

Monica Axelsson,  
Ingrid Lennartson-Hokkanen  
& Mariana Sellgren

## Den röda tråden

### Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat

I denna artikel redovisas en förkortad version av den utvärdering av Stockholms stads storstadssatsningar i områdena Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta inom målområdet språkutveckling och skolresultat som tidigare publicerats i *Den röda tråden* (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002). Artikeln har samma uppläggning som boken och följer den formulering som låg till grund för utvärderingsuppdraget:

- att ge en forskningsbakgrund där aktuell forskning om barns och ungdomars andraspråksinlärning och tvåspråkighet med fokus på tänkande, lärande och identitetsutveckling redovisas,
- att göra en kortfattad historisk tillbakablick på respektive stadsdels organisation och satsningar inom målområdet,
- att göra en kartläggning av de kompetensutvecklingsinsatser som gjorts i respektive stadsdel med särskild betoning på 20-poängskursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling,
- att i form av fallstudier utvärdera projekt i stadsdelarna.

### Skolframgång för flerspråkiga barn

Vid början av 2000-talet har i Sverige 13 procent av barnen i förskolan och 12 procent av barnen i skolan "utländsk bakgrund".<sup>1</sup> Samtidigt finns i framför allt storstäderna en koncentration av flerspråkiga barn<sup>2</sup> till vissa områden som vida överstiger dessa procentsatser. Det betyder att pedagoger i förskola och skola möter en betydligt mer varierad barn- och ungdomsgrupp än vad som tidigare varit vanligt. Dessa barn och ungdomar utgör en heterogen grupp som socialiserats i sina familjers kulturer och tillägnat sig sina föräldrars språk som modersmål.

---

1 Se [www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml](http://www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml). Statistiken gäller år 2001.

2 Med flerspråkiga och tvåspråkiga barn avser vi barn som i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk, oberoende deras behärskning av språken. Beteckningarna används synonymt.

Om alla barn i förskolan och skolan ska anses ha tillgång till en likvärdig utbildning, måste de ingå i utbildningsorganisationer där varje individ ges möjlighet att utvecklas från sin utgångspunkt för att vid skolgångens slut uppnå minst godkänd-nivå oberoende av utgångsläget vid starten i förskolan och skolan. Att detta mål ännu inte är uppnått vittnar skolstatistiken om. Studier och statistiska undersökningar har återkommande dokumenterat hur de tvåspråkiga eleverna som grupp halkar efter vad gäller generell skolframgång och möjlighet till gymnasiestudier på de nationella programmen, språkfärdighet i svenska och läsförmåga på svenska (Skolverket 1993a, 1993b; Skolverkets årliga publikation Barnomsorg och skola i siffror; Truedson, 1993). I t.ex. Skolverket (2000) framgår att andelen "elever som ej uppnått målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationella program i gymnasieskolan läsåret 1998/99" var 9,7 % av samtliga elever (tabell 1.2, s.14). I samma tabell kan läsas att andelen "elever med utländsk bakgrund" som saknade behörighet till de nationella programmen var betydligt högre, 20,4 %. I Skolverkets redovisning för år 2003 är det 10,1 % av hela elevpopulationen respektive 20,5 % av elevgruppen med utländsk bakgrund som inte nått behörighet till gymnasiets nationella program. Fortfarande är det stor skillnad mellan elevgrupperna.

En vanlig slutsats i debatten om minoritetsspråkselevernars generellt sämre skolframgång har varit att de saknar något, oftast att de saknar tillräckligt goda kunskaper i svenska. Bakgrundsfaktorer som tid i landet, språk- och kulturavstånd, ålder, tidigare skolgång etc. förbises ofta. Tillräcklig uppmärksamhet ges inte heller bostadsområdets och skolans sammansättning av enspråkiga och flerspråkiga talare, pedagogernas utbildning eller det pedagogiska arbetssätt som dominerar. Framför allt ges ytterst litet fokus åt det faktum att minoritetsspråksbarnen, istället för att ha en brist, har en särskild resurs i sitt modersmål och sin specifika kulturkunskap som förskola och skola i högre grad skulle kunna ta vara på.

### Centrala faktorer vid utbildning av minoritetsspråkselever

I en granskning av internationell forskning med fokus på minoritetsspråkselevers skolframgång i olika samhällen framstår följande områden och faktorer som särskilt centrala för minoritetsspråkselevers skolframgång (Axelsson, 2001; Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002):

- det sociopolitiska sammanhanget
- sociala och kulturella processer i de miljöer barnet befinner sig i
- förskolans och skolans organisation

- förstaspråkets användning och status i förskolan och skolan
- utformningen av undervisningen i och på andraspråket
- den pedagogik som bedrivs i förskolan och skolan
- utformningen av den bedömning av barnets utveckling som görs i förskolan och skolan
- förskolans och skolans kontakt med föräldrar eller målsmän
- barnets tankeutveckling, kunskaps- och identitetsutveckling.

Från barnets perspektiv, den sist uppräknade faktorn, är tankeutvecklingen samt kunskaps- och identitetsutvecklingen särskilt centrala. Varje barn bör ges möjlighet till utveckling och lärande på en åldersadekvat nivå. Om barnet har ett annat förstaspråk än majoritetsspråket och detta förstaspråk är starkare än andraspråket är det vitalt för barnet att få möjlighet till fortsatt utveckling av tänkande och lärande på detta språk, eftersom det är på sitt starkaste språk man lär och förstår bäst. Samtidigt måste barnets utveckling av andraspråket börja så snart som möjligt för att också det språket ska kunna fungera för tänkande och lärande i framtiden (Cummins, 1994, 1996; Miramontes, Nadeau & Commins, 1997; Thomas & Collier, 1997, 2002).

Samspelet mellan utvecklingen av första- och andraspråket samt tankeförmågan understryks av bl.a. Cummins (1996) som pekar på den tid, 5 år eller mer, som det tar för andraspråksinlärare att språkligt komma ifatt sina enspråkiga kamrater i skolans läsåmnen. Om andraspråksinlärare under denna långa tidsrymd endast har möjlighet att tillägna sig ämneskunskaper på ett andraspråk som de inte behärskar till fullo ställer det stora krav på lärarna. Dessa måste stödja ämnesinläringen genom varierade arbetsformer och gemensamt utarbetade strategier för att underlätta andraspråkselevernas förståelse och deltagande i undervisningen (Cummins 2001).

I sin avhandling om minoritetsspråkselevs villkor i grundskolan visar Parszyk (1999) vilka konsekvenser avsaknaden av samspel mellan språk och skolämnen får. Eleverna i studien får visserligen undervisning i såväl modersmål som svenska som andraspråk, men de får det "vid sidan om", vilket resulterar i att de tycker att de "missar" annan undervisning i klassen, uppfattar svenska som ett läroämne mer än ett språk att ta till sig kunskaper på samt beskriver att det är när man behärskar svenska som man "kan kvalificera sig till att få delta i oä-undervisningen på svenska" (Parszyk 1999:107). Eleverna berättar hur de tidigare, i förskolan, byggt syrianska hus och sjungit syrianska sånger och hur den tvåspråkiga personalen agerat som språkliga föredömen. Ett barn säger också: "På dagis var det lättast att förstå" (Parszyk 1999:116).

Ur det samhälleliga perspektivet, det sociopolitiska sammanhanget, har formuleringen av lagar, regler och styrdokument stor betydelse för de flerspråkiga barnen. Effekten av besluten kan avläsas på olika nivåer i praktiken och en korrelation finns till antingen integration eller assimilation. De politiska besluten slår an tonen för vad som är möjligt i samhället. Genomslagskraften för den valda tonen kan vara stark eller svag och avtrycket den gör skapar den sociokulturella miljö det flerspråkiga barnet lever i. De flerspråkiga barnen och deras familjer är lyhörda för de signaler som kommer från det omgivande samhället. Signalerna ger besked om utrymmet för de egna värderingarna av språk och kultur. Förskolan och skolan är speglingar av samhället, men har i den enskilda enheten ett svängrum som innebär att organisationen, personalens kompetens och attityder kan göra en skillnad. Barnen gynnas av en sociokulturellt stödjande miljö där utgångspunkten är den kunskap och erfarenhet barnen för med sig och där det finns en lärande dialog mellan elev och lärare. Bedömningen av elevens arbete är en särskild del av den pedagogik som bedrivs och där pekar forskningen på fördelarna med en individrelaterad, processinriktad bedömning som syftar till att stödja barnets/elevens utveckling.

Frågan om språkval i klassrummet har inte bara pedagogiska utan också sociopolitiska implikationer. Att insistera på att bara svenska får användas i klassrummen är ett sätt att förstärka redan befintliga maktförhållanden. Att visa respekt för andra språk, kunskaper och erfarenheter genom att tillåta och ge dem mening och utrymme i klassrummet säger något om villigheten att bry sig om grundläggande ojämlikheter i samhället. Det är detta Thomas & Collier (1997, 2002)<sup>3</sup> syftar på när de talar om en sociokulturellt stödjande miljö. Istället för att utöva en strikt allt-eller-intet-ideologi – för eller emot förstaspråket – kan man med stöd av forskningen tänka sig olika organisatoriska modeller för undervisningen. Skolan kan i något/några av elevernas språk erbjuda sig att:

1. ge tvåspråkig undervisning, 50% på svenska och 50% på modersmålet (jfr Thomas & Collier 1997, 2002)
2. ge något ämne/läsår på modersmålet (jfr May 1994)
3. ge något temaområde/termin på modersmålet (jfr May 1994)
4. utveckla samarbete klasslärare/ämneslärare – modersmålslärare – lärare i svenska som andraspråk (jfr Bergman et al. 2001)
5. ge uppgifter som löses på modersmålet och redovisas på modersmålet och/eller på svenska (jfr DeFazio 1997).

---

3 Se Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002 för en detaljerad redovisning av Thomas & Colliers omfattande studie av flerspråkiga barns skolframgång.

Den första programformen anknyter till de tvåvägs- och envägsprogram som redovisats av Thomas & Collier (1997). I dessa undervisningsprogram som benämns "berikande" tillgodoses såväl tänkande och lärande som den sociala integreringen med majoritetsbarn. En klass i ett amerikanskt tvåvägsprogram kan till hälften bestå av barn med engelska som förstaspråk och till hälften av barn med spanska som förstaspråk. Undervisningen i klassen ges halva tiden på engelska och halva tiden på spanska vilket innebär att alla barn får möjlighet att utveckla kunskap på sitt modersmål samtidigt som de lär sig och utvecklar kunskap på ett andraspråk. I ett amerikanskt envägsprogram får minoritetsbarnen undervisning halva dagen på sitt förstaspråk och halva dagen på engelska. Skillnaden mellan programtyperna är både social och språklig. I envägsprogrammet är de minoritetsspråktalande barnen endast halva dagen socialt integrerade med barn med engelska som förstaspråk. De engelsktalande barnen å sin sida får inte möjlighet att lära sig ett andraspråk.

Den andra och tredje programformen, där modersmålet används i något ämne eller temaområde, har särskilt beskrivits genom arbetet i den nyzeeländska skolan Richmond Road.<sup>4</sup>

Den fjärde programformen, samarbete mellan olika kategorier av lärare, beskrivs i Bergman et al. (2001) där exempel ges på hur ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk samarbetar för att tillgodose både elevernas språk- och kunskapsutveckling.

Ett exempel på en skola som använder den femte programformen för att integrera modersmålet i den dagliga undervisningen är The International High School at Laguardia Community College i New York (DeFazio, 1997; Cummins, 2000). Även om engelska är det dominerande undervisningsspråket genomsyras skolan av en flerspråkig inlärningsmiljö. Genom att skolan använder portfolio som sin huvudsakliga källa för bedömning kan elevernas förstaspråk integreras i alla faser av lärande och bedömning. När eleverna arbetar med olika tvärdisciplinära ämnen kan de välja att göra sina arbeten på engelska, förstaspråket eller bådadera. Lärare som inte själva behärskar en elevs förstaspråk tar hjälp av kollegor, andra elever eller medlemmar i närsamhället för översättning. För att stödja elevernas kunskapsutveckling på förstaspråket har lärare, elever och föräldrar införskaffat ett stort antal skrifter på olika förstaspråk (DeFazio 1997).

I ett svenskt sammanhang skulle detta innebära att modersmållärarna i möjligaste mån måste lokalanställas och att modersmålsundervisningen måste tas in i det ordinarie schemat på tider som är gynnsamma. Det

---

4 Se May (1994) samt Axelsson (2001) för en svensk presentation.

innebär att alla lärarkategorier som är inblandade i en elevs utveckling bereds möjlighet till dialog och samplanering för att på bästa sätt tillsammans stödja eleven. Eleven ska få möjlighet att växelvis göra uppgifter på sina båda språk och dessa arbeten ska ges en jämlik bedömning och värderas lika högt (jfr Cook 1999). Såväl klassrum som skolans bibliotek måste innehålla böcker och material på svenska och på elevernas modersmål så att de tvåspråkiga eleverna får stöd för sitt lärande genom att utveckla kunskap genom både modersmålet och svenskan. Sådana arrangemang skulle dessutom tydliggöra för de enspråkiga svensktalande eleverna att kunskap kan förmedlas på alla språk, inte bara på svenska.

Ett av de primära målen i den svenska skolan (Lpo94) är att eleverna ska gå ut skolan med tillräckliga kunskaper för att kunna fortsätta till högre studier samt ta del i det demokratiska samhällslivet. Vägarna till detta mål kan variera, men målet är detsamma för alla elever. I denna förkortade forskningsbakgrund<sup>5</sup> har fokus varit på barn och elever med ett annat modersmål än svenska och skolornas ansvar att ge dessa elever en likvärdig utbildning. För att uppnå detta övergripande mål måste varje elevs förutsättningar och behov beaktas. Vilken situation och organisation är nödvändig för att just denna elev ska kunna förstå undervisningen och ta till sig ämnesinnehållet? Vilket socialt klimat behövs för att barn med en annan bakgrund än majoritetens ska kunna känna sig uppskattade och väl till mods? Vilka villkor måste uppfyllas för att dessa unga individer ska utvecklas och få dem att vilja ta aktiv del i samhället?

### Stadsdelarnas organisation med inriktning på flerspråkiga barn

I de fem stadsdelarna, Kista, Rinkeby, Skärholmen, Spånga-Tensta och Vantör, återfinns målområdet språkutveckling och skolresultat inom det ansvarsområde chefen för barn och ungdom, förskola-skola, fritid (eller motsvarande) har. Var och en av dessa chefer har vid någon tidpunkt initierat anställning av en särskilt språkutvecklingsansvarig person (sex personer totalt i de fem stadsdelarna) som har tilldelats det operativa ansvaret för språkutvecklingen hos stadsdelens barn och ungdomar. I Storstadssatsningens berörda områden (Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta) innebär detta till nästan uteslutande del språkutvecklingen hos flerspråkiga barn. Uppgiften för de språkutvecklingsansvariga är att vara en länk mellan barn- och ungdomschefen och fältet, att samordna och utföra de uppgifter som bestäms centralt i stads-

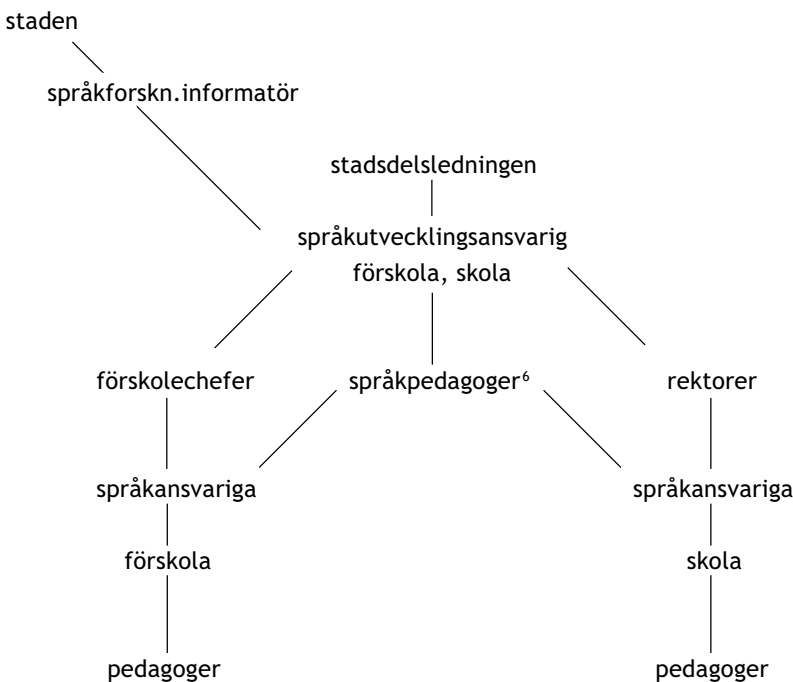
---

5 Se Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002 för den fullständiga versionen.

delen samt att vara lyhörda för fältets behov och önskemål, bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete, utvärdera verksamheterna, hålla sig uppdaterade om forskningsläget etc.

För att prioriteringen och kontinuiteten av arbetet med språkutveckling och skolresultat för flerspråkiga barn ska upprätthållas bedömer utvärderingen att var och en av de berörda stadsdelarna har behov av en permanent anställd språkutvecklingsansvarig person med god kompetens om flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. Denna person behöver ha en väl fungerande kanal uppåt i stadsdelen för att få del av, delta i och kunna påverka de beslut som tas inom målområdet i stadsdelen. Samtidigt måste den språkutvecklingsansvariga ha goda kontakter med fältet, förskola och skola för att kunna fånga upp behov samt föra ut de senaste forskningsrönen. Det sistnämnda förutsätter också regelbunden kontakt med relevanta forskningsinstitutioner. Dessutom bedömer utvärderingen att

*Figur 1. Organisation för att främja flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling*



6 Utvärderingen ser funktionen språkpedagog som en potentiellt övergående funktion till dess pedagogerna i förskolan och skolan har utvecklat kompetens om tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling.

Stockholms stads centrala ledning har behov av att rådfråga de språk-utvecklingsansvariga innan allmänna påbud förs ut, eftersom det visat sig att de flerspråkiga barnens behov tenderar att glömmas bort på central nivå. Utvärderingen föreslår också en ny funktion, en språkforskningsinformatör, som ytterligare skulle fungera som en bro mellan forskningen och fältet och kontinuerligt kunna föra ut de senaste rönen.

I figur 1 ges ett förslag till en organisation som utvärderingen anser att stadsdelarna och i förlängningen staden behöver för att de flerspråkiga barnens behov skall kunna tillgodoses. De fem berörda stadsdelarna i Stockholm uppfyller i hög utsträckning detta, men med olika grad av utbyggnad, kontinuitet och stringens i organisationen.

### Kompetensutveckling av pedagoger i förskola och skola

Inom ramen för uppdraget skulle kompetenshöjande fortbildning för verksamma pedagoger utvärderas. Vid ett inledande möte med representanter från Stockholms stad bestämdes att fokus skulle vara på kursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling* som är en fortbildning för yrkesverksamma pedagoger inom förskolan och grundskolan. Den ges av Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet och omfattar 20 poäng som är uppdelade på 4 terminer, dvs. läses på kvartsfart. Kursens delkurser är:

1. Migration, kultur och kommunikation, 5p.
2. Tvåspråkig utveckling, 5p.
3. Performansanalys, 5p.
4. Att lära på ett andraspråk, 5p.

Syftet med denna del av utvärderingen är att ur olika perspektiv belysa vilka effekter den genomförda utbildningen av pedagogerna har haft för verksamhetens organisation, arbetslaget, pedagogerna och barnen. Vidare jämförs utbildningens uppläggning i olika stadsdelar. Meningen är att detta arbete ska kunna ge underlag för beslutsfattare i det fortsatta utvecklingsarbetet inom området språkutveckling och skolresultat, men också kunna vara ett stoff att utgå ifrån i det reflekterande och praktiska arbetet i den pedagogiska verksamheten.

Följande frågeställningar har varit centrala i arbetet:

- Vilken effekt har kursen haft för pedagogernas *kunskap* om tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling?



- Vilken effekt har kursen haft för pedagogernas *arbete* med de tvåspråkiga barnen med avseende på barnens språk- och kunskapsutveckling?
- Vilken effekt har kursen haft på förskolans och skolans *organisation*?
- Hur ser *uppläggnigen* ut i de olika stadsdelarna?
- Vilken effekt har kursen haft på de tvåspråkiga *barnens* språkutveckling och kunskapsutveckling?

För att belysa utbildningens eventuella effekter har ett stort antal frågor ställts via en enkät till de pedagoger som deltagit i kursen. Cheferna för de pedagoger som genomgått kursen har också besvarat frågor om kursens effekt i intervjuer och likaså har ett antal elever muntligt tillfrågats om förhållningssätt och arbetssätt i skolan.

Enkäten skickades till de pedagoger i stadsdelarna Kista, Rinkeby, Skärholmen och Spånga-Tensta som genomgått kursen och godkännts på minst 16 poäng av kursens totala 20 poäng. Den omfattade 86 frågor om bl.a. pedagogens utbildning och erfarenhet, kursens uppläggning och de olika delkursernas innehåll och skickades ut till 153 pedagoger i stadsdelarna.

I enkäten formulerades medvetet ett stort antal öppna frågor i syfte att ta del av pedagogernas egna röster om kursen och att ej styra genom fasta svarsalternativ. Att få pedagogernas egna formuleringar via enkätsvaren bedömdes motivera det merarbete bearbetningen av sådana svar medför. Därför är majoriteten av frågorna öppna, eller ja och nej-frågor med möjlighet att därefter motivera eller kommentera sitt svar. Antalet pedagoger som besvarat enkäten är 114, vilket ger en svarsfrekvens på 74,5 %.

Förskolechefer, verksamhetschefer och rektorer inom skolan intervjuades på sina arbetsplatser utom förskolecheferna i Kista som önskade besvara frågorna i form av enkät. Frågorna handlar om i vilken utsträckning de har sett en effekt av att pedagoger i verksamheten har gått denna fortbildning och vad de kan se av förändringar i pedagogens förhållningssätt och arbetssätt. Många av frågorna är i princip desamma som till pedagogerna, men ställda för att belysa effekten ur chefs- och ledningsperspektiv. Antalet chefer som besvarat frågorna i intervju eller via enkät är 33 stycken.

Antal elever som intervjuats är 17 och de är i åldrarna 12-16 år. De kommer från fyra olika klasser i tre olika skolor och representerar två av stadsdelarna.

## Resultat av enkätundersökningen med pedagogerna och intervjuerna med cheferna

Kursen har anordnats i sin nuvarande form sedan 1997 i Rinkeby och Kista. I Skärholmen påbörjades den första kursen våren 1999 och i Spånga-Tensta startade den våren 2000. I Rågsved startade första kursen våren 2001 och eftersom kursdeltagarna blev färdiga först i januari 2003 finns dessa inte med i denna utvärdering.

Uppläggningsen av kursen har varierat i stadsdelarna, men även över tid i samma stadsdel. I Rinkeby t.ex. har utbildningen legat utanför arbetstid, dvs. både undervisningstid och studietid ligger på pedagogens fritid.

Alla har gått kursen under en tvåårsperiod och på frågan om vilken tid på dagen som kursen hölls har man angivit klockslag. Utifrån denna uppdelning uppger 30 % (34)<sup>7</sup> att de gått kursen på arbetstid, 66 % (75) har gått den på sin fritid och 5 pedagoger uppger "både och" genom att uppläggningsen förändrades under kursens gång.

### Pedagogernas bakgrund

Gruppen som helhet består till stor del av mångårigt erfarna pedagoger där så många som 78 % (86) har arbetat tio år eller mer i yrket och av dessa har 42 % (46) av samtliga arbetat i 20 år eller mer. Spännvidden är stor i den tidsmässiga erfarenhet pedagogerna har av att arbeta med tvåspråkiga barn (2-31 år). Mer än hälften (56 %) har *mer än* 10 års erfarenhet av det och så många som 20 % har under 21 års tid eller längre arbetat med tvåspråkiga barn. Tabell 1 visar i vilken stadsdel och verksamhet de medverkande pedagogerna arbetar. Några pedagoger har bytt stadsdel eller kommun och hamnar inom kategorin "annan".

Stadsdel	Verksamhet				Total	
	förskola		skola		Antal	% Total
	Antal	% Total	Antal	% Total		
Kista	20	17,5 %	35	30,7 %	55	48,2 %
Rinkeby	8	7,0 %	23	20,2 %	31	27,2 %
Skärholmen	1	0,9 %	9	7,9 %	10	8,8 %
Tensta	5	4,4 %	5	4,4 %	10	8,8 %
annan			8	7,0 %	8	7,0 %
Total	34	29,8 %	80	70,2 %	114	100,0 %

Tabell 1. Pedagogernas fördelning på stadsdel och verksamhet.

<sup>7</sup> Siffror inom parentes står för antal.

### *Delkurs 1 - Migration, kultur och kommunikation*

De stora övergripande frågorna i den här delkursen behandlar förmågan att urskilja barnens socialisationsmönster, synen på kulturmöten, synen på språk och språkanvändning och synliggörandet av egna och andras attityder och värderingar. Vidare ges en orientering om kulturmöten i skolan och om tvåspråkiga elevers undervisningssituation.

Frågorna i utvärderingen var av karaktären *Har den här kursen inneburit en förändring hos Dig vad gäller...?*, med svarsalternativen ja eller nej. Därtill ombads man att vidareutveckla och förklara *hur*, om man hade ett jakande svar.

En stor majoritet anser att kursen inneburit en förändring av den egna synen på kulturmöten och på vad som händer vid kulturmöten. Det pedagogerna nu säger sig inse är att "kultur är ett helt *levnadsmönster* inte bara dans och sång" och "ur kulturmöten finns en rik källa av varandras erfarenheter att ösa ur". Fler av pedagogernas kommentarer får åskådliggöra behållningen av delkursen:

- "Jag har blivit mer medveten om hur den kulturella bakgrunden påverkar människors sätt att se på omvärlden."
- "Beroende på olika kulturer, vad vi har med oss i ryggsäcken, så kan jag förstå olika sätt att vara på eller hantera vissa konflikter."
- "Är mer lyhörd, tar reda på mer om familjerna och deras bakgrund, allt är inte svart eller vitt längre."
- "Fått större insikt i hur barn från grupporienterade kulturer fungerar."
- "Tidigare var alla barn lika för mig utan att jag förstod att jag bedömde dem från mitt svenska medelklassperspektiv. Idag har jag större kunskap om olika kulturer (även min egen!). Jag törs gå in och diskutera med dem om olikheter och dess konsekvenser."

### *Delkurs 2 – Tvåspråkig utveckling*

Denna delkurs innehåller en orientering om simultan och successiv inläring av två språk hos barn och belyser faktorer som påverkar flerspråkiga barns språkutveckling. Den ger även en orientering om tvåspråkighet i förskolan och skolan ur aspekterna organisationsmodeller, språkutveckling och skolframgång.

Många av frågorna om den här delkursen handlar om huruvida kursen inneburit någon förändring i sådant som rör den egna synen på, eller kunskapen om, tvåspråkig utveckling och synen på modersmålets betydelse och om detta tas till vara i det dagliga arbetet.

Vad gäller pedagogernas syn på modersmålets betydelse generellt uppger 75 % (86) att den har förändrats. Många ger här uttryck för att kursen har inneburit att de fått en fördjupad förståelse för hur viktigt det är med modersmålet (48). Annat som tas upp i kommentarerna här är att modersmålet har betydelse för inläringen av svenska som ett andraspråk, att modersmålet har betydelse för barnets identitet och utveckling och även att modersmålsundervisningens utformning är av betydelse. Av de 28 som uppger att ingen förändring har skett i frågan är det många som kommenterar att de redan hade kunskap om hur viktigt det är med modersmålet och att de redan hade ett för barnen befrämjande förhållningssätt.

De nya kunskaperna om modersmålets betydelse innebär också att pedagogerna (83) i högre grad än tidigare uppmuntrar barnen och föräldrarna att barnen ska delta i modersmålsträning eller modersmålsundervisning. Detta gör man ofta när man har utvecklingssamtal, föräldramöte, i lektionssammanhang eller i mer informella samtal.

Likaså säger 20 av cheferna att de ser att pedagogernas syn på modersmålets betydelse har förändrats i och med kursen och att det blivit tydligare för *alla* lärare genom denna kurs. Pedagogerna vill nu i mycket större utsträckning samarbeta med modersmålstränarna/modersmålslärarna. Man ser dessa och föräldrarna som ytterst viktiga personer för barnet.

En fråga är om man som pedagog kan arbeta modersmålsbefrämjande trots att man ej behärskar språket i fråga och på detta svarade 95 pedagoger jakande. Pedagogernas konkreta exempel på detta ges här genom de egna formuleringarna:

- "Sagor kan lånas både på svenska och modersmålet och i ett samarbete med föräldrarna läsas parallellt, det kan synas på vägarna att det finns olika modersmål, försöka höja statusen för andra språk."
- "Återigen attityden, jag måste visa att modersmålet är viktigt, t.ex. genom att vara intresserad av vad saker heter på olika modersmål, besöka sagostunder på olika modersmål. Vi låter föräldrar översätta sagoböcker och läsa in på band."
- "Att hela tiden visa intresse för deras språk. Jämföra olika språk – se att alla språk har vissa beståndsdelar."
- "Pedagogen kan uppmuntra barnen att diskutera t.ex. problem, med elever i samma språkgrupp."

**Delkurs 3 – Performansanalys**

Delkursen Performansanalys ger kursdeltagarna kunskaper bl.a. i ett sätt att analysera barnens språkutveckling för att kunna fastställa på vilken språkutvecklingsnivå i svenska som andraspråk barnet befinner sig.

En tydlig effekt av kursen är att nästan samtliga pedagoger (109) fått en kompetens i att utföra språkutvecklingsanalyser, som de tidigare inte hade. Endast 5 hade denna kompetens före kursen. 80 pedagoger gör nu språkutvecklingsanalyser regelbundet på barnens språkliga produktion i svenska som andraspråk. Vid frågan om på vilket sätt man använder sig av den information som pedagogen får via språkutvecklingsanalyserna fanns en angiven lista med förslag där personerna kryssade för de alternativ som stämde in (flera alternativ möjliga). Tabell 2 visar hur de fördelade sig.

Användning av språkanalys	Svarat "ja"
Vid utvecklingssamtal	77
För att individualisera	75
Vid kollegiala samtal	68
För att planera undervisningen/ verksamheten för gruppen	59
Vid överlämnandesamtal	54
Vid elevhandledning	43

*Tabell 2. Pedagogernas svar på hur de använder sig av informationen från språkutvecklingsanalyserna*

**Delkurs 4: Att lära på ett andraspråk**

För att ta reda på om arbetssätten i t.ex. ett temaområde eller i ämnesundervisningen har möjlighet att förändras efter det att pedagogen gått denna kurs, tillfrågades pedagogerna om kursen inneburit någon förändring i hur de anser att det arbetet ska vara utformat för att det skall bli så språk- och kunskapsutvecklande som möjligt för barnen/eleverna.

Det man nu fått insikt om är, att om barnen ska ha möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper och utveckla dessa via ett andraspråk, så måste man som pedagog även arbeta med fokus på språkutveckling i alla sammanhang. Som exempel på hur kursen förändrat deras synsätt tar 35 % av pedagogerna (40) upp hur viktiga arbetssätten är för ämnesundervisning/temaarbete för att barnen ska få en parallell språk- och kunskapsutveckling.

Efter kursen förstår pedagogerna värdet av att arbetet utgår från, eller

har sin början i, barnens intressen, erfarenheter och tidigare kunskaper. Fler exempel som anges är att man nu vet att man måste arbeta mer kontextbundet, att det måste få finnas många tillfällen till interaktion mellan barnen och att det är viktigt med en flerstämmighet i klassrummet och i förskolegruppen. Några svarsformuleringar får åskådliggöra detta:

- ”Jag har lärt mig att vara mer konkret, att använda mer bilder, material och att i mån av möjlighet utgå från barnens situation.”
- ”Olika arbetssätt t.ex. att använda sig mer av elevernas tidigare erfarenheter genom fri skrivning, riktad skrivning.”
- ”Arbeta i *mindre* grupper för in- och utflödet, ställer mera motfrågor, låter barnen själva få förklara och klara ut, tänker ej språk i pass utan *hela tiden*.”
- ”Vi använder inte bara läroboken utan eleverna hämtar också kunskap från litteratur på biblioteket. De gör mindmaps, skriver stödord, arbetar tillsammans, diskuterar, gör egna böcker, redovisar själva i grupp och argumenterar. Alla gör så gott de kan och får respons på det.”
- ”Jag ser SO och matte mer som språkämnerna.”

### *Ett elevperspektiv – intervjustudie med 17 elever*

Eleverna ger i sina intervjusvar exempel från sin skolvardag som med säkerhet kan relateras till att det bland de pedagoger de möter i undervisningen finns kompetens inom ämnesområdet tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling eller andraspråksinläring. På frågan om eleven visste vad performansanalyser är för något och om de visste något om sin egen språkutvecklingsnivå i svenska så skiljer sig svaren åt. De elever som har kunskap (12 st) om den egna språkutvecklingen i svenska kan säga vilken nivå de just nu befinner sig på och fler elever relaterar även sin språkutveckling till den språkutvecklingstriangel som beskrivs av Bergman i Skolverkets referensmaterial (1998:39).

Det finns också en stor medvetenhet om modersmålets betydelse hos så gott som samtliga elever och de poängterar att detta är något som några av deras pedagoger återkommande tar upp och betonar som viktigt. Eleverna säger t.ex.: ”Ja, de brukar prata med föräldrarna och fråga varför man inte har det”, ”Ja, min lärare brukar berätta att det är lättare att lära sig nu att det blir svårare när man är äldre och att man ska ta chansen” och ”Ja, dom säger det, en elev ville sluta och då övertalade de den att fortsätta.”

### Slutsatser

Utifrån den sammanställning av enkäterna från 114 pedagoger som gått kursen och intervjuer med deras chefer kan vi konstatera följande:

1. Pedagogerna anser att deras *kunskaper* om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling har ökat. Pedagogerna uttalar att de nu har en större kunskap om den egna kulturen och en djupare förståelse för andra kulturer och för vad som händer vid kulturmöten. De har kunskap om hur tvåspråkig utveckling går till och kan stödjas. De kan bedöma var barnen befinner sig i sin språkutveckling med hjälp av språkutvecklingsanalys och ta hjälp av den information den ger i det dagliga arbetet med barnen. De förstår nu hur lärande på ett andraspråk går till och hur man som pedagog kan arbeta för en parallell språk- och kunskapsutveckling.
2. Pedagogerna anser att de utifrån de nya kunskaperna, teoretiska och didaktiska, har förändrat sina *arbetsätt* så att de i högre grad befrämjar en språk- och kunskapsutveckling hos barnen. Detta bekräftas av pedagogernas chefer.
3. Den effekt kursen haft på de olika nivåerna inom verksamheter-*nas organisation* är bl.a. att ämnena svenska och svenska som andraspråk har lagts parallellt. Kriterier för vem som ska läsa vad har tagits fram vilket har tydliggjort ämnena. Arbetet med språkutvecklingsanalyser har organiserats på olika sätt och pedagoger som har gått kursen har t.ex. fått en handledande roll i det arbetet. En viss nyordning i organisationen kring modersmålslära-*rna* har också gjorts. Flera av pedagogerna har fått nya arbetsuppgifter, t.ex. i övergripande språkutvecklings-*sammanhang* i förskolan/skolan.
4. *Uppläggnings* av kursen i de berörda stadsdelarna ser olika ut. I Rinkeby går pedagogerna kursen helt och hållet på sin fritid. De har schemalagda kurstillfällen en gång i veckan under hela terminerna. I Skärholmen är uppläggnings-*likadan* förutom att man i stadsdelen enats om att kursdeltagaren ska få ledigt en halv dag/vecka med lön. Kursdeltagarna i Spånga-Tensta fick gå de schemalagda lektionerna på arbetstid en förmiddag i veckan, men resten av kursarbetet hänvisades till fritiden. I Kista går

pedagogerna kurs under en intensiv femveckorsperiod, då de är tjänstlediga och det finns en vikarie insatt.

5. Utvärderingsgruppen var, redan i det inledande skedet av utvärderingsarbetet, medveten om att det inom ramen för det ettåriga uppdraget inte skulle vara möjligt att påvisa någon effekt av kompetensutvecklingen hos enskilda *elever*. Den huvudsakliga motiveringen för att frågeställningen över huvud taget togs med var att frågan om adekvata mätinstrument för flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling måste lösas. Här menar vi att staden i samarbete med företrädare på de övriga nivåerna måste lösa denna fråga.

## Enskilda projekt i storstadssatsningen

Inom ramen för Stockholms stads storstadssatsning har enskilda projekt drivits inom skola och förskola. Insatserna är tänkta att leda till en kontinuerlig utveckling av arbetssätt i förskola och skola med fokus på barns språk- och kunskapsutveckling.

Syftet med denna del av rapporten är att genom fallstudier undersöka framgångsfaktorer i metoder och arbetssätt som har karakteriserat storstadssatsningarna i Stockholms stad. Utvärderingen av projekten i fallstudier syftar till att ge stoff för praktikerreflektion samt ge underlag för pedagoger som söker ett språkutvecklande arbetssätt för att främja tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling.

Utvärderingsgruppen kom överens med representanter från Stockholms stad om vilka kriterier som skulle föreligga vid urvalet av fallstudierna. Det fastlades att projekten skulle vara framgångsrika och att det skulle finnas en balans mellan skola och förskola. Vidare fanns önskemål att närstudier skulle göras av projekt från olika typer av verksamheter spridda över staden för att därigenom få en större bredd på utvärderingen.

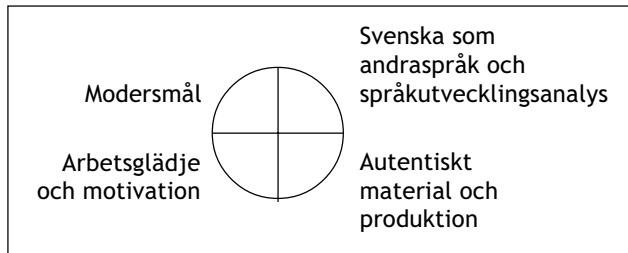
För att ge en bild av vilka skilda verksamheter som bedrivits inom ramen för storstadssatsningen listas de nio projekten i utvärderingen nedan:

1. Somaliska projektet för kvinnor och barn i Rinkeby
2. Fantasifabriken i Skärholmen
3. Föreberedelseklass i Hjulstaskolan, Tensta
4. Språkpedagogerna i Rågsved
5. Bifrostprojekt på Dalhagsskolan, Husby
6. Österholmsskolan i Skärholmen – matematik, naturvetenskap och språk



7. Barnen i våra hjärtan, Tensta
8. Mediaverkstad på Oxhagsskolan, Kista
9. Språkteam i Rinkeby

Utvärderingen av de enskilda projekten tar sin utgångspunkt i faktorerna i figur 2 nedan. Dessa har i forskning utpekats som centrala komponenter i ett språkutvecklande arbetssätt för andraspråksinlärare.



Figur 2. Faktorer för att bedöma ett språkutvecklande arbetssätt.

Med utgångspunkt i figur 2 illustreras här faktorerna för att bedöma ett språkutvecklande arbetssätt med ett fåtal exempel från de enskilda projekten. I det somaliska projektet för kvinnor och barn i Rinkeby har *modersmålets* centrala roll i andraspråksinläringen uppmärksammas. Här tillgodoses barnens behov av både förstaspråket och andraspråket då både svensk och somalisk personal är anställd. Den somaliska personalen har tre viktiga funktioner. För det första är de en stor resurs genom att de stimulerar modersmålet och därigenom skapar en jämvikt mellan modersmål och andraspråket svenska. För det andra bildar den somaliska personalen en viktig kulturbro mellan svenskar och somalier vilket sannolikt leder till en positiv samverkan dem emellan samt till förståelse och respekt för varandras liv (se också Rodell Olgac 2000). En tredje betydelsefull funktion är att den somaliska personalen utgör en stor trygghet för både barn och föräldrar. Genom att den sociala samvaron präglas av trygghet utvecklas också språken på ett naturligt sätt.

*Svenska som andraspråk och språkutvecklingsanalys* kan åskådliggöras med språkpedagogernas arbete i Rågsved. Språkpedagogerna förordar användning av språkutvecklingsanalys och arbetar med att förmedla språkutvecklande och berikande arbetssätt i svenska som andraspråk till pedagogerna i förskola och skola. Några representativa exempel på dessa arbetssätt är t.ex. skönlitteratur som läromedel, tematisk och ämnesövergripande undervisning samt samarbetsinläring (cooperative learning). Dessutom försöker språkpedagogerna göra lärarna medvetna om förde-

larna med ett tvärkulturellt perspektiv i material och böcker och vikten av ett reflekterande tänkande ur ett språkutvecklingsperspektiv.

Vad gäller punkterna *arbetsglädje och motivation* respektive *autentiskt material och produktion* bör dessa eftersträvas i undervisningen eftersom språkinläring bäst sker genom ett meningsfullt innehåll och kommunikation. Eleverna tillägnar sig kunskap bättre om de upplever undervisningen och inläringen engagerande. Om hur man skapar en inlärningsmiljö som präglas av engagemang skriver språkforskaren Olga Dysthe (1995:39): "En betingelse för äkta engagemang tycks vara att läraren anser att eleverna har något att bidra med och också skickar signaler om detta. En annan betingelse är att eleverna ser en koppling mellan det de ska lära sig och sitt eget liv och sina egna erfarenheter. Ett tredje villkor är att eleverna har en viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna."

Betydelsen av *autentiskt material och produktion* kan exemplifieras med projektet Fantasifabriken i Skärholmen där graden av autenticitet är hög. Elevernas slutprodukt kan vara en film, multimedieproduktion, musik-CD eller hemsida, en tidning, novell eller diktsamling, en teater- eller dansföreställning, en konst- eller fotoutställning. Publiken kan bestå av elever, lärare, klasskamrater i den egna skolan, elever i Skärholmens samtliga skolor, TV-tittare, inbjuden allmänhet och/eller museibesökare.

Beträffande punkten *arbetsglädje och motivation* kan det beläggas med förberedelseklassen i Tensta. Läraren i svenska som andraspråk fångar elevernas nyfikenhet och engagemang och arbetsglädje präglar klimatet i klassrummet. Eleverna är motiverade och anstränger sig att formulera sina tankar för att kunna förmedla dessa till klasskamrater och lärare.

### Centrala drag i projekten

Vi vill här diskutera de centrala drag i projekten som utvärderingen funnit särskilt viktiga med hänsyn till de tvåspråkiga barnens språk- och kunskapsutveckling. Dessa är samsyn på språk- och kunskapsutveckling, målformuleringar, diagnosinstrument, dokumentation, utvärdering, engagemang och kompetens.

För att de tvåspråkiga barnen skall få en likvärdig utbildning jämfört med de enspråkigt svensktalande barnen fordras en samsyn på tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling, vilket betyder att en röd tråd genomsyrar verksamheter på alla nivåer. Beträffande samsyn skriver Ragnar Eliasson (DN 2002-01-28) att "Skolor som lyckas förbättra sin måluppfyllelse kännetecknas av att det råder en samsyn på skolan om hur man ska arbeta och vad man prioriterar och att detta är väl känt bland elever och föräldrar". Detta är viktigt att eftersträva, i synnerhet i mång-

kulturella skolor. Samverkan mellan barn, föräldrar och skola avgör sannolikt huruvida barnen eller ungdomarna lyckas i skolan. Axelsson (2001:28) menar att "En positiv samarbetsinriktad koppling till familjer och närsamhälle stärker både elever och föräldrar. Samarbetet med föräldrarna är viktigt i utvecklingen av barnen och den samarbetande läraren kan få föräldrarna att stödja barnens utveckling oberoende av deras egen utbildningsnivå". Ett väl fungerande tillvägagångssätt för att engagera och intressera föräldrar i sina barns skolgång är genom föräldrautbildningen *Barnen i våra hjärtan* (Sherefay 2002).

I allmänhet bör målformuleringar vara tydliga och mätbara så att de kan utvärderas. Målformuleringarna i de utvärderade projekten är i viss utsträckning otydliga, t.ex. skiljer man inte alltid mellan omedelbara och långsiktiga mål. Inom ramen för storstadssatsningens projekt är det svårt att nå upp till och utvärdera långsiktiga mål eftersom satsningarna endast sträcker sig en begränsad period. Att man påfallande ofta har långsiktiga mål är inte förvånande med tanke på att språkutveckling är en långsiktig process. Dock bör det tydligt specificeras vilka mål som kan utvärderas inom projektets tidsram och därför bör en distinktion mellan omedelbara och långsiktiga mål göras. Om målen ej är mätbara bör man omsorgsfullt motivera varför de valts över huvud taget.

Vidare är det viktigt att målformuleringar inom projektet är i samklang med skolans och förskolans mål. Om så inte är fallet riskerar effekterna av projektet att bli små eftersom arbets sättet inom projektet inte har en tillräcklig förankring hos kollegor och/eller verksamhetschefer. I förlängningen blir det också svårt att implementera projektet i den reguljära verksamheten, vilket bör vara ett mål för samtliga projekt.

I flera projekt ingår språkutvecklingsanalys i målformuleringen, vilket är det processbaserade diagnosinstrument av andraspråsutveckling som konsekvent förordas från utvärderingens sida. Språkutvecklingsanalysen görs lämpligen en gång per termin vilket medför att man kontinuerligt kan följa språkutvecklingen under förskole- och skolår. I en del av projekten anförs i målformuleringarna betyg som enda bedömningsinstrument. Utvärderingen anser att betyg inte räcker för att följa de flerspråkiga barnens språk- och kunskapsutveckling, bl.a. därför att dessa uppgifter (i många projekt) inte blir tillgängliga inom ramen för projektet. Det finns också en fara med att sätta upp långsiktiga betygsmål eftersom detta kan medföra att ansvaret för språkutvecklingen skjuts på framtiden. En än mer förödande konsekvens kan bli att lärarna först i skolåren 6–9 upptäcker och beaktar andraspråkselevernars särskilda inlärningssituation.

Uppmärksamhet bör här också riktas till varför andraspråkseleverna inte uppnår betygsmålen. Har eleverna erbjudits svenska som andraspråk?

Har de en utbildad lärare? Har svenska och svenska som andraspråk likvärdig status på skolan? En central roll i andraspråkselevernas betygsframgång är huruvida andraspråkseleverna haft undervisning med lämplig uppläggning av innehållet med tanke på andraspråksinläringen eller om andraspråkseleverna helt enkelt får den undervisning de är berättigade till. Särskilt viktigt är frågan om svenska som andraspråk och ämnets status. Forskaren Ing-Marie Parszyk menar att "Föräldrarna är övertygade om att språket är nyckel till skolframgång, men värjer sig mot språklig särbehandling av ängslan för att barnen ska stämpas som invandrare och missa något majoritetsgruppen får" (Parszyk 1999:242). Ännu en gång understryks betydelsen av rådande samsyn för att lyckas i arbetet med tvåspråkiga barn. Här kan man också fråga hur samarbetet mellan modersmållärare och övriga pedagoger fungerar. Uppmuntrar man från skolans håll elever att delta i modersmålsundervisningen genom att t.ex. schematekniskt placera den på bästa undervisningstid? Det finns således mycket information som gömmer sig bakom betyg som behöver lyftas fram, ifrågasättas, diskuteras och åtgärdas.

I målformuleringarna i vissa projekt anförs de nationella ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk, det s.k. Stockholmsprovet och LUS som diagnosinstrument. När det gäller de nationella ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk kan kommenteras att endast skrivuppgiften och läsförståelsedelen i år nio har en bedömningsmall utformad för elever med svenska som andraspråk. För att de nationella proven ska passa andraspråkselever bör det utarbetas särskilda bedömningsmallar för samtliga delar av proven. Det använda diagnosinstrumentet Stockholmsprovet är inte heller det utformat för elever med svenska som andraspråk och således inte lämpligt för dessa elever. När det gäller läsutvecklingsschemat, LUS, bör man komma ihåg att detta är ett diagnosinstrument för *läsutveckling* – inte för språkutveckling. Språkutvecklingsanalyser bör alltid utföras för att lärare, elever och föräldrar också ska kunna följa andraspråkselevernas språkutveckling. För de elever som inte når uppsatta mål bör åtgärdsplaner utformas. Eleverna och deras föräldrar bör informeras om hur man tillsammans kan arbeta så att eleven uppnår målen.

Dokumentation om projektens utveckling saknas i alltför stor utsträckning för att det ska vara godtagbart. Ibland har utvärderingar gjorts muntligt vilket inte är acceptabelt. Pedagogerna bör själva dokumentera och kontinuerligt granska och utvärdera resultatet av arbetet för att på så sätt urskilja vad som går bra och vad som går dåligt för att kunna förbättra och utveckla arbetet i framtiden. Projektdeltagarna ska lära sig någonting av att medverka i ett projekt och på sikt ska pedagogerna kunna sprida goda exempel. Tvåspråkighetsforskaren Kenneth Hyltenstam (2001) me-

nar att det bör finnas en återkoppling i verksamheterna för att kontinuerlig utveckling ska ske. När dokumentation saknas riskerar förändringar att ske i blindo. Om man inte vet hur verksamheten fungerar kan man inte bedöma hur stor skillnaden är mellan syftet med verksamheten som den beskrivs i styrdokumentet och hur verksamheten faktiskt bedrivs. Hyltenstam säger vidare att "[Utan dokumentation] kan [man] varken bedöma vad som fungerar dåligt och behöver åtgärdas, eller vad som fungerar bra och kan fungera som mönster för den fortsatta verksamheten eller för verksamhet på andra håll" (2001:22).

Det är viktigt att i ett tidigt skede inom ramen för projektet bestämma *vem* som ska ansvara för att dokumentation görs och *när, var* och *hur* den ska ske. Det är inte försvarbart att pedagoger säger att de prioriterar arbetet och tiden med barnen framför dokumentationen av arbetet. Arbetet med barnen och arbetet med dokumentationen får inte utgöra en dragkamp för pedagogen. Att få tid till eftertanke och reflektion är en viktig del av pedagogernas arbete som också gagnar barnen.

Här är det naturligtvis viktigt att man på de olika nivåerna har en samsyn. Vem skriver styrdokument för projekten? Görs det i samråd med dem som ska arbeta i projekten? Verksamhetscheferna måste vara tydliga med att utvärderingen är viktig och att dokumentation skall inforas. Rekommendationer om hur självutvärdering kan utformas i projektarbete ges i Integrationsverkets bok FIDO, en lathund för självutvärdering (2000). En annan del av dokumentationen är redovisning av de medel projekten tilldelats. Det är centralt att kunna redogöra för hur pengarna disponerats annars blir det mycket svårt att motivera denna typ av satsningar.

Hur arbetssättet ser ut för de tvåspråkiga barn som inte är med i något projekt är en annan viktig fråga. Det tycks finnas många pedagoger som fortfarande har arbetssätt som främst riktar sig till enspråkigt svenska barn trots att detta arbetssätt inte alltid gagnar andraspråkselever. Alla elever bör ha tillgång till undervisning i svenska som andraspråk och modersmål med utbildade lärare. Tillsammans med övriga pedagoger bör strävan vara att få till stånd samarbete över ämnesgränser för att skapa en helhetssyn på elevens språk- och kunskapsutveckling. Denna möjlighet och rättighet till språkutvecklande arbetssätt bör inte få ske slumpartat.

Det positiva med projektverksamhet är att nya, framgångsrika arbetssätt utvecklas och etableras. Det negativa är att kortsiktiga projekt på 2-3 år medför en osäkerhet i arbetet då man vet att arbetet snart ska avslutas. Eftersom språkutveckling är en långsiktig process, det tar mer än 5 år för andraspråksinlärare att komma i kapp, kommer pedagogerna sannolikt inom ramen för projekten inte kunna skörda frukterna av det språkutvecklande arbete de bedriver, vilket kan vara frustrerande. Inte desto

mindre kan indikationer visa om arbetet är på rätt väg eller inte. Sannolikt bör projekt inom området språkutveckling hos andraspråksinlärare vara minst fem helst tio år för att man ska kunna se signifikanta resultat.

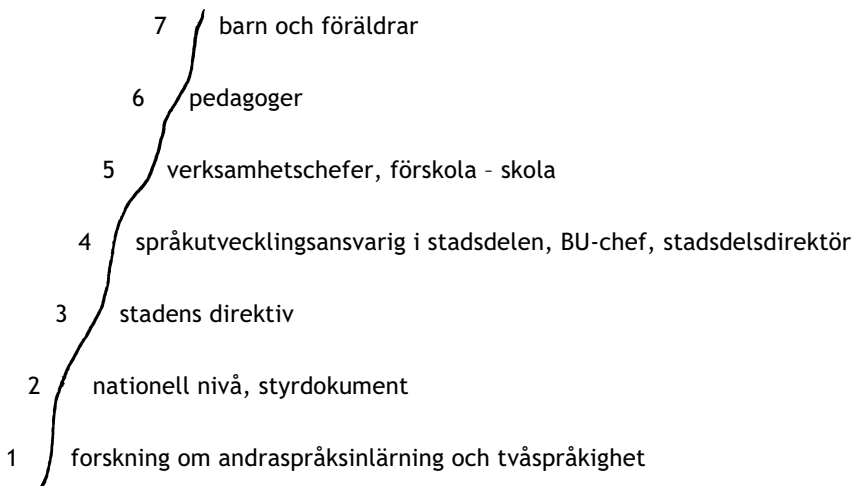
Organisationen av de utvärderade projekten är som regel bra vilket ska tillskrivas de drivande eldsjälarna, men också kompetenta och skickliga språkutvecklingsansvariga i stadsdelarna. De sistnämnda har gedigen kunskap inom området tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling som ofta kommit de utvärderade projekten till godo.

Utvärderingen har i stor utsträckning fått ta del av projekt som är språkutvecklande och kunskapsutvecklande för de tvåspråkiga eleverna. Flera av verksamheterna kommer sannolikt integreras i den reguljära skolverksamheten, vilket visar att framgångsrika projekt kan utveckla skolans och förskolans arbetssätt. Pedagogernas engagemang är stort vilket påverkar eleverna positivt eftersom de också finner att arbetet inom ramen för projekten är roligt. I det långsiktiga arbetet med att upptäcka och utveckla arbetssätt som gagnar de tvåspråkiga barnen bör verksamhetscheferna tillvarata dessa pedagogers skicklighet och se deras kunskap och engagemang som en viktig tillgång.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att för att projekt ska ha goda förutsättningar att bli framgångsrika krävs god planering och organisation. Detta inbegriper realistiska och mätbara målformuleringar samt dokumentation och självutvärdering inom ramen för projektet. Språkutvecklingsanalyser av elevernas svenska bör ske kontinuerligt för att pedagoger, elever och föräldrar ska kunna följa andraspråksutvecklingen på ett enkelt och överskådligt sätt. Vidare bör en samsyn råda mellan skolledare, pedagoger, elever och föräldrar så att alla strävar mot samma mål. De bör också ha god kännedom om tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. Det är särskilt viktigt att *utbildade lärare* i svenska som andraspråk och modersmål finns med som aktiva ledare i projekt som rör flerspråkiga barn. Ett språkutvecklande arbetssätt bör genomsyra undervisningen för de tvåspråkiga barnen. Centrala komponenter för ett språkutvecklande arbetssätt ska inkludera svenska som andraspråk, modersmål, hög grad av autentiskt material samt motivation och arbetsglädje. Detta omfattar även individualiserad och elevaktiv undervisning samt en god återkoppling mellan teori och praktik. Det är viktigt att se eleverna som en resurs och därför bör pedagogerna tillvarata och förvalta elevernas kunskaper och erfarenheter i undervisningen.

## Diskussion och slutsatser

I vårt arbete att utvärdera Stockholms stads storstadssatsning inom målområde språkutveckling och skolresultat sammanfattar och diskuterar vi vår granskning i form av en röd tråd. Rent allmänt står uttrycket "den röda tråden" för ett sammanhang, en sammanbindande tanke eller ett ledmotiv i en berättelse<sup>8</sup>. Vi vill också tillföra aspekter av samordning och långsiktighet som komponenter i den röda tråden. I denna utvärdering står den röda tråden för samhällets kompetens om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling och representeras på olika nivåer av personer och dokument med betydelse för denna utveckling (se figur 3). De storstadssatsningar vi utvärderat är närmast knutna till nivåerna 4–7 samt forskningsbakgrunden på nivå 1, men eftersom kunskapsutvecklingen på nivå 2 och 3 har stor betydelse för vår tolkning och diskussion av resultaten samt för våra förslag till åtgärder är det naturligt att knyta an till dessa nivåer. Målområdet språkutveckling och skolresultat är dessutom ett av de områden som tättast knyter an till den reguljära verksamheten vilket ytterligare motiverar helhetssynen.



Figur 3. Den röda tråden. Kompetens om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling

<sup>8</sup> Uttrycket härrör från Goethe, vilken liknar det sammanbindande elementet i en framställning vid den röda tråd som finns inspunnen i engelska marinens tågvirke. FOCUS MCMLVIII

På den röda trådens *första nivå*, grundnivån, finns den samlade (och enligt utvärderingen enade) internationella och nationella forskningen om andraspråksinläring och tvåspråkighet. Denna forskning framför betydelsen av utvecklingen av modersmålet och andraspråket, betydelsen av kunskapsutveckling genom både modersmål och andraspråk och att denna utveckling sker i en sociokulturellt stödjande miljö.

På *nivå två*, den nationella nivån, är lagstiftning, regelverk och centrala dokument som rör den etniska och språkliga mångfalden inom utbildningssamhället överlag starka. I Sverige:

- finns ett uttalat mål om aktiv tvåspråkighet,
- finns möjlighet att anordna modersmålsundervisning i form av språkundervisning och studiehandledning,
- har kommunerna möjlighet att anordna tvåspråkig undervisning,
- är svenska som andraspråk sedan 1995 ett eget ämne med egen kursplan – likvärdigt med svenska (gymnasie- och högskolebehörighet).

Däremot ger den formulering som regeringen använder i storstadspropositionen (1997/98:165), "Undervisningen i svenska som andraspråk är obligatorisk för elever som *behöver* undervisningen" (s. 98, vår kursivering) utrymme för mycket tolkning. Formuleringen går tillbaka på punkt 2.8 Rektors ansvar i Lpo 94 och innebär att det är varje enskild rektor som ska besluta om elevernas behov av undervisning i svenska som andraspråk. I punkt 2.8 fastslås att rektor har ett särskilt ansvar för att "undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver" (Lpo 94: 19). I utvärderingen bedömer vi att formuleringens placering under rektors ansvar innebär en försvagning av ämnet svenska som andraspråk och att ämnet i praktiken blir beroende av den enskilda rektorns kunskap om och attityd till ämnet. Avsaknaden av välutvecklade diagnosinstrument gör dessutom uppgiften mycket svår.

Viktiga insatser som nyligen gjorts och görs för de flerspråkiga barnen på denna nivå är det regeringsuppdrag som avrapporterats av Skolverket, *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning* (2002) samt SOU-rapporten *Mål i mun* (2002). Förslag till handlingsprogram för svenska språket", liksom den sedan flera år pågående vidareutvecklingen av det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk med särskild bedömningsmall för elever med svenska som andraspråk.

På *den tredje nivån* befinner sig staden med sina direktiv. I Stockholms stads skolplan (2000)<sup>9</sup> förs svenskan fram som skolans viktigaste ämne, däremot nämns inte alls det obligatoriska kärnämnet svenska som andra-

---

<sup>9</sup> Skolplan för Stockholms stad antagen av kommunfullmäktige den 19 juni 2000



språk (sva), som är centralt för barn med annat modersmål än svenska. I Stockholms Integrationsprogram från 2002, i vision två, poängteras behovet av att alla i staden har tillgång till ett gemensamt språk och i vision fyra betonas alla barns och ungdomars lika möjligheter till utbildning. I integrationsprogrammet nämns inte sva i brödtexten, men däremot i nyckeltalen. Vad betyder dessa utelämnningar? Är de en indikation på att staden är osäker på arten och betydelsen av ämnet svenska som andraspråk? Modersmålsundervisningen i skolan omtalas i båda dokumenten som en möjlighet att tillsammans med undervisningen i och på svenska leda till en aktiv tvåspråkighet. I skolplanen nämns att "undervisning på och i elevernas modersmål underlättar i de flesta fall inläringen i svenska och kunskapsinhämtning i övriga ämnen".<sup>10</sup>

På *nivå fyra*, stadsdelen, intar de språkutvecklingsansvariga en central position i respektive stadsdel genom att i sitt arbete vara en länk mellan barn- och ungdomschefen och fältet. Härigenom samordnar och utför de uppgifter som bestäms centralt i stadsdelen samt är lyhörda för fältets behov och önskemål. De initierar och organiserar kompetensutveckling, bedriver pedagogiskt utvecklingsarbete, utvärderar verksamheterna samt håller sig uppdaterade om det aktuella forskningsläget. Att den röda tråden är stark på nivå fyra i de fem stadsdelarna anser utvärderingen i stor utsträckning beror på det kreativa och professionella sätt som de språkutvecklingsansvariga formulerat och utformat sitt arbete på, i kraft av sin formella kompetens (bl.a. upp till 60 poäng i svenska som andraspråk) och sitt engagemang för de flerspråkiga barnen. Dessa sex personer får betecknas som eldsjälar som arbetsgivarna bör vara mycket måna om. De har stort stöd av sina närmaste chefer, tillhör ofta stadsdelens stab och har sannolikt stort utrymme att utforma verksamheten efter förskolans och skolans behov. På stadsdelsnivå har man i några stadsdelar skrivit och utvärderat språkprogram. Utvärderingen bedömer att dokument som skolplan och integrationsprogram sannolikt kan dra nytta av den specialkunskap som kommer till uttryck i de språkprogram som skrivits i de berörda stadsdelarna.<sup>11</sup>

*Nivåerna fem, sex och sju*, chefer förskola/skola, pedagoger, barn och föräldrar, är mycket nära sammankopplade och kommer därför att diskuteras tillsammans. Chefernas kompetens om andraspråsutveckling och tvåspråkighet har stor betydelse för barnens språk- och kunskapsutveckling. I skolor där skolledningen inte har kunskap om ovanstående har man ännu inte

---

10 När denna artikel skrivs (2004) är Stockholms skolplan ute på remiss i alla stadsdelar och integrationsprogrammet är föremål för omskrivning och omvandling till integrationspolicy för att sedan placeras i avsnittet budget.

11 Som framgår av föregående fotnot strävar staden nu efter att göra precis detta.

organiserat undervisningen utifrån andraspråkselevernans behov, dvs. alla elever som har behov av det läser inte svenska som andraspråk. Orsaken till detta förhållande är sannolikt okunskap och förhållningssätt som leder till brist i organisationen av svenskämnen. En ytterligare orsak är låg status för svenska som andraspråk, vilket i sin tur kan ge upphov till osäkerhet och ovilja hos elever och föräldrar att välja svenska som andraspråk. Den begränsade chefskompetensen märks också när staden i sina direktiv föreslår prov och diagnosinstrument som är standardiserade efter barn och elever med svenska som modersmål. Rektor bör vara barnens advokat och värna deras möjligheter till skolframgång. Det betyder att staden måste tillåta sina rektorer att säga nej till mätinstrument som missgynnar de tvåspråkiga barnen. När barn med svenska som andraspråk testas med prov som utgår från en modersmålsbehärskning av svenska kan vi nästan utgå ifrån att de barn som är på nybörjarnivå och mellannivå i svenska kommer att misslyckas i provet.<sup>12</sup> Vid de intervjuer som gjorts med cheferna om kompetensutvecklingskursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling*, 20 poäng är dessa mycket samstämmiga i sina svar. Cheferna anser:

- att det är viktigt att de flesta pedagoger i verksamheten går denna kurs
- att de uppmuntrar personalen att gå kursen och tycker att det helst bör ske på arbetstid
- att de så långt det är möjligt har en plan för hur kompetensutvecklingen ska genomföras
- att det är viktigt att få fortsätta storstadspengar eller andra medel till kurs- och vikariekostnad.

När det gäller de pedagoger som berörts av den föreliggande utvärderingen kan vi konstatera att de efter genomgången kompetensutveckling i de flesta fall ger uttryck för en hög grad av medvetenhet och kompetens inom området flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. Vad dessa pedagoger nu behöver för att sprida sin kunskap och sina arbetssätt är forum för diskussion, reflektion och vidareutveckling på arbetsplatsen. Här visar utvärderingen av kompetensutvecklingskursen att tillgången till diskussionsforum varierar när kursdeltagarna återvänder till den ordinarie verksamheten.

I denna utvärdering har fokus varit på de insatser som gjorts av och kring pedagogerna i förskola och skola. Det innebär att barnen, som är slutmålet

---

12 I Bunar (2001:122) kommenterar en rektor i Tensta problemet med det mätinstrument som används. Denna rektor anser att "det använda mätinstrumentet ger en skev bild därför att det förutsätter att barnen gått på dagis, att barnen talar svenska och att föräldrarna kan allt om hur skolan fungerar."

för de flesta insatser inom målområdet språkutveckling och skolresultat, haft det minsta röstutrymmet. 17 elever har dock fått göra sina röster hörda. Alla är i åldrarna 12-16 år, har minst en pedagog som gått kursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling och har intervjuats om de förhållnings-sätt och arbetsätt de möter i sitt skol- och undervisningssammanhang.

## Slutord

Utvärderingen kan sålunda konstatera att den vaghet som lokaliserats till nivå 2, nationen, om att rektor ska besluta om vem som ska läsa svenska som andraspråk samt det osynliggörande som allmänt kan skönjas om svenska som andraspråk och frågor som rör tvåspråkighet har efterföljare på andra nivåer. Osynliggörandet av sva finns på nivå 3, staden, som i sin skolplan inte nämner svenska som andraspråk och vagheten märks i integrationsprogrammet som endast tar upp sva i sina nyckeltal för uppföljning. Vagheten finns hos chefer som har en begränsad kunskap om tvåspråkighet och andraspråksinläring, vilket resulterar i verksamhetsorganisationer som har en struktur som missgynnar de flerspråkiga barnens språk- och kunskapsutveckling. Vi vet att osynliggörandet av och vagheten om tvåspråkighet och andraspråksinläring återfinns hos pedagoger utan kunskap i ämnet. För barn och föräldrar bildar alla nivåers sammanlagda osynliggörande och vaghet en grogrund för misstroende mot svenska som andraspråk, modersmål och allt som kan misstänkas vara en särbehandling i förhållande till barn med svenska som modersmål. Barn och elever fångar upp de attityder och värderingar som finns hos vuxna i fråga om språk och språkanvändning och det blir svårt att som barn, på nivå 7, våga hävda och känna stolthet för ett ämne som redan osynliggjorts på nivå 3, staden. Att svenska som andraspråk är ett ämne som sedan länge har statusproblem på många håll är inget nytt och det bekräftas återigen i en skolinspektörsrapport från 2001 (Skolinspektörernas halvårsrapport 2001).

Vagheten i formuleringen av styrdokumentet och osynliggörandet av de medel, modersmål och svenska som andraspråk, som är särskilt viktiga för tvåspråkiga barns utveckling måste upphöra på alla nivåer och i denna utvärdering har vi kunnat konstatera att det går att få till stånd en förändring. De fem berörda stadsdelsområdena, Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta är i en process där fokus finns på de flerspråkiga barnen och deras behov. I spetsen för denna process går de språkutvecklingsansvariga samt de pedagoger som har kunskap eller genom kompetensutveckling fått kunskap om flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. När dessa pedagoger möter barn och föräldrar kan de argumentera för de rön som forskningen på nivå 1 funnit belägg för.

## Referenser

- Axelsson, M. (2000). Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Åhl, H. (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.
- Axelsson, M. (2001). Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I: Axelsson, M., Gröning, I., & Hagberg-Persson, B., *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Stockholms stad.
- Bergman, P. (1998). Andraspråkseleverna och deras förutsättningar. I: *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Liber/Skolverket.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly Vol. 33:2*.
- Cummins, J. (1994). *Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language*. I: Genesee, F. (red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- DeFazio, A. (1997). Language awareness at The International High School. In: L. Van Lier & D. Corson (eds.), *Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education, Volym 6*, 99-107. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, Inc.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fido. *Lathund för självutvärdering av projekt*. (2000). Norrköping: Integrationsverket. [www.integrationsverket.se](http://www.integrationsverket.se)
- Hyltenstam, K. (2001). Om utvärdering och dess kvalitetshöjande roll i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- May, S. (1994). *Making Multicultural Education Work*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Miramontes, O., Nadeau, A. & Commins, N. (1997). *Restructuring Schools for Linguistic Diversity. Linking Decision Making to Effective Programs*. New York: Teachers College Press.
- Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. SOU 2002:27
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Rodell Olgac, C. (2000). *Socialisation och lärande i diasporan. Några somaliska pedagogers röster*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Sherefay, S. (2002). *Barnen i våra hjärtan. Studiematerial för att stärka föräldrarnas roll i det mångkulturella Sverige*. Stockholm: Integrationsförvaltningen & Rädda Barnen.
- Skolinspektörernas halvårsrapport 2001. Grundskolan*. Stockholms stad: Utbildningsförvaltningen.
- Skolplan för Stockholms stad. Ny kurs för Stockholms skolor*. (2000). Stockholms stad.
- Skolverket (1993a). Elever med annat hemspråk än svenska. Fyra år efter grundskolan. *Skolverkets rapport, 42*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket (1993b). Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Svenska åk 2. *Huvudrapport. Skolverkets rapport, 9*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket (2000). Betyg och utbildningsresultat. Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 1. *Rapport nr 181*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University. [www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/](http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/).
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Truedson, L. (1993). Vad händer i skolan? Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. *Skolverkets rapport, 29*. Stockholm: Skolverket/Liber.