

Diskurser om kunskap i relation till språkintröduktionselever

Erika Bomström Aho
Högskolan Dalarna

ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att rikta ljuset mot diskurser om språkintröduktionselever och deras kunskap, mer specifikt diskurser som framträder hos lärare som undervisar på Språkintröduktion. Programmet är ett av fem intröduktionsprogram i svenska gymnasieskolan och tar emot nyanlända elever från 16 till 19 år. Eftersom studier påvisat att lärares uppfattningar, övertygelser och erfarenheter bidrar till att utforma den undervisningspraktik de genomför och är av betydelse för elevers skolgång är de viktiga att undersöka. Foucaults perspektiv på diskursteori- och analys valdes för att synliggöra lärares tal om undervisningen på programmet och den kunskapssyn som framställs i relation till språkintröduktionseleverna. Materialet i studien består av intervjuer med 24 lärare som arbetar på fyra olika gymnasieskolor. I analysen framträder de två diskurserna *kunskap* och *flerspråkighet* som innehåller utsagor om kunskap, kunskapsmässig heterogenitet, bakgrunder, skolbakgrunder och språk. I resultaten synliggörs att flerspråkigheten uppfattas som en resurs på det individuella planet men att den i en skolkontext blir ett hinder. Därmed positioneras eleverna som bristfälliga såväl kunskapsmässigt som språkmässigt, i synnerhet elever med kort eller ingen skolbakgrund.

INTRODUKTION

Lärares uppfattningar, erfarenheter och övertygelser formas av och bidrar till att forma den undervisningspraktik de arbetar i, och är av relevans för elevers lärande och utveckling (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). För att



undersöka diskurser om språkintröduktionselevs kunskap är analyser av intervjuer med lärare i fokus i den här studien. Studier som ställer lärares uppfattningar i centrum är betydelsefulla eftersom de ger ökad kunskap om hur och vad som formar undervisningspraktiker, vilket i sin tur möjliggör för lärare att reflektera över sina egna uppfattningar och övertygelser i relation till undervisningen. I denna artikel fokuseras diskurser om nyanlända elever på Språkintröduktion och om deras kunskap, mer specifikt diskurser som framträder hos undervisande lärare på gymnasieskolans språkintröduktionsprogram. Diskurser förstås här som utsagor genom vilka en uppfattning av en verklighet framträder i ett särskilt sammanhang (Foucault, 1993, 2011).

Språkintröduktion är en utbildningsform för nyanlända elever i åldrarna 16–19 år med syftet att utbilda elever i svenska språket och i andra skolämnen (Skolverket, 2017). Eftersom undervisningen på Språkintröduktion ska utgå från elevers individuella förutsättningar och behov, och eftersom syftet med programmet är att eleverna ska kunna gå vidare till ett nationellt gymnasieprogram, annan utbildning eller ett arbete, är det av yttersta vikt att uppmärksamma hur elevers tidigare kunskaper och språkkunskaper på bästa sätt kan tas i beaktande för att undervisningen ska vara adekvat och effektiv för dem. Ett skäl till att språkintröduktionseleverna snabbt behöver lära sig svenska är att de ska kunna delta i ämnesundervisning och läsa texter i såväl ämnesundervisningen som i undervisningen i svenska som andraspråk. Detta är också en anledning till att undervisningen i såväl svenska som andraspråk som i andra ämnen på programmet behöver vara utformad för att gynna elevernas lärande. Det har påvisats (se t.ex. Cummins, 2001, 2017; Skolinspektionen, 2017) att det är en utmaning att ordna en undervisning som är kognitivt och intellektuellt adekvat för elever som håller på att lära sig ett andraspråk samtidigt som den fokuserar undervisning på andraspråket som är undervisningsspråket. Studier hävdar (se t.ex. Cummins, 2001, 2017; Thomas & Collier, 1997) att det kan ta 6–8 år att lära sig ett andraspråk och att inläringen tar särskilt lång tid i situationer när elever inte får möjlighet att utveckla sitt modersmål eller har kort eller ingen skolbakgrund. Dessa studier indikerar således att det är essentiellt att nyttja elevernas flerspråkighet och att ge utrymme åt språk som eleverna är vana att använda för att möjliggöra för eleverna att framgångsrikt lära sig svenska så att de kan studera på svenska. Även andra forskare påvisar att nyttjandet av elevers flerspråkighet som resurs i undervisningen är en framgångsfaktor för de nyanlända elevernas lärande av svenska språket och ämneskunskaper (Axelsson m.fl., 2013; Collier & Thomas, 2017; Cummins, 2001; Ganuza & Hedman, 2015; Gibbons, 2006).

I ett flertal studier (se t.ex. Bjuhr, 2019; Sharif, 2017; Hagström, 2018) betonas det att elevgrupperna på Språkintröduktion är heterogena och att resultaten för eleverna på programmet är låga. Särskilt nyanlända elever med kort skolbakgrund betraktas som en elevgrupp som i större utsträckning än andra nyanlända elever har svårt att uppnå grundskolans kunskapskrav (Brännström

m.fl., 2019), vilket är ytterligare ett argument för att använda flerspråkighet som en resurs i undervisningen.

Cummins (2001) framhåller betydelsen av skolans mottagande och bemötande som grund för den fortsatta undervisningen och därmed elevens skolframgång. Vidare understryker han att i interaktionen i undervisnings- och klassrumssituationer mellan lärare och elev blir eleven antingen stärkt och bekräftad genom samarbetsinriktad undervisning eller osynliggjord och försvagad. Dessa maktrelationer kan synliggöras genom en diskursanalys. Visserligen talar Cummins utifrån ett generellt perspektiv på andraspråksinlärare när han vidhåller att samspelet mellan lärare och elever har en avgörande roll för elevernas kunskapsutveckling, men man kan anta att detta även gäller eleverna på Språkintröduktion. Winlund påtalar också vikten av samspelet mellan lärare och elever men har då ett särskilt fokus på elever med kort eller ingen skolbakgrund på Språkintröduktion (2020, 2021). Den påverkan lärares syn på eleverna och deras kunskaper har framhållits förutom av Cummins (2017) även av Manyak (2004) och Skolinspektionen (2017). Om lärarna har ett bristperspektiv riskerar detta att försämma elevernas resultat medan ett resursperspektiv kan stärka eleverna och med positivt utfall som följd.

Att lärares uppfattningar om skolrelaterade frågor är nära sammanlänkade med den undervisning de genomför har visats av bland annat Pajares (1992) och Richardson (1996). Denna studie använder diskursanalys (Foucault, 2011) för analyser av intervjuer med lärare för att synliggöra diskurser om kunskap. Foucaults diskursteori/analys valdes för att synliggöra lärares föreställningar om aspekter i undervisningen och kunskapssynen i relation till språkintröduktionseleverna. I analysen är relationen mellan makt och kunskap aktuell, eftersom det är lärarnas värderingar av vad som bedöms vara kunskap, men även det de gör av tradition och erfarenhet, som blir rådande i deras undervisning och i deras utsagor. Syftet med studien är därför att genom diskursanalys av lärares tal om undervisningen inom språkintröduktion synliggöra normer och maktperspektiv i förhållande till språkintröduktionselevens kunskaper. Följande forskningsfrågor styr analysen:

- 1) Vilka diskurser framträder i lärarnas tal om elevens kunskaper?
- 2) Vilken kunskap i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefull?
- 3) Vilka språkfärdigheter i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefulla?

Forskningsfrågorna är utarbetade utifrån Fejes och Bolanders (2015) analysfrågor, vilka beskrivs närmare i metodavsnittet.

TIDIGARE FORSKNING

Sambandet mellan lärares uppfattningar och den klassrumspraktik de bedriver har visats av många forskare, så som Pajares (1992) och Richardson (1996), liksom att lärares uppfattningar om undervisning och skolrelaterade frågor har visat sig påverka de didaktiska beslut som tas i klassrummet (se t.ex. Bravo Granström, 2019) och att lärares uppfattningar påverkar undervisningsmetoder (se t.ex. Fives & Gill, 2014). Vidare har Fives och Buehl (2016) påpekat att de uppfattningar som har visat sig vara betydelsefulla för undervisningspraktiken är uppfattningar om undervisning, om elevers förmågor och kunskapsmässiga uppfattningar.

Uppfattningar, erfarenheter och övertygelser som lärare har bidrar sålunda till att forma den undervisning de genomför och av den anledningen är den av betydelse för elevers lärande och utveckling (Fives & Buehl, 2016; Kalaja, m.fl., 2015). Kiss (2012) understryker att de uppfattningar som lärare har är formade av olika faktorer, som exempelvis utbildning, teorier, den aktuella kontexten de befinner sig i, möten med människor samt olika erfarenheter. Vidare anser Kiss (2012) att dessa uppfattningar är kopplade till de undervisningsmetoder och de allmänna uppfattningar lärarna har om undervisning och lärande. För att undervisningsmetoder ska ändras krävs att förändring även sker i lärarens kunskaper och uppfattningar.

När det gäller just nyanlända elever har det i tidigare forskning (Brown m.fl., 2006; Matthews, 2008) framförts att nyanlända elever med kort skolbakgrund har svårigheter att ta till sig den ordinarie undervisningen och att personalen på skolorna inte har den utbildning och kompetens som behövs för att hantera situationen. I Lucas m.fl. (2015) studie betonas sambandet mellan lärares kunskaper om flerspråkighet och deras undervisningsverksamhet, och att fördjupade kunskaper hos lärare förefaller leda till en undervisning som bygger på elevers behov och förutsättningar. Även Lundberg (2019) hävdar att lärares uppfattningar är sammankopplade med undervisningen som de bedriver. Detta kan exempelvis ske genom att lärarna anpassar undervisningen för flerspråkiga elever ju mer kunskap de har om flerspråkighet.

Sammanfattningsvis pekar forskningen på starka samband mellan lärares uppfattningar, erfarenheter och undervisning. Det ger skäl för den här studiens syfte att fokusera hur diskurser synliggör normer i förhållande till språkintröduktionselevers kunskaper.

DISKURSTEORI UTIFRÅN FOUCAULTS PERSPEKTIV

Till analys av lärares utsagor om undervisningen av språkintröduktionselever valdes Foucaults diskursteoretiska perspektiv. Diskurser förstås här utifrån Foucaults (1993) beskrivningar som specifika kontexter där vissa språkliga

formuleringar såsom begrepp, teorier och utsagor, som gestaltar en verklighet, produceras (2011). Detta innebär att det som uttalas formar och formas av diskursen. Enligt Foucault (2011) åskådliggör diskursanalysen en regelbundenhet vad gäller olika sätt att tala och agera. Maktperspektivet är centralt för Foucaults (1993, 2011) diskursanalytiska perspektiv. Makten uppfattas enligt Foucault som kunskap som förmedlas genom diskurserna och betraktas vara uttryck för tvingande system som är kopplade till exempelvis utbildning. De lärare som intervjuas i denna studie kan ses som representanter för en verklighet, en kunskapsuppfattning som är normgivande i den svenska skolan, som de blivit en del av genom utbildningar och styrdokument som är formade av samhällsliv och kanske genom att själva ha gått i svensk skola, historiska företeelser och politiska ideologier. Utgångspunkten här är att Språkintröduktion är en diskursiv formation.

Subjektskonstruktioner, som handlar om att subjektet formas och positioneras i diskurserna i förhållande till olika utsagor, är enligt Foucault (2011) en produkt av diskursen. En elev kan till exempel positioneras som nyanländ elev och som en elev som behöver lära sig svenska. Subjektskonstruktionen handlar därmed om huruvida det är möjligt att styra eller kontrollera subjektet med hjälp av maktanspråket (Foucault, 2011). Makt är inte mätbart och bör, enligt Foucault (1993, 2011), inte ses som något som hör till någon enskild person utan det är något som endast existerar mellan två parter; i relationen mellan olika subjekt och finns således inbyggt i en samhällsstruktural. Diskursens karaktär är föränderlig medan maktens struktur är fast och bestående eftersom varje diskurs uttrycker makt (Foucault, 1993). Maktutövningen fastställer relationen mellan en överordnad och en underordnad aktör och existerar i handlingar dem emellan (Foucault, 1993).

Genom diskurserna görs, enligt Foucault (1993), anspråk på att hålla fast vid vad som är falskt eller sant eftersom det som är uttalat normerande i diskurserna avgör vad som kan uttalas, av vem och i vilket sammanhang. Diskursen kontrollerar därmed kunskapen och vilka som släpps in i diskursen (Foucault, 1993). Enligt Foucault är inte kunskap något verifierbart utan något som i en viss tid och praktik kan betraktas vara sann (2011). Kunskap bildas, enligt Foucault (2011) genom en "mängd av element som har formats på ett regelbundet sätt genom en diskursiv praktik" (s. 227). Etablerad kunskap i relationer mellan människor skapar utestängningsprocedurer eftersom de som har kunskapen och makten att uttala sig på ett visst sätt också bär makten inom en viss diskurs (Foucault, 1993), och därav hänger makt och kunskap samman. Diskursen sätter gränser för det som betraktas vara acceptabelt (Foucault, 2011) och det slag av kunskap som anses vara rådande och normerande skiftar beroende av plats och tid och behöver därför diskuteras och problematiseras utifrån den plats och tid som är aktuell (Foucault, 2011). I den här studien framträder diskurserna i lärares tal om undervisningen av språkintröduktionselever, vilka i en förlängning kan påverka den

undervisning, och därmed möjlighet till kunskapsutveckling, som eleverna erbjuds.

Maktaspekten i den här studien handlar om lärarnas maktposition i förhållande till språkintrouktionseleverna. De nyanlända ungdomarna i gymnasieålder är nya i den svenska skolan som är en samhälleligt konstituerad institution, och kan därför ses som subjekt som konstrueras på programmet och i samhällslivet och att eleverna således påverkas av den kunskapssyn de möter i skolan. Skolan i sig blir till en maktapparat som positionerar läraren som ett sanningssägande/normbärande subjekt. Lärarnas tal kan därför förstås som skildringar av en uppfattad sanning vad gäller kunskap, av kunskap som är möjlig och styrande. Genom analysen av diskurser kan det som inom dem är normerande, accepterat och idealt synliggöras.

METOD OCH MATERIAL

Materialet till denna studie är en del av ett större tvärvetenskapligt projekt som fokuserar elevers språkutveckling, litteracitet och sociala integration. Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie där det som fokuserades var flerspråkighet, flerspråkiga elever och studier på Språkintrouktion. Urvalet av intervjupersoner består av ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk som arbetar på Språkintrouktion på fyra gymnasieskolor. Materialet som används består av 24 lärarintervjuer uppdelade på de fyra skolorna. Intervjuerna, som ägde rum på de olika skolorna och var 38–106 minuter långa, fördelade sig enligt följande: A-skolan 4, B-skolan 4, C-skolan 6 och D-skolan 10. Av dessa har tolv lärare gymnasielärarutbildning, tio har grundskollärarutbildning, en har förskollärarutbildning och en har ingen lärarutbildning alls. Endast två av lärarna har läst 90hp svenska som andraspråk (sva), två 60 hp, sju har läst 30 hp och tre har läst en fortbildningskurs på 7,5 hp med inriktning mot undervisning och flerspråkiga elever. Åtta av lärarna undervisar i sva på de olika skolorna.

Tabell 1.

Översikt över lärarnas utbildningsmässiga bakgrund

	Gymnasie- lärarutb.	Grundskol- lärarutb.	Annan/ ingen utb.	Hp sva ¹ /Fk ² 7,5 hp	Antal som undervisar i sva
A-Skolan	1	2	1	2 har 30 1 har 60 1 Fk	1
B-skolan	2	2		3 har 30	3
C-skolan	4	2		60 + 1 Fk	1
D-skolan	6	3	1	2 har 30 1 har 60	4

				2 har 90 1 Fk	
--	--	--	--	------------------	--

¹Svenska som andraspråk

²Fortbildningskurs

Intervjuerna som genomfördes var samtalsliknande och halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014). De utgick från en intervjuguide och vissa genomfördes av mig under hösten/vintern 2018/2019 på en skola och övriga av två andra forskare mellan hösten 2018 och 2021 på de tre andra skolorna. De inspelade intervjuerna har transkriberats av en utomstående och jag har läst igenom transkriptionerna flera gånger. I de fall jag själv inte har genomfört intervjuerna har jag flera gånger läst transkriptionsmaterialet högt för att tydliggöra och levandegöra vad intervjupersonerna säger.

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer och har genomgått en etikprövning¹. Deltagarna har informerats om forskningsstudien, att de när de önskar kunde säga nej till medverkan utan att ange orsak samt att allt material i studien presenteras så att igenkännande ska förhindras, varpå de gett muntligt och skriftligt samtycke till deltagandet. I resultatframställningen har samtliga intervjupersoner tilldelats pronomenet *hon* av anonymitetsskäl. Materialet har dessutom behandlats enligt projektets databehandlingsplan och förvarats på sätt som förhindrar tillgång och igenkänning av andra.

Den teoretiska utgångspunkten för analysen, diskursanalys, utgår från teorin att lärarnas positioner och därmed deras maktrelation till eleverna tar sig i uttryck i diskurserna. Genom diskursanalys kan vi förstå det talade (och skrivna) språkets betydelse för hur vi konstruerar oss själva och andra (Feijes & Bolander, 2015). Det som fokuseras i en diskursanalys är med andra ord utsagor angående ett specifikt spørsmål, i ett specifikt sammanhang, och även utsagornas förutsättningar. Själva analysen har genomförts utifrån en modell i vilken Feijes och Bolander (2015) presenterar fem analysfrågor att ställa till materialet. I den här studien har tre av de fem analysfrågorna använts för utformandet av forskningsfrågorna.

Analyserna av intervjumaterialet genomfördes i tre delvis överlappande steg (Feijes & Bolander, 2015). I steg ett lästes materialet igenom flertalet gånger för att skapa en förtrogenhet till empirin och en överskådlig bild över vad lärarna generellt uttrycker om undervisning av språkintrouktionselever. I steg två analyserades materialet i relation till forskningsfrågorna och i steg tre var ambitionen att besvara studiens syfte. Genom analysen formades en bild av diskurserna och för att kunna separera dem kodades de med hjälp av nyckelord utifrån forskningsfrågorna (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom nyckelorden, kunskap, elevers kunskap, språkkunskap och språkfärdigheter, fanns inbäddade i forskningsfrågorna, var det givet vilka teman diskurserna skulle inbegripa. Vid vidare genomgång av materialet söktes utsagor som kunde kopplas till dessa ord. Materialet sorterades i teman, vilket som ett sista

steg lästes igenom och kontrollerades för att säkra att lärarnas tal och teman hörde ihop.

DISKURSER OM KUNSKAP OCH FLERSPRÅKIGHET

I resultatframställningen presenteras två diskurser som i analysen konstruerades genom lärarnas tal om språkintrouktionselevs kunskap. Dessa diskurser benämns här *kunskaper* respektive *flerspråkighet*. Flerspråkighet nämndes inte enbart vid direkta frågor i intervjuerna utan även när lärarna allmänt talade om undervisning. Med tanke på intervjufrågornas inriktning och den specifika situation som råder vid Språkintrouktion var det förväntat att en diskurs om flerspråkighet skulle framträda, och här ligger fokus på *hur* lärarna talar om flerspråkighet. Att lärarna talade om elevgruppens kunskaper var också ett väntat resultat utifrån det aktuella utbildningsprogrammet och här riktas fokus mot *hur* lärarna talar om elevernas kunskaper och erfarenheter. Flerspråkighet och frågan om elevers kunskaper kan sägas karakterisera och även utgöra utmaningar vad gäller undervisningen på Språkintrouktion, och det är också vad lärarna lyfter fram specifikt i sina utsagor. Dessa är således två diskurser som blir särskilt framträdande när lärarna talar om undervisning för språkintrouktionselever.

Avsnittet är uppbyggt på så sätt att den första forskningsfrågan *Vilka diskurser konstrueras i lärarnas tal om elevers kunskaper och flerspråkighet?* behandlas i avsnitten som rubriceras Diskursen om kunskaper och Diskursen om elevers flerspråkighet. Den andra forskningsfrågan *Vilken kunskap i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefull?* bemöts i den förstnämnda diskursen. Slutligen behandlas den tredje forskningsfrågan *Vilka språkfärdigheter i relation till undervisning på programmet framställs av lärarna som betydelsefulla?* i den andra diskursen. Dessa avsnitt utgör utgångspunkt för den avslutande diskussionen utifrån studiens syfte. Först redovisas här resultat från lärarintervjuerna med fokus på de två diskurserna som framträder i lärarnas utsagor.

Diskursen om kunskaper

I intervjuerna finns utsagor om språkintrouktionselevs kunskaper och hur dessa påverkar undervisningen på programmet. Genom dessa reproduceras således diskursen *kunskaper* som framträder som en rörlig och inte enhetlig diskurs.

Lärarna saknar tillräcklig information om eleverna

Några läraruttalanden som behandlar elevers kunskaper är talet om elevers bakgrunder och att dessa i hög grad påverkar elevernas skolgång på programmet. I många fall ställer dessa utsagor elevers brist på ”språk och bakgrund” i centrum. AL3 säger, när det gäller elever som inte har gått i vanlig

skola: ”men vissa har ju inga bakgrunder överhuvudtaget och vissa har liksom gått på koranskola och har lärt sig recitera”. AL3 uttrycker här att elever som har kort eller ingen tidigare skolbakgrund inte har ”bakgrunder” och ett antagande om att deltagande i koranskola innebär reciterande. I liknande utsagor förekommer också att lärarna säger att eleverna inte har något språk om de befinner sig på en språknivå där de inte kan tillgodogöra den undervisning som ges under lektionerna. CL8 säger exempelvis: ”sen var det några som hade ... inget språk så dom kunde inte hänga med”. Här kan man förstå att ha ”inget språk” som att inte ha kunskaper i svenska vilket ses som orsak till att inte förstå undervisningen. En annan lärare, CL5, talar om elever som uppfattas vara svaga såväl språkmässigt i svenska som ämneskunskapsmässigt, och att det är svårt att ordna en relevant undervisning för dem för att de har ”i princip ingenting med sig. Då går det inte att fixa eller säg tycker jag, inte på ett år”. I citaten här uttrycks detta med att sakna något som förväntas, i form av brist på såväl kunskap i svenska som andra skolkunskaper. CL5 säger att svårigheten med att under ett år få elever med kort eller ingen skolbakgrund att bli färdiga med studierna på Språkintröduktion och tillägger:

Om de knappt har gått i skolan, och har varken kunskaper i våra ämnen samtidigt som de har problem med språket, finns det då sen annan problematik alltså att dom har dyslexi eller nåt annat problem, men, ett år är ju fullständigt orimligt. (CL5)

Här uttrycks alltså att kombinationen kort eller ingen skolbakgrund och otillräckliga kunskaper i svenska i allra högsta grad påverkar hur snabbt såväl språkutvecklingen i svenska som kunskapsutvecklingen i skolämnen kan ske. Avsaknaden av språk och bakgrund samt skolbakgrund framstår som en särskilt problematisk faktor som innebär att eleverna inte bara representerar en kunskapsmässig variation eftersom de framställs som att de inte har något och är generellt bristfälliga.

Bedömning av tidigare kunskaper

I lärarnas tal om betyg framstår betyg som elever har med sig från tidigare skolgång som svåra att bedöma för lärarna. Lärarnas tal om betygen påvisar att de anser att elevernas kunskaper har bedömts på ett annat sätt i andra kontexter. När lärarna nämner elevers betyg är det ofta i samband med att de nämner elever som studerat tidigare.

Men jag har också elever som vill ha dom här absolut absolut högsta betygen, och är inte riktigt där, men kan få dom lite lägre betygen. Det kan dom inte riktigt acceptera, för dom kommer från en miljö där dom har varit topp elever. (CL1)

Här framställer CL1 en situation där en elev vill ha ett högre betyg än det hen förmodligen kommer att få. Några lärare uttalar sig om att elever med hjälp av betyg de har med sig från tidigare skolkontexter vill visa att de har kunskaper i specifika ämnen och på särskilda nivåer. Lärarna säger att diskussionen om elevernas betyg är svår att hantera eftersom de anser att eleverna trots sina betyg inte alltid har tillräckliga kunskaper i de olika ämnena som de har betyg i och heller inte i svenska. En av lärarna säger:

Så han har kunskap i sexan, men han vill ha betyg i nian. Så det blir konflikt med honom eller, ja du vet, han har ingen kunskap men han vill ha betyg. Han vill kämpa, han vill "men du har inte kunskap. Absolut du ska lära dig, jag hjälper dig hur mycket jag kan", jag har några, elever som men ja om jag ska kolla på deras kunskap, "ni ligger i klass sex, jag kan inte ge betyg i nian eftersom det kräver språk och det kräver kunskaper". (BL5)

I citatet påtalar BL5 att betyg inte alltid mäter nyanlända elevers kunskaper på ett adekvat sätt, eftersom eleverna enligt hennes bedömning saknar kunskaper och språk. Det kan också förstås som att läraren ser att eleverna har kunskaper men inte rätt kunskaper i relation till kunskapskraven i den svenska skolan: "Sen har vi ju elever som vill ha extremt höga betyg, och det är ju något svårare att kunna få, när man inte riktigt har svenska" (CL1). CL1 uttrycker här ett samband mellan betyg, kunskaper och färdigheter i svenska. I utsagan kan det utläsas att det svenska språket värderas som viktigare än annan kunskap.

DL2 skildrar en situation som handlar om elever som har fått betyg för årskurs 9 i matematik, men går kvar på programmet eftersom de saknar betyg i sva och eventuellt i några andra ämnen. Dessa elever skulle, enligt DL2, kunna läsa gymnasiekurser i matematik på gymnasiet som språkintruktionsprogrammet är en del av, men att det inte går eftersom en struktur för detta saknas. Situationen kan se olika ut på olika skolor eftersom språkintruktions elever på E-skolan som tidigt blivit färdiga med kurser får gå vidare till gymnasiekurser som ges på skolans nationella gymnasieprogram. EL5 säger att elever som antingen har bra kunskaper i svenska eller har gedigna ämneskunskaper har en fördel eftersom de med hjälp av de kunskaperna kan påskynda lärandet.

I lärarnas tal om elevernas kunskaper finns utsagor om att kartläggning av tidigare kunskaper är av vikt eftersom de synliggör kunskaper och att de också bekräftar variationen av kunskaper. Detta exemplifieras av lärare som säger att kartläggningen hjälper dem att se vilka som har goda kunskaper i skolämnena:

Många av dom hade väldigt mycket med sig från sina hemländer, och det gör ju en stor skillnad om du ska lära ett nytt språk att du behärskar ämnet och då bara behöver fokusera på språket. Vi hade ju några som var väldigt svaga i svenska då dom kom, men man märker direkt när man börjar diskutera svårare saker att dom, bara dom hade nån koll på ja just det är de pratar om, så gick det snabbt. (CL5)

CL5 indikerar här att kartläggningarna är viktiga eftersom elever kan ha kunskaper även om de inte har de kunskaper i svenska. Även BL7 nämner att de synliggör elevers tidigare kunskaper och erfarenheter:

Skolbakgrund i hemlandet till exempel har ju väldigt ... det betyder ju mycket. Har dom lång skolbakgrund så har dom ju oftast mycket lättare att lära sig både svenska och att ta till sig undervisning i alla ämnen för dom har redan en förförståelse. (BL7)

Här påtalas också en förståelse av att kunskap är kunskap som eleverna lärt sig i skolan, det vill säga skolkunskap.

Även DL9 understryker betydelsen av att kartlägga elevers tidigare kunskaper. Hon nämner som ett exempel att det tog ett tag för henne att inse att man i Somalia har ett annat sätt att läsa av klockan och att hon, om hon hade känt till det, fortare hade kunnat hjälpa de elever som levit i Somalia att lära sig klockan. Läraren konstaterar att bakgrundsinformation och kunskap om elevers kunskaper kan vara till god hjälp att hitta lämpliga undervisningsstrategier och därmed nå fler elever. I det DL9 här säger finns en förståelse för att skolkunskap i andra länder kan skilja sig från den skolkunskap som är rådande i Sverige och att elever som har skolkunskap från andra länder inte nödvändigtvis saknar kunskap utan har annan kunskap.

Kunskapsmässig heterogenitet utmanar undervisningen

Flera av lärarna uttrycker att eleverna på programmet är kunskapsmässigt heterogena vilket medför att det är svårt att organisera en meningsfull undervisning som passar de flesta elever i undervisningsgrupperna. Lärarna talar återkommande om att man på deras skolor har gjort olika gruppindelningar utifrån språk- och kunskapsnivåer, men att de inte alltid tycker att nivågrupperingarna räcker till. CL4, exempelvis, säger att det kanske skulle behövas ytterligare nivågrupperingar för att få grupperna i sig mer homogena och att man med hjälp av dessa grupperingar lättare skulle kunna anordna en undervisning som är lämplig för fler. Lärarna betonar att den kunskapsmässiga heterogeniteten medför svårigheter med att ge eleverna det stöd de har rätt till oavsett om de har lång, kort eller ingen skolbakgrund. Några lärare uttrycker en vilja om att undervisa utifrån progression, från grundkurser till kurser på högre nivå (från 1–9) för att i undervisningen stimulera elevers

språk- och kunskapsutveckling utifrån de nivåer de befinner sig på men att det kan vara svårt att ordna.

Lärarna beskriver att eleverna i grupperna de undervisar i har erfarenheter från olika länder, olika språkkunskaper och varierande erfarenheter av att gå i skola och att den kunskapsmässiga heterogeniteten påverkar planeringen och genomförandet av undervisningen. I utsagorna framträder att heterogeniteten är en utmaning för dem:

Men det är ju, det jag var inne på, det var framför allt det här att gruppen var så, heterogen. Alltså kunskapsmässigt och språkmässigt. Det var det svåraste, att hantera ...² när man la sej på en nivå som man tyckte var okej, då var ju den bara okej för, ja kanske en tredjedel av eleverna i klassen. Sen var det några som hade, inget språk så dom kunde inte hänga med och sen var det dom som inte hade några baskunskaper så dom kunde inte hänga med för det. Och sen fanns det dom som hade jättemycket baskunskaper, som tyckte det blev tråkigt för att det var på för låg nivå. Så att hitta balansen det var den svåraste utmaningen tycker jag. (CL8)

CL8 ger här exempel på komplexiteten i att ordna en undervisning som gynnar de flesta elevers kunskapsutveckling och hon säger också specifikt att vissa elever inte har något språk och heller inga baskunskaper.

DL9 säger att heterogeniteten synliggör bristen på resurser, att det finns behov av resurser i form av befintliga lärare på den skola där hon arbetar eftersom de resurser de nu har inte räcker till tillräckligt många grupper för att eleverna ska kunna undervisas utifrån sina olika kunskaps- och språknivåer. DL5 uttrycker att det kan vara svårt att ha elever med lång skolbakgrund och elever med kort eller ingen skolbakgrund i samma grupper eftersom de sistnämnda kan vara väldigt ovana med de mest praktiska sakerna, till exempel hur man skriver på ett papper:

En elev som har gått i skolan vet liksom att jag börjar skriva här och här är det punkt och så fortsätter jag på nästa rad, medan en elev [på språkintrödn] som har lärt sig läsa och skriva i Sverige kanske fortfarande har problem med att veta vart den ska börja nånstans (på ett papper). (DL5)

I citatet konkretiseras en orsak till att det kan vara utmanande och svårt att ha alltför blandade grupper där det är kunskapsmässig heterogeniteten. BL9 säger att en detalj som skiljer undervisningen av ordinarie elever från undervisningen av språkintrödnselever är de kulturella preferenserna:

Jo men det skiljer ju sig jättemycket därför att, där [i undervisningen av ordinarie elever] har man ju nån slags kulturell preferens som är någorlunda gemensam, även om det givetvis kan skilja sig. Men nu när vi

har andraspråks elever så, är det ju väldigt lite som förenar egentligen bakgrunderna mer än att dom har kommit till Sverige av olika anledningar, och så där. Så det skiljer sig jättemycket den undervisningen, det gör det. (BL9)

Detta citat kan förstås som ett uttryck för uppfattningen att det är lättare att undervisa klasser med mer homogena bakgrunder, eftersom man då delar kulturella preferenser. BL5 uttrycker att man som undervisande lärare på Språkintröduktion måste anpassa sig och att man lär sig hur man ska förhålla sig till elevernas olika kunskaper:

Så absolut, om, man lär sig. För mig jag lärde mig från första året ja men dom kan inte språket, deras kunskap är inte så, inte samma, så jag måste ... ja men vi måste göra så och så och så eftersom våra elever inte vanlig elev, inte en svensk elev, dom kan inte språket, dom kan inte vissa ord. (BL5)

Här lyfter även BL5 detta med att eleverna inte kan "språket" och inte har liknande kunskaper som förväntas, vilket medför att de inte betraktas som "vanlig elev".

Sammanfattningsvis kan det sägas att utsagorna som formar diskursen om kunskaper handlar om språkintröduktionselevs bakgrunder, skolbakgrunder och kunskaper som gemensamt utmanar undervisningen på programmet. Därmed fokuseras språkintröduktionselevens kunskap vad gäller språk, kunskapsmässig heterogenitet, samt relevansen av olika slags bakgrund i förhållande till kunskap och kunskapsutveckling i skolämnen och svenska. I diskursen positioneras vissa av språkintröduktionseleverna som elever utan bakgrunder och språk, som elever vars kunskaper i andra skolkontexter bedömts på ett annat sätt och som elever med varierade kunskaper.

Diskursen om elevers flerspråkighet

Flerspråkighet som är den andra diskursen konstruerades genom lärarnas tal om att det i klassrummen och i de allmänna utrymmena på Språkintröduktion finns många olika språk representerade – en heterogenitet i form av flerspråkighet. I lärarnas tal uttrycks språkanvändandet på två framträdande, och i viss mån motsägelsefulla, sätt; som en resurs och ett hinder. Dessa utsagor både flyter in i varandra och motsätter sig varandra, och ibland uttrycks ambivalens kring dessa eftersom vissa lärare uttrycker både och.

Flerspråkighet som resurs och hinder

I utsagorna framstår talet om språkintröduktionselevs flerspråkighet på olika sätt på de olika skolorna, såväl inom dem som mellan dem. Ett exempel på detta är AL3:s uttalande där hon säger att de på den skola där hon är

verksam, tidigare hade en regel om att alla skulle tala svenska i klassrummen men att de nu tagit bort den regeln. Samtidigt säger några av lärarna på D-skolan att de har en språkpolicy enligt vilken eleverna ska prata svenska i skolan, medan andra lärare på samma skola säger att de ändå tycker att det är viktigt att eleverna får prata på sina modersmål och diskutera med klasskompisar på andra språk under lektionerna för att underlätta lärandet. Denna motsärlighet på D-skolan kan exemplifieras genom att DL5 säger: "Forskningen har ju kommit fram till hur viktigt det är att dom får använda sig av sitt språk i svenskinläringen", medan DL4 säger att det är viktigare att elever med kort eller ingen skolbakgrund enbart fokuserar på att använda och lära sig det svenska språket. DL7 säger att de inom lärargruppen inte samtalar om elevernas flerspråkighet, trots att det enligt henne egentligen vore bra eftersom flerspråkighet är ett faktum på programmet och att samtal om det är något som kan påverka verksamheten på skolan:

Jag kan tycka att vi pratar om det för lite med tanke på att vi faktiskt är språkintröduktionen. Att det är liksom, det är inte bara så att det finns flera olika språkgrupper här utan, men jag har också ... det har ju aldrig riktigt blivit någon form på studiehandledning och det kan ju bero på att vi inte riktigt har närmat oss och hur vi ska använda flerspråkigheten. (DL7)

Här belyser DL7 problemet med att lärare och skolpersonal inte har en samsyn på, eller en pågående diskussion om, användandet av olika språk i undervisningen, och på vilket sätt nyttjandet av flerspråkigheten skulle kunna påverka undervisningsverksamheten på programmet. På A-skolan, B-skolan och C-skolan verkar det finnas en diskussion om flerspråkighet lärarna emellan eftersom de i stället ger uttryck åt mer samstämmiga, men i viss mån även motsärliga, utsagor gällande den frågan. BL3 uttrycker att det vore önskvärt att mötas i svenskan medan några andra lärare säger:

Jag skulle nog spontant säga att huvudfokus är på målspråket svenska, att det är det som prioriteras och premieras. (BL9)

Alltså jag tror ju att det är ju jätteviktigt att dom blir bra i svenska, men att dom ska bli bättre i svenska än det andra, ja de ... alltså ... nej jag vet inte riktigt. Jag tror att det är jätteviktigt att dom blir bra i svenska men jag tror att det är bra att dom är bra i sitt modersmål också jag menar ska man leva i Sverige så underlättar det ju att vara bra i svenska. (CL8)

I citaten här exemplifieras motsärlningarna i diskursen; att användandet av flera språk än svenska samtidigt ses som resurs och hinder. En lärare säger att det är det svenska språket som ska prioriteras medan CL8 säger att det, av olika anledningar, är viktigt att eleverna är bra såväl på modersmål som på svenska medan DL6 säger:

Ja ibland när dom har kommit längre så vill jag ju att dom mestadels pratar svenska på lektionerna, när dom har ett språk som dom kan. Men sen om dom jobbar med uppgifter och behöver diskutera på sitt hemspråk så uppmuntrar jag det också, för att nå längre och även använda studiehandledare för att nå längre kunskapsmässigt, så att säga, i en uppgift. Men ibland vill jag att dom ska prata svenska för att utveckla det. (DL6)

DL6 uttrycker här något som många lärare säger, nämligen att flerspråkigheten är bra att ha som ett stödverktyg när det kommer till utvecklandet av kunskap men att svenska är det eftersträfvansvärda klassrumsspråket och målet att rikta in sig mot. Här kan man, liksom tidigare, tolka ”ett språk” som att det är svenska som läraren syftar på.

Flerspråkighet som en resurs

Utsagorna om flerspråkighet skiljer sig åt inom skolorna och mellan skolorna; på en av skolorna uttrycks, av vissa lärare, en starkare önskan om att det svenska språket ska vara det dominerande språket i undervisningen, medan några av lärarna på de andra skolorna tydligare säger att flerspråkighet är en resurs och att eleverna genom språk de behärskar bättre succesivt kan gå över till att ta till sig den kunskap som förmedlas i undervisningen på svenska. I lärarnas tal finns uttalanden om att användandet av flera språk är en resurs som gynnar utvecklandet av svenska. Vissa lärare säger att modersmålet är en resurs för inläring, att det är bra att inkludera elevers språkliga repertoarer i undervisningen och att de kunskaperna sedan ska bli kunskaper som eleverna kan säga och bemästra på svenska. Uttalandena handlar om att eleverna med hjälp av modersmålet kan studera olika ämnen med målet att kunskaperna till slut blir kunskaper uttryckta på svenska – att de andra språken då fungerar som hjälpmedel. Lärarna berättar att elever som kommit längre i utvecklandet av svenska, och som även kan andra språk, ofta hjälper och stöttar andra elever genom att översätta och förklara såväl på språk som läraren inte behärskar som på svenska. En av lärarna pratar om elever som hjälper andra elever där kunskaper i olika språk betraktas som en resurs: ”Som sagt jag ber ju mina elever hjälpa varandra när inte jag når fram. Men jag kan ju inte själv göra det” (BL3). I det här citatet blir det tydligt att flerspråkigheten kan vara en resurs även för läraren.

Vissa utsagor som handlar om det positiva med att använda olika språk fokuserar på elevernas tidigare språk, eller modersmål som lärarna säger, och om det stöd och den hjälp eleverna kan få genom att få studiehandledning på modersmålet. När lärarna talar om flerspråkigheten är det ofta det svenska språket och vad de benämner modersmålet de talar om. Här blir den bestämda singularisformen på modersmålet styrande eftersom lärarna talar om det som att det är underförstått och förgiven taget att modersmålet alltid är ett specifikt

språk och att det alltid är just det språket som eleverna använder när de använder ett annat språk än svenska. AL3 säger att det är viktigt att lära sig ett språk utifrån språk man behärskar, och att studiehandledning därför är väldigt viktigt. DL7 påpekar att modersmålet är en förutsättning till att lära sig ett andraspråk och många lärare, såsom AL3, håller med:

Så modersmålet är oerhört viktigt och framför allt liksom känslospråket som du har. Att kunna uttrycka sej. För det är ju en problematik för våra elever att aldrig kunna visa riktigt vem dom är för mej. Vi kan ju inte prata som du och jag. Det blir ju så svårt, för deras språk är inte tillräckligt och med tolk blir det ändå böjigt. Och jag tycker det är oerhört viktigt att lyfta, jag har ju matematik också och det är jättebra för då ser jag ju kvalitén när dom får prata genom siffror [småkrattar]. Så det är bra faktiskt. Nej men deras eget språk är jätteviktigt och att lyfta. (AL3)

I det lärarna här säger finns en förståelse för att modersmålet, i singularisform, är betydelsefull för elevernas individuella, kunskapsmässiga och språkliga utveckling. Beträffande kunskaper uttryckta på olika språk hänvisar AL3 till att man på A-skolan försöker lägga upp undervisningen så att elevernas egna kunskaper på de språk som eleverna talar tas tillvara, med målet att kunskaperna också ska bli till tankar och kunskaper uttryckta på svenska hos dessa elever. DL6 nämner detsamma, och betonar att man kan dra fördel av kunskaperna i modersmålet och till exempel söka efter fakta i olika ämnen på det språket. Även CL1 beskriver att elever får träna på att skriva olika texter genom att först skriva på ett annat språk och sedan översätta det till svenska och att på så sätt visa att de har kunskaperna som krävs för att kunna göra uppgiften. Några andra lärare säger att de tycker att eleverna ska få studera på språk som de behärskar bättre, för att sedan succesivt gå över till svenska – att kunskapsinhämtningen och den intellektuella utvecklingen är viktigare och att andra språk än svenska ska få agera brygga till att kunskaperna framledes kan uttryckas på svenska. En lärare påpekar att det skulle vara dumt för eleverna att inte få nyttja alla verktyg och resurser de har i bland annat matematik bara för att de måste göra det på svenska och att de kan lära sig matematiken på svenska genom till exempel arabiskan: ”Alltså att misslyckas i matten bara för att man måste göra den på svenska. Men om man kan göra den via arabiskan till svenskan så får man ju, det är ju en massa vinster” (BL3). BL3 uttrycker här att kunskap inte är bundet till ett specifikt språk och att det man lär sig kan ta sig i uttryck på olika språk.

CL4 säger att otillräckliga kunskaper i svenska inte alltid är den främsta orsaken till sämre prestation i skolan, eftersom man tydligt märker om en elev har tidigare kunskaper i ett ämne även om denna har svårigheter med svenskan. I sådana fall kan det, enligt CL4, vara en bra idé att läsa ämnet på ett språk man behärskar bättre. Hon säger dock också att det problematiska

då blir att eleven inte lär sig svenskan i det ämnet, att de andra språken står i vägen för inlärnigen av svenska. Huruvida orsaken till att en elev inte förstår ämnesundervisningen beror på bristande kunskaper i svenska eller om det kan finnas andra orsaker är svårt att veta, säger BL3:

Ja, och det undrar man ju, alltså det, man måste ju ställa sig samma fråga där, varför förstår inte eleven. Är det inlärnig eller är det språk, absolut. För det uppfattar jag som till nu att jag har några elever som jag tänker att här borde vi ha kommit längre men det gör vi inte. Och då tänker jag att det har med inlärnig å göra för det finns andra bekymmer bakom ... och det är ju jätteviktigt att man inte tror bara att det handlar om att du kan inte svenska utan att, jag menar elever kan ju ha andra bekymmer. (BL3)

BL3 påpekar här att det är viktigt att vara medveten om att eleverna även kan ha andra bekymmer än språkliga, och att dessa också kan påverka skolgången.

Det som uttrycks i den här diskursen kan sammanfattas som att lärare känner mer eller mindre oro inför att eleverna får använda andra språk i undervisningen. Oron riktar sig mot att eleverna då inte kommer lära sig svenska tillräckligt snabbt och i tillräcklig omfattning, att användandet av andra språk än svenska tar tid från utvecklandet av svenska, och att de därför inte kommer att bli färdiga med utbildningen i tid. Vissa lärare säger också att eleverna med hjälp av de olika språken kan studera olika ämnen med målet att kunskaperna till slut blir kunskaper uttryckta på svenska – att språken då fungerar som ett hjälpmedel tills eleverna kan uttrycka kunskaper på svenska.

Sammanfattningsvis kan det sägas att diskursen flerspråkighet formas av lärarnas tal om kunskaper i förhållande till språkintrouktionselever där ut-sagorna relaterar till och ibland står i motsättning till varandra. Vissa lärare säger att flerspråkighet är bra eftersom den gynnar kunskapsutveckling och individuell utveckling medan andra lärare säger att flerspråkighet är bra ända tills eleverna helt kan använda svenska.

DISKUSSION

Studiens syfte var att genom diskursanalys av lärares tal om undervisningen inom språkintrouktion synliggöra normer och maktperspektiv i förhållande till språkintrouktionselevs kunskaper. Förhoppningen är att studien ska bidra med diskussion och ge en uppfattning om vad lärares diskurser om språkintrouktionselevs kunskaper kan innefatta. När det gäller de två diskurser som framträder i lärarnas tal, kunskap och flerspråkighet, är det vad som kan betecknas som skolkunskap som framställs som betydelsefull av lärarna, och då skolkunskap som uttrycks på svenska. Därmed blir det språkfärdigheter i svenska som framställs som det mest betydelsefulla språket.

Utsagorna i diskurserna om att vissa elever saknar bakgrunder och språk kan förstås som att lärarna upplever att det är enklare att förstå elevernas bakgrunder samt bedöma deras kunskaper om de har gått i skola innan ankomst till Sverige än om de saknar eller har kort skolbakgrund. I vissa uttalanden tillskrivs tidigare kunskaper visst värde medan det i andra går att skönja att det betraktas vara svårt att bedöma kunskaper som uttrycks på andra språk och där inläringen ägt rum i andra länder och i andra skolsystem. Lärarnas bedömning av de kunskaper eleverna tillgodogjort sig genom undervisningen på programmet sker mer obekymrat och kan förstås som att de i sådana situationer är säkra på vad eleverna studerat och lärt sig. Lärarnas utsagor om att elever saknar bakgrund kan förstås som att skolbakgrund är grunden för kunskap och också den kunskapsgrund som lärarna kan tolka och bedöma. Även om lärarna avser skolbakgrunder när de talar om eleverna bristande bakgrunder, där bakgrund blir någon sorts jargong för skolbakgrund, har sådana utsagor betydelse eftersom de osynliggör delar av vad eleverna är och har med sig. I lärarnas tal framkommer också att elevgrupperna på Språkintröduktion är kunskapsmässigt heterogena och att denna heterogenitet synliggör behovet av resurser och vikten av att synliggöra språkintröduktionselevernars kunskaper för att kunna sätta in rätt resurser, som till exempel fler grupper, lärare eller studiehandledare.

I vissa utsagor framstår användandet av flerspråkigheten som något som understödjer utvecklingen av svenskan. Det kan förstås som att flerspråkigheten uppfattas som en resurs på det individuella planet, genom att stödja eleverna när de studerar men att den i en vidare skolkontext betraktas som ett hinder eftersom den upptar tid från inlärandet av svenska. Lärarnas uppfattning om och förståelse för vad flerspråkighet är och hur den kan hanteras styr utsagorna om det.

I båda diskurserna positioneras eleverna, främst eleverna med kort eller ingen skolbakgrund, som bristfälliga – som elever med avsaknad av språk, kunskaper och bakgrunder/skolbakgrunder, vilket enligt Cummins (2017) och Manyak (2004) riskerar att ha negativ inverkan på de skolresultat eleverna får. I utsagorna kan det skönjas att lärarna uppfattar det som svårt att se och beskriva den kunskap elever med kort eller ingen skolbakgrund har, vilket kan bero på att lärarna kanske inte har den erfarenhet och kompetens som krävs vid undervisning av nyanlända gymnasieelever och att de därför saknar kunskap och kompetens som hjälper dem i undervisningen (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). Det kan också förstås som att dessa elever genom subjektiskonstruktioner (Foucault, 2011) görs till *andra elever* vad gäller kunskaper, språkkunskaper och erfarenheter. Detta kan tolkas som att det som här framträder är en norm där kunskaper likställs med skolkunskaper. Att lärarna också uppvisar misstro och osäkerhet vad gäller betyg från skolsystem i andra länder kan komma sig av samma orsak – att lärarna känner osäkerhet dels till den kunskap betyget företräder, dels till att eleverna inte uttrycker

kunskapen på tillräckligt bra svenska. Detta kan uppfattas som att lärarna har en uppfattning om vad skolkunskaper är och hur de ska bedömas (Foucault, 1993).

Något som studien aktualiserar är betydelsen av lärares utbildning. Språkintroduktion är en specifik utbildningsform vilket innebär att de undervisande lärarna behöver en specifik utbildning, en utbildning som riktar sig mot ny-anlända gymnasieungdomars lärande. Det är av särskild vikt att lärare som undervisar på Språkintroduktion har en ämnesutbildning, och en utbildning som riktar sig mot elever i gymnasieålder för att undervisningen ska vara för alla på programmet, även för elever med kort eller ingen skolbakgrund (Brown m.fl., 2006; Matthews, 2008; Fives & Buehl, 2016). Lärarna uttrycker att de måste anpassa undervisningen efter elevers kunskaper och flerspråkighet, vilket i sig är värt att beakta eftersom det är grunden till all undervisning. Att tyngdpunkten i utbildningen på Språkintroduktion är undervisning i svenska språket är självklart och essentiellt och något som framkommer tydligt i den här studien. Eftersom språkintroduktionseleverna är ungdomar som redan är i gymnasieålder är det betydelsefullt för dem att det som kan gynna deras utveckling av ämneskunskaper samt utveckling av svenska tas i beaktande, och av den anledningen blir användande av flerspråkigheten en viktig aspekt att ta med i undervisningen. Det som för eleverna kan bli problematiskt är att de i många fall blir bedömda utifrån sina kunskaper i svenska, även när undervisningens innehåll fokuserar annat än svenska. Språkintroduktionseleverna kommer alltid betraktas som svaga i såväl språk som ämneskunskaper om deras kunskaper i svenska anses vara viktigare, samt om deras kunskaper i svenska jämförs med jämnåriga skolkamraters vars förstaspråk är svenska.

NOTER

¹ EPN Linköping, Dnr. 2018/191-31

² I citaten anger ... en längre paus

REFERENSLISTA

- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och Lärande. I Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.) (s. 547-577). Studentlitteratur.
- Bjuhr, Åsa (2019). *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintroduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet]. <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1328086/FULLTEXT01.pdf>

- Bolander, Eva, & Feijes, Andreas (2015). Diskursanalys. I Andreas Feijes, & Robert Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.90–113). Liber.
- Bravo Granström, Monica (2019). *Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms*. Logos Verlag. <https://doi.org/10.30819/4842>.
- Brown, Jill, Miller, Jenny, & Mitchell, Jane (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150–162.
- Brännström, Malin, Reimers, Eva, & Asp-Onsjö, Lisa (2019). Han är lite av en gåta för oss. Begripliggörande av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning Och Demokrati*, 28(1), 7–28.
- Cummins, Jim (2000). Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for Scholl Language Policy Development. I Naucér Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 324–344). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. HLS förlag.
- Cummins, Jim (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Fives, Helenrose, & Buehl, M (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Fives, Helenrose, & Gill, Michele. Gregoire (2014). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/sub/detail.action?docID=1770517>.
- Foucault, Michael (1993). *Diskursens ordning – installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, Michael (2011). *Vetandets arkeologi*. Arkiv förlag.
- Ganuza, Natalia, Hedman, Christina (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139.
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. Continuum.
- Hagström, Miriam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasiets språkintrödd som ung och ny i Sverige*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1246831/FULLTEXT01.pdf>
- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria., Aro, Mari, & Ruohotie-Lyhty, Maria (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.

- Kiss, Tamas (2012). The complexity of teacher learning. Reflections as a complex dynamic system. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 2, 17–35.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* uppl. 3:3 (3. uppl.). Studentlitteratur AB.
- Lucas, Tamara, Villegas, Ana Maria, Martin, Adrian. D (2015). Teachers' beliefs about English language learners. I Helenrose Fives, & Michele Gregorie Gill (red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 453–474). Routledge.
- Lundberg, Adrian (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283.
- Matthews, Julie (2008): Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education* 18(1), 31–45.
- Manyak, Patrick (2004). "What did he say?" Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 137(2) 12–18. Doi: https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3
- Sharif, Hassan (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning". [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Skolinspektionen (2017). *Språkintröduktion i gymnasieskolan*. Skolinspektionen.
- Richardson, Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I John Sikula (red.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Uppl.) (s.102-119). Macmillan.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Thomas, Wayne, Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, NO. 9. George Washington University.
- Collier, Virginia, Thomas, Wayne (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Winlund, Anna (2020). Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249–266.
- Winlund, Anna (2021). Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden. *Journal of Second Language Writing*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100794>