

Hieu Bui & Laura Olesen

Lärares syn på elevers flerspråkighet

- en fenomenologisk studie av lärares uppfattningar om elevers flerspråkighet
och hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling

Hieu Trung Bui & Laura Marina Olesen

Avhandling för magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa 2019

Abstrakt

Författare	Årtal
Hieu Trung Bui & Laura Marina Olesen	2019
Arbetets titel	
Lärares syn på elevers flerspråkighet - en fenomenologisk studie av lärares uppfattningar om elevers flerspråkighet och hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	sidantal:
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	69 sidor
<p>Syftet med denna avhandling är att undersöka lärares syn på elevers flerspråkighet och lärares uppfattning om hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling. Ur syftet för denna avhandling har två huvudforskningsfrågor formulerats. För att tydliggöra den första forskningsfrågans komplexitet har vi formulerat två delfrågor. Det är följande forskningsfrågor som vi utgått ifrån när vi intervjuat studiens informanter.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplever lärare elevernas flerspråkighet?<ol style="list-style-type: none">a. Vilka för- och nackdelar upplever lärare med att undervisa flerspråkiga elever?b. Hur beaktar lärare elevernas flerspråkighet i undervisningen?2. Hur uppfattar lärare hemspråksundervisningens betydelse för elevernas språkliga utveckling? <p>Vi har intervjuat tre hemspråkslärare och tre klasslärare om deras syn på flerspråkighet och hur de uppfattar hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling. Vi har valt att undersöka elevers flerspråkighet ur lärarens perspektiv eftersom att det är lärarens ansvar att skapa en sådan lärmiljö att eleven kan utvecklas till sin fulla potential, vilket även innebär elevens fullständiga språkliga repertoar. Tidigare forskning har visat att ett starkt modersmål underlättar inläringen av främmande språk.</p> <p>För att få svar på forskningsfrågorna har vi valt en fenomenografisk forskningsansats med</p>	

kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. Vi har intervjuat 6 lärare som alla arbetar i svenskspråkiga skolor i Österbotten, Finland. Våra sex informanter intervjuades enskilt och för att strukturera resultatet delades informanterna in enligt yrkesbenämning. De tre hemspråklärarna presenteras tillsammans som en grupp och de tre klasslärarna presenteras tillsammans i en egen grupp. Eftersom syftet varit att undersöka enskilda lärares uppfattningar har de enskilda informanterna fått utrymme var för sig.

Samtliga av studiens informanter säger att flerspråkighet är en rikedom och att de som lärare är positivt inställda till flerspråkighet. Men i resultatet framgår det även att medan de själva säger att de är positiva så upplever lärarna inte alltid att de har de resurser som krävs. Både hemspråklärare och klasslärare upplever att eleverna medvetet utesluter andra genom språket och det finns skillnader mellan hur klasslärare och hemspråklärare väljer att agera i en sådan situation. Vidare visar analysen att det inte finns något egentligt samarbete mellan klasslärare och hemspråklärare i vår studie och det finns skilda åsikter om ifall hemspråksundervisningen ska förläggas under eller efter skoltid. Avslutningsvis diskuteras val av metod och resultatets betydelse i avhandlingen sjätte avsnitt.

sökord

Hemspråksundervisning, flerspråkighet, modersmål, främmande språk

Innehåll

Abstrakt	1
1 Inledning	5
1.1 Bakgrund och val av ämne.....	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	7
1.3 Disposition.....	8
2 Språklig mångfald och identitet	9
2.1 Språkets socialiserande roll.....	9
1. 2.1.1 Språk som mänsklig konstruktion.....	10
2. 2.1.2 Språk och identitet.....	11
2.2 Flerspråkighet.....	12
3. 2.2.1 Individuell flerspråkighet.....	12
4. 2.2.2 Samhällelig flerspråkighet.....	14
5. 2.2.3 Dagens mångkulturella samhälle.....	15
3 Skolan som arena för språklig mångfald	17
3.1 Skolan som språklig förebild.....	17
3.2 Språk och dess samverkan för inläring i skolan.....	18
3.3 Modersmål.....	19
6. 3.3.1 Förlust av modersmålet.....	20
7. 3.3.2 Bevarandet av modersmålet genom hemspråksundervisning.....	21
4 Metod	23
4.1 Syfte och forskningsfrågor.....	23
4.2 Val av forskningsansats.....	23
8. 4.2.1 Fenomenografi som forskningsansats.....	24
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod.....	25
4.4 Informanter.....	26
4.5 Urval och genomförande.....	27
4.6 Databearbetning och analys.....	28
4.7 Studiens reliabilitet, validitet och etik.....	29
5 Resultat	30
5.1 Hemspråkslärarnas perspektiv.....	30
9. 5.1.1 Hur upplever hemspråkslärare elevernas flerspråkighet?.....	30
10. 5.1.2 Vilka för- och nackdelar upplever hemspråkslärarna med att undervisa flerspråkiga elever?.....	32

11. 5.1.3 Hur beaktar hemspråkslärarna elevens flerspråkighet i undervisningen?....	34
12. 5.1.4 Hur uppfattar hemspråkslärarna hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?.....	35
5.2 Klassläraernas perspektiv.....	38
13. 5.2.1 Hur upplever klasslärarna elevernas flerspråkighet?.....	38
14. 5.2.2 Vilka för- och nackdelar upplever klasslärarna med att undervisa flerspråkiga elever?.....	41
15. 5.2.3 Hur beaktar klasslärarna elevens flerspråkighet i undervisningen?.....	43
16. 5.2.4 Hur uppfattar läraren hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?.....	46
6 Sammanfattande diskussion och förslag på vidare forskning.....	50
6.1 Resultatdiskussion.....	50
17. 6.1.1 Samarbete mellan hemspråkslärare och klasslära.....	51
18. 6.1.2 Hemspråksundervisning under skoltid eller inte?.....	53
6.2 Metoddiskussion.....	55
6.3 Förslag på fortsatt forskning.....	56
Litteraturförteckning.....	58

Bilagor

- Bilaga 1: Intervjuguide, Hemspråkslärare
- Bilaga 2: Intervjuguide2, Klasslärare
- Bilaga 3: Information om forskningstillstånd

Tabeller

Tabell 1.....	13
Tabell 2.....	15
Tabell 3.....	27

1 Inledning

I avhandlingens första kapitel presenteras först avhandlingens bakgrund och val av ämne. Vi redogör sedan för vårt forskningsintresse. Efteråt presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågorna presenteras. Avslutningsvis redogör vi för avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Människors mobilitet har ökat avsevärt det senaste århundradet. Tack vare dagens teknologi såsom flygplan och tåg kan människan idag resa på ett sätt som man aldrig tidigare kunnat. Människan flyttar och bosätter sig på nya platser av flera olika anledningar. Man flyttar till exempel för studier, för arbete eller av ren nyfikenhet. Det finns även de som tvingas till att flytta från sitt hemland på grund av krig, förtryck eller fattigdom. (Wedin, 2017, s. 20-21.) På grund av människans ökade mobilitet har även en förändring i skolorna skett. De tidigare relativt homogena elevgrupperna har bytts ut till mångkulturella elevgrupper med större språklig diversitet än någonsin tidigare.

En förändring av elevgruppen kräver likaså en förändring hos läraren. I dagens skolor i Finland finns elever med undervisningsspråket som förstaspråk och elever med undervisningsspråket som andraspråk. (Termerna första- och andraspråk definieras i avsnitt 2.2). Dessutom finns det elever som lär sig undervisningsspråket först när de börjar skolan, och elever introduceras för undervisningsspråket som långt senare i de högre klasserna. Då ser vi inte bara elevgrupper med undervisningsspråket som första- och andraspråk, utan som tredje, fjärde och n:te språk. Det är viktigt att läraren skapar en ändamålsenlig och språkstödande lärmiljö för samtliga elever (Lahdenperä & Lorenz, 2010). Pedagogiken i skolorna bör reflektera och återspegla förändringar i samhället. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 107) ska undervisningen beakta elevens kulturella och språkliga bakgrund. Undervisningen ska utgå ifrån elevens erfarenheter och tidigare kunskaper. Det betyder att elevens alla språk ska inkluderas och användas i undervisningen i syfte att stödja eleven i lärandet. Språket finns med i alla ämnen och all verksamhet i skolan, vilket medför att alla lärare är språklärare. Det är varje lärares ansvar att öka elevens språkliga kunskaper till en sådan nivå att eleven kan ta till sig innehållet i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 126).

Temat för denna avhandling är flerspråkighet. Syftet med vår studie är att undersöka lärarens upplevelser och uppfattningar om hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling samt hur läraren beaktar elevens flerspråkighet i den egna undervisningen. För att undersöka detta har vi valt både hemspråkslärare och klasslärare som informanter. Våra informanter har valts på basis av deras elevgrupper. Informanterna i denna studie har erfarenheter av att undervisa flerspråkiga elever med undervisningsspråket som främmande språk. Eftersom deltagandet i vår studie varit frivilligt kan vi anta att det funnits ett intresse för ämnet hos deltagarna. Vi har dessutom ett personligt intresse av forskningsområdet som blivande klasslärare. Vi hoppas kunna arbeta språkstödjande i våra respektive framtida klassrum. I vårt framtida yrke vill vi arbeta för att utveckla elevernas flerspråkighet genom undervisningen i såväl elevens modersmål som i övriga skolämnen. Vårt intresse för elevens flerspråkighet och hemspråksundervisning är säkerligen en kombination av studierna vid Åbo Akademi och den egna skolgången med undervisningsspråket som ett främmande språk. Ingen av oss har själv fått hemspråksundervisning i det egna modersmålet och det har vi ifrågasatt när vi blivit äldre. Har det haft en avgörande betydelse för vår språkliga utveckling?

Studier har visat att bristen på undervisning i förstaspråket, elevens modersmål, ofta leder till bristande kunskaper i språket, i vissa fall till och med till en förlust av kunskaper i språket. (Se vidare kapitel 2 och 3). Det borde vara självklart att inkludera elevens samtliga språk i undervisningen. Det stadgas på flera ställen i grunderna för den grundläggande utbildningen i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2014) att elevens alla språk ska beaktas i undervisning, men i praktiken blir detta mycket svårt för läraren, i synnerhet om denne saknar kunskaper i och om elevens språk. Det kan man lösa med att erbjuda hemspråksundervisning utanför skolans verksamhet. (Wedin, 2017, s. 112). Men erbjuds hemspråksundervisning i den grad som det finns behov av? I Finland är hemspråksundervisningen frivillig och utifrån våra egna erfarenheter upplever vi inte att hemspråksundervisning är något som prioriteras. Läraren ska följa läroplanen i sin undervisning, men hur hen väljer att göra det är upp till läraren själv. Undervisningen präglas alltså mycket av läraren och vilka delar hen väljer att prioritera. Det är en av anledningarna till att vi ville undersöka ämnet ur lärarens perspektiv. Vi har forskning och teori som säger en sak, men håller lärarna på fältet med?

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår studie är att undersöka lärares syn på elevens flerspråkighet och hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling. För att undersöka detta har vi valt både hemspråkslärare och klasslärare som informanter. Elevgruppen som vi utgår ifrån är flerspråkig med undervisningsspråket som främmande språk. På basis av syftet har två forskningsfrågor formulerats.

1. Hur upplever lärare elevernas flerspråkighet?
 - a. Vilka för- och nackdelar upplever lärare med att undervisa flerspråkiga elever?
 - b. Hur beaktar lärare elevens flerspråkighet i undervisningen?
2. Hur uppfattar lärare hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?

Den första forskningsfrågan handlar om elevens flerspråkighet. Syftet med frågan är att undersöka hur lärare upplever elevens flerspråkighet. Vi vill undersöka hur lärare upplever undervisningen av flerspråkiga elever och hur flerspråkigheten påverkar undervisningen. Vi strävar efter att kunna redogöra dels för om lärare tenderar att vara positivt eller negativt inställda till att undervisa flerspråkiga elevgrupper, samt vilka för- och nackdelar lärare upplever med detta. För att tydliggöra den första forskningsfrågans komplexitet har vi formulerat två delfrågor. Den första delfrågan fokuserar på vilka för- och nackdelar som lärare upplever vid undervisningen av flerspråkiga elever. Den andra delfrågan handlar om hur lärare beaktar elevens flerspråkighet i undervisningen.

Avhandlingens andra forskningsfråga handlar om hur lärare uppfattar hemspråksundervisningen. Målet med frågan är att försöka redogöra för lärares uppfattningar om hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling. Syftet är även att undersöka vilka uppfattningar lärare har om hemspråksundervisningens betydelse för elevens ämnesspecifika förståelse i undervisningsspråket och prestationer i övriga skolämnen. Vi har intervjuat tre hemspråkslärare och tre klasslärare. Alla lärare har arbetat med flerspråkiga elever. Alla lärare arbetar i Österbotten. (Se vidare mera om informanterna i avsnitt 4.4). Österbotten är ett naturligt val för vår undersökning dels för att vi har haft möjlighet att fysiskt träffa våra informanter och dels för att integrering på svenska av nyanlända elever i den finlandssvenska skolan är mer vanlig i Österbotten.

1.3 Disposition

I avhandlingens första kapitel redogör vi för val av ämne och pekar på aktualiteten med vår undersökning. Syftet med avhandlingen presenteras i andra avsnittet tillsammans med forskningsfrågorna. I avhandlingens andra kapitel presenteras centrala begrepp såsom språk, identitet och flerspråkighet. Vi diskuterar bland annat språk som en mänsklig konstruktion och lyfter fram olika sätt att definiera avhandlingens centrala begrepp. Det finns flera sätt att definiera identitet och vi redogör för språkets avgörande roll när identiteten skapas och konstrueras. I tredje kapitel fokuserar vi på språkmiljön i skolan och skolans uppgift i främjandet av elevernas flerspråkighet. I samma kapitel behandlas även modersmålets betydelse för en språklig utveckling och riskerna vid en förlust av modersmålet.

Studiens forskningsansats och analysmetod presenteras och redogörs för i avhandlingens fjärde kapitel. Studien är av kvalitativ natur och vi har intervjuat sex informanter. Informanterna presenteras i avhandlingens fjärde kapitel. I avhandlingens femte kapitel presenteras studiens resultat. Vi har delat upp våra informanter i två grupper, klasslärare och hemspråklärare. Klasslärarna omnämns som klasslärare A, klasslärare B och klasslärare C för att skilja dem åt utan att möjliggöra identifiering av dem. Hemspråklärare omnämns som hemspråklärare 1, hemspråklärare 2 och hemspråklärare 3 av samma orsaker. Vidare har vi valt att inte skriva ut vilket språk som hemspråklärarna undervisar för att inte riskera att peka ut dem.

I avhandlingens sjätte och sista kapitel diskuteras resultatet och val av metod. Vi har strävat efter att objektivt och kritiskt diskutera studiens resultat samt vårt val av metod och analys. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning och vi lyfter fram frågor som fortfarande saknar svar.

2 Språklig mångfald och identitet

Avhandlingens andra kapitel handlar om språk, flerspråkighet och skolans roll i elevernas språkliga utveckling. Vi börjar med att redogöra för begreppen språk, kultur och identitet, och hur dessa tre hänger ihop samt relevansen för vår avhandling om elevens flerspråkighet och hemspråksundervisning. I avsnitt 2.2 diskuteras flerspråkighet, vad betyder det egentligen, hur blir man flerspråkig och vilka uppfattningar om flerspråkighet finns det i olika samhällen.

2.1 Språkets socialiserande roll

Det kan sägas att människan socialiseras till språk. Utgångspunkten är det grundläggande antagandet om att människan är en social varelse. Språk och socialisering hänger tätt ihop och det är därför enkelt att dra slutsatsen att barn utvecklar sina språkliga färdigheter genom sociala sammanhang. (Wedin, 2017, s. 19.) Språket kan ses som det starkaste kulturella redskapet människan har. Det är genom språket som människan kommunicerar och budskap förmedlas. (Skutnabb & Kangas, 1981.) Språket i sig är av social natur, vilket innebär att språket är något man lär sig i samspel med omvärlden (Arnqvist, 1993). De viktigaste komponenterna för elevens språkliga utveckling är relationer och interaktioner. Synen på språk som något mätbart och avgränsat leder till att man i skolsammanhang skiljer på elever med undervisningsspråket som förstaspråk och elever med undervisningsspråket som andraspråk. Wedin (2017) lyfter fram problematiken med att försöka beskriva elevens språkliga värld på ett begränsande sätt. I intervjuer med elever kunde hon konstatera att traditionella definitioner av modersmål och hemland behövde förnyas. Flera av eleverna med somalisk bakgrund hade till exempel aldrig själva varit i Somalia. Eleverna berättade att de lärt sig olika språk genom sina släktingar i andra länder. (Wedin, 2017, s. 22.)

- *“Jag kan lite danska, somaliska kan jag, svenska och - vad heter det - italienska.”*
- *“Hur kommer det sig att du kan danska och italienska? Det är ganska ovanliga språk i Sverige.”*
- *“Ja, jag kan lite för att min farfar och mina kusiner bor i Italia. Och i Danmark bor mina kusiner, jag hälsar på där.”* (Wedin, 2017, s. 22.)

I dialogen ovan, ett direkt citat från Wedin, är det tydligt att barns uppfattning av språk är mer komplex än vad våra befintliga termer rymmer. En annan elev berättade om sina svårigheter med att uttrycka sig på sitt "modersmål". I hemmet pratade familjen både arabiska och kurdiska (kurmanji). Eftersom man endast fick ha hemspråksundervisning i ett språk hade föräldrarna valt kurdiska, medan eleven själv upplevde att hon var mycket bättre på arabiska. När hon blev ombedd att skriva en text på sitt modersmål kunde hon alltså bara välja kurdiska eftersom hon inte fått hemspråksundervisning i arabiska. Kurdiska har latinsk skrift medan arabiska använder ett annat alfabet. En tredje elev berättade att han pratade tigrinja där hemma, men när han blev ombedd att skriva på sitt hemspråk bad han att få hjälp av sin mamma. Han hade endast gått i skola på engelska och kunde därför inte skriva på tigrinja, sitt hemspråk. Samtliga berättelser tydliggör en språklig uppväxt som är mer flerspråkig och komplex än man tidigare trott. Den sociala interaktionen har inneburit användningen av barnens fullständiga språkliga repertoar. En flerspråkig kompetens bör snarare ses som en kompetens att kunna kommunicera i flerspråkiga sammanhang. (Wedin, 2017).

2.1.1 Språk som mänsklig konstruktion

Det råder delade åsikter om hur ett språk bör definieras. Vad räknas som ett eget språk och vad är dialekt? För att synliggöra de delade åsikterna kan vi jämföra kinesiska med svenska och norska. Svenska och norska är två olika språk. Men pratar man svenska eller norska kan man med viss bemödande förstå varandra. Det finns språkliga likheter som möjliggör en kommunikation mellan en svensk och en norsk på respektive språk. Dialekter inom ett språk borde då utan problem kunna kommunicera sinsemellan. I kinesiska finns många olika dialekter, varav de två största är kantonesiska och mandarin. Dessa två skiljer sig så mycket sinsemellan att en gemensam språklig förståelse inte kan uppnås, trots att det anses vara samma språk. (Wedin, 2017, s. 21.) Blommaert (2010) pekar på problematiken med att betrakta språk som fasta och statiska. Eftersom människans interaktion är dynamisk och språket centralt bör även språket ses som dynamiskt. En sociolingvistisk teori borde kunna definiera språk som en varierad och komplex företeelse. Ett sådant perspektiv skulle även möjliggöra en förståelse för hur språket utvecklas i takt med människans ökade mobilitet. En sociolingvistisk teori har sin utgångspunkt i förhållandet mellan språk och samhälle (Blommaert, 2010).

2.1.2 Språk och identitet

Identitet i sig är ett svårdefinierat begrepp. Under 1940-talet användes begreppet identitet för att förklara övergången från ungdom till vuxen. På 1960-talet började man associera identitet med olika sociala grupper och på 1970-talet lades fokus på etniska gruppers, minoriteters och ursprungsbefolkningens identiteter. (Wolf-Knuts, 1995.) På 2010-talet pratar vi om en individuell identitet och vikten av att hitta sin egen identitet betonas. Följderna av att inte känna sin identitet kan bland annat innebära en känsla av rotlöshet. (Musk, 2010.) Identiteten är något som förändras kontinuerligt och för att definiera begreppet identitet måste man förstå människans relation till omvärlden. (Norton, 2000, s. 5.) Denna relation utvecklas ständigt i och med att individens världsuppfattning förändras. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan identitet ses som något som uppstår genom socialt samspel med omgivningen. Identitet ses då som ett identitetsskapande ställningstagande i olika situationer (Musk, 2010, s. 56). Identitet som begrepp skiljer sig utifrån perspektivet man utgår ifrån. Det klassiska citatet “ *Man föds inte till kvinna, man blir det.* ” (de Beauvoir 1951, s. 162, fritt översatt från tyska) lyfter fram en viktig innebörd av begreppet. Människan skapar sin identitet genom egna och andras handlingar. Val av begrepp och termer blir avgörande. När man till exempel använder termen invandrarelev går eleven från elev med annan kulturell bakgrund till att bli invandrarelev.

”Invandrareleven är en konstruktion, ett resultat av en kontext, d.v.s. vår ideologi, historia och kultur. Den här så kallade invandrareleven existerar därför endast i och genom olika praktiker.” (Musk, 2010, s. 113).

Vi kan således konstatera att elevernas identitet formas av miljön och språket. Genom språket blir elevens identitet officiell. (Musk, 2010.) Språket och identiteten är i konstant förändring (Musk, 2010, s. 113).

Identiteten utvecklas genom språket, och språket bör utvecklas i skolans verksamhet. Således kan vi konstatera att även elevernas identiteter ska ges utrymme för utveckling. Utbildningsstyrelsen (2014) fastslår att den grundläggande utbildningen i Finland ska stödja varje elevs språkliga och kulturella identitet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86). Ett flerspråkigt projekt i Kanada har utvecklat en arbetsmetod som kallas för identitetstexter. Identitetstexter används som ett paraplybegrepp för kreativa texter som är relaterade till elevernas språkliga kunskaper och erfarenheter. Färdiga texter reflekterar elevernas identiteter på ett positivt sätt

och låter eleverna använda sin fulla språkliga repertoar i undervisningen. Målet med arbetssättet är att förbättra elevens språkliga självkänsla och identitet. (Wedin, 2017, s. 115.) För att identitetstexterna ska främja elevens språkutveckling bör textproduktionen ske på flera språk. Genom att läraren uppmärksammar elevgruppens flerspråkighet med direkta uppgifter bekräftar läraren elevens språkliga identitet och flerspråkigheten får utrymme att utvecklas (Cummins & Early, 2015).

2.2 Flerspråkighet

Att vara flerspråkig kan enkelt definieras som ett behärskande av två eller flera språk. Flerspråkighet förekommer både på individnivå och på samhälls nivå. På individnivå talar man om förstaspråk och andraspråk, L1 och L2 (från language 1 och language 2). L1, förstaspråket är ofta individens modersmål, det första språket man har lärt sig. (Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2010.) Begrepp såsom modersmål och förstaspråk begränsar vår uppfattning av språk som ett socialt samspel och kommunikation. Språk och flerspråkighet är mera komplexa än vad våra befintliga termer rymmer. Tidigare har man haft uppfattningen att olika språk konkurrerar med varandra, men idag vet vi att goda språkkunskaper i ett språk kan gynna den språkliga utvecklingen i ett annat språk. (Axelsson, 2004.)

PISA studier har visat att det finns ett samband mellan skolprestationer och elevens hemspråk. Elever med ett annat hemspråk tenderar att prestera sämre i tester, såväl i matematik som i läsning. (Cummins & Wadensjö, 2017, s. 146.) Det kan bero på att eleven inte har nått en fullständig språklig förståelse av undervisningsspråket. För att successivt ta till sig det ämnesspecifika innehållet i undervisningen bör eleven uppnå en kunskapsrelaterad språklig nivå. (se vidare avsnitt 2.2.1).

2.2.1 Individuell flerspråkighet

Förstaspråket är det första språket som ett barn lär sig. Förstaspråket lär sig barnet vanligen genom vårdnadshavaren och det blir ofta barnets modersmål. Andraspråk är det språk barnet lär sig efter förstaspråket. Det är viktigt att förstå barnets förstaspråk inte nödvändigtvis är barnets starkaste språk. (Abrahamsson, 2009, s. 13–14.)

Det är oklart exakt hur lång tid det tar före man lärt sig ett språk till en sådan nivå att man utan svårigheter kan studera ett ämne och ta till sig innehållet. Det uppskattas ta två år för en redan

flerspråkig elev att uppnå en vardaglig kompetens i ett nytt språk. En sådan kompetens kallas för BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). En vardagskompetens räcker inte till för att klara av det ämnesspecifika språket som krävs i undervisningssituationer. Det tar längre tid att uppnå en kunskapsrelaterad kompetens, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Det är ändå möjligt att nå en kunskapsrelaterad kompetens inom ett ämne mycket tidigare än i ett annat ämne, det antas bero på olika faktorer till exempel elevens personliga intresse för den specifika ämnet. (Cummins & Wadensjö, 2017.)

I ett försök att kartlägga tiden som krävs för att ett flerspråkigt barn skall uppnå en kunskapsrelaterad kompetens, infödd nivå, i samtliga ämnen har Collier sammanställt resultatet från ett flertal studier. Löthagen presenterar Colliers resultat i följande uppställning:

Tabell 1. Tid som krävs för att nå infödd nivå i skolans läsåmnen. (Löthagen m.fl., 2010, s. 13).

Ankomstålder	Genomsnittlig tidsåtgång
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
12-15 år	6-8 år

Ur tabell 1 kan vi konstatera att det inte är de yngsta barnen som snabbast lär sig att behärska det andraspråket. Resultatet utmanar ett tidigare antagande om att ju yngre barnet är när det lär sig ett nytt språk desto snabbare och lättare är processen. Det stämmer endast delvis. Yngre barn lär sig snabbare ett korrekt uttal, korrekt grammatik och ett bra vardagligt ordförråd. Men för att uppnå en kunskapsrelaterad kompetens krävs högre kognitiv utveckling. Löthagen diskuterar vikten av ett välutvecklat modersmål. Äldre barn har en stadigare grund i det egna språket och kan därför snabbare utveckla ett nytt språk. Det bör dock uppmärksammas att när barnet närmar sig tonåren uppstår en märkbar förändring i språkutvecklingen. Processen framskrider i genomsnitt långsammast i den äldsta åldersgruppen. (Löthagen m.fl., 2010.)

2.2.2 Samhällelig flerspråkighet

I frågor som rör internationella relationer och globalisering anses behärskandet av flera språk vara en fördel. Flerspråkighet har blivit något att eftersträva och samtliga minoritetsspråk värderas högre än tidigare. (Horst, 2003, s. 53.) I samhällen där enspråkighet varit normen har man tidigare prioriterat och eftersträvat goda kunskaper i ett språk, ofta majoritetsspråket (György-Ullholm, 2010, s. 32). Historikern Arthur Schlesinger Jr påstår att “tvåspråkighet stänger dörrar” och att “enspråkig utbildning öppnar dörrar för den större världen”. Även den tidigare amerikanske presidenten Reagan har uttalat sig skeptiskt om en eventuell flerspråkig utbildning och att det snarare resulterar i ett halvspråkigt samhälle. I länder där majoriteten av befolkningen är två eller flerspråkig vet många av personlig erfarenhet att flerspråkighet sällan “stänger dörrar”. (Cummins & Wadensjö, 2017, s. 123.)

Sanna West (2016) har jämfört läroplanerna för den grundläggande utbildningen 2004 och 2014 (härefter förkortad Grlgru 2004 och Grlgru 2014). Tabell 2 redogör för förekomsten av termerna *flerspråkig*, *flerspråkighet*, *språkmedveten*, *språkmedvetenhet* och *språklig medvetenhet* i styrdokumentet. I tabellen framgår det tydligt att Grlgru 2004 inte alls nämner termerna flerspråkig eller flerspråkighet. Däremot använder Grlgru 2014 termerna flerspråkig 27 gånger och flerspråkighet 70 gånger. I Grlgru (2014, s. 28) definieras termen flerspråkighet som “en form av kulturell mångfald”. Termen flerspråkighet nämns i avsnittet om språkämnen: samiska och litteratur, romani och litteratur, teckenspråk och litteratur, modersmål och litteratur, det andra inhemska språket, svenska och litteratur samt svenska som andraspråk och litteratur. Flerspråkighet tas inte upp i de stycken som handlar om de övriga skolämnena. (West, 2016, s. 383).

Tabell 2. Förekomsten av termerna *flerspråkig*, *flerspråkighet*, *parallellspråkighet*, *språkmedveten*, *språkmedvetenhet* och *språklig medvetenhet* i Grlgru 2004 och Grlgru 2014 (West, 2016, s. 382).

	Grlgru 2004	Grlgru 2014
Flerspråkig	0	27
Flerspråkighet	0	70
Parallellspråkighet	0	13
Språkmedveten	0	4
Språkmedvetenhet	2	78
Språklig medvetenhet	1	43
Totalt	3	235

Utbildningsstyrelsen (2014) i Finland påpekar att flerspråkighet är en form av kulturell mångfald och att den ska bevaras i utbildningen. Utbildningen ska sträva efter att använda olika språk parallellt i skolans vardag (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28). I en språkmedveten undervisningsmiljö ges utrymme för diskussion om språk och språkets betydelse för lärandet och identitetsskapandet. Alla lärare är språkliga förebilder och ska sträva efter att stödja eleven i hans språkliga utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28)

2.2.3 Dagens mångkulturella samhälle

Språk och kultur kopplas inte samman i forskningen förrän på 1990-talet. Det var först då man började undersöka relationen mellan språk och kultur. Tidigare har studier om språk fokuserat främst på språkinläring. (Risager, 2007 s. 5.)

Ljungberg (2005) definierar begreppet kultur som seder, traditioner och värderingar som gått i generationer. Genom förståelse för kultur och kulturskillnader kan människan bättre förstå sina medmänniskor. Sin egen kultur bär människan med sig, medvetet eller omedvetet. Kulturen kan bland annat influera åsikter, beteenden och förväntningar på omgivningen. Elmeroth (2010) nämner att kulturkrockar i en mångkulturell skola inte kan undvikas. Kulturkrockar kan

uppstå när till exempel elevens förväntningar på skolan eller skolans förväntningar på eleven inte uppfylls. I den finska skolan är det ofta finska traditioner som följs och har eleven en annan kultur kan det leda till en kulturkrock. Då är en ömsesidig förståelse och respekt avgörande för hur situationen tar sig och eventuella följder därav. (Ljungberg, 2005.)

3 Skolan som arena för språklig mångfald

Det andra kapitlets tredje avsnitt behandlar modersmål och modersmålets utveckling. I avsnitt 3.3 diskuteras modersmålets betydelse för övrig kognitiv utveckling och frågor som “vad krävs för att ens modersmål ska utvecklas?” och “vad händer om modersmålet inte utvecklas?” behandlas. Vi avslutar avhandlingens andra kapitel med att titta närmare på skolans språkliga skyldighet i relation till elevens rättigheter.

3.1 Skolan som språklig förebild

Den grundläggande utbildningens undervisningsspråk i Finland är antingen svenska eller finska och i vissa fall romani, samiska eller teckenspråk. I en särskild undervisningsgrupp kan delar av undervisningen ges på ett annat språk. (Utbildningsstyrelsen, 2014 s, 107.) Enligt 8 § i statsrådet förordning 422/2012 har elever med annat modersmål rätt till undervisning i det egna modersmålet.

Flyktingrörelsen 2016 fick mycket uppmärksamhet i media och Finland gav under tre år, 2016 till 2018, uppehållstillstånd till ca 170 000 sökande, av dessa blev ca 25 000 sökande beviljade permanent uppehållstillstånd i landet. 3 700 av dem som fick permanent uppehållstillstånd hörde till åldersgruppen 0-13 år. (Migrationsverket, 2019.) Det är 3 700 barn som ska placeras ut på daghem och i skolor och tas med i undervisningen. Är lärarna utbildade att ta emot dessa barn och finns det resurser att erbjuda barnen den språkstödande undervisningen som de har rätt till enligt FN:s barnkonvention. Barnkonventionen stadgar barnets rättigheter till sitt språk och sin kultur. (Lapsiasia U.Å.). För att säkerställa en god och ändamålsenlig undervisning bör läraren sträva efter en språkmedveten undervisning.

Genom att bli språkligt medveten kan man förhålla sig till språkets betydelse och utnyttja det i undervisningssituationer (Hansen, 2017, s. 189). Lärarens språkliga medvetenhet kan delas in i fyra kategorier. Först och främst handlar det om kunskap i språket, vilken språklig kompetens har läraren i språket i fråga? Förutom lärarens egna språkliga kunskaper handlar det om lärarens kunskaper om språket. Läraren bör ha en grundläggande kunskap om språkets teoretiska uppbyggnad, grammatik, fonologi och semantik. Den tredje aspekten handlar om lärarens pedagogiska kunskaper, har läraren de pedagogiska verktyg som krävs för att undervisa i

språket? Den fjärde kategorin innefattar allt kring språket, samhället och kulturen. (Garcia & Beardsmore, 2008) Men det viktigaste vid språklig medvetenhet är förståelsen för hur flerspråkiga barn lär sig och därmed en förståelse för hur undervisningen av flerspråkiga elever bör se ut (Garcia & Beardsmore, 2008). x

3.2 Språk och dess samverkan för inläring i skolan

En av utmaningarna med att undervisa elevgrupper med olika hemspråk är den varierande förståelsen av ämnet. Elever med undervisningsspråket som hemspråk kan fokusera fullt ut på ämnet i fråga medan elever med annat hemspråk dessutom ska koncentrera sig på språket för att kunna ta till sig av innehållet. (Elmeroth, 2010.)

Elmeroth (2010, s. 87) påpekar att elever med ett annat hemspråk än undervisningsspråket får en dubbel uppgift i skolan. Förutom att lära sig om ämnet ska de även lära sig språket. Eleverna lär sig det nya språket samtidigt som de förväntas lära sig innehållet i ämnet. Språket är avgörande för elevens lärande och skolorna bör därför fokusera på språket (Holm & Londen, 2011, s. 6). Oberoende av undervisningens språk är läraren en språkmodell för eleven och flera forskare anser att det hör till läraren att beakta samtliga språkliga aspekter i undervisningen (West, 2016, s. 52). I undervisningen kan en elev med undervisningsspråket som andraspråk utvecklas än en elev med undervisningsspråket som modersmål. Men eftersom eleven med undervisningsspråket som modersmål är på en högre nivå än andraspråkseleven är det den infödda elevens språknivå som blir normen. Eleven som gjort stora framsteg betraktas då som svag i språket. (Löthagen m.fl., 2010, s. 15.)

Inom olika teorier om språkundervisning har man tidigare poängterat vikten av att kontrollera och koncentrera språkanvändningen. Detta motiveras med att eleven på så sätt lär sig målspråket utan distraktioner. Målspråket är det språk som är målet med undervisningen. För att bevara språken bör minoritetsspråket skyddas från majoritetsspråket i två- eller flerspråkiga sammanhang. Därför kan tydliga differentieringar språken emellan kan därför ses som avgörande för bevarandet och utvecklandet av språk. (Fishman, Cooper & Newman, 1971) Numera rör man sig mera mot att medvetet försöka skapa interaktiva rum för interaktion som överskrider språkets gränser. Trots att kodväxling med fördel kunde användas i klassrummen ges den sällan "*institutionellt godkännande eller en officiell pedagogisk funktion*" (Creese & Blackledge, 2010, s. 105, fritt översatt). Barn som själva berättar om sin språkanvändning

visar på en bredare och mer varierad språklig uppfattning (Wedin, 2017). Wells m.fl. (2002) presenterar en avgörande fråga om skolornas roll i utvecklandet av elevens flerspråkighet: *“Kan det vara så att alla våra nuvarande pedagogiska metoder faktiskt gör en flerspråkig utveckling svårare än den behöver vara, bara för att vi anpassar oss efter förhärskande politiska och ideologiska ideér om att hålla språk åtskilda?”* (Wells m.fl., 2002, s. 85). En studie av Wedin (2017) visar att barn och ungdomar använder sig av språkliga resurser på ett sätt som inte kan kategoriseras i fasta grupper. Barn och ungdomar använder sina samtliga språkliga kunskaper i interaktionen, en språklig mångfald där man medvetet och omedvetet rör sig mellan de olika språken (Wedin, 2017)

Garcia (2008) har myntat begreppet *translanguaging*. På svenska har det översatts till transspråkande (Wedin, 2017). Transspråkande kan användas för att beskriva individens språkliga komplexitet och en användning av hela den språkliga repertoaren i undervisningssituationer. Fokus flyttas på det talade och identitetsutvecklingen lyfts fram. Genom en flerspråkig undervisning ges elever en ökad möjlighet att uttrycka sina åsikter oberoende av nivån på undervisningsspråket. Transspråkande förespråkar en simultan utveckling av språken. Språken ses inte som konkurrenter utan alla elevens språkliga kunskaper kan användas i lärandet för att uppnå ett fördjupat kognitivt engagemang (Garcia, Wei & Nilsson, 2018). *“Man kan vända språklig mångfald till en tillgång genom att bekräfta och hylla den i hela skolmiljön.”* (Cummins & Early 2015, s. 140, fritt översatt).

3.3 Modersmål

Baker (1996) definierar modersmålet som det första språket ett barn lär sig, men West (2016) påpekar att modersmål i sig inte är ett entydigt begrepp. Ett barn som växer upp i en flerspråkig familj har inte nödvändigtvis ett enda språk som modersmål. Barnet utvecklar samtidigt samtliga av familjens språk och det kan vara svårt att avgöra vilket språk som är det starkaste. Barnet blir då två- eller flerspråkigt, det starkaste språket kan variera beroende på tillfälliga omständigheter. I Finland är det inte möjligt att registrera sig som två- eller flerspråkig, man måste välja ett språk som sitt modersmål. Det betyder att föräldrarna måste välja ett modersmål åt barnet före barnet lärt sig att prata. Vilket språk som väljs är bland annat avgörande för barnets skolgång. (West, 2016, s. 64.)

3.3.1 Förlust av modersmålet

Studier har visat att bristen på undervisning i förstaspråket, elevens modersmål, kan leda till bristande kunskaper i förstaspråket. Fillmore (1991) gjorde en studie i Kalifornien där fler än 1000 familjer deltog. Samtliga familjer i studien hade spanska som förstaspråk. Studiens resultat visade att i 60 procent av fallen ansåg man att den enspråkiga engelska utbildningen inverkat negativt på barnets språkliga utveckling. Från samma studie kunde Wong Fillmore dessutom dra slutsatsen att kommunikationen mellan barn och föräldrar försämrades i takt med att barnet blev äldre. Hon hävdade att kommunikationen försämrades, på grund av att förälder och barn inte längre delade samma förstaspråk. Barnets förstaspråk, i detta fall spanska, kunde inte utvecklas i och med bristen på undervisning i språket. Det resulterade i att undervisningsspråket, i detta fall engelska, tog över och blev barnets förstaspråk. Barnet blev således inte flytande i båda språken och förlorade då fördelarna med sin flerspråkighet. (Fillmore, 1991, s. 323-346.)

I Sverige har Skolverket (2008) visat att elever som deltagit i hemspråksundervisning har högre meritpoäng vid grundskolans slut än de som valt bort hemspråksundervisningen. Studier av Ganuza och Hedman (2018) lyfter fram vikten av hemspråksundervisning. Studiernas syfte var att undersöka hur ett välutvecklat förstaspråk påverkar andraspråksinläringen, genom att testa elevernas läsförståelse. Studierna utfördes på svenska och på somaliska. I studierna deltog 120 barn med somaliska som modersmål i Sverige. Resultatet lyfter fram betydelsen av att erbjuda flerspråkiga elever en möjlighet att utveckla sitt förstaspråk. Cummins kunde genom sin studie i Toronto konstatera en förlust av barnets förstaspråk i samband med skolstarten. När barnet börjar skolan upptar det nya språket en allt större del av barnets vardag. Det nya språket blir barnets kontaktspråk. Barnet använder allt mer det nya språket, med vänner, syskon och så småningom även vid kontakten med föräldrarna. Efter några år i skolan har stora delar av deras muntliga färdigheter i förstaspråket gått förlorat. (Cummins & Wadensjö, 2017, s. 141-143.)

Cummins och Wadensjö gjorde också en studie i Ontario Kanada 1991. Studien undersökte den språkliga utvecklingen hos flerspråkiga barn. Barnen hade portugisiska som förstaspråk och engelska som skolspråk. Barnen hade hemspråksundervisning 2,5 undervisningstimmar i veckan. Enligt Cummins och Wadensjö räcker den tiden endast till att utveckla grunderna. Studien följde 20 barn genom skolstarten. Föräldrarna pratade portugisiska, barnets förstaspråk, med barnen i hemmet. Men eftersom barnen inte fick någon

hemspråksundervisning tog undervisningsspråket över och blev barnets starkaste språk i 13 fall av 20. När barnen gick ut första årskursen var det endast två av barnen som bedömdes vara bättre i portugisiska, tre av barnen behärskade båda språken lika bra. (Cummins & Wadensjö, 2017, s. 141-143.)

Cummins har definierat konsekvenserna och kategoriserat dem i tre kategorier. I den första kategorien uppnår barnet inte flyt i båda språken och förlorar då fördelarna med två- och flerspråkighet. Den andra kategorin rör interaktionen mellan barnet och äldre släktingar. Om barnet förlorar kunskaper i sitt första språk kan kommunikationen med föräldrar, mor- eller farföräldrar bli lidande om de inte delar gemensamt förstaspråk. Den tredje kategorin rör barnets möjligheter att engagera sig kulturellt. (Cummins & Wadensjö, 2017, s. 145.)

3.3.2 Bevarandet av modersmålet genom hemspråksundervisning

I Sverige har Skolverket, motsvarigheten till Utbildningsstyrelsen i Finland, gjort en undersökning om lärares attityd gentemot hemspråksundervisning. I Sverige använder man begreppet modersmålsundervisning istället för hemspråksundervisning, i vår avhandling har vi valt att använda hemspråksundervisning för att förenkla för läsaren. Skolverket i Sverige kunde konstatera att medan de flesta lärare var positivt inställda till hemspråksundervisningen så ville de ändå hellre prioritera elevens kunskaper i undervisningsspråket, svenska. Skolverket har tagit ställning och poängterat att ett välutvecklat förstaspråk även innebär bättre möjligheter för utvecklandet av ett andraspråk. (Skolverket, 2008)

I Finland är hemspråksundervisning ett valbart ämne på samma vis som i Sverige. För svenska förhållanden påpekar Ganuza och Hedman (2018) att eftersom hemspråksundervisningen är valbar är det många elever som väljer att inte delta. Enligt Cummins & Wadensjö (2017) är det oroväckande att elever väljer bort hemspråksundervisning eftersom forskning visat att hemspråksundervisningen bidrar till den språkliga och kognitiva utvecklingen hos eleven. Enligt Utbildningsstyrelsen (1994) är kommunerna i Finland skyldiga att erbjuda eleverna två veckotimmar hemspråksundervisning förutsatt att det finns minimi fem elever i en undervisningsgrupp. Hemspråksundervisningen schemaläggs vanligen utanför timplanebunden tid, syftet med undervisning ska vara att en funktionell flerspråkighet hos eleven (Hyltenstam, 1996, s. 27).

Det är viktigt att bibehålla elevernas förstaspråk eftersom det även hjälper utvecklingen av andraspråket. (Ganuza & Hedman, 2018 och Cummins & Wadensjö, 2017.) Bunar (2010) påpekar vikten av hemspråksundervisningen speciellt för nyanlända elever. En strukturerad hemspråksundervisning skapar en trygghet för eleven i skolan. I hemspråksundervisningen kan nyanlända elever uttrycka sig och ta till sig innehållet i undervisningen utan att distraheras av det nya språket. Innan den nyanlända når en ämnesspecifik nivå i undervisningsspråket går stora delar av innehållet i undervisningen förlorat för eleven. (Bunar, 2010.)

Elmeroth (2008, s. 106) påpekar att lagar och stadgar till trots ordnas hemspråksundervisningen inte i tillräcklig utsträckning. Bristen på hemspråksundervisning stärker en enspråkighetsnorm. Vidare bör det påpekas att skolan har en språklig skyldighet gentemot eleven. Skolan ska bevara den språkliga mångfalden och stödja eleven i språkutvecklingen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28). *“Varje elevs språkliga och kulturella identitet ska stödjas på ett mångsidigt sätt. Eleverna handleds att känna till, förstå och respektera den rätt till eget språk och egen kultur som varje medborgare enligt grundlagen har.”* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86.)

Utbildningsstyrelsen poängterar att den grundläggande utbildningen i Finland ska stödja elevernas flerspråkighet samt utvecklingen av deras språkliga identitet och självkänsla. Elevernas kultur och modersmål ska beaktas i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87.) Förutom elevernas rätt att utveckla sitt eget hemspråk genom hemspråksundervisning uppmuntras läraren att inkludera flerspråkiga elevers samtliga språk i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 88.)

4 Metod

I avhandlingens fjärde kapitel redogör vi för val av metod. Vi inleder med att kort sammanfatta studiens syfte. I avsnitt 4.2 redogör vi för val av forskningsansats. Därefter diskuteras fenomenografi som forskningsansats och varför det varit ändamålsenligt för denna studie med en fenomenografisk ansats. Sedan redogörs för intervju som datainsamlingsmetod och vi presenterar våra informanter. Avslutningsvist diskuteras studiens reliabilitet, validitet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka lärares syn på elevers flerspråkighet och lärarens uppfattning om hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling. För att få svar på forskningsfrågorna (se avsnitt 1.2) har vi valt en fenomenografisk forskningsansats med kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. Relevanta sökord för avhandlingen är: Hemspråksundervisning, flerspråkighet, modersmål, främmande språk, och språkstöd.

4.2 Val av forskningsansats

En kvalitativ studie betyder att man fokuserar på färre informationskällor för att få en bättre tolkning. En kvantitativ forskning ser däremot på bredden och med hjälp av kvantitativa metoder kan man se större helheter och redogöra för statistiska slutsatser. (Esaiasson m.fl., 2007, s. 243).

Den kvalitativa forskningsansatsen är en av de mest använda i olika examensarbeten för tolkning av resultat ifråga om lärarutbildning. Anledningen till det kan vara att intervjuer oftast ger intressanta resultat om till exempel elevens attityder, förkunskaper, värderingar och intressen respektive lärarens syn på elever. En intervju kan ge kunskaper som är användbara i läraryrket (Johansson & Svedner, 2010, s. 34).

I den kvalitativa forskningstraditionen försöker man förstå världen ur den undersökta personens synvinkel. Intervjuforskning kan framstå av många som en enkel uppgift. Det är lätt att skaffa sig en bandspelare och spela in intervjuer. Det verkar alltså enkelt att intervjua någon, men frågan är om man kan göra det bra? Enligt Kvale & Brinkmann bör man ha en god kommunikationsfärdighet, som de flesta vuxna har. Dessutom man bör även ha en förmåga att

formulera relevanta frågor kring det ämne man studerar. Det kan vara en utmaning att effektivt utnyttja dessa förmågor. (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 17).

Vi har valt att samla in material genom att intervjua hemspråkslärare och klasslärare runtom i Österbotten. Med hjälp av transkribering av intervjuerna har vi jämfört och analyserat svaren i ljuset av tidigare forskning.

4.2.1 Fenomenografi som forskningsansats

Studien är vidare av fenomenografisk karaktär eftersom syftet med vår avhandling är att undersöka hemspråk och enskilda klasslärares syn på elevers flerspråkighet och hemspråksundervisningens betydelse. I fenomenografi fokuserar man enligt Patel och Davidson (2019) på att studera uppfattningar och hur olika fenomen kan uppfattas olika i omvärlden. Att uppfatta innebär enligt Patel och Davidson att människan bildar en mening till olika fenomen. För människan är det en grundläggande metod att gestalta omvärlden. Människans observationer och tolkningar definierar hur människan handlar och resonerar. De lärare vi har intervjuat har beskrivit ett fenomen ur sin egen synvinkel. Vi har strävat efter att genom intervjufrågor förstå och förmedla informanternas egna uppfattningar om deras syn på elevers flerspråkighet och hemspråksundervisningens betydelse för elevernas språkliga utveckling. Kvale m.fl. (2014) noterar att inom fenomenografi strävar man efter att skapa en förståelse för ett socialt fenomen utifrån informanternas egna erfarenheter. Man vill fokusera på att fånga informanternas livsvärld och dess innebörd (Kvale, Brinkmann & Torhell 2014, s. 44-45).

Med fenomenografi som ansats har vårt material samlats in och analyserats. Vi har genom halvstrukturerade intervjuer samlat in datamaterialet. Halvstrukturerad intervju innebär att intervjuguiden inte innehåller stora mängder extra frågor, utan snarare endast frågor som berör forskningsfrågorna och temat för avhandlingen. Istället använder man sig av följdfrågor på basis av informantens svar. I den halvstrukturerade intervjun försöker man få en förståelse för teman i den levda vardagsvärlden ur informanternas perspektiv (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 45). Hartman (2004) säger att en halvstrukturerad intervju gör det möjligt för informanterna att svara fritt på frågorna. En halvstrukturerad ligger tyngdpunkten på informanternas åsikter och synpunkter som hen kan utveckla med stöd av följdfrågor (Denscombe, 2018, s. 269).

Vår studie är kvalitativt orienterad och baserar sig på intervjuer med sex lärare, där tolkningen av intervjuer är central för redovisningen av resultat. Vi har använt halvstrukturerade intervjuer för att bland annat under intervjuerna kunna ställa följdfrågor till informanterna. Vi har haft olika intervjuguider för klasslärare och hemspråklärare (se bilagorna 1 och 2). Intervjuguiderna innehåller dels frågor som ställdes till båda grupperna och frågor mer specifikt riktade till gruppen. Vi valde att skapa två olika underlag för att tydligare kunna utgå ifrån informantens perspektiv. Klasslärare och hemspråklärare har olika perspektiv och deras frågor formulerades utgående från dessa.

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att diskutera och förstå ämnen från informantens perspektiv. En intervju är nästan detsamma som ett vardagligt samtal, men i ett professionellt sammanhang för den med sig en frågeteknik av ett specifikt slag (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 41). En viktig sak när man intervjuar är noggrannhet. Det innebär till exempel att allt material samlas in på samma sätt. Viktigt är att frågorna är välformulerade och täcker de forskningsfrågor man utgår ifrån (Johansson & Svedner, 2010, s. 83).

För att ge varje informant möjlighet att i egen takt svara på frågorna har vi valt att intervjua samtliga informanter enskilt. Trost (2010, s. 67) påpekar att risken vid gruppintervjuer är att en pratsam informant kan ta över och andra informanter inte ges tillräckligt utrymme till att uttrycka sin åsikt. Intervjun kan ses som ett samtal med en struktur och ett syfte. I en intervju går samtalet utöver det spontana vardagliga utbytet av egna åsikter. Kvale m.fl. (2014 s.19) säger att den som intervjuar bör vara noga med att inte lägga in sina egna åsikter utan istället lyssna på informanten och vad hen har att säga.

Den som intervjuar bör kunna förtydliga frågorna för informanten. Intervjuaren bör även fatta beslut om vad som ska vara med i studien (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 208). När vi formulerade intervjufrågorna valde vi att behandla studiens forskningsfrågor som övergripande tema. Vi delade in intervjun i sex delar. Den första delen handlar om informantens bakgrund. Informanternas bakgrund presenteras kort i en tabell (tabell 3 i avsnitt 4.4), svaren på bakgrundsfrågorna analyserades inte desto mer utan var snarare en bekräftelse på att informanten uppfyller studiens kriterier. Studiens forskningsfrågor delades upp i fyra teman

där respektive forskningsfråga fick vara i fokus. Inom varje tema formulerades intervjufrågor utgående från forskningsfrågans syfte. Den sjätte och sista delen av intervjun lades till för att ge informanten möjlighet att ytterligare tillägga något.

Som tidigare nämnt (se avsnitt 2.1) har vi två huvudfrågor. För att förtydliga den första forskningsfrågans komplexitet har vi formulerat två delfrågor. Inför datainsamlingen konstruerades intervjufrågor utifrån forskningsfrågorna. För att underlätta för informanten bör intervjufrågorna vara korta och enkla (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 176).

4.4 Informanter

Alla informanter skulle ha minst ett års erfarenhet av undervisning av flerspråkiga elever samt erfarenhet av elever med hemspråksundervisning. I studien ingår både klasslärare och hemspråkslärare. På klasslärarna ställdes krav om att de haft en elev i hemspråksundervisning. Eftersom alla intervjuer gjordes på svenska ställdes det språkliga krav på hemspråkslärarna.

Eftersom vi velat fokusera på elever som integreras i svenska skolor har vi fokuserat på Österbotten. Elever med annat hemspråk än undervisningsspråket integreras oftare på svenska i Österbotten jämfört med övriga delar av Finland. Samtliga av informanterna arbetar i Österbotten. Vi har valt att intervjua tre hemspråkslärare och tre klasslärare. Alla informanter har önskat vara anonyma så vi kommer att kalla dem för hemspråkslärare 1, 2 och 3 och klasslärare A, B och C.

Tabell 3. Översikt över bakgrundsinformation om studiens informanter (Bui & Olesen, 2019)

	Hemspråkslärare 1	Hemspråkslärare 2	Hemspråkslärare 3
utbildning	lärarutbildning i hemlandet och tolkutbildning i Finland	klasslärare från sitt hemland	tradenom och grundkurser i pedagogik i Finland
antar år som hemspråkslärare	1,5 år	26 år	19 år
	Klasslärare A	Klasslärare B	Klasslärare C
utbildning	klasslärare från Åbo Akademi	klasslärare och barnträdgårdslärare från Åbo Akademi	klasslärare från Åbo Akademi
antal år som klasslärare	13 år	13 år	16 år

Som tabell 3 visar varierar utbildningen hos de tre hemspråkslärarna kraftigt, också erfarenheter av läraryrket varierar mycket hos hemspråkslärarna. Ifråga om klasslärarna så har alla gått lärarutbildningen i Åbo Akademi. Alla klasslärare har arbetat som lärare i över 10 år.

4.5 Urval och genomförande

Vi har intervjuat tre hemspråkslärare och tre klasslärare. Vi har träffat informanterna och spelat in intervjuerna. Intervjuerna av klasslärarna kunde göras i skolorna där de arbetar. Två av hemspråkslärarna kunde vi också träffa i en skola där de arbetar, den tredje hemspråksläraren träffade vi på ett café. Vi ville träffa informanterna för att skapa en trygg miljö för informanten att svara på frågorna och uttrycka sina åsikter. Eftersom vi visste att hälften av våra informanter har ett annat hemspråk än intervjuspråket ville vi träffa dem personligen för att ha möjlighet att förklara vid eventuella språkliga missförstånd.

Vi har fått kontakt med klasslärarna genom skolornas rektorer. Hemspråkslärarna har vi kontaktat direkt via e-post. Redan i e-posten till hemspråkslärarna och rektorerna har vi berättat om vår studie och syftet med undersökningen som görs som en fristående del inom projektet *Multiped @IKI* vid Åbo Akademi (se bilaga 3 för information om spetsprojektet IKI). Samtliga av informanterna som ställde upp på intervjun informerades om deras rättigheter att avbryta intervjun när som helst. Inför varje intervju har vi berättat kort om oss själva, våra studier och vårt forskningsintresse. Informanterna informerades också om studiens syfte och forskningsfrågorna som vi utgått ifrån. Tillstånd att spela in intervjuerna samlades in och informanten garanterades anonymitet. Allt insamlat material behandlades konfidentiellt och det är endast vi som utfört studien som har haft tillgång till inspelningarna. Resultatet kommer att presenteras vid Åbo Akademi och publiceras i samband med vår avhandling. Samtliga av informanterna får ta del av resultatet före publicering.

4.6 Databearbetning och analys

Samtliga av studiens intervjuer spelades in och transkriberades. Transkribering är en skriftlig konstruktion av en muntlig kommunikation. Enligt Kvale (1997, s. 149) anses transkriberingen vara det enda pålitliga datamaterialet vid användningen av intervjuer. Dels har vi haft två olika intervjuguider att utgå ifrån och dels har varje intervju varit unik eftersom frågorna justeras enligt informantens svar. Trost (2010, s.71) påpekar att medan intervjuerna kan variera är det viktigt att frågornas innebörd är densamma för att möjliggöra en analys. Allt som sades under intervjutillfället skrevs med i transkriberingen och när informanten tog en paus markerades det med tre punkter.

Vi har använt standardsvenska för att garantera informanternas anonymitet. Dialektala uttryck omformulerades till standardsvenska men innebörden bevarades. Vid tillfällen då hemspråkslärarna nämnt sitt modersmål eller hemland har vi valt att byta ut benämningen till begreppen modersmål och hemland för att garantera deras anonymitet.

Vi har i kapitlet för resultatredovisningen valt att presentera hemspråkslärarna och klasslärarna var för sig. Det har vi valt för att strukturera resultatet och underlätta jämförelser mellan dels de enskilda lärarna och dels de två grupperna, hemspråkslärarna och klasslärarna.

4.7 Studiens reliabilitet, validitet och etik

Validitet och reliabilitet hör ihop, det gör att man inte kan fokusera bara på den ena. Kullberg (1996, s. 73) definierar validitet som styrkan man använder för att undersöka om forskaren hållit sig till studiens syfte. En god validitet betyder att man lyckas med detta. Reliabilitet handlar om noggrannhet i undersökningen. Etiska frågor bör vara närvarande i alla steg inom en studie. Informantens integritet och värdighet ska respekteras, vilket betyder att man i transkriberingen och resultatredovisningen inte använder sig av felaktigt talspråk (Trost, 2010, s. 123).

Vid en studie där människor är informanter ställs fyra krav som ska upprätthållas. De fyra kraven handlar om konfidentialitet, samtycke, information och nyttjande. Konfidentialitet betyder att obehöriga inte får ta del av det insamlade materialet. Samtyckeskravet betyder att informanterna ger sitt tillstånd till att materialet samlas in. Informationskravet betyder att informanten informeras om undersökningen och dess frågor samt om informanternas rätt att avbryta enligt eget tycke. Nyttjandekravet betyder att information om informanten inte får lämnas ut till obehöriga eller utomstående utanför undersökningen utan ett godkännande av informationen (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi har följt dessa krav genom att vid varje intervju informera informanterna om undersökningen och dess forskningsfrågor. Före intervjuerna har vi bitt om lov att spela in samtalet och informanterna har informerats om att de kan avbryta intervjun om de inte är bekväma med frågorna (Johansson & Svedner, 2010, s.22). De fyra etiska principerna har nämnts för alla informanter och vi har förklarat deras innebörd. Informanterna har också informerats om att alla ljudfiler som spelats in under intervjuerna kommer att raderas så snart undersökningen är klar.

5 Resultat

Avhandlingens femte kapitel redogör för studiens resultat. Vi har delat upp informanterna. Hemspråkslärarna presenteras som en grupp och klasslärarna som en annan grupp. De enskilda informanterna har fått utrymme inom respektive grupp. Vi börjar med hemspråkslärarnas perspektiv. Vi har strukturerat kapitlet så att under respektive grupp är resultatet indelat enligt forskningsfrågorna.

5.1 Hemspråkslärarnas perspektiv

I detta avsnitt presenteras hemspråkslärarnas perspektiv. Vi omnämner hemspråkslärarna som hemspråkslärare 1, hemspråkslärare 2 och hemspråkslärare 3 för att garantera informanternas anonymitet. Dessutom har vi valt att inte nämna hemspråkslärare hemland eller modersmål, detta för att inte äventyra deras anonymitet. Istället använder vi begrepp som *modersmål*, *hemspråk* och *hemland*.

5.1.1 Hur upplever hemspråkslärare elevernas flerspråkighet?

Alla hemspråkslärare som vi intervjuat har varit mycket positiva till flerspråkighet. De poängterade att flera språk är en rikedom och att det innebär flera möjligheter (citater 1 och 2). Hemspråkslärare 2 pratar om integrering och att språket är avgörande för att bli en del av samhället (citater 2). I avsnitt 2.2.2 nämner vi enspråkiga samhällen och hur dessa tidigare prioriterat goda kunskaper i ett språk. Vidare konstaterar vi i samma stycke att flerspråkiga samhällen upplevt det motsatta. Det stödjer hemspråkslärare 2 när hen pratar om att ju flera språk man kan desto bättre kommer man in i samhället och desto flera möjligheter har man (citater 2).

Nå när man tänker på det, det är en riktig rikedom när man kan flera språk. Att skapa kontakt med olika kulturer och att kunna flera språk är jätte intressant, man lär sig väldigt väldigt mycket och man utvecklar sig på ett unikt sätt... - Citat 1 av hemspråkslärare 1

det är en större möjlighet, absolut. Jag är övertygad om att de som har fler språk så de klarar mycket bättre i samhället, eller kanske kommer bättre in i samhället, mera möjligheter” - Citat 2 av hemspråkslärare 2

Om de har hemligheter och vill berätta till varandra då brukar de använda andra språk. Det har jag hört från elevernas föräldrar. De kan prata svenska med varandra om de har hemligheter och inte vill att föräldrarna ska veta vad som är på gång - Citat 3 av hemspråkslärare 1

när jag träffar föräldrarna så klagar de att hur ska vi ... de pratar hela tiden finska - Citat 4 av hemspråkslärare 2

Hemspråkslärare 2 berättar att hen fått klagomål av föräldrarna för att eleven använder skolspråket hemma och därmed exkluderat föräldrarna (citat 4). Hemspråkslärare 1 berättar att hens elever använder sina språk i olika situationer; har de till exempel hemligheter så kan de sinsemellan använda ett språk som exkluderar omgivningen (citat 3). Vi har tidigare konstaterat att barn socialiseras till språk och att det är genom olika sociala sammanhang som språkliga färdigheter utvecklas (avsnitt 2.1). Hemspråkslärare 1 pratar om att barnen medvetet använder sina språkliga färdigheter i olika sammanhang; till exempel när man pratar om hemligheter som andra inte får ta del av (citat 3). Då kan vi konstatera att barnet medvetet använder sina språkliga färdigheter beroende på sammanhang.

“jag är intresserad av språk. Jag tycker att det spelar en mycket stor roll. Jag lärde mig svenska när jag kom till finland. men svenska räckte inte så jag lärde mig finska. Engelskan har jag haft när jag var liten, och engelskan var en stöd för att lära mig svenska. Som hemspråkslärare så har jag förbättrat min språkkunskap om främmande språk” - Citat 5 av hemspråkslärare 3

Medan hemspråkslärare 1 fokuserar på fenomenet flerspråkighet ur ett allmänt samhällsperspektiv “*man tänker ... man lär sig*” (citat 1) så ser vi att hemspråkslärare 3 utgår ifrån sitt eget perspektiv “*jag är ... jag lärde mig ... jag kom ... så jag ... har jag ...*” (citat 5). Hemspråkslärare 3 nämner inte specifikt elevens flerspråkighet utan berättar istället hur hen själv lärt sig flera språk. Hemspråkslärare 1 lyfter fram fördelarna med att kunna flera språk och hen anser det vara en rikedom (citat 1). Hen pratar om att när man lär sig flera språk utvecklas man på ett unikt sätt (citat 1). I avsnitt 2.2.2 konstaterar vi att flerspråkighet är något att eftersträva och att många upplever att flerspråkighet värderas högre nu än tidigare (Horst, 2003, s. 53).

5.1.2 Vilka för- och nackdelar upplever hemspråkslärarna med att undervisa flerspråkiga elever?

Hemspråkslärare 1 nämner sin egen språkliga utveckling som en fördel med att undervisa hemspråk. Efter att hen börjat undervisa har hen fördjupat sig i sitt modersmål och därmed upptäckt nya aspekter av språket (citat 6). Hen har inte själv upplevt nackdelar med att undervisa flerspråkiga elever (citat 7). I tidigare studier till exempel Bunar (2010) lyfts vikten av att bevara elevens modersmål fram, och hemspråkslärare 1 säger att om en elev har goda kunskaper i sitt förstaspråk så är det lättare att lära sig ett främmande språk.

Fördelar för mig är att jag utvecklat mina egna kunskaper i mitt eget modersmål. Jag började läsa på nytt grammatiken [...] När man undervisar måste man kunna språket bra så jag blev tvungen att läsa ganska mycket grammatik och allt möjligt, så man lär sig nog väldigt mycket om det språket som man undervisar. - Citat 6 av Hemspråkslärare 1

Jag vågar inte säga om det finns nackdelar med att undervisa flerspråkiga elever. Jag har inte upplevt själv att det finns nackdelar med att undervisa flerspråkiga elever men säkert finns det. Det kan vara så ... Om elever är riktigt bra på deras modersmål så är det lättare för dem att lära sig ett annat språk. Så jag ser inga nackdelar med att undervisa flerspråkiga elever - Citat 7 av hemspråkslärare 1

Hemspråkslärare 1 säger att om elever är bra på sitt modersmål så blir det lättare att lära sig ett annat språk, men är det inte snarare ett resultat av undervisningen? Hen öppnar upp för möjligheten att det kan finnas nackdelar, men att hen själv inte upplevt dem.

Jag ser inga nackdelar - Citat 8 av hemspråkslärare 2

Hemspråkslärare 2 konstaterar att hen inte upplever några nackdelar med att undervisa flerspråkiga elever. Men fortsätter sedan med att konstatera att eleverna blandar lite (citat 9). Tydligt uppfattar hemspråksläraren 2 att det är en nackdel att språken blandas även om andra studier (Wedin, 2017) visar att det är vanligt att flerspråkiga elever använder alla språk de kan. Att hemspråkslärare 2 upplever språkblandning som negativt förstärks ytterligare när hen säger att de flesta elever har svaga kunskaper både i modersmålet och i andra språk (citat 9). Ganuza och Hedman (2018) påpekar att barnets förstaspråk måste utvecklas för att garantera en språklig

utveckling även i andra språk. Eftersom hemspråkslärare 2 nämner att eleverna saknar motivation i hemspråksundervisningen kan man fundera på om bristande motivation kan leda till svaga språkliga färdigheter även utanför hemspråksundervisningen?

Vi försöker undervisa men eleverna blandar lite. Jag vet att när de kommer till klassen kommer de med finska och svenska och där försöker vi skapa en annan atmosfär så att de kan använda sitt hemspråk. De flesta har svaga kunskaper i både modersmålet och de andra språken [...] eftersom eleven vet att hemspråksundervisningen inte är ett måste så är de inte motiverade - Citat 9 av hemspråkslärare 2

Hemspråkslärare 3 nämner att eleverna själva är den största utmaningen liksom bristen på motivation. Hen funderar på att bristen på motivation kan bero på att eleverna är trötta efter en heldag i skolan. Hyltenstam (1996) nämner bland annat olämplig schemaläggning som en av de vanligaste orsakerna till att elever väljer att hoppa av hemspråksundervisning. Dessutom upplever hemspråksläraren att eleverna själva inte förstår varför de måste gå till hemspråksundervisning. (cit. 10.)

“Många av eleverna är omotiverade att komma på lektioner. Många är trötta då våra lektioner är efter skolan då elever är jätte trötta [...] det blir som ett extra jobb för dem att komma på hemspråksundervisning och ibland vet de inte varför de måste gå till hemspråksundervisning” - Citat 10 av hemspråkslärare 3

Det stärker deras identitet, de känner sig trygga att använda sitt modersmål i skolan och det hjälper dem att trivas i skolan. - Citat 11 av hemspråkslärare 1

Det är viktigt att vi pratar om identitet och kultur. [...] När vi pratar om kultur så förstår de bättre varför och vi pratar om identitet så att de förstår vem de är - Citat 12 av hemspråkslärare 3

Både hemspråkslärare 1 och 3 tar upp frågan om identitet (cit. 11 och 12). Hemspråkslärare 1 förklarar att undervisningen stärker elevens identitet och att det hjälper dem att trivas i skolan (cit. 11). Hemspråkslärare 3 förklarar att genom att prata om kultur så förstår eleven bättre varför de ska gå i hemspråksundervisning. Hen pratar också om identitet och säger att det hjälper eleven att förstå vem de är (cit. 12). Utbildningsstyrelsen (2014) har poängterat att elevernas identiteter ska ges utrymme att utvecklas och vidare konstaterar Cummins & Early

(2015) i sina studier att identiteten utvecklas genom språket.

Nå en sak är ju att det finns de elever som kan skriva och läsa från tidigare, och andra elever kan, eller ingenting. Så de är jätte splittrade. Det är nog stor skillnad mellan eleverna och vad de kan. Så det blir svårt att undervisa alla - Citat 13 av hemspråkslärare 3

Hemspråkslärare 3 lyfter fram att utmaningen med att undervisa flerspråkiga elever är de varierande kunskaperna mellan eleverna. Hen upplever att eleverna är mycket splittrade och att det är svårt att undervisa alla på deras nivå (citat 13). Elmeroth (2010, s. 87) pratar om den dubbla uppgiften i skolan för flerspråkiga elever. Elmeroth lyfter även fram att en av utmaningarna med att undervisa flerspråkiga elevgrupper är just elevernas varierande kunskaper. Det är en utmaning för läraren att planera en lektion för gruppen som helhet och samtidigt garantera en god lärmiljö på rätt nivå för alla elever.

5.1.3 Hur beaktar hemspråkslärarna elevens flerspråkighet i undervisningen?

Hemspråkslärarna berättade att de själva främst använder undervisningsspråket med eleverna (citat 14, 15 och 17). Vid behov eller för att förtydliga något kan de använda ett annat språk (citat 15 och 16). Eleverna sinsemellan blandar och växlar mellan olika språk. Hemspråkslärare 1 berättar att hen inte har något emot det (citat 14). Hen berättar att hen ibland frågar eleverna om de har stött på ett ord eller ett begrepp de inte förstått, och då hjälper hen dem att översätta det så att de förstår innebörden (citat 16). Hemspråkslärare 2 berättar att hen ibland förklarar på svenska eller finska (citat 15) medan hemspråkslärare 3 inte nämner något om att hen skulle använda andra språk än hemspråket (citat 17).

Hemspråkslärare 3 berättar att hens elever ibland pratar på andra språk än hemspråket men att hen helst vill att de ska prata på hemspråket. Hen säger först att hen inte säger något när eleverna använder andra språk men senare säger hen att hen ibland kan uppmuntra eleven att säga det på hemspråket istället (citat 17).

Jag är inte emot att de använder andra språk men jag satsar helt på att själv prata hemspråket, eller helst vill jag nog att de pratar hemspråket, men nä jag är inte emot att de pratar andra språk. De får prata vad de vill, så länge de pratar om rätt innehåll - Citat 14 av hemspråkslärare 1

När vi har lektion på hemspråket så pratar jag mest hemspråket, men ibland måste jag förklara lite också på svenska och lite finska. - Citat 15 av hemspråkslärare 2

Jag brukar fråga om det finns ett ord på svenska som de inte förstår, så kan de fråga så hjälper jag med översättningen - Citat 16 av hemspråkslärare 1

Jag pratar bara hemspråket. Jag vill att eleverna också ska göra det, men ibland pratar de annat språk med varandra och då säger jag inget. [...] men ibland frågar jag om de kan säga det på hemspråket istället. - Citat 17 av hemspråkslärare 3

Hemspråkslärarna berättar att de varken uppmuntrar eller förbjuder användningen av andra språk än hemspråket under lektionerna. Huvudsaken är att de diskuterar det som är relevant för undervisningen. För att motivera eleverna försöker samtliga hemspråkslärare variera undervisningen och använda mycket kroppsspråk. Om eleverna är omotiverade så säger en av hemspråkslärarna att hen använder lekar eller har en diskussion med eleverna på hemspråket om allt möjligt till exempel hur skoldagen har gått (Citat 18).

Vi brukar göra lite olika, ibland leker vi och ibland bara pratar vi om deras dag. Vi sjunger också ibland. Jag försöker använda olika metoder så att det ska orka. Jag vill att de ska, alltså ha en bra stämning, att vi har en bra atmosfär i klassen. - Citat 18 av hemspråkslärare 2

5.1.4 Hur uppfattar hemspråkslärarna hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?

Hemspråkslärare 1 är övertygad om att hans elever trivs med hemspråksundervisningen och att de ser fram emot den. Hen tror att eleverna skulle vilja ha mera hemspråksundervisning än den de har (citat 19). Hen lyfter fram tryggheten i att få uttrycka sig på sitt hemspråk “*de känner att de har en frihet [...] de kan skämta och de kan säga det de menar utan att vara rädda att säga fel*” (Citat 19). En strukturerad hemspråksundervisning kan skapa en trygg punkt för till exempel nyanlända elever (Bunar, 2010). I hemspråksundervisningen får eleven möjlighet att uttrycka sig utan rädsla eller distraktioner förknippas med att främmande språk (jämför avsnitt 3.3.2 och citat 19).

Eleverna blir glada att komma in till lektionerna, de vill gärna ha mera lektioner än

två lektioner i veckan. Jag tror att de vill jätte gärna ha mera för att de stärker deras identitet, de känner sig trygga att använda deras modersmål i skolan och på ett sätt hjälper det dem att trivas i skolan. [...] De känner att de har en frihet i hemspråksundervisningen, de kan skämta, och de kan säga det de menar utan att vara rädda att säga fel, jag tror att det hjälper dem ganska mycket att trivas. - Citat 19 av hemspråkslärare 1

Hemspråkslärare 2 (citat 20) upplever att eleverna ibland inte alls är motiverade när de kommer till lektionen men att det ändras när undervisningen börjar. Genom hemspråksundervisningen får eleven utveckla sin språkliga och kulturella identitet i samspel med andra elever med samma bakgrund. Musk (2010) konstaterar att människans identitet bekräftas i samspel med omvärlden och att genom språket blir identiteten officiell. Det är val av begrepp och handlingar som skapar människans identitet och det kan därför ses som avgörande för ett barn att få utforska sitt hemspråk.

Ibland har jag märkt att eleverna inte vill, de kanske vill fara till en kompis tex då hemspråksundervisningen börjar. Men när de kommer till klassrummet så blir det annorlunda. Det märks att när eleverna träffar varandra blir de glada, jag tror att de upplever att de har en gemenskap som de bara kan få på hemspråksundervisning, eftersom de får träffa andra med samma språk. Det är kanske lite som en träffpunkt med hemspråksundervisning - Citat 20 av hemspråkslärare 2

Samtliga av hemspråkslärarna anser målet med hemspråksundervisningen vara att stärka elevens modersmål och på så sätt utveckla elevens språkliga identitet (citat 21,22 och 23. Se även Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86). Alla tre nämner dessutom att ett starkt hemspråk hjälper eleven att lättare lära främmande språk. (jämför avsnitt 3.3.1 och 3.3.2). Hemspråkslärare 1 säger att målet är att de ska komma vidare i livet och klara sig bra. Hen fortsätter med att motivera sitt svar med att om man har ett starkt modersmål så lär man sig lättare andra språk. Här har hen dragit paralleller mellan att klara sig bra och kunna flera språk (citat 21). Även hemspråkslärare 3 nämner hemspråkets betydelse för övrig kognitiv utveckling. Hen säger att eleverna behöver ett starkt modersmål för att kunna bygga upp kunskap (citat 23).

Målet är att de ska komma vidare i livet och klara sig bra [...] om de har starkt

modersmål så kommer de att lättare lära sig andra språk. Det hjälper dem att lära snabbt andra språk - Citat 21 av hemspråkslärare 1

Målet är att de åtminstone kan skriva och läsa på deras hemspråk, och att de inte ska glömma bort deras identitet. Målet kanske är att de ska veta vem "jag" är, sådant är viktigt. [...] och så när de kan sitt hemspråk så kan de lättare lära andra språk också. - Citat 22 av hemspråkslärare 2

Målet är att de ska kunna sitt modersmål, så att de kan bygga upp kunskap och lära sig andra språk. De ska kunna kommunicera med andra som pratar samma språk. - Citat 23 av hemspråkslärare 3

Hemspråkslärare 2 nämner att hen läst forskning som säger att ett starkt modersmål underlättar övrig språklig inläring och bättre prestationer i övriga skolämnen (citat 24).

De elever som har gått i hemspråksundervisning klarar sig mycket bättre i vanliga skolan, alltså i de andra skolämnen och på skolspråket. Det har forskning visat, jag vet att jag har läst det men nu minns jag inte ... Men så är det (skratt) hemspråksundervisning är viktig, det är klart att jag säger så. - Citat 24 av hemspråkslärare 2

Ja, hemspråksundervisning är jätteviktig. Det är mitt arbete så jag tycker det, (skratt), men kanske jag bara tycker det för att det är mitt arbete? Nej nej, det är klart att eleven måste få lära sig sitt hemspråk. - Citat 25 av hemspråkslärare 3

Både hemspråkslärare 2 och 3 säger att hemspråksundervisningen är viktig, det är intressant att hemspråkslärare 3 ställer sig själv frågan om hen endast tycker så för att det är hens arbete? (citat 25).

5.2 Klassläraernas perspektiv

I detta avsnitt presenteras klassläraernas perspektiv. Vi omnämner klasslärarna som klasslärare A, klasslärare B och klasslärare C för att garantera informanternas anonymitet.

5.2.1 Hur upplever klasslärarna elevernas flerspråkighet?

På basis av vår teori (avsnitt 2 och 3) bad vi våra informanter förklara hur de uppfattar flerspråkighet och vad begreppen betyder för dem. Klasslärare A skiljer på tvåspråkighet och flerspråkighet. Enligt klasslärare A innebär tvåspråkighet att man talar skolans språk, det som hen kallar för normspråket, och ett annat språk. Flerspråkighet förklarar klasslärare A betyder att man varje dag använder flera än två språk. (cit 26) Löthagen, m.fl. (2010, s. 11.) definierar flerspråkighet som behärskandet av två eller flera språk. I avsnitt 2.2 konstaterar vi även att begreppen språk och flerspråkighet inte är tillräckliga, det krävs mera för att kunna rymma språkets och flerspråkighetens komplexitet. (jämför Axelsson, 2004).

tvåspråkighet är nu att man talar normspråket, det man talar i skolan och ett annat språk. medan flerspråkighet upplever jag iallafall att man varje dag talar flera än två språk. - Citat 26 av klasslärare A

Klasslärare A berättar att hen låter eleverna prata sina hemspråk sinsemellan, förutom i situationer då språket används för att exkludera andra elever. Hen ger ett exempel från matsalen där fem elever pratar ett annat språk och en elev inte förstår, då har hen sagt åt dem att de ska prata svenska så att alla förstår. Det motiverar hen med att ingen ska få känna sig utanför eller exkluderad på grund av språken. Klasslärare A berättar att hen har elever som ofta pratar ett annat språk och hen har elever som sällan gör det (Citat 27). Vad det kan bero nämns inte desto mera. Men i avsnitt 3.1 diskuterar vi vikten av en flerspråkig miljö som uppmuntrar eleven att uttrycka sig oberoende av språket (jämför även Garcia m.fl., 2018).

Klasslärare A berättar även om en nyanländ elev som blivit en del av klassens samhörighet när hen börjat prata svenska. Då används språket som ett inkluderande verktyg. I citat 27 hör vi om elever som exkluderar andra genom att medvetet använda ett annat språk, medan i citat 28 är det genom ett gemensamt språk som den nyanlända eleven inkluderas i samhörigheten. Det stämmer väl överens med språk som ett socialt verktyg (jämför Wedin, 2017). Språket utvecklas genom socialt samspel och sociala sammanhang präglas av språkanvändningen.

Jag har flera elever som ofta pratar ett annat språk sinsemellan och jag hindrar dom inte, bara om jag tycker att de blir något negativt. Men till exempel i matsalen och om det finns fem elever som pratar ett annat språk och en elev som inte kan, så då har jag sagt till dom att prata svenska så att alla förstår, så att den ena eleven inte ska känna sig utanför. Så det gör de, de exkluderar den som inte kan. Men så finns det som jag vet har ett annat hemspråk än svenska som aldrig talar sitt språk sinsemellan. Jag tycker att man får prata sitt eget modersmål för att de får uttrycka sig. - Citat 27 av Klasslärare A

Eleven som nu har kommit hit till Finland och i min klass har fått en bra samhörighet och blivit en del av klassen nu när hen har börjat prata svenska. - Citat 28 av Klasslärare A

Klasslärare B anser flerspråkigheten vara en rikedom (citat 29). Men hen påpekar också att svenskan är mycket viktig eftersom eleven kommer till en svenskspråkig skola. Klassläraren säger att man i skolan *“laddar dem med svenska”* eftersom alla inte nödvändigtvis får så mycket svenska hemifrån.

En rikedom att kunna flera språk. - Citat 29 av Klasslärare B

Jag tycker att det är jätteviktigt att eleverna får svenskan då de kommer till en svensk skola [...] Det är viktigt att man laddar dem med svenska i skolan för vissa får ingen svenska där hemma. - Citat 30 av klasslärare B

Jag har märkt att de som kan ett annat språk så pratar mycket sinsemellan på just det språket [...] De som är svaga i svenska så tar oftast till kroppsspråket. Det är mera socialt, och de elever har kompisar men de pratar inte utan de använder kroppsspråket som de kan kommunicera med varandra. - Citat 31 av klasslärare B

Klasslärare B menar att elever som har svaga kunskaper i svenska är sociala genom kroppsspråk (citat 31). Eleverna har kamrater men de har inget gemensamt språk, ändå förs ett socialt samspel mellan dem. I avsnitt 2.1 diskuterar vi barnets komplexa uppfattningar om språk och kommunikation. Ett barn använder sin fullständiga språkliga repertoar i samspel med sin omgivning och den flerspråkiga repertoaren omfattar även kroppsspråket vilket gör att barn inte är lika bundna av språkets fasta gränser (jämför Wedin, 2017, s. 22).

Även klasslärare C betonar att flerspråkighet är en rikedom, “*en rikedom, en stor rikedom [...] enbart positivt*” (Citat 32). Hen ser inga direkta nackdelar med att vara flerspråkig men lyfter även fram svårigheterna med att lära sig ett främmande språk (citrat 33). Klasslärare C anser att världen blir mindre när man kan flera språk eftersom man då kan skapa en kommunikation med folk från hela världen (citrat 32). Hen nämner forskning som visat att inläringen av ett främmande språk tar mera tid när man lär sig flera språk samtidigt, här kan vi hänvisa till tabell som Collier (Löthagen m.fl., 2010, s. 13) sammanställt i ett försök att kartlägga tiden som krävs för flerspråkiga barn att lära sig ett främmande språk.

En rikedom, en stor rikedom att kunna många språk som möjligt. Enbart positivt. Världen blir mindre om man kan språk. man kan integrera med folk från olika ställen.
- Citat 32 av klasslärare C

Jag ser inga direkta nackdelar att vara flerspråkig [...] det kan vara kämpigt i början att lära sig ett nytt språk men det jämnar ut sig som forskningen visat, att det tar längre tid att lära in sig ordförråden när man har två språk samtidigt. - Citat 33 av klasslärare C

Klasslärare C pratar om känslospråk (citrat 34). Hen förklarar att känslospråk är det språket som man tänker och drömmer på. Hen upplever att barnen ofta använder sitt känslospråk i lek, känslospråket identifierar klasslärare C som det språket som man lättast kan uttrycka sina känslor på. Hen förklarar att det kan vara det språket som man fått hemifrån men att det inte alltid är så. I avsnitt 2.2.1 redogör vi för första- och andraspråk (se också Abrahamsson, 2009) och vi konstaterar att medan barnets förstaspråk ofta är det starkaste språket är det inte alltid så. Barnets starkaste språk, det som klasslärare C kallar för känslospråk, kan variera beroende på barnets sociala omvärld.

Jag upplever att barnen använder mest sitt känslospråk när det gäller lek [...] känslospråk är för mig det språk du tänker eller drömmer på, alltså det språk som du har lättare att uttrycka dina känslor på. [...] kanske det språk du har fått starkare hemifrån, men det måste inte vara det. - Citat 34 av klasslärare C

Klasslärare C poängterar att det inte endast är nyanlända elever som kan behöva stöd i skolspråket, utan även de elever som bor i Finland men pratar ett annat språk än svenska i hemmet kan behöva extra stöd i svenska (citrat 35). Klasslärare C pratar i citat 32 om vilken

rikedom det är att kunna flera språk, men i citat 35 ser vi även att hen poängterar vikten av att förstärka skolspråket.

Jag anser att det inte enbart är de nya elever som kommer från ett annat land som behöver ett förstärkt svenska, utan även elever som bor i Finland och har ett annat hemspråk än svenska har behov av att förstärka skolspråket. - Citat 35 av klasslärare C

5.2.2 Vilka för- och nackdelar upplever klasslärarna med att undervisa flerspråkiga elever?

Klasslärare A tycker att fördelen med flerspråkiga elevgrupper är att klassen blir bekant med olika kulturer, klasslärare A nämner att den största nackdelen är bristen på resurser. Hen nämner att resurserna i första hand går till elever som behöver språkligt stöd, vilket gynnar den eleven, men resurserna räcker då inte till de elever som behöver stöd i andra aspekter. “*Vi behöver mera resurser för att kunna hjälpa alla elever*” (citat 36).

Fördelen är att man bekantar sig med olika kulturer, att man lär sig att bli tolerant, att förstå barnens kultur. [...] Nackdelen är att resurser går till elev som är i behov av förstärkt svenska och resursen går bort från den elev som behöver intensifierat stöd [...] Vi behöver mera resurser för att kunna hjälpa alla elever. - Citat 36 av klasslärare A

Klasslärare A berättar att bristen på resurser gör att hen känner sig otillräcklig som lärare. Utbildningsstyrelsen (2014, s. 126) har stadgat att man ska inkludera samtliga elevers språkliga och kulturella bakgrund i undervisningen. I avsnitt 1.1 konstaterar vi att detta i praktiken kan bli svårt för läraren och det stämmer överens med klasslärare As upplevelser (citat 37).

Problemet för nyanlända elever är för lite resurser [...] man känner sig otillräckligt som lärare, att man känner att man inte är något till hjälp så att eleven får den undervisning på hens nivå. - Citat 37 av klasslärare A

Klasslärare B nämner att det finns många fördelar med att vara flerspråkig (citat 38). Hen förklarar att en nackdel med att undervisa flerspråkiga elever är att de kan ha svårare att förstå. Klasslärare B säger att om eleven har svag svenska så blir allt mycket svårare för eleven, instruktioner blir mycket mera krävande för eleven att förstå. Elmeroth (2010) lyfter fram den

flerspråkiga elevens dubbla uppgift i skolan. En flerspråkig elev behöver förutom innehållet även fokusera på språket vilket gör att allt blir svårare. (jämför Elmeroth 2010) Klasslärare B konstaterar att eleven inte orkar när språket blir ett hinder för förståelsen. Holm & Londen (2011) konstaterar att språket är avgörande för elevens förmåga att ta till sig innehållet och elevens lärande blir då beroende av den språkliga förståelsen. I citat 39 lyfter klasslärare B fram matematiken som en utmaning för elever med annat hemspråk. Hen berättar att fastän eleven kan matematiken så kan till exempel textuppgifter bli mycket svårare på grund av språket.

Det finns många fördelar med att vara flerspråkig. Man kan flera språk och kan prata med många olika. [...] Nackdelen är att om de har svag svenska så hänger de inte med i klassen, till exempel instruktioner, sagor och berättelser blir mycket svårare och om de inte hänger med så orkar de inte heller. - Citat 38 av klasslärare B

Förståelsen är en utmaning. Elever med ett annat hemspråk än skolspråket har inte samma förståelse. Matematiken kan till exempel bli mycket svårare när det gäller textuppgifter, fastän eleven kan matematik så har de svårt med textuppgifter som är på svenska. - Citat 39 av klasslärare B

Klasslärare C nämner att det är en rikedom även för den enspråkiga eleven att ha flerspråkiga elever i klassen. Eleverna får då möjlighet att bekanta sig med både främmande språk och kulturer (citat 40). West (2016) har undersökt förekomsten av begrepp såsom flerspråkighet och språklig medvetenhet i Grlgru 2014. Totalt nämns begrepp som rör elevers flerspråkighet och språkmedvetenhet 235 gånger jämfört med 3 gånger i Grlgru 2004. Ökningen kan indikera en ökad medvetenhet om fördelarna med flerspråkighet och en önskan om att bevara och utveckla flerspråkighet hos eleven. Något som klasslärare C nämner när hen pratar om att även enspråkiga elever gynnas av att ha flerspråkiga elever i klassen.

Det är en rikedom också för eleverna som är enspråkiga att ha en flerspråkig elev i klassen [...] Eleverna får lära sig både språket och kulturen. - Citat 40 av klasslärare C

Både klasslärare B och C lyfter fram de bristfälliga språkkunskaperna som ett hinder för lärande, om språket blir för svårt försvinner fokuset från innehållet och eleven fastnar vid instruktionerna, till exempel textuppgifter i matematik (citat 39 & 41). Klasslärarna B och C

påpekar att eleven kan vara matematiskt duktig, men språket kan ställa till det eftersom eleven inte förstår instruktioner och då inte vet vad som förväntas av hen.

Förutom kulturella skillnader som kan ställa till det ibland så är ordförråden ofta ett problem. Ju längre upp de i klassen och inte har tillräckligt bra ordförråd, desto svårare blir det med läsförståelse och till exempel textuppgifter i matematik. [...] Man blir tvungen att lägga mycket tid på den eleven att förklara. - Citat 41 av klasslärare C

Klasslärare C nämner dessutom kulturella skillnader som kan vara en utmaning (citat 41). I en mångkulturell skola kan kulturkrockar inte undgås. Då är en ömsesidig respekt och förståelse avgörande för hur situationen löser sig. (jämför t.ex. Elmeroth, 2010).

5.2.3 Hur beaktar klasslärarna elevens flerspråkighet i undervisningen?

Klasslärare A berättar att hen redan i planeringen av undervisningen beaktar den flerspråkiga eleven och planerar dubbelt. I citat 42 nämner klasslärare även språkliga mål som eleven ska lära sig. I följande citat (43) berättar klasslärare A att hen tagit in mera ordkunskap och att oberoende av vad de behandlar så jobbar de med språket. I avsnitt 1.1 påpekar vi att alla lärare är språklärare eftersom språket finns med i alla ämnen och all verksamhet i skolan. (jämför även Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 107) Det är alltså varje lärares ansvar att öka elevens språkliga kunskap till en sådan nivå att eleven kan ta del av undervisningens innehåll.

Jag planerar dubbelt när jag [...] Jag har språkliga mål som elev ska lära sig i proven [...] Jag förenklar meningar så att hen ska förstå. - Citat 42 av klasslärare A

Jag har tagit in mera ordkunskap i undervisning än vad jag har gjort tidigare [...] Oavsett vad vi behandlar så jobbar vi mycket med svenska språket. - Citat 43 av klasslärare A

Klasslärare A säger först att hen inte uppmärksammar elevens hemspråk i undervisningen. Hen säger dock lite senare att ifall hen måste förtydliga sig själv så kan hen kanske använda andra språk än svenska. Detta förfarande motsäger utbildningsstyrelsen har stadgat. (jämför Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28). Man påpekar att den grundläggande utbildningen i Finland ska sträva efter att använda olika språk parallellt i skolan. Vi lyfter även fram begreppet transspråkande (se även Garcia m.fl., 2008 och 2018) i avsnitt 3.1 som förespråkar en simultan

utveckling av elevens samtliga språk.

I undervisningen uppmärksammar jag inte elevens hemspråk [...] kanske då jag ska förtydliga mig själv till eleven så att hen förstår mig så använder jag kanske andra språk än svenska. - Citat 44 av klasslärare A

Klasslärare B förklarar att hen tydliggör instruktionerna så att alla elever ska hänga med (citat 45). Hen berättar att de har alla tillsammans försökt lära sig enkla fraser på elevernas olika språk. Eleverna har varit ivriga att lära sig och ivrig att lära ut. I avsnitt 3.1 nämner vi teori om att en flerspråkig lärmiljö kan främja ett fördjupat kognitivt engagemang. (Se även Garcia m.fl., 2008 och 2018). Det ser vi i citaten av klasslärare B (citat 46 och 48) när hen pratar om elevernas iver och glädje över att få använda sitt språk. I citat 46 ser vi först att klasslärare B berättar om inläringen av enkla fraser som en ensamstående händelse, senare används det som ett exempel. Används samma moment som exempel för att hen redan berättat om det och hade det i färskt minne? Eller används uttrycket "*till exempel*" för att få det att framstå som en av flera saker hen gör för att främja flerspråkighet?

Jag tydliggör när det gäller instruktioner så att eleverna ska hänga med [...] Jag gör det stegvis så att de förstår. - Citat 45 av klasslärare B

Vi har i klassen försökt lära oss enkla fraser på elevernas hemspråk. Man märker att eleverna uppskattar det. [...] När vi till exempel går igenom enkla fraser på elevernas hemspråk så är alla ivriga att lära sig och den som kan språket blir ivrig på att lära ut andra i klassen - Citat 46 av klasslärare B

Klasslärare B berättar om en förståelse att "*man inte är lika duktiga som enspråkiga elever*" (citat 47). Här är det lite oklart vem som har den förståelsen och vem det är som inte anses vara lika duktig som en enspråkig elev? Hänvisar klasslärare B till läraren eller den flerspråkiga eleven? I avsnitt 3.1 refererar vi till Löthagen m.fl. (2010) som diskuterar problematiken med den infödda normen. Den infödda normen bygger på att det är den enspråkiga, den infödda, eleven som sätter normen i skolan. Det i sin tur betyder att medan en flerspråkig elev egentligen gjort större framsteg så syns det inte eftersom eleven mäts gentemot den enspråkiga eleven. Vidare ser vi i citat 47 att klasslärare B poängterar att man borde fokusera på det som eleven egentligen kan, i matematik kan man till exempel fokusera på uträkningar framför textuppgifter som kan ställa till det på grund av språket.

Du har dendär förståelsen att man inte är lika duktiga som enspråkiga elever. Man borde se vad eleverna egentligen kan. När det gäller matematik så uträkningar kan eleverna men när det kommer till textuppgifter så har de svårare då de inte förstår. - Citat 47 av klasslärare B

Klasslärare B berättar om att de haft besök i klassen av personer från ett annat land. I klassens fanns det en elev från samma land och de kunde då sinsemellan prata sitt hemspråk. Klasslärare B berättar om elevens glädje över att få använda sitt modersmål i skolan och prata med gästerna. Vi citerar Cummins & Early (2015) och lyfter fram att en språklig mångfald kan användas som en tillgång i hela skolmiljön (se även avsnitt 3.1), till exempel genom att bjuda in gäster med olika språk och kulturer.

Vi hade besök av personer från ett annat land, från samma land som en av mina elever. Min elev fick då glädje när hen kunde prata på sitt modersmål med dem.- Citat 48 av klasslärare B

Klasslärare C berättar att man planerar och skapar uppgifter som eleven förstår. Hen poängterar att det är viktigt att prioritera instruktionerna. Detta gör hen genom att använda flera bilder och mera resurser, såsom tid och energi, vid inledningen. Hen förtydligar att det är viktigt att vara så tydlig som möjlig med instruktionerna så att eleven förstår och på så sätt undviker man missförstånd (citat 51). Genom en ömsesidig respekt och förståelse kan eventuella missförstånd och kulturkrockar avvärjas (Ljungberg, 2005).

Man gör uppgifter på en nivå så att de förstår [...] Med bilder och mera resurser i instruktions givning. [...] Det beror på hur långt eleverna har kommit med svenskan och kulturen. Man måste vara tydligt med instruktioner så att de inte blir en missförstånd - Citat 51 av klasslärare C

Klasslärare C berättar att hen kan förklara för eleven på ett annat språk än undervisningsspråket. Hen berättar även att hen har lärt sig enkla fraser på elevens hemspråk och att hen på så sätt uppmärksammat elevens hemspråk. Medan klasslärare B (citat 46) gör detta tillsammans med klassen och inkluderar övriga elever nämner klasslärare C inte om detta är något som endast hen gör eller om hen inkluderar hela klassen. (Citat 52.)

Om jag och eleverna har ett gemensamt språk som vi kan så kan jag förklara på det

språket så att eleverna förstår. Jag har tidigare haft elever från ett annat land och lärt mig enkla fraser på deras språk, och på det sättet har jag uppmärksammat elevernas hemspråk. - Citat 52 av klasslärare C

Klasslärare C är den enda av våra informanter som erkänner att hen är mera förlåtande när det gäller elever med ett annat hemspråk (citat 53). Hen berättar att hen tenderar vara mera förlåtande till exempel när det gäller stavfel. Klasslärare B (citat 47) nämner att man borde se mera på det som eleven kan och inte fokusera på språket. Utifrån dessa citat (47 & 53) kan vi konstatera att klasslärare B & C tycks vara medvetna om den flerspråkiga elevens dubbla uppgift i skolan.

Om jag är riktigt ärlig så är jag mera förlåtande med elever som har svenska som andraspråk [...] Att när det gäller stavfel och så vidare så är jag mera förlåtande. - Citat 53 av klasslärare C

5.2.4 Hur uppfattar läraren hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?

Klasslärare A konstaterar att hemspråksundervisningen är veckans höjdpunkt för eleverna eftersom att de då får uttrycka sig fritt på sitt modersmål (citat 54 & 55). Hen poängterar att det är viktigt med hemspråksundervisning för att det stärker elevens självkänsla. Musk (2010) nämner vikten av att låta eleven använda sin fulla språkliga repertoar för att förbättra elevens språkliga självkänsla och identitet. Klasslärare A nämner även identitet i citat 55 och konstaterar att det är viktigt så att man vet vem man är. Hen fortsätter med att konstatera att man inte får glömma bort sitt modersmål (citat 55).

Det är veckans höjdpunkt för eleverna att gå på hemspråksundervisning [...] De får uttrycka sig på sitt modersmål. - Citat 54 av klasslärare A

Det är viktigt att eleverna går till hemspråksundervisning. För självkänslan och samhörigheten [...] Identitet är en viktig sak, så att de vet vem de är [...] Jag tycker att man inte ska glömma bort sitt modersmål ifall man kommer från ett annat land. - Citat 55 av klasslärare A

Även klasslärare B tror att eleverna uppskattar hemspråksundervisningen. Hen poängterar att

det är viktigt att eleven kan prata på sitt eget språk, vidare säger hen att det är synd att inte alla elever får hemspråksundervisning (citat 56) och hen konstaterar att *“det är ju inte så vanligt att ha hemspråksundervisning”* (citat 57). Elmeroth (2008) påpekar att hemspråksundervisningen inte ordnas i tillräcklig utsträckning (se även avsnitt 3.2.2). Klasslärare B funderar på målet för hemspråksundervisningen och hen säger att hen tror att målet är att stärka skrivningen på hemspråket. I avsnitt 2.1 lyfter vi fram en studie av Wedin (2017) där eleverna inte kunde skriva på sitt modersmål, vi använder studien för att belysa komplexiteten hos ett barns språkliga repertoar. Därför kan det ses som intressant att klasslärare B specifikt lyfter skrivningen som ett mål för hemspråksundervisningen eftersom den bristande kunskapen i skrivandet var väsentlig i Wedins studie (citat 57 & avsnitt 2.1).

Jag tror att eleverna uppskattar att det finns hemspråksundervisning [...] Det är viktigt att de kan prata på sitt eget språk och att de känner den kulturella samhörigheten [...] Det är synd att det inte finns hemspråksundervisning för alla. - Citat 56 av klasslärare B

Målet med hemspråksundervisning tror jag att man stärker hur man skriver på deras modersmål [...] men det är ju inte så vanligt att ha hemspråksundervisning. - Citat 57 av klasslärare B

Medan klasslärare B ett flertal gånger konstaterar att det inte är så vanligt med hemspråksundervisning och att hen önskar att alla fick ha det (citat 57 & 56) avslutar hen med att poängtera att hen helst vill ha hemspråksundervisningen utanför skolans verksamhet (citat 58). Skolverket (2008) i Sverige har gjort en studie och därigenom konstaterat att medan samtliga lärare tycker att hemspråksundervisning är något positivt så väljer de ändå att prioritera elevens kunskaper i undervisningsspråket (se även avsnitt 3.3.2). Skolverket har tagit avstånd från detta och valt att gå ut och påpeka att ett starkt förstaspråk, hemspråk, stödjer övrig språklig inläring. Utbildningsstyrelsen i Finland poängterar att alla lärare ska vara språkliga förebilder och ska stödja elevens språkliga utveckling. I avsnitt 2.2.2 påpekar vi även att Utbildningsstyrelsen (2014, s. 28) fastslår att elevernas flerspråkighet är en form av kulturell mångfald och att flerspråkigheten som sådan alltså ska bevaras i skolmiljön och utbildningen i Finland.

Men nog skulle jag vill att hemspråksundervisning ska vara utanför skoltiden - Citat 58

av klasslärare B

Klasslärare C börjar med att konstatera att hen inte vet så mycket om hemspråksundervisningen. Hen vet att hens elever har hemspråksundervisning två gånger i veckan men mera än så vet hen inte (citat 59). I avsnitt 3.2.1 konstaterar vi med hjälp av Cummins och Wadensjö (2017, s. 141-143) studie att 2,5 undervisningstimmar i veckan inte räcker till för mera än grunderna.

Jag vet att mina elever har två gånger i veckan hemspråksundervisning [...] mera vet jag inte om hur och vad de gör. - Citat 59 av klasslärare C

Medan Cummins och Wadensjö (2017) konstaterar att 2,5 undervisningstimmar endast räcker till att täcka grunderna är det intressant att det är just det som klasslärare C anser vara målet med hemspråksundervisningen (citat 60). Hen konstaterar att alla inte får möjlighet att utveckla sitt hemspråk där hemma och att det därför är viktigt att man får göra det i skolan (citat 60). Trots det konstaterar klasslärare C att hen inte tycker att det är bra att hemspråksundervisningen ordnas på skoltid (citat 61). Klasslärare C säger att genom hemspråksundervisningen får eleverna möjlighet att utveckla sina kulturella identiteter (citat 60), något som utbildningsstyrelsen (2014, s. 86) konstaterat är en av skolans uppgifter.

Målet tror jag är att de får grunderna i deras modersmålsundervisning [...] alla får inte det där hemma, så det är en möjlighet att ha det i skolan. eleverna får åtminstone utveckla sina kulturella identiteter genom språket. - Citat 60 klasslärare C

För tillfälle ordnas det på skoltid vilket jag inte tycker är bra [...] för att då e de borta från klassens undervisning, och där skulle de behöva öva mera svenska. Helst före eller efter skolan skulle de kunna ha hemspråksundervisningen. - Citat 61 av klasslärare C

Klasslärare B ansåg hemspråksundervisningen vara viktig, men vill helst hålla det utanför skolan (citat 58). Även klasslärare C är inne på samma spår. Hen nämner att hemspråksundervisningen ordnas på skoltid men att hen inte tycker om det (citat 61). Klasslärare C motiverar sitt svar med att eleven då är borta från undervisning i klassen och missar tillfällena att öva sin svenska (citat 61). Klasslärare C föreslår att

hemspråksundervisningen helst kunde hållas före eller efter skolan, men hemspråkslärare 3 anser problematiken då vara att eleverna är för trötta (citat 10).

6 Sammanfattande diskussion och förslag på vidare forskning

I avhandlingens sjätte och sista kapitel diskuteras resultaten och metoderna. Först diskuteras resultaten och hur de kan tolkas. Sedan granskar vi kritiskt valet av metod och förslag på alternativa metoder i förhållandet till ett bredare syfte lyfts fram. Avslutningsvis ges förslag på vidare forskning och vi presenterar olika frågeställningar som efter vår studie saknar svar.

6.1 Resultatdiskussion

Alla studiens informanter är överens om att det finns fördelar med att vara flerspråkig och samtliga av informanterna anser det vara en rikedom att kunna mera än ett språk. Studiens första forskningsfråga handlar om lärarens upplevelser av elevernas flerspråkighet. Generellt sett är samtliga informanter positivt inställda till flerspråkighet men klasslärarna uttrycker en oro över den flerspråkiga elevens dubbla uppgift i skolan.

Den dubbla uppgiften i skolan innebär att förutom innehållet måste den flerspråkiga eleven fokusera på språket och instruktionerna kan bli svårare att förstå. Detta nämner flera av klasslärarna och redan i planeringen berättar de att de har den flerspråkiga eleven i åtanke (citat 38 & 39). Alla tre klasslärare nämner att de i undervisningen ser till att förenkla och förklara så tydligt som möjligt, i bedömningen försöker de se förbi språkliga fel och istället fokusera på ämneskunskaperna. Det skulle vara intressant att se vilka resultat man skulle få om man följde med en lärares tankeprocess från planering till bedömning gällande flerspråkiga elever.

Även hemspråklärarna har upplevt språkliga utmaningar i sin undervisning. De försöker använda hemspråket så mycket som möjligt men ibland upplever de att eleven inte förstår och då måste de ta till andra språk. De berättar också att de använder kroppsspråket som stöd. Det är intressant hur både klasslärare och hemspråklärare upplever att eleven inte förstår, vi kan dock anta att det inte är frågan om samma elever eftersom eleven isåfall borde klara sig språkligt bättre i endera situationen.

Samtliga klasslärare lyfter dessutom fram den kulturella mångfalden som en positiv sidoeffekt av elevernas flerspråkighet i klassen (citat 56 & 60). Men på vilket sätt de märker av det i

klassen nämner de inte närmare. Hemspråkslärarna kommenterar att kunskap om den egna kulturen är viktig för utvecklingen av identitet, men inte heller hemspråkslärarna kommenterar vidare på vilket sätt. En framtida studie skulle kunna ta fasta på kulturaspekter och undersöka huruvida kultur inverkar på språkinläringen.

En av klasslärarna lyfter fram situationer då omgivningen exkluderas genom val av språk. Klassläraren har valt att ingripa i situationer då enspråkiga elever riskerar exkludering (citat 27). Även en hemspråkslärare har upplevt att eleverna medvetet kan välja att utesluta omgivningen med val av språk (citat 3). Hemspråksläraren nämner inget om hur hen agerar om någon lämnas utanför. En viktig skillnad mellan klassläraren och hemspråksläraren är hur de väljer att agera i situationer då omgivningen exkluderas genom språket. Hemspråksläraren berättar att hen egentligen inte bryr sig om vilket språk eleven använder så länge innehållet är väsentligt (citat 14). Samtidigt är klassläraren mera uppmärksam på hur språkanvändningen påverkar omgivningen och övriga elever. Kan det bero på att klassläraren har en genomgående skyldighet gentemot gruppen som helhet medan hemspråksläraren snarare fokuserar på den enskilda eleven?

Två av klasslärarna nämner resurser och att den flerspråkiga eleven behöver mera resurser än enspråkiga (citat 36 & 51). Klasslärare A nämner att hen ibland upplever att hen är otillräcklig som lärare för att resurserna inte räcker till (citat 37). Igen ser vi att klassläraren är medveten om hela gruppen när hen oroar sig över att den extra resursen som går till den flerspråkiga eleven tas bort från elever med behov av intensifierat stöd (citat 36).

6.1.1 Samarbete mellan hemspråkslärare och klasslärare

Samtliga av studiens informanter nämner samarbetet mellan hemspråkslärare och klasslärare, eller snarare bristen på ett samarbete. Det är intressant att alla uttrycker en önskan om ett samarbete, men ändå finns inget egentligt samarbetat mellan klasslärare och hemspråkslärare.

Hemspråkslärare 1 uttrycker en tydlig önskan om att samarbeta med klassläraren (citat 62). Hemspråkslärare 2 uttrycker inte lika tydligt en önskan om ett samarbete men nämner att interaktionen med skolans personal inte sträcker sig längre än några utbytta fraser i korridoren (citat 63).

Vi har inte mycket samarbete med klassläraren eller andra, men jag önskar att vi skulle

ha mera än vad vi har nu. - Citat 62 av hemspråkslärare 1

Klasslärarna och andra lärare i skolan har kommit fram till mig och sagt att hemspråksundervisning är viktigt och att eleverna tycker om det. Men inte mera än det
- Citat 63 av hemspråkslärare 2

Hemspråkslärare 3 berättar att hen främst varit i kontakt med lärarna då de behövt hjälp med kommunikationen till föräldrarna. Hen önskar mera samarbete och påpekar dessutom att det skulle gynna eleverna (citat 64). Klasslärare B berättar att hen bara träffat på hemspråksläraren vid föräldrasamtal där hemspråksläraren fungerat som tolk (citat 66).

Jag har inte så mycket samarbete med lärarna. [...] Men jag pratar mest med lärare då lärarna vill att jag ska tolka något till föräldrarna. Jag önskar mera samarbete med lärarna, det skulle vara bra för eleven också - Citat 64 av hemspråkslärare 3

Jag har inte haft något samarbete med hemspråkslärare. Jag har bara stött på läraren under ett föräldrasamtal där hen är med för att tolka. - Citat 65 av klasslärare B

Klasslärare A funderar lite på orsakerna till att hen inte samarbetar. Hen konstaterar att ett samarbete skulle vara bra “*om man hade mera tid*” (citat 66). Klasslärare C lägger ansvaret på hemspråkslärarna när hen säger att “*det vore också bra om hemspråksläraren skulle kunna ta reda på vad vi har gjort under en lektion och om det är något eleven inte förstår*” (citat 67). Likaväl skulle väl klassläraren kunna ta kontakt med hemspråksläraren och be hen förtydliga för eleven om eleven inte förstått något på lektionstid? Man kan även fråga sig hur hemspråksläraren skulle kunna bli medveten om ifall en elev har svårigheter i klassen om inte klassläraren berättar? Vem är det egentligen som har det slutgiltiga ansvaret att initiera ett samarbete? Varför är det ingen som samarbetar när vi så enkelt kunnat konstatera att samtliga av studiens informanter skulle vara intresserade av samarbete? Våra informanter nämner alla bristen på samarbete. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 37) bidrar ett samarbete inom skolans personal till att målen för undervisningen kan uppnås. Vidare nämns det att undervisningen för olika språk- och kulturgrupper ofta förutsätter ett gott samarbete inom och utanför skolans verksamhet.

En framtida studie skulle kunna undersöka närmare orsakerna till bristen på samarbete. En möjlighet skulle kunna vara att det handlar om tidsbrist som klasslärare A nämner (citat 66),

det vore inte första gången som en lärare nämner tidspress och att hen inte hinner med allt som hen förväntas göra. Klasslärare A nämner även tidigare att hen inte upplever att hen kan vara en så bra lärare som hen skulle önska på grund av bristen på resurser (citrat 36).

Samarbete finns inte [...] Vi kan råkas i korridoren ibland. Men det skulle vara bra med samarbete med hemspråklärare, om man hade mera tid. - Citat 66 av klasslärare A

Det skulle vara i någon form av att hemspråklärare skulle kunna komma in i klassen och hålla en lektion om kulturen och språket. Så att de andra eleverna också lär sig om kulturen [...] Det vore också bra om hemspråkläraren skulle kunna ta reda på vad vi har gjort under en lektion och om det är något eleven inte förstår så kan man ta upp det på hemspråksundervisningen så kan de gå igenom det på modersmålet. - Citat 67 av klasslärare C

Klasslärare C nämner inte direkt samarbete men pratar om det. Hen öppnar bland annat upp för möjligheten att föra kompanjonundervisning med hemspråkläraren i klassen och på så sätt inkludera övriga elever (citrat 67).

6.1.2 Hemspråksundervisning under skoltid eller inte?

Flera av våra informanter är överens om att hemspråksundervisningen är viktig för elevens språkliga utveckling och språkliga identitet, men samtliga av klasslärarna önskar att hemspråksundervisningen sker utanför skolans schema. Medan klasslärarna önskar hemspråksundervisningen utanför skolans schema så önskar hemspråklärarna att hålla undervisningen under skoldagen. Hemspråklärare 2 förklarar att eleverna inte orkar efter en heldag i skolan (citrat 68). Hen funderar vidare på att elevernas bristande motivation hänger ihop med att eleverna vet att hemspråksundervisningen inte är ett måste för dem. Hemspråklärare 3 funderar kring vad skolans personal och klasslärarna tycker om hemspråksundervisningen, hen tror att de helst ser hemspråksundervisningen utanför skolans tider (citrat 69). Det stämmer överens med citat 70 och 71 av klasslärarna.

Eleverna måste vara motiverande. Det räcker inte med att bara säga att nu har vi hemspråksundervisning. Oftast har vi undervisningen efter skolan [...] Då är eleverna inte motiverade att delta [...] Jag tror också att de vet att hemspråksundervisning inte

är ett måste och så orkar de inte. - Citat 68 av hemspråkslärare 2

Jag tror att dom tycker att hemspråksundervisning är viktig för eleverna men lärarna tycker inte om att man har hemspråksundervisningen på skoltiden, jag tror att de vill ha det före eller efter skolan. - Citat 69 av hemspråkslärare 3

Eleverna orkar inte ha det före och efter skolan. De är trötta och omotiverade då [...] Ibland vet de inte varför de går hemspråksundervisning. - Citat 70 av hemspråkslärare 1

Klasslärare B konstaterar att hemspråksundervisningen inte är så vanlig och att det borde vara mera. Klasslärare B fortsätter dock med att upprepade gånger säga att det borde ordnas utanför skoltid (citat 71). Även klasslärare C är av åsikten att hemspråksundervisningen bör ordnas före eller efter skolan (citat 72). Både klasslärare B och klasslärare C visar exempel på det som skolverket i Sverige kunnat konstatera utifrån deras studie om klasslärares attityder gentemot hemspråksundervisning. Skolverkets studie kunde dra slutsatsen att medan klasslärare generellt är positivt inställda till hemspråksundervisningen så väljer de bort det om de kan för att prioritera elevens kunskaper i undervisningsspråket (Skolverket, 2003, s. 9-10).

Hyltenstam (1996, s. 74) lyfter fram de vanligaste orsakerna till att elever väljer att hoppa av hemspråksundervisningen, bland orsakerna nämns schemaläggning och ett för litet antal veckotimmar. Utifrån det kan vi dra slutsatserna att även eleverna själva önskar hemspråksundervisningen på skoltid, vilket stämmer överens med hemspråkslärarnas uttalanden. Utifrån vår studie kan vi dock inte dra flera slutsatser gällande elevernas åsikter eftersom vi endast intervjuat lärare. Vår studie hade kunnat få ett bredare perspektiv och ett intressant resultat om elever som går i hemspråksundervisning hade inkluderats i studien. Latomaa (1993) har i sin studie kunnat konstatera att även föräldrarna varit missnöjda med hemspråksundervisningen. Hon lyfter speciellt fram föräldrarnas missnöje över schemaläggningen till sena eftermiddagar.

Hemspråksundervisning är ju inte så vanlig, sist och slutligen så finns det inte i så många skolor heller. Det borde vara mera. Men jag sku vilja att det är utanför skoltid. [...] Alltså försök ordna det efter skolan på något vis, eller jaa jag vet inte. Men det är ju som sagt inte så vanligt ändå. - Citat 71 av klasslärare B

Nu för tillfället ordnas det på skoltid, vilket jag inte tycker är bra, för att då är eleverna borta från klassens undervisning. De skulle behöva vara i klassen så mycket som möjligt, så hemspråksundervisningen före eller efter skolan. Det beror på skolans tider, men det är viktigt att de inte är borta från lektionerna i klassen. - Citat 72 av klasslärare C

Klasslärare C berättar att hemspråksundervisningen för tillfället i hans skola ordnas på skoltid, klasslärare C är dock inte nöjd med det. Men i ljuset av det vi kunnat konstatera utifrån hemspråkslärares, elevernas och föräldrarnas synvinkel är det positivt att det ordnas på just skoltid. Frågan är vem det är som schemalägger hemspråksundervisning och bestämmer huruvida det ska läggas på skoltid eller utanför skoltid?

6.2 Metoddiskussion

Vår studie är av kvalitativ natur med intervjuer som datainsamlingsmetod. Vi har tagit avstamp i en fenomenologisk ansats för att undersöka lärares upplevelser av fenomenet flerspråkighet. En kvalitativ studie innebär att vi fokuserat på färre informationskällor än om det hade varit en kvantitativ studie (Esaiasson m.fl., 2007, s. 243). Vi har valt att välja ett fåtal informanter för att kunna fokusera på ämnet ur deras perspektiv. Eftersom studiens syfte har varit att undersöka lärares syn på elevers flerspråkighet och hemspråksundervisningens betydelse har det varit ändamålsenligt att intervjua lärare.

En bredare studie med flera informanter hade kunnat kartlägga lärares uppfattningar och det hade varit intressant att se om det finns större statistiska grupperingar bland lärarna. Eftersom fokus i vår studie legat på informanternas personliga uppfattningar har vi utgått ifrån en kvalitativ forskningsansats och vi har därför inte heller kunnat dra några direkta paralleller till hur lärare generellt uppfattar elevers flerspråkighet. Än vidare har vi inte kunnat dra några slutsatser över specifikt hemspråksundervisningens egentliga betydelse för elevens språkliga utveckling. En större studie som parallellt jämför flerspråkiga elever i hemspråksundervisning med flerspråkiga elever utan hemspråksundervisning skulle eventuellt kunna redogöra för hemspråksundervisningens betydelse.

Som analysmetod valde vi en metod av fenomenologisk natur, eftersom syftet var att ta reda på våra informanternas uppfattningar av ämnet. Patel och Davidson tydliggör att en

fenomenologisk studie studerar uppfattningar och hur samma fenomen kan uppfattas olika (2019). Vi kan dela upp studien vi gjort i två delar, en studie som undersökt klasslärares upplevelser och en studie som fokuserat på hemspråkslärares upplevelser.

Då det gäller klasslärares upplevelser vi att vi fått svar på de frågor vi ställt och att vi nått den förståelse för klasslärares upplevelser som vi var ute efter. Samma kan dock inte sägas om hemspråkslärares. Redan i den inledande kommunikationen med hemspråkslärares upplevde vi kommunikationssvårigheter, det blev missförstånd om tid och plats. Även vid intervjuerna upplevde vi stora skillnader mellan intervjuerna med klasslärares respektive hemspråkslärares. Intervjuerna med klasslärares löpte smidigt och vi fick svar på alla våra frågor, ett fåtal gånger var vi tvungna att förtydliga. Vid intervjuerna med hemspråkslärares upplevde vi språkliga svårigheter. Våra informanter missförstod våra frågor och vi försökte förtydliga och förklara så objektivt som möjligt. I efterhand har vi diskuterat ifall vi borde ha genomfört intervjuerna på engelska istället för svenska, men det finns inga garantier för att våra informanter är bättre på engelska än svenska. Vi funderade även på ifall vi borde ha haft en tolk, men då skulle man kunnat ifrågasätta reliabiliteten med undersökningen eftersom vi då inte hade haft någon koll på vad informanterna sagt och vad som blev översatt av tolken.

Eftersom vi båda två varit närvarande vid intervjutillfällena har vi kunnat stötta varandra och fylla i luckor som den andra missat. Vi funderade även på att göra en gruppintervju men enligt Trost (2010, s. 67) ska man undvika att intervjua flera personer samtidigt. Risken är att en pratsam informanter kan ta över intervjun och den som är mera tystlåten inte får tillfälle att uttrycka sig. Därför har vi intervjuat alla lärare enskilt så att samtliga informanter i lugn och ro fått tänka över och ge uttryck för sina tankar utan inverkan av andra.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

Utifrån vår studie kan vi konstatera att det finns en ömsesidig önskan om ett samarbete mellan hemspråkslärares och klasslärares. Även Utbildningsstyrelsen uppmanar till ett samarbete inom och utanför skolans personal för att främja en flerspråkig lärmiljö för eleverna. Varför har vi inte sett något samarbete då? Av våra sex informanter var det ingen som samarbetade. En framtida studie skulle kunna fokusera på samarbetet mellan hemspråkslärare och klasslärare och undersöka de bakomliggande orsakerna till varför man inte samarbetar mera. Vi har funderat på ifall det handlar om lärarnas bristande kunskaper om flerspråkighet och

språkstödjande undervisning? Det skulle vara mycket intressant att kartlägga nyexaminerade lärares uppfattningar om sina egna kunskaper och verktyg att undervisa i en flerspråkig miljö. Inom lärarutbildningen i Finland finns det väldigt få obligatoriska kurser som behandlar flerspråkighet och mångkulturell pedagogik. Borde man gå till lärarutbildningen för att eventuellt upptäcka orsaken där? Den finlandssvenska läraren som arbetar i svenska skolor i Finland kommer med största sannolikhet undervisa flerspråkiga elevgrupper, eftersom svenskan samhälleligt är ett minoritetsspråk i Finland. Man kan därför utgå ifrån att en lärare i svenska skolor i Finland är utrustade för en flerspråkig undervisning, frågan är dock om det verkligen är så även i praktiken?

Vidare så fokuserar vår studie endast på lärarnas synvinkel, det skulle vara väldigt intressant att se hur eleverna själva upplever hemspråksundervisningen. Det finns en del tidigare forskning som försökt kartlägga orsakerna till varför eleverna väljer att hoppa av hemspråksundervisningen (se bland annat Hyltenstam 1996), men det skulle vara intressant att undersöka även vilka fördelar eleverna upplever med hemspråksundervisningen. Men detta gäller inte bara de elever som får hemspråksundervisning; vad tänker den flerspråkiga eleven som inte får hemspråksundervisning? Eller den enspråkiga eleven, hur upplever den enspråkiga eleven en flerspråkig klasskamrat?

Litteraturförteckning

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, M. (2004) Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Baker, C. (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet: Råd till föräldrar och lärare i förskola och grundskola*. Uppsala: Påfågeln.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press
Nationalencyklopedin, språksociologi.

Bunar, N. (2010). *The Geographies of Education and Relationships in a Multicultural City: Enrolling in High-Poverty, Low-Performing Urban Schools and Choosing to Stay There*. *Acta Sociologica*, 53(2), 141–159.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching*. *The modern language journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, Jim & Early, Margaret (red) (2015): *Identity text: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.

Cummins, J. & Wadensjö, P. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid* (Första utgåvan, första tryckningen.). Stockholm: Natur & Kultur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2010). *Alla lika – Alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan : Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.

Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6(3), 323-346.

Fishman, J. A., Cooper, R. L. 1, & Newman, R. M. (1971). *Bilingualism in the barrio*. Bloomington: Indiana University.

García, O. & Beardsmore, H. B. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden (Mass.): Blackwell.

Garcia, O., Wei, L. & Nilsson, C. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). *Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat*. Nordand, (13) <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-157302>

György-Ullholm, K. (2010). *Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet*. I boken av Wedin, Å. & Musk. *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB

Hansen, C. (2017). *Mindetalspædagogik i praksis - En undersøgelse af mindretalspædagogikken i nord- og sydslesvig*. Institut for kulturvidenskaber, syddansk universitet og center for mindetalspædagogik, UC SYD

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori* (2., [utök. och kompletterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Horst, C. (2003). *Interkulturel pædagogik*. Vejle: Kroghs Forlag.

Holm, G. & M. Londen. (2011). *Barns språkutveckling och kulturell mångfald i skolmiljön*. I H. Harju-Luukkainen (Red.). *Språket i fokus*. Helsingfors: Folkhälsan. 6–10.

Hyltenstam, K. (1996). *Tvåspråkighet med förhinder?* Lund: Studentlitteratur

- Johansson, B., & Svedner, P-O. (2010). *Examensarbete i lärarutbildning*. Kunskapsföretaget.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje upplagan.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Löthagen, A., Lundenmark, P. & Modigh, A. (2010). *Framgång genom språket: Verktyg för en språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (2010). *Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lapsiasia (U.Å) *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 16 juli 2019 från <http://lapsiasia.fi/sv/lapsen-oikeudet/> (hämtad 2019-16-07)
- Latomaa, S. (1993), Parental attitudes towards child bilingualism in the Nordic countries. I: Extra, G. & Verhoeven, L (eds.), *And Immigrant Languages in Europe*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Migrationsverket (2019) *Statistik*. Hämtad 14 juli 2019 från <https://statistik.migri.fi/index.html#decisions>
- Musk, N. 2010. Identitet som dynamisk process: exemplet tvåspråkiga ungdomar i Wales. I: Musk, N. & Wedin, Å. (red.): *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund:
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning*. Gender, ethnicity and educational change. Essex: Pearson Education Limited.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Femte upplagan.). Lund: Studentlitteratur AB.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.

Skolverket. (2008): *Flera språk – fler möjligheter – sammanfattning och förslag*. Hämtad: 2019-07-31. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1112>

de Beauvoir, S. d. (1951). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsstyrelsen. (1994). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wedin, Å. (red) (2017). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.

Wells, G., Claxton, G., Lemke, J. L., Río, P. d., Álvarez, A., Mahn, H., . . . Moll, L. C. (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell Publishers.

West, S., yliopisto, V., Vaasa, U. o., tiedekunta, F. & Philosophy, F. o. (2016). *Förståelse genom språklig medvetenhet: Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den finlandssvenska grundskolan*.

Wolf-Knuts, U. (1995). *Den mångbottnade identiteten*. I Ståhlberg, K. (1995). *Finlandssvensk identitet och kultur*. Åbo: [Åbo Akademi], institutionen för offentlig förvaltning.

Bilaga 1 - Intervjuguide 1 - Hemspråkslärare

Bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilken utbildning har du?
- Vilket språk undervisar du i och vad är din relation till det språket?
- Har du tidigare undervisat i andra språk? Varför det?
- Vad betyder två- och flerspråkighet för dig?
- Anser du att det finns för- och nackdelar med att vara två- eller flerspråkig i skolmiljön i Finland? Motivera
- Samarbetar du med hemspråkslärare (om sådan finns)/klasslärare?
- något du vill tillägga?

1. Hur upplever läraren elevernas flerspråkighet?

- Hur upplever du att eleverna använder sina språk i klassrummet?
- Känner du till vilket /vilka språk dina elever använder i sin hemmiljö? Hur vet du det?
- Använder du andra språk än undervisningsspråket med eleverna utanför klassrummet?
- något du vill tillägga?

a. Vilka för- och nackdelar upplever läraren med att undervisa flerspråkiga elever?

- Vilka fördelar upplever du med att undervisa flerspråkiga elever?
- Vilka nackdelar upplever du med att undervisa flerspråkiga elever?
- Finns det speciella fördelar/utmaningar med att undervisa hemspråk i en svensk skola i Finland?
- något du vill tillägga?

- b. Hur använder läraren elevens flerspråkighet i undervisningen?
- Använder du andra språk än undervisningsspråket i undervisningen?
 - Vilka språk i så fall och varför/varför inte?
 - Vilka strategier använder du dig av när eleverna använder andra språk än undervisningsspråket? Kan du ge konkreta exempel?
 - kan eleverna hjälpa varandra på sitt eget språk, formulera en fråga om det
 - Använder du andra språk än målspråket i undervisningen? Varför/varför inte? skippa
 - något du vill tillägga?

2. Hur uppfattar läraren hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?

- Hur ser strukturen ut för din hemspråksundervisning? Olika skolor, tidpunkt, gruppstorlek, årskurser, nivå osv.
- Hur tror du eleverna upplever hemspråksundervisningen?
- reagerar andra elever på en elevs hemspråksundervisning?
- Vad är målet med hemspråksundervisning?
- Anser du hemspråksundervisning vara viktig för elevens framtid, varför / varför inte?
- Hur anser du att föräldrarna och hemmet kan stödja elevens hemspråksundervisning?
- Hur skulle du vilja utveckla hemspråksundervisningen?
- Vilken roll tror du att flerspråkiga elever och hemspråksundervisningen kommer att spela i de svenska skolorna i Österbotten i framtiden?
- något du vill tillägga?
-

Bilaga 2 - Intervjuguide 2 – Klasslärare

Bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilken utbildning har du?
- Vad betyder två- och flerspråkighet för dig?
- Anser du att det finns för- och nackdelar med att vara två- eller flerspråkig i skolmiljön i Finland? Motivera
- Samarbetar du med hemspråklärare (om sådan finns)/klasslärare?
- något du vill tillägga?

1. Hur upplever läraren elevernas flerspråkighet?

- Hur upplever du att eleverna använder sina språk i klassrummet?
- Känner du till vilket /vilka språk dina elever använder i sin hemmiljö? Hur vet du det?
- Ifall eleverna använder ett annat språk än undervisningsspråket, i vilket syfte använder de språket?
- I vilka situationer och med vilka personer använder eleven annat språk än undervisningsspråket?
- Använder du andra språk än undervisningsspråket med eleverna utanför klassrummet?
- något du vill tillägga?

a. Vilka för- och nackdelar upplever läraren med att undervisa flerspråkiga elever?

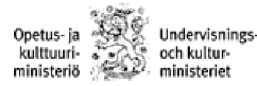
- Vilka fördelar upplever du med att undervisa flerspråkiga elever?
- Vilka nackdelar upplever du med att undervisa flerspråkiga elever?
- Upplever du att du planerar undervisningen på ett annat sätt med flerspråkiga elever, jämfört med enspråkiga elever? Kan du ge konkreta exempel?
- Upplever du att du undervisar på annat sätt med flerspråkiga elever? Kan du ge konkreta exempel?
- Upplever du att du bedömer eller utvärderar på annat sätt med flerspråkiga elever? Kan du ge konkreta exempel? skippa de tre

- något du vill tillägga?
- b. Hur använder läraren elevens flerspråkighet i undervisningen?
- Använder du andra språk än undervisningsspråket i undervisningen?
 - Vilka språk i så fall och varför/varför inte?
 - Vilka strategier använder du dig av när eleverna använder andra språk än undervisningsspråket? Kan du ge konkreta exempel?
 - kan eleverna hjälpa varandra på sitt eget språk, formulera en fråga om det
 - Om du har elever med ett hemspråk du behärskar, använder du då språket i undervisningen? Hur/varför inte?
 - Om du har elever med annat hemspråk än de språk du behärskar, försöker du uppmärksamma språket eller elevens språkliga identitet i din undervisning? Hur/varför inte?
 - något du vill tillägga?
2. Hur uppfattar läraren hemspråksundervisningens betydelse för elevens språkliga utveckling?
- Hur tror du eleverna upplever hemspråksundervisningen?
 - reagerar andra elever på en elevs hemspråksundervisning? skippa
 - Vad är målet med hemspråksundervisning?
 - Anser du hemspråksundervisning vara viktig för elevens framtid, varför / varför inte?
 - Hur anser du att föräldrarna och hemmet kan stödja elevernas flerspråkighet
 - Hur skulle du vilja utveckla hemspråksundervisningen?
 - Vilken roll tror du att flerspråkiga elever och hemspråksundervisningen kommer att spela i de svenska skolorna i Österbotten i framtiden?
 - något du vill tillägga

Bilaga 3 - Information om forskningstillstånd



Bilaga 3



INFORMATION OM UNDERSÖKNINGEN

Projektet IKI (Karta och kompass för innovativ språkpedagogik – Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi) finansieras av undervisnings- och kulturministeriet och är ett av regeringens spetsprojekt. Projektets syfte är att stödja pågående språkpedagogiskt utvecklingsarbete genom att kartlägga innovativa språkpedagogiska praktiker. I projektet undersöks, vidareutvecklas, utvidgas och delas fungerande innovativa språkpedagogiska praktiker.

Projektet koordineras av Jyväskylä universitet. Övriga medverkande universitet i projektet är Åbo Akademiens enhet i Vasa och Åbo universitets lärarutbildningsenhet i Raumo. Projektet leds av universitetslektor Josephine Moate från Jyväskylä universitet. Datainsamlingen inom projektet pågår under åren 2019–2021 i kommuner där bildningssektorn har gett forskningstillstånd för forskningsprojektet.

Inom IKI-projektet **observeras** språkinriktad praxis och verksamhet i skolor. Bland de lärare som vill medverka i projektet görs observationer av deras verksamhet. Observationerna görs under cirka en dag i varje klass med fokus på lärarens verksamhet, språkanvändning och interaktion med elever. Klassrumsaktiviteterna **videofilmas** och klassrummen samt undervisningsmaterial **fotograferas** vid de skolor som gett tillstånd för videoinspelning och fotografering. Om lärarna ställer upp, kan de också **intervjuas** för att berätta mera om sin pedagogik och sina aktiviteter.

Vi önskar att er skola deltar i forskningsprojektet. Ni kan ange ert samtycke gällande deltagandet med tillståndsblanketten som finns som bilaga. Vi ber er vänligen att också bekanta er med projektets dataskyddsanmälan där projektets genomförande, etiska principer, hantering och bearbetning av det insamlade forskningsmaterialet beskrivs. Dataskyddsanmälan finns på projektets hemsidor på finska: www.jyu.fi/iki



Vi ber er vänligen att fylla i tillståndsblanketten som finns som bilaga till detta infobrev och returnera den snarast möjligt.

Stort tack för samarbetet!

Vi svarar gärna på ytterligare frågor om projektet.

Anu Palojärvi
projektforskare
anu.k.palojarvi@jyu.fi, tel. +358407683248

Josephine Moate
Universitetslektor, projektledare och projektforskare
Lärarutbildningsenhet
josephine.m.moate@jyu.fi, tel. +358408053350

Bilaga 3



JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

TILLSTÅND FÖR FORSKNINGSPROJEKTET

Min skola har blivit tillfrågad om att delta i forskningsprojektet *Karta och kompass för innovativ språkpedagogik - Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi* (IKI).

Jag har bekantat mig med infobrevet gällande forskningsprojektet och fått tillräcklig information om forskningsprojektet och dess genomförande. Forskningsprojektets syfte har beskrivits för mig och jag har fått tillräckliga svar på alla mina frågor gällande forskningsprojektet. Jag har haft tillräckligt med tid att överväga deltagandet i forskningsprojektet.

Jag har informerats om att det är frivilligt att delta i detta forskningsprojekt. Jag har rätt att när som helst och utan att anmäla orsak avbryta deltagandet i forskningsprojektet eller upphäva det forskningstillstånd som jag gett. Om jag eller skolan väljer att avbryta deltagandet eller upphäver forskningstillståndet, medför detta inga negativa konsekvenser för mig eller skolan.

Jag har bekantat mig med de rättigheter och begränsningar som gäller den registrerade i dataskyddsanmälan.

Genom att underskriva denna tillståndsblankett godkänner jag användningen av data/uppgifter i det forskningsprojekt som beskrivits i dataskyddsanmälan.

1. **Deltagandet i forskningsprojektet:** Jag ger tillstånd för utförande av det forskningsprojekt som beskrivs i dataskyddsanmälan i min skola:

Ja

Skolans namn: _____

2. **Fotografering:** Jag ger tillstånd för fotografering av skolans lärmiljöer och undervisningsmaterial:

Ja Nej

3. **Videoinspelningar:** Jag ger tillstånd för videoinspelningar och användning av det inspelade materialet i enlighet med dataskyddsanmälan. Icke-modifierade videoinspelningar får användas enbart för forskningssyften. Editerat videomaterial där ansikten inte är identifierbara får även användas för utbildningssyften.

Ja Nej

Bilaga 3

4. Publicering av innovationer: Skolorna och lärarna får välja om de vill att deras namn används/nämns i beskrivningen och spridningen av de språkpedagogiska innovationerna. Det underlättar anonymiseringen av fortsatt forskning om namnen **inte nämns**. Valet påverkar dock inte deltagandet i forskningsprojektet.

Jag vill inte att skolans namn eller andra igenkännbara uppgifter avslöjas i samband med spridningen av praxis. Jag förstår dock att vid den offentliga spridningen av praxis kan det i vissa fall (t.ex. vid unika innovationer eller kontexter) hända att skolan/lärarna kan bli identifierade utgående från beskrivningen av praxis.

Jag vill att skolans namn används i samband med beskrivningen av praxis. Jag förstår dock att användningen av skolans namn övervägs från fall till fall beroende på de deltagande lärarnas tillåtelse gällande publicering av uppgifter.

Med min underskrift ger jag mitt tillstånd till det som beskrivits ovan.

Underskrift

Datum

Namnförtydligande

Mottaget tillstånd

Mottagarens underskrift

Datum

Namnförtydligande

Det underskrivna originalet av tillståndsblanketten sparas i projektledarens arkiv och en kopia ges till den deltagande parten. Tillståndet bevaras i dataskydd så länge det insamlade forskningsmaterialet är i identifierbar form. Om det insamlade forskningsmaterialet anonymiseras eller förstörs behöver tillståndet inte bevaras .