

Kuksa m.fl.

Svenskundervisning i språkligt heterogena klasser – lärares uppfattningar om språk och social hållbarhet

Katerina Kuksa, Anna Lyngfelt & Birgitta Ljung Egeland

Sammanfattning

Tidigare forskning visar att lärares uppfattningar om *vad*, *hur* och *varför* något ska läras har betydelse för utformningen av undervisningen och för elevernas lärande. Syftet med artikeln är därför att bidra med kunskap om hur mellanstadielärare ser på sin undervisning i svenska i språkligt heterogena klasser, och hur de motiverar sina val utifrån uppfattningar om inkludering och social hållbarhet. Genom associationsintervjuer har sju lärare erbjudits möjlighet att resonera om sin undervisning utifrån ett antal ord, som kan sättas i förbindelse med varandra. Orden är: andraspråkselev, samarbete, språkundervisning, språkutveckling, ansvar, inkludering och social hållbarhet. Resultaten visar att svensklärarna upplever stora svårigheter att stötta sina elevers språkutveckling på ett professionellt sätt. Att anpassa undervisningen och samtidigt inkludera alla i klassrumsarbetet, innebär en utmaning för lärarna och ställer frågan på sin spets om hur arbete med social hållbarhet kan främjas.

Nyckelord: andraspråk, språkutveckling, lärarpuppfattningar, svenska, svenska som andraspråk, social hållbarhet, nyanlända



Katerina Kuksa är förstelärare och licentiat i ämnesdidaktisk forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i samverkan mellan Göteborgs och Karlstads universitet.



Anna Lyngfelt är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska vid Göteborgs universitet. Hennes forskning rör litteraturdidaktik, flerspråkighet och literacy-utveckling.



Birgitta Ljung Egeland är universitetslektor i svenska språket vid Karlstads universitet, med bakgrund som ämneslärare och psykolog. Hennes forskning rör främst språkdidaktik och flerspråkighet.

Abstract

Previous research has shown that teachers' beliefs about what should be learned, how something should be learned, and why, is important for the design of teachers' teaching and students' learning. The purpose of this article is therefore to contribute with knowledge about how teachers in years 4-6 view their teaching of the subject Swedish in linguistically heterogeneous classes, and how they justify their choices based on beliefs about inclusion and social sustainability. With the help of association interviews, seven teachers have been offered opportunities to reason about their teaching based on a number of words, which can be connected to each other and evoke associations with relevance to the teachers' teaching. The words used are the following: second language student, cooperation, language teaching, language development, responsibility, inclusion and social sustainability. The results show that teachers in Swedish experience difficulties in supporting their students in a professional way, i.e. that individual students and student groups are supported based on the language needs they have to be able to follow the classroom teaching. At the same time, adapting the teaching for certain students and groups, and including everyone in the classroom work, means a challenge for the teachers and raises the question of how work with social sustainability can be promoted.

Key words: Second language, Language development, Teachers' beliefs, Swedish, Swedish as a second language, Social sustainability, Newly arrived

Introduktion

Det arbete som redovisas i artikeln utgör ett delarbete i den VR-finansierade forskarskolan *En ämnesdidaktisk forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i mellanårens svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen* (2019-2022). Genom forskarskolan undersöks undervisning i grundskolans mellanår som kan sägas befinna sig i ett skärningsfält av samhällsutmaningar och centralt skolämnesinnehåll. Den övergripande frågan som forskarskolans arbete syftar till att besvara är följande: I vilken mån och på vilka sätt förmår ämnesundervisning utveckla relevanta kunskaper hos unga för att kunna bidra till hållbar samhällelig utveckling? I arbetet med forskarskolan samverkar forskare från Göteborgs och Karlstads universitet genom att de SO-, NO-, och svenskdidaktiska forskarmiljöer som finns vid Didaktiska klassrumsstudier (i Göteborg) och Research on Subject-specific Education (i Karlstad) utnyttjas. Den kunskapsutveckling som licentianderna i forskarskolan förväntas bidra med är kunskap om hur lärare inom olika ämnesområden kan transformera kunskap om hållbar utveckling till ett specifikt undervisningsinnehåll, och vice versa. En grundläggande tankegång är då att skolans uppdrag är att utbilda medborgare som aktivt kan delta i samhällslivet genom kunskaper och förmågor som är relevanta ur hållbarhetsperspektiv, och att det är oklart om dagens skola och undervisningsorganisation förmår bidra till detta.

Kuksa m.fl.

Hållbarhet, ämnesdidaktik och våra svenskämnen

Utbildning som främjar hållbarhet utgör ett av målen i *Agenda 2030* (www.globalamalen.se). I Sverige utgör också arbete med hållbar utveckling ett övergripande mål för skolans verksamhet: "Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling." (Skolverket, 2011, s. 9). Att skapa ett socialt, ekonomiskt och ekologiskt hållbart samhälle kräver då kunskaper som gör det möjligt att fatta beslut utifrån förhållanden och situationer som är komplexa, eftersom beslutsfattandet innebär kompromisser och avvägningar måste göras från fall till fall.

Sammantaget aktualiserar det övergripande kunskapsmålet spänningar vad gäller skolans måluppfyllelse; till redan explicita mål som (pressade) lärare ska uppnå genom kursplaner läggs ytterligare mål till, som rör hållbarhet. Ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt skulle då kunna vara ett stöd för lärarna när det gäller prioritering, eftersom detta innebär reflektion över *vad* undervisning ska handla om, *hur* denna ska genomföras och *varför* undervisningen är motiverad (inklusive fokus på relationen mellan svar på dessa frågor).

Ämnesdidaktisk forskning har emellertid tagit sig olika riktningar, beroende på de olika vetenskapstraditioner som ämnena är knutna till. Inom ämnesdidaktik i ämnet svenska förs till exempel resonemang som härrör sig dels från språkvetenskapliga och litteraturvetenskapliga kontexter, dels från kontexter där pedagogik som ämnesdisciplin dominerar. Inom ämnet svenska som andraspråk, som vuxit fram sedan 1980-talet, har mycket näring hämtats från språkvetenskapen. Det går också att tala om spänningar mellan dessa båda svenskämnen, vilka till stor del härrör sig ur det uppdrag som lärare i de olika svenskämnena menar att de har (Economou, 2018). Frågan är då vad dessa spänningar får för konsekvenser när undervisning för nyanlända elever ska utformas och utvecklas.

Genom forskning går det att urskilja två framträdande diskurser om språkundervisning för andraspråkselever, den ena betonar inkludering medan den andra lägger tonvikten på andraspråkselevens specifika språkliga behov (Hedman & Magnusson, 2018). Bigestans och Kaya (2016) hävdar att de båda svenskämnena – svenska och svenska som andraspråk – som de är utformade idag inte ger alla elever samma möjligheter till språk- och kunskapsutveckling. Ett problem är då att lärare i svenska saknar utbildning i läs- och skrivutveckling på ett andraspråk. Syftet med föreliggande artikel är därför att undersöka hur lärare i svenska, som undervisar i språkligt heterogena klasser, uppfattar sin undervisning.¹ De forskningsfrågor som kommer att besvaras är följande: a) Vilka uppfattningar har svensklärare om urvalet av kunskapsinnehåll i svenskundervisningen i språkligt heterogena klasser? och b) Hur motiverar svensklärare sitt arbete utifrån tankar om inkludering och social hållbarhet, om de nu gör detta? "Hållbarhet" används då för att förstå de kunskapsmässiga och ämnesspecifika insikter om vårt samhälle och vår omvärld som lärarna ger uttryck för, medan "social

¹ De lärare som ingår i föreliggande studie undervisar nyanlända elever inom ramen för ämnet svenska. Detta har blivit mer och mer vanligt i svensk skola, trots att andraspråkselever officiellt har rätt till undervisning i svenska som andraspråk.

hållbarhet” likställs med de tankar som lärarna ger uttryck för som rör deras undervisning för nyanlända. Fråga b inbegriper därigenom även den didaktiska varför-frågan på så vis att lärarnas motiv för utformningen av sin undervisning ges uppmärksamhet.

En prövande hållning vad gäller lärarnas respons kommer att präglade framställningen (Kates m.fl., 2015), bland annat genom att det teoretiska ramverket *teachers' beliefs* utnyttjas; genom att lärares uppfattningar vad gäller innehåll och utformning av lärares undervisning diskuteras med utgångspunkt i deras respons. Det språkliga och kulturella landskap som idag präglar svensk skola utmanar förstås befintliga normer, som bland annat innefattar uppfattningar om enspråkighet och monokulturalitet. Forskning om flerspråkighet i undervisning lyfter ofta fram en enspråkig norm som präglar skolan och hur denna avspeglas i organisation, styrdokument och läromedel samt i den vardagliga interaktionen i skolan (May, 2015; Ortega, 2015). En enspråkig norm gör det svårare att bemöta flerspråkighet och flerspråkiga elever i all utbildning, svenskundervisning inkluderat. Normen kan uttryckas mer eller mindre explicit i läroplaner och läromedel eller genom till exempel en språkpolicy på den specifika skolan, men också mer eller mindre implicit genom uttalade regler och förhållningssätt. Oreflekterade normer och vanor grundar sig ofta i uppfattningar om vad som är bra och fungerande undervisning och dessa uppfattningar kan vara mer eller mindre stabila (Fives & Buehl, 2012).

Lärares uppfattningar

Frågan om vad som påverkar lärares undervisning har fått allt större uppmärksamhet och en forskningsinriktning som har utvecklats undersöker just lärares uppfattningar om olika sidor av undervisningen och visar att lärares erfarenheter, föreställningar och övertygelse formar undervisningen och därmed har betydelse för elevers lärande och utveckling (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). Två centrala översiktsartiklar med utgångspunkt i just andraspråklärares uppfattningar är Burns med kollegor (2015) och Fives och Buehl (2012) där de först och främst slår fast att det finns behov av att underbygga forskningsfältet både teoretiskt och metodiskt. I en nordisk kontext ger Kulbrandstad med kollegor (2020) en forskningsöversikt utifrån frågan om hur uppfattningar hänger samman med praktiken och hur dessa kan förstås, och hänvisar till de olika dimensioner som Fives och Buehl (2012) synliggör. Dessa dimensioner handlar om att enskilda läraruppfattningar utgör en del av komplexa system av uppfattningar och kan betraktas som mer eller mindre explicita, stabila och socialt situerade.

Kalaja med kollegor (2015) ser olika mönster i forskning om lärares uppfattningar. Å ena sidan beskrivs läraruppfattningar som kognitiva, explicita och stabila, å andra sidan uppfattas de som kontextuella i bemärkelsen sociala, implicita och dynamiska (se även Duek m.fl., 2020). I den här artikeln utgörs utgångspunkten av en mer kontextuell syn på läraruppfattningar, och uppfattningarna ses som dynamiska, föränderliga och beroende av interaktion individer emellan, i en given kontext. Uppfattningarna kan då vara föremål för förändring om interaktionen förändras. För att förstå hur uppfattningar manifesteras i lärares praktik, behöver därför hänsyn tas till om och hur lärares undervisning grundar sig i formell utbildning, modellinlärning, forskningsrön och så

Kuksa m.fl.

vidare. Med utgångspunkt i denna syn på uppfattningar, det vill säga som kontextuell, kommer resultatet nedan att presenteras skola för skola (med sin specifika skolkontext).

Forskning om läraruppfattningar och språklig mångfald

Kulbrandstad och Ljung Egeland (2019) visar i sin studie av läromedel i svenska och norska för årskurs 4 till 6 att flerspråkighet, andraspråk eller jämförelser mellan språk andra än de nordiska lyser med sin frånvaro, trots dagens språkligt heterogena klasser och andelen elever med utländsk bakgrund. I en studie av Lindholm (2020) undersöks också svensklärares uppfattningar om flerspråkighet, det vill säga hur de ser på elevernas språkliga kompetenser samt hur de uttrycker att de förhåller sig till elevernas varierande språkliga kompetens i sin undervisning. Hon visar bland annat hur teoretisk och praktisk kunskap (handlingskunskap) om undervisning av andraspråkselever på ett komplext sätt samspelar med deras engagemang och intresse för vissa undervisningsrelaterade aktiviteter, samt med det de tror är sant och riktigt (exempelvis personliga värderingar och åsikter). Att uppfattningar är intimt förknippade med lärares kunskap om flerspråkighet lyfter även Lundberg (2019) fram, då han visar att ju mer kunskap lärarna har, desto större är deras benägenhet att anpassa undervisningen för flerspråkiga elever. Av intresse är då att lärare inte sällan har positiva attityder till flerspråkighet men samtidigt uppvisar en negativ inställning till exempelvis undervisning i och på elevernas modersmål, och menar att majoritetsspråket bör vara det enda undervisningsspråket i skolan (Lucas m.fl., 2015). Gay (2015) har granskat flera forskningsrapporter om lärares och blivande lärares uppfattningar om kulturell diversitet och visar att många lärare uttrycker att det bästa sättet att hantera olikhet är att ignorera skillnader. Lärarna som ingår i studierna är ofta rädda för att göra fel och undviker därför att behandla vissa områden i undervisningen (se Gay, 2015, och Lucas m.fl., 2015). Båda dessa studier indikerar också att kunskap om flerspråkighet och mångfald har positiva effekter på skolans praktik.

Metod och studiens design

Delstudien som presenteras i denna artikel genomfördes i en mindre kommun i Sverige och kan betecknas som en fallstudie. Urvalet av skolor och därmed respondenter kan betraktas som selektivt (David & Sutton, 2016) eftersom ett professionellt kontaktnätverk användes för att kunna komma i kontakt med skolorna i den valda kommunen. Intentionen var att inkludera samtliga skolenheter i kommunen, tre skolor uteslöts dock på grund av att dessa skolor inte har tagit emot nyanlända elever under de senaste fem åren. De valda skolenheterna kontaktades för att kunna nå lärare som undervisar i svenska i språkligt heterogena klasser, och samtliga lärare som undervisar i svenska och svenska som andraspråk på mellanstadiet fick erbjudande om att delta i studien. Åtta lärare visade intresse men en av lärarna fick förhinder. Alla deltagande lärare har lärarlegitimation och undervisar i svenska eller svenska som andraspråk i språkligt heterogena mellanstadieklasser. Datamaterialet samlades in under mars och april 2021. Eftersom intervju valdes som metod fick lärarna själva välja plats för intervjun, vilket resulterade i fyra intervjuer via Zoom och tre som ge-

nomfördes på deltagarnas egna arbetsplatser. Intervjuerna varade mellan 35 och 55 minuter. Samtliga intervjuer audioinspelades och transkriberades därefter.

Associationsintervju som metod

Läraryuppfattningar kan vara svåra att fånga och har tidigare studerats främst med hjälp av semistrukturerade intervjuer (Fives & Buehl, 2012). För att kunna besvara forskningsfrågorna har därför kvalitativa associationsintervjuer använts (se figur 1). Kvalitativa associationsintervjuer är en vidareutveckling av Word Association Test (WAT) som har utvecklats och används av Schoonen och Verhallen (2008) för att undersöka barns vokabulär genom att studera deras associationer kopplade till ett ord som grafiskt placeras i mitten av andra ord inom ett och samma semantiska fält. Associationsintervjun som metod i utbildningsvetenskaplig forskning har emellertid utvecklats och använts tidigare, för att beskriva lärares uppfattningar om estetiska uttryck i ämnet svenska (Dahlbäck, 2017). I den här studien uppmanas informanterna att (istället för att besvara färdigformulerade frågor) resonera och reflektera fritt med stöd av följande ord: andraspråkselev, samarbete, språkundervisning, språkutveckling, ansvar, inkludering och social hållbarhet (se figur 1).

Figur 1.

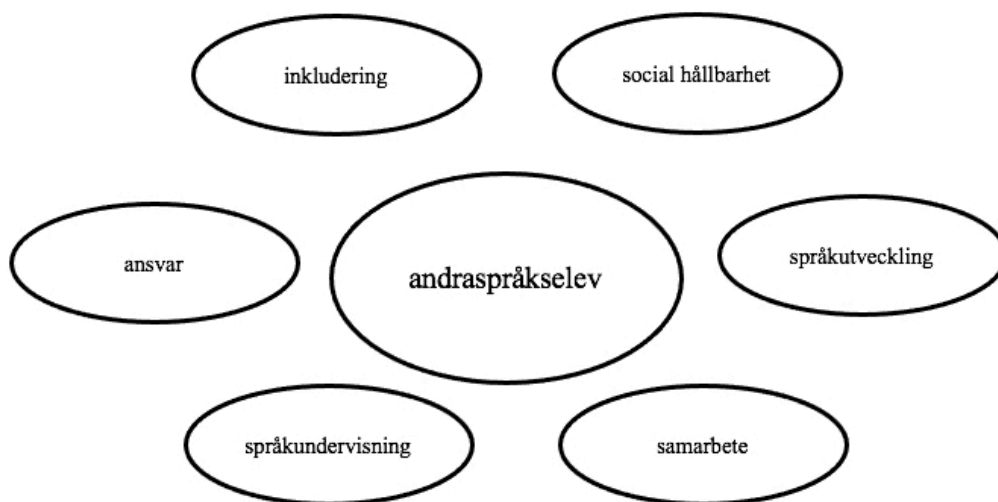
Intervjun introducerades på följande sätt.

I mitt projekt är jag intresserad av att undersöka lärares uppfattningar om sin roll i utbildningen av nyanlända elever i grundskolans mellanår. Därför vill jag be dig resonera och reflektera över några begrepp som är kopplade till nyanlända elevers lärande och kunskapsutveckling.

Här ser du ett antal begrepp och professioner och jag skulle vilja att du prövar tolka innehållet, och betydelsen av dem sinsemellan.

Vilka samband kan du se och vilka kopplingar skulle du vilja göra? Använd gärna en penna och dra streck för att illustrera kopplingarna.

Kan du kommentera varför du gör de här kopplingarna?



Kuksa m.fl.

Dessa ord förväntas väcka associationer med relevans för lärarnas undervisning och går att förbinda med varandra i resonemang. På så vis kan metoden ge möjlighet att studera deltagarnas egna tolkningar av sitt läraruppdrag och sin lärargärning, genom att lärarna ges möjlighet att utveckla tankar inte enbart om de enskilda ordens innebörd utan även om ordens inbördes relationer och gemensamma betydelser. Nedan visas ett exempel på intervjuguide, genom att den intervjuguide som användes i föreliggande studie redovisas.

Resultat

Nedan redovisas resultaten från de associationsintervjuer (se ovan) som gjordes med mellanstadielärare på fyra olika skolor i språkligt heterogena klasser om ämnet svenska. Lärarnas och skolornas namn är fingerade. Med utgångspunkt i synen på läraruppfattningar som dynamiska och kontextuellt betingade presenteras resultaten skola för skola. Även om flera lärare arbetar på samma skola har dock intervjuerna genomförts individuellt med lärarna.

Solrosskolan

Peter och Elisabeth undervisar i svenska på Solrosskolan som är en F-6-skola belägen i ett område med nästan uteslutande hyresrätter och ett mindre antal villor. På Solrosskolan har 65 procent av eleverna ett annat modersmål än svenska.

Peter uttrycker att under de första två åren med sin klass, som till största delen består av elever som har svenska som sitt andraspråk, har han haft svårt att nå alla elever. Han har känt en stor frustration över hur mycket tid som gått till att arbeta med olika typer av stöttning som översättningar, bildstöd och ”förklaringar av olika slag”, samtidigt som de få elever som har svenska som modersmål fått sitta och vänta. Efter två år bestämde sig Peter, tillsammans med en kollega, för att dela in elever i grupper och erbjuda differentierad undervisning på flera olika nivåer. Enligt Peter möjliggjorde gruppindelningen arbete i ett lugnare tempo och ett fokus på skrivande av olika typer av texter och arbeta språkutvecklande med de elever som behövde detta mest:

Då blev det ett mer effektivt sätt att undervisa. De som hade läst svenska, som hade svenska som modersmål, de fick en undervisning som var på svenska och kanske i lite snabbare tempo. Medan de här eleverna som behövde ett språkutvecklande arbetssätt, där man behöver visa med bilder, man behöver förklara, behöver översätta, behöver grotta ner sig i olika begrepp, de fick möjlighet till det. (Peter)

Enligt Peter är det viktigt att arbeta med elevernas förståelse av text (framför allt syfte och uppbyggnad). Genom att visa och bearbeta modelltexter på en Smartboard ges, enligt Peter, eleverna utrymme att ställa frågor och reda ut eventuella oklarheter. Peter menar att ett sådant arbetssätt är både resurs- och tidskrävande men nödvändigt för att kunna nå elever som ännu inte behärskar språket fullt ut. Han betonar också vikten av att eleverna får en förståelse för varför man behöver kunna det man gör i klassen:

Eleverna får ställa de frågorna de behöver där de känner att de behöver. Det kan ta lång tid, det kan ta en vecka, men bara att de förstår upplägget, så får de ju en sån möjlighet då. Det ska ju minna ut i att man ska få testa själv och göra en faktatext själv ... Mycket handlar om att skapa mening för eleven, motivera eleven varför ska man kunna det här. Det tar lång tid, men det är värt det i slutändan. Det kräver resurs, vi är ju två pedagoger på 15 elever och det går åt, för att vi ska nå det resultatet som vi vill, och gärna någon studiehandledare som förklarar. (Peter)

Vidare betonar Peter vikten av att arbeta med meningsbyggnad med andraspråkseleverna för att de ska lära sig bygga meningar som "ska låta som bra svenska". Det som de nyanlända eleverna behöver mest är, enligt Peter, en riktad undervisning i svenska som andraspråk som fokuserar på att läsa, prata och skriva svenska. De behöver "lära sig bygga meningar", "lära sig ord" och "få flera olika begrepp", helst redan på lågstadiet, för att kunna variera språket. Den största utmaningen med att undervisa elever i språkligt heterogena klasser på mellanstadiet är, enligt Peter, de schemaramor som begränsar möjligheten att möta nyanlända och flerspråkiga elevers specifika behov av riktad språkundervisning:

Dagen för eleverna är alldeles för sönderhackat för att det ska vara meningsfullt för dem. Man kan ha 40 minuter svenska sen ska vi ha 30 minuter NO ... hoppar från lektion till lektion och helt plötsligt så har man då fotosyntesen 40 minuter och sen så ska man jobba med algebra och sen ska du lära dig om Astrid Lindgren. (Peter)

Peter utvecklar inte tankegångar om social hållbarhet närmare men menar att social hållbarhet handlar om relationer mellan lärare och elev, lärare och vårdnadshavare och vårdnadshavare och elev. Undervisning som bygger på elevernas egna erfarenheter uppfattas av Peter som framgångsrikt när det gäller att väcka engagemang och höja motivationen hos eleverna. Peter framhåller att goda relationer och ett gott klimat i klassen gör det lättare att nå eleverna:

Det är egentligen alla relationer som man måste skapa och lära känna eleven och lära känna elevernas familjer ... det hjälper mig jättemycket när jag ska förklara någonting eller när vi ska lära oss någonting för då kan jag bolla, alltså jag kan ha ett dynamiskt klassrum med de här eleverna eftersom jag känner dem. (Peter)

Peter problematiserar inte detta med social inkludering eftersom han menar det "sitter i väggarna att eleverna ska bli inkluderade". Samtidigt betonar han det gemensamma ansvaret för inkludering, där många olika lärarkategorier förväntas samordna sig med varandra – klasslärare, ämneslärare, fritidspedagoger och studiehandledare på modersmålet.

Även Elisabeth lyfter (i likhet med Peter) fram en problematik som rör detta att kunna nå alla elever i en språkligt heterogen klass. Elisabeth berättar att hon känner sig tvungen att utgå från kursplanen i svenska som andraspråk i sin undervisning,

Kuksa m.fl.

vilket av henne inte uppfattas som fullt rimligt eftersom några elever i hennes klass har svenska som sitt modersmål. Denna problematik aktualiseras ytterligare vid valet av undervisningsmaterial då Elisabeth uttrycker att hon egentligen skulle vilja beställa samma läromedel för samtliga elever i sin klass men upplever att hon inte kan beställa material i svenska som andraspråk till sina svenska elever.

I likhet med Peter uppfattar Elisabeth också att det som är viktigast i arbetet med nyanlända och flerspråkiga elever är att ge dem rika möjligheter att öva på att prata, läsa och skriva. Samtidigt anser Elisabeth att det går för mycket tid till att testa eleverna och att det finns för lite tid för själva språkundervisningen:

Vi jobbar bara med att kontrollera vad de kan utan att ge dem någonting. Vi testar hela tiden och provmaterialet [Nya språket lyfter] är fortfarande likadant oavsett om du har svenska som modersmål eller svenska som andraspråk. Den tiden hade kanske varit viktigare att ha fått till att förstå: ”hur jag säger och hur jag skriver och vad jag säger och orden för att förstå det jag läser ...” (Elisabeth)

I likhet med Peter menar hon att det är viktigt att arbeta med grunderna i språket redan vid tidig ålder genom att erbjuda undervisning i svenska som andraspråk även på lågstadiet. En sådan undervisning skulle, enligt henne, kunna utgå från olika teman och inkludera läs- och skrivinlärning. Hon uttrycker en oro över att många elever i hennes klass har svårt att forma de svenska bokstäverna från vänster till höger, vilket hon måste jobba med även om detta tar mycket tid i anspråk:

Jag ser väldigt många av våra arabisktalande barn som blir starkare på att skriva baklänges än framlänges. Det här är ju jätteviktigt för mig att brottas med, vi har använt oss av tid för att skriva bokstäver, men det måste jag, annars får jag inte dem med mig. (Elisabeth)

Enligt Elisabeth har skolan misslyckats med mottagande och inkludering av nyanlända elever i undervisningen. Hon menar att oavsett om en elev är nyanländ eller inte behöver eleven få känna sig inkluderad, och att det för detta behövs mycket stöd. De flesta eleverna i hennes klass har varit i Sverige mellan tre och fem år. Ändå upplever hon att de ligger efter i språkutveckling och med skolarbetet, samtidigt som hon poängterar sitt och sina kollegors ansvar i att ta tag i detta:

Jag känner ju också att nu när man bockar bort några per termin som inte längre räknas som nyanlända så ser jag ju också att de här eleverna saknar saker som de borde ha fått ... Det var 2013 till 2015 som det var flest barn som kom och det är 2021 och 2015 är länge sen förbi så de här eleverna har ju varit i limbo under en ganska lång tid ... men vi ser ju också att nu måste vi ta tag i de här eleverna som skvalpar efter. Så vi ligger hela tiden efter i vårt arbete. (Elisabeth)

För att kunna möta elevernas behov behövs det, enligt Elisabeth, ett fungerande samarbete mellan de lärarkategorier som eleverna möter. Enligt henne behöver också samarbetet mellan studiehandledare och enskilda elever fungera för att eleverna ska förstå vad de ska göra. En fungerande relation med vårdnadshavare är också en förutsättning, enligt Elisabeth, eftersom elevernas familjer behöver förstå vad det är som krävs av deras barn i skolan när de ska lära sig ett nytt språk. Relationen mellan lärare och elev, på ett mänskligt plan, är också viktig menar Elisabeth.

Liljeskolan

Anette och Maria undervisar i svenska på Liljeskolan som är en F-6-skola och ligger centralt i ett bostadsområde med bostadsrätter och villor. Cirka 15 procent av eleverna på Liljeskolan har ett annat modersmål än svenska. Både Anette och Maria har 22 elever i varsin grupp varav fem respektive sju elever med annat modersmål än svenska.

Majoriteten av eleverna i Anettes klass har svenska som modersmål och därför upplever hon att det kan vara svårt att hinna med dem som inte har det. Samtidigt betonar Anette att vissa områden fungerar bättre än andra. Muntliga presentationer lyfter hon fram som ett exempel på något som fungerar bra att öva på i helklass, oavsett elevernas språkliga nivå. När det gäller skrivande i olika genrer däremot, väljer Anette oftast en annan typ av uppgift och ställer andra krav när det gäller de nyanlända eleverna. Anette berättar att hon brukar undervisa med hjälp av modelltexter och noggranna genomgångar inför varje moment, men att hon upplever att de nyanlända eleverna ändå har svårt att förstå instruktionerna och genomgångarna. Hon säger att eleverna "är inte där än", och att de har fullt upp med att "skriva meningar, korrekta meningar så det [skrivande av texter] blir överkurs för dem många gånger". Anette anser att det är svårt för de nyanlända eleverna som har varit i Sverige i fyra-fem år att skilja mellan olika texttyper och formulera sina tankar i skrift. Enligt henne är eleverna fortfarande på nybörjarnivå och behöver jobba med "stor bokstav och punkt", verb- och kongruensböjningar. Därför är det användningen av stor bokstav och punkt, samt grammatik, som uppmärksammas av Anette i nyanlända elevers texter:

Så jag har anpassat svårighetsgraden på det sättet och sänkt kraven, kan man ju säga. Att jag fokuserar kanske mer på deras grammatik och punkt och stor bokstav i deras text, medan jag fokuserar på något annat i de andra elevers texter. (Anette)

Samtidigt uttrycker Anette en stor oro över att de nyanlända eleverna inte blir inkluderade i hennes undervisning och inte får den stöttning som de behöver. Tidsbristen är enligt Anette den största anledningen till att eleverna hamnar utanför samtidigt som hon framför en önskan om att få mer tid med de nyanlända eleverna och arbeta mer med gemensam läsning och textförståelse:

Dåligt med tid att sitta i lugn och ro och faktiskt prata igenom en text eller bygga en text tillsammans, det saknas den tiden... jättemycket tycker jag. De bara får hänga med på ett släp ... det är mycket som går över huvud på dem. Och de måste ändå sitta

Kuksa m.fl.

i samma klassrum så man försöker anpassa så mycket som möjligt när vi sitter och jobbar, men det vi gör gemensamt blir ju inte alltid så lätt för dem. Det är synd om dem tycker jag, för de inte får det de behöver även om man försöker anpassa så mycket som det går genom att de jobbar med annat material och man försöker stämma av med dem så mycket som det går: ”förstår du? Vet du vad du ska göra?”. Men det blir inte riktigt rättvist för att undervisningen generellt i klassen är ju inte riktad till dem, utan den är riktad till övriga elever och då får jag ändå försöka sticka till dem lite anpassade uppgifter. (Anette)

Anette tar upp en svår avvägning som hon ofta ställs inför: å ena sidan vikten av inkludering av nyanlända elever i sociala sammanhang och å andra sidan de begränsade möjligheter som hon har att tillgodose nyanlända elevers behov genom svenskundervisningen. ”Social hållbarhet” kräver enligt Anette att eleverna lär sig svenska och detta kan åstadkommas dels genom att nyanlända elever socialiserar sig med övriga elever i klassen och dels genom att samtliga pedagoger som jobbar på skolan samarbetar:

Inkludering kan ju bli på elevens bekostnad många gånger, kan jag tycka, när vi inte har SVA-undervisning som vi önskar. De ska ju in och prata svenska så mycket som möjligt och socialisera sig med andra elever men de behöver ju också det andra ... Det är en utopi att jag skulle ha en arabisktalande SVA-lärare som skulle kunna hjälpa mig med arabisktalande elever, jag förstår att det ser inte riktigt ut så. (Anette)

Enligt Anette bör det finnas utrymme för eleverna att få språkutvecklande undervisning i alla ämnen samt riktad undervisning i svenska som andraspråk i helklass, enskilt och i mindre grupper där eleverna talar samma språk. Just nu upplever hon att hela ansvaret för språkutvecklingen läggs över på svensklärarna med motiveringen ”det är inte jag som jobbar med svenskan så jag behöver inte ta i den biten” och framför en önskan om att samarbeta med (helst en flerspråkig) lärare i svenska som andraspråk, vilket skulle underlätta kommunikationen i klassrummet och stötta eleverna.

Maria, lärare nummer två på Liljeskolan, berättar att hon själv har växt upp i en flerspråkig familj och har ett stort intresse för språk och grammatik. Hon beskriver att hon i undervisningen ofta gör jämförelser mellan olika språk för att synliggöra språkets struktur och menar att detta gynnar samtliga elever i hennes klass, genom att deras språkliga medvetenhet ökar. Samtidigt betonar Maria, i likhet med Anette, att nyanlända elever i hennes klass även skulle behöva få tillgång till en mera renodlad undervisning i svenska som andraspråk. Maria framför att hon själv saknar kompetens inom ämnet och känner sig inte riktigt tillfreds med att ”undervisa på känn”. Hon upprepar ett flertal gånger under intervjun att hon gör vad hon kan men att hon inte har någon aning om vad hon egentligen behöver göra för att tillgodose nyanlända elevers behov. Hon berättar att hon använder sig av en mängd olika strategier för att anpassa undervisningen, som bildstöd, ordlistor, förklaringar och omformuleringar. Samtidigt betonar hon att det är svårt för henne att veta om eleverna hänger med på hennes genomgångar och hur mycket de egentligen förstår när de läser eller lyssnar:

Ska vi lyssna på en berättelse så har jag skrivit upp ord på tavlan och går igenom dessa, försöker visa bilder när det blir jätte tydligt och pratar om det ... Och så lyssnar vi på berättelsen och så tänker jag: ”du [eleven] kanske hörde de här orden men hur mycket har du förstått av det vi har lyssnat på”. Eller i texter, det är samma där: ”nu kan du läsa hela texten så kan du svara på frågorna”. Det är ju inte så bara. Nej, det blir ju jättesvårt för dem. Så jag vet inte om de får så mycket språkutveckling. Jag tycker att det är pinsamt och jag vet inte om jag vill stå för hur min språkundervisning sker. (Maria)

Det faktum att det finns ett flertal elever med särskilda behov i Marias klass medför enligt henne ett lugnare undervisningstempo, och att de anpassningar som hon gör gynnar fler elever än bara nyanlända. Detta gör också att hon ibland kan använda sig av samma material för samtliga elever:

Jag måste förklara mer och det blir mycket anpassningar och då blir det ibland att de får samma material och där jag har sagt till SVA-eleverna och till de andra med: ”läs texten och orden som du inte förstår stryk under och så ska jag försöka ta mig till dig någon gång under lektionen och förklara dessa”. Och då stryker de under orden och så skriver jag eller försöker rita en bild, jag är inte så bra på att rita. Då skrattar vi mest, då blir det lite lättare. Och där känner jag oftast att det är ordförrådet som blir det svåra. (Maria)

Maria uttrycker en stor frustration över att nyanlända elevers utbildning är åsidosatt, och att arbetet med inkludering är bristfälligt på hennes skola samtidigt som hon anser att hennes tid och kompetens inte räcker till för att kunna kompensera för detta. Maria betonar att det är nödvändigt att alla tar sitt ansvar för nyanlända elever och deras utbildning – lärare, lärarutbildare, rektorer och skolhuvudmän. Enligt Maria behöver lärare mer utbildning i hur man undervisar i språkligt heterogena klasser och hur man på bästa sätt kan möta nyanlända elevers behov i svenskundervisningen:

Alltså tiden räcker inte till. Ibland skulle jag vilja säga så här: ”någon får ha mina svenska lektioner och jag vill jobba bara med de här eleverna som ingen annan jobbar med”. Jag tycker att det är jättesvårt och jag tycker att det är pinsamt att man inte har mer koll på det och så har man för många elever för att kunna ge undervisning på deras nivå. Jag tycker inte att det blir rättvist... det ligger mycket ansvar uppifrån att se till att personalen har en utbildning. Och då ligger det från olika håll, det börjar redan på universitetsnivå. Här måste vi se till att vi tar ett ansvar för att få med alla elever, att utbildningen faktiskt hjälper oss, att man kan komma hit och säga: ”jag vet, jag är utbildad lärare i svenska och jag har med mig en ryggsäck så jag vet hur jag ska göra med andraspråkselever”. Men även att rektorerna, eller kanske till och med ännu högre upp på kommunnivå, vet att de här barnen finns, de har funnits här i 60 år. (Maria)

Kuksa m.fl.

Maria uttrycker en förhoppning om att eleverna inte känner sig utanför. Hon berättar att nyanlända elever generellt är ”elever som inte klagar” och ”ganska bra på att själva anpassa sig”. Samtidigt betonar hon skolans ansvar för inkludering som en förutsättning för social hållbarhet. Hon knyter detta till resonemang om att eleverna annars kan hamna i kläm i framtiden. Om skolan inte lyckas med sin uppgift att inkludera nyanlända eleverna och ge dem rika möjligheter till språkutveckling och utbildning finns det en stor risk, enligt Maria, att eleverna hamnar i social utsatthet:

Det finns risker att du går i den svenska skolan, du hänger på här och så har du liksom inte blivit tillräckligt inkluderad. Det blir inte en social hållbarhet, man växer upp sen ramlar man iväg och hamnar ingenstans. Man hamnar inte riktigt i det här samhället, får tillräcklig utbildning för att man ska kunna ha det jobbet som man skulle vilja ha utan att det blir en social utsatthet. Då tänker jag att här har ju skolan jättemycket ansvar att få in de här [eleverna] genom språkundervisning. Jag förstår att det är mitt ansvar för att de här eleverna ska komma framåt i livet, men om jag inte har några kunskaper, vem hjälper mig då? Det blir ett stort ansvar att vara väldigt ensam i det. (Maria)

Maria avslutar sin intervju med att uttrycka sin frustration över att ansvaret för inkludering ofta läggs på eleverna själva och uttrycker följande: ”vi kan inte skylla på att folk inte är inkluderade när vi inte har jobbat med det ordentligt”.

Tulpanskolan

Helena arbetar på Tulpanskolan som ligger ca två mil utanför tätorten i ett litet samhälle med strax under 1000 invånare. Skolan har ett relativt stort antal nyanlända och asylsökande elever som har tagits emot under de senaste fem åren eftersom Migrationsverket har ordnat ett anläggningsboende i närheten av skolan. Helena arbetar både som svensklärare och speciallärare på skolan.

Helena betonar i sin intervju att språkundervisning, språkutveckling, inkludering och social hållbarhet hänger ihop men understryker att inget av detta på hennes skola fungerar som det borde. Helena anser i likhet med de övriga deltagarna i studien att nyanlända elever har specifika behov som bäst kan tillgodoses genom riktad undervisning i svenska som andraspråk. Sådan undervisning skulle enligt Helena erbjuda eleverna möjligheter att fokusera på språket, genom att till exempel samtala och ställa frågor och arbeta med grammatik (till exempel verbböjningar och tidsord). Detta menar Helena går förlorat i den svenskundervisning som de nyanlända eleverna får ta del av. Enligt henne beror detta på att lärare saknar förutsättningar och möjlighet till kompetensutveckling:

Det är mitt ansvar som lärare samtidigt så måste jag ha förutsättningarna också och det kan ju vara i form av kompetensutveckling. Det kan vara andra saker, det kan vara pengar, det kan vara en människa till ... att man får handledning eller vad som helst. (Helena)

Följaktligen, menar Helena, att om eleverna inte får någon riktad språkundervisning så kan de inte utveckla ett adekvat skolspråk. Hon berättar att de nyanlända elever som hon möter ofta utvecklar ett fungerande vardagsspråk som är tillräckligt för umgänget på rasterna, och med kompisar, men att detta språk är otillräckligt i undervisningssammanhang:

Får man ingen undervisning är det klart att man kanske inte utvecklas. Man utvecklar språket med kompisarna, på rasterna och lite såhär kort men jag känner inte att det leder vidare till att man kommer vidare på något sätt. (Helena)

Helena understryker dessutom att ett fungerande samarbete mellan studiehandledare, ämneslärare och språklärare är en förutsättning för att kunna utveckla social hållbarhet och inkludering, och att detta samarbete ofta är bristfälligt.

Smultronskolan

Jonas och Agneta undervisar på Smultronskolan som är belägen utanför tätorten i ett något större samhälle på strax över 1000 invånare. Även Smultronskolan, i likhet med Tulpanskolan, ligger i närheten av ett anläggningsboende som Migrationsverket ordnat, vilket medför att skolan ständigt tar emot nyanlända och asylsökande elever. Det är dock få av dessa elever som stannar under en längre period än ett läsår. Jonas har ingen egen klass just nu utan arbetar som stödpedagog för elever som inte når målen i ämnet svenska. Agneta har 32 elever (varav 9 med migrationsbakgrund) i sin klass som hon delar med sin närmaste kollega.

Jonas lyfter i sin intervju fram kopplingen mellan språkutveckling och kvalitet i den språkundervisning som erbjuds nyanlända elever och, i likhet med majoriteten av de intervjuade lärarna, påpekar han att de nyanlända eleverna ofta hamnar utanför i svenskundervisningen genom sina otillräckliga språkkunskaper. Samtidigt betonar han att skolan har blivit bättre på att inkludera de nyanlända eleverna som kommer till skolan genom att placera dem i olika klasser på skolan. Han påpekar dock att många av hans elever har varit i Sverige i fyra till fem år men ändå inte tillägnat sig ett språk som är tillräckligt för de undervisningssammanhang de möter. Jonas stöttar eleverna genom att bearbeta de texter som eleverna möter i svenskundervisningen. Detta gör han genom att arbeta med högläsning och samtal i de grupper han möter. Enligt Jonas är det problematiskt att nyanlända elever undervisas i ”vanlig” svenska och önskar att samtliga nyanlända elever skulle undervisas i svenska som andra språk. Denna undervisning borde då ersätta undervisning i ämnet svenska. Samtidigt berättar han att detta inte är särskilt lätt att få till stånd på grund av skolans ekonomiska förutsättningar, brist på tid och personal.

Samarbete mellan ämneslärare, svensklärare och studiehandledare på modersmålet menar Jonas är en förutsättning för att de nyanlända eleverna ska kunna stöttas i sin språkutveckling. Samtidigt menar han att detta är svårt att realisera på grund av personalens höga arbetsbelastning.

Agneta berättar om sin egen migrationsbakgrund och betonar att nyanlända elever

Kuksa m.fl.

behöver arbeta främst med ord och begrepp. Hon poängterar vikten av tydlig struktur och noggrann planering i svenskundervisningen för att kunna nå alla elever samtidigt som hon konstaterar att de texter som eleverna möter i läromedel i svenska är för svåra och för långa för de nyanlända eleverna i hennes klass. Även om hon ber studiehandledarna att gå igenom texterna tillsammans med eleverna inför lektionerna upplever hon att eleverna inte klarar att hänga med. Samtidigt lyfter Agneta fram att eleverna kan bli ifrågasatta av sina klasskamrater om de får alternativa läromedel. Hon försöker därför utnyttja det läromedel som eleverna har, så långt detta är möjligt:

Studiehandledarna läste den texten som finns i boken på deras modersmål och sen när vi började svenska kändes det fortfarande som de [eleverna] inte klarar det. Det är vissa ord, svåra texter, långa texter framförallt. Det finns vissa bra bilder och bra förklaringar, instruktioner är väldigt tydliga. Fortfarande känns det som att det inte alls är anpassat för de här eleverna. Jag jobbar inte så mycket med boken, kanske bläddrar lite fram och tillbaka och hittar det som är lättare. Så svårare texter får de eleverna som har svenska som förstaspråk och lite lättare för de andra och samtidigt så blir det frågor till dem varför blir det annorlunda texter. Jag vill inte att eleven ska hamna i en sån situation att hon ska ifrågasättas. (Agneta)

Enligt Agneta är det viktigt att skapa tillitsfulla relationer mellan henne och eleverna, och hon berättar att hon gör en mängd olika anpassningar där hon utgår från elevernas egna erfarenheter och intressen. Detta gör hon för att öka elevernas motivation och ansvarstagande. Samarbete med studiehandledare eller modersmåls lärare beskriver hon som ”den bästa hjälpen man kan få”. Dessutom betonar Agneta vikten av inkludering av de nyanlända eleverna, i gemensamma klassrumsaktiviteter. Hon påpekar att det är helt oacceptabelt att de nyanlända eleverna bara ska ”sitta där”. Istället försöker hon inkludera eleverna i undervisningen genom att, till exempel, rikta frågor till de nyanlända om sådant som hon tror att eleverna kan svara på:

Jag känner att den här frågan kan eleven svara på, den passar till min elevs nivå. Och då kan jag ställa den frågan inför alla andra och jag känner att jag vet att min elev kan svara på den. På det viset kommer jag också inkludera eleverna i undervisningen. (Agneta)

Agneta berättar också att det är viktigt att en nyanländ elev får stöd av andra elever med samma modersmål. Enligt henne kan placeringen av nyanlända elever bland elever med svenska som modersmål leda till en känsla av otrygghet och otillräcklighet hos den som är nyanländ:

Jag tänker så att om en elev kommer till klassrummet, till Sverige, kanske har det bara gått sex månader eller ett år och den eleven ska sitta med många elever som har svenska som sitt förstaspråk, där kommer jag tappa eleven, eleven kommer ha det svårt, elevens självförtroende kommer drabbas. (Agneta)

Social hållbarhet handlar enligt Agneta om inkludering och nyanlända elevers möjligheter att få lära sig svenska, bland annat genom att umgås med elever som har svenska som sitt förstaspråk. Agneta anser att utan tillräckliga kunskaper i svenska riskerar eleverna att hamna i stora svårigheter när det blir dags att studera på gymnasiet och på universitetet. Därför försöker hon hjälpa sina elever genom att uppmana dem att ta initiativ till att umgås med de ”svenska” eleverna. Agneta beskriver att det är en utmaning att få nyanlända och flerspråkiga elever att umgås med förstaspråkselever just på grund av de nyanlända elevernas bristande språkförmåga:

När det gäller social hållbarhet, det är om du vill lära dig svenska då lär du dig jättemycket när du är med de eleverna som har svenska som modersmål. Men tyvärr ser jag, vet inte vad det beror på, att de eleverna som har svenska som andraspråk är alltid en grupp medans de eleverna som har svenska som förstaspråk är en annan grupp. (Agneta)

Under intervjuens gång gör Agneta en koppling till sina egna erfarenheter av utanförskap och poängterar att alla anpassningar som hon gör i klassrummet kommit till för att undvika att hennes elever ska uppleva det som hon själv fick uppleva som nyanländ andraspråksinlärare.

Sammanfattande analys

Lärarnas uppfattningar om sin undervisning i språkligt heterogena klasser har undersökts genom att de har fått resonera om *språkundervisning, inkludering, social hållbarhet, språkutveckling, samarbete* och *ansvar*. Genom de associationsintervjuer som lärarna deltog i framkom det att lärarna ständigt ställs inför nya och varierande pedagogiska och didaktiska utmaningar. Samtliga lärare uppfattar att de ställs inför ett dilemma.² Å ena sidan behöver de nyanlända eleverna inkluderas socialt, vilket enligt lärarna görs bäst genom att de placeras och undervisas tillsammans med andra jämnåriga i en ordinarie skolklass. Å andra sidan har de nyanlända eleverna specifika behov som enligt lärarna i studien är svåra att tillgodose utan att eleverna separeras genom att få specialinriktad undervisning. En konkret undervisningssituation som lärarna lyfter fram som problematisk är genomgångar i klassrummet, eftersom nyanlända elever riskerar att exkluderas genom att de inte hänger med. Samtliga lärare uppfattar att nyanlända elever är i behov av och har rätt till undervisning i svenska som andraspråk, men att det är tids- och kompetensbrist och schematekniska utmaningar som omöjliggör detta.

Vilka elever undervisningen främst ska riktas till framstår som en stor svårighet för lärarna. På Solrosskolan ställs lärarna inför utmaningen att se till att eleverna med svenska som modersmål inte blir understimulerade eftersom undervisningen till största delen är utformad för att kunna möta nyanlända och flerspråkiga elevers

² Dilemma innebär en situation som kräver ett antingen-eller-val. Handlingsalternativen kan ses som likvärdiga och adressera samma problem samtidigt som dessa är oförenliga med varandra (Ammér m.fl., 2016, s. 16–17).

Kuksa m.fl.

behov. På övriga skolor uttrycker istället lärarna att undervisningen i första hand är riktad till elever med svenska som modersmål – här kämpar lärarna med att stötta de nyanlända eleverna i mån av tid. Oavsett strategi riskerar vissa elever att bli exkluderade, menar lärarna, trots att de arbetar aktivt med att stötta alla elever genom bland annat samarbete med flerspråkig personal, strategisk placering av eleverna i klassrummet, gemensamma genomgångar, bildstöd och anpassade läromedel. Lärarna uttrycker att deras ansträngningar inte räcker till och anser att det är svårt att få till ett samarbete med andra lärarkategorier som eleverna möter. Det är enbart Peter på Solroskolan som uttrycker att det samarbetet som rör elevernas behov fungerar väl. Samtidigt uttrycker han att detta är både tids- och resurskrävande och därför inte alltid möjligt att få till. Sammanfattningsvis tyder lärarnas svar på stora svårigheter att lyckas med uppgiften att inkludera nyanlända elever och skapa möjligheter till språkutveckling. Den brist på social inkludering av nyanlända elever i undervisningen som resultatet visar riskerar därmed att leda till ett livslångt utanförskap.

Diskussion och slutsatser

I den här artikeln har vi valt att analysera utfallet av associationsintervjuerna utifrån syftet att undersöka hur lärare i svenska uppfattar sin undervisning i språkligt heterogena klasser. Fokus har då riktats mot nyanlända elevers möjlighet till språkutveckling, och denna möjlighet har satts i relation till social hållbarhet.

De uppfattningar som redovisats ovan visar hur svensklärare upplever att det i skolans vardag och organisation inte finns vare sig kunskap om hur undervisning i språkligt heterogena klasser kan genomföras eller beredskap att möta eleverna på ett differentierat sätt, och detta uppfattar lärarna som frustrerande. Det de framhåller är att de nyanlända eleverna har rätt till, och behöver, undervisning i ämnet svenska som andraspråk. De efterlyser samordning och samarbete på olika nivåer och reflekterar över att de själva har begränsad kunskap om hur de skulle kunna arbeta. Utifrån responsen i associationsintervjuerna framstår det som viktigt att lärare själva, och tillsammans med kollegor, ges möjlighet att reflektera över hur uppfattningar, kunskap och erfarenheter styr både den egna verksamheten och skolan (som utbildningsinstitution).

En betoning på språklig korrekthet finns i intervjusvaren, då många av lärarna poängterar att de nyanlända eleverna i första hand bör arbeta med att ”skriva meningar, korrekta meningar”, ”verböjningar” och ”grammatik, punkt och stor bokstav”. Flerspråkiga elever ses ur ett bristperspektiv vilket skulle kunna leda till att lärarna måttar fel när de försöker nå sina elever genom att anpassa sin undervisning och låta dem arbeta med exempelvis texter som inte är innehållsligt eller språkligt utmanande eller engagerande för eleverna. Ämnesdidaktisk kunskap om vad det innebär att undervisa i svenska i språkligt heterogena klasser skulle då behöva utvecklas och ägnas särskild uppmärksamhet. Genom intervjusvaren framstår det till exempel som sannolikt att reflektion över *hur* undervisningen är utformad, och *varför*, skulle kunna utgöra ett stöd för lärarna (och i förlängningen deras elever). Medvetenhet om skillnaderna mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk skulle också

behöva öka, så att eleverna kan följa den kursplan som är lämpligast för dem; genom lärarsvaren framgår en frustration över att de nyanlända eleverna inte ges möjlighet till adekvat undervisning och möjligheter till utveckling utifrån sina (olika) förutsättningar. Ett nytt demografiskt landskap bör rimligen innebära förändringar i det svenska skolsystemet, där social hållbarhet som mål präglar det didaktiska utvecklings- och forskningsarbetet.

Fives och Buehl (2012) efterlyser nya sätt att metodologiskt närma sig uppfattningar och det visade sig att associationsintervjuer vara ett effektivt sätt att urskilja lärarnas uppfattningar om språk och social hållbarhet. Det faktum att några av intervjuerna genomfördes via Zoom bidrog till vissa för- och nackdelar. Stressen över att tekniken kan tänkas svika uttrycktes till exempel av en av respondenterna, dessutom var det stundtals svårt att se och tolka kroppsspråk (inklusive ansiktsuttryck). Fördelarna var att lärarna i studien fick frihet att välja plats och tid för intervjuerna. Studiens metodologiska ansats gett möjligheter till fördjupad förståelse för undervisningspraktikens komplexa villkor genom att lärarna utifrån de ord som valdes för associationsintervjun kunde utveckla sina tankegångar som speglar komplexiteten i deras språkligt heterogena klassrumsmiljöer. Ytterligare forskning behövs emellertid, där komplexiteten i hur uppfattningar och praktik hänger samman tydliggörs, vad gäller relationen mellan det som lärare säger, tänker och känner – och i praktiken gör (jfr Fives & Buehl, 2012).

Sammantaget visar intervjuerna att kunskaper i svenska som andraspråk behöver finnas i lärarkollegier (som helhet), och inte begränsas till kunskap hos enskilda lärare. Studien bekräftar också att undervisning i svenska som andraspråk av lärare med kompetens och behörighet i ämnet är en förutsättning för en socialt hållbar skola där alla elever ges lika rätt till adekvat utbildning. Ämnet svenska behöver dock under alla omständigheter förändras, så att även flerspråkiga elever ges möjlighet till språk- och kunskapsutvecklande undervisning (jfr Bigestans & Kaya, 2016; Economou, 2016). Utöver detta behövs kompetensutveckling för alla lärare om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Alla lärare möter både nyanlända och flerspråkiga elever i sin undervisning och behöver därför kompetens om migrationens villkor; för att social och ekonomisk hållbarhet överhuvudtaget ska vara möjlig att diskutera behöver kunskap utvecklas hos *alla* lärare, om vad det innebär att utveckla ny kunskap på ett språk som inte är ens modersmål. Till detta bör läggas grundläggande didaktisk kunskap om andraspråksinlärning och flerspråkighet, i synnerhet för lärare som ska undervisa i ämnet svenska.

Referenser

- Bigestans, A. & Kaya, A. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. I E. Bergh Nestlog & N. Larsson (Red.), *Svenskläraryrkeets årsbok 2015. Svenska – ett inkluderande ämne*, (s. 7–21). Svenskläraryrkeets förbundet.
- Burns, A., Freeman, D. & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*. 99(3), 585–601. doi:10.1111/modl.122450026-7902/15/585-601.

Kuksa m.fl.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 upplagan). Routledge.
- Dahlbäck, K. (2017). *Svenskämnet estetiska dimensioner – i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. 10.13140/RG.2.2.14260.45446.
- David M. & Sutton C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge – Tidsskrift for Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid i Norge*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Gay, G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity. Problems and possibilities. I H. Fives & M. G. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Economou, C. (2016). "I svenska två vågar jag prata mer och så" en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.). *APA educational psychology handbook. Vol 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (s. 471–499). American Psychological Association.
- Fives, H., & Buehl, M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Science*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Kalaja, P., Barcelos, A., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. 10.1007/9781137425959.
- Kulbrandstad, L. I., Ljung Egeland, B., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2021). Forskning på andrespråkslæreres oppfatninger. *NOA: Norsk som andrespråk*, 36(2).
- Kulbrandstad, L. I. & Ljung Egeland, B. (2019). Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet, I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist (Red.). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018*. ASLAs skriftserie 27, (s. 137–160). Karlstad University Press.
- Lindholm, A. (2020). Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet: en intervjustudie. *NOA. Norsk som andrespråk*, 2(18), 83–100.
- Lucas, T., Villegas, A.-M. & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. I H. Fives & M. G. Gill (Red.). *International handbook of research on teachers' beliefs*, (s. 453–474). Routledge.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283
- Lyngfelt, A. (Red.) (2017). Flerspråkighet i svenskämnet. *Educare*. 2017:1. Malmö högskola.
- May, S. (Red.) (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and biling-*

ual education. Routledge.

Ortega, L. (2013), SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63, 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.

Schoonen, R. & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211–236. <https://doi.org/10.1177/0265532207086782>

Porträttfoto av Anna Lyngfelt, fotograf Cathrine Andersson Busch.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS