

**SVENSKLÄRARNAS ERFARENHETER
AV UNDERVISNING AV ELEVER MED
INVANDRARBAKGRUND**

Mirjami Mustikkamaa

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Mirjami Mustikkamaa	
Työn nimi: Svensklärarnas erfarenheter av undervisning av elever med invandrarbakgrund	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Syksy 2014	Sivumäärä: 93 + 2 liitettä
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena on kartoittaa ruotsin opettajien kokemuksia maahanmuuttajien opettamisesta suomalaisessa peruskoulussa sekä opettajien käsityksiä omista taidoistaan opettaa ja kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimuksessa otettiin myös selvää, miten oppilaiden erilaiset kulttuuriset ja kielelliset taustat vaikuttavat koulun arkeen laajemmin ja miten ruotsin opettajat kokevat yhteistyön maahanmuuttajavanhempien kanssa. Aineisto kerättiin tutkimushaastattelun avulla. Haastatteluun osallistui viisi yläkoulun ruotsin kielen opettajaa kahdesta eri kaupungista.</p> <p>Suurimpana haasteena ruotsin kielen oppimisessa opettajat nimesivät oppilaiden puutteellisen suomen kielen taidon. Myös monikielisyys koettiin sekoittavan oppilaita, etenkin jos oppilaalla ei ole teoreettisia taitoja omasta äidinkielestään tai selkeästi vahvinta kieltä. Opettajat eivät kuitenkaan halunneet tehdä yleistyksiä monikielisten oppilaiden kyvystä oppia ruotsia. He painottivat, etteivät maahanmuuttajaoppilaat ole homogeeninen ryhmä suomen kielen taitojen suhteen, ja ruotsin ja muiden vieraiden kielten opiskelussa suomen kieli ei ole yhtä suuressa roolissa kuin esimerkiksi reaaliaineissa. Tämän vuoksi opettajien mukaan vieraat kielet eivät ole erityisen vaikeita kouluaineita niille oppilaille, joiden suomen kielen taito on heikompi. Opettajilla ei myöskään ollut tarvetta nostaa esille maahanmuuttajien opettamiseen liittyviä haasteita, sillä kaikkien oppilaiden kohdalla menestys on enemmän riippuvainen esimerkiksi lahjakkuudesta ja motivaatiosta kuin kulttuurisesta ja kielellisestä taustasta.</p> <p>Monikielisyudessa nähtiin myös mahdollisuuksia, sillä ruotsin opettajien mukaan monikieliset oppilaat näkevät yleensä kaikki kielet rikkautena. Opettajien mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhtautuminen ruotsin opiskeluun on pääasiassa positiivinen tai aine nähdään aineena muiden joukossa. Heidän vanhemmillaan ei myöskään ole suomalaisilla vanhemmilla usein esiintyviä negatiivisia asenteita. Opettajien mukaan maahanmuuttajavanhempien yleinen suhtautuminen suomalaiseen kouluun on positiivinen ja heillä on usein korkeita odotuksia lastensa koulumenestyksen suhteen.</p> <p>Etenkin nuoremmat opettajat kokivat, ettei heillä ole tarpeeksi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta sekä erilaisista kielistä ja kulttuureista. Myös aineenopettajankoulutuksessa monikulttuurinen koulu oli heidän mukaansa sivuutettu. Jatkokoulutustarjonnan määrä vaikutti olevan koulukohtaista. Vanhemmat opettajat puolestaan olivat sitä mieltä, että he olivat kokemuksen kautta omaksuneet tarvittavat tiedot ja taidot.</p>	
Asiasanat: invandrare, mångspråkighet, språkinläring, svensklärare, tvåspråkighet	
Säilytyspaikka: Kielten laitos	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	8
2	BAKGRUND.....	11
2.1	Invandrarelever i det finländska skolsystemet	11
2.1.1	Förberedande undervisning	13
2.1.2	Som invandrarelev i en mångkulturell skola	14
2.1.3	Bristande språkkunskaper orsakar skolsvårigheter.....	16
2.1.4	Främmandespråksundervisning för invandrarelever	17
2.1.5	Främmandespråksundervisning och majoritetsspråket.....	18
2.2	Lärarens interkulturella kompetens	23
2.2.1	Lärarnas attityder till invandrarelever	25
2.2.2	Lärarnas förhållningssätt till invandrarelevernas skolsvårigheter	33
2.2.3	Lärare och utbildning.....	36
2.3	Kulturkonflikter och rasism i skolans vardag	39
2.4	Invandrarföräldrarna och skolan	41
2.4.1	Samarbete mellan lärare och föräldrar.....	44
3	METOD OCH MATERIAL	48
3.1	Studiens syfte	48
3.2	Forskningsintervju som metod	49
3.3	Kvalitativ forskning.....	50
3.4	Insamling av material	51
3.5	Analys av materialet.....	54
4	RESULTAT.....	57
4.1	Utmaningar och möjligheter i svenskundervisning av invandrarelever.....	57
4.1.1	Invandrarelevernas attityder till svenskan	64
4.1.2	Att ta hänsyn till invandrarelever i undervisningen.....	66
4.1.3	Läromaterialet som utmaning	68
4.2	Lärarnas kunskaper i att undervisa invandrare.....	69
4.2.1	Bedömning av invandrarelever	71
4.2.2	Identifiering av inlärningssvårigheter hos invandrarelever	72

4.3	Kultur, språk och skolarbete	74
4.3.1	Lärare och föräldrar	77
5	DISKUSSION	81
6	AVSLUTNING	86

LITTERATUR

Bilaga 1

Bilaga 2

1 INLEDNING

Syftet med denna avhandling är att ta reda på hurdana erfarenheter lärare i svenska i den finländska grundskolan har av att ha invandrarelever i sina undervisningsgrupper. Temat behandlas ur olika synvinklar och jag försöker att skapa en helhetsbild av hurdana erfarenheter svensklärarna har av undervisning av invandrarelever samt hurdana möjligheter och uppmaningar olika språkliga och kulturella bakgrunder erbjuder i mångkulturella skolor.

Pitkänen-Huhta och Mäntylä (2013: 48) påpekar att det finns mycket forskning kring invandrarnas andraspråksinläring, men att deras främmandespråksinläring är ett tema som nästan inte alls har undersökts, inte ens i sådana länder där invandringen har långa traditioner. Därför anser jag detta tema vara intressant och nyttigt att undersöka. Eftersom antalet invandrarelever i finländska skolor ökar ständigt, är temat också mycket aktuellt.

Olika språk behandlas i separata lektioner i skolan, och den språkliga repertoaren som eleverna redan har ses inte som en resurs. Invandrarelever är huvudsakligen flerspråkiga, men deras kunskaper i modersmålet samt i andra språk som de behärskar sällan utnyttjas i skolans främmandespråksundervisning. Flerspråkiga elevers språkinlärningsstrategier kan ändå avvika från strategier hos enspråkiga elever, för de lever i en helt annorlunda språklig verklighet. (Pitkänen-Huhta och Mäntylä 2013: 48) I denna undersökning försöker jag även kartlägga sambandet mellan kunskaper i modersmålet och andraspråket och prestationen i främmande språk. Jag tar också reda på om lärarna i sin undervisning tar hänsyn till att eleven behärskar flera språk samt hur faktumet att flera elever har bristande kunskaper i finska påverkar undervisningen och bedömningen.

Lemmetty (2011) har undersökt i sin pro gradu-avhandling hurdana föreställningar och uppfattningar lärare i svenska och engelska har om invandrarelevernas inläring av främmande språk i den finska grundskolan. Hon tog också reda på hur invandrarelev upplever sig själva som inlärare av främmande språk. Enligt Lemmetty (2011) har lärarnas uppfattningar om invandrarelevernas främmandespråksinläring mycket positiva.

Som lärarinformer hade Lemmetty (2011) ändå endast en lärare i svenska samt en i engelska, medan i denna studie ska svensklärarnas erfarenheter kartläggas mer omfattande.

Tidskriften *Opettaja* (Laaksola, 2011) tog reda på hur finska lärare upplever den kulturella mångfalden i skolan. Drygt 40 % av lärarna i undersökningen var av den åsikten att andelen invandrarelever per skola borde begränsas. Detta motiverades t.ex. med att lärarnas arbetsmängd ökar medan kvaliteten av undervisning försämras. Dessutom var informanterna oroliga för att lärare och finska elever söker sig till skolor där antalet invandrarelever är lägre. (Laaksola 2011)

Hur lärarutbildningen på finländska universitet och lärarnas fortbildning motsvarar de krav som den ökande kulturella mångfalden ställer till lärare är också en intressant fråga som diskuteras i denna studie. Enligt förfrågan i *Opettaja* anser åtta av tio lärare att de inte har tillräcklig utbildning i att undervisa elever med invandrabakgrund. Därför är det också intressant att få veta om lärare i svenska anser sig ha fått tillräckligt med utbildning i att undervisa och bemöta elever med skiftande språkliga, kulturella och sociala bakgrunder. (Laaksola 2011)

Svenska språkets ställning som ett obligatoriskt skolämne diskuteras ständigt, och flera är av den åsikten att ämnet borde vara frivilligt. Denna studie försöker även svara på frågan hur invandrarelever och deras föräldrar, som möjligtvis inte har tillägnat sig vissa attityder, förhåller sig till svenskan. Lärarna i Lemmettys (2011: 80) studie anger att de anser att invandrarföräldrarnas attityder till främmandespråksinlärning, både till engelska och svenska, är positiva och att föräldrarna anser främmandespråk vara viktiga.

Anton (2013) påpekar att föräldrarnas stöd spelar en viktig roll både i minoritets- och majoritets elevernas skolframgång. Även Lemmetty (2011) kommer fram till att finska föräldrarnas negativa attityder till språket har inverkan på elevernas motivation att lära sig svenska och därigenom också deras inlärningsresultat. Lärarna i Lemmettys (2011) undersökning rapporterar att invandrarföräldrarna däremot inte ser någon anledning till negativa attityder till svenskan och ser ämnet snarare som ett ämne bland de andra. Därför är min hypotes att invandrarelever sannolikt inte heller har lika negativa attityder till svenskan som majoritets elever. Dock är detta förmodligen mycket att göra med hur länge eleven har bott i Finland och i vilken mån elevens sociala omgivning påverkar

hans eller hennes åsikter. I denna undersökning diskuteras också hurdana erfarenheter svensklärare har av samarbetet med invandrarföräldrar och hur lärare upplever att dessa föräldrar förhåller sig till den finländska skolan.

I kapitel 2 presenteras den teoretiska bakgrunden för denna studie. Först diskuteras invandrarelevernas ställning i det finländska skolsystemet och hurdana problem bristande kunskaper i finska kan orsaka speciellt i språklektioner. Därefter resoneras kring hurdana kunskaper det krävs av lärare för att kunna arbeta i en mångkulturell skola samt presenteras studier om hur lärare förhåller sig till invandrarelever, deras skolsvårigheter och hur de värderar sina egna kunskaper i att undervisa och bemöta elever med invandrarbakgrund. Den kulturella aspekten betraktas mer i avsnittet som behandlar kulturkonflikter i skolan, föräldrarnas förhållningssätt till skolan och samarbetet mellan lärare och föräldrar. Därefter i kapitel 3 presenteras studiens syfte närmare, metoder som används och hur materialet samlades in. I kapitel 4 presenteras studiens resultat, varefter i kapitel 5 diskuteras de viktigaste och mest intressanta fynden. I kapitel 6 sammanfattas hela studien.

2 BAKGRUND

I detta kapitel ska jag först behandla situationen i finländska skolor idag och presentera lagar och riktlinjer som handlar om invandrarelevs rättigheter till utbildningen. Därefter ska jag presentera hur de centrala begreppen i denna studie, såsom *kulturell mångfald* och *elev med invandrarbakgrund* kan definieras. Jag ska även diskutera lärarnas attityder till invandrarelever, vilka utmaningar som kan förekomma när elever och deras föräldrar representerar olika kulturer och även lyfta fram vad som bör beaktas när det gäller främmandespråksundervisningen för invandrarelever. I slutet presenteras teorier om vad en s.k. mångkulturell kompetens innebär och hur lärarutbildningen motsvarar de krav som det alltmer mångkulturella samhället ställer till läraryrket.

En stor del av den teoretiska referensramen i denna undersökning, vid sidan av finsk forskning, består av svensk forskning, för Sverige har längre traditioner i andraspråksforskning. Hammarberg (2004: 25) konstaterar att p.g.a. den ökande invandringen blev svenska som andraspråksforskning aktuell på 1970-talet i Sverige. Invandringen till Finland ökade först i början av 1990-talet (Voipio-Huovinen & Martin 2012: 96). Finland och Sverige är samhälleligt och kulturellt så pass likadana att jag anser, med tanke på att denna studie handlar om skolvärlden, svensk forskning vara också relevantare än t.ex. amerikansk forskning.

2.1 Invandrarelever i det finländska skolsystemet

Antalet invandrarelever i den finländska grundskolan fortsätter att öka och i vissa skolor i de största städerna utgör elever med invandrarbakgrund majoriteten (Utbildningsstyrelsen 2013). Enligt Tikkanen (2014: 17) finns det ungefär 37 000 elever med invandrarbakgrund i grundskolor, gymnasier och yrkesskolor i Finland. Med invandrarelever menas i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ”både sådana barn och unga med invandrarbakgrund som har flyttat till Finland och sådana som är födda i Finland” (GLGU 2004: 34). I Finland talas det ungefär 120 olika invandraspråk varav de största är ryska, somaliska och estniska (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2013: 48).

Enligt PISA-undersökningarna klarar sig invandrarelever sämre i skolan än majoritetselever. Första generationens invandrare är betydligt svagare än de som hör till andra generationens invandrare. Invandrareleverna i Finland får ändå tydligt högre poäng i PISA-testerna än invandrarna i OECD-länderna i genomsnitt. (Arbets- och näringsministeriet 2013)

Läroplikten gäller alla 7 – 17- åriga barn som bor varaktigt i Finland. Syftet är att alla ska få ”beredskap att fungera som jämbördiga medlemmar i det finländska samhället” (Utbildningsstyrelsen 2013). Enligt Utbildningsstyrelsen förutsätter detta att även invandrabarn har samma rätt till att delta i skolundervisningen som grundar sig på de riksomfattande läroplansgrunderna, även om elevernas kulturella och språkliga bakgrund, kunskaper och färdigheter ska tas i beaktande vid skolplacering. Grundprincipen är ändå att barn placeras i den årskurs som motsvarar deras ålder. Förutom stödundervisning i olika skolämnen, kan invandrarelever också få förberedande undervisning innan de integreras i ordinarie klass ifall de inte behärskar undervisningsspråket tillräckligt bra. Även modersmålsundervisning ordnas i ca 50 olika språk. (Utbildningsstyrelsen 2013)

Om invandrareleverna inte anses vara på modersmålsnivå i finska eller svenska, får de undervisning i finska eller svenska som andraspråk istället för modersmålsundervisning i finska eller svenska. Utbildningsstyrelsen betonar också vikten av undervisning i elevens eget modersmål, och modersmålsundervisning bör ordnas ”i mån av möjlighet”. (GLGU 2004: 34)

För att elever med bristande kunskaper i undervisningsspråket bör dessa elever ”få speciellt stöd också på andra lärområden för att de skall kunna nå jämlika inlärningsfärdigheter” (GLGU 2004: 34). Elever med invandrabakgrund kan få en plan för sin inläring. I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen betonas betydelsen av ”elevernas inlärningsbakgrund och traditioner för fostran och utbildning” (GLGU 2004: 34). Även i samarbetet mellan hemmet och skolan bör förhållanden i hemlandet tas i hänsyn: hurdan kulturell bakgrund familjen har och hur skolsystemet fungerar. Vårdnadshavarna ges information om hurdant det finländska skolsystemet är, hur eleverna bedöms osv. GLGU ser familjens kunskaper om sitt språk, land och sin kultur något värdefullt som bör utnyttjas i undervisningen. (GLGU 2004: 34)

2.1.1 Förberedande undervisning

Förberedande undervisning för den grundläggande undervisningen kan anordnas för barn med invandrarbakgrund i för- eller grundskoleålder. Vid behov kan även unga och vuxna med invandrarbakgrund delta i förberedande undervisning. Syftet är framför allt stöda elevens inläring av finska eller svenska. Att eleven kan delta i förberedande undervisning förutsätter inget uppehållstillstånd. Förberedande undervisning omfattar minst 900 timmar för 6-10-åriga och minst 1000 timmar undervisning för elever som är äldre än 10 år, vilket betyder ett års studier. Om eleven har tillräckliga färdigheter, har eleven rätt till att delta i den ordinarie undervisningen redan tidigare. Utbildningsstyrelsen betonar också att modersmålet är en grundläggande rättighet, och skolans uppgift är att stöda elevers modersmålsutveckling. Ett syfte med förberedande undervisning är att eleverna lär sig olika arbetssätt. Skolan ska ändå ta hänsyn till olika religiösa och etiska principer och åskådningar och respektera dem. (Utbildningsstyrelsen 2012)

Det finns ingen nationell timplan för förberedande undervisning, utan varje elev har en individuell studieplan som baserar sig på elevens tidigare kunskaper, skolhistoria och ålder. Beroende på elevens kunskaper kan eleven integreras i den ordinarie undervisningen redan i början av förberedande undervisning. Det är relativt lätt att delta i undervisningen i sådana ämnen där språket inte spelar så stor roll, som i övnings- och konstämnen. Om elevens timplan innehåller främmandespråksundervisning beror på elevens språkliga färdigheter och behov. Om eleven har studerat engelska eller andra språk eller kan tala språket, är det också möjligt att eleven integreras i en undervisningsgrupp med jämnåriga. Främmandespråksundervisning kan inledas redan i förberedande klass flexibelt genom att använda t.ex. sånger och spel. Utbildningsstyrelsen föreslår att främmandespråksinläring kan stödas genom att använda elevens egen modersmål: med undervisningsmaterialet i modersmålet och genom att skapa undervisningsgrupper som består av elever med samma modersmål. (Utbildningsstyrelsen 2012)

Agafonova (2012: 52) anger att det största problemet i förberedande undervisning förmodligen är att grupperna är mycket heterogena. Elever kan vara i olika åldrar och komma från flera olika länder och ha olika skolbakgrunder. Eftersom det inte finns någon nationell timplan och ämnena inte är samma som i den ordinarie undervisningen, och dessutom är elevernas utgångspunkter så olika, finns det inte heller så mycket färdigt undervisningsmaterial. (Agafonova 2012: 52-53)

Saarela (2013: 56) anger att samarbetet mellan lärare fungerar oftast bättre om skolan också erbjuder förberedande undervisning. Eleverna kan också bli bekanta för lärare redan innan de integreras i den ordinarie undervisningen. Om dessa elever har gått i förberedande klass någon annanstans, är det oftast långsammare för dem att anpassa sig till den nya klassen och det är sannolikt att lärarna inte har lika mycket bakgrundsinformation om de nya eleverna. I sin studie kommer Saarela (2013: 56) fram till att engelsklärare i sådana skolor, som också har förberedande klasser och längre traditioner av kulturell mångfald, ser invandrarelever mer som en resurs än de lärare som inte har så lång erfarenhet av att undervisa invandrarelever.

2.1.2 Som invandrarelev i en mångkulturell skola

Enligt Lahdenperä (1997) är *invandrarelev* eller *elev med invandrarbakgrund* diskriminerande och omoderna termer. Lahdenperä (1997: 164) framhäver vidare att dessa benämningar inte motsvarar ”den mångfald av människor som denna kategorisering avser”. Så kallade invandrarelever utgör ingen homogen grupp, och dessutom omfattar termen i Sverige, där Lahdenperä bor och arbetar, inte Sveriges inhemska minoriteter. Sådana termer, som *två-* eller *flerkulturell elev*, skulle enligt Lahdenperä (1997: 164) istället beskriva ”den kulturella rikedom hos eleven samt dennes behov av erkännande av såväl ursprungskulturen/kulturerna som den kontextuella kulturen”.

Pollari och Koppinen (2011: 12) problematiserar även termen *invandrare* och ifrågasätter om det är rimligt att kalla en person för invandrare om hon eller han har bott länge i landet och tillägnat sig språket och kulturen. Axelsson (2001: 11) påpekar även att de som utgör andragenerationen har inte ens själva invandrat till landet och även därför är beteckningen vilseledande. Enligt Pollari och Koppinen (2011: 12) och Axelsson (2001: 11) är det svårt att hitta en term som till sin karaktär är både neutral och omfattande. T.ex. termen *utlänningar* omfattar också turister och andra som vistas i landet endast en kort tid. Pollari och Koppinen (2011: 12) anger att det är nuförtiden populärt att använda adjektivet *mångkulturell*, men de som kritiserar termen vill framhäva att motsatsen till mångkulturell är *monokulturell* – och enligt de som kritiserar termen finns det inte individer som är monokulturella. Trots kritiken har jag ändå valt att använda termen mångkulturell i denna avhandling, för den är så pass etablerad och förekommer mycket ofta i litteraturen, och som tidigare nämnts, är det svårt att hitta en ersättande term.

Pollari och Koppinen (2011: 13) betonar också att om eleven är så duktig i finskan att hon eller han kan studera alla ämnen helt vanligt i den finska skolan, också modersmål och litteratur-lärokursen, finns det ingen anledning till att eleven betraktas som invandrarelev. Dock representerar eleven sin egen kultur, vilket kan jämföras med de finnar som har en kulturell särprägel, t.ex. samer och romer (Pollari & Korppinen, 2011: 13). I skolan är det ändå enligt Pollari och Koppinen (2011: 13) av praktiska skäl nödvändigt att avskilja de invandrarelever som läser finska som andraspråk.

Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004: 34) kan med begreppet invandrarelev menas ”både sådana barn och unga med invandrarbakgrund som har flyttat till Finland och sådana som är födda i Finland”. Trots denna definition poängterar även Hagman m.fl. (2008: 7) att det ändå är svårt att definiera begreppet invandrarelev och veta hur många de egentligen är. Enligt Hagman m.fl. (2008: 7) kan begreppet definieras på tre olika sätt. Med invandrare kan menas de elever som inte är finländska medborgare. Enligt en annan definition är det hemlandet som avgör om eleven har invandrarbakgrund eller inte. Då skulle även återvandrare definieras som invandrare. Den tredje förklaringen är att eleven har invandrarbakgrund om hans eller hennes modersmål inte är finska, svenska eller samiska. Detta alternativ är enligt Hagman m.fl. (2008) mer subjektivt, för synsättet baserar sig på vad personen själv eller föräldrarna har anmält till myndigheterna.

Jag själv har valt för tydlighetens skull att använda termer invandrarelev eller elev med invandrarbakgrund i denna studie. I majoriteten av vetenskapliga publikationer och även i de nationella läroplanerna användas denna terminologi, och som tidigare sagts, finns det inga andra väletablerade termer för dessa elever. Vilka som räknas som invandrarelever eller elever med invandrarbakgrund får varje intervjuad lärare i min undersökning själv definiera och problematisera. När det gäller lärare är det möjligt att den ena betraktar t.ex. andra generationens invandrare som tillägnat sig finska språket och finsk kultur inte som invandrare, medan den andra tar hänsyn till att elevernas kulturella bakgrunder trots detta kan påverka skolarbetet.

Kuukka (2009: 177) framhäver att begreppet *kulturell mångfald* kan definieras på många olika sätt. Det kan användas både som beskrivande och som ideologiskt begrepp. Om t.ex. ett land beskrivs som mångkulturellt, betyder det att det samexisterar många

olika grupper som representerar olika kulturer. Som politiskt och normativt begrepp är kulturell mångfald enligt Kuukka (2009) ett idealiskt tillstånd som vi borde sträva efter, eftersom etnisk mångfald kan ses som viktig för samhället. Klemelä m.fl. (2011: 21) poängterar att även begreppet *mångkulturell skola* kan likaså beskriva såväl ett normativt ideal som att beskriva en situation där det finns invandrarelever i en skola. Tikkanen (2014) framhäver att med kulturell mångfald ofta menas endast invandrare. Begreppet kan enligt Tikkanen (2014) ändå syfta också till språk, socialklass, kön, sexuell läggning och livsåskådning.

Lahdenperä (1999: 43) konstaterar att skolan är mångkulturell om eleverna är det. Enligt Lahdenperä (1997) är det ändå så att lärarna tenderar att definiera en mångkulturell klass snarare som en klass med många invandrarelever. Detta synsätt kallar Lahdenperä (1999: 43) för ett monokulturellt perspektiv där majoritetsspråket är ”utgångspunkt, norm och mål för undervisningen”.

2.1.3 Bristande språkkunskaper orsakar skolsvårigheter

Sarlin (2009: 21) påpekar att individuella behov inte betyder att eleven har svårigheter, utan att läraren beaktar vilka individuella egenskaper som eleven har och vilka faktorer som påverkar inläringen. Förutom personliga egenskaper, styrkor och svagheter borde elevens kulturella och språkliga bakgrund, livssituation, personliga intressen och erfarenheter tas i beaktande. Även Dufva m.fl. (2009: 38) skriver att det inte räcker att läraren koncentrerar sig endast på elevens inläringssvårigheter, utan att läraren ska kartlägga elevens situation brett. Sarlin (2009) konstaterar att elevmaterialet blir mer och mer heterogent p.g.a. det ökande antalet elever med inläringssvårigheter samt elever med invandrarbakgrund. Dufva m.fl. (2009:39) anser att orsaken till inläringssvårigheter hos invandrarelever i hög grad är likadana jämfört med finska elever, men att det är klart att svårigheter även har mycket att göra med språk och kultur. Om läraren inte har tillräckliga kunskaper eller resurser att stöda dessa elever, kan det lätt leda till att läraren känner sig frustrerad och därför tröttnar på sitt arbete.

Dufva m.fl. (2009: 39) konstaterar också att de största skolsvårigheterna hos invandrarelever beror på att de inte behärskar finskan tillräckligt bra, och dessutom är det typiskt att föräldrarnas språkkunskaper är så pass begränsade att de inte kan hjälpa sina barn med hemuppgifter. Enligt Dufva m.fl. (2009: 38) är det ändå så att tvåspråkighet kan

vara till stor nytta när man lär sig främmande språk, för de tvåspråkiga kan ha ett mer kreativt och flexibelt sätt att tänka.

Enligt Utbildnings- och näringsministeriet får majoritetselever i Finland genomsnittligt 0,35 högre betyg i alla ämnen, och när det gäller läsämnen är betyg 0,42 högre än hos elever med invandrarbakgrund. Skillnaderna är största i realämnena, speciellt i historia, biologi och geografi. I konstämnen som i slöjd och bildkonst är skillnaderna minst. Anmärkningsvärt är att betyg i främmande språk är t.o.m. högre hos andra generationens invandrare samt återvandrare än hos majoritetselever. (Arbets- och näringsministeriet 2013) Detta kan ha mycket att göra just med att de flerspråkiga möjligtvis är duktigare i att lära sig främmande språk.

Sarlin (2009: 27) anger att de elever som har invandrat till Finland för högst fyra år tidigare har rätt till att få stödundervisning som speciellt är riktad till invandrarelever. Dessa elever har dock även efter detta samma rättigheter till stödundervisning som majoritetselever.

2.1.4 Främmandespråksundervisning för invandrarelever

För slutbetyget från grundskolan krävs det också av elever med invandrarbakgrund att de har klarat av lärokursen i A1-språket (Pollari och Koppinen 2011: 77) A1-språket är ett obligatoriskt språk som vanligtvis inleds i årskurs 3. Drygt 91 % av alla elever i Finland som inledde A1-språket år 2010 valde engelskan. (Utbildningsstyrelsen 2014)

Enligt 18 § om särskilda undervisningsarrangemang i lagen om grundläggande utbildning kan studierna delvis ordas på annat sätt om ”det med hänsyn till elevens förhållanden och tidigare studier till någon del är oskäligt att eleven skall genomgå den grundläggande utbildningens lärokurs” (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628). P.g.a. detta kan invandrareleven befrias från svenskundervisning (edu.fi 2010).

Enligt Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgrupp, vars syfte var att dryfta utvecklandet av svenskundervisningen i de finskspråkiga skolorna, kan beslut om befrielse ändå ha följder på senare utbildningsstadier. Arbetsgruppen konstaterar att alla ska ha jämlika utbildningsmöjligheter. Om eleven inte studerar det andra inhemska språket kan detta leda till att vissa dörrar senare stängs, i utbildningen och i arbetslivet. Arbetsgruppen föreslår att det borde vara möjligt för elever med invandrarbakgrund att påbörja

studier i det andra inhemska språket som B3-språk. (Undervisnings- och kulturministeriet 2012) Med B3-språket menas ett tillvalsspråk som inleds i gymnasiet. Lärokursen omfattar minst 6 kurser (Statistikcentralen 2014).

2.1.5 Främmandespråksundervisning och majoritetsspråket

Erickson (1990: 246) resonerar kring hur lärarnas situation i Sverige har förändrats p.g.a. att antalet elever med ett annat modersmål än svenska har ökat kraftigt. Hon nämner att den ökande invandringen påverkar undervisningen i alla ämnen, men diskuterar speciellt hur lärare i främmande språk ska ta hänsyn till att elever har olika språkliga och kulturella bakgrunder. Som exempel använder Erickson (1990) engelskundervisning för ämnet är obligatoriskt för alla elever i Sverige. Erickson (1990) behandlar temat ur tre olika synvinklar. För det första diskuterar hon allmänt den nutida situationen i skolorna. Därefter beskriver hon hurdana bakgrundskunskaper lärare borde ha för att kunna undervisa elever med svenska som andraspråk och hurdana undervisningsmetoder lärare kan välja för att stöda dessa elever. Dock kan påpekas att Ericksons artikel är relativt gammal, men jag anser den ändå vara trovärdig än i dag. Antalet invandrare både i Sverige och i Finland har ökat under de senaste decennierna och därför är frågan ännu mer aktuell.

Även Erickson (1990: 246) poängterar att invandrarelever inte kan betraktas som en homogen grupp. Å ena sidan finns det elever som är födda i Sverige och behärskar svenska på modersmålsnivå och å andra sidan även sådana som har anlänt till Sverige nyligen, och allt möjligt mellan dem. För tydlighetens skull väljer hon ändå att använda begreppet invandrarelev för de elever som inte har svenska som modersmål.

Erickson (1990: 247) konstaterar att främmandespråksundervisning ofta förutsätter bra kunskaper i invandrarbarnens andraspråk, för det är vanligt att undervisning och läromedel även i främmande språk är modersmålsbaserade. När det gäller svenskundervisning i Finland betyder detta att svensklärare t.ex. jämför svenskan med finskan i grammatikundervisning, koncentrerar sig på sådana strukturer som orsakar problem hos de finskspråkiga och det är naturligt att detta orsakar problem hos de elever som inte behärskar finskans strukturer tillräckligt bra eller har särskilda behov p.g.a. skillnader mellan modersmålet och målspråket. Enligt Erickson (1990: 247) är det fortfarande typiskt att undervisa språket på detta sätt, ”trots allt tal om vikten av en funktionell språkfärdig-

het och en god kommunikativ kompetens”. Erickson (1990) fortsätter att läromedlen i främmande språk kräver mycket av invandrarelever, eftersom instruktioner, grammatikförklaringar och ordlistor är skrivna på deras andraspråk. Enligt Erickson (1990: 248) kan det t.o.m. påstås att vissa övningstyper mäter elevernas kunskaper i undervisnings-språket lika mycket som kunskaper i målspråket. Hyltenstam (2001: 19) påpekar att det krävs avancerade språkkunskaper för att språket kan fungera ordentligt i kunskapsin-hämtandet. Hyltenstam (2001: 19) fortsätter att de barn som hör till minoritetsgrupper eller är nyligen anlända migranter får ofta undervisning bara på majoritetsspråket, vilket är deras andraspråk, och detta leder till att de har sämre skolresultat än de elever som representerar majoritetsgruppen

Karlsson (2010) ser ändå främmandespråksundervisningen i de svenska skolorna inte vara så problematiskt för invandrarelever. Hon har studerat svenska engelsklärare som undervisar i engelska i årskurs 1. Hon ville ta reda på hur lärarna anpassar undervisningen så att de ska ta hänsyn till elever med ett annat modersmål än svenska. Karlsson (2010) var också intresserad av lärarnas språkanvändning i undervisningen och på vilket språk de undervisar på. Karlsson (2010: 26) poängterar att engelskan är ett nytt ämne för alla och att alla elever, oavsett bakgrund, har ganska likadana förkunskaper i engelskan. Detta betyder enligt Karlsson (2010: 26) att även ”elever med annat modersmål än svenska har en möjlighet att känna sig på samma nivå som sina klasskamrater”.

Erickson (1990: 247) påpekar ändå att även innehållet i läroböckerna är kulturellt bundet, för t.ex. bilder och värderingar representerar västerländsk kultur och då kan det vara svårt för invandrarelever att tolka budskapet på rätt sätt. Läroboksförfattare antar att alla elever associerar innehållet i undervisningsmaterialet på samma sätt, som t.ex. när det gäller religiösa högtider. Erickson (1990: 248) nämner också att könsroller framställs på det sättet som är typiskt för västerländsk kultur. Därför kan texter och bilder som representerar speciellt kvinnor och relationen mellan kvinnor och män vara svåra att tolka för de som är vana vid annorlunda värderingar. Enligt Erickson (1990) är det ändå så att det främst är språkliga faktorer som försvårar främmandespråksinläring hos invandrarelever.

Erickson (1990: 249) konstaterar att för att kunna motsvara invandrarelevernas behov krävs det att lärare är medvetna om ”sociala och kulturella förhållanden i elevernas ur-

sprungsländer, om politiska och religiösa förhållanden, som lett till en eventuell flykt osv.”. Erickson (1990: 249) diskuterar också begreppet etnocentrism, vilket hon beskriver att vara ”ett synsätt, där den egna kulturen ses som den egentligen enda acceptabla och riktiga”. Att individen ser världen ur ett etnocentriskt perspektiv beror enligt Erickson (1990: 249) ofta på bristande kunskaper om andra kulturer. Hon fortsätter att även det egna språket kan ses som det språk som fastställer hur olika språk ska fungera för att vara lika bra.

Vad gäller språklärare borde de enligt Erickson (1990: 249) ha allmänna kunskaper i hur olika språk är uppbyggda. Som exempel nämner hon att lärare ska vara medvetna om att grundordföljden är mycket varierande i olika språk, att *hon* och *han*, beroende på språket, uttrycks antingen med samma eller två separata ord och att artikelbruk och bestämdhet varierar från språk till språk. Är läraren medveten om skillnader mellan olika modersmål i klassrummet är det lättare att uppfatta vad de eventuella, för majoritetselever otypiska felen beror på. Erickson (1990: 249) påpekar dock att lärare inte kan ha mycket detaljerade kunskaper om en mängd olika språk, men ändå ha ”en god språktypologisk baskunskap” och även vara medveten om hur man kan finna mer information om olika språks struktur. Hon betonar även att läraren inte behöver använda sina kunskaper om olika kulturer och språk som en metod, utan snarare som ett medel för att kunna hjälpa invandrarelever i språkundervisningen, på samma sätt som lärare kan stöda alla andra elever.

Karlssons (2010: 29) undersökning avslöjar vidare att de undersökta engelsklärarna egentligen inte tror att de anpassar sin undervisning speciellt till de elever som inte har svenska som modersmål. Flera lärare betonar istället att alla elever är individer, oavsett modersmålet, och att det är viktigt att differentiera undervisningen för de elever som har inlärningssvårigheter. Samtliga lärare medger att de inte tidigare har reflekterat över frågan hur de tar hänsyn till flerspråkiga elever vid planering av sina lektioner. Konkret material nämns ändå som ett sätt att vara mycket tydlig i sin undervisning för andraspråkseleverna. En del av lärarna betonar också att läraren ska förklara olika begrepp mycket klart. Lärarna rapporterade också att de håller ett långsammare tempo då klassen har flera andraspråkselever jämfört med när de undervisar mer homogena grupper och att begrepp repeteras oftare. Det bör dock påpekas att det är fråga om årskurs 1, och resultatet kunde vara olikt om det skulle vara fråga om högre årskurser. Lärarna nämner

nämligen att de inte använder sig av läroböcker i årskurs 1, och att undervisning först och främst sker via lekar och spel (Karlsson, 2010: 32). Då spelar majoritetsspråket möjligtvis inte så stor roll i undervisningen, och de problem, som svenskspråkigt undervisningsmaterial enligt Erickson (1990: 247) orsakar, finns inte.

Saarela (2013) har undersökt hur finska engelsklärare i lågstadienivå differentierar sin undervisning för de elever som inte har finska som modersmål. Enligt Saarela (2013: 56) differentieras invandrarelever i princip på samma sätt som även andra elever med speciella behov. Att reducera mängden av skriftligt arbete, ge nyckelord, förenkla uppgifter och också hitta en lämplig anspråksnivå är några sätt att differentiera som nämndes av engelsklärarna. Saarela (2013) vill påpeka att många invandrarelever är språkligt begåvade, och därför är det viktigt för lärare att kunna differentiera också uppåt då det finns ett behov.

Att t.ex. engelskundervisning i den svenska grundskolan i hög grad baserar sig på modersmålet utgör enligt Erickson (1990: 250) ett hinder inte bara för invandrarelever utan också för infödda svenskar. När modersmålet används som främsta kommunikationsmedel i undervisningen, är det också svårare för svenska elever att tillägna sig engelskan. Det är ju klart att en effektiv främmandespråksundervisning innehåller mycket input på målspråket. Erickson (1990: 251) konstaterar att ”användningen av svenska i undervisningen av ett främmande språk mycket ofta innebär en extra börda – en omväg – för invandrarelever som lär sig t ex engelska”. Om svenska är ett relativt nytt språk för eleven, är det naturligtvis också svårt att lära sig ett ytterligare främmande språk om språkundervisningen baserar sig främst på svenskan. Erickson (1990) framhäver att det är inte bara mer ändamålsenligt utan också rättvist att undervisningen för det mesta sker på engelska, med tanke på att engelskan är ett nytt språk för alla elever. Erickson (1990: 252) föreslår även att samma metoder som fungerar väl i svenska som andraspråksundervisningen borde kunna utnyttjas också i främmandespråksundervisningen. All andraspråksundervisning, nästan utan undantag, sker ju på målspråket, för läraren behärskar oftast inte elevernas modersmål. Erickson (1990: 525) anser också att användningen av målspråket som undervisnings- och kommunikationsmedel i klassrummet är en signal för elever att för att kunna kommunicera behöver de inte tala språket felfritt.

Alla engelsklärarna i Karlssons (2010: 37) undersökning rapporterar att de mer eller mindre blandar engelskan med svenskan i sin undervisning. Ingen av dessa lärare använder enbart målspråket, engelskan, eftersom de antar att alla elever inte hänger med i undervisningen om läraren inte alls använder svenskan. En lärare i undersökningen, som mestadels använder målspråket, anser att eleverna faktiskt förstår mer än vad lärarna tror och därför föredrar engelskan som undervisningsspråk. Jag själv antar att användningen av båda språk i undervisningen kan förvirra de elever som har både engelska och svenska som främmandespråk. Enligt Karlsson (2010: 39) anger lärarna ändå att de använder mycket svenska i undervisningen speciellt för invandrarelevens skull, för de antar att de är lättare för dem om läraren förklarar också på svenska. En lärare anser att genom att använda svenska och engelska parallellt kan hon samtidigt förbättra elevens kunskaper i svenska.

Erickson (1990: 252) framhäver att invandrarelever med många olika hemspråk utgör möjligheter för språkundervisningen, men att lärare ofta inte utnyttjar den resurs som ”närvaron av elever med olika hemspråk och olika kulturell bakgrund ger oss”. Genom interaktionen eleverna emellan och mellan lärare och eleverna kan hela klassen öka sina kunskaper och sin medvetenhet om olika språk och kulturer. Enligt Erickson (1990) måste lärare, och speciellt de som undervisar i språk, utnyttja denna resurs så mycket som möjligt. Även Pitkänen-Huhta och Mäntylä (2013: 48) anger att de språkliga resurser som flerspråkiga elever har sällan utnyttjas i språkundervisningen.

Erickson (1990: 252) betonar vidare att det är viktigt att eleverna som lever i allt mer internationell värld lär sig leva och arbeta tillsammans med människor med olik kulturell och språklig bakgrund. Inte minst av detta skäl är det enligt Erickson (1990: 253) viktigt att alla elever, oavsett modersmålet, studerar främmande språk tillsammans, då det bara är möjligt.

Karlsson (2010: 26) diskuterar att det är en vanlig föreställning att engelskundervisning skulle försvåra svenskinläringen hos de invandrarelever som inte än behärskar svenskan så bra. Karlssons undersökning (2010: 27) stöder ändå synsättet att engelskundervisningen snarare stärker det svenska språket hos dessa elever. Lärarna anser också att det bara är positivt att andraspråkseleverna deltar i engelskundervisning. Hur tidigt de nyanlända eleverna borde inleda engelskan är enligt lärarna svårare att definiera. Flera

av de undersökta lärarna är av den åsikten att om svenskan känns svårt att lära sig är det förnuftigt att vänta med engelskan så att det inte blir för tungt för eleven. Det är också möjligt att ett nytt språk till förvirrar eleven och eleven blandar språk om studierna i båda språk inleds nästan samtidigt. (Karlsson 2010: 26-27)

Svenskundervisning för invandrarelever i finska skolor kan kanske inte direkt jämföras med engelskundervisning i mångkulturella skolor i Sverige. För det första har engelskan en hög status som ett internationellt språk och eleverna kan ha läst engelskan redan i ursprungslandet eller lärt sig språket i andra sammanhang. Detta underlättar naturligtvis språkinläringen när de börjar med att läsa engelskan i Finland. Vikten av engelskundervisning, till skillnad för svenskundervisning för finskspråkiga, ifrågasätts sällan, vilket för sin del underlättar engelsklärarnas arbete.

För det andra är svenska och engelska besläktade språk, för båda hör till den indoeuropeiska språkfamiljen och närmare sagt till de germanska språken. Finska språket däremot avviker från svenskan och engelskan och tillhör den uraliska språkfamiljen och dess finsk-ugriska språkgrupp. (Göteborgs universitet 2014) Det är lätt att tänka sig att det är förvirrande för andraspråks elever att först försöka lära sig finska som har ett helt annorlunda system jämfört med engelskan och de största invandrarspråken, och dessutom erbjuder skolan ett helt nytt språk till, svenskan. Därför antar jag att det kan vara svårare för invandrarelever med bristande kunskaper i finska att delta i svenskundervisningen än vad det är för svenska som andraspråksinlärare att delta i engelskundervisningen. Som Pitkänen-Huhta och Mäntylä (2013: 48) konstaterar, finns det endast lite forskning om främmandespråksinläring hos invandrarelever. Karlssons (2010) och Ericksons (1990) resonemang belyser ändå vilka problem den modersmålsbaserade undervisningsmetoden kan orsaka i skolklasser där alla elever inte talar majoritetsspråket som sitt modersmål.

2.2 Lärarens interkulturella kompetens

Enligt Lahdenperä (1999: 43) förutsätter verksamhet i en mångkulturell skola att lärarna tar hänsyn till att eleverna har skiftande språkliga och kulturella bakgrunder. Att elevmaterialet är mångkulturellt och flerspråkigt borde synas i ”undervisning, bedömning och betygsättning, verksamhets- och kursplaner, läromedel osv”. Lahdenperä (1997: 13)

konstaterar att det inte är någon lätt uppgift för lärare att ta i beaktande att elever har olika kulturell och social bakgrund. Gay (2012: 381) anger att representanter av olika kulturer skiljer sig vad gäller tänkesätt, inlärningsstrategier, kommunikationsstilar, klassrumsbeteende och hurdana förväntningar individen ställer på utbildningen. Även fördomar och stereotyper är kulturellt bundna (Gay 2012: 381).

Lahdenperä (1999: 44) presenterar begreppet *interkulturell undervisning*. Termen lanserades i Sverige av Språk- och kulturarvsutredning som ”ett uttryck för ett nytt förhållningssätt mellan svenskar och invandrare i skola och utbildning” (Lahdenperä 1999: 44). Syftet med lansering av termen interkulturell var att förstärka skolpersonalens kunskaper i att möta elever med olika kulturella bakgrunder. Pollari och Koppinen (2011: 13) betonar att interkulturell som term inte syftar till människor utan till attityder och handlingsätt.

Att lära känna sina elever är en nyckel till att lärare kan ha interkulturell kompetens, för då kan lärare undvika missförstånd och konflikter. Lärare har motivation och mod att samarbeta med invandrarelever och deras familjer. Undervisningen syftar till att alla ska ha tolerans mot andra kulturer, och detta innehåller även att lärare själv är intresserade av elever och deras kulturer. Samtidigt reflekterar lärare sina egna attityder och är kritisk mot sitt sätt att undervisa och vill utveckla sig. (Pollari & Koppinen 2011: 71)

Lahdenperä (1999: 52) skriver att lärare i mångkulturella skolor genom erfarenhet har lärt sig vad arbete i en mångkulturell miljö kräver. Lahdenperä (1999: 53) antar att lärarrollen förändras när läraren arbetar med elever från många olika kulturella och språkliga bakgrunder. Det handlar mycket ofta om ”tyst kunskap eller s.k. omedveten lärarkompetens”, och det kan vara svårt för en lärare att beskriva hur han eller hon agerar i undervisningssituationer (Lahdenperä 1999: 53). Därför behövs det forskning i vad som egentligen är typiskt för den mångkulturella undervisningen. Lahdenperä (1999: 52) ser följande synpunkter som centrala vad gäller utvecklandet av lärarkunskaper och arbetet i en mångkulturell skola:

- a) Att utveckla kunskaper om att undervisa och att organisera lärandeprocesser i multietnisk/mångkulturell skola och utbildning.

- b) Att utveckla både ämnesövergripande och ämnesspecifika mångkulturella och interkulturella innehåll i undervisningen och arbetssätt i skolan.
- c) Att vidareutveckla skolans och lärarutbildningens samarbete med elevens föräldrar och närmiljön. (Lahdenperä 1999: 52)

Pollari och Korppinen (2011: 10) framhäver att de som arbetar på mångkulturella arbetsplatser oftast är intresserade av att skaffa sig en kompetens med hjälp av vilket de kan bemöta människor från olika kulturer bättre. De som arbetar med barn och unga är enligt Pollari och Korppinen (2011: 10) speciellt villiga att utveckla sig.

2.2.1 Lärarnas attityder till invandrarelever

Voipio-Huovinen och Martin (2012: 96) anger att språksituationen i den finländska skolan förändrades kraftigt i början av 1990-talet. Tidigare var lärare och elever vana vid språkligt och kulturellt homogena grupper, men plötsligt blev det vanligt att ha invandrarelever i skolklasser. Även Kangasvieri m.fl. (2012: 41) framhäver att språksituationen i Finland länge har varit ganska homogen, även om Finland officiellt är ett tvåspråkigt land. Eftersom svenskspråkiga utgör endast ungefär 6 % av befolkningen och antalet invandrare har varit ganska liten, har den sociala omgivningen hos majoriteten av finländarna enligt Kangasvieri m.fl. (2012) varit relativt enspråkig.

Enligt Voipio-Huovinen och Martin (2012: 96) blev många lärare rådlösa när antalet invandrarelever började stiga i skolklasser, eftersom lärare inte hade några kunskaper att bemöta dessa elever. Tuittu m.fl. (2011: 159) betonar att just lärare som yrkesgrupp har nyckelroll vad gäller invandrabarn och ungdomars socialisering i det nya samhället, för lärare har mycket regelmässiga kontakter till invandrarelever och deras föräldrar. Samtidigt borde skolan ändå stöda de mångkulturella eleverna i att bygga sin egen identitet på så sätt att elever också bevarar kopplingen till sin egen kultur. Enligt Tuittu m.fl. (2011) innehåller arbete i en mångkulturell skola att lärare ska beakta sina egna värderingar och attityder. Nuförtiden är den mångkulturella kompetensen en central del av lärarkompetensen. Denna kompetens beskrivs av Tuittu m.fl. (2011) som kunskap att agera i interaktionssituationer mellan olika kulturer. Den mångkulturella kompetensen omfattar lärarens medvetenhet, kunskaper, attityder och handlingar.

Voipio-Huovinen och Martin (2012) kartlade genom intervjuerna hurdana attityder ämneslärare i några högstudier i Helsingfors hade till elevernas flerspråkighet. Enligt Voipio-Huovinen och Martin (2012) hade de undersökta lärarna troligen omfattande erfarenheter av att ha invandrarelever i klassen för Helsingfors är Finlands invandrartätaste stad. Ungefär hälften av informanterna förhöll sig positivt till sina invandrarelever och var intresserade av dem. Den andra hälften var mer negativ och misstänksam mot den mångspråkiga skolan. Voipio-Huovinen och Martin (2012) anger flera orsaker till att en del lärare ser invandrarelever som en belastning.

Lärarna med en mer negativ syn på mångspråkigheten konstaterade bl.a. att klassrumsinteraktionen tar mer tid när det finns elever som inte behärskar finska så bra. Det är även enligt dessa lärare svårt att hitta tillräckligt med tid för att stöda flerspråkiga elever. Några lärare ansåg att de inte alls borde vara ansvariga för dessa ungdomar, utan att det borde vara speciallärarens uppgift att ta hand om elever med språkliga problem. Dessa lärare var också ofta ovilliga att kontakta föräldrar och samarbeta med dem. En lärare konstaterade att det är sannolikt att föräldrarna inte kan finska tillräckligt bra, utan att ha tagit reda på deras språkkunskaper. (Voipio-Huovinen & Martin 2012)

Majoriteten av lärarna erkände att de var omedvetna om elevernas språkliga situation, även om skolan officiellt borde stöda mångspråkighet hos invandrarelever. Enligt Voipio-Huovinen och Martins (2012: 105) erfarenheter är det ganska allmänt att lärare inte vet vilka olika modersmål elever har och att elevernas olika modersmål inte tas upp i skolan. Detta kan tolkas så att invandrarspråk inte ses som en resurs. Även informanterna i denna studie rapporterade att de, istället för flerspråkighet, koncentrerade sig på att uppmuntra eleverna att lära sig finska. Lind (1999: 97) påpekar att klasslärare oftast inte är medvetna om invandrarelevernas bakgrunder, erfarenheter och tidigare skolgång med undantag av de kunskaper som uppnåtts i den förberedande undervisningen. Voipio-Huovinen och Martin (2012) konstaterar att åtminstone språklärare borde vara klart medvetna om att modersmålsinläringen hänger samman med skolframgången, men studien avslöjar att det också finns språklärare som inte är så insatta i invandraelevernas språkliga bakgrunder. Lärarna saknade även baskunskaper i hur andraspråket tillägnas och det var krävande för dem att analysera språkinlärningsprocessen. De hade också en tendens att tro att elevernas kunskaper i finska går hand i hand med kognitiva förmågor och personlighet.

I Åbo genomfördes en undersökning om hur grundskollärare upplever sitt arbete i mångkulturella skolor (Räsänen m.fl. 2011). Informanterna bestod av både klasslärare, ämneslärare och specialpedagoger. Det var ändå endast en knapp femtedel av lärarna som svarade på enkäten, och man kan ifrågasätta om det var främst vissa slags lärare som valde att delta i undersökningen. Räsänen m.fl. (2011: 226) diskuterar att det är möjligt att de lärare som var villiga att delta i undersökningen har positivare attityder till invandrarelever och deras undervisning än vad lärarna genomsnittligt har. När det är fråga om attityder kan man enligt Räsänen m.fl. (2011) inte heller utesluta möjligheten att informanterna tenderar att svara på så sätt som anses vara socialt acceptabelt.

Enligt Räsänen m.fl. (2011: 169) var informanterna ganska eniga om att invandrareleverna har inlärningssvårigheter, men att de framför allt berodde på att dessa elever inte behärskar finskan tillräckligt bra. Som lösning på problemet nämnde lärarna att ett år i den förberedande undervisningen inte räcker, utan att det behövs mer undervisning i finska innan elever kan integreras i ordinarie klasser. Intressant nog ansåg lärarna i förberedelseklasser ändå att ett år eller t.o.m. ett halvt år i en förberedande klass räcker väl (Räsänen m.fl. 2011: 190).

Det fanns ett samband mellan lärarnas förhållningssätt och hur invandrarelevernas undervisning, som finska som andraspråksundervisning och hemspråksundervisning, hade organiserats. De lärare, som ansåg att undervisningen inte fungerade bra och att det fanns brister i undervisningsmaterialet samt lärarnas bakgrundsinformation om deras elever, var mer eniga om att invandrarelever har inlärningssvårigheter än de lärare som var mer nöjda med skolans praxis. Räsänen m.fl. (2011: 270) tolkar resultatet på så sätt att de missnöjda lärarna hade fäst mer uppmärksamhet vid invandrarelevernas inlärningssvårigheter, för de berättade också att de hade producerat eget undervisningsmaterial som lämpar sig bättre för dessa elever.

Räsänen m.fl. (2011: 170) delade lärarnas förhållningssätt till invandrarelever och deras undervisning i två kategorier på basis av hur lärarna svarade på olika påståenden: integrerande och reserverat förhållningssätt. De förstnämnda lärarna, betonade vikten av såväl elevens egen kultur som tillägnandet av finsk kultur. Räsänen m.fl. (2011: 170) konstaterar att ämneslärare var betydligt mer reserverade i sina svar än de andra lärargrupperna. De lärare som var mer positiva i de påståenden som handlade om integrat-

ionen var även mer nöjda med undervisningsmaterialet och tyckte också att de hade tillräckligt med information om elevernas inlärningsbakgrunder. Jag tror att detta kan bero på att ämneslärare känner sig rådlösa om de inte anser undervisningsmaterialet motsvara elevernas behov, och därför kan det också vara svårare för dessa lärare att förhålla sig positivt till undervisning av invandrarelever. Det är också sannolikt att eftersom t.ex. realämnen till sin karaktär är sådana att p.g.a. flera nya och främmande begrepp och skolämnets kulturbundenhet är speciellt svåra för invandrarelever, är ämneslärare därför överrepresenterade bland de lärare som har mer reserverade åsikter om invandrarelever och deras undervisning. Även lärarna i finska som andraspråk nämnde att realämnen är speciellt svåra för de elever som har problem med finskan (Räsänen m.fl. 2011: 182).

Räsänen m.fl. (2011: 172) poängterar att lärarna med integrerande förhållningssätt var eniga om att det är viktigt att eleverna får undervisning i sitt hemspråk och sin hemkultur. De tyckte även att de i viss mån kunde integrera elever i finsk kultur, men att det var svårare för dem att stöda eleven att bevara sin egen kulturidentitet. Lärarna berättade att de försökte använda sådana metoder i undervisningen som får invandrarelever och elever med finsk bakgrund att arbeta tillsammans. Enligt lärarna är tidsbristen ändå en central orsak som hindrar dem att behandla olika kulturer i sin undervisning.

Räsänen m.fl. (2011: 172) konstaterar att ju fler invandrarelever per klass lärarna hade, desto negativare attityder lärarna också hade mot invandrarelever och deras undervisning. Detta beror förmodligen på att lärarna också var ganska eniga om att arbetsmängden ökar då klassen har invandrarelever. Vidare var de lärare som var mer nöjda med skolans praxis inte lika reserverade vad gäller undervisning av invandrarelever än de lärare som såg brister i systemet. Räsänen m.fl. (2011: 173) påpekar också att de lärare som hade mer reserverad attityd mot mångfalden i skolan betonade även i högre grad vikten av att tillägna sig finsk kultur.

Mer än två tredjedelar av de undersökta lärarna höll med påståendet att deras arbete hade förändrats p.g.a. elever med invandrarbakgrund. Framför allt de lärare som ansåg invandrarelever ha ganska mycket inlärningssvårigheter var av den åsikten att läraryrket har blivit annorlunda. En del av lärare tyckte ändå att deras arbete har blivit behagligare och meningsfullare med invandrarelever, medan andra ansåg att arbetet har blivit mer

krävande. Enligt informanterna krävs det mer förberedelser inför lektioner, det behövs annorlunda undervisningsmaterial, och dessutom ska läraren kontrollera oftare att alla har förstått. Dessutom nämnde lärarna att det behövs mer differentiering, och att lärare ska ta hänsyn till att elever har olika skolbakgrunder. Samarbetet med invandrarelevernas föräldrar tar också mer tid. Som problem nämndes även att mer heterogena grupper orsakar rolöshet under lektioner och att det finns mer bråk mellan eleverna. (Räsänen m.fl. 2011)

Enligt Räsänen m.fl. (2011: 177) tar de undersökta lärarna hänsyn till sina invandrarelever i undervisningen genom att tala tydligare, långsammare och på mer konkret sätt, att förklara begrepp noggrannare och att omarbeta undervisningsmaterial och skriftliga uppgifter. Några nämnde att de använde mer bilder för att förklara termer och företeelser. Det var också vanligt att antalet grupparbeten hade minskat och undervisningen hade blivit mer lärarbaserad. Räsänen m.fl. (2011: 178) påpekar att några lärare nämnde även att anspråksnivån hade blivit lägre p.g.a. invandrarelever.

Hälften av de undersökta lärarna uppgav att de också hade förändrat innehållet i undervisningen utgående från invandrarelevernas behov. Många lärare berättade att de nuförtiden behandlade mer olika länder, språk och kulturer i sin undervisning och erbjöd också elever möjligheter att berätta om sin bakgrund. En del av lärarna hade tvärtom minskat undervisningsinnehållet för de hade utelämnat t.ex. begrepp som inte känns meningsfulla. Några berättade även att de hade fäst uppmärksamhet vid att inte ta upp religiösa teman utanför lektioner i religion. De lärare som inte hade förändrat sin undervisning ansåg t.ex. att läroämnet var till sin karaktär sådant att det inte krävde några förändringar (slöjd, främmande språk) eller att det inte fanns behov för förändringar. Även tidsbristen och läroplanen nämndes som orsaker. (Räsänen m.fl. 2011)

Enligt Räsänen m.fl. (2011: 197) tyckte över hälften av informanterna att det var svårt att sätta betyg för invandrarelever. Den största orsaken var att lärarna har svårigheter att veta när det är fråga om brister i finskan och när eleven inte behärskar undervisningsinnehållet. Studien avslöjade även att få ämneslärare och klasslärare brukar be finska som andraspråklärarna om råd när det gäller utvärdering av invandrarelever. De lärare som såg betygsättningen som problem var också i högre grad av den åsikten att invandrarelever har inlärningssvårigheter. Några lärare nämnde också att det var svårt för dem att

samtidigt uppmuntra elever och ge betyg som motsvarar deras nivå, för betyg ska ändå vara jämförbara med andra elevers betyg. Räsänen m.fl. (2011: 200) poängterar att i S2-lärokursen (finska som andraspråk) är sifferbetyg obligatoriska först i slutbetyget, men att eleverna oftast vill ha sifferbetyg i stället för skriftliga omdömen.

Flera finska och svenska examensarbeten ger ändå en positivare bild av lärarnas förhållningssätt till elever med invandrabakgrund än Räsänens m.fl. (2011) Tuittus m.fl. (2011) och Voipio-Huovinens (2012) resultat ger av ämnet. Lemmetty (2011) har undersökt lärarnas attityder till undervisning av invandrarelever i svenska och engelska samt invandrarelevernas uppfattningar av sig själva som inlärare av dessa två språk. Studien genomfördes på ett högstadium i Jyväskylä. De två undersökta lärarna (en i engelska och en i svenska) hade endast positiva erfarenheter om invandrarelever. Lärarna uppgav att deras attityder till invandrarelever var mer negativa innan de började undervisa dem, men att uppfattningarna senare hade blivit helt annorlunda. Lärarna var förvånade över hur motiverade deras invandrarelever är och att de oftast beter sig bättre än finska elever. Svenskläraren nämnde även att det hade varit överraskande för henne att invandrarelever ofta lyckas mycket bättre i svensklektionerna än finska elever, även om undervisningen för det mesta sker via finska. Lemmetty (2011: 65) anger dock att i denna skola är det så att elever med svagare kunskaper i finska är i specialundervisningen. Lärarna nämnde även att eleverna kan ha problem i språkundervisningen även om de hade engelska eller svenska som modersmål, speciellt med grammatiken och rättskrivningen. Det kan alltså konstateras att det inte alltid är så lätt att dra några slutsatser om elever vad som gäller deras skolframgång och språklig bakgrund. Även lärarna i Lemmettys (2011) undersökning konstaterade att det inte är möjligt att generalisera invandrarelever för de är alla annorlunda, på samma sätt som majoritetslever.

Den ena läraren i Lemmettys (2011: 63) nämnde ändå att hon alltid blir lite nervös när hon får nya invandrarelever. Hon nämnde att ett skäl till detta är att lärarna inte får så mycket bakgrundsinformation om invandrarelevernas kunskaper i finska. Som problem nämner Lemmetty (2011: 59) att det tydligen saknas en praxis i denna skola att ge tillräckligt med information till lärarna om elevernas bakgrund. Lemmetty (2011: 63) konstaterar också att lärarna i hennes undersökning inte nämnde vilken roll elevernas bakgrund spelar för skolframgång. Det skulle ändå enligt Lemmetty (2011) vara viktigt att veta särskilt hurdana språkliga bakgrunder eleverna har både i sitt hemspråk och i fins-

kan för att lärarna redan i början skulle kunna differentiera sin undervisning enligt elevernas behov. Även om dessa två intervjuade lärare ansåg att de har tillräckliga kunskaper i att undervisa invandrarelever, sade de ändå även att de kanske inte är helt medvetna om vilka faktorer som kan påverka deras skolgång.

Persson och Skogsberg (2007) intervjuade fyra grundskolelärare som arbetade i en mångkulturell skola i Sverige om deras förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund och hur det överhuvudtaget är att arbeta i en mångkulturell skola. Lärarna konstaterade att arbetet i en mångkulturell skola är berikande och att läraren lär sig nya saker varje dag. De angav även att det egentligen inte behövs några särskilda förkunskaper för att kunna arbeta med elever med invandrarbakgrund. Det viktigaste enligt dessa lärare är att visa respekt för alla elever. Samarbetet mellan hemmet och skolan nämndes som den största utmaningen: det är enligt de intervjuade lärarna allmänt att föräldrarna inte kan svenska tillräckligt bra för att samarbetet skulle kunna fungera eller att de inte förstår skolsystemet och skolans regler.

Jonsson (2011) har också undersökt lärarnas förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund. En av de fem undersökta lärarna påpekade att enligt hennes erfarenheter kan även mångkulturella skolor vara mycket olika, och detta beror först och främst på vilka nationaliteter som finns i skolan. Det togs även upp att elevernas olika kulturella bakgrunder ofta problematiseras i onödan, för det ofta är svårt att göra skillnaden mellan vad som är svenskt och vad som kommer från deras hemländer. Enligt Jonssons (2011: 35) resultat borde pedagoger komma ihåg att elever oftast lever i en "blandkultur", vilket betyder att de har tillägnat seder och tankesätt både från hemkulturen och den svenska kulturen. Lärarna påpekade också att det är svårt att definiera vad som egentligen är svenskt. Som problem i mångkulturella skolor nämndes att lärarna inte nödvändigtvis har så stora förväntningar på elever med invandrarbakgrund. Alla lärare i Jonssons studie (2011: 44) hade en positiv attityd till invandrarelever och i sin undervisning försöker de utgå från att eleverna har olika förkunskaper.

Det är intressant att flera finska och svenska examensarbeten (Lemmetty 2011, Persson & Skogsberg 2007, Jonsson 2011, se även Saarela 2013) ger en mycket positiv bild av hur lärarna förhåller sig till sina invandrarelever, medan enligt t.ex. Voipio-Huoviniens och Martins (2012) och Räsänens m.fl. (2011) undersökningar är situationen inte så bra.

Detta kan bero på att informanterna i de sistnämnda studierna var flera, och därför är det också sannolikt att det finns mer variation i svar. När det gäller examensarbeten är det möjligt att det framför allt är vissa slags personer, sådana som är speciellt insatta i teman, villiga att delta i dem. Också intervju som forskningsmetod, vilket användes i alla dessa examensarbeten, kan delvis leda till att lärare ger sådana svar som anses vara lämpliga. Det är lättare att ta upp mer negativa saker och behandla sina egna svagheter när man håller sig anonym. Dock använde Voipio-Huovinen och Martin (2012) också intervju som metod, men antalet informanter var större. Allt i allt tycks lärarnas attityder ha mycket med erfarenheter att göra. Även antalet invandrarelever i klassen, deras kunskaper i finska och vilka kulturer som eleverna representerar är exempel på faktorer som påverkar hur lärarna förhåller sig till elever med invandrarbakgrund.

Lahdenperä (1997) har undersökt relationen mellan lärares förhållningssätt till invandrarelever och lärares uppfattningar om deras skolsvårigheter. Enligt Lahdenperä (1997: 11) tenderar lärare att ha olika attityder till elever beroende av elevernas bakgrund och etnicitet. Studien handlar om åtgärdsprogram som lärarna i Sverige har skrivit om invandrarelever med skolsvårigheter. I åtgärdsprogrammen analyserade lärarna elevernas problem, vad de berodde på och föreslog vilka åtgärder som behövdes.

80 informanter i Lahdenperäs (1997: 98) studie bestod av ämneslärare, klasslärare, speciallärare, svenska som andraspråkslärare och hemspråkslärare. Alla lärare utom två var kvinnor. En del av lärarna hade också invandrarbakgrund. Klasslärarna utgjorde den största gruppen i undersökningen. Nästan tre fjärdedelar av de elever som analyserades i totalt 79 åtgärdsprogrammen var pojkar och den största delen hade en icke-europeisk bakgrund. Eleverna var för det mesta låg- eller mellanstadieelever.

Lahdenperä (1997: 60) har delat lärarnas förhållningssätt i tre olika kategorier, vilka är 1) social kategorisering, 2) etnocentrism och reciprocitet och 3) ett icke-kategoriserande förhållningssätt. Social kategorisering betyder att läraren värderar eleven utgående från elevens invandrarbakgrund och etniska tillhörighet. Lahdenperä (1997) påpekar att värderingar kan vara antingen positiva eller negativa, men att de ändå har mycket med stereotyper att göra. Med hjälp av social kategorisering kan individen enligt Lahdenperä (1997: 60) ordna den sociala omgivningen i sådana kategorier som känns meningsfulla och ”skapa och befästa sin egen positiva självuppfattning och sociala identitet”.

Enligt Lahdenperä (1997: 65) innebär *etnocentrism* att individen ser sin egen kultur och de rådande sociala och samhälleliga värderingarna som det enda rätta. Utgår läraren från ett etnocentriskt perspektiv är sättet att bemöta invandrarelever ensidigt. Det reciproka, ömsesidiga, förhållningssättet innebär att läraren är medveten om elevens bakgrund och kultur och har förmåga att förstå och respektera eleven.

Läraren kan enligt Lahdenperä (1997: 67) också se eleven som en unik person som har sin egen livshistoria, karaktär, sina egna förmågor och svagheter. Då värderar och kategoriserar läraren inte eleven p.g.a. tillhörighet till en minoritetsgrupp. Läraren kan dock enligt Lahdenperä (1997) ha vissa föreställningar om olika minoriteter, men låter dem inte styra hans eller hennes attityd mot den enskilda eleven. Lahdenperä (1997: 67-68) betonar att istället för att fokusera på elevens bakgrund betraktar läraren då klassrumsinteraktionen och på så sätt kan läraren se eleven ”som en självklar del av klassen utan antydningar till särskiljande, avståndstagande eller generaliserande förhållningssätt utifrån elevens kultur eller etnicitet”.

Lahdenperä (1997: 108) konstaterar att lärarna kan sakna kunskaper i utvecklingspsykologi och specialpedagogik. Därför är det svårt för dem att göra omfattande problemanalys som baserar sig på utvecklingssyn ”som förutsätter kunskaper om barns och ungdomars kognitiva, sociala, emotionella, estetiska och fysiska utveckling samt kännedom om hur man i skolan kan arbeta med denna allsidiga utveckling såväl förebyggande samt behandlande” (Lahdenperä 1997: 198). Utvecklingspsykologi har enligt Lahdenperä (1997) underordnad position inom lärarutbildningen, vilket möjligtvis leder till att lärare inte vill bära ansvaret för problematiska elever, utan p.g.a. bristande kunskaper hänskjuter de gärna problemet till t.ex. speciallärare eller andra experter. Det är dock möjligt att studiernas uppbyggnad i svenska universitet har förändrats efter detta resonnement.

2.2.2 Lärarnas förhållningssätt till invandrarelevernas skolsvårigheter

Svårigheter i undervisningsspråket kan leda till att invandrarelever stämplas som dumma, även om det endast fråga om att eleven ännu håller på att lära sig andraspråket (Yle 2013). Enligt Saarela (2013: 56) är den största utmaningen i engelskundervisning för invandrarelever att det är svårt att identifiera om eleven har inlärningsvårigheter eller om det är fråga om för svaga kunskaper i finska eller att elevens eget modersmål

påverkar hur de producerar engelska. Saarela (2013) påpekar att det är särskilt svårt för läraren att märka när det gäller interferens från modersmålet då läraren sällan kan elevens modersmål. För att kunna identifiera och kartlägga inlärningssvårigheter redan i ett tidigt skede poängterar Saarela (2013) vikten av samarbete mellan lärarna. Det bör enligt Saarela (2013) ändå påpekas att invandrarelever inte behöver något speciellt stöd i sina språkstudier i högre grad än majoritets elever, utan att det vanligen handlar om en personlig inlärningstakt som ofta är långsammare p.g.a. att de läser flera olika språk samtidigt.

Vad gäller elevernas invandrarbakgrund och dess relation till skolsvårigheter var de negativa omdömen i Lahdenperäs (1997) studie klart vanligare än de positiva. Dock bör påpekas att när det är fråga om elever med skolsvårigheter, är det lätt och även naturligt för lärare att anta att det är bakgrunden som spelar en stor roll i hur eleverna klarar av skolarbetet. Elevernas modersmål kunde inte ses som en resurs utan uppfattades snarare som ett hinder för skolarbetet eller majoritetsspråkinlärningen (Lahdenperä 1997). Lärarna hade svårigheter att se invandrarelevernas hemspråk som en naturlig del av deras liv. Att lära sig läsa och skriva samtidigt både på majoritetsspråket och hemspråket kunde t.o.m. ses som skadligt för barnen. Lahdenperäs undersökning är dock relativt gammal, och jag antar att lärarna nuförtiden, speciellt i Sverige där antalet invandrare är mycket högre än i Finland, är nuförtiden mer medvetna om hur viktigt det är att behärska sitt modersmål ordentligt.

Enligt Haglund (2004: 366) anser även de flerspråkiga eleverna i hennes undersökning om flerspråkiga elevers erfarenheter i en mångkulturell skola i Sverige att enspråkighet är en norm i skolvärlden och att eleverna är klart medvetna om vilket språk som är legitimt. Haglund (2004) konstaterar vidare att elevernas kunskaper i hemspråket och hemkulturen inte tycks ha något värde i den majoritetsdominerande skolvärlden, och enligt eleverna finns det varken tid eller intresse för deras erfarenheter. Allt detta leder enligt Haglund (2004) till att eleverna inte heller ser flerspråkighet som en resurs utan snarare som en belastning och väljer därför att anpassa sig till skolans normer.

Enligt Lahdenperäs (1997: 124) studie är det vanligt att lärarna diskriminerar invandrarelever. Lärarna har lägre förväntningar på elever med invandrarbakgrund och detta påverkar negativt deras skolframgång. Totalt 70 % av informanterna var kategorise-

rande (se 2.2.1) i sina värderingar och beskrivningar. Anmärkningsvärt är att ingen av de undersökta lärarna verkade ha entydigt positiva attityder mot elevernas invandrarbakgrund. När det gäller åtgärdsprogram är det dock fråga om elever med svårigheter, och därför kan man inte dra några slutsatser om lärarnas förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund i allmänhet. Resten av lärarna kategoriserade inte elever utifrån invandrarbakgrund, men bland dessa fanns även sådana lärare som visade sig vara oengagerade mot sina elever. En fjärdedel av de undersökta lärarna verkade ha ett positivt engagemang i eleverna.

Pollari och Koppinen (2011: 71) anger att negativa attityder oftast beror på att lärare inte har fått tillräckligt med utbildning eller någon utbildning alls i undervisning av invandrarelever. Då är det naturligt att lärare känner sig frustrerade om de inte har tidigare erfarenheter av att undervisa i mångkulturella klasser och om det dessutom saknas resurser för tilläggsutbildningen. Pollari och Koppinen (2011: 71) nämner också tidsbristen som en orsak till lärarnas negativa attityder. Om lärare har en känsla att de inte klarar sig av arbetet är det naturligt att känna sig kraftlös inför de problem som uppstår i klassen.

I Lahdenperäs (1997: 109) studie var det också ytterst sällsamt att lärarna i sina analyser tog hänsyn till både eleven, familjen, skolmiljön och sina egna arbetssätt. Skolmiljön, lärarna själva och kollegor togs sällan upp i beskrivningarna om invandrarelevernas svårigheter. De lärare som hade mer omfattande helhetsbild om möjliga orsaker till problem hade en mer fristående placering i skolans organisation. Lahdenperä (1997: 109) drar den slutsatsen att ”det är svårt att uppfatta delar av ett system man själv är en del av”. Lahdenperä (1997: 109) fortsätter att ”för att uppfatta, beskriva eller analysera en skolklass inklusive dess lärare som en del av systemet, måste man se det utifrån som ett system av relationer, kommunikation, umgängesformer, undervisningsformer etc.” Det var enklare för lärarna att beskriva hurdana fel och brister eleverna och deras föräldrar hade än att se problem i själva skolan och dess sociala relationer och verksamhet.

Lahdenperä (1997: 153) framhäver att de lärare som kunde identifiera sig med elevens identitet eller hade samma etnicitet som eleven hade bättre förmåga att tänka reciprokt. Lärare med invandrarbakgrund nämnde kulturkonflikter som en orsak till elevens problem oftare än svenska lärare. Lahdenperä (1997: 153) konstaterar att kulturellt och

etniskt avstånd mellan elev och lärare påverkar lärarens förhållningssätt på så sätt att läraren ser brister i eleven och elevens kultur, eftersom ”avståndet gör svårt för läraren att leva sig in i elevens situation”. För att kunna stöda eleven på bästa sätt är det viktigt att åtminstone hemspråkläraren identifierar sig med elevens kultur och samarbetar med andra lärare. Enligt Lahdenperä (1997: 131) kan hemspråkläraren ändå vara lika diskriminerad som eleven och ha en låg status i skolan.

2.2.3 Lärare och utbildning

Enligt Pollari och Koppinen (2011: 10) har praktiken visat att lärare inte klarar sig av undervisning av elever med finska som andraspråk med de kunskaper som de har, utan de är tvungna att tillägna sig nya metoder att undervisa och differentiera. Även om lärare skulle vara villiga och ivriga att arbeta med elever från olika kulturer, kan de stöta på motstridiga känslor och sätt att reagera.

Klemelä (2011: 20) betonar att skolan spelar en viktig roll vad gäller invandrabarns och -ungdomars integration till det finländska samhället, och lärarutbildningen borde naturligtvis också reagera på de krav som det ökande antalet elever med ett annat modersmål än finska ställer på den finska skolan. Fossi (1999: 177) beskriver lärarnas arbetsmiljö idag som världen i miniatyr, och därför borde lärarutbildningen ta hänsyn till det allt mer heterogena elevmaterialet. Enligt Fossi (1999: 177) har lärarutbildningsanstalten i Finland ett stort ansvar för att förbättra de rådande attityderna mot kulturell mångfald.

Talib (2002: 131) föreslår att kulturell mångfald egentligen är ett slags livsåskådning. Att förstå kulturell mångfald är enligt Talib (2002) lättare för de lärare som under sitt liv har stött på kulturella skillnader. Även Sarkkinen (1999: 124) kommer fram till att de lärare som har interkulturella kontakter är mer toleranta mot kulturell mångfald i samhället. Enligt Kaikkonen (1999: 24) kan individen genom sina erfarenheter i en mångkulturell miljö uppnå en mångkulturell identitet, vilket innebär att kulturell mångfald ses som naturlig och individen förstår att olika företeelser kan tolkas på många olika sätt. Kaikkonen (1999: 17) framhäver att varje individ genom socialisation har tillägnat sig kulturella normer och värderingar, men genom att acceptera och förstå främmande företeelser i andra kulturer är det möjligt att lära sig att förstå de som representerar dem. Enligt Kaikkonen (1999) är det väsentligt att lärare ifrågasätter det som i sig ses som själv-

klar sanning i vår egen kultur. På detta sätt kan lärare identifiera motsvarande normer i olika kulturer och förstå elever med olika kulturella bakgrunder.

Talib (2002: 130) anger att lärarutbildningen samt tilläggsutbildningen i hög grad är ansvariga för lärarnas mångkulturella kompetens. Talib (2002: 130) betonar ändå att t.ex. korta kurser endast ger en ytlig bild av det komplicerade temat. Förutom tilläggsutbildning, är de lärare som representerar andra kulturer också en viktig informationskälla som varje lärare borde utnyttja. Genom samarbetet kan lärarkåren utveckla sitt tänkande och sina metoder inom mångkulturell uppfostran på ett sätt som motsvarar elevernas behov på bästa möjliga sätt. På så sätt är det möjligt att öka tolerans och respekt mellan olika kulturer. Det är även viktigt att den kulturella mångfalden i skolor beaktas i läroplaner. På effektivaste sättet uppnår lärare en bra mångkulturell kompetens genom erfarenhet. Varje lärare som arbetar i en mångkulturell miljö borde betrakta sin egen utveckling. (Talib 2002: 130-131)

Enligt Talib (2002: 130) borde lärare vara medvetna om hur invandrarelevernas bakgrund påverkar klassrumsinteraktionen och olika inlärningssituationer. Genom kulturell medvetenhet är det möjligt för lärare att identifiera skillnader och likheter mellan sin egen kultur och andra kulturer. Talib (2002) betonar att för att bemöta mångkulturella elever räcker det ändå inte att lärare är väl insatta i olika kulturer, utan att lärare också borde ha kunskaper om olika inlärningssvårigheter samt vara medvetna om vad som påverkar elevernas psykiska hälsa. Enligt Talib (2002: 131) är det även väsentligt att inte bara se brister och problem i elever, utan också att se en helhetsbild där andra medlemmar i skolmiljön påverkar hur en enskild elev mår i skolan. En viktig del av lärar-kompetensen är enligt Talib (2002: 131-132) att lärare accepterar sina svagheter, brister och motstridiga känslor.

Enligt läroplanen för ämneslärares pedagogiska studier vid Jyväskylä universitet betonas interkulturella kunskaper i lärarutbildningen. Ett syfte som nämns i läroplanen är att efter de pedagogiska studierna borde lärarstudenterna ha färdigheter att möta mångkulturella elever som individer och grupper och behandla frågor kring kulturell mångfald. (Jyväskylän yliopisto 2010) Olika teorier och läroplaner betonar närmast vikten av att kunna bemöta kulturell mångfald. Det som det inte skrivs så mycket om är lärarnas kunskaper i att differentiera undervisning för elever med bristande kunskaper i undervis-

ningsspråket. Cummins (2001: 92) kräver att lärarutbildningen skulle ”kunna garantera att *alla* nya lärare som utexamineras åtminstone har viss erfarenhet av att göra ett fackämnesinnehåll begripligt för andraspråks elever”.

Av Räsänen m.fl. (2011: 173) studie framkommer att 66 % av de undersökta klasslärarna, ämneslärarna och speciallärarna i vissa grundskolor i Åbo inte hade deltagit i tilläggsutbildning inom kulturell mångfald, även om alla dessa lärare hade invandrarelever i sina undervisningsgrupper. Informanterna ansåg dock att det finns ett behov att sätta sig in i temat. Lärarna var också tydligt av den åsikten att deras grundutbildning inte hade erbjudit tillräckligt med information om att bemöta mångkulturella elever. Detta kan naturligtvis bero på att invandringen till Finland har ökat relativt nyligen, medan endast tiondedel av de undersökta lärarna var under 30-åriga och de flesta hade arbetat som lärare mer än 10 år. Därför var temat förmodligen inte ännu aktuellt när många av de undersökta lärarna studerade. De lärare som hade deltagit i tilläggsutbildning förhöll sig positivare till invandrarnas integration än de som saknade utbildningen. Detta kommenterar Räsänen m.fl. (2011: 174) genom att det är klart att de lärare som är villiga att utbilda sig vidare är mer intresserade av frågor kring kulturell mångfald.

Voipio-Huovinen och Martin (2012: 114) poängterar också att när de flesta av de lärare som är anställda i finländska skolor studerade, var den finländska skolan ännu enspråkig och monokulturell. Därför är det naturligt att de inte har de teoretiska kunskaper som krävs i den nutida skolan. Voipio-Huovinen och Martin (2012: 115) betonar att faktumet att antalet invandrarelever kommer att öka kraftigt är en stor uppmaning för skolsystemet.

Enligt Räsänen m.fl. (2011: 174) ansåg lärarna i grundskolor i Åbo i viss mån att de inte hade tillräckliga kunskaper om olika invandrargruppers kulturer och undervisningen av elever med invandrarbakgrund. De lärare som upplevde att det finns ett behov för tilläggsutbildning var inte lika nöjda med hurdan undervisning invandrareleverna fick som de lärare som inte såg tydliga brister i undervisningen. De mer missnöjda lärarna ansåg också att skolan inte hade några enhetliga riktlinjer för hur invandrarelever betygsätts.

Tikkanen (2014: 18) konstaterar att det inte finns någon färdig modell för hur lärare borde bemöta invandrarelever, för egentligen är det fråga om lärarens egen utveckling. Det behövs färdigheter att ifrågasätta och ändra sina egna uppfattningar och skolans

praxis. Tikkanen (2014: 18) fortsätter att för att kunna bemöta olika kulturer ska läraren acceptera sina egna svagheter, att även lärare får vara osäker (se även Talib 2002: 131-132). Det krävs förmåga att sätta sig in i andras situationer och att betrakta saker ur många olika perspektiv. (Tikkanen 2014)

2.3 Kulturkonflikter och rasism i skolans vardag

Kaikkonen (1999: 23) framhäver att det finländska samhället är relativt monokulturellt, och därför är det också svårare för finska barn att förstå att det finns olika kulturer och levnadssätt. Enligt Kaikkonen (1999) socialiseras barn i många europeiska länder, där t.ex. antalet invandrare är högre, in i mångkulturella miljöer genom skolan och andra institutioner. Därför blir kulturell mångfald en naturlig del av den sociala verkligheten hos barn. Dock kan påpekas att Kaikkonens (1999) resonemang är relativt gammal, och situationen i Finland, speciellt i vissa städer och stadsdelar, har förändrats kraftigt p.g.a. den ökade invandringen.

Axelsson (2004: 503) poängterar att varje individ innan skolstarten har socialiserats i sin familjs kultur. Enligt Agafonova (2010: 49) är invandrarelever ofta för blyga att tala om sin egen kultur, och därför är det lärarens uppgift att bekanta sig med elevens kultur i förväg. På detta sätt kan lärare undvika problematiska situationer och missförståelse.

Räsänen m.fl. (2011: 201) anger att olika kulturkonflikter uppstår framför allt i gymnastik- och musiklektioner. Även Talib (2002: 64) konstaterar att det är just musik-, gymnastik- och bildkonstlektioner som kan kräva specialarrangemang. Även skolans verksamhet, som gemensamma fester och resor kan enligt Räsänen m.fl. (2011: 201) orsaka problem. Det är framför allt religionen som sätter gränser till vad som anses vara lämpligt.

Talib (2002: 62) konstaterar att lärarna ofta känner sig förvirrade inför elever med muslimsk bakgrund. Talib (2002) poängterar att muslimer naturligtvis har många olika kulturella identiteter beroende på var de kommer ifrån, men att dessa elever ändå, p.g.a. religionen, i stor grad har likadana traditioner, föreställningar och beteendemönster. Talib (2002: 62) betonar att islam, med alla sina regler, är mer praktisk religion till sin karaktär än vad kristendomen är. Hon fortsätter att västerländska människor sällan är

speciellt religiösa och har ofta alienerats från kyrkan. Därför kan det vara svårt att förstå de muslimer som anser religionen vara viktig och som inte vill bryta mot Koranens regler. Talib (2002: 64-65) antar också att besvikelser i det nya hemlandet kan bekräfta individens förbindelser till sin egen religion och även dess extrema fenomen. Även Martikainen (2006) lyfter fram att en del av invandrare med muslimsk bakgrund ”islamiserar” först i Finland.

Lärarna i Räsänen m.fl. (2011: 201) studie ansåg också att kulturkonflikter orsakar bråk mellan elever för det finns intolerans mellan vissa etniska grupper. Några lärare nämnde även att de hade lagt märke till att vissa invandrarelever inte respekterar kvinnliga lärare lika mycket som manliga, och att det är svårare för dem att lyda kvinnor. Det kan också vara svårt för elever att acceptera att läraren har en annan religion. Enligt Räsänen (2011: 203) leder annorlunda könsroller i islam också till att föräldrarna uppfostrar flickor och pojkar på olika sätt. Räsänen m.fl. (2011: 204) kommer fram till att ju mer etablerad den etniska gruppen är i Finland, desto mindre upplever lärarna att det uppstår kulturkonflikter mellan skolan och elever och deras föräldrar.

Vad gäller rasism erkände alla informanter i Räsänen m.fl. (2011: 206) studie att det förekommer rasism bland lärare och elever, både bland etniska finnar och invandrare. Elever med finsk bakgrund kan vara rasistiska mot invandrarelever och invandrarelever kan vara intoleranta mot finnar och andra invandrargrupper. Dessutom kan lärare ha negativa attityder och oförstånd mot elever med invandrarbakgrund. Även lärare med invandrarbakgrund uppgav att de hade upplevt rasism i lärarrummet. Räsänen m.fl. (2011: 28) poängterar att invandrarelever också kan använda rasismanklagelser som redskap mot läraren när det egentligen är fråga om att läraren försöker hålla ordning på eleverna.

Talib (2002: 26) anger att det är typiskt att vissa invandrargrupper känner sig vara speciellt ovälkomna i det nya landet, och hon nämner att i Finland sådana grupper är somalierna, araber och ryssar. Negativa attityder till invandrargrupper leder enligt Talib (2002) ofta till att gruppen isolerar sig från majoritetsbefolkningen och vill istället stärka förbindelsen till sin egen kultur.

Sarkkinen (1999: 116) poängterar att lärare kan påverka elevernas åsikter och inställningar och har därför ett stort ansvar som förmedlare av attityder och värderingar.

Sarkkinen (1999) framhäver att över hälften av skolbarn och studenter i en förfrågning var av den åsikten att lärare har haft inverkan på hurdana attityder de har om utlänningar. Enligt Sarkkinen (1999) speglas lärarnas attityder och fördomar omedvetet i deras undervisning, och detta påverkar även identitetsutvecklingen hos invandrarelever. Sarkkinen (1999: 116) påpekar ändå att genom att förstå de som har rasistiska och etnocentriska tankar och attityder är det möjligt att arbeta mot främlingsfientligheten.

2.4 Invandrarföräldrarna och skolan

Rinne och Tuittu (2011: 97) konstaterar att det framkommer av många finska studier att familjens kulturella, sociala och ekonomiska kapital är avgörande vad gäller föräldrarnas och barnens förhållningssätt till skolan och utbildningen. Skolan kan ses som en viktig investering för individens framtid eller som ett slags tvång som var och en ska genomgå, helst utan någon större ansträngning, innan individen kan börja det riktiga, meningsfulla livet. Enligt Kasanen m.fl. (2009: 278) har de föräldrar, som har högre utbildning, mer positiva attityder till skolan. Detta förklaras med att de högutbildade föräldrarnas social-psykologiska avstånd till skolvärlden är mindre än hos de föräldrar som har lägre utbildning. Enligt olika undersökningar tycks finska föräldrar även ha högre förväntningar på döttrarnas skolgång.

Agafonova (2010) diskuterar sina erfarenheter som lärare i en förberedelseklass i Finland. Enligt Agafonova (2010: 49) har invandrarföräldrarnas utbildningsnivå en direkt koppling till hur bra deras barn klarar sig i skolan. Detta kan enligt henne bero på många faktorer: de lågutbildade föräldrarna värderar inte utbildningen så högt, kan inte hjälpa sina barn med hemuppgifter och uppmuntrar sina barn hellre att skaffa sig ett arbete istället för att utbilda sig vidare. Agafonova (2010: 49) konstaterar att den sociala bakgrunden är ofta den avgörande faktorn vad gäller invandrarbarnens vidareutbildning. Anton (2013: 36) vill påpeka att hemmiljön påverkar skolresultat inte bara hos invandrarelever, utan på samma sätt också hos majoritetslever.

I Antons (2013: 33) studie om hur de nyanlända invandrarelevernas integreras i den svenska skolan delade lärarna också synen på att hemmiljön och föräldrarnas utbildningsnivå har avgörande roll vad gäller invandrarelevernas skolresultat och kunskaps-

nivå. Anton (2013: 34) konstaterar att föräldrarnas vilja att integreras i samhället påverkar även positivt skolresultat hos barnen, för det är naturligt att de som har bestämt sig att stanna i landet också i framtiden har högre motivation att tillägna sig språket och kulturen.

När det gäller nyanlända invandrarfamiljer kan föräldrarna ha mycket problem med anpassning så att de inte prioriterar barnens skolgång så högt (Anton, 2013: 35). Det är enligt Anton (2013: 34) också möjligt att föräldrarna inte kan läsa och skriva ens på sitt eget språk, och då kan läraren inte förutsätta att föräldrarna kunde stöda sina barn med hemuppgifter i svenska.

Enligt Rinne och Tuittus (2011: 101) studie tycks invandrarföräldrarnas bakgrund och sociala ställning ändå ha motsatt inverkan på hur föräldrarna förhåller sig till skolan jämfört med Agafonovas (2010), Antons (2013) och Kasanens m.fl. (2009) resonemang. Rinne och Tuittu (2011: 101) påpekar att i Finland har det undersökts mycket lite hur föräldrar i invandrarfamiljer förhåller sig till den finländska grundskolan. De antar att invandrarföräldrar speglar det finländska skolsystemet till sina egna erfarenheter om skolan i hemlandet. Enligt Rinne och Tuittus (2011: 116) undersökning ställer invandrarföräldrarna i Åbo sig mer positivt till barnets skola än de etniskt finska föräldrarna. Invandrarföräldrarna med mycket låg utbildning eller som inte alls hade gått skolan var mest nöjda med skolan. De föräldrar som antingen var arbetslösa eller studerade var mer nöjda än föräldrarna som arbetade eller var i pension. Rinne och Tuittu (2011) förklarar resultatet med att de föräldrar som studerar är yngre och mer insatta i utbildningen. Vidare har de arbetslösa föräldrarna mer sannolikt lägre utbildning än de som är med i arbetslivet, och därför kan de mer tydligt se värdet på utbildningen.

Av Rinne och Tuittus (2011: 129) studie framkommer även att invandrarföräldrar oftare än finska föräldrar antar att deras barn ska fortsätta sina studier i gymnasiet. Det var hela två tredjedelar av invandrarföräldrarna som trodde att deras barn skulle välja gymnasiet istället för andra möjligheter, medan den motsvarande siffran hos de finska föräldrarna var drygt 50 %. Rinne och Tuittu (2011: 130) antar att det antingen inte är så uppskattat i många kulturer att välja yrkesskolan eller att gymnasieutbildningen uppskattas i invandrarfamiljer i högre grad än i finska familjer. Räsänen m.fl. (2011: 204)

påpekar ändå att invandrarföräldrar ofta har orealistiska förväntningar vad gäller deras barns fortbildning.

Det som Rinne och Tuittu (2011) presenterar som överraskande var att skillnader mellan föräldrarnas förväntningar på flickornas och pojkarnas skolval var mindre hos invandrarföräldrarna. De finska föräldrarna hade en tydlig tendens att anta att flickorna oftare än pojkarna skulle välja gymnasiet. Skillnaden i attityder hos invandrareleverna var inte så stor. Rinne och Tuittu (2011: 151) påpekar att man ofta tror att invandrarföräldrarna inte uppmuntrar sina döttrar till att utbilda sig vidare, vilket inte verkar stämma enligt deras resultat. Studien visade också att invandrarföräldrarna hade starkare åsikter om vilket yrke deras barn skulle välja i framtiden. Detta kan enligt Rinne och Tuittu (2011: 131) också tolkas att de finska föräldrarna besvarade frågan på socialt acceptabelt sätt och därför betonade de att barnet själv skulle bestämma över sin framtid.

Rinne och Tuittu (2011: 135) konstaterar också att föräldrarna med invandrarbakgrund ansåg utbildningen vara mer betydelsefull både för individen och samhället än föräldrarna med finsk bakgrund. De invandrare som kommer från Väst- och Östafrika, Väst- och Sydasiens samt Sydeuropa litade mest på vikten av utbildningen. Även de thailändska, vietnamesiska, kinesiska föräldrarna och de som kommer från före detta Sovjetunionen hade positivare syn på utbildningen än de finska föräldrarna. Invandrarföräldrarna var också i högre grad av den åsikten att utbildningen är en nyckel till att individen kan förbättra sin livskvalitet och nå framgång i livet. Allt i allt var invandrarföräldrarna mer nöjda med det finländska skolsystemet och ansåg att systemet egentligen inte kräver några förändringar. Hur länge familjen hade bott i Finland verkade enligt Rinne och Tuittu (2011: 139) inte ha någon inverkan på föräldrarnas åsikter. Rinne och Tuittu (2011: 145) konstaterar att de föräldrar som allra mest litar på det finländska skolsystemet kommer ursprungligen från länder där det inte har funnits möjlighet att gå i skolan eller skolsystemet har varit outvecklat eller elitistiskt.

Som Rinne och Tuittus (2011) resonemang avslöjar, värderar invandrarföräldrar skolan mycket högt. Det är framför allt föräldrarna med allra lägsta utbildningen som litar mest på det finländska skolsystemet. De andra studierna (Agafonova 2010, Kasanen m.fl. 2009, Anton 2013) stöder snarare synsättet att familjens socioekonomiska ställning avgör i vilken mån föräldrarna uppskattar utbildningen. Kanske är det egentligen inte

fråga om samma fenomen: det är möjligt att de som kommer från svåraste förhållanden litar mest på moderna institutioner som den finländska skolan och ställer inte lika höga krav på skolan och är därför mest nöjda med systemet. Rinne och Tuittu (2011) förklarar att arbetslösa föräldrar ofta har ingen utbildning, och därför ser de mycket konkret vikten av att utbilda sig. De har ändå inte möjligheter och kunskaper att stöda sina barn lika mycket som föräldrar med högre socioekonomisk ställning.

Lärare får inte underskatta invandrarföräldrar, även om de hade mycket problem med finskan. Pollari (1999: 157) påpekar att om föräldrarna inte kan tala och förstå finska tillräckligt bra, känner de sig som barn igen. Anton (2013: 35) konstaterar att ”invandrarföräldrarnas del i sina barns utveckling är en gemensam nämnare och den faktor som påverkar integrering, utveckling och att lyckas i den svenska skolan”. Vill läraren stöda sina invandrarelever på bästa möjliga sätt är det inte förnuftigt att underskatta föräldrarnas roll i skolframgång.

Vikten av föräldrarnas aktiva roll har varit på tapeten under senare år i skolpolitisk debatt i Sverige (Dahlstedt 2007: 16). Dahlstedt (2007: 19) anger ändå att invandrarföräldrar inte alltid räknas som resurser, utan snarare som problem. Ett skäl till detta är enligt Dahlstedt (2007: 19) att skolan har en viss föreställning om föräldraskap, och allt som avviker från denna föreställning ses som problematiskt. Dahlstedt (2007: 16) anser att också samarbetet oftast sker på skolans villkor, och detta innebär att det är ”vi svenskar” som ska ”aktivera invandrare”.

2.4.1 Samarbete mellan lärare och föräldrar

Att tillägna sig en helt ny kultur är lättare och naturligare för barn än för vuxna. Föräldrarna kan kräva att deras barn ska välja ett levnadssätt som är lämpligt för deras egen kultur, medan det är typiskt för barn att de tillägnar sig ett nytt sätt att leva t.ex. genom medier, lärare och klasskompisar. Barn kan skämmas för deras föräldrar och kultur och föräldrarna på motsvarande sätt kan skämmas för att deras barn blir främmande för hemkulturen. (Pollari & Koppinen 2011: 19) Detta kan även leda till konflikter mellan hemmet och skolan. Kosonen (2000: 154) anger att invandrare ofta kommer från länder där värderingar är mer traditionella än i Finland. Kosonen (2000) fortsätter i Finland får unga själva fatta de beslut som berör deras yrkesval och val av partner. Finska ungdom-

mar uppmuntras till självständighet. I många invandrarkulturer är det ändå traditionellt föräldrarnas uppgift att bestämma över sina barns framtid (Kosonen 2000: 154).

Lahdenperäs (1997: 156) studie visar att föräldrarna ofta ses som ett hot och ”roten till problem med eleverna i skolan”. Det bör påpekas att Lahdenperäs (1997) studie handlar om elever med skolsvårigheter och elevernas problem kan också påverka lärarnas omdömen om deras föräldrar och på samma sätt föräldrarnas förhållningssätt till skolan. Lärarna i Lahdenperäs undersökning visade antipati speciellt mot invandrarfäder, för de ”uppfattades som mest avvikande från skolans vardag” (Lahdenperä 1997: 156). Det är oklart om skolpersonalen förhåller sig negativt till elevernas föräldrar i allmänhet, men Lahdenperä (1997) antar att just invandrarföräldrarna ofta ses som okunniga. Skolans uppgift är ändå inte att kompensera föräldrars uppfostran utan snarare komplettera den. Detta förhållningssätt förutsätter enligt Lahdenperä (1997: 167) respekt för föräldrar istället för att skolan ”behandlar dem som inkompetenta eller okunniga”. Lahdenperä (1997) betonar vidare att föräldrarnas stöd påverkar skolframgången, och också därför borde uppfostran ses som ett partnerskap mellan skolan och föräldrarna.

Även Pollari (1999: 158) betonar att det är viktigt att läraren stöder föräldrar i deras viktiga uppgift att uppfostra sina barn. Faktumet att barn lär sig språket och kulturen snabbare än sina föräldrar kan leda till att invandrarföräldrarna blir beroende av sina barn, men trots detta får läraren inte ifrågasätta föräldrarnas förmåga att ta hand om dem. Vill läraren att samarbetet mellan hemmet och skolan fungerar väl, är det viktigt att läraren respekterar föräldrar och visar sitt intresse för samarbete. (Pollari 1999: 158) Även Kosonen (2000: 154) anger att det är viktigt att skolan och samhället stöder föräldrar med att behålla sin auktoritetsposition i hemmet. Det är ändå viktigt att också lyssna på unga och respektera deras åsikter (Kosonen 2000: 155)

Enligt Räsänen m.fl. (2011: 210) upplever de undersökta grundskolelärare i Åbo att samarbetet med invandrarelevernas föräldrar inte är speciellt ansträngande och att de inte hade haft mycket motstridigheter med dem. De lärare som hade arbetat länge som lärare uppgav ändå oftare att de hade haft problem med föräldrarna. Det fanns även samband mellan hur lärarna såg på samarbetet med föräldrarna och hurdana attityder lärarna hade till den mångkulturella skolan. Som problem nämnde lärarna dåliga språkkunskaper hos föräldrarna, kulturella skillnader samt att föräldrarna inte var samarbets-

villiga. Även Lahdenperä (1999: 53) anger att läraren kan uppleva samarbetet med många modersmåslärare och föräldrar med olika kulturbakgrunder som ansträngande. Hon skriver även om lärarens rollkonflikter som kan uppstå t.ex. när elevernas och föräldrarnas förväntningar går emot den nationella läroplanen. Sarlin (2009: 27) påpekar ändå att samarbetet mellan lärare och föräldrar är centralt för att få information om elevens skolbakgrund och hemlandets skolsystem.

De största problemen beror enligt Räsänen m.fl. (2011: 211) på språket: det behövs ofta speciella anordningar, som tolkar, för att kommunikation mellan skolan och hemmet skulle fungera. Räsänen m.fl. (2011: 216) påpekar att föräldrarna även kan vara analfabeter, och i sådana fall går det inte att skicka meddelanden till dem, utan all kommunikation ska vara muntlig. Bristande språkkunskaper leder lätt till att föräldrarna inte vågar kontakta skolan.

Lärarna angav också att några föräldrar till elever med invandrabakgrund är misstänksamma mot skolan och dess verksamhet. Även några föräldrars respektlöshet mot kvinnliga lärare samt orealistiska förväntningar på barnets skolframgång var sådana skäl som enligt lärarna försvårade samarbetet. Vissa föräldrar har t.ex. svårigheter med att komma överens om möten med skolpersonalen och de kan även visa ointresse för samarbetet. (Räsänen m.fl. 2011)

Enligt Agafonovas (2010: 52) erfarenheter upplever finska lärare ofta att ryska föräldrar skapar onödiga problem och kräver för mycket av sina barn. Agafonova (2010: 52) konstaterar att hon inte har några problem med ryska föräldrar eftersom hon själv har rysk bakgrund och vet hur det ryska skolsystemet avviker från det finska. Agafonova (2010: 52) råder lärare att ge ryska föräldrar mycket information om den finländska skolan och så blir de mer nöjda. Kanske detta råd gäller även med andra invandrarföräldrar: ju mer föräldrarna vet om skolan, desto lättare är samarbetet.

Som Räsänen m.fl. (2011: 215) poängterar, har lärarna i deras studie ändå närmast positiva erfarenheter om samarbetet med föräldrarna till invandrarelever. De personliga möten mellan lärare och föräldrar nämndes som det effektivaste sättet att hålla kontakt med föräldrarna. Räsänen m.fl. (2011: 218) framhäver även att skolan ofta är en av de första kontakterna till det finländska samhället för invandrare, och lärare har en viktig roll att förmedla information om det finländska samhället och skolsystemet. Enligt Pollaris

(1999: 153) erfarenheter som lärare litar invandrarfamiljerna oftast på läraren och delar sina bekymmer med läraren och ber om hjälp med vardagliga problem.

3 METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel presenteras forskningsfrågorna och studiens syfte närmare. Därefter definerar jag forskningsintervju som kvalitativ metod och motiverar varför jag valde att samla in materialet genom intervjuerna. Jag beskriver också hur materialinsamlingen gick till. Till slut redogör jag för på vilket sätt kommer jag att analysera materialet

3.1 Studiens syfte

I denna studie ska jag kartlägga svensklärarnas verklighet i mångkulturella skolor. Jag kommer inte att koncentrera mig på en specifik fråga, som t.ex. differentiering, utan försöker snarare skapa en helhetsbild av svensklärarnas erfarenheter och tankar om sitt arbete i en mångkulturell arbetsmiljö. Svenskämnet och invandrarelever är ett intressant tema också av den avledningen att svenska språket som obligatoriskt skolämne i Finland ifrågasätts ofta, i år behandlades medborgarinitiativ mot den obligatoriska skolfinskan i riksdagen (Helsingin Sanomat 16.5.2014). Enligt Helsingin Sanomats gallup vill en knapp majoritet av unga ändå behålla ämnet obligatoriskt (Helsingin Sanomat 12.8.2013). Kvinnor och unga hade positivare inställningar än män och äldre, och invånare i huvudstadsregionen och de högutbildade ville även oftare behålla den obligatoriska skolsvenskan.

Det är möjligt att de elever som har anlänt till Finland nyligen eller vars föräldrar inte har tillägnat sig negativa attityder mot ”tvångssvenskan” under sitt uppehåll i Finland har en mer positiv inställning till svenskundervisning. Jag antar att i invandrarelever väcker svenskan inte speciellt negativa känslor, utan att den snarare är bara ett skolämne bland andra. Dock är det också motiverat att fråga om det är meningsfullt att ha svenskundervisning för de elever som har svårigheter med sitt andraspråk, finska. Att jag undersöker just svenskundervisning erbjuder således intressanta aspekter. Mitt syfte att ta reda på följande frågor:

1. Vilka är de största utmaningarna och möjligheterna i svenskundervisning av invandrare?

2. Hurdana kunskaper har svensklärare att undervisa elever med invandrabakgrund?
3. Hur påverkar elevernas olika språkliga och kulturella bakgrunder skolarbetet?

På basis av forskningsfrågorna har jag formulerat intervjustommen. Varje forskningsfråga utgör ett delområde. I den första delen kartlägger jag hurdana utmaningar svensklärarna upplever när klassen har invandrarelever, men också hurdana möjligheter mångspråkighet och kulturell mångfald erbjuder i språkklassen. Dessutom försöker jag ta reda på hur invandrarelever enligt deras lärare upplever svenskundervisningen, hurdana attityder de har och om deras svenskinläring har vissa typiska drag. Den andra delen behandlar lärarnas kompetens att ta hänsyn till att elever kan ha svårigheter med finska språket. Jag är också intresserad av att få veta om dessa lärare har fått utbildning i att bemöta elever med invandrabakgrund och om skolan har gemensamma riktlinjer vad gäller undervisning och bedömning av invandrarelever. I den tredje delen kartläggs hur kulturell mångfald påverkar skolans vardag: hur kulturell bakgrund enligt lärarnas erfarenheter påverkar elevens skolgång, kunskaper och motivation. Jag vill också veta om lärarna anser att förberedande undervisning ger tillräckliga kunskaper i finska så att eleverna klarar sig i ordinarie klasser och speciellt i språkundervisningen och hurdana kunskaper lärarna har att identifiera om eleven har inlärningsvårigheter eller om det bara är bristande kunskaper i finska som orsakar problem. Dessutom frågar jag hur lärare kan ta hänsyn till olika kulturella, språkliga och sociala bakgrunder i undervisningen och skolans vardag och hur svensklärarna upplever samarbetet med invandrarelevernas föräldrar.

3.2 Forskningsintervju som metod

Som metod använder jag intervju, för jag anser den vara det mest pålitliga och effektiva sättet att ta reda på lärarnas egna erfarenheter, uppfattningar och attityder. Dufva (2011: 131-132) poängterar att intervju som forskningsmetod ofta inte syftar bara till att få information om en viss företeelse, utan det är också meningen att lyfta fram informantens egna åsikter och uppfattningar. Även om intervjuaren ska vara objektiv och inte ställa ledande frågor, är det ändå fråga om interaktionssituationen.

Med *forskningsintervju* menas en halvstrukturerad intervjumetod, där intervjun baserar sig på vissa teman och liknar mer ett fritt samtal. Det är inte viktigt att intervjuaren ställer noggranna frågor eller att frågorna är i viss ordning, utan den som intervjuas har en möjlighet att lyfta fram just de saker om olika teman som är viktiga eller relevanta just för henne eller honom. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47-48) Tuomi och Sarajärvi (2009: 75) anger att teman i forskningsintervju ska basera sig på den teoretiska referensramen i undersökningen. Meningen med forskningsintervju är att hitta meningsfulla svar med tanke på studiens syfte och problemställning.

Forskningsintervju som forskningsmetod är subjektiv för det första just därför att det är fråga om att betrakta individens egna, subjektiva erfarenheter och synvinklar. För det andra innebär materialets kvalitativa analys att forskaren väljer sättet att analysera materialet, tolkar intervjuer och själv bestämmer vad som är relevant och viktigt. Subjektivitet ska ses som svaghet eller brist endast om tolkningar är ungefärliga och forskaren inte kan motivera dem eller att de konsekvent stöder forskarens egna attityder. (Dufva 2011: 131-134)

Hirsjärvi och Hurme (2001: 34) anger att intervju är ett flexibelt sätt att samla in forskningsmaterialet, eftersom intervju är en interaktionssituation mellan intervjuaren och informanten. Detta möjliggör att intervjuaren kan leda samtalet på så sätt att han eller hon kan fokusera på sådana frågor som känns speciellt relevanta i situationen. Det är också möjligt för forskaren att genom att ställa preciserande frågor ta reda på varför informanten svarar just på ett visst sätt. Enligt Dufva (2011: 142) har intervjumetoden kritiserats därför att det inte är möjligt att ta reda på vad informanterna verkligen tänker och tycker. Dufva (2011) fortsätter att det egentligen inte ens är syftet med intervjuer. Forskaren försöker snarare ta reda på hur informanterna talar om olika företeelser och hurdana uppfattningar de har om saken.

3.3 Kvalitativ forskning

Enligt Dufva (2011: 134) är forskningsintervju framför allt ett sätt att genomföra kvalitativa undersökningar, eftersom syftet inte är att generalisera, utan betrakta företeelsen ur informantens synvinkel och göra hans eller hennes röst hörd. Tuomi och Sarajärvi

(2009: 85) konstaterar att kvalitativ forskning inte syftar till statistiska generaliseringar, utan meningen är att beskriva eller förstå någon företeelse och tolka det på ett vetenskapligt sätt. Dufva (2011: 134) poängterar även att antalet informanter i en undersökning som baserar sig på forskningsintervjuer är ofta så pass begränsat att det också av det här skälet är omöjligt att generalisera eller analysera materialet kvantitativt.

Metsämuuronen (2006: 202) framhäver att kvalitativ forskning i hög grad baserar sig på forskarens egen intuition och sätt att dra slutsatser om materialet och färdigheter att klassificera och analysera resultat. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009: 28) syftar kvalitativ forskning i de vetenskaper där människan står i centrum till att forskaren försöker förstå sina undersökningsobjekt genom att leva sig in i deras tankar, känslor och motiv. Även syftet med denna undersökning är att ta reda på hur några svensklärare upplever sitt arbete i en mångkulturell skola. Denna undersökning mäter t.ex. inte om dessa lärare faktiskt har tillräckliga kunskaper att undervisa och bemöta elever med invandrabakgrund, utan jag ska, baserade på intervjuerna, sammanfatta och jämföra lärarnas erfarenheter och uppfattningar samt försöka tolka vad deras svar kan bero på.

3.4 Insamling av material

Mitt material består av fem intervjuer som insamlades under vintern och våren 2014 i fyra olika högstudier i två olika finländska städer. Alla dessa högstudier är finskspråkiga och svenska undervisas som andra inhemska språk. Den ena staden ligger i västra Finland och den andra i södra Finland, men jag kommer inte att nämna städerna för att garantera informanternas anonymitet. Jag valde sådana städer som har relativt stor andel invandrare. Jag bekantade mig med olika skolornas webbsidor och kontaktade svensklärare i sådana skolor som verkade ha ett högt antal invandrarelever. På webbsidorna nämndes ofta att en av skolans tyngdpunkter är kulturell mångfald, och i kontaktuppgifterna i skolor i invandrantäta stadsdelar fanns det lärare i många olika modersmål, religion samt finska som andraspråklärare och andra lärare som är ansvariga för undervisning av invandrarelever.

Jag kontaktade 14 svensklärare genom e-post (bilaga 1), varav fyra tackade ja och en svarade att hon egentligen inte har några invandrarelever i sina grupper. Resten av de

kontaktade lärarna svarade inte på meddelandet. Den femte informanten fick jag tag på genom en annan informant. Jag upplevde det ganska krävande att få lärare att delta i undersökningen, och jag var tvungen att skicka en påminnelse för lärarna i den västfinska staden, och först då fick jag två svar. I den sydfinska staden var lärarna snabba med sina svar och en tredjedel av lärarna svarade på meddelandet.

Jag skickade frågorna i förväg till deltagarna (bilaga 2). Tanken bakom detta var dels att lärarna kunde förbereda sig inför intervjun så bra som de ville genom att bli bekanta med olika teman i intervjun så att intervjuerna skulle lyckas så bra som möjligt. Dels ville jag skicka frågorna på förhand också därför att jag trodde att det skulle vara lättare för informanter att tacka ja om de visste att de får läsa igenom frågorna innan intervjun, så att de också kan bli säkra att frågorna inte är alltför svåra eller personliga. Temat kan ändå anses vara ganska känsligt, för det handlar också om lärares yrkeskompetens. Invandringen väcker också mycket känslor, och jag antar att lärare vill vara ganska försiktiga med sina uttalanden när det gäller invandrarelever, även om de håller sig anonyma i studien. Jag var nöjd med mitt beslut att ge informanterna möjlighet att åtminstone läsa igenom frågorna i förväg, för alla hade förberett sig på något sätt och några hade också gjort anteckningar, och intervjuerna var flytande. Dock ställde jag även spontana frågor under intervjuerna.

Samtliga intervjuer genomfördes i skolorna och det tog i genomsnitt en timme att genomföra intervjun. Intervjuerna var på finska och de bandades in. Intervjun bestod av tre olika delområden och tillsammans 15 frågor. Alla frågor behandlades inte med alla informanter, utan jag, i samarbete med lärarna, plockade fram de mest intressanta och relevanta frågorna. Lärarna i den västfinska staden arbetade i samma högstadium medan informanterna i den sydfinska staden arbetade i olika högstadier. Alla lärare i min undersökning är kvinnor, och anledningen till detta är att den största delen av svensklärare i Finland är kvinnliga. Jag kontaktade även två manliga lärare, men de besvarade inte meddelandet. Jag valde två olika städer för det första därför att jag tyckte det var intressantare och för det andra trodde jag att det skulle vara lättare att hitta tillräckligt med informanter, för det finns naturligtvis också flera skolor och lärare när potentiella informanter finns i två olika städer istället för en stad. Antalet informanter är ändå så pass begränsad att det inte är möjligt att dra några slutsatser om skillnader mellan dessa två städer och det är inte heller syftet med undersökningen. Båda städer är officiellt två-

språkiga, men den västfinska staden har betydligt större procentantal svenskspråkiga, och det är intressant att resonera om svenskans större påverkan syns t.ex. i invandrarelevernas attityder till svenska språket.

Det är inte heller grundat att jämföra dessa två olika städer med basis av mina intervjuer, för lärare i den västfinska staden var betydligt äldre och hade utexaminerats redan på 70- och 80-talet och dessutom arbetade i samma skola, medan samtliga lärare i den sydfinska staden hade blivit färdiga med sina studier först på 2000-talet. Därför är det inte bara staden, utan också andra faktorer som åldern, arbetslivserfarenheten och utbildningen som möjligtvis påverkar i många delområden i intervjun. Dessutom hade dessa lärare ganska olika arbetsuppgifter, för en av dem undervisade enbart invandrare och i flera olika ämnen, medan en annan endast kunde ha några invandrarelever per grupp och dessa elever hade också mycket bra kunskaper i finska. Elevmaterialet var också i viss mån olika i dessa två städer, för enligt lärarna visade det sig vara ganska lätt i den västfinska staden att få befrielse från svenskundervisningen om elevens kunskaper i finska inte är så bra. Däremot i den sydfinska staden är det i princip obligatoriskt för alla invandrarelever att delta i svenskundervisningen, förutom för elever i förberedande undervisning. Även därför är det mer motiverat att reflektera hur de enskilda lärarnas erfarenheter och olika arbetsuppgifter påverkar hur de ser undervisning av invandrarelever. I tabell 1 presenteras informanterna, deras examensår och de ämnen som de undervisar för närvarande. Examensår motsvarar alltid inte antalet åren som lärare; t.ex. Tiina, som har utexaminerats förra året, år 2013, har arbetat i samma skola sedan 2010. Även ämnen som dessa lärare undervisar motsvarar inte alltid utbildningen som de har, men alla lärare har ändå studerat svenska som huvudämne eller biämne. Alla namn är pseudonymer.

Tabell 1: Informanterna

Namn	Examensår	Universitet	Ämnen
Ritva	1982	Tammerfors	svenska
Elisa	1978	Vasa	svenska, engelska, bildkonst
Anne	2000	Åbo	svenska
Tiina	2013	Helsingfors	svenska, spanska
Terhi	2012	Helsingfors	svenska, engelska

Jag anser fem informanter vara ett lämpligt antal med tanke på studiens syfte och att intervjuerna var ganska omfattande. Syftet med denna studie inte är att generalisera, utan snarare att lyfta fram några enskilda lärares erfarenheter och uppfattningar om undervisning av invandrarelever och hur de själv uppfattar sina kunskaper i att undervisa och bemöta invandrarelever och samarbeta med deras föräldrar, men också hur dessa lärare upplever att invandrarelever klarar sig av svenskundervisningen och skolan i allmänhet och hur deras olika kulturell och språklig bakgrund påverkar skolgången. Jag antar också att dessa lärare snarare representerar sådana lärare som har en speciellt positiv syn och stor engagemang på elever med invandrarbakgrund än lärare i genomsnitt, eftersom de frivilligt valde att delta i undersökningen.

3.5 Analys av materialet

Efter intervjuerna transkriberade jag det inbandade materialet. Jag ville först genomföra alla intervjuer och därefter börja med att transkribera, eftersom jag antog att på så sätt kunde jag skapa en bättre helhetsbild redan i detta skede. Hirsjärvi och Hurme (2001: 142) framhäver att transkribering egentligen är samtidigt början på läsnings- och analysfasen, speciellt då forskaren inte transkriberar allt, utan lämnar bort delar av intervjuer. Jag valde att transkribera det som kändes relevant och lämnade bort delar där samtalet

hamnade vid sidan av forskningsfrågorna. Det är dock viktigt att också ta med information som kanske känns lite onödigt vid transkribering, eftersom denna information kan ändå ha något värde när man försöker tolka varför informanten har svarat på ett visst sätt.

Tuomi och Sarajärvi (2009: 92) konstaterar att innehållsanalys är en metod som kan användas i all kvalitativ forskning. I innehållsanalysen syftar forskaren enligt Tuomi och Sarajärvi (2009: 104) till att hitta det som är betydelsefullt i texten, i detta fall i de transkriberade intervjuerna. Materialet försöker komprimeras och klargöras utan att tappa viktig information (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). Hirsjärvi och Hurme (2001: 147) konstaterar att det är viktigt att först gruppera materialet så att tolkning, förenkling och komprimering överhuvudtaget är möjligt.

Är det fråga om forskningsintervju är det relativt lätt att gruppera olika teman vid analysfasen, eftersom forskaren har bestämt sig för vilka är de teman som behandlas i intervjun och därför är det lättare att disponera stoffet (Tuomi och Sarajärvi, 2009: 93). Även mina intervjuer bestod av tre olika teman, och vid analysfasen grupperade jag olika delar i intervjuerna: vilka svar tillhör samma tema och kompletterar varandra och vilka svar är jämförbara. Ofta var det så att intervjuerna inte följde intervjustommen punkt för punkt, vilket inte heller var meningen, utan det var mer fråga om ett fritt samtal. Detta ledde till att det inte alltid var så enkelt att gruppera svar. Dock finns det även upprepning och överlappning i frågorna.

I analysen försökte jag hitta det som verkligen är relevant i undersökningen. Varje lärare framhävde lite olika saker, och jag försökte hitta motiveringar bakom sättet att besvara frågorna: vilket kunde bero på olika ålder eller arbetserfarenhet, vilket för sin del på olika attityder eller helt enkelt på skillnader i arbetsuppgifter eller elevmaterialet. Intressant var också att undersöka vilka svar som upprepades i alla intervjuer eller nästan varje intervju. Med tanke på den teoretiska referensramen jämförde jag vad som stämde överens med den, vad som var överraskande och vad skillnaderna möjligen kunde bero på. Det är naturligt att en del av frågor är svårare än de andra, och det är intressant att tolka och analysera varför informanterna kände sig osäkra i några frågor. En naturlig anledning till detta är att alla frågor inte riktigt berörde alla lärare, men det är intressant att reflektera över vad som var svårare och mer problematiskt för lärare och varför så.

Man ska även vara självkritisk: finns det frågor som jag egentligen inte fick svar på och berodde detta på irrelevanta frågor som inte hade någon riktig koppling till verkligheten eller fanns det brister i intervjutekniken.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras mina forskningsresultat. Resultatdelen består av tre olika teman. I den första delen behandlas de möjligheter och utmaningar som närvaron av olika kulturer och språk erbjuder i klassrumsarbetet och speciellt svensklektioner. I den andra delen står lärarnas kunskaper i att bemöta, undervisa och bedöma elever med invandrarbakgrund i centrum. Till sist redogörs för hur lärarna ser att de olika etniska, språkliga och sociala bakgrunderna hos elever och deras föräldrar påverkar skolarbetet i allmänhet.

4.1 Utmaningar och möjligheter i svenskundervisning av invandrarelever

De utmaningar som invandrarelever erbjuder för svenskundervisningen verkar enligt informanterna närmast bero på språkliga svårigheter i finska samt i modersmålet. Med tanke på främmandespråksundervisning ser svensklärarna både för- och nackdelar i elevernas flerspråkighet. Lärarna betonar att det inte är möjligt att generalisera hur flerspråkighet påverkar hur bra eleven lär sig svenska. T.ex. elevens personliga egenskaper, hur bra kunskaper eleven har i modersmålet och finska språket samt hur mycket modersmålet och målspråket har gemensamt är faktorer som påverkar svenskinläringen enligt de intervjuade svensklärarna. Flerspråkiga elever har ändå enligt dessa lärare bättre attityder till att lära sig flera språk, även om det också kan bli alltför tungt för de elever som nyligen integrerats i den ordinarie undervisningen. Också läromaterialet kan orsaka innehållsliga och språkliga problem. Högre motivation och bättre attityder till svenska språket jämfört med de finska skolkamrater nämns ändå ofta som faktorer som stöder inläringen.

Dufva (2009: 39) anger att bristfälliga kunskaper i finska är den främsta orsaken till skolsvårigheter hos elever med invandrarbakgrund. Även lärare i denna undersökning i hög grad håller med om påståendet. Anne har elever som har gått i förberedelseklass i ett år och därefter börjat läsa svenska, och enligt henne är den största utmaningen att eleverna ofta har för svaga kunskaper i finska när de integreras i svenskundervisningen. Hon nämner att eleverna nuförtiden mycket sällan får befrielse från svenskundervisning,

även om det enligt henne inte alltid är så ändamålsenligt och förnuftigt att läsa svenska om eleven har skolsvårigheter och stora utmaningar i att lära sig finska. Hon antar att det vill garanteras att dessa elever skulle ha jämlika möjligheter med tanke på fortsatta studier. Även om det enligt Anne kan vara svårt att förstå finskspråkig undervisning om finskkunskaper är svaga, påpekar hon ändå att i början är svenskstudier inte så krävande, och att svenskan i alla fall är ett ganska systematiskt språk och därför relativt lätt att lära sig. Hon säger att särskilt i början av svenskstudier syns det inte att elever med svagare kunskaper i finska skulle klara sig sämre i svenskan än finska klasskamrater.

Terhi är också av den åsikten att bristande kunskaper i finska är det största problemet i svenskundervisning av invandrarelever. Hon säger att hon inte kan förutsätta att vissa elever t.ex. skulle klara av att berätta om texten på finska eller att beskriva någonting på finska. Det går inte heller att ha översättningsuppgifter från finska till svenska eller från svenska till finska. Även läroböckerna sätter gränser för elever med svaga kunskaper i finska:¹

[1] I sjuan i en grupp, alltså jag förstår inte varför han måste lära sig svenska eftersom han egentligen inte kan finska heller. Så det är ganska omöjligt för honom att använda vår lärobok eftersom övningarna är ju från finska till svenska eller från svenska till finska, så kan han inte göra några övningar eftersom han inte förstår finska. I den här gruppen finns det 24 (elever), och jag kan inte stå bredvid den här eleven hela tiden och översätta till engelska. När jag översätter till engelska så kan han på något sätt förstå på svenska, men lärarens tid räcker ju inte till att jag står bredvid en elev. Och de andra 23 gör något annat. Sådana här utmaningar finns det. (Terhi)

Lärarna är eniga om att svenskan eller språkämnens i allmänhet inte i sig är speciellt svåra just för invandrarelever, och att det är realämnen som orsakar mest problem. Svenskan är ändå ett nytt ämne för alla elever, och finskan spelar inte lika stor roll i språkundervisningen som i realämnen. Även Karlsson (2010: 26) anger att när det gäller främmande språk har eleverna oftast, oavsett bakgrunden, ganska likadana förkunskaper. Enligt Karlsson (2010) är det just språkämnens där eleverna med annat modersmål har en möjlighet att vara framgångsrika, för majoritetsspråket spelar inte lika stor roll som i flera andra ämnen. Anne påpekar att det också är typiskt för språkämnens att övningarna

¹ Översättningarna är mina egna

är kortare än i realämnen och i språklektionerna kan eleverna visa sina kunskaper inte bara i skriftliga övningar, utan också muntligt. Dock nämns det att för dem, som alltid har bott i Finland, är det lättare att tillägna sig svenskt skriftsystem:

[2] Det finns väldigt många sådana somaliska elever att när svenskan har ganska mycket ä och ö, så skriver de aldrig ä eller ö, utan alltid någon annan bokstav istället. (...) De skriver aldrig svenskt å, utan de skriver alltid ä eller ö istället. Och man kan tänka sig hur svenskan ser ut när dessa bokstäver alltid står huller om buller. Jag tror att det liksom är att, är man född i Finland och gått i lågstadiet och högstadiet i Finland, och det (å) syns ändå i skyltar och i alfabetet, lär man sig svenskt å. Att de (somaliska elever) inte har så goda grunder, hur skulle de lära sig det (å) någonstans. Det är konstigt, tycker jag, hur jag än ständigt försöker upprepa att det finns en sådan här bokstav och lär dig orden och så vidare. Men kanske borde jag lära mig grunderna i somaliska så skulle jag veta lite hurdant språk det är fråga om, det är möjligt att det kommer därifrån. (Terhi)

Bland de intervjuade lärarna finns det olika åsikter om hur mångspråkighet och att eleven har tillägnat sig flera kulturer påverkar språkinläringen. Terhi säger att det inte är bakgrunden som avgör om eleven lär sig svenska eller inte, utan helt enkelt attityden och motivationen. Hon säger ändå att det närmast är finska elever som klagar om att de är tvungna att lära sig svenska. Även vikten av att kunna sitt eget modersmål ordentligt betonas. Flera lärare lyfter också fram skolbakgrunden och inlärningskunskaper som viktiga faktorer som påverkar språkinläringen och allt skolarbete.

Dessa lärare är i allmänhet av den åsikten att det inte går att generalisera om det är lättare eller svårare för en mångspråkig elev att tillägna sig ett språk till. De betonar att alla är individer med annorlunda språklig begåvning. Elisa, som undervisar nästan bara invandrarelever, tycker att hon har mycket begåvade elever. Hon beundrar dem som har finska som andraspråk och dessutom läser engelska och svenska som främmande språk. Ritva konstaterar också att på samma sätt som bland finska elever, finns det mycket begåvade elever också bland invandrarelever. Hon har elever som först har lärt sig finska, har en hög skolmotivation och läser gärna svenska. Anne påpekar att den ena kan flytta från ett land till ett annat och tillägna sig allt på ett år och vara en av de bästa eleverna i klassen, medan för den andra kan detta vara helt omöjligt. Vad det egentligen beror på är enligt henne svårt att säga.

Ritva vill också påpeka att de språk som invandrarelever pratar hemma skiljer sig ofta mycket från de västländska språken. Därför anser hon att tvåspråkighet inte nödvändigtvis stöder språkinläringen, utan att eleverna snarare blir mer och mer förvirrade när de också börjar att läsa svenska. Hon har lagt märke till att om eleverna med invandrarbakgrund först läser engelska och börjar senare också med svenskan, är det lättare för dem att lära sig svenska. Hon säger ändå att det inte är så entydigt, och som exempel nämner hon att även om eleven kommer från en familj där den ena föräldern är finsk och den andra pratar engelska som modersmål, kan eleven ändå ha stora problem med svenskan. Sådana här elever kan också prata mycket flytande engelska, men de kan inte skriva språket korrekt. När de då börjar också att läsa svenska, kan det vara mycket utmanande. Hon vill ändå påpeka att hon pratar om enskilda fall och att det finns alla slags elever med olika talanger och andra förutsättningar. Därför kan hon inte generalisera hur mångspråkighet påverkar främmandespråksinläringen.

Tiina har liknande tankar och nämner de bristande kunskaperna i det egna modersmålet som den största utmaningen. Hon påpekar att i princip har elever rätt till att få undervisning i sitt eget modersmål. Det är ändå enligt Tiina så att eftersom modersmålsundervisningen är frivilligt, är det många som inte deltar i den, och dessutom står lektionerna ofta utanför schemat. Ofta är det inte elevens hemskola som erbjuder undervisningen, utan eleven är tvungen att ta lektioner i någon annan skola, och allt detta leder till att modersmålsundervisning blir en extra börda för eleven. Tiina har ändå lagt märke till hur viktigt det är för elever att ha även teoretiska kunskaper i sitt modersmål:

[3] För att kunna studera främmande språk, borde man ha ganska bra baskunskaper i det egna modersmålet. (...) Är det nu arabiska eller swahili eller vad som helst, jag tycker att det är absolut den största (utmaningen). När jag funderar på att om jag själv inte kunde finska ordentligt, så hur skulle jag kunna förstå allt, när det också används mycket termer i grammatikundervisningen. (Tiina)

Tiina berättar även att hon har en elev som inte kan nämna vilket språk som är elevens starkaste språk, och hon anser att detta också är ett problem i främmandespråksinläringen. Denna elev har ändå franska eller spanska som hemspråk, och detta underlättar inläring av svenskan enligt Tiina, för språken har i alla fall något gemensamt. Tiina har lagt märke till att av de invandrargrupper som hon har undervisat har elever med rysk bakgrund mest problem med svenskan. Hon säger att eftersom hon inte kan ryska, är det

svårt för henne att veta varför det är så, men hon antar att svenskans och ryskans strukturer skiljer sig så pass mycket från varandra att det orsakar problem för elever med rysk bakgrund. Tiina konstaterar även att finskan är ”ett konstigt språk”, och det är också enligt henne en utmaning för invandrarelever, som först håller på att lära sig finska, att finskan inte är besläktad med svenska språket. Därför är även språkets strukturer ganska annorlunda.

Elisa håller med Tiina och berättar att de som har finska som andraspråk kan ha svårt att lära sig ett nytt främmande språk till då kunskaper i finska inte än är så etablerade. Även hon nämner bristande kunskaper i modersmålet som en orsak till problem:

[4] Om de studerar sitt eget språk, om de studerar sitt modersmål på riktigt, och alla har inte gjort det, så att de inte har någon uppfattning om ett språks strukturer, så är det (en utmaning) att det finns prepositioner och att strukturen är annorlunda. Och när vi kommer till att adjektiv böjs på det här sättet och substantiv på det här sättet och att det finns många olika former, alltså ”oh my god”, de frågar ibland att varför det är så annorlunda jämfört med finskan. (Elisa)

Ritva säger att hon egentligen inte har haft elever som har problem med finskan, för hennes elever har oftast bott en längre tid i Finland. I skolan där hon arbetar anordnas det också förberedande undervisning. Eleverna integreras i den ordinarie undervisningen först när de har så pass goda kunskaper i finska att de klarar sig i en finskspråkig grupp. I den västfinska staden där Ritva undervisar är det enligt henne också relativt lätt att få befrielse från svenskundervisningen, så det är sannolikt att elever med allra svagaste kunskaper i finska inte ens läser svenska i denna skola. Enligt Ritva finns det likadana problem och utmaningar i undervisning av invandrarelever som vad det finns med majoritets elever. Den största utmaningen enligt Ritva är att hur läraren kan motivera elever. Hos invandrarelever, på samma sätt som hos majoritets elever, finns det elever både med hög och dålig inlärningsmotivation. Ritva påpekar ändå att i allmänhet har det varit ganska lätt att motivera invandrarelever i svensklektioner.

Flera lärare nämner ändå att svenskt uttal orsakar särskilt mycket problem hos invandrarelever. Jag antar att svenskt uttal är lättare för elever med finska som modersmål av två anledningar: för det första är finlandssvenskt uttal så pass nära finskt uttal för det finns inte så många ljud som inte finns i finskan och även prosodin är liknande. För det andra

är alfabetet detsamma som i finskan, så det inte heller finns främmande vokaler eller konsonanter som skulle förvirra de elever som har finska som modersmål.

Anne säger att engelskan påverkar uttalet både hos elever med invandrarbakgrund och finsk bakgrund, men hon säger att hon inte vet i vilken mån modersmålet påverkar uttalet p.g.a. att hon inte vet så mycket om elevernas olika modersmål. Även Elisa berättar att engelskan är lättare för invandrarelever, eftersom det är fråga om ett världsspråk som de ofta har en viss kännedom om redan innan de börjar läsa språket i skolan medan svenskan istället kommer från ”ingenstans”.

[5] Engelskan är kanske lättare för elever om de hör språket överallt. (...) Svenskan istället kommer från ”ingenstans”, man behöver anstränga sig mer. Och uttalet är så annorlunda. (...) När det är ”bor” så blir det antingen ”bör” eller ”byr”, nej, det är ”bor”. När det gäller uttalet, finns det mycket att lära sig, uttalet skiljer sig från engelskan. (Elisa)

Ritva anser att hemspråket påverkar hur eleverna uttalar svenska. Hon säger också att invandrarelever framför allt i början tycker att svenskan låter roligt eller konstigt och anser också att uttalet kan vara problematiskt för invandrarelever. Tiina påpekar ändå att invandrarelever ofta, dock beroende på modersmålet, kan uttala t.ex. *b*, *d* och *g* i svenskan, medan finska elever istället använder de för finskan typiska tonlösa varianterna *p*, *t* och *k*. I det följande resonerar Ritva också kring vad det betyder för elevernas språkinläring att staden är tvåspråkig:

[6] Låt oss säga att hemspråket såklart påverkar uttalet. (...) Och i uttalet, i början finns det ju utmaningar. I ett tvåspråkigt område finns det den fördelen att alla skyltar är på två språk och i affärerna hör man det (svenska språket), och på så sätt är språket inte helt främmande för en. Det är en slags fördel, när man tänker på att till exempel i Jyväskylä eller i St. Michel hör man inte svenska. (Ritva)

Det är ganska svårt för dessa lärare att nämna om det annars finns sådana fel som är typiska just för representanter av en viss invandrargrupp respektive finska elever. Enligt Anne är det substantivändelserna, verbböjningen och ordföljden som orsakar mest problem hos alla elever, oberoende av bakgrunden. Hon nämner också att hon har lagt märke till att andra för elever främmande språk påverkar mer svenskinläringen än vad modersmålet gör. Som exempel nämner hon tyskans ordföljd som de elever som läser tyska ofta använder även i svenskan. Anne påpekar ändå att eftersom hon inte känner

till eller kan elevernas olika modersmål, är det egentligen omöjligt för henne att säga om eleverna gör några systematiska fel som beror på interferens från modersmålet.

Enligt Tiinas erfarenheter översätter eleverna ofta direkt från sitt eget modersmål till målspråket, och då blir det sådana fel som beror på att eleverna har ett visst modersmål. Hon säger också att eftersom hon inte kan dessa språk, är det ändå omöjligt för henne att analysera fel. Hon har också lagt märke till att eftersom finskans ordföljd är så fri, är det svårt för finska elever att tillägna sig svenskans mycket strängare ordföljdsregler. Även artikelbruk orsakar mycket problem för finska elever, medan för de elever, som har artiklar i sitt modersmål, är det betydligt lättare att förstå artikelbruket i svenskan och även i spanskan, som Tiina också undervisar. I tabell 2 presenteras de viktigaste faktorer som dessa lärare nämnde sådana som försvårar svenskinläringen hos elever med invandrarbakgrund.

Tabell 2: De vanligaste orsakerna till utmaningar i svenskundervisning av invandrarelever

	Ritva	Elisa	Anne	Tiina	Terhi
Bristande kunskaper i finska	x	x	x	x	x
Bristande kunskaper i modersmålet		x		x	
Mångspråkighet	x	x	x	x	
Inlärningssvårigheter	x		x		
Dålig attityd till svenskan		x		x	x
Dålig skolmotivation	x		x		
Bristande skolrutiner	x	x	x		
Innehållet i läroböckerna (Kulturellt bundet innehåll/ Övningar baserade på finskan)			x		x
Inget stöd av föräldrar (t.ex. i hemuppgifter)		x	x		
Familjens situation (t.ex. inget uppehållstillstånd)		x	x		

Om dessa resultat jämförs med Lahdenperäs (1997) resonemang om hur lärare förhåller sig till invandrarelevernas skolsvårigheter, kan den slutsatsen dras att även dessa lärare åtminstone delvis tenderar att se brister snarare i att eleverna inte kan finska tillräckligt bra eller att mångspråkighet förvirrar dem. Däremot nämner de inte så ofta t.ex. skolmiljön och skolans verksamhet eller familjens situation som potentiella orsaker till problem.

Dock nämns också läroböcker och att övningarna barserar sig på finskan samt provsituationer utmanande. Att elevernas modersmål inte nödvändigtvis ses som en viktig faktor i all inlärning syns i att endast två av lärarna nämner bristande kunskaper i modersmålet som ett hinder för skolarbetet, medan svaga kunskaper i finska är lättare att se som en central orsak till problem. Antingen dålig skolmotivation eller dålig attityd till svenskan nämns av alla informanter. Lärarna konstaterar ändå att dessa två orsaker gäller också hos alla elever och dessutom betonar de att invandrarelever i genomsnitt har positivare attityder till svenskan.

4.1.1 Invandrarelevernas attityder till svenskan

Elisa betonar att jämfört med finska elever är det lättare att motivera invandrarelever, och att de ofta är mycket villiga att lära sig svenska. Det bör påpekas att skolan där Elisa arbetar erbjuder så kallad ”valfri svenska” för de elever som ännu inte har integrerats i ordinarie grupper, så hennes elever läser svenska frivilligt. Hon säger att t.o.m. de relativt nyanlända eleverna som börjar med grundkurs i engelska brukar fråga henne när de får börja med svenskan också. Elisa betonar att de absolut inte har några negativa attityder, men har man bott längre i Finland kan man ha liknande attityder som finska klasskompisar:

[7]Attityden är positiv. De vill läsa svenska och skulle vilja börja tidigare än vad vi gör. Självklart finns det också sådana som säger att var de skulle behöva svenskan. En viss elev som nuförtiden säger så här, så han har tillägnat sig mycket snabbt alla finska seder och tydligen också attityder. Den här killen har mycket finska kompisar och ett helt gäng finska killar som kompisar så kanske kommer attityden därifrån. (Elisa)

Elisa undervisar i olika ämnen, främst i förberedelseklasser och i så kallade ledklasser. När intervjun genomfördes hade hon också en nybörjargrupp i B1-svenska. Enligt henne finns det en tydlig skillnad i majoritets- och minoritets elever för finska elever brukar vara betydligt blygare att delta i undervisningen:

[8] Jag skulle säga så här att de här invandrarna är väldigt modiga, ofta redan efter den första lektionen kan man höra ett glatt sorl från korridoren när de upprepar de här orden och skrattar, skrattar åt varandra och skrattar åt sig själva, och sedan upprepar de typ ”god dag” och är modiga. I år, nybörjargruppen i B-svenska i årskurs sju, det är obegripligt hur de inte vågar säga någonting, så blyga är de, vad skulle jag säga, att endast en fjärdedel av eleverna i den här

gruppen vågar räcka upp handen och säga någonting. Det blir uttalsfel, men att sedan kan vi öva mera. (...) En enorm skillnad. Så att jag är helt förvånad, såklart när jag inte alls har undervisat finska majoritets elever på flera år, och sedan i svenska. (Elisa)

Även Anne betonar vikten av att kunna motivera elever. Hon säger att om man lyckas bra med att motivera invandrarelever, kan de få hur bra resultat som helst. Att föräldrarna inte är finska kan enligt henne ha både negativ och positiv inverkan på motivation hos elever:

[9] De här eleverna saknar ju stöd från hemmet då föräldrarna knappast kan svenska. Men jag har inte lagt märke till att de på något sätt hade mer negativ attityd i alla fall. Den negativa attityden kommer absolut inte heller hemifrån, den för finländare typiska attityden kommer inte därifrån. Och ganska många som kommer från Somalia har väldigt mycket bekanta och släkt i Sverige. Många pratar om att de ska besöka släktingar i Sverige och de är ju mycket mer släktkära och har mycket kontakt med dem, så har jag förstått. Och en del har fotbollsturneringar i Sverige och så vidare. Att de i alla fall inte har mer negativ attityd, kanske i början gör de motstånd. Och nu när debatten om svenska språket överhuvudtaget svallar hög, om det är nödvändigt att läsa svenska och vad man ska göra med det, och eleverna säger mig ofta att vad du ska göra nästa år när du inte längre har något jobb. (Anne)

Tiina säger att hon har invandrarelever med både bra och dålig motivation till svenska språket, men hon betonar att hon inte har tillräckligt med erfarenhet för att kunna dra några slutsatser. Hon säger att är invandrareleven duktig i språk i allmänhet, har eleven oftast en hög motivation. Enligt henne är vissa mångspråkiga elever mycket stolta över att kunna flera språk och läser främmande språk gärna. Många kommer också från så hårda förhållanden att de uppskattar all utbildning mycket högt. Även enligt Tiina är de modigare i språklektionerna än finska elever, och hon säger att det är typiskt för finska elever att de säger någonting först då de är helt säkra på att de har rätt, medan hon tycker att detsamma inte gäller hos invandrarelever. Tiina bekräftar att de elever som har bott länge eller hela sitt liv i Finland och har integrerats i det finska samhället har liknande attityder som sina finska klasskamrater, men även hon konstaterar att de negativa attityderna inte kommer hemifrån.

Ritva tror att faktumet att flera invandrare arbetar inom servicebranschen har lett till att invandrarelever förstår vikten av att kunna svenska om de vill förbättra sina möjligheter

att få ett jobb i ett tvåspråkigt område. Även hon tycker att invandrarföräldrar förhåller sig positivt till svenskan.

4.1.2 Att ta hänsyn till invandrarelever i undervisningen

Med att ta hänsyn till att eleverna har olika bakgrunder menas i detta avsnitt för det första hur lärarna kan lyfta fram olika kulturer och språk i sin undervisning och på så sätt se de flerkulturella och flerspråkiga eleverna som en resurs i undervisningen. För det andra behandlas också hur informanterna tar hänsyn till att undervisningsspråket och finska läromedel kan utgöra ett hinder för inläringen.

Tiina berättar att med hjälp av elever med olika etnicitet och språk kan man ha konkreta exempel i sina lektioner om hur olika språk fungerar och även jämföra olika kulturer. Detta berikar undervisningen och eleverna kan konkret se att det verkligen finns olika språk och kulturer även utanför läroböcker. Hon antar att på detta sätt kan eleverna även bli mer toleranta mot olika kulturer. Anne tar också gärna exempel från elevernas modersmål och jämför dem med svenskan, men hon påpekar att det också kan förvirra elever, speciellt om deras kunskaper i finska inte är så bra

I allmänhet rapporterar lärarna att de inte i högre grad tar hänsyn till att det finns elever med olika språk och kulturer i klassen. Ett viktigt skäl till detta, beroende på gruppen, är att eleverna kan ha bott i Finland i hela sitt liv, tillägnat sig finsk kultur och pratar finska som modersmål eller behärskar språket på infödd nivå. Då finns det enligt lärarna ingen anledning till att speciellt understryka att dessa elever har invandrarstatus. Orsaken till att lärarna inte alltid kan ta hänsyn till invandrarelevernas behov i sin undervisning är enligt dessa lärare att de i allmänhet har mycket utmaningar med de elever som har inlärningssvårigheter, och att elever med invandrarbakgrund inte syns som ”ett speciellt problem” i undervisningen. Det finns invandrarelever som behöver stödundervisning eller som är i specialundervisning, på samma sätt som också finska elever med skolsvårigheter. Tiina konstaterar att grupperna nuförtiden är mycket heterogena, och att det finns så mycket elever med speciella behov att det inte är just p.g.a. invandrarelever att det behövs mycket differentiering. Hon säger också att det egentligen är bra om det finns elever med bristande kunskaper i finska, för då är man tvungen att vara mycket tydlig i sin undervisning, och detta är till nytta för alla elever. Även Saarela (2013) kommer fram till att invandrarelever inte behöver något speciellt stöd i sina språkstudier

i högre grad än finska elever, den individuella inlärningstakten dock ofta är långsammare om eleven ännu har mycket att göra med finskan.

Det som dessa lärare också poängterar är att tidsbristen är en orsak till varför lärarna inte alltid har möjlighet att hitta sådana lösningar som skulle vara lämpliga för de elever som inte kan finska så bra. De talar också om att i heterogena och stora undervisningsgrupper kan det vara svårt att veta vilka speciella behov som eleverna har, och att det kan hända att lärare först i provsituationen får reda på att eleven inte har haft tillräckliga förutsättningar att följa undervisningen.

Anne säger att hon inte har försökt att differentiera så att undervisningen speciellt skulle motsvara invandrarelevernas behov. Istället har hon, i samarbete med specialpedagogen, försökt hitta sådana lösningar som skulle hjälpa alla elever som har speciella behov. Terhi har istället försökt formulera sådana provuppgifter att elevens bristande kunskaper i finska inte ska utgöra ett hinder. Hon undviker framför allt översättningsövningar och använder mycket bilder i sina prov istället för finska ord. Hon berättar att eftersom hon har arbetat som lärare först i två år, varav ett år i en denna mångkulturella skola, har hon inte så mycket erfarenheter av på vilket sätt hon egentligen borde lösa problem med vissa elever, och ibland hamnar hon i besvärliga situationer:

[10] I höstas utarbetade jag till och med separata prov för de som inte är så bra i finskan, tills en kollega sa att det är helt onödigt, att de i alla fall går i en finskspråkig skola, så de är tvungna i något skede, de kan inte undvika det, de är tvungna att lära sig finska. Men jag tycker att det egentligen är motstridigt på något sätt, när eleven ändå borde få visa sina kunskaper i svenska eller engelska utan att finska språket utgör ett hinder. Hur kan man lösa problemet? Jag vet inte, en rysk tjej, som inte kan finska, så hur kan hon då visa sina kunskaper i svenska när jag inte kan ryska, kanske på engelska, i praktiken är det väldigt svårt att organisera. Det är mycket tungt, hon läser inte ens sina läxor, när det är så väldigt tungt, även om det handlar bara om en liten övning så behöver man översätta vartenda ord till ryska. (..) Och att översätta alla stycken till ryska, så jag kan ju inte ens kontrollera om hon har översatt korrekt när jag inte kan ryska. Det är mycket tungt också för henne, jag förstår att det är alldeles hemskt. Kanske vore det lättare att bara låta bli. (Terhi)

Elisa, som undervisar grupper i förberedande undervisning, säger att alla lärare i den ordinarie undervisningen inte tar hänsyn till att eleven inte förstår språket lika bra som finska elever. Hon berättar att när hennes elever integreras i den ordinarie undervisning-

en, kan det bli så att läraren senare kommer till henne och frågar varför eleven inte kan någonting i provet. Elisa säger att hon också borde vara mer aktiv och berätta mer information om elever innan de integreras i vanliga klasser samt ge råd hur det är möjligt att underlätta provsituationer. Som exempel nämner hon att man kan ha muntliga prov istället för skriftliga, ge eleven möjlighet att ta läroboken och häftet med sig i provet och ge mer tid att skriva provet.

4.1.3 Läromaterialet som utmaning

Lärarna delade också olika erfarenheter av hur läromaterialet i svenskan innehållsligt passar för elever med olik kulturell och religiös bakgrund. I allmänhet rapporterar dessa lärare att läromaterialet inte orsakar problem, för teman är så pass neutrala.

Anne berättar ändå att ibland finns det sådana teman i läroböcker som hon gärna vill undvika på lektionerna. Som exempel nämner hon lärobokstext om kriget, och om det finns elever som har flytt från kriget så vill hon inte behandla sådana texter med eleverna. Terhi har ändå lagt märke till att det ibland är svårt för läraren att veta hurdana bakgrundskunskaper invandrarelever har och vilka övningar som inte är lämpliga för alla elever och kom på två problematiska fall från engelsklektioner:

[11] Jag har en grupp i engelska där ingen av eleverna är finskspråkig, så hade vi en läsförståelseövning som handlade om norrsken, och den sista frågan var vilken företeelse det är fråga om. Så ingen av dem visste, och jag bara att varför, de är ju ganska bra i engelska, så efter det frågade jag att varför ni inte förstod att det handlade om norrsken. Sen frågade de att vad norrsken är för någonting, och jag sa det också på engelska, och sen kom det fram att de inte kände till företeelsen som heter norrsken. (Terhi)

[12] I en engelsklektion hade vi en hörförståelseövning, att man skulle rita, först lyssna på bandet, att man skulle rita en katt efter instruktioner, att man liksom skulle rita ett vågrätt streck och ett lodrätt streck och cirklar och så vidare. Hela bakre raden, de somaliska killarna, slängde bort sina pennor så här, att de inte kan göra övningen. Sen jag bara att var nu inte dumma, att ta nu era pennor, och att alla ska göra övningen. De får inte skriva en levande varelse, och det visste jag inte. Jag har aldrig hört om det. Och jag bara hur så, tills någon av dem sa, att man inte får rita någon levande varelse i deras religion. Det var en liten överraskning för mig, allt klart, sen var det tre elever som gjorde övningen. Okej, nästa år ska vi inte göra den här övningen. Sådana här fall har vi, men de är

*egentligen ganska roliga i sig, man lär sig hela tiden, nu vet jag också det här.
(Terhi)*

Terhi säger ändå att läroboksförfattare inte heller kan ta hänsyn till alla möjliga kulturer vid planering av läromaterialet och att de inte heller kan vara medvetna om allt möjligt. Ritva berättar att hon inte har stött på innehållsliga problem vad gäller läromaterialet. Enligt henne är innehållet i läroböckerna i B1-svenska så pass globalt att teman är lämpliga för alla elever, som t.ex. länder och kulturer, olika livssituationer, yrkesval och olika sociala situationer. Enligt henne finns det inga religiösa teman i läroböcker eller annat liknande som skulle kunna vara problematiskt. Hon betonar att det är möjligt att i läroböcker i A2-språk kan det också finnas mer komplicerade teman.

4.2 Lärarnas kunskaper i att undervisa invandrare

Hur dessa lärare utvärderar sina kunskaper i att undervisa elever med invandrabakgrund varierar ganska mycket. Skillnaderna verkar bero på hur mycket läraren har invandrarelever, hurdana kunskaper i finska deras elever har, vilka etniska grupper eleverna representerar och naturligtvis hur långa erfarenheter läraren har av att undervisa elever med invandrabakgrund. Dock finns det också skillnader i hur mycket lärarna egentligen har ens tänkt på att de kanske borde ta mer hänsyn till elevernas skiftande språkliga och kulturella bakgrunder.

Elisa arbetar nästan endast med invandrarelever i förberedelseklasser, och därför är det självklart för henne att hon inte kan undervisa på samma sätt som i den ordinarie undervisningen, utan att det är alltid elevens bakgrund och finska som andraspråkstatus som ska beaktas. Hon anser sig ha de kunskaper som arbetet i en mångkulturell skola kräver och berättar även att arbetet innebär så mycket mer än bara undervisning:

[13] Ja, det tror jag att jag har. När jag når den högsta kunskapsnivån så sen ska jag pensionera mig. Jag har fördjupat mig i det här arbetet helt och hållet, så jag börjar ha en uppfattning om det här. Och det här arbetet har alltså förändrat mig väldigt mycket, när man bemöter eleven som människa och eleverna kommer så nära. Ibland kommer de också för nära, jag får veta om deras hemska upplevelser, det finns drama, dramatik, elände och hemska bakgrunder. Det är ju så att de kommer för nära, att man inte bara kan stänga dörren och gå hem och glömma bort allt. Man ska vara kurator och hälsovårdare, psykolog och ibland också polis

och allt möjligt samtidigt, att det handlar mycket mer än bara om att undervisa.
(Elisa)

Terhi har tydligen problematiserat hur hon kunde differentiera undervisningen för elever med bristande kunskaper i finska. Hon säger att hon som en nybliven lärare har en känsla att för hennes kollegor är det självklart hur man agerar med invandrarelever och vad man ska ta hänsyn till vid planering av undervisning samt i undervisningssituationer. Hon säger ändå att hon har lärt sig mycket under året:

[14] Just det att man på sätt och vis nu vet vad man inte ska göra. Åtminstone vad jag under mitt första år har gjort fel, behöver jag inte upprepa nästa år. Man lär sig genom praktiken. Hela tiden märker man hurdana övningar som är lämpliga.
(Terhi)

De yngre lärarna Terhi, Anne och Tiina berättar att de inte kan komma ihåg att invandratemat hade lyfts fram i lärarutbildningen. Elisa säger också att det behövs mer utbildning för lärare. Ritva för sin del upplever att hon har tillräckliga kunskaper, för hennes elever har mycket sällan problem med finska språket. Om det finns något problematiskt, kan hon be om hjälp av en kollega.

Anne säger att hon genom erfarenheten har lärt sig att hur behandla olika elever. Hon betonar att hon framför allt tror på kraften av att motivera elever, och detta gäller alla elever oavsett bakgrunden. Det viktigaste enligt henne är att skapa en trevlig och positiv atmosfär i klassen, vilket leder till bättre attityder till ämnet och därigenom också till bättre resultat. Hon säger också att svenska som skolämne inte är speciellt svårt, och detta vill hon också betona för sina elever. Vid sidan av arbetet har Anne också studerat specialpedagogik. Hon säger att skolan som hon arbetar i har satsat mycket på lärarnas tilläggsutbildning, eftersom kulturell mångfald ses som en rikedom. Hon poängterar att det inte är fråga om någon enkel företeelse och att det handlar om mycket mer än att eleverna bara har olika hemspråk:

[15] För mycket har vi inte haft det, det skulle säkert vara bättre om vi hade ännu mer. Det handlar om mycket mer än bara så, till exempel hurdan ställning flickorna har i den somaliska kulturen, och det handlar om att hur bemöta elevernas föräldrar och hur de förhåller sig till kvinnor, så att det handlar om mycket mer än bara språkundervisningen. Att det finns säkert mycket som vi liksom inte vet.
(Anne)

Terhi anser att hon inte vet tillräckligt om elevernas olika religioner och kulturer, vilket ibland har lett till besvärliga situationer (citat 11 och 12). Hon poängterar att lärarutbildningen borde ge bättre förutsättningar för nyblivna lärare att bemöta elever med invandrarbakgrund, och att hon egentligen har lärt sig sådana kunskaper först i arbetslivet:

[16] Genom praktiken, jag borde kanske vara mer aktiv och ta reda på olika religioner och sådana här saker, men när man då går hem och har en massa prov att rätta, så gör man bara vad som är ett måste. (..) Jag skäms över det (att inte veta mer), jag borde ta reda på, det här med religionerna kommer ofta fram. (Terhi)

Tiina säger att hon inte egentligen har stött på speciellt svåra situationer och berättar att det också erbjuds vidareutbildning. Hon har ändå inte deltagit i dem, för hon skulle vara intresserad av kurser som speciellt är inriktade till språklärare. Tiina, som har utexaminerats 2013 men arbetat som lärare sedan 2010, anser att lärarutbildningen inte motsvarar de nutida behoven. Hon kan inte komma ihåg att hon hade fått någon utbildning i hur bemöta elever med invandrarbakgrund:

[17] Absolut inte, alldeles för lite. Det är så roligt, arbetet lär man sig endast i praktiken, så är det ju. Men till exempel, vi hade en studievecka specialpedagogik under hela ämneslärarutbildningen, är det nu tillsammans 35 studieveckor, och en av dem är specialpedagogik, och sen när man tänker på hur mycket man behöver den i arbetslivet, så koncentrerade man sig inte ens på elever med invandrarbakgrund, utan man pratade mer om Asperger och sånt. Så, jag kan inte säga att jag hade något slags utbildning till att bemöta elever med invandrarbakgrund. (..) Och sen faktumet att i övningsskolorna (..) elevmaterialet är något helt annat än i verkligheten, så det har ingenting med verkligheten att göra. Alltså, hur har jag fått information om att hur undervisa invandrarelever, genom praktiken. (Tiina)

4.2.1 Bedömning av invandrarelever

Samtliga lärare rapporterar att elevens invandrarbakgrund tas i beaktande vid bedömning. Anne poängterar att lärarna ändå inte kan ”se mellan fingrarna”, eftersom om eleven har integrerats i den ordinarie undervisningen, kan läraren anta att denna elev även har förutsättningar att klara av skolarbetet. Dock betonar Anne att det är möjligt att ge sifferbetyg först i slutbetyget. Anne säger också att de största problemen är i realämnen,

och även Tiina anser att det är på många sätt lättare att vara språklärare, för i prov spelar kunskaper i finska inte lika stor roll som i realämnen. Tiina säger att varje ämnesgrupp har sina egna principer att bedöma elevernas kunskaper. Hon påpekar också att lärare i allmänhet brukar diskutera elevernas betyg med varandra, för bedömning känns ofta problematiskt. Anne säger att hon också pratar med specialläraren och finska som andraspråkläraren om hon känner sig osäker vid bedömning av elever med ett annat modersmål än finska. Hon betonar att det krävs sensitivitet av läraren att inse vilka faktorer som kan påverka hur dessa elever klarar sig i främmandespråksundervisningen.

Terhi berättar att hon inte har diskuterat med andra i personalen om skolan har några gemensamma riktlinjer, men att hon vid bedömning av andraspråkselever tar till hänsyn om finska språket har utgjort ett hinder i vissa provuppgifter. Ritva betonar att invandrarelever också har rätt till att de inte bedöms lika strängt som finska elever då det är klart att de svagare kunskaperna i finska har påverkat t.ex. provresultatet.

Elisa nämner att i skolan där hon arbetar är den viktigaste principen att eleven mår bra, och detta är ett slags gemensam riktlinje. Detta innebär att lärarna ska tänka på att inte vara alltför stränga och kräva för mycket av sina invandrarelever, utan förstå att de kan ha traumatiska erfarenheter bakom sig och svårigheter med att integreras i Finland. Hon säger att självklart ska bristande kunskaper i finska tas i hänsyn vid bedömning, och hon hoppas att det också är en allmän praxis i denna skola. Hon säger att lärarna ändå är ganska försiktiga med att ge råd till sina kollegor, och detta möjligtvis försvårar samarbetet mellan lärarna.

4.2.2 Identifiering av inlärningssvårigheter hos invandrarelever

Elisa säger att ett år i förberedande undervisning mycket sällan ger tillräckliga kunskaper i finska så att eleven helt och hållet kunde integreras i ordinarie klasser. Hon betonar ändå att det finns ämnen där finska språket inte spelar lika stor roll och då räcker mindre än ett års förberedande studier mycket väl, men det finns även sådana ämnen, som historia, där kunskaper i både finska språket och den finska kulturen står i centrum, och just historia känns vara ett speciellt svårt ämne för relativt nyanlända elever. Tiina anser att eleverna i praktiken inte alltid har tillräckliga kunskaper i finska när de integreras i den ordinarie undervisningen. Terhi, som undervisar också engelska, berättar att eleverna ofta i ganska tidigt skede integreras i engelskundervisningen, och att det inte är bara

skolbakgrunder, utan framför allt personliga egenskaper, som begåvning och motivation, som avgör om eleven lyckas med studierna. I svenskundervisningen integreras elever i de skolor som dessa lärare arbetar inte så tidigt. Som redan tidigare redogjordes, är det allmänt i skolan där både Elisa och Ritva arbetar elever med svagare kunskaper i finska får befrielse från svenskan. Lärarna betonar ändå att det är lättare att integrera elever i språkämnerna än t.ex. i realämnen.

Lärarna har lite olika syn på hur lätt det är att identifiera om svårigheter beror på bristande kunskaper i finska eller är det fråga om inlärningssvårigheter, som t.ex. läs- och skrivsvårigheter. Det betonas ändå av lärarna att speciallärare informerar dem om eventuella inlärningssvårigheter hos elever. Som problem nämns att undervisningsstoffet i början är så pass enkelt att det är ganska lätt även för svagare elever att hänga med i undervisningen, och då kan det hända att läraren inte märker problemen:

*[18] Då det är fråga om inlärningssvårigheter, så syns det ju. Och det syns i allt. Om det däremot är fråga om bara bristande kunskaper i finska, så kan de ändå vara mycket duktiga i vissa saker i svenska. Om man har tydliga inlärnings-
svårigheter så börjar jag fundera med specialläraren, jag tycker att de (inlärnings-
svårigheter) kommer ju fram. Såklart inte nödvändigtvis, det kan vara missle-
dande då svenskan är så lätt i början, säger man fram till julen (...) Men kanske ef-
ter det börjar jag inse om bokstäverna är huller om buller, såklart ser man det
kanske redan tidigare (...) Men mycket ofta är jag redan medveten om eleven har
inlärningssvårigheter, och det syns ju i alla ämnen. (Anne)*

Som Anne nämner, syns inlärningssvårigheter i alla ämnen. Terhi tycker ändå att det inte är så enkelt att veta om det är fråga om inlärningssvårigheter eller interferens från modersmålet eller svaga kunskaper i finska som påverkar svenskinläringen. Som exempel nämner hon att då eleven blandar mellan B och D är det svårt för henne att säga om det nu bara handlar om att eleven inte har dessa bokstäver i sitt modersmål.

Ritva betonar att nuförtiden testas alla elever i skolan hon arbetar av speciallärare. Hon säger ändå att eleverna dock kan ha dolda inlärningssvårigheter som syns indirekt. Inlärningssvårigheter kan enligt henne förekomma genom att eleven stör undervisningen, avbryter läraren kontinuerligt och kräver uppmärksamhet av läraren. Då kan det hända att läraren först efter provet uppfattar att eleven har inlärningssvårigheter som möjligtvis är en orsak till att eleven stör undervisningen.

4.3 Kultur, språk och skolarbete

Informanterna betonar ofta att det tycks vara sådana individuella egenskaper hos eleven som motivation och begåvning som avgör hur framgångsrik eleven är i sina studier i svenska. Dock tas kunskaper i finska samt i modersmålet också ofta fram. Betraktar man skolarbetet i allmänhet och dess relation till olika språkliga, sociala, kulturella och religiösa bakgrunder är det lätt att dra den slutsatsen att de verkligen är viktiga faktorer som påverkar vardagen i mångkulturella skolor.

De religiösa högtiderna påverkar skolarbetet framför allt hos muslimska elever. Dessa elever får ledigt från skolan då de firar sina högtider medan andra elever deltar i undervisningen. Enligt Ritva kan eleverna känna sig trötta och svaga under fastemånaden ramadan då det inte är tillåtet äta eller dricka från soluppgång till solnedgång.

Elisa påpekar att i alla kulturer verkar det inte vara självklart att man ska gå i skolan regelbundet och att i olika kulturer har även olika uppfattningar om tiden. Hon säger att det är många som har svårigheter att förstå att det inte är samma sak att komma i tid och att komma tio minuter för sent. Även flera andra lärare diskuterar samma fenomen.

Redan pubertetsåldern i sig har sin inverkan på skolarbetet. När det är fråga om högsta-dieelever påpekar flera lärare att det inte är så lätt att skilja vilka företeelser som kan förklaras med puberteten och vilka för sin del har någonting med kulturen att göra. Det är också svårt att veta hur pubertetsåldern syns i olika invandrarkulturer. Elisa säger att eftersom finska flickor är klädda i trendiga och avslöjande kläder kan det orsaka motstridiga känslor i muslimska flickor som ska bära sin traditionella klädsel. De väntas också ett visst beteende hemma, vilket kan leda till att de känner sig friare i skolsammanhanget och vill prova sina gränser i skolan.

Terhi sammanfattar att läraren ska vara försiktig med sina uttalanden för att undvika konflikter i klassen. Det är flera saker som läraren kanske inte ens kommer att tänka på i början, och därför är det viktigt att de mer erfarna kollegorna belyser vad som ska tas till hänsyn. Hon säger att arbetet i en mångkulturell skola kräver hög empatiförmåga av läraren men är också lärorikt:

[19] Under det här året har min syn på livet vidgats ganska mycket. Så att jag har liksom blivit mer försiktig med att uttala mig och ta ställning till sådant som har

något med kläder, mat och familjeangelägenheter att göra, eftersom alla inte har en likadan uppfattning om familjen eller likadana matvanor. Jag är försiktig med att inte kläcka ur mig dumma saker. Det finns också ganska mycket elever med hård bakgrund. Så fick jag ett råd att aldrig säga pappa eller mamma till elever, utan man ska prata om vårdnadshavare, eftersom det finns många som har förlorat sina föräldrar eller att de inte är närvarande i barnets liv. (..) Sen har jag också, om eleverna har en uppgift att berätta om sin familj och hobbyer, så har jag sagt att man också får berätta om sina kompisar eller att man inte behöver berätta om kärnfamiljen, att det finns pappa, syster, bror, utan man får berätta ganska fritt. (Terhi)

Elisa diskuterar speciellt de utmaningar som nyanlända elever kan ha. Elever lever en dag i taget eftersom framtiden är helt oklar för dem. Situationen där familjen är helt omedveten om vad som kommer att hända ens i närmaste framtid försvårar skolarbetet:

[20] Det finns familjer som saknas uppehållstillstånd, till exempel, så finns det ett hot att de avvisas från landet, och det orsakar mycket stress. Det påverkar beteendet. Eller, vi har haft sådana fall i år att en familj har avvisats mitt i läsåret, och några har inte haft uppehållstillstånd och barn har varit mycket oroliga och nervösa innan de har fått beslutet att de får stanna, att de liksom är helt anorlunda när de kommer till skolan efter beslutet. (Elisa)

Även Anne pratar om att läraren ska vara försiktig med vilka samtalsämnen som är lämpliga. Hon betonar ändå att representanter av olika kulturer och religioner möjliggör mycket fruktbara samtal i klassen, och läraren ska även själv vara kritisk mot sina egna värderingar och stereotypi:

[21] Kanske är man tvungen att fundera på om det finns teman som man inte kan diskutera, homosexualitet orsakar bråk bland elever (..) Har man till exempel många islamiska elever i gruppen så är den ett svårt tema, eller sådana teman är utmanande. Jag hade en grupp (..) det var kanske bara två finländare i hela gruppen, och vi pratade väldigt mycket om vem som får vara ihop med vem, att enligt deras regler får flickorna inte vara ihop med finska pojkar, och allt sånt här, en stor rikedom (kulturell mångfald). Det öppnar också mina ögon och får mig att tänka på många saker på ett helt annat sätt, de har en helt olik livsstil. Och sen finns det allt sånt här att det var en som sa att "min farfar/morfar har sju fruar", och jag bara "aaa hur har han råd med det" och "berätta mer", att sådana saker kan leda till roliga diskussioner. Kanske kan man ta hänsyn till det, att man ska rannsaka sina egna attityder, att man säkert också själv har alla slags stereotypi, sådana som man själv har blivit van vid och vuxit in i. Att på sätt och vis är den (kulturell mångfald) en sak som kan tas och också ska tas till hänsyn i allt, men

det löner sig inte att göra ett stort nummer av den, och man behöver inte heller göra det. (Anne)

Anne fortsätter att arbetet i en mångkulturell skola kräver av läraren att hon eller han absolut ska tåla olikhet. Läraren ska också vara flexibel och acceptera att det ofta krävs extra resurser och mer organisering för att allt skulle fungera. Är man främlingsfientlig eller fördomsfull är detta arbete ingenting för en:

[22] När jag började här, så visste jag inte alls hur mycket elever med invandrarbakgrund det finns här. (...) Men jag ser det som en rikedom och i vår skola syns det mycket i fester, temadagar och så vidare. Eleverna kallar mig ju ibland för rasist när jag byter deras plats om de stör undervisningen, och då säger jag att jobbar man här så kan man inte vara rasist, inte alls. (...) Att sådana inte kan arbeta här. Och att man förstår till exempel hur man planerar idrottslektioner, alla kan inte gå på simhallen och så vidare. Försöker man bunta ihop alla elever så skjuter man sig själv i foten hela tiden. (Anne)

Tiina påpekar ändå att elevernas bakgrunder i allmänhet är mycket heterogena, och att det inte är bara p.g.a. invandrarelever att läraren ska vara öppen inför olika situationer:

[23] Man ska bara vara öppen för allt, när vi till exempel har föräldramöten (...) Vi har också sånt att vi har olika religioner och föräldrar av samma kön och så vidare, att det inte bara är fråga om kulturer eller språk eller religioner, nuförtiden ska man vara förberedd för allt. (Tiina)

Vad gäller representanter av olika etniska grupper och deras förhållningssätt till skolarbetet har lärarna delvis olika åsikter och det betonas också att det mer fråga om elevens personlighet och talanger. Enligt Anne är elever med somalisk bakgrund flitiga och hon nämner också att ryska och estniska elever uppskattar skolan högt. Enligt Tiinas erfarenheter har ryska föräldrar även mycket höga förväntningar på deras barns skolgång. Terhi anser också speciellt somaliska flickor vara mycket flitiga, men säger att det kanske ändå inte är den etniska bakgrunden som avgör hur eleven förhåller sig till skolan, och betonar att det finns både mer och mindre flitiga elever i alla invandrargrupper. På samma sätt som läraren inte kan betrakta finska elever som en homogen grupp, går det inte heller att generalisera elever utifrån ursprung. Elisa som undervisar relativt nyanlända elever är av den åsikten att den tidigare skolbakgrunden spelar en stor roll i hurdana skolkunskaper hennes elever har. Hon nämner att de som kommer från t.ex. Kongo och Afghanistan har gått i skolan i sitt hemland, men att hennes somaliska elever inte har haft den möjligheten och därför saknas de skolrutiner.

Tiina poängterar att familjens etniska bakgrund inte är avgörande vad gäller barnens skolkunskaper. Hon tycker att det är föräldrarnas utbildningsnivå som i hög grad påverkar barnens framgång i skolan. Föräldrarna med högre utbildning kan mer sannolikt ge mer stöd för sitt barn och de satsar också mer på samarbetet med skolan.

Anne sammanfattar att utmaningar finns ju mycket, men att hennes erfarenheter av att undervisa elever med invandrabakgrund huvudsakligen är positiva. Hon poängterar att utmaningar är en rikedom och eftersom hon har arbetat i samma skola sedan sin utexaminering, vet hon egentligen inte ens hur det är att arbeta med endast finska elever. Det är också lärorikt för finska elever att ha olika kulturer omkring sig. Hon säger sig vara stolt över sina egna barn som inte gör någon skillnad mellan ”oss” och ”dem”, utan det är helt naturligt för dem att ha vänner som har utländsk bakgrund.

4.3.1 Lärare och föräldrar

Dessa lärare är eniga om att invandrarföräldrarna uppskattar skolan högt och är mycket intresserade av sitt barns skolgång. Om ett gemensamt språk saknas är samarbetet mellan hemmet och skolan mer krävande. Det rapporteras av lärarna att föräldrarna till invandrarelever är noggrannare än finska föräldrar att barn ska bete sig bra i skolan och tar på allvar om deras barn har beteendestörningar. Detta tycks bero på att värderingar i flera invandrarkulturer är mer traditionella, vilket innebär stängare regler för vad som är lämpligt samt respekt för vuxna.

Enligt lärarna ställer invandrarföräldrarna ofta höga förväntningar på sina barns skolgång – även för höga. Ritva konstaterar att det är svårt för många föräldrar att inse hurdana kunskaper t.ex. studier på gymnasienivå kräver av eleven:

[24] Alla (invandrarföräldrar) är intresserade av deras barns skolgång och de vill att deras barn är framgångsrika. Kanske har de blivit mer realistiska under åren så att de inte längre har för höga förväntningar på sina barns framgång. Att de redan kan förstå i vilken nivå deras barn är kunskapsmässigt. Att flera har för höga förväntningar på att gå på gymnasium, några har kommit hit direkt från flyktingläger, eller från Afrika från ett område där det inte har funnits möjligheter att gå i skolan, så vill de direkt gå på gymnasium. De förstår inte att man först ska gå i förberedande klasser och avlägga grundskolan och därefter kan man fundera på om man kan gå på gymnasium. När de här familjerna ändå har flera barn så alla erfarenheter ger då en realistisk bild på vad skolan verkligen är. (Ritva)

Enligt Annes erfarenheter är det svårt för många invandrapojkar att respektera och lyda kvinnliga lärare för i flera kulturer har kvinnor en helt annorlunda roll än i Finland. Hon säger också att för många föräldrar är det viktigt att det inte är bara mor som diskuterar med läraren i föräldramöte, utan att far eller åtminstone storebror ska också vara med. Då räcker det inte heller från skolans sida med att endast den kvinnliga läraren är med, utan rektorn eller någon manlig lärare ska också vara närvarande. Ibland känner hon sig otillräcklig, och föräldrarnas krav orsakar motstridiga känslor i henne. Anne påpekar ändå att samarbetet ska tas på allvar:

[25] Man ska bara inte ta det personligt, dock ibland tänker jag att här hos oss gör man så här, och att vi inte ska slösa några extra resurser för det här, men å andra sidan är det ju väldigt viktigt att samarbetet med föräldrarna fungerar bra. (Anne)

Elisa säger ändå att i vissa fall har invandrafäder vägrat att möta kvinnliga lärare, och då är det bara mödrar som hon har samarbetat med. Idag tror hon ändå av att det är ingen som underskattar eller föraktar henne därför att hon är kvinna, och hon poängterar att åldern också spelar en stor roll:

[26] Idag har jag inte längre en sådan känsla, som jag sa, att jag har blivit äldre påverkar saken, just nu upplever jag inte att någon av pojkarna underskattade eller föraktade mig. Men tidigare har det funnits sådant hos äldre pojkar från arabländer, att de tydligt har varit fientliga och attityden är den att fäderna inte heller har varit villiga att komma på mötena, utan det är mödrarna som sköter om saker. (Elisa)

Elisa betonar att i många invandrarkulturer är det självklart att man ska uppskatta äldre personer. Ritva berättar att hon har en känsla av att vissa fäder inte är så samarbetsvilliga, men att hon inte har tagit det personligt. Hon säger också att hon har lagt märke till att det kan vara svårt för invandrapojkar att lyda kvinnliga lärare. Tiina däremot har inte stött på liknande situationer, och hon tror att det mer beror på relationen mellan lärare och elev om läraren har auktoritet eller inte. Även Terhi säger att det enligt hennes erfarenheter är nya lärare som speciellt sätts på prov, men att hon också har hört talas om att invandrapojkar från vissa kulturer inte tycker att kvinnliga lärare är trovärdiga.

Elisa anser att invandrarföräldrarna tar pojkarnas skolframgång allvarligare än flickornas. Ibland kan det hända att istället för att komma till skolan stannar flickorna hemma ett par dagar och hjälper sin mor eller sköter yngre syskon. Även Ritva rapporterar att det är ganska typiskt att invandrarföräldrar vill vara säkra på att deras söner får tillräckligt med undervisning i finska och vill diskutera frågor som är relaterade till skolframgången, medan när det gäller döttrar är föräldrarna villiga att prata om sådana saker som rökning och beteende. Ritva har en känsla av att föräldrarna kräver mer av pojkar och är även mer uppmuntrande till dem. Flickor istället har i många kulturer en moderlig roll i familjen. Pojkar har också ofta en uppgift att ta ansvar för sina systrar i skolan och se till att de följer vissa normer, och Ritva säger att det var en invandrarelev som berättade till henne att det inte alls är någon lätt uppgift att vara storebror. Elisa påpekar att den äldsta sonen i vissa kulturer har högre auktoritet än modern. Ritva påpekar vidare att barn i samma familj kan ha olika bakgrunder som påverkar deras värderingar och orsakar konflikter i familjen:

[27] Det kan också vara så att storebrodern är äldre, mycket äldre, och har levt i hemlandet och tillägnat sig kulturen där, medan familjens döttrar däremot har lärt sig en annan kultur här, och då handlar det om att hitta en balans mellan två olika kulturer i familjen. (Ritva)

Lärarna är eniga om att språket spelar en stor roll i hur bra samarbetet mellan hemmet och skolan fungerar. Ritva säger att det kan vara svårt att kontakta föräldrar per telefon om hon inte kan vara säker på att hon blir förstådd, och därför är det bättre att ha svart på vitt. Om föräldrarna inte kan finska, syns det också i att de inte lika gärna deltar i föräldramöten. I flera kulturer är kvinnornas huvudsakliga uppgift att ta hand om hemmet, och även därför kan det vara naturligt för dem att stanna hemma. Anne påpekar att de har tolkar i föräldramöten för att garantera att alla kan förstå. Hon har märkt att läraren ska vara mycket noggrann med att hur formulera sig för att inte bli missförstådd eller att läraren av misstag inte förolämpar föräldrar. Hon betonar att syftet ju är att komma överens med alla föräldrar. Tiina är av den åsikten att hon inte kan påstå att samarbetet med finska föräldrar i alla fall skulle vara lättare. Också hon säger att språket kan orsaka problem, och oftast pratar barn mycket mer flytande finska än sina föräldrar. Detta kan för sin del leda till att det egentligen är elever själv som svarar på lärarens meddelanden, vilket dock inte är ändamålsenligt. Ritva säger också att vissa regler och praxis är självklara för finska föräldrar då de själv har varit med i samma system, medan

för invandrarföräldrar är allt helt nytt och då är det också naturligt att läraren ofta är tvungen att motivera och förklara skolans regler för dem.

5 DISKUSSION

De resultat som jag fick stämmer ganska bra överens med tidigare studier där lärarnas uppfattningar och erfarenheter har kartlagts med intervjumetoden (Jonsson 2011, Lemmetty 2011, Persson & Skogsberg 2007, Saarela 2013). I alla dessa studier inklusive denna undersökning rapporterar lärare att de mestadels har positiva erfarenheter av arbetet i en mångkulturell skola. Detta kan eventuellt bero på att de lärare som förhåller sig positivt till temat är också villigare att delta i studier som handlar om kulturell mångfald i skolor jämfört med de som har negativare attityder. Den andra möjliga förklaringen kan vara att eftersom i intervjun är det fråga om interaktionssituation mellan intervjuaren och informanten, kan informanten tendera att svara på det sättet som är socialt acceptabelt. Flera finska och svenska studier där lärarnas åsikter och erfarenheter har kartlagts mer omfattande är resultaten ganska annorlunda (se Lahdenperä 1997, Polari & Koppinen 2011, Räsänen m.fl. 2011, Voipio-Huovinen & Martin 2012). Den tredje förklaringen är att lärarna i denna undersökning rapporterar att språkämnerna inte är speciellt svåra för elever med bristande kunskaper i finska. Hade jag tagit reda på hurdana erfarenheter lärare i realämnen har av undervisning av invandrarelever, skulle resultaten möjligtvis se annorlunda ut, för lärarna samt flera studier (se t.ex. Räsänen m.fl. 2011) kommer fram till att realämnena orsakar mest problem hos invandrarelever.

Lärarna medger ändå ofta att de t.ex. inte har tagit reda på vilka modersmål eleverna har, och det framkommer ofta i intervjuerna att lärarna är av den åsikten att de egentligen *borde* veta mer om dem och ta reda på elevernas språkliga bakgrunder. Även Voipio-Huovinen och Martin (2012: 105) påpekar att lärare ofta är omedvetna om vilka olika modersmål deras elever talar, vilket kan tolkas att modersmålet inte ses som en resurs. Voipio-Huovinen och Martin (2012) poängterar att speciellt språklärare borde se sambandet mellan modersmålsinläringen och skolframgången. Jag anser att mina informanters utsagor avslöjar att de ändå har funderat mycket kring hur olika språkliga bakgrunder påverkar svenskinläringen. Det är ändå enligt dessa lärare svårt att säga hurdan inverkan flerspråkighet har på svenskinläringen. Om eleven inte har goda teoretiska kunskaper i modersmålet och dessutom behärskar finskan bristfälligt, kan svenskinläringen vara mycket besvärligt. Det nämns också att om skriftsystemet i modersmålet är helt annorlunda, kan det vara svårt att skriva på svenska. Informanterna påpekar

vidare att svenskan på högstadienivå är så pass lätt att det är ganska svårt att dra några djupare slutsatser av relationen mellan flerspråkigheten och tillägnandet av främmande språk. Lärarna påpekar ändå att för det mesta är det, på samma sätt som hos finska elever, elevens personliga egenskaper som motivation och begåvning som avgör hurdana resultat eleven når. Dock betonas också betydelsen av tidigare skolbakgrund ifall eleven har gått i skolan i sitt hemland.

Lärarna anger också i denna undersökning att invandrarföräldrarna inte har liknande, för finska föräldrar typiska attityder till den obligatoriska skolsvenskan (se även Lemmetty 2011). Det framgick också att invandrarelevernas attityder till svenskan i allmänhet är mer neutrala och positiva än attityder hos finska elever. Dessutom är de ofta enligt lärarna modigare på att tala svenska under lektioner och bryr sig inte så mycket om de gör fel. Den logiska förklaringen till detta kan vara att speciellt de som hör till första generationens invandrare och har lärt sig finska som andraspråk är vana vid att använda sina bristfälliga språkkunskaper i finska. Då har de också vant sig vid att tala olika språk i vardagen och vet att det inte krävs felfritt språk för att lyssnaren kan förstå budskapet. P.g.a. detta antar jag att majoritetselever har en betydligt högre tröskel att använda främmande språk, för deras sociala verklighet kan vara relativt enspråkig. Det kan också vara fråga om mentaliteten, och finländare är inte speciellt kända för sin öppenhet och pratsamhet. I alla fall, lärarna i denna studie ser invandrarelevernas positivare attityder till svenskan och aktivare deltagande i undervisningen som en resurs.

Det är intressant att i den västfinska staden är det uppenbarligen lättare att få befrielse från svenskundervisningen, medan i den sydfinska staden anger lärare i tre olika högstudier att var och en i princip ska läsa svenska. Speciellt intressant är det därför att i den västfinska staden är andelen svenskspråkiga större. Med tanke på elevernas fortsatta studier och arbetslivet är det ändå viktigt att alla ska ha jämlika valmöjligheter i framtiden. Får eleven befrielse just från svenskan ger också enligt mig signaler att ämnet inte anses vara lika viktig som alla andra ämnen. Det är ändå lätt att förstå lärarnas tankar om att om eleven redan har mycket problem med att lära sig finska t.ex. därför att eleven lider av inlärningssvårigheter, känns det inte så ändamålsenligt att läsa också svenska som ett nytt språk.

Enligt resultaten i denna undersökning upplever lärarna att det inte har fått tillräckligt med utbildning i undervisning av invandrarelever. Det bör påpekas att de yngsta lärarna i denna undersökning har utexaminerats 2000 – 2013 från Helsingfors och Åbo universitet. Största delen av Finlands invandrare bor i Södra Finland och framför allt i huvudstadsregionen (Lääkkölä 2008). Tikkanen (2014: 19) anger även att Åbo Normalskola, där lärarstudenter vid Åbo universitet genomför sin praktikperiod, är en av de mest mångkulturella och mångspråkiga skolorna i Finland. Då kunde också antas att även ämneslärarutbildningen vid dessa universitet skulle reagera på att antalet invandrarelever är relativt högt. Dock är det möjligt och också sannolikt att i de nyaste kursplanerna för ämneslärarutbildningen har kulturell mångfald fått större utrymme.

Då lärarna i denna undersökning ändå i hög grad anger att de inte har tagit reda på elevernas modersmål och det nämns också av en lärare att hon borde bekanta sig med olika religioner, kan det ifrågasätts om lärarna själva borde vara mer aktiva och inte bara förlita sig på tilläggsutbildningen. Dock nämns tidsbristen ofta som en orsak till att lärarna endast gör det som är ett måste. Samarbetet mellan lärare, speciallärare, finska som andraspråkslärare samt lärare i förberedelseklass är också enligt dessa lärare nyckeln till en lyckad problemlösning. Som en av lärarna nämner, är lärare ändå ganska försiktiga med att ge råd till varandra. Möjligtvis handlar det också mycket om hur personkemin fungerar mellan medlemmar i arbetsgemenskapen.

De mest erfarna lärarna rapporterar att de anser sig ha de kunskaper vad som ett arbete i en mångkulturell skola kräver, medan de yngre lärarna känner sig mer osäkra i flera situationer. Jag anser ändå att speciellt de två yngsta lärarna i denna undersökning också i högre grad ifrågasätter och problematiserar sina kunskaper, och detta har naturligtvis ingenting att göra med att de i verkligheten inte hade de färdigheter som krävs. För relativt nyblivna lärare är det också av naturliga skäl typiskt att resonera mer kring sitt lärarskap. Denna undersökning mäter ändå inte hurdana kunskaper dessa lärare verkligen har, utan snarare hur de själva ser att deras kunskaper motsvarar kraven i en mångkulturell skola. Lärarnas uppfattningar om sina kunskaper har också mycket att göra med hur många invandrarelever lärarna har i sina undervisningsgrupper och hurdana kunskaper i finska eleverna har. Har läraren endast några elever med invandrarbakgrund som dessutom pratar flytande finska, krävs det inte heller lika mycket av läraren för att kunna säga sig ha tillräckliga färdigheter i att undervisa invandrarelever.

Invandrareleverna är ingen homogen grupp och det handlar om individer med olika språkliga, kulturella och sociala bakgrunder, personligheter, begåvningar, kunskaper och attityder, på samma sätt som finska elever inte heller är någon enhetlig grupp. Det påpekas också ofta av lärarna att t.ex. inlärningsvårigheter hos elever är så allmänna att invandrarelever och flera av de inte har finska som modersmål inte syns som ”ett speciellt problem” i undervisningen. Av dessa anledningar vill lärarna inte heller framhäva de utmaningar som just invandrarelever orsakar. Det är också intresseväckande att lärarna inte i hög grad differentierar sin undervisning så att den skulle passa just för sådana elever som inte behärskar finska så bra. Flera av lärarna anger att det inte finns ett sådant behov, och detta beror först och främst på att lärarna också annars är tvungna att ta hänsyn till de svagaste eleverna i sin undervisning. Då differentierar de inte speciellt för invandrarelever, utan för alla elever med speciella behov. Även engelsklärarna i Saarelas (2013) studie anger att invandrarelever i princip differentieras på samma sätt som majoritetslever. Karlsson (2010) kommer också fram till att lärare i engelska inte egentligen anpassar sin undervisning så att det skulle motsvara de elevernas behov som inte talar undervisningsspråket på modersmålsnivå.

Lärarnas uppfattningar om invandrarföräldrar stämmer bra överens med tidigare forskning. Föräldrarna förhåller sig huvudsakligen mycket positivt till skolan. Flera föräldrar har enligt mina informanter ganska höga och delvis även orealistiska förväntningar på sitt barns skolframgång (se även Rinne & Tuittu 2011, Räsänen 2011). Det anges också att föräldrar inte värderar flickornas utbildning lika högt som pojkarnas. Rinne & Tuittu (2011) kommer ändå fram till att invandrarföräldrar, på samma sätt som också finska föräldrar, väntar att flickor oftare än pojkar skulle välja gymnasiet. Detta har förmodligen mycket att göra med vilka invandrargrupper som föräldrar representerar. I islam är könsroller annorlunda än vad vi är vana vid i Finland, vilket leder till att flickor och pojkar uppfostras på olika sätt (Räsänen 2011). Föräldrarnas krav orsakar motstridiga känslor i lärarna; ska man t.ex. acceptera att vissa fäder inte ser kvinnliga lärare som kompetenta och kräver att en manlig lärare ska vara med i möten. Då är lärarna tvungna att balansera mellan föräldrarnas krav och sin egen världsbild och hitta kompromisser för att samarbetet ska fungera. Egentligen är det fråga om detsamma i allt arbete i en mångkulturell skola; ska lärare t.ex. ta hänsyn till att muslimska elever inte kan göra vissa övningar under lektioner eller hur mycket specialarrangemang kan anordnas t.ex. i

gymnastiklektioner utan att läraren behöver avvika från läroplanen. Lärarna anger ändå att arbetet i en mångkulturell skola förutsätter att läraren ska ifrågasätta sitt eget tanke-sätt och därigenom kan läraren också utveckla sitt tänkande. Att arbeta i en mångkultu-rell miljö innebär många utmaningar men är också berikande och lärorikt.

Forskningsintervju som metod fungerade bra i syftet att få lärarna att resonera kring sina erfarenheter och lyfta upp det som de själva ansåg vara relevant. I flera ställen påpekade lärarna först att de inte visste så mycket om temat, men eftersom metoden jag valde möjliggjorde fritt samtal om temat, fick jag till slut fram olika intressanta aspekter. An-talet informanter var enligt mig lämplig med tanke på studiens syfte. Genom att analy-sera de fem olika lärarnas svar kunde jag redan se att lärarna delvis hade mycket lik-nande uppfattningar, men att var och en ändå hade ganska annorlunda erfarenheter och tankar om temat. Lärarnas erfarenheter är inte helt jämförbara p.g.a. att lärarna delvis hade olika arbetsuppgifter och även undervisningsgrupperna varierade mellan Elisas grupper som bestod av endast invandrare och Ritvas grupper där det bara fanns några enstaka elever med invandrarbakgrund som dessutom behärskade finska på infödd nivå. Också informanternas arbetserfarenhet som lärare varierade från 2 till ca 35 år. Å andra sidan är det ändå intressant att få olika resultat p.g.a. att lärarinformanterna har an-norlunda arbetsuppgifter och bakgrunder, och då blir det också flera olika perspektiv. Syftet med kvalitativ forskning är också att betrakta företeelsen ur informanternas syn-vinkel, och därför är det inte heller ändamålsenligt att dra några generella slutsatser om hur svensklärare, som inte heller är någon enhetlig grupp, upplever sitt arbete i en mångkulturell miljö.

6 AVSLUTNING

I denna studie kartlades lärarnas erfarenheter av att undervisa svenska för elever med invandrarbakgrund. Jag ville även ta reda på om svensklärarna anser sig ha tillräckliga kunskaper i att arbeta i en mångkulturell skola. Det diskuterades också hur olika kulturella och språkliga bakgrunder syns i klassrummet och i skolans vardag och vilka utmaningar och möjligheter en mångkulturell miljö erbjuder och hur samarbetet mellan skolan och hemmet fungerar. Materialet samlades in under våren 2014 genom att jag intervjuade fem högstadielärare i svenska som arbetade i mångkulturella skolor i västra och södra Finland.

Det var svårt för lärarna att resonera kring hur flerspråkighet och olika modersmål påverkar svenskinläringen. Det är fråga om ett komplicerat fenomen där påverkande faktorer enligt dessa lärare är elevens individuella egenskaper, som motivation och begåvning samt kunskaper i modersmålet, andraspråket, andra främmande språk och också hur mycket elevens modersmål avviker från svenskan och hurdan skolbakgrund eleven har. Bristande kunskaper i finska och i modersmålet nämndes som största utmaningar. Invandrarelever är ändå en heterogen grupp och det finns ingen anledning till att speciellt framhäva de utmaningar som de orsakar till främmandespråksundervisningen. Lärarna i denna studie var av den åsikten att främmande språk som skolämnen i allmänhet inte är speciellt svåra för elever med bristande kunskaper i finska, för finskan har inte lika stor betydelse i främmandespråksundervisningen som t.ex. i realämnen. Även attityder till den obligatoriska skolsvenskan verkar ofta vara positivare än hos majoritetselever. Lärarna poängterade ändå att invandrarelever inte utgör någon homogen grupp och att varje elev naturligtvis är en individ, och därför går det egentligen inte att generalisera hurdana invandrarelever är som inlärare av svenska. Det nämndes ändå ofta att flerspråkiga elever är modigare med att använda svenska under lektioner.

Svensklärarna hade genom erfarenheten tillägnat sig kunskaper i att undervisa invandrarelever och hur de kan ta hänsyn till elevernas olika språkliga och kulturella bakgrunder i skolarbetet. De yngre lärarna kände sig osäkrare och var mer av den åsikten att de skulle behöva mer utbildning i undervisning av invandrarelever, medan de äldre, mer

erfarna lärarna ansåg sig ha tillräckliga färdigheter. De tre yngsta lärarna hade utexaminerats på 2000-talet, men enligt dem behandlades invandratemat ändå inte i ämneslärarutbildningen. Hur mycket lärarna hade fått tilläggsutbildning verkade variera från skola till skola.

Elevernas olika bakgrunder påverkar skolans vardag. Det finns vissa teman som t.ex. strider mot Koranen och är därför inte är lätta att diskutera. Lärare ska också ha hög empatiförmåga, för elever kan ha haft mycket svåra erfarenheter. Samarbetet mellan skolan och hemmet kan vara problematiskt om föräldrar inte kan finska. Invandrarföräldrarnas förhållningssätt till svenskämnet är ändå enligt dessa lärare positiv. En annan orsak som försvårar samarbetet är att det i vissa kulturer är svårt att acceptera att kvinnor kan arbeta som lärare. Därför kan det vara svårt för invandrapojkar att respektera kvinnliga lärare. Lärarna poängterade ändå att deras erfarenheter av att undervisa i mångkulturella skolor framför allt är positiva och de har lärt sig mycket om olika kulturer och levnadssätt. De har också varit tvungna att ifrågasätta sitt eget sätt att tänka och därigenom utvecklat sin självkänedom.

Det skulle vara intressant att undersöka vidare relationen mellan hur bra eleven behärskar sitt modersmål och andraspråket och andra främmande språk och hur framgångsrik eleven är i sina svenskstudier. För att kunna undersöka vilka systematiska drag det finns i svenskinläringen, skulle det behövas ett större urval informanter. Flera lärare i denna undersökning rapporterade att det finns olikheter i hur talare av olika modersmål tenderar att skriva och tala svenska och vilka speciella utmaningar de har. Å andra sidan hade de också lagt märke till vilka delområden i svenskan som är lättare för talare av vissa modersmål jämfört med finskspråkiga elever. Genom att undersöka ämnet vidare kunde man också tydligare bevisa att språklärare kan ha nytta av att veta vilka olika modersmål elever har och också ta hänsyn till dessa språk i undervisningen. Antalet invandrarelever i finländska skolor ökar hela tiden och därför är det viktigt för språklärare att få reda på hur de på bästa sätt kan undervisa elever med olika modersmål.

LITTERATUR:

Agafonova, Y. 2012. *Maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa: ongelmia ja sopeutumiseen liittyviä vaikeuksia*. Pro gradu. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö.

Anton, F. 2013. *Språkets betydelse. Nyanlända invandrarelever i den svenska skolan: Mottagande – Kartläggning – Integration*. Examensarbete i pedagogik C. Uppsala universitet: Institution för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:683773/FULLTEXT02.pdf> (Hämtad: 14.8.2014)

Arbets- och näringsministeriet 2013. *Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren suomalaisessa koulujärjestelmässä*. http://www.tem.fi/files/34902/OPH_Leena_Nissila.pdf (Hämtad: 20.11.2013)

Axelsson, M. 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 503-538.

Axelsson, M. 2001. Språkarv, språkidentifikation och språkfärdighet. Alternativ till begreppen modersmål och infödd språknivå. I: Börestam, U., Larsson, L., Söderman, B. & Vikström, Å. (red.) *Postskriptum. Språkliga studier till minnet av Elsie Wijk-Andersson*. Uppsala : Hallgren & Fallgren. 11-28.

Cummins, J. 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång, en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclicr, K. (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma. 86-107.

Dahlstedt, M. 2007. Fostran till svenskhet? Om en mångtydig samverkan mellan skola och föräldrar. I: *Nordiske Udkast*, Nr 2. 16-39.

Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa: tutkijan laajan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 131-145

Dufva, M., Nissilä, L., Pitkänen, K. & Vaarala, H. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset vaikeudet ja kielen oppimisen tuki. I: Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (red.): *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. 36–63.

Edu.fi – webbtjänst för lärare. 2010. *Toinen kotimainen kieli*. Utbildningsstyrelsen. http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kielen_opetus_ja_oppiminen/suomi_toisena_kielena/toinen_kotimainen_kieli (Hämtad: 8.8.2014)

Erickson, G. 1990. Elever med andra modersmål än svenska – konsekvenser för språkundervisning. I: Thorsén, K. (red.): *Undervisning i främmande språk*. Kommentarmaterial Lgr 80, Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget. 246-255.

Fossi, R. 1999. Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. I: Martinheikki-Kokko, K. (red.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 177-197.

Gay, G. 2012. Culture and Communication in the Classroom. I: Samovar, L., Porter, R. & McDaniel, E. (red.) *Intercultural Communication: A Reader*. 13 uppdaterade upplagan. Boston: Wadsworth Cengage Learning. 381-399.

GLGU 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen*. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 13.1.2014)

Göteborgs universitet: *Språk i världen*.
<http://www.ling.gu.se/projekt/sprakfrageladan/svenska/sprakfakta/sv-sprak-i-varlden.html> (Hämtad: 11.8.2014)

Haglund, C. 2004. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 359-388.

Hagman, Å., Etelälahti, A., Hievanen, R., Karppinen, K., Kuusela, J., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä*. Helsinki: Opetushallitus.

Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25-78.

Helsingin Sanomat, 12.8.2013. *HS-gallup: Nuoret säilyttäisivät ruotsin opiskelun pakkolisena*. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1376271380024> (Hämtad: 17.7.2014)

Helsingin Sanomat, 15.5.2014. *Ruotsin kielen pakko-opiskelusta iso poru eduskunnassa*. <http://www.hs.fi/kotimaa/Ruotsin+kielen+pakko-opiskelusta+iso+poru+eduskunnassa/a1400128888963> (Hämtad: 17.7.2014)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyltenstam, K. 2001. Modersmål och ekonomisk tillväxt. I: *Med ögon för språk. En idéskrift från Europeiska året för språk 2001. Nationalkommittén för det europeiska året för språk 2001*, Stockholm: Internationella programkontoret.

Jonsson, L. 2011. *Lärare i en mångkulturell skola – en studie om lärares förhållningsätt och strategier i undervisningen*. Examensarbete. Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:500143/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 21.9.2014)

Jyväskylän yliopisto 2010: *Aineenopettajan koulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2010 – 2013*. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/opiskelu/AIKO%20OPS%2010-13.pdf>. (Hämtad: 12.4.2014.)

Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. I: Matinheikki-Kokko, K. (red.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 17-29.

Kangasvieri, T., Nikula, T., Pöyhönen, S. & Saarinen, T. 2012. Linguistic Diversity as a Problem and a Resource – Multilingualism in European and Finnish Policy Documents. I: Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (red.) *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Languages and Globalization. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 41-66.

Karlsson, S. 2011. *Att förstärka med svenskan – en kvalitativ studie kring pedagogers syn på engelskundervisningen för elever med annat modersmål än svenska i årskurs 1*. Examensarbete. Södertörns högskola: Institutionen för utbildningsvetenskap. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:478825/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 9.8.2014)

Kasanen, K., Laine, N. & Rätty, H. 2006. Parent's Participation in Their Child's Schooling. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 53, nr. 3. 277-293.

Klemelä, K., Rinne, R., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. I: Klemelä, K., Rinne, R., Tuittu, A & Virta, A. (red.): *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 9-34.

Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. I: Liebkind, K. (red.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus. 149-157.

Kuukka, K. 2009. *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”*. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes print. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66497/978-951-44-7779-9.pdf?sequence=1> Hämtad: 24.3.2014.

L 21.8.1998/628. *Lag om grundläggande utbildning*. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> (Hämtad: 29.7.2014)

- Laaksola, H. 2011. Kolmannes riittäisi osuudeksi. I: *Opettaja*, Nr. 8/9. 16–19.
- Lahdenperä, P. 1997. *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HSL förlag.
- Lahdenperä, P. 1999. Från monokulturell till interkulturell forskning. I: *Utbildning & demokrati*, Nr 3. 43-63.
- Lemmetty, S. 2011. *Föreställningar och uppfattningar om invandrarelevernas inläring av svenska och engelska i finsk grundskola*. Pro gradu. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
- Lind, I. 1999. Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. I: Matinheikki-Kokko, K. (red.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 96-102.
- Lääkkölä, A. 2008. *"Ilman työtä en tunne itseäni ihmiseksi"*. Maahanmuuttajien työllistymisintegraation esteet Kemi-Tornion alueella. Pro Gradu. Turku: Maantieteen laitos, Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Martikainen, T. 2006. *Uskonto ja maahanmuuttajat Suomessa*. Mopedin matkassa – seminaari. Turku, 24.1.2006. <http://www.moped.fi/kulttuurit/uskonto/> (Hämtad: 2.4.2014)
- Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. 2013. Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina opettajan näkökulmasta: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Abstrakt. I: *AfinLA 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen syyssymposium 14.–16.11.2013: Tulevaisuuden kielenkäyttäjät*. Turun yliopisto: Kieli- ja käännötieteiden laitos. http://www.utu.fi/fi/sivustot/afinla2013/ohjelma/Documents/abstraktikirja_afinla2013_v5.pdf (Hämtad: 13.8.2014)
- Pollari, J. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. I: Matinheikki-Kokko, K. (red.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 152-162.
- Pollari, J. & Koppinen, M.-L. 2011. *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Persson, S. & Skogsberg, S. 2007. *Undervisningen i den mångkulturella skolan*. Examensarbete. Högskolan i Gävle.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:119851/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 20.9.2014)

Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. I: Klemelä, K., Rinne, R., Tuittu, A & Virta, A. (red.): *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 97-144.

Räsänen, M., Tuittu, A. & Virta, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. I: Klemelä, K., Rinne, R., Tuittu, A & Virta, A. (red.): *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta 159-234

Saarela, K. 2013. *Maahanmuuttajaoppilaat englannin opetuksessa: opetuksen käytännöt, haasteet ja eriyttäminen*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41357/URN-NBN-fi-jyu-201305131596.pdf?sequence=5> (Hämtad: 21.9.2014)

Sarkkinen, U.-M. 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajiksi opiskelevat suvaitsevaisia? I: Matinheikki-Kokko, K. (red.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 116-126.

Sarlin, H.-M. 2009 Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. I: Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (red.): *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus. 20–35.

Statistikcentralen 2014: *Ämnesval*. http://www.stat.fi/til/ava/kas_sv.html (Hämtad: 8.8.2014)

Talib, M.-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu, haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Tikkanen, T. 2014. Mä olen mä. *Opettaja*, Nr 10. 14-19.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Undervisnings- och kulturministeriet, 2012. *Arbetsgrupp: Svenskundervisningens problematisk*. Pressmeddelande. 7.5.2012.

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/05/ruotsinkielenopetus.html?lang=sv&extra_locale=sv (Hämtad: 8.8.2014)

Utbildningsstyrelsen 2012. *Perusopetukseen valmistava opetus*.

http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf (Hämtad: 20.7.2014)

Utbildningsstyrelsen 2014: *Elevernas språkval*.

http://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundläggande_utbildningen/den_svensksprakiga_skolans_sardrag/sprakprogrammet_och_sprakvalen/elevernas_sprakval (Hämtad: 29.7.2014)

Utbildningsstyrelsen 2013: *Undervisningen för elever med invandrabakgrund*.

http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundläggande_utbildning/sprak_och_kulturgrupper/elever_med_invandrabakgrund (Hämtad: 20.11.2013)

Vopio-Huovinen, S. & Martin, M. 2012. Problematic Plurilingualism – Teacher's Views. I: Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (red.) *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Languages and Globalization. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 96–118.

Yle, 25.10.2013. *Skolan stämplar invandrarelever som dumma*.

<http://svenska.yle.fi/artikel/2013/10/25/skolan-stamplar-invandrarelever-som-dumma> (Hämtad: 13.8.2014)

BILAGA 1

Hei (opettajan nimi)!

Opiskelen ruotsin kielen opettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja kirjoitan graduani ruotsin opettajien kokemuksista maahanmuuttajataustaisten nuorten opettamisesta. Tarkoituksenani on kerätä aineistoni yksilöhaastattelujen avulla yläkouluilla (kaupunki 1) sekä (kaupunki 2) alueilla, sillä näissä kaupungeissa maahanmuuttajaoppilaita on Jyväskylää enemmän.

Olisiko sinulla aikaa ja kiinnostusta osallistua noin tunnin kestävään haastatteluun esimerkiksi viikon 11 loppupuolella? Haastattelun teemoja ovat mm. opetuksen haasteet ja mahdollisuudet, eriyttäminen sekä opettajien koulutukselliset valmiudet kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Haastateltavat pysyvät luonnollisesti täysin anonymoina. Lähettäisin kysymykset etukäteen, jotta voisit tutustua niihin ennen haastattelua. Kerron mielelläni myös lisätietoja tutkielmastani.

Ystävällisin terveisin,

Mirjami Mustikkamaa

mirjami.t.mustikkamaa@student.jyu.fi

Ohjaaja:

FT Mikko Kuronen

mikko.j.kuronen@jyu.fi

BILAGA 2

Haastattelukysymyksiä

Maahanmuuttajataustaiset ruotsin opetuksessa: haasteet, mahdollisuudet, asenteet

1. Mitkä ovat mielestäsi suurimmat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa?
2. Onko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa erityisiä haasteita juurikin ruotsin kielen tai vieraiden kielten kanssa?
3. Millaisia mahdollisuuksia monikulttuurisuus ja -kielisyys tuo mielestäsi luokkatyöskentelyyn/ Onko sillä, että oppilas on monikulttuurinen ja -kielinen vaikutusta ruotsin oppimiseen?
4. Tekevätkö maahanmuuttajataustaiset oppilaat mielestäsi erityyppisiä virheitä kieliopinnoissaan kuin äidinkielenään suomea puhuvat?
5. Millaisia asenteita maahanmuuttajaoppilailla on mielestäsi ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan verrattuna muihin oppilaisiin? (Kokevatko he kielen turhaksi/ hyödylliseksi, helpoksi/ vaikeaksi oppia)

Opettajan taidot opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koulutus sekä koulun linjaukset

6. Millaisia taitoja sinulla ruotsin opettajana on eriyttää opetustasi sellaisille maahanmuuttajataustaisille nuorille, joilla on ongelmia suomen kielen kanssa?
7. Mistä olet saanut tietoa maahanmuuttajien opettamisesta?
8. Koetko, että sinulla on tarpeeksi tietoa ja taitoa opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita?
9. Onko koululla yhteisiä linjauksia sen suhteen, miten oppilaan maahanmuuttajatausta otetaan huomioon koulutyössä ja arvioinnissa?
10. Onko koulun henkilökunnalle järjestetty koulutusta koskien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista?

Oppilaiden kielellinen ja kulttuurinen tausta ja opiskelutaidot

11. Onko valmistavassa opetuksessa olleilla oppilailla mielestäsi riittävät suomen kieleen taidot/ opiskelutaidot heidän siirtyessään tavallisiin luokkiin ja erityisesti kielten opetukseen?
12. Millaisia keinoja opettajalla on tunnistaa, onko maahanmuuttajataustaisen oppilaan mahdollisissa vaikeuksissa kyse riittämättömästä suomen kielen taidosta vai varsinaisista oppimisvaikeuksista?
13. Onko oppilaan kulttuurisella taustalla mielestäni merkitystä mitä tulee oppilaan koulunkäyntiin, taitoihin ja motivaatioon?
14. Maahanmuuttajat eivät ole homogeeninen ryhmä. Miten mielestäsi opettaja voi ottaa huomioon erilaiset kulttuurilliset, kielelliset ja sosiaaliset taustat?
15. Millaisena koet yhteistyön maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa?