtalen? Vilka teman ville de att vi skulle fokusera under året? Förväntningarna på projektet kunde delas i två kategorier. Den ena handlade om att utbyta tankar och kunskaper på en teoretisk nivå. Lärarna förväntade sig:

Att vidga tänkandet kring språkundervisning.

En lång debatt om identitet och språk!!!

Inspiration för att utveckla språkarbetet i förskolan och bygga broar mellan förskolan och skolan.

Hur kan vi få elever att förstå hur värdefullt det är att vara flerspråkig?

Klara, tydliga och öppna diskussioner om hur läroprocesser kan användas och ge resultat.

Det sista citatet ligger på gränslinjen mot den andra kategorin, som handlade om att få tips om hur man kan göra på en mer handfast nivå:

Hur arbetar man med att öka elevernas medvetenhet om kultur och interkulturell kommunikation?

Jag hoppas på didaktiska tips – olika metoder för språkinläring/språkutveckling.

Språkanalyser – är de bra mätinstrument?

Hur kan man praktiskt arbeta med barnen i skolan – vill få lite nya infallsvinklar och höra hur andra gör.

Testa olika idéer i den egna undervisningen. Utvärdera och diskutera i mindre grupper.

Flera skrev att de inte ville läsa hela böcker under projektperioden, men gärna kortare utdrag, debattartiklar, forskningspresentationer och andra mindre omfattande texter som alla kunde tänkas hinna läsa med behållning. Flera framhöll också att de ville ha uppgifter att genomföra i sina barngrupper/klasser. Redan första gången bestämdes att alla som kunde skulle pröva övningen med färgglada språkporträtt och språksamtal med barnen, alltefter sina förutsättningar, och ta med sig resultaten till sina samtalsgrupper.

Temat för arbetet

Därmed var arbetsformerna fastlagda och följdes i stort genom projektet. Några specifika teman togs upp som en del av innehållet under de fyra träffarna våren 2006:

Med utgångspunkt i en artikel från Hans-Jürgen Krumm: *Språklärande som värdegrundarbete och demokratifostran*. Flerspråkighetsperspektivet i relation till öppenhet och tolerans. Skulle ni på er skola kunna tillämpa Krumms idéer om *curricula multilingualism*, (flerspråkig språkutveckling)?

Med utgångspunkt från en text av Jörgen Tholin om elevplanerad språkundervisning: Hur gör man barnen medvetna om hur de fungerar som språkinlärare? Hur gör man språkundervisningen tydlig för eleverna? Hur samverkar form och innehåll i språkundervisningen. Har Tholin något exempel som vi kan testa i vår egen verksamhet?

Språklärande i relation till barnens ålder. Vad är lika och vad skiljer genom åren? Erfarenhetsutbyte av kommunikativ samverkan mellan barnen och hur detta fungerar med olika åldersgrupper, från förskolan till gymnasiet. Sambanden mellan språk och identitet genom barndom och ungdom.

När kan man ett språk? Vart ska vi nå med språkundervisningen? Vikten av språkriktighet och grammatikundervisning. Kommunikativ produktion av språk kontra reproduktion mot ett givet facit. Formell eller informell träning. Vad leder till lärande och hur vet/ser man det?

Begreppen interkulturalitet och mångkulturalitet problematiserades och diskuterades också.

Citat från samtalen och lärarnas reflektioner

Reflektionerna är nedskrivna i form av associativa anteckningar för att förmedla intryck och funderingar. De har i några fall förkortad ”telegram-” eller punktform, men här har alla fått liknande språklig dräkt för läsbarhetens skull. Innehållet är detsamma trots den lätta bearbetningen.

Intressanta och tankeväckande diskussioner kring barns och ungdomars medvetenhet om språk (flerspråkighet).

Hur kan man lägga upp undervisningen i engelska/moderna språk på ett sådant sätt att inte bristande kunskaper i svenska blir ett hinder?

Jag kan tycka att det är orättvist att barn med ett annat modersmål blir betygsbedömda efter hur de översätter från engelska till svenska. När de kanske skulle göra översättningen bättre till sitt modersmål.

Vi hamnar ofta i diskussion om de äldre barnen. Jag skulle vilja lyfta fram förskolans möjligheter och betydelse för barnens språkutveckling.

Språket är som en fågel och man kan inte välja hur, när och med vem man ska tala på ett eller annat språk. Det är bra att vi har pratat idag om den naturliga flerspråkighet som vi hela tiden har omkring oss.

Vad händer med min identitet? Är jag samma person när jag talar ett annat språk än mitt modersmål? Vem blir jag när jag inte har ord nog för att uttrycka hela min personlighet?

Det är lite lyxigt att få sitta ner i lugn och ro, i en annan miljö än skolans lokaler, och prata.

Diskussionerna idag har varit jätteintressanta! Jag hoppas att ju mer tiden lider under det här projektet ska mina tankar och funderingar klarna.

Jag trodde inte när jag anmälde mig till detta att jag skulle bli så styrkt i min språklärrarroll som jag har blivit efter dagens diskussion. När jag går härifrån tar jag med mig speciellt de bitar av diskussionen när vi talade om språkets roll i undervisningen och, i slutändan, i ett demokratiskt samhälle.

Jag gillar gruppens sammansättning med olika ursprung, synsätt, reflektioner. Det ger så mycket och får en själv att tänka i andra banor.

Som pedagoger har vi ett stort ansvar för att verkligen lyfta fram alla de språk som våra barn kommer till förskolan med. Alla språk är lika mycket värda. Vilken rikedom att veta vad äpple heter på fem olika språk.

Jag har fått mig en tankeställare när det gäller rättningen av elevernas arbeten, att den kan göras på olika sätt och att jag måste fundera på vad den leder till.

Vad är ansvar? Vad är tvång? Hur väcker man elevernas egna ansvar? Hur får man dem att se den ”röda tråden” i undervisningen, att se sitt eget lärande?

Inbyggd uppföljning

För projektet *Språksamtal: fler språk – fler möjligheter* valdes en uppföljningsmodell av lite ovanligt slag med mig, Margreth Hill, forskare vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, hela tiden närvarande, från en bit in i förberedelserna till slutförandet. Min roll var att vara den kritiska observatören som iakttog vad som hände i projektet och fortlöpande ställde iakttagelserna mot projektets mål och mening. Men uppgiften var inte bara att kritiskt iaktta, utan också att kommentera utifrån mina forskningserfarenheter och, när det var efterfrågat, tillföra inspiration från det aktuella kunskapsfältet genom mina forskningserfarenheter inom området språk – mångkulturalitet – lärande (Hill, 1996, 1999, 2001).

Inspiration från aktionsforskning

Modellen är inspirerad av den sorts undersökande samverkan mellan forskare och praktiker som benämns *aktionsforskning* och som i utbildningsvetenskapliga sammanhang oftast är ett förändringsarbete med skolutveckling som mål, där forskare tillsammans med praktiker planerar och genomför någon typ av förändring och samtidigt analyserar såväl processen som de effekter förändringen medför. Aktionsforskning, som inte är något nytt fenomen, men som diskuterats mycket under senare år som en möjlighet att länka samman skolforskning och skolpraktik, har mötts med både intresse och kritik. En fråga har varit om forskaren kan behålla distansen till förändringsprocessen och bedöma den kritiskt när hon själv är både delansvarig och delaktig. Men det har också hävdats att involveringen ger tillgång till information som annars är svår att komma åt, vilket ger forskaren bättre möjligheter än annars att följa och bedöma processen.

I *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande* (Rönnerman, 1998) skriver författaren att samhället idag ställer krav på att skolan ska vara en lärande organisation med skolledningens och lärarnas kunskapsutveckling prioriterad. Fortlöpande studier i den egna praktiken med syfte att analysera, dokumentera och förändra verksamheten måste vara ett viktigt inslag i skolvardagen. För att genomföra detta behöver skolans personal teorier om och verktyg för olika sätt att samla data och analysera dem. De behöver också hjälp med att identifiera och definiera problem i verksamheten av någon som har mer distans än de själva, som har problemen framför näsan varje dag. Forskaren får en komplex uppgift som handledare i vetenskapliga metoder, expert inom det utbildningsvetenskapliga kunskapsområdet och kritisk granskare av såväl process som resultat.

Vårt projekt *Språksamtal: fler språk – fler möjligheter* kan ses som ett pilotprojekt för att undersöka en aspekt av några skolors verksamhet med syfte att bereda mark för skolutveckling av aktionsforskningstyp. Genom att sätta många små stenar i rullning hoppas *Myndigheten för skolutveckling* på ett ökat intresse för de möjligheter som vårt mångkulturella samhälle rymmer och ett förändringsarbete för att ta tillvara dessa möjligheter. Valet av utvärderingsform ger, liksom valet av arbetsätt för hela projektet, också en sorts modell för de deltagande lärarna som de kan använda sig av när de går vidare med förändringsarbete på sina respektive skolor.

Att vara involverad men hålla distansen

Mitt sätt att försöka hålla en saklig distans till projektets förlopp och resultat har varit summeringarna med projektledarna efter varje tillfälle, i samband med att vi läst deltagarnas kommentarer till dagens arbete. Vi, samtalsledarna och jag, har strävat efter att ge deltagarna många möjligheter att framföra synpunkter. De har skrivit en kort reflektion i slutet av varje träff, de har haft möjligheter till mailkontakt med var och en av oss, vi har haft många informella samtal i en miljö där det är lätt att gå åt sidan och tala ostört utan att det uppmärksammas och vi har varit noga med informationen före, under och efter varje träff. Den som har velat fråga, påpeka eller kritisera har haft möjligheter att göra det, och vi har också fått rätt många synpunkter under hela processen. Dessa har ibland lett fram till en omedelbar förändring. Ibland har frågan eller invändningen tagits upp till diskussion i gruppen, oftast utan direkt adress till den som haft en synpunkt. Ibland har någon av oss diskuterat djupare med den som kommit med förslag eller kritik. Vi har varit noga med att den som framfört positiva eller negativa synpunkter ska kunna märka att dessa har tagits emot, men det har skett på ett så taktfullt sätt som möjligt, ibland bara synligt för den det berör.

Reflektion kring projektets förlopp

Processen, från positionering till faktiska möten

Vad händer när en grupp människor ska bilda en grupp? Det finns många teorier om detta formade ur olika perspektiv: sociologiska, psykologiska, politiska, antropologiska. Vi är förstas individer som kan ha oväntat inflytande på gruppen, men vi rör oss oftast i tämligen förutsägbara mönster, som vi kanske inte ens är medvetna om men ändå

återskapar tillsammans. Det är alltid spännande att iaktta en sådan gruppbildningsprocess. Några kommer i god tid medan andra kommer i sista minuten ... eller strax efter. Platserna i rummet väljs med omsorg. Någon sätter sig nära sin granne, någon annan lämnar en tom plats emellan. Mönstren tenderar att upprepa sig och man tar gärna "sin" plats nästa gång också.

När den grupp det handlar om här först träffades bestod den av 20 personer som i regel hade någon kollega i gruppen. Alla hade också träffat projektledarna, så situationen var tämligen trygg. Det som möjligen kändes lite osäkert, men också skapade förväntan, var att gruppen var mer "blandad" än lärargrupper brukar vara när de ska samverka. Några av lärarna undervisade äldre barn, vilket traditionellt ger mer status än om man undervisar yngre barn. Några av lärarna var unga, vilket kan ge pluspoäng: ung, nyutbildad och modern, eller minuspoäng: ung, oerfaren och "modern". Några av lärarna undervisade i sitt modersmål, som då inte var svenska, och kände sig lite vid-sidan-om på sina skolor, inte riktigt räknade med i schemaläggning, planering, allmän information och behov av en bra lokal och material. Detta är naturligtvis grova generaliseringar som snabbt kan upphävas av andra förhållanden. Min poäng är att det oftast finns en outtalad hierarki i en blandad yrkesgruppgrupp, inte bara bland lärare, som påverkar relationerna och möjligheterna till samverkan.

Om olikheterna framhålls som en svårighet hamnar individerna i lätt i positionering och kamp om tolkningsföreträde i de frågor som diskuteras. Det blir viktigare att få berätta "hur det är" ur sitt eget perspektiv, än att lyssna på andras erfarenheter. Det bildas ett "vi och dom"-mönster som är svårt att bryta upp när det väl bildats.

Om däremot olikheterna ses som en tillgång när man gemensamt ska undersöka ett område som alla har del i, även om delarna inte är lika, blir lyssnandet lika viktigt som talandet. Alla kastar sitt speciella ljus över det område som är i fokus och gruppen blir i situationen ett "vi" som har glädje av allas expertis.

Det genomförda projektet har sin själva utgångspunkt i synen på olikheter som en tillgång, inte bara när det gällde de deltagande lärarna, utan också i det framhållande av mångspråkighet som en resurs för individen, skolan och samhället som uttrycks i *Fler språk – fler möjligheter*. Det var alltså mycket viktigt att vi inte hamnade i positionering och avskärmande. Att arbeta med språkporträtten lade en grund (se sidan 13). Lärarna färglade sina porträtt både som privata personer och pedagoger. I samtalen delade de med sig av personliga erfarenheter och professionella. En massa små "vi" bildades tillfälligt: "vi som är gifta med en partner med ett annat modersmål", "vi som växt upp i mångkulturella miljöer", "vi som talar spanska", "vi som har varit i Turkiet", "vi som är småbarnsmammor/pappor". Alla dessa "ögonblicks-vi" tonade ner de traditionella "vi" som brukar finnas i en lärargrupp innan de ens blivit särskilt synliga.

Sedan tog det ändå lite tid innan talandet och lyssnandet hamnade i balans och ordet började sprida sig någorlunda jämnt i gruppen under diskussionerna. Det gnisslade lite ibland när någon ansågs ta för stor plats eller när vissa former av lärande, eller vissa elevgrupper, fick mer intresse än andra.

Balansen gällde inte bara deltagarnas relationer utan också samtalsledarnas relationer till deltagarna. Att vårda en miljö som ger utrymme för deliberativa samtal kräver att man ständigt övervakar kommunikationsmönstren i gruppen och diskuterar förutsättningarna så att inte någon, ledare eller deltagare, tar över och försöker styra utifrån sina egna intressen. Diskussionen ska vara öppen och fri och får gärna bli het, men alla måste ha rätten att bli lyssnade på och bemötta med öppenhet och respekt. Det betyder att

någon får dämpa sig och tona ner sin tvärsäkerhet medan någon annan får höja rösten och hävda sin åsikt. Samtalsledarna måste hålla den här processen synlig samtidigt som de får lägga band på sitt eget pockande behov av att ta över.

Att stå inför kravet att genomföra en uppgift

Under hela våren 2006 var samtalen i sig det viktigaste. Lärarna undersökte den ena aspekten av flerspråkighet och språkundervisning efter den andra. Grupperna var stabila och stämningen hög. Eftermiddagarna upplevdes nästan enstämmigt som förbiilande, intensiva och energigivande. Vi som höll i det hela satt ofta lite häpna efteråt och konstaterade att gruppens genererande av ny kunskap faktiskt fungerade, och fungerade bra.

Men det fanns ett mer krävande mål i projektförutsättningarna och det var att det skulle hända något ute på de olika skolorna under hösten 2006. Det var inte sagt vad detta "något" skulle vara men det skulle involvera respektive skolledare som föreslogs komma till en träff med projektledare och lärare för att dels ta del av vad gruppen arbetat med, dels presenteras för de planer deras lärare hade för utvecklingsarbete på hemmaplan. Denna del av projektinnehållet nämndes när grupperna träffades första gången men hade legat bortglömd, eller bortträngd, under första delen av våren. När det blev aktuellt att inbjuda rektorerna var reaktionen bland lärarna olika. För några var det självklart och positivt att bjuda in sina skolledare, för andra låg tanken ganska långt borta. De tveksamma framförde flera skäl. De trodde i vissa fall inte att deras skolledare skulle vara intresserade och ta sig tid. Den typ av utvecklingsarbete de tänkte föreslå på sin skola var inte något stort och märkvärdigt, utan rymdes inom det utvecklingsarbete som lärarna kan ansvara för utan skolledningens insyn. Några undrade också: Vad ska vi säga att vi har gjort på projekttiden? Även om vi tycker att vi kommit långt så har vi ju mest pratat.

Stämningen sjönk lite i grupperna och vi som höll i projektet blev betänksamma. På ett sätt var reaktionen väntad. Vi gjorde nu en inbrytning i den kreativa processen med ett konkret krav med tidsplan och konkretiseringskrav. Samtalsledarna var inriktade på detta men deltagarna var det inte på samma sätt. Representanterna för Myndigheten för skolutveckling hade ytterligare mål inom projektets ram, nämligen att dels synliggöra betydelsen av skolledarstöd i lärares kompetensutveckling och dels visa konkreta resultat av projektet i form av förändringsarbete på skolorna som skolledarna sedan skulle ta över ansvaret för. Denna agenda var på inget sätt dold men, som sagt, lite bortglömd. Vi, samtalsledarna och jag, funderade mycket över vad vi kunde ha gjort för att hålla dessa projektmål mer aktuella i gruppen utan att för den skull försämra förutsättningarna för deliberativa samtal. Så länge vi hade de deliberativa samtalen i sig, och den kunskapsutveckling som de ledde till, som mål var processen enkel och lättäm. Vi lyckades inte få med de mer krävande projektmålen tillräckligt tydligt i gruppens samtal och kanske är det inte heller möjligt att göra det på så kort tid. Grupperna hade träffats fyra gånger när vi befann oss i den situationen att vi skulle bestämma inriktningen för höstens arbete.

Att arbeta med flera mål samtidigt ställer alltid till problem och dessa ska inte överdrivas. Grupperna tog itu med den nya situationen med gott mod, men det blev inte riktigt samma lätt euforiska stämning som förut.

Kommentarerna att: *Vi har ju bara pratat* fick oss i "ledningsgruppen" att inse att det vi hade sett ske i grupperna inte var lika tydligt för deltagarna. Vi är vana vid att "mäta" våra studier i lästa böcker (i alla fall köpta och bläddrade i), i skrivna texter, i av-

prickade moment på en studieplan. Att utveckla och förnya sina tankar i samtalsform lämnar inte mätbara spår på samma sätt. Jag fick därför som medagerande utvärderare i uppdrag att vid det sista tillfället innan sommarledigheten summera för lärarna vad vi gjort under våren (se nedan). Sammanställningen väckte lätt förundran: Hade vi verkligen gjort så mycket? Först nu presenterades det deliberativa samtalet som en teoretiskt underbyggd modell, inspirationen från Krumm blev synlig och lärarnas egna, fortlöpande kommentarer återgavs. Vi påminde varandra, både samtalsledare, utvärderare och deltagare, om hur viktigt det är att summera lärande regelbundet och betrakta det både kritiskt och med belåtenhet.

Exempel från vårens summering

När vi diskuterat språkutveckling i skolan är det tre aspekter som ständigt återkommit:

- språk för lärande
- språk för kommunikation
- språk för identitetsutveckling

Följande kan sägas vara en gemensam ståndpunkt: En människas språk är en del av hennes identitet. När språket/språken utvecklas formas, förändras och utvecklas identiteten. Detta har betydelse för lärandet.

Här är några citat ur vad deltagarna skrivit om det utbyte de hittills haft av projektet.

Det har varit värdefullt att:

- delta i erfarenhetsutbyte – ge och få idéer
- få struktur på de egna tankarna
- delta i broyge mellan skolformer och lärande i olika åldrar och miljöer
- diskutera kulturer och interkulturell kommunikation (utan den dagliga stressen)

Språket ska sitta i kroppen inte i huvudet.

Språket visar sig finnas när man är i rätt miljö.

När kan man ett språk?

Språket måste bli ”verkligt” och ”på riktigt” för barnet.

Man kan prata tidigt med eleverna om deras språk.

Det är viktigt med nytta men också med lust.

Att vi faktiskt har så mycket gemensamt!

Vi kan göra en stark kedja av alla språk och kulturer bara vi vill. Frågan är om vi gör det? Se möjligheterna och inte bara alla problem.

Deltagarna har också skrivit att det har varit bra med diskussioner i olika och olika stora grupper, bra med olika arbetsformer, lugn och ro, ovanligt gott om tid och liten, men dock, styrning, eller kanske snarare fokusering. När lärarna har berättat om lyckad undervisning/läraktivitet i sina respektive åldersgrupper är det vissa ord som återkommit frekvent: *kul, glad, humor, trygg, lust och stolt*. Något att fundera över!

Några eftertankar från projektledarna och deltagarna

Projektledarna

Här är några tankar från de båda projektledarna vid Myndigheten för skolutveckling, blandade klipp från reflektionerna efter att projektet avslutats. Det här är alltså inte en sammanhängande text utan två ”röster” som växelvis ger glimtar av erfarenheter.

Vi har provat Krumms modell och hans attityd till språk, och det fungerar ju! Modellen visar på ett bra sätt att få syn på eleven och hans/hennes resurser, vilket låter som en kliché, med den här gången är det verkligen så. Denna erfarenhet har fått mig på spåret i språkfrågor igen och inneburit en nytändning. Antagligen spelar det roll att arbetet inneburit ett annat, annorlunda sätt att arbeta.

Jag har till exempel blivit uppmärksam på att vi bör undersöka och uppmärksamma olika vetenskapsområdens och skolämnens språkliga genrer som förklaringsgrunder till i vilken grad olika elever når framgång och misslyckas.

”Resan” med språksamtalen har förändrat mig som ledare för grupper. Jag tar inte lika snabbt över ansvaret när svaren och uppfattningarna från gruppen dröjer, utan förlitar mig på att deltagarna får fatt i sina erfarenheter och kunskaper om jag ger dem tid och ro att formulera sig. Om jag ordnar trygga ramar för lärarna eller skollärdarna talar de och lyssnar och blir nyfikna på varandra. Därmed får deras professionalitet ett spelrum.

Noterat mot slutet av vårterminen 2006 ”Målet är att pedagogerna skall känna att de arbetar för alla språken, inte bara det som de undervisar i; det vill säga att språk är en rikedom.”

Tanken som fanns hela tiden var att när man samlade grupper av kompetenta lärare, med kunskaper och erfarenheter från skilda områden, borde grupperna komma fram till mer kunskap än deltagarna kunde bidra med var och en på sitt håll; att ett och ett skulle bli tre. Jag måste säga att jag under projektets gång upplevde att detta hände. Det fanns även deltagare som skrev så i sina reflektioner och talade om det under projektets förlopp.

Det här arbetet har varit en av de allra roligaste arbetsuppgifterna jag genomfört. Vi utformade projektet själva och fick förtroendet att genomföra det. Jag är medveten om att mina intryck är mycket subjektiva, men det var verkligen så intressant och framgångsrikt; samtidigt som jag inte skall sticka under stol med att det också var väldigt frustrerande ibland. Den mest otillräckliga känslan infann sig i augusti/september 2006, då vi skulle växla över från pedagogernas erfarenheter till skolutveckling på ett kollektivt plan ... det var svårt! Vi ville uppnå flera saker med projektet; troligen för många saker. Vi önskade se ökade insikter hos deltagarna, vi ville starta lokala skolutvecklingsarbeten inom språkundervisningen och vi ville inte minst undersöka huruvida Myndigheten med framgång kunde driva skolutveckling på detta ”samtalsorienterade” sätt.

Jag har skrivit ner att en språkstimulerande övning måste göras till ett samtal och inte endast till ”konversation” på ett ytligt plan. Jag minns att vi återkommit till detta många gånger och att det kanske är detta som är nödvändigt för att språkutvecklande aktiviteter skall kännas ”riktiga” i förskola eller skola.

Jag har flera gånger varit tveksam till om vi gjort rätt. Vi har skyndat långsamt och jag har frågat mig om insatserna varit effektiva. Det har varit svårt att hålla tillbaka de ”rätta” och ”politiskt korrekta” uttalandena; att vänta och låta samtalet styras i olika riktningar. Men detta har vi försökt att göra och jag förstår att det är just det som varit framgångsrikt.

Det är märkvärdigt svårt att sätta fingret på vad vi har varit med om, att ge konkreta exempel. Jag står ändå fast vid att det uppstod sammanhang där kunskapen blev djupare genom att vi var en grupp. Men jag vet inte vad det blev av detta. Fanns kunskapen bara i det rum där vi befann oss? Kunde deltagarna föra den vidare till kollegor på sina arbetsplatser? Hur skall pedagoger som inte var närvarande kunna förstå att man genom samtal kan skapa gemensam ny kunskap? Låter det inte som önsketänkande?

Deltagarna

Det följande är klipp ur texter som kom in från deltagarna mer än ett halvår efter att projektet avslutades, som svar på bland annat dessa frågor: *Tänker du på projektet ibland, kopplat till språkutveckling eller kopplat till samtalsformen och hur projektet genomfördes? Finns det några spår av projektet i din undervisning? Har projektet påverkat arbetet på skolan på något sätt?* Texterna är språkligt bearbetade, i huvudsak för att aidentifiera och koncentrera dem.

Språksamtalet har gett mig mycket och särskilt mycket just nu! På min språkenhet har vi bildat en referensgrupp, Alla världens språk, som ska berätta om modersmålsundervisning runt om på skolorna i Göteborg. Jag själv ska prata om forskningen kring modersmålsundervisning, bland annat med material från projektet, med fokus på barnens situation i dagens Europa!

Vi har gett vår rektor ett förslag på hur vi skulle kunna arbeta med språkutveckling på vår skola, men på grund av tidsbrist har vi inte kommit igång än. Vi har mötts av positivt intresse men inte fått någon avsatt tid för att fortsätta arbetet. Vi är inspirerade av Krumm och tänker bland annat använda bilden på flickan/pojken för att diskutera med elever om vilka språk de behärskar.

Vår utvecklingsplan gällde ju studiehandledningen och den har satts i verket nu, höstterminen 07. Under våren hade vi flera träffar med modersmålsläraarna och enades om planerna och vi märker redan en stor skillnad i vårt samarbete, i de förbättrade kontakterna och samarbetet runt eleverna. Vi har en mycket större ”vi-känsla” nu. Vår rektor är mycket nöjd med utvecklingen.

Jag tänker på projektet ibland. Det var en lysande idé. Vi har aldrig tidigare samverkat i den formen trots att vi har haft modersmål under så många decennier! Det kom fram många bra idéer, fast inte så många nya. Men, som jag sade många gånger under projektet, även de allra bästa av idéer

går inte att genomföra så länge modersmåslärarnas arbetsituation är som den är och så länge ämnet har så lågt status. Det behövs stora och väl genomtänkta förändringar på riksnivå för att modersmålsundervisningen ska behålla en god kvalitet och vara konkurrenskraftigt. Jag hoppas innerligt på snara förändringar som på ett bättre sätt tillvaratar och utvecklar elevers flerspråkighet och mångkulturella tillhörighet.

Jag tänker ofta på projektet men tyvärr finns det få spår av det i min undervisning. Oftast är vi 30 stycken i klassrummet så det är svårt att individualisera och tänka på var och ens språkliga bakgrund. Det finns liksom inget utrymme för det. Men jag jobbar mycket med korta dialoger, och försöker minimera svenskan på lektionerna, vilket kan gynna dem som inte är så starka i svenska. Vi genomförde den språkdag vi skissade på under projektet, men tyvärr hamnade språk som ej kallas ”moderna” ganska i skymundan och organisationen blev enorm, ett jättejobb!

Intrycken är fortfarande kvar inom mig och de regelbundna träffar vi hade med olika kategorier av lärare gjorde mig alert inför vad som händer runt modersmålsundervisningen. Den skulle vinna både status och mark om våra svenskfödda barn blev medvetna om att det språk, svenska, som de pratar dagligen först och främst är ett modersmål. För de flesta svenskfödda är modersmålet något som handlar om det språk som folk med utländsk bakgrund kommunicerar med och inte de som har svenska som modersmål.

Det ”lyssnande” samtalets roll i skolutveckling

Summering av erfarenheterna

Det är det enkla som är det svåra säger man ibland, och uttrycket stämmer in på pilotprojektet *Språksamtal: fler språk – fler möjligheter*. Formen har varit enkel: ett antal lärare för barn i olika åldrar har samlats regelbundet för att samtala om olika teman utifrån texter de läst och aktiviteter de prövat i sin arbetsvardag. Denna enkelhet till trots har vi alla känt hur glädjen, lusten och kreativiteten har växt. Nästan varje gång har någon skrivit i sin summering någon variant på: *Jag var så trött när jag skulle gå hit och hade nästan tänkt att avstå, men vi har haft så bra samtal i gruppen och nu är jag väldigt sugen på att pröva ...*

Skolan måste utvecklas, skriver man i media och framhåller med enfaset att skolan är en trög organisation som bara motvilligt förändras. Lärarna och deras skolledare har fått utstå mycket kritik, liksom lärarutbildningen och de fortbildningssatsningar som gjorts. Det måste till mer fortbildning, säger kritikerna. Experterna måste visa lärarna vilka kunskaper de behöver och hur de ska undervisa. Och visst behövs fortbildning, alltid, i en institution av skolans typ. Frågan är bara hur de ska se ut.

I det här projektet har funnits fler parallella mål.

Att finna en modell för kompetensutveckling för ”språklärare” av alla slag

Ett av målen har varit att undersöka om den kunskap som finns hos erfarna och kunniga lärare/pedagoger för barn i olika åldrar, kan sättas i spel i en blandad grupp och utvecklas till något mer än summan av de delar de olika deltagarna bidrar med. Projektets centrala fråga var ju: Vad händer om man samlar en blandad grupp lärare: förskollärare, lärare i moderna språk, modersmåls lärare och lärare i svenska för olika åldrar, för att diskutera språkutveckling utifrån tanken ”fler språk – fler möjligheter”?

När det gäller detta fokus: kunskap om språkutvecklingens förutsättningar, är det ingen tvekan om att projektet varit framgångsrikt, inte på något omvälvande sätt, men ändå förmodligen synligt i de deltagande lärarnas verksamhet. Det var berikande för de deltagande lärarna att se språkutveckling och flerspråkighet i ljuset av den samlade kompetens som svensklärarna, modersmåls lärarna och lärarna i moderna språk bidrog med. Viktig var också erfarenheten av styrkan i att samarbete med andra som undervisar samma elever i olika aspekter av deras kommunikativa förmåga. ”Normalt” har man varken insyn i varandras arbete eller använder sig av barnens/elevernas samlade kompetens.

Att pröva arbetsformer som kan användas i den språkutvecklande verksamheter

Ett annat mål var att under projektets förlopp lyfta fram och reflektera över de arbetsformer vi använde och den form av deliberativa samtal som vi eftersträvade och koppla vår arbetsprocess till språkutvecklande aktiviteter att pröva med elever i skilda åldrar. Denna röda tråd av uppmärksamhet löpte genom allt vi gjorde, inte bara vid de tillfällen vi möttes i projektet utan också i slingor ut i lärarnas praktiker. Flera prövade Krumms tankar om ”språket i kroppen” och att använda ”riktiga” samtal i undervisningen. Lyssnandet lyftes fram som en nödvändig motpol till talandet och den mångkulturella potential som vi fann hos oss själva jämfördes med den som eleverna kunde göras medvetna om.

Vi diskuterade också hur arbetsformerna skulle kunna användas bland kollegor. ”Det lyssnande samtalet” ventilerades i många sammanhang och togs emot som en möjlighet att utveckla vidare.

Att medverka till skolutveckling?

Det tredje syftet var att pröva om ett arbete av det här slaget kan leda till skolutveckling. Även här ser vi en möjlig väg genom vårt projekt. Det lärarna i våra grupper behövde för att aktivera och bygga på sina kunskaper när det gäller språkutveckling var inte i första hand att få veta nyheter av experter. Vi tillförde visserligen en del värdefulla texter och erfarenheter från ny forskning, men det var den blandade gruppens samtal om detta nya, som sällan var nytt för alla, som genererade ny kunskap.

En del av den kunskapen var hur mycket man har ut av att fokusera på gemensamma intressen på en skola, som att man arbetar med samma barn, fast i olika faser i deras liv, men med deras goda språkutveckling i fokus. Om man använder alla möjligheter till samverkan kring detta vinner man flerfaldigt: bättre undervisning, fler kunskapsområden att tillgå och en känsla av sammanhang och kontinuitet även för lärarna.

Ser man till de lärare som deltagit i projektet har de visat prov på gedigna kunskaper om såväl ämnesinnehåll som didaktik. Det finns ingen anledning att tro att de skulle vara så väldigt speciella. Den erfarenhet vi delar, vi tre som genomfört projektet, är att svenska lärare generellt är kunniga och erfarna. Men vi vet också att deras arbete är

krävande, arbetsvardagen stressig för de flesta, de praktiska problemen många och de ekonomiska ramarna begränsande. Lärarna arbetar numera i lag och har täta möten som skulle kunna ge utrymme för pedagogisk utveckling, men vi har hört från väldigt många håll att tiden går åt till praktisk planering och lösande av problem.

Behov av fredad tid för lyssnande samtal

Vi tror att en fortbildningsmodell av den sort vi prövat skulle kunna frigöra värdefulla kunskaper och erfarenheter ur det nät av vardagsproblem som de har fastnat i. Lärarna behöver tid att samtala med varandra, absolut fredad tid som inte får naggas i på grund av att ”det är friluftsdag nästa vecka” eller ”nu har vi ju de nationella proven” eller ”det är så svårt att hitta tider som passar alla”.

Men här blir det enkla det svåra. Om kunskaper från många håll ska generera ny gemensam kunskap krävs inte bara att var och en kan prata om sina erfarenheter, utan också att de kan lyssna på vad andra har att delge. Lyssnandet är på ett sätt ännu viktigare än talandet för att den kreativitet som vi sett i vårt projekt ska frigöras. I en grupp som träffats länge, under rätt givna former, med inbyggda hierarkier och samtalsmönster, är det inte självklart att erfarenheter som uttalas leder till ett faktiskt utbyte. Det är heller inte lätt att bryta gamla, inötna mönster. Man lyssnar inte mer för att man blir tillsagd att göra det, för att någon säger att det är ”bra”. Det är först när lyssnandet fångar det egna intresset, när det blir koncentrerat och aktivt, som samtalet verkligen blir kommunikation. Och lyssnandet är, tror vi, en underskattad aktivitet idag som ofta slarvas bort. Därför krävs ett samtal i en medveten form, det deliberativa samtalet, som ger deltagarna möjligheter att plocka fram för stunden relevanta erfarenheter ur sina livsvärldar; att jämföra med, hämta åsikter från, och eventuellt till sist förändra, beroende på den kommunikativa handlingens utfall (se sidan 8).

Vi tror att förutsättningarna för undersökande och utvecklande samtal bland lärare ser ut ungefär så här:

- Det behövs ett väl avgränsat tema som är angeläget för alla.
- Det behövs regelbundet återkommande, avsatt och fredad tid, minst 2-3 timmar, på ostörd plats. Denna tid ska bara ägnas åt temat.
- Lärargruppen ska vara blandad på ett sådant sätt att alla har erfarenheter av arbete med temat, men på så olika sätt att lärarna får nya inblickar i ämnesinnehåll och arbetsformer genom varandra. Alla sorters lärare/pedagoger bör vara representerade, även de som arbetar med särskilda elevgrupper, språkgrupper eller liknande och som kanske inte finns på skolan varje dag.
- Samtalsformen bör vara deliberativt inspirerad och modererad av någon som ”vårdar” den i gruppens intresse.
- Lärarna bör ha tillgång till den expertis de efterfrågar genom någon som följer arbetet eller kallas in vid behov.
- Skolledningens stöd är viktigt och lärarna bör känna att de har mandat att pröva förändringar i verksamheten.
- Någon form av kontinuerlig uppföljning inifrån gruppen som synliggör process och kunskaper bör planeras in.

Det svåra ligger kanske främst i att den här sortens lite långsamma process inte är så omedelbart synlig. Med det här sättet att arbeta är det oundvikligt att man ibland tycker att ”vi sitter ju bara och pratar” och inte ser vad samtalet faktiskt ger på lite längre sikt.

Vi förväntar oss snabba processer som syns i listor, planer och scheman, syns men kanske inte innehåller så mycket. Den här sortens långsamma process, som är tänkt att gå lite djupare, behöver vi vänja oss vid, igen, ska man kanske tillägga.

Den här arbetsformen borde till flera av sina delar vara självklar i en yrkesgrupp som har en så viktig uppgift som lärare, men vi vet att det inte är så. Vi tror dock att ”skolan” skulle ha mycket att vinna på att lärarna fick möjligheter att regelbundet hämta kraft och lust i sitt kollektiva kunnande, som då skulle bli synligt både för dem själva och andra.

Det är det vi har sett ske i det här projektet.

Bonus! ”Flerspråkighet – problem eller möjligheter för språklärande i förskola och skola”

Här medföljer ett referat av en uppsats som inte ingår i projektet, men är nära knutet till det, då Anna-Lena Olsson, den ena av initiativtagarna till projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter* och samtalsledare för en av grupperna, under läsåret 2005-2006 deltog i en fördjupningskurs i vetenskaplig metod (60-poängsnivå) vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Inom ramen för kursen genomfördes en studie om flerspråkighet som rapporterades i uppsatsen *”Flerspråkighet – problem eller möjligheter för språklärande i förskola och skola”* (Olsson, 2006). Här följer en sammanfattning som är av intresse i den här rapporten eftersom de data som ligger till grund för uppsatsen hämtats från projektets samtalstillfällen. Då uppsatsen är starkt förkortad har också de citat som ingår i flera fall koncentrerats, vilket markerats med tre punkter där avsnitt tagits bort. Ambitionen har varit att behålla kärninnehållet i citaten utan förvanskning.

Syftet med studien

Syftet med studien var att undersöka om och hur förskollärares och lärares verksamhet och undervisning påverkas när de barn de arbetar med är flerspråkiga. Författaren antog att pedagogerna (ordet inkluderar fortsättningsvis både lärare och förskollärare), när de talade om flerspråkighet inom ramen för projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter*, skulle ge uttryck för hur de såg på flerspråkighetens betydelse för hur de utformade olika situationer för lärande.

Definitionen av begreppet flerspråkighet utgick från följande citat:

... den som använder eller kan använda fler än ett, d.v.s. två eller flera språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav.

(Otterup, 2005) sid 13.

Författaren öppnade dock för en något vidare definition inspirerad av Hans-Jürgen Krumm (2004), se sidan 6, som ifrågasätter att målet för språkinläring alltid är att behärska språket nästan lika bra som de som har språket som modersmål.

Until this final state of perfection is attained, the pupil is regarded as deficient. ... Learners bring to the task of learning a particular language rich experiences from other languages, and are, from the very first word in a foreign language, richer, more communicative and more competent than monolingualists.

(Krumm, 2004a) sid. 72

Forskning om flerspråkig undervisning

Det finns omfattande nationellt och internationellt forskning som rör undervisning av barn med flerspråkig bakgrund och hur dessa barn lyckats i skolsammanhang. Här finns bara plats för ett exempel. Thomas & Collier gjorde en longitudinell studie i USA kring tvåspråkiga elevers studieframgång (Thomas & Collier, 2002). De följde 42 317 elevers skolgång och fann att själva undervisningens uppläggning och organisation har stor betydelse för hur de tvåspråkiga eleverna lyckas i skolan. De skiljer på undervisning som *stödprogram*, och *berikande program*. Stödprogrammen går ut på att lösa något som ses som ett problem i skolan, och är i regel introduktionsprogram som pågår under en begränsad tid (1-4 år). Eleverna får först undervisning på förstaspråket. Undervisningen övergår därefter alltmer till undervisning på andraspråket. *De berikande programmen* däremot, fokuserar på att eleverna skall få möjlighet att tänka och inhämta kunskap på båda språken. Undervisningen är inriktad på samarbete. Eleverna undervisas i och på två språk under i princip hela dagen och får denna typ av undervisning under lång tid (6-12 år).

Thomas & Collier gjorde också en uppföljande studie som byggde på 210 054 ”elevmappar”, med uppgifter om eleverna om kunskapsutveckling, sociala omständigheter med mera. Denna studie bekräftade i stort vad man tidigare funnit: Att de flerspråkiga elever som får undervisning inom ett berikande undervisningsprogram under en lång tid, kommer ikapp sina enspråkiga kamrater, och mot slutet av sin skolgång presterar bättre än de enspråkiga eleverna.

I diskussionen om dessa resultat lyfter Thomas & Collier fram sociala och kulturella processer: hos individen själv, i hemmet, i skolan, i närsamhället, samt i samhället i stort. Dessa processer omfattar också känslor: individens självkänsla, men också det omgivande samhällets attityder, som fördomar och diskriminering.

Elevers *kognitiva utveckling* sker både på förstaspråket och på andraspråket så språkutvecklingen måste ske parallellt på båda språken. Barnen behöver utveckla det första språket till en hög kognitiv nivå, under åtminstone 5-6 år i början av skolgången. Enligt Thomas & Collier utvecklas elevers lärande på förstaspråket även under tiden som andraspråket lärs in. Det starkaste språket är det mest effektiva för inläring. Thomas & Colliers forskning visar att barn som har ett högt utvecklad kognitivt tänkande på flera språk kan få ett kognitivt övertag och därmed under gynnsamma undervisningsförhållanden uppnå större skolframgång än enspråkiga elever.

Gruppen av informanter

De pedagogerna som deltog i projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter* uppvisade ett stort intresse för språkfrågor på olika sätt. Samtliga uttryckte att de är mycket förtjusta i sitt yrke, även om det naturligtvis kan vara tungt ibland. De berättade att de inspireras av de barn och ungdomar de möter i sin vardag och beskrev glädjen i att se hur barn och ungdomar utvecklas. Pedagogerna arbetade i vitt skilda verksamheter. Några fanns i förskolan men de flesta jobbade i grundskolan. Två var gymnasielärare.

Fyra i gruppen var modersmåls lärare och undervisade ibland både på grundskolan och på gymnasiet. Några arbetar i områden där nära nog alla barn har en flerspråkig bakgrund, medan andra verkar i områden där i princip alla barn har en enspråkig svensk bakgrund. Ålder och antal år i yrket varierade i gruppen alltifrån nyutexaminerade pedagoger, till personer som har upp till 35 års erfarenhet av yrket.

Intervjuer och gruppdiskussioner

När projektet *Språksamtal: Fler språk – fler möjligheter* startade gjordes enskilda intervjuer för att fånga pedagogernas tankar kring flerspråkighet i allmänhet. Dessa intervjuer användes som bakgrundsinformation även i uppsatsstudien. Mer data hämtades från de påföljande gruppdiskussionerna med den grupp Anna-Lena Olsson var samtalsledare för och står alltså för tio pedagogers uppfattningar och synsätt. Materialet samlades in under de två första träffarna om vardera tre timmar. Mot slutet av varje träff fanns tid för en skriftlig ”reflektionsstund”. Även detta material har använts i studien.

Resultat: Fyra förhållningssätt till flerspråkighet

Anna-Lena Olsson beskriver fyra förhållningssätt till flerspråkighet:

- *frustration*
- *dimension av flerspråkighet*
- *flerspråkigheten påverkar verksamheten*
- *flerspråkiga ideal.*

Kategorierna har inga tydliga gränser och det är inte pedagogerna som kategoriseras, flera av dem har idéer som kan hänföras till mer än ett förhållningssätt. Det är alltså *förhållningssätten i sig* som skrivs in under respektive rubrik så som de kom till uttryck genom pedagogerna.

Frustration

Som nämndes ovan ansåg pedagogerna att det är eftersträvansvärt att deras elever bibehåller och utvecklar flerspråkighet. Trots denna positiva inställning, möter pedagogerna ändå svårigheter i praktiken. Följande citat är från en pedagog som, i den inledande intervjun, uttrycker att hon vill att eleverna skall lära mycket och få en positiv syn på flerspråkighet, men som upplever att det inte fungerar och hon känner frustration i förhållande till detta.

Jag tycker, att det är, tyvärr så är det ju väldigt ofta så, har det varit i de här grupperna jag haft i svenska A ... Det är elever som inte ... de vill inte riktigt satsa på skolan många av dem. Och det känns ofta som om språket kan vara en bidragande orsak, därför att de förstår ju inte... ämnen liksom...och då känner jag att det ligger så mycket på mig i svenska A; att dom måste lära sig så mycket, så man vet inte riktigt vad man skall göra med dem... Är det bättre att lära sig ren svenska alltså... hm...

Läraren ser språken som en viktig förutsättning för att eleverna skall bli framgångsrika i övriga skolämnen. Att lära och förstå olika begrepp på undervisningsspråket är ett mödosamt arbete för elever som inte har undervisningsspråket som modersmål. Vidare ger denna pedagog uttryck för att diskussionen kring flerspråkighet på hennes skola ofta utgår ifrån problem; det är något hos eleverna som, så att säga, ”måste rättas till”, eller korrigeras.

Frustration har också sin grund i att pedagogerna upplever sina verktyg i undervisningen som otillräckliga. De tycker inte att deras undervisning av flerspråkiga elever fungerar tillfredsställande:

Nej, men jag tror ju på det här alltså, som man har talat om i flera år, att om man lär sig båda sina språk parallellt så har man också större förutsättningar att lära sig svenska. Och jag känner kanske inte riktigt att... eller jag vet inte hur man praktiskt skall göra, för det måste ju vara ett antal med det språket i de här grupperna när man kan få hjälp även i andra ämnen på sitt hemspråk. Och det tror jag ju att de här eleverna, skulle behöva, i mycket större utsträckning än vad dom har idag.

Här återkommer pedagogen till vikten av att förstå olika begrepp på undervisningsspråket. Författaren konstaterar att insikten om att det kan behövas mer av studiehandledning på modersmålet i dagens skola, är särskilt intressant att notera.

Flera pedagoger är inne på att barnen själva inte ser flerspråkighet som något positivt. Samma pedagog som ovan uttrycker det så här:

För det känns inte heller som om de här barnen själva...om man tänker på den här överskriften: ”flera språk – fler möjligheter”. Det känns ju definitivt inte som att de ser det som en fördel.

I en av gruppdiskussionerna återkommer detta att barnen själva inte uppvisar något intresse eller motivation för att delta i undervisningen i svenska som andraspråk. Två pedagoger förenar sig i denna ståndpunkt och säger att några av deras elever ser sig som en liten ”slask-grupp”, i förhållande till ämnet svenska som andraspråk. Eleverna förstår inte varför de skall läsa svenska som andraspråk och de har ingen lust att lära sig flera språk parallellt, menar dessa pedagoger. Författaren reflekterar över att elevernas beteenden kan vara ett uttryck för att de inte ser flerspråkighet som något eftersträvanvärt, men det kan ju också vara så att de känner sig alltför utpekade, eller rent av diskriminerade, genom att få undervisning som bedrivs i en särskild grupp. Möjligen har deras negativa attityd mer med någon typ av frustration att göra än med själva upplevelsen av sig själva som mer eller mindre flerspråkiga.

Det finns uttalanden som kan tolkas som att den undervisning som bedrivs har blivit ett slags stödundervisning, istället för en berikande undervisning (Thomas & Collier, 2002). Detta förklarar och stödjer ju på sitt sätt också den negativa attityden hos eleverna.

Pedagogerna är också kritiska till den organisation som finns i förskola och skola vad gäller modersmålsträning/undervisning och studiehandledning. Författaren frågar om de arabiska eller persiska lärarna är med i undervisningen eller kommer på annan tid.

Nej, de flesta är under skoltid, men dom är inte med i undervisningen. Vi har haft någon med, men det har varit någon enstaka i bosniska. För det mesta är de inte med utan dom plockar ut dom barnen. ... Det hade naturligtvis varit det allra bästa om dom hade kunnat vara med ... att de kunnat förmedla det (vi gör) på sitt språk, naturligtvis. Mycket beror väl på att de är många, och sen att dom också är... vi träffar dem... de kommer bara och dyker ner den lektionen. Vi ser dem inte så mycket annars. De är aldrig med på våra planeringsdagar, eller något sådant.

En förklaring till den här frustrationen skulle kunna vara den ensamhet som uttrycks av flera av pedagogerna. De säger inte detta rakt ut, men bristen på samtal med övriga

kollegor på skolan, som kanske undervisar i andra ämnen, tycks vara gemensam för flera av dem. De skulle vilja prata mer med sina kollegor, för de tror och hoppas att de på så sätt skulle kunna finna nya vägar för undervisningen. En pedagog säger att det bara är när det uppkommer problem, som man talar om flerspråkighet på den skola där hon arbetar.

Ett sista citat om frustration:

Jag skulle gärna vilja ha lite mer kontakt med svenska lärare. Men det får jag ju inte. De säger till mig "Det är bara att sätta sig i lärarrummet", men det är ju svårt att göra det två gånger om dagen – i tio olika skolor på en vecka...

Dimension av flerspråkighet

Uppfattningarna nedan företräds av pedagoger som arbetar i miljöer som är mer eller mindre flerspråkiga. I miljön finns *en dimension av flerspråkighet*, men denna visar sig inte särskilt påtagligt i undervisning. Svenskan är det gemensamma språket för barn, elever och vuxna, men ibland benämner man olika ting och saker på flera språk och då är det barnen som blir experterna. Detta arbetssätt är tydligast i förskolan. Ibland kan det också finnas sådana inslag i skolan. Det kan vara svårt att lyfta fram flerspråkigheten och de enskilda språken, eftersom det ibland finns så många olika språk i grupperna:

I: Använder ni er av många språk i skolan och förskoleklassen?

Nej, det är ju svenska ... Det är ju svenskan som blir det gemensamma eftersom vi har så många olika språk. Så det är svenskan som vi naturligtvis trycker på ... modersmållärare har vi. Det är de här stora grupperna då; arabiska, persiska.

I: Har ni något samarbete med dom?

Inte så mycket. Det har vi inte.

Barnen har en mer positiv attityd till flerspråkighet i de lägre åren, menar en pedagog. Författarens reflektioner kring detta är att det kan bero på att de vuxna i barnens närhet inte signalerar att flerspråkighet är en möjlighet och något positivt. Varför skulle barnens attityder annars förändras till att se flerspråkighet som negativ?

Sammanfattningsvis kan sägas att den uttalade inställningen bland pedagogerna är att barnens och elevernas flerspråkighet skall bejakas och uppmuntras, och att detta skall ge avtryck i verksamheten. Författaren skriver: "Min uppfattning är också att verksamheten har vissa inslag som planerats mot bakgrund av att man befinner sig i en delvis flerspråkig miljö. Men trots detta, så är min upplevelse att flerspråkigheten inte gett något genomgående och systematiskt avtryck i den verksamhet som pedagogerna beskriver. Det kan säkert finnas många olika tolkningar av detta, varav några kan sägas vara av organisatorisk, eller praktisk art. Men jag har stannat för en annan möjlig förklaring. Idén till den här tolkningen fick jag av en av de deltagande pedagogerna. Vi hade gjort den ovan nämnda övningen kring elevers olika språk och diskuterade denna. En pedagog ställde frågan till övriga om "ingången" till övningen hade varit själva språken, eller identiteten. Jag skall villigt erkänna att just då förstod jag inte skillnaden, och jag fick fråga personen som ställt frågan vad som avsågs med uttalanden. Hon förklarade att när "ingången" är språket, blir det inte så allvarligt, utan mer lättsamt, men när ingången är identiteten så kommer det närmare den egna personen. Sedan bör-

jade jag fundera på detta och fick en känsla av det kunde vara en avgörande faktor. Om värdet av flerspråkighet kommuniceras och diskuteras främst utifrån själva språket eller språken, så kanske man missar något väsentligt. Detta väsentliga skulle kunna beskrivas som identiteten; i det här fallet elevens innersta ”kärna”. Detta skulle också kunna delvis förklara varför undervisningen i vissa fall inte tycks beröra eleverna. Kopplingen mellan identitet och språk är nog inte så vanlig som man kan tro. Ibland kanske den är underförstådd, men det är inte säkert. Ibland är den kanske otydlig, och eftersom den är abstrakt och praktiskt taget osynlig, så kanske man inte berör den i förskola och skola.”

Flerspråkigheten påverkar verksamheten

De pedagoger som berättar mest om sitt förhållningssätt gentemot flerspråkighet, och hur detta påverkar deras praktiska verksamhet, är själva flerspråkiga, eller har levt i en flerspråkig miljö under lång tid. En pedagog beskriver sin egen flerspråkighet så att de skilda språken blir till olika ”lager” av en själv. En annan pedagog säger att lärdomen är att man skall prata om de språk som eleven kan och man skall göra det så tidigt som möjligt. Eleverna tycker att detta är roligt. Läraren har en stor uppgift att hjälpa eleverna att finna balansen mellan språken; att se att båda, eller alla tre språken, är lika viktiga. Det är situationen som avgör vilket språk som ”passar bäst”, menar några. Så här sade en pedagog under en av våra gemensamma diskussioner:

Att försöka säga det på båda språken, eller som jag sade, ... kanske även på engelska eller något annat språk som de kan. Just det här att de märker att alla språken är likvärdiga. Och dom skall utnyttja alla språk dom kan. De kanske inte kan säga till mig någonting på [modersmålet], nåt ord eller så, och då säger jag: 'Säg det på svenska istället, så översätter vi, så hjälps vi åt, eller säg det på engelska.' Ibland så försvinner orden i huvudet på ett språk, men de dyker upp på ett annat språk. Det är ingenting att skämmas för.

Här är en annan röst kring hur pedagogen praktiskt hänvisar till andra språk, däribland elevernas modersmål, i språklärandet:

Jag kan ju plocka in (andra språk) när jag har [mitt undervisningsämne]... nu har jag några elever... en som har persiska som modersmål, sen har jag några som har bosniska... och kroatiska, tror jag. Och då kan man ju ... och dom tycker det är jättekul... bara det att man nämmer: 'Men är det inte så på persiska?' precis som spanskan, eller arabiskan? ... Då ger man ju deras språk betydelse.

Det finns pedagoger som refererar till forskning som stöd för sina ståndpunkter vad gäller tvåspråkiga barns lärande. Flera av pedagogerna hänvisar dock i första hand till sina egna erfarenheter på området:

Det som jag oftast säger till föräldrarna: 'Tala det språk som du behärskar och om barnet lär sig detta språk kommer det lättare att lära sig det nya språket, för det kommer att kunna jämföra orden på sitt språk och det nya språket.'... Det är jag helt övertygad om... Jag har sett barn som är i tre-fyra-årsålder, som talar fyra språk. ... Jag har inte pratat med några barn som hade problem.

Genom att man har ytterligare ett gemensamt språk med barnen har man så att säga

ännu ett verktyg för att nå dem och därigenom levandegöra lärandet eller undervisningen.

Nu eftersom jag jobbar i ett flerspråkigt område och vi har massor av olika språk, bland annat [mitt modersmål]. För tillfället har jag två barn med detta språk. Oftast använder man språket i situationer där barnet känner sig otryggt för att lugna ner barnet, kan man säga. Medan jag försöker använda svenska så mycket som möjligt med samma barn tills jag märker att: 'Jaha, det fattas det lilla.' Då försöker jag använda mitt språk. För att tydliggöra för barnet vad jag tänker på.

Författaren reflekterar: "Kanske bidrar pedagogernas olika "lager" av språk till att de delar den flerspråkiga identiteten med barnen. Flera av pedagogerna har själva upplevt situationen att inte behärska majoritetsspråket lika bra som sina jämnåriga kamrater, vilket möjligen kan göra dem mer lyhörda för denna situation och hur man kan motverka den. Denna upplevelse kan också översättas till barn utanför den egna språkgruppen."

Flerspråkiga ideal

Under den här rubriken finns uttryck för att man egentligen inte har behov av att anpassa undervisningen till flerspråkiga inlärare. Pedagogerna jobbar i områden där det finns få barn med flerspråkig bakgrund. Men ändå, framkommer det i samtalet, verkar dessa pedagoger funderat en del på flerspråkighet och vad den kan betyda för verksamheten. De ställer sig positiva till tankarna om att flera språk ger fler möjligheter, och de menar att detta är relevant även i utbildningssammanhang där det bara finns barn med enspråkig svensk bakgrund.

En pedagog säger sig ha blivit inspirerad av Olga Dysthes bok "Det flerstämmiga klassrummet" (Dysthe & Nilsson, 1996) och strävar efter att alla elever skall säga något under varje lektion. Hon menar att man kan lära av kollegor som arbetar i flerspråkig miljö, särskilt vad gäller olika arbetssätt:

Det tror jag är fruktansvärt intressant, för ... alltså vi pratar ju alltid bara vi som har moderna språk, och sitter och pratar med varandra, eller egentligen bara vi som har [mitt undervisningsämne]... Vi sitter och pratar om olika grejer som vi gör och som är bra. Men jag vet faktiskt att dom som har till exempel SFI dom har ju också en massa bra metoder, som vi aldrig pratar om.

Identiteten öppnar dörren

I sin diskussion om resultaten framhåller Anna-Lena Olsson att språket eller språken är en del av identiteten och att identiteten formas och utvecklas med bland annat språkens hjälp. Hon ser en existentiell dimension i språket, som stöds av såväl forskning som resultaten i studien, och som skulle kunna komma till uttryck i praktiken, som ett sätt att nå barnen och intressera dem för språklärande, oberoende av språk. Om pedagogerna i det organiserade språklärandet låter ingången till språken gå via samtal om identitet; elevens tankar om sig själv, bakgrund, känslor, drömmar med mera, finns det förutsättningar för att språken "griper tag" i barnen och får en plats i deras liv och i utvecklingen av deras identitet. Därmed ökar chanserna för att skolans språkundervisning kan upplevas som intressant och angelägen. Detta, menar författaren, kan gälla både flerspråkiga elever,

som måste finna balans mellan förstaspråk och andraspråk, och enspråkiga elever, som kan utöka sin repertoar av språk, (och kanske i framtiden blir flerspråkiga.)

De flerspråkiga barnen känner nog många gånger att språken och identiteten hör samman. Men vad tycker pedagogerna? Vilka tankar om förhållandet mellan språk och identitet har de? De pedagoger som, enligt författarens uppfattning, låter flerspråkigheten få störst inverkan på undervisningen är de som bejakar det nära sambandet mellan identitet och språk och som använder sig av denna insikt i sin praktiska verksamhet.

Verksamhetens organisation har betydelse

I Thomas & Colliers forskning (se ovan) jämförs elevers skolresultat med vilket undervisningsprogram de gått. Endast de program som Thomas & Collier kallar för *berikande* är effektiva och ger flerspråkiga barn förutsättningar som är likvärdiga med villkoren för de barn som har majoritetsspråket som modersmål. Men det sätt på vilket flerspråkiga barn undervisas i Sverige, med modersmålsundervisningen utanför ”den vanliga skoldagen” och liten omfattning av studiehandledning på modersmålet, skulle inte benämnas ”berikande”, enligt Thomas & Colliers definition. Deras kriterier innebär bland annat att undervisningen sker parallellt på två språk under i princip hela skoldagen och under lång tid, 6-12 år.

Enskilda pedagoger har begränsade möjligheter att påverka att verksamheten är organiserad på detta sätt. Men Thomas & Colliers distinktion mellan stödprogram och berikande program kan tjäna som ett slags viljeinriktning och eller förhållningssätt för pedagoger. Som yrkesverksam pedagog är man kanske inte alltid medveten om vilket av synsätten man bär med sig, men det har med all säkerhet avgörande betydelse för ens egen praktik.

Anna-Lena Olsson tar upp många fler aspekter till diskussion som till exempel hur språklärande kan vara ett verktyg för att se ”den andre”. Genom att studera minoritetsspråk som talas i det närliggande samhället, blir barnen bekanta med det som till en början ter sig annorlunda och kan på så sätt se och uppmärksamma ”den andre” i samhället.

Uppsatsen rymmer såväl genomtänkta erfarenheter förmedlade av pedagoger från de flesta av skolans praktiska fält, som tolkande reflektioner från författaren själv, som arbetat med samma undervisningsområde från ett annat håll och som även har med skolledar- och skolpolitikerperspektivet. Den är värdefull att reflektera över för alla lärare som arbetar med barn med flerkulturell bakgrund och för alla skolledare och skolpolitiker som har inflytande över hur språkundervisning organiseras och prioriteras.

Läs och begrund!

Referenser

- Dewey, J. (1916; 1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, O., & Nilsson, B. r. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet : att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Habermas, J. (1988). *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1997a). *The theory of communicative action, vol 1, Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1997b). *The theory of communicative action, vol 2. The Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Hill, M. (1996). *Invandrarbarns möjligheter : om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Mölndal: Institutionen för pedagogik Göteborgs univ.
- Hill, M. (1999). *Att följa och stimulera förskolebarns språkutveckling : om nyttan av färdighetsskattningar och test i mångkulturell miljö*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik Göteborgs universitet.
- Hill, M. (2001). Samtalets roll i skolan. I R. Lander (red.), *Utvärdering av Hälsoskolor*. Göteborg: Arbetsrapport, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Krumm, H.-J. (2001). *Vielsprachigkeit entdecken – vom Sprachenreichtum in der Schule*. Wien: eviva- WienerVerlagsWerkstatt.
- Krumm, H.-J. (2004a). Heterogeneity: multilingualism and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 61-77.
- Krumm, H.-J. (2004b). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen.
- In N. Baumgarten (Ed.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikatio, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House* (pp. 109-113). Bochum: AKS-Verlag.
- Mead, G. H. (1934; 1995). *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos Förlag.
- Olsson, A.-L. (2006). *Flerspråkighet – problem eller möjligheter för språklärande i förskola och skola* Göteborgs universitet, Göteborg.
- Otterup, T. (2005). ”Jag känner mej begåvad bara”. *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde.*, Göteborgs Universitet., Göteborg.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete : en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket : Fritze [distributör].
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students*. Virginia, US.: George Mason University, Long-Term Academic Achievement.