

Södertörns högskola | Institutionen för  
Magisteruppsats 30 hp | Ämne | vårterminen 2014  
Programmet för kultur och samhällsanalys

## Att vara lärare utan riktning

– En studie av lärares upplevda utmaningar i en  
språkintruktionsklass

Av: Frida Hedström  
Handledare: Beatriz Lindqvist

## **Abstract**

Syftet med uppsatsen är att utifrån intervjuer undersöka hur lärare i en språkintruktionsklass med 0-3 års skolbakgrund upplever och hanterar de utmaningar de ställs inför samt vilken makt de har att forma undervisningen och sin yrkesroll. Materialet som ligger till grund för analysen består av observationer i klassrumsmiljö samt djupintervjuer med fyra olika lärare på språkintruktionsprogrammet. Undersökningen visar att lärarna trots att de har mest erfarenhet av yrket har liten makt att vara med och påverka de beslut som fattas och de får också hantera andra beslutsfattares misstag. Lärarna har heller liten makt över resursfördelningen vilket också påverkar den undervisning de har möjlighet att bedriva. Lärarna har dock viss makt att forma undervisningen i klassrummet då det finns lite insyn från ledningen. Lärarna tar ibland också makten genom att aktivt gå emot riktlinjer som de upplever omöjliga att följa.

Nyckelord: Makt, mångfald, kunskap, språkintruktionsprogram, lärare

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

### KAPITEL 1. INLEDNING

|                                       |        |
|---------------------------------------|--------|
| 1:1 Bakgrund                          | Sid 1  |
| 1:2 Syfte och frågeställningar        | Sid 2  |
| 1:3 Tidigare forskning                | Sid 3  |
| 1:4 Analytiska perspektiv och begrepp | Sid 6  |
| 1:5 Material och metod                | Sid 7  |
| 1:6 Reflexiv diskussion               | Sid 11 |
| 1:7 Disposition                       | Sid 11 |

### KAPITEL 2. SKOLANS ORGANISATION OCH UPPBYGGNAD

|  |        |
|--|--------|
| 2:1 Skolans politiska styrning och lärarnas makt | Sid 13 |
| 2:2 Likvärdighet och den normativa kunskapen     | Sid 16 |

### KAPITEL 3. DEN KOMPLEXA LÄRARROLLEN I

|   |        |
|---|--------|
| 3:1 Språkbarriären och bristande kommunikation  | Sid 22 |
| 3:2 Språkbarriärrens förhållande till kunskaper | Sid 26 |
| 3:3 Språket utmanar likvärdigheten              | Sid 29 |

### KAPITEL 4. DEN KOMPLEXA LÄRARROLLEN II

|                                |        |
|--------------------------------|--------|
| 4:1 Att bedöma elevers kunskap | Sid 32 |
| 4:2 Att hantera elevernas      | Sid 35 |
| 4:3 Att planera undervisningen | Sid 38 |

### KAPITEL 5. ORGANISATION OCH MAKTRELATIONER PÅ SKOLAN

|                                       |        |
|---------------------------------------|--------|
| 5:1 Lärarnas längst ner och högst upp | Sid 40 |
| 5:2 Makten över informationen         | Sid 43 |
| 5:3 Man gör sitt bästa och hoppas     | Sid 48 |

### KAPITEL 6. AVSLUTNING

|                      |        |
|----------------------|--------|
| 6:1 Slutsats         | Sid 51 |
| 6:2 Vidare forskning | Sid 52 |

|                              |        |
|------------------------------|--------|
| REFERENSER & KÄLLFÖRTECKNING | Sid 53 |
|------------------------------|--------|

### **1:1 Bakgrund**

Den svenska skolan innefattar i dagens globaliserade samhälle elever från alla världens hörn och i den svenska grundskolan talas det idag cirka 200 olika språk (Hyltensam, Axelsson, Lindberg, 2012:281). Mitt intresse för skolan ligger framförallt i hur skolan ska kunna anpassa sig efter en alltmer globaliserad värld där olika språk, kulturer och kunskaper måste samsas och hitta en gemensam grund att stå på. Men frågan är om synen på språk och kunskap hänger med globaliseringstanken eller om kunskapen fortfarande i stor utsträckning är kopplat till vad vi i Sverige anser vara den ”rätta” kunskapen. I och med den ökade invandringen till Sverige har kraven på alternativa skolformer ökat då alla nyanlända kommer till Sverige i olika åldrar och med olika utbildning. En skolform är så kallade språkintruktionsklasser.

*12 § Språkintruktionsklasser står öppna för ungdomar som nyligen har anlänt till Sverige och som inte har de godkända betyg som krävs för behörighet till ett yrkesprogram enligt 16 kap. 30 § och som behöver en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket för att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning (SFS 2010:800. Skollagen).*

Som citatet visar ska tyngdpunkten i en språkintruktionsklass ligga på undervisning i det svenska språket men utbildningen syftar också till att skapa förutsättningar för eleverna att komma in på en svensk gymnasieskola. Denna skolform kan se olika ut på olika skolor både i form av längd och vilka resurser man har för att uppnå målen. På den skola jag utfört mina observationer och intervjuer på omfattar språkintruktionsprogrammet tre år. Eleverna ska både lära sig det svenska språket samt få ämnesundervisning så att de kan klara kraven för att komma in på ett gymnasieprogram. I språkintruktionsprogrammet är eleverna uppdelade efter olika nivåer och de klasser jag valt att fokusera på har 0-3 års utbildningsbakgrund vilket är den lägsta nivån. I språkintruktionsklasserna på den undersökta skolan går nyanlända elever som i vissa fall bara har varit i Sverige i ett par månader. När man talar om nyanlända elever i skolan utgår man från flera kriterier men olika myndigheter förhåller sig också lite olika till vad man anser som en nyanländ elev.

*Med nyanlända elever avses elever som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid (Skolinspektionen, övergripande granskningsrapport 2009:3).*

Skolinspektionen utgår endast från att man inte har svenska som modersmål och att man anländer efter skolstarten, detta skulle i princip kunna betyda att en elev som flyttar från Norge till Sverige i årskurs 2 räknas som nyanländ. SKL gör i sin rapport "Nyanlända elevers utbildning" en snävare tolkning av begreppet nyanländ.

*Med nyanlända elever avser vi elever födda utanför Norden och Europeiska unionen, som inte behärskar det svenska språket och har varit i Sverige i som längst fyra år. Nyanlända elever omfattar både asylsökande och nyanlända med uppehållstillstånd (Sveriges kommuner och landsting, Nyanlända elevers utbildning, 2010:10).*

I min uppsats lutar jag mig mot SKL:s definition av en nyanländ elev då jag anser att den stämmer bättre överens med de elevunderlag som finns i de klasser jag har besökt under mina observationer och det är också dessa elever lärarna förhåller sig till och anpassar undervisningen efter.

## **1:2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka hur de intervjuade lärarna förhåller sig till sin yrkesroll och vilka utmaningar och dilemman de ställs inför i den dagliga verksamheten i en språkintruktionsklass. Tyngdpunkten ligger på att undersöka maktrelationer i skolan och hur lärarna både kan utöva makt men också utsättas för makt i relation till begreppen kunskap och mångfald.

- Vilka utmaningar ställs lärarna inför i språkintruktionsundervisningen?
- Hur samspelar olika maktrelationer på skolan?
- Vilken makt har lärarna att forma sin yrkesroll?
- Hur förhåller sig lärarna till sin roll som lärare?
- Vilka förutsättningar ges lärarna att bedöma elevers kunskaper?
- Hur påverkar bristen på ett gemensamt språk undervisningen?

### 1:3 Tidigare forskning

Precis som all forskning är också denna studie en del av ett större forskningsfält där befintlig forskning redan är producerad. Forskning på skolområdet med inriktning mot mångkultur, etnicitet och normativa praktiker i förhållande till skolan har blivit ett vanligare forskningsfält där mycket ny kunskap har producerats. Sabina Gruber lektor på Linköpings universitet beskriver i sin avhandling "Skolan gör skillnad" hur lärare beskriver olika elever genom att ge dem epitet som "invandrarelever" eller "svenska elever", dessa grupper tillskrivs sedan värden kopplade till att vara svensk eller invandrare (Gruber, 2007). Uppdelningen bidrar också till att det bland lärarna på skolan finns en föreställning om att eleverna utifrån deras etniska identitet också är kulturellt olika varandra, synen lärare har på olika grupper av elever handlar främst om att skilja dem åt och de kopplar ofta ihop kulturella skillnader med etnicitet, språk och en nationell identitet (Gruber, 2007:90). Detta leder till att lärarna både ser kulturella skillnader som något positivt samtidigt som det kopplas ihop med olika typer av problem, det verkar dock främst ses som något positivt för de som uppfattas som svenska elever då de får möjlighet att lära sig om "andra" kulturer, detta skapar också en social organisation på skolan där olika elever tillhör olika grupper som endast verkar vara baserade på etniska och språkliga grunder. Detta visas tydligt då Gruber beskriver ett grupparbete där eleverna delas in i grupper utifrån nationella principer. Alla elever som är födda i ett annat land än Sverige eller har föräldrar från ett annat land än Sverige tilldelas hemländer utifrån principen att deras hemländer är det land där antingen de själva eller deras föräldrar är födda, detta gör också enligt Gruber att eleverna görs till representanter för nationer som bygger på en idé om att en nation är något naturligt och oföränderligt (Gruber, 2007:100).

Ann Runfors etnolog på Södertörns högskola beskriver i sin avhandling "mångfald, motsägelser och marginaliseringar" hur epitetet "invandrabarn" blir till ett samlande begrepp för alla elever som inte uppfattas som "svenska barn" (Runfors, 2007:212). De barn som blev kategoriserade som "invandrabarn" blev inte sedda som individer utan istället reducerade till en grupp som behövde extra insatser och resurser, detta gjorde dem inte bara till "invandrabarn" utan också till avvikande i förhållande till det som uppfattades som "svenska barn" (Runfors, 2007:213). Att det var skillnad på "invandrabarn i förhållande till "svenska barn" var också något som blev tydligt i lärarnas sätt att hantera eleverna i undervisningen och då speciellt kopplat till visionen om att forma självständiga individer (Runfors, 2003:130).

Eleverna skulle utbildas till att välja värderingar och i förhållande till det kulturella blev lärarnas förutfattade meningar om andra kulturer tydlig då de ville visa för eleverna att den kultur de som uppfattades som invandrarelever kom från var begränsade och att de inte var fria att välja i den kulturella kontexten (Runfors, 2003:132). Detta visar att lärarna förhöll sig till sin egen kultur som den som skapar fria individer medan andra kulturer ansågs vara begränsande. Lärarnas mål var därför att frigöra eleverna från något vilket också ledde till att olika kulturer värderades olika högt och också ledde till en hierarkisering av det kulturella (Runfors, 2003:133). Varken Runfors eller Gruber har specifikt studerat undervisning i andraspråksklasser eller språkintruktionsklasser utan koncentrerat sig på multietniska klasser.

En del av forskning riktar sig mot strategier lärarna kan använda sig av för att stödja eleverna utifrån deras bakgrund (Bunar, 2010:29). En viktig aspekt är också det individuella perspektivet i förhållande till jämlikhet, där Rodel-Olgac menar att man för att skapa en jämlik undervisning också måste tillämpa en ojämlikhet när det kommer till undervisningen, om man behandlar alla elever som medelklassvenskar kommer de eleverna som inte tillhör denna kategori förlora eftersom de utifrån sina förutsättningar inte kan ta till sig samma typ av undervisning (Bunar, 2010:29). Utifrån den vetenskapen föreslås också olika strategier som lärarna kan använda för att underlätta elevernas inläring, detta kan enligt Rodel-Olgac till exempel vara att använda sig av exempel som i större utsträckning svarar mot elevernas olika bakgrunder vilket gör att de också kan relatera exemplen till erfarenheter (Bunar, 2010:29). Det har också visat sig att skolor ofta gör kopplingen mångkulturalitet till en fråga om att ha många invandrare vilket gör att den mångkulturella och interkulturella pedagogiken inte är något som genomsyrar all undervisning, den anses endast nödvändig i skolor där man utifrån etnicitet anser sig ha en mångkulturell elevsammansättning vilket ofta görs till samma sak som många invandrare (Bunar, 2010:33). Detta bidrar också till att mångkultur förknippas med och görs till en fråga om och för invandrare och det är därför ingenting som genomsyrar det pedagogiska materialet i skolan, läroplaner eller lärares praktiker (Bunar, 2010:33). Eftersom det svenska språket kom att bli en viktig del i min studie anser jag det vara av vikt att titta lite närmare på den aktuella språkforskningen när det kommer till andraspråksinläring.

Dels förekommer det forskning där man diskuterar maktaspekten av ett standardspråk då man menar att språket lyfts upp som någonting naturligt och självklart när det tvärtom är resultatet av historiska och politiska processer som resulterat i ett standardspråk som värderas högre än andra språk (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:110). Standardspråkets upphöjda roll kopplas ihop med ett korrekt språk vilket enligt (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012) bidrar till att man kan kategorisera och ordna människor utifrån språkliga attribut. Detta visar också (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg 2012) då de menar att frågan om integration kopplas ihop med förmågan att behärska svenska eller inte. Enligt denna modell skulle det vara svårt att tillhöra det svenska samhället fullt ut utan att behärska det svenska språket på ett ”korrekt” sätt. Detta skapar i sig en maktdimension då det är majoritetssamhället som har makten att bestämma vilket språk som är giltigt utifrån en nationell svensk kontext (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:117). Att vara språkligt diskriminerad kan också påverka inläringen vilket i sin tur kan leda till underordning i samhället (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:275). Sammanfattningsvis handlar mycket av den ideologiska språkforskningen om representation och om vem eller vilket språk som har rätt att representera Sverige idag (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:123).

Språkforskningen är större än ideologisk forskning och mycket av den forskning som är gjord behandlar språkets koppling till inläring. Språket har enligt forskarna en stark koppling till lärande och ämnesspecialiserade kunskaper kräver också en specialiserad kunskap i språket (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:249). Detta är också svårare för elever som lär sig ett andraspråk då de är tvungna att ta in kunskap i språket och ämnet samtidigt (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:249). Forskarna skiljer också här på vardagsspråk och skolspråk då de menar att vardagsspråket har fler mekanismer för enklare förståelse genom gester eller genom att man visar hur något görs, skolspråket däremot präglas av en mer specialiserad kunskap där förståelsen sker på ett mer abstrakt plan (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:251). Detta menar Golden och Hvenekilde vållar extra stora problem för andraspråkselever då de har svårt att förstå de ämnesspecifika orden utifrån dess speciella kontext, det blir också svårare eftersom lärarna ofta förutsätter att eleverna kan orden och därmed inte behöver förklara dem (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:251).



En viktig aspekt som de lyfter fram är betydelsen av ämneslärares kompetens. De menar att det är av stor vikt att också ämneslärares kunskap och kompetens för andraspråksinlärning detta för att både språket och ämnet ska utvecklas tillsammans (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:288). Detta blir också intressant i förhållande till min studie då jag undersöker hur lärarna upplever de utmaningar de ställs inför i undervisningen av elever på språkintruktionsprogrammet avsett för elever med 0-3 års skolbakgrund. I förhållande till all forskning som finns på området anser jag det också viktigt att genom min studie visa hur det praktiskt kan fungera på en skola och hur lärarna upplever sin situation. Alla har inte utbildning i andraspråksinlärning och de får då utifrån egen förmåga hitta strategier för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig så mycket kunskap som möjligt. Denna studie anser jag vara av vikt då den genom lärarnas ögon synliggör de konkreta utmaningar de ställs inför men också hur de förhandlar om moraliska kontra pragmatiska lösningar på problem eller utmaningar som uppstår.

### **1:3 Analytiska perspektiv och begrepp**

Foucault uppmanar oss att inte se på makten som något en specifik individ besitter men man kan inte heller komma ifrån att makten inte skulle existera utan dem. Foucault menar att makt måste analyseras som någonting som cirkulerar eller fungerar som en kedja, makten utifrån detta synsätt är inte lokaliserad till en speciell plats utan rör sig hela tiden mellan olika positioner och mellan olika individer (Foucault, 1980:98) (Foucault, 2010:23). När makten hela tiden rör sig kan man enligt Foucaults modell både utöva makt och utsättas för maktutövning på samma gång detta ska dock inte tolkas som att alla har lika mycket makt eller att makten ser likadan ut i alla delar av kedjan utan endast att makten är rörlig (Foucault, 1980:98). Eftersom makten är rörlig är Foucault inte intresserad av att undersöka ett generellt maktbegrepp genom att bestämma maktens centrum. Det är istället genom att analysera de enklaste formerna av maktutövning man kan få syn på hur maktens olika nivåer samspelar (Foucault, 1980:99) och på så sätt också urskilja hur makten ordnas hierarkiskt (Foucault, 1980:23). Makten skapas inte ur ingenting utan genom mekanismer som genomsyrar samhället i olika tider. Olika typer av kontrollmekanismer, utredningar och forskning är en del i hur maktens mekanismer också är med i produktionen av kunskap, Foucault menar därför att makt och kunskap är tätt sammanlänkade (Foucault, 1980:102). Detta perspektiv är intressant i förhållande till skolan då viss kunskap ses som en självklar del i den svenska utbildningen.

Eftersom kunskapsbegreppet i vissa delar utmanas i min studie kan man också synliggöra de mekanismer som ligger till grund för vilken kunskap som är giltig i olika sammanhang. Foucault menar också att det är när något utmanas eller när någon gör motstånd som makten kan synliggöras (Foucault, 2010:24). Foucault intresserar för de mekanismer och strategier som ligger till grund för utövandet av makt (Foucault, 1980:102). En viktig aspekt av Foucaults maktteori är att han inte endast ser makten som något repressivt utan som något som också bidrar till utvecklingen av kunskaper och produktionen av saker i ett samhälle, han menar att det är det som gör att människor också accepterar en viss typ av makt, om den endast var repressiv skulle den inte accepteras (Foucault, 1980:119). I förhållande till det kan man också tydligare förstå Foucaults maktbegrepp som produktivt då det också bidrar till en stabilitet och en trygghet för människor, det är dock denna trygghet som gör makten osynlig. Foucault skiljer på olika typer av maktutövning och talar om den lagstiftande makten den normaliserande makten och den disciplinära makten (Foucault, 1980:141). I min uppsats har jag inspirerats av Foucaults maktteorier då jag undersökt vilken makt lärarna har att forma sin yrkesroll samt hur de också utsätts för makt i relation till andra på och utanför skolan.

I min uppsats har jag också intresserat mig för en mer konkret teori riktad mot lärarnas profession och valt att använda mig av Michael Lipskys begrepp street-level bureaucrats för att undersöka maktmekanismer inom läraryrket, jag kommer i uppsatsen förhålla mig till det svenska begreppet frontlinjebyråkrater. Lipskys definition på dessa frontlinjebyråkrater är anställda i offentlig sektor som i sin yrkesroll har en direktkontakt med medborgarna samtidigt som de utövar sitt yrke med lite insyn från andra (Lipsky, 2010:3). Detta anser jag fångar lärarnas yrkesroll på ett bra sätt.

### **1:5 Material och metod**

Primärmaterialet som ligger till grund för analysen består av 11 observationstimmar i klassrumsmiljö då jag deltagit i undervisningen på en skola i Stockholmsområdet. Totalt har jag tagit del av en lektion i biologi, sex lektioner i samhällskunskap och fyra lektioner i svenska som andraspråk med tre olika lärare. Jag har vidare utfört 4 djupintervjuer med 4 olika lärare på skolan. Som komplement till det egenproducerade materialet har jag använt mig av tryckt material i form av rapporter, akademisk litteratur och skollagen. Jag har också under studiens gång följt debatten om skolan i media, detta har inte bidragit till analysen utan har för mig fungerat som ett kunskapssökande i fältet.

### *Tillträde till fältet*

Min första kontakt med fältet var via en kontakt på den skola jag senare kom att utföra mitt fältarbete på. Det var också via hennes positiva ord till rektorn på skolan som jag senare fick till ett möte med rektorn på skolans språkintruktionsprogram. Jag fick då presentera min tänkta studie men jag var redan då öppen med att jag inte visste exakt vad slutresultatet skulle komma att behandla eftersom det i kvalitativ forskning är det insamlade materialet i form av intervjuer och observationer som till stor del leder forskningen framåt (Alvesson & Sköldberg, 2009:17). Jag fick senare träffa lärarna på språkintruktionsprogrammet för att förankra detta också hos dem. Jag upplevde att de var ganska skeptiska överlag till en början och att de inte riktigt förstod detta som de upplevde som ett extremt intresse för den här typen av klasser, de menade att de ibland kände sig som apor i bur och de ville också skydda sina elever från alltför mycket exponering. När jag sedan berättade att fokus i min studie inte skulle ligga på interaktionen mellan elever och lärare i klassen och inte heller på eleverna utan istället på de utmaningar som lärarna upplevde i dessa klasser blev tonen mer positiv. Vi bestämde att jag skulle skicka in ett schema med tider för de klasser jag ville besöka så skulle vi sen se om det passade med de tänkta lärarnas scheman. Tillslut gick de att få till ett fungerande schema. När jag sedan kom till skolan för min första observation upplevde jag inte alls den skepticism jag upplevt på första mötet med lärarna utan nu kändes det som att de överlag var väldigt positiva till min närvaro och uttryckte till och med att jag kanske kunde se saker som de inte ser.

### *Urval*

Urvalet av informanter och observationer har skett löpande då jag dels använt mig av en kriteriebaserad urvalsmetod där vissa kriterier för vilka informanter man söker sätts upp. Kriterierna har varit lärare i språkintruktionsklasser där eleverna har låg eller ingen utbildningsbakgrund. Dessa kriterier har också skapat en relativt homogen grupp i förhållande till deras arbetsområde. Att ha en homogen grupp kan också göra det lättare att se likheter och skillnader mellan informanterna då de utgår från samma fält och olika uppfattningar ryms inom ramen för deras arbetsområde (Patton, 2002). Eftersom skolan är en miljö där saker kan ändras snabbt var urvalet av observationslektioner i stort sett beroende av vilka lärare som kunde och hur de låg i tiden, det var många tider som skulle klaffa under en begränsad tidsperiod och därför blev urvalet mellan olika ämnen lite skevt i slutändan. Jag anser inte att detta i slutändan har gjort någon större skillnad för resultatet eftersom lärarna upplevde likartade utmaningar och detta speglades både i intervjuerna och under observationerna.

### *Observationer*

I fältarbetet har jag i första hand använt observationer för att skapa en förståelse för fältet detta för att lättare förstå den miljö som lärarna verkar i. Detta menar Patton också hjälper en att senare ställa de rätta frågorna när man går vidare till intervjuer (Patton, 2002:262). Detta var en stor del av observationens syfte att kunna ställa de rätta frågorna, jag kände mig alldeles för långt bort från fältet för att direkt utföra intervjuer. Jag gick in i observationerna med ett öppet sinne och eftersom min frågeställning i detta läge var bred var en del av observationerna också ett sökande efter analytiska ingångar. Detta menar också Patton är en av fördelarna med kvalitativa studier (2002:51). En observation har flera syften och ett av de viktigaste syftena för min studie var också att få syn på saker som för lärarna var självklara, detta menar Patton är ett viktigt syfte då informanterna i intervjuer gärna utelämnar rutinerade perspektiv medvetet eller omedvetet för att de inte verkar intressanta eller för att de helt enkelt inte tänker på dem (Patton, 2002:262). Observationerna upplevde jag också skapade en bättre förståelse mellan mig som forskare och mina informanter, det blev en bra övergång från observationer till intervjuer och på grund av delade erfarenheter under observationerna kunde både jag och mina informanter ta hjälp av observationerna för att ge exempel utifrån någonting både hade en referens till. Detta anser jag också i efterhand hjälpte flödet i intervjuerna.

### *Intervjuer*

Observationerna och intervjuerna var till stor del uppdelade i två faser då jag började med djupintervjuer efter observationsperiodens slut. Jag utförde dock kortare intervjuer eller mer samtal under observationerna. Vissa av informanterna var mer villiga att tala med mig efter lektionen och speciellt en lärare ville gärna tala om lektionen efter, detta blev till en rutin och vi avslutade ofta observationen med att sitta på hans rum efter lektionen och gå igenom vad som hänt och hur han kände inför det, han frågade också mig hur jag uppfattat vissa saker och dessa samtal blev mer av reflekterande samtal. Under mitt fältarbete utförde jag 4 djupintervjuer och jag använde mig då av en semistrukturerad intervjumetod där jag hade en intervjuguide med ett antal frågor. Intervjuguiden var uppbyggd kring ett par huvudfrågor som jag ställde till alla informanter, svaren ledde mig sen vidare och de fick stora friheter att styra intervjun dit de ville under förutsättningarna att de höll sig till ämnet. Det var viktigt för mig att alla informanter fick ge sina personliga upplevelser av att vara lärare i en språkintruktionsklass och jag ville därför inte styra dem för mycket.

Här får man ju också göra en avvägning mellan det som är relevant för min studie och när jag som intervjuare måste styra tillbaka informanten till ämnet (Patton, 2002). Jag hade innan intervjuerna informerat mina informanter om syftet med intervjun samt att de kommer att bli anonymiserade detta . Tre av de fyra intervjuerna transkriberades vilket resulterade i ca 4,5 timme inspelat material. En av informanterna avböjde inspelning och jag tvingades därför att anteckna vilket gjorde intervjun mer komplicerad, de andra tre intervjuerna hade flutit på väldigt bra och de hade berättat om de utmaningar de upplevde medan jag kunde lyssna och koncentrera mig på att ställa följdfrågor samt att ta in deras kroppsspråk under intervjun. Patton beskriver hur en intervju inte bara är ett samtal utan också en typ av observation, tekniken i form av inspelningsutrustning hjälper än att ta in alla delar av intervjun utan att behöva koncentrera sig på att skriva upp allt som sägs (Patton, 2012). Eftersom jag är van vid att i första hand spela in intervjuer blev denna intervju då jag inte fick spela in mycket svårare att utföra, detta på grund av att det var svårt att hålla samma tempo som i de andra intervjuerna och det kändes hackigt då det är omöjligt att hinna skriva upp allt som sägs, jag hade helt enkelt inte en bra teknik för detta. Att inte titta på den man intervjuar utan istället titta ner i ett block bidrog till en känsla av att inte riktigt vara där och det var svårt att lyssna samtidigt som man försöker att skriva ner allt.

### *Analys*

Analysen av materialet har främst utgått från att göra det insamlade materialet analyserbart. Primärmaterialet som ligger till grund för analysen består av 55 sidor transkriberade intervjuer och 20 sidor observationsanteckningar. Jag har transkriberat alla intervjuer ordagrant och sedan skrivit ut dem, detta har gjort det möjligt att utföra en systematisering av materialet. När jag har gått igenom mitt transkriberade material har jag tagit en intervju i taget. I materialet har jag letat efter återkommande teman och passager där informanten i vissa delar motsäger ett tidigare påstående eller där man ser att det finns en konflikt i uttalanden. Eftersom jag gjorde detta med varje intervju kunde jag sen urskilja teman som återkom i alla fyra intervjuer och också se hur deras svar inom de olika temana liknar varandra men också skiljer sig åt. Detta menar (Gray, 2003:148) (Kaijser & Öhlander, 2011:275) är en vanlig teknik då man analyserar kvalitativt material. Temana har skapat ett dynamiskt material där det också går att söka efter teman. Jag har i analysen koncentrerat mig på att ta upp teman som förekommer i alla intervjuer och genom deras likheter också se skillnader.

### **1:6 Reflexiv diskussion**

Skolan är en svår plats att utföra en studie på och det var också en av anledningarna till att jag till en början valde att ha ett lärarperspektiv även om det under uppsatsen gång har blivit ett stort intresse. Jag vill också understryka att dessa ungdomar kommer från förhållanden som många gånger är traumatiska och flera av eleverna i klassen står inför ett utvisningsbeslut. Här måste de etiska principerna i förhållande till nyttan vägas mot varandra och min känsla var också att lärarna var de rätta att rikta in sig på. Men även här måste man självklart förhålla sig till de etiska riktlinjerna. Jag fick kontakt med skolan eftersom jag hade en kontakt där innan och fick på så vis till ett möte med rektorn och sen med lärarna. Jag märkte också då att de var ganska kritiska till att ha personer där som studerade eleverna och lärarna och de sa att de ibland kände sig som apor i bur. Det uppstod också situationer under intervjuerna där en viss osäkerhet dök upp och vissa saker blev sagda i förtroende där det också uttalades att detta inte fick komma med i uppsatsen, detta ställer självklart höga krav på mig som forskare då jag har ett dubbelt ansvar. Dels har jag ett ansvar mot mina informanter men jag har också ett ansvar mot min uppsats att försöka visa på en upplevd verklighet och inte selektivt välja bort material för att det är obehagligt. Det blir också här extra viktigt att se till så att alla informanter är anonymiserade samt att skolan inte känns igen. Eftersom jag märkte en viss oro för vad jag skulle skriva lovade jag att innan uppsatsen lämnas in låta en av lärarna läsa igenom utvalda delar och komma med synpunkter.

### **1:7 Disposition**

Efter detta inledande kapitel kommer jag nu ta er vidare till studiens empiriska del. Den empiriska delen inleds med kapitel 2, där jag placerar in skolan i en större kontext där jag behandlar skolans politiska styrning samt vilket makt lärarna har i detta större system av maktrelationer. Jag tar också upp hur skolan i denna större kontext förhåller sig till likvärdighetsbegreppet samt vilken kunskap som är giltig i den svenska skolan. I kapitel 3, fortsätter jag att belysa skolan men i detta kapitel fokuserar jag på lärarnas konkreta utmaningar i en språkintruktionsklass. Detta kapitel bygger i hög grad på de intervjuer jag haft med lärare och här lyfter jag fram de utmaningar som är kopplade till språket. Trots att det finns en enorm språklig kompetens i klassrummet upplevs bristen på ett gemensamt språk som ett hinder i undervisningssituationen. Jag tar också upp hur språket kan utmana likvärdigheten samt hur språket och kunskapen förhåller sig till varandra.

I kapitel 4, fortsätter jag att fokusera på lärarnas utmaningar då jag tar upp hur lärarna har olika syn på hur kunskapen ska bedömas och hur och när man ska sätta betyg, bristen på konkreta riktlinjer bidrar till att lärarna använder sig av egna modeller för betygsättning. Kapitlet behandlar också det faktum att lärarna måste hantera elevernas vardagsproblem och både möta olika typer av trauman men också ta hand om mer praktiska problem. Jag visar också hur planeringen av undervisningen ofta är svår då eleverna ofta är borta på grund av att de måste upprätthålla kontakter med andra aktörer i samhället. I kapitel 5, som är det sista kapitlet i den empiriska delen kommer jag tillbaka till skolan som organisation men fokuserar här istället på den skola som varit föremål för min studie. Här tar jag upp hur lärarna både har makt samtidigt som de i andra situationer är förhållandevis maktlösa. Jag tar också upp hur information eller bristen på information gör det svårt för lärarna eftersom de bara kan förhålla sig till och handla efter den information som de faktiskt har. Här visar jag också hur olika typer av information når olika lärare i högre respektive mindre grad vilket visar på maktens fördelning mellan lärarna. Till sist tar jag upp hur bristen på resurser tvingar lärare till prioriteringar och hur de utefter de förutsättningar de har gör sitt bästa. I kapitel 6, som är den avslutande delen tar jag upp några trådar från de empiriska kapitlen och knyter samman resultaten, jag visar också på vidare forskning i fältet.

### **2:1 Skolans politiska styrning och lärarnas makt**

För att förstå skolan som ett politiskt system måste man röra sig bort från tanken att skolan är den fysiska platsen som vi i dagligt tal kallar för skolan och istället tänka på skolan som ett system där olika intressen strider mot varandra och där de olika aktörerna i systemet har olika roller men också i viss mån olika mål. Systemet består av olika lager där politiker, kommunala tjänstemän, rektorer, lärare och kontrollerande myndigheter ska samsas om platsen. Staten som är den högst styrande makten i skolan har en instrumentell och lagstiftande roll. Genom skollagen definierar staten målen med skolan (Jarl, 2012:17). Foucault menar att staten i makt av lagstiftande organ har en normativ roll då man genom att stifta lagar också bestämmer vad som är önskvärt (Foucault, 2010:70). Staten sätter upp målen för den riktning man vill att skolan ska ta och vilka medborgare den ska fostra men de lämnar över ansvaret för måluppfyllelse till kommunerna. Man kan med Emile Durkheims ord säga att staten lägger in en beställning på den ideala medborgare, som han beskriver som en individ moraliskt och psykologiskt definierad av staten (Durkheim, 1972:203). Det är sen upp till kommunerna att leverera denna ideala medborgare. Det är också kommunens uppgift att se till att den ideala medborgare kostar så lite som möjligt att producera och de måste därför prioritera sin verksamhet efter hur mycket pengar kommunen har råd att satsa på skolan (Jarl, 2012:17).

Kommunen ansvarar för att en skolpeng är knuten till varje elev, skolpengen kan variera beroende på vart eleven är bosatt. Skolpengen för också in skolan i ett marknadssamhälle där skolan vill locka till sig så många elever som möjligt, de vill erbjuda en så bra tjänst som möjligt utifrån de ekonomiska förutsättningarna. Eleverna blir således kunder som ska lockas att välja just den skola som är bäst för dem. Detta skapar en konkurrens mellan alla skolor i kommunen både de kommunala och de fristående skolorna eftersom de måste konkurrera om de elever som finns i kommunen. Lipsky menar att det är troligare att man vill öka antalet klienter då man är utsatt för konkurrens från andra eftersom man annars riskerar att hamna efter sina konkurrenter eller tvingas lägga ner verksamheten (Lipsky, 2010:92). Detta gör också lärarna till säljare vars uppgift är att få skolan att framstå så bra som möjligt i jämförelse med andra skolor. En av de intervjuade lärarna verkar också mena att skolpengen gör det svårt för lärarna eftersom man tar in precis alla och då blir det svårt att upprätthålla kvalitén eller överhuvudtaget driva en seriös undervisning.



*Ja, grejen är ju den att vi tar emot i princip vem som helst det är ju skolpeng och allt det där. /.../ här kan det komma folk som har varit här i tre månader och liksom kommer från någon byhåla i Afghanistan och kan inte läsa och skriva, ungefär så (Lärare språkintruktionsklass 12/3-14).*

Läraren verkar här vilja förmedla den bild som han ser i sitt dagliga arbete och att ta emot vem som helst kan som i detta fall betyda att ta emot en elev som varken kan läsa eller skriva och kanske inte heller har någon skolvana. Läraren verkar mena att skolpengen också har en påverkan på vilka man tar in i klassen utan att reflektera över den bakgrund eleven har, att skolan till viss del styrs av skolpengen. Beslutsfattare i stat och kommun sitter långt ifrån skolan men de fattar ändå beslut om vad som ska ske på den fysiska platsen, det är inte bara skollagen som är statens styrmedel utan kursplaner och betygssystem reglerar vilken kunskap lärarna ska lära ut och vilken kunskap som ska knytas till vilket betyg. Adolfsson menar att trots att skolan är kommunal har statens roll i utbildningssystemet stärkts i och med att de genom läroplaner ändå kontrollerar vad som ska läras ut och på vilket sätt det ska ske (Adolfsson, 2012:35). Man kan fråga sig hur mycket kontroll staten kan ha över skolan utan att påstå att den är styrd av den samma.

*Läroplanen ska ange utbildningens värdegrund och uppdrag. Den ska också ange mål och riktlinjer för utbildningen (SFS 2010:800. Skollagen).*

Citatet visar tydligt att det kopplat till skolan finns vissa bestämda värden och mål med utbildningen. Det visar att skolan i förhållande till läroplanen ska få eleverna att tänka utifrån vissa bestämda tankemönster. Durkheim menar att tanken producerar en given verklighet medan den samma också bidrar till att konstruera en framtida verklighet (Durkheim, 1972:251). Trots att makten över tanken i Durkheims resonemang upplevs som relativt låst där tanken inte producerar något nytt utan endast är ett verktyg för att konstruera samma verklighet kan man hävda att lärarna i viss mån har makten att sätta sin egen prägel på de tankar som produceras. Lipsky skulle nog istället hävda att lärarnas relativa frihet löser upp de fasta ramarna runt undervisningen och istället bidrar till att gamla tankestrukturer kan utmanas (Lipsky, 2010:14) (Apple, 2003:132). Lärarna kan dock inte gå hur långt som helst eftersom de ändå måste kunna visa att eleverna har nått upp till de uppsatta målen. Det är lagarna och kursplanerna som reglerar vilka kunskaper eleverna ska nå och således vilka kunskaper som lärarna ska lära ut.

Foucault beskriver lagar som normativa men han vill också visa på att också lagarna påverkas av de normer som finns i samhället (Foucault, 2010:70). I lärarnas fall kan detta betyda att hur de väljer att tolka skollagen också kan leda till att det är de tolkningar man gör av lagen som blir normativa och inte lagen i sig. Foucault menar också att det kan utvecklas normaliseringstekniker i marginalen som också kan stå i motsättning till lagen (Foucault, 2010:70). Detta förstår jag som att det inte är lagen i sig som är normativ utan istället hur man använder den och förhåller sig till den i sociala relationer. Även om skolan är relativt fri från övervakning utifrån förekommer ändå en övervakande mekanism där skolinspektionen kan kontrollera skolans måluppfyllelse.

*3 § Statens skolinspektion har tillsyn över 1. skolväsendet, särskilda utbildningsformer och annan pedagogisk verksamhet enligt denna lag ( SFS 2010:800. Skollagen).*

Även om de inte ständigt är närvarande på skolan för att kontrollera om skolorna följer de uppsatta riktlinjerna fungerar skolinspektionen som är statens kontrollerande myndighet som övervakare över skolans utformning. Skolorna och kommunerna har alltså inte fria händer att leverera utan de är övervakade av staten medan de gör det. Skolinspektionen kan ses som en del av skolan och ingår således i ett system av maktrelationer där olika övervakningsmekanismer tar form, Foucault beskriver detta system av övervakning som ett integrerat system där integrationen också bidrar till att osynligöra makten (Foucault, 2003:178).

Rektorn är den första personen i kedjan av maktrelationer som faktiskt har sitt arbetsrum på skolan. Rektorn har en komplicerad roll i skolsystemet och har ett dubbelt ansvar. Man kan säga att hen befinner sig mellan kommunen och lärarna eftersom hen dels ansvarar för att budgeten hålls mot kommunen samtidigt som rektorn ansvarar för den pedagogiska verksamheten på skolan, alltså för att de nationellt uppsatta målen för skolan följs (Jarl, 2012:104).

*Vi är ju en kommunal skola så det är klart att de har ett huvudansvar men över dom finns ju regeringen och det är ju dom som drar fram riktlinjerna då va, så kommunen har ju bara friheten så långt sen drar ju regeringen upp riktlinjerna som kommunerna ska följa (Lärare språkintroduktion 12/3-14).*

Citatet som är hämtat från en intervju med en lärare visar på denna komplexitet i maktrelationerna och hur man även om man kommer upp till kommunalnivå ändå inte kan få igenom så mycket beslut, läraren menar här att kommunen visserligen har en viss frihet men att de inte har makt att göra förändringar i skolan. Det är istället staten som har den makten, detta kan också vara ett tecken på att trots att skolan är kommunal upplever man ändå att makten att forma skolan inte ligger på kommunal nivå utan att de snarare står för driften av skolan. Denna fördelning av makten mellan olika nivåer gör makten än mer osynlig och trots att olika myndigheter har olika roller i beslutsfattande processer är det tydligt att makten som beskrivs här väl stämmer överens med Foucaults cirkulära makt som inte rör sig från en punkt till en annan utan ständigt är i rörelse (Foucault, 2010:24).

## **2:2 Likvärdighet och den normativa kunskapen**

Vi lever i dag i en globaliserad värld där gränser och handelsruttor har blivit mer öppna. Trots den globaliserade världen lever många av de nationella strukturerna kvar och låser fast nationen i en struktur som till viss del står i motsättning till globaliseringstanken (Thörn, 2004:51). Skolan är ett exempel på en sådan struktur som visar på nationens makt att utstaka en riktning för sina medborgare där kunskap blir normativt och mångfalden hamnar på efterkälken. I skolans struktur med måluppfyllelse och betygskriterier finns det lite plats för mångfald i kunskap. Däremot behövs mångfalden för att kunna bestämma idealet. Foucault talar inte om en mångfald utan om mångfalder, jag förstår det som att en mångfald inte är möjlig utifrån hans förhållningssätt till disciplin där det handlar om att sönderdela med resultatet att särskilja det normala från det avvikande (Foucault, 2010:70). Mångfalden handlar om att dela upp individer och grupper i flera mångfalder som skiljs från varandra. På samma sätt kan man också förhålla sig till skolans syn på kunskap då man ofta utgår från ett idealt kunskapsideal. Idealet nås genom att man särskiljer och sönderdelar olika mångfalder i olika önskvärda och icke önskvärda kunskaper. För att kunna kontrollera mångfalderna måste man se till att det finns ett gemensamt mål. Kunskapsideal i detta fall sätts av staten då de i skollagen uttrycker vad utbildningen ska vara samt vilka kunskaper som förordas, detta blir också ännu tydligare i läroplaner och kursmål. Genom att slå fast en önskvärd kunskap kan man också få syn på normen för kunskapen vilket gör att man kan peka ut och särskilja elever från varandra genom att jämföra dem med normen, således kan man separera dem i normala respektive onormala i förhållande till de kunskaper de besitter (Foucault, 2010:71).

*1 Kap. 4 § Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. /.../ Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (SFS 2010:800. Skollagen).*

I detta korta avsnitt kan man tydligt se att utbildningen har satts in i en nationell svensk kontext genom att poängtera att det är de demokratiska värdena i förhållande till det svenska samhället som är syftet. Detta utesluter därmed diskussioner om andra värden och andra livsåskådningar som inte är direkt kopplade till de demokratiska värdena som uttrycks i citatet. Demokrati ur ett svenskt perspektiv är idealet och det är också det som ska läras ut. Detta gör att lärarna ibland hamnar i värdekonflikter.

*Jag är ju egentligen skyldig att säga att demokrati är det bästa systemet och det är ju det bästa systemet egentligen eller det minst dåliga systemet vi hittat på hittills. Men det gäller att det fungerar i ett land och då ska man ha gått igenom en viss utveckling (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Här visar läraren tydligt att han är medveten om att han måste förhålla sig till det demokratiska idealet och lyfta fram det som det bästa systemet samtidigt som det också blir svårt att helt utesluta andra tolkningar och funderingar som eleverna har. Han pekar också på den demokratiska utvecklingsprocessen som vi i Sverige tar för givet och som han menar också gör att vi i Sverige ofta tar demokratin för given, som det är någonting som vi har haft i alla tider. För eleverna i språkintröduktionsklassen är kopplingen till demokrati i många fall inte så stark eftersom många av eleverna kommer från auktoritära stater där idealet många gånger har varit en stark ledare. Här kan läraren också fundera kring olika situationer där diktatur i alla fall har fungerat som stabila strukturer och diskutera olika perspektiv på demokrati i relation till ett auktoritärt styre vilket gör att eleverna tillåts diskutera utifrån deras referensramar och erfarenheter.

*Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människo- livets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor/.../ Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800. Skollagen).*

Demokratiska värderingar förefaller så självklart i dessa två citat att det egentligen inte finns något rum för andra perspektiv.

Demokrati är normen och det är den normaliteten skolan ska distribuera, detta bidrar till att föra elever som inte än ligger i linje med normen närmare det som uppfattas som det normala (Foucault, 2010:76). Precis som Durkheim beskriver den ideala medborgaren (Durkheim, 1972:203) kan man också hävda att skollagen utgår ifrån en ideal medborgare då man i skollagen förutsätter att alla elever har samma referensramar. Och demokratins förträfflighet blir därför så självklar att inga andra perspektiv är nödvändiga utifrån normen. Frågan är om talet om demokrati inte ställs på sin spets i just språkintruktionsklasser där många av eleverna kommer från länder med ett mer eller mindre auktoritärt styre. I relation till detta kan man också fråga sig vad skolans grundläggande mål är. Jag frågar mig om den svenska skolans mål är att endast vara kunskapsöverförande, med det menar jag att det i en sådan skola inte finns plats för elever som har andra kunskaper och ny kunskap kan heller inte produceras utan redan giltig kunskap kan endast föras över från en person till en annan (Apple, 2003:116). Apple menar att skolan som institution historiskt har varit en plats där man initierats in i den dominerande kulturen och på så sätt blivit del av ett kollektiv, skolan och utbildningen var då en del i ett skapande av fullvärdiga medborgare (Apple, 2003:116). Frågan är om utbildningen i den globaliserade värld vi lever i idag är en del i skapandet av ett kollektivt medborgarideal där alla ska inlemmas i samma kulturella kontext. Durkheim menar att samhället hela tiden förändras och i och med denna förändring bidrar olika erfarenheter till att nya vetanden uppstår (Durkheim, 1972:252). Frågan är om dessa nya vetanden också kan få fäste inom ett samhälles institutionella ramar eller om produktionen av nya vetanden sker utanför institutionerna, Foucault menar dock att betydelser vävs samman och skapar ett vetande vilket borde tala för att nya vetanden också har möjlighet att påverka institutioner utifrån och in (Foucault, 2002:66).

*Dom elever som kommer är ingen homogen grupp, det är inge år 9 som kommer utan en del har gjort andra saker, många har jobbat eftersom de inte gått i skolan och varit tvungna att bidra till försörjningen eller för att överleva och det är också erfarenheter, så ser jag på det (Lärare språkintruktions 12/3-14).*

Som läraren påpekar har hennes elever andra kunskaper och de kommer inte till Sverige helt tomma. De har både med sig kunskaper och erfarenheter till Sverige som bygger på det liv de levt innan de kom hit. Detta kan ses som en självklarhet men den svenska skolan verkar inte vara uppbyggd utifrån tanken att man kan börja den när som helst.

Den svenska skolan precis som många andra skolsystem är uppbyggd som en trappa där varje årskurs fungerar som ett trappsteg där åldern i hög grad styr vilket trappsteg man bör befinna sig på. Utbildningen är också i hög grad kopplad till barnens utveckling då kunskaper hela tiden byggs på i takt med att man utvecklas. För elever i en språkintruktionsklass blir denna trappa inte lika tydlig då de utvecklingsmässigt och erfarenhetsmässigt i hög utsträckning befinner sig på det högsta trappsteget medan de utifrån den svenska synen på kunskap befinner sig längst ner. Svårigheten blir att utforma en undervisning för en elev som befinner sig både högst upp och längst ner på trappan på samma gång. Detta problem tar också en av de intervjuade lärarna upp då hon menar att de trots att de inte har någon skolbakgrund har erfarenheter från ett liv vilket betyder att de i mognadsprocessen är betydligt högre upp. Därför måste man också anpassa undervisningsmaterialet, eftersom även om de kunskapsmässigt är i tredje klass kan man inte använda böcker för barn i undervisningen utan de måste anpassas till deras ålder och kunskapsnivå.

*I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800. Skollagen).*

Även om inte ordet likvärdighet nämns i citatet verkar det vara just likvärdighet man beskriver. Michael Apple beskriver att den svenska skolan under lång tid har varit präglad av tanken om en likvärdig utbildning både i förhållande till likvärdiga möjligheter men också koppalt till likvärdiga resultat (Apple, 2003:112). Detta var främst en socialdemokratisk linje som i första hand syftade till att utjämna klasskillnader genom positiv särbehandling där skolor fick pengar utifrån behov vilket skulle leda till lika utbildning för alla (Apple, 2003:113). Även om skolsystemet nu har förändrats ligger dock visionen om en likvärdig utbildning fast och i moderaternas skrift "En modern skola för alla" kopplar man i hög grad ihop likvärdighet med kunskapsbegreppet då man skriver.

*I en kunskapsorienterad skola utjämnas livschanser. Med rätt kunskap får den enskilde också de färdigheter som krävs för att hävda sig på den moderna arbetsmarknaden. Sverige ska ha en välutbildad befolkning som klarar sig väl i den internationella konkurrensen (En modern skola för alla, moderat.se)*

Det blir här tydligt att man ser likvärdighet som kopplat till kunskap då man menar att genom att skolan står för en viss typ av kunskaper som ska vara samma för alla utjämnas livschanserna för alla individer i samhället. Frågan är hur livschanserna ser ut för de individer som inte kan tillgodogöra sig dessa kunskaper. Kunskap är också något som i hög grad är kopplat till det samhälle man lever i (Adolfsson, 2012:22). De kunskaper som räknas som värdefulla på en plats behöver inte vara det på en annan plats. Kunskapens giltighet kan därför sägas vara begränsad inte bara i tid utan också till en viss plats (Adolfsson, 2012:20). Kunskap är också en fråga om makt då någon har makten att definiera vad kunskap är och ska vara (Apple, 2003:7) vilket också bidrar till att forma hur vi tänker och förhåller oss till den kunskap som ska läras ut i en skola (Ball, 2013:13). Dessa förståelseformer bidrar till att etablera ett vetande som görs till sanning (Foucault, 2002:66).

Kunskaper kopplade till nationen kan också sägas vara en del i byggandet av en nation, vilken typ av medborgare man vill fostra och vilka kunskaper man vill att de ska besitta. Skolan är fortfarande starkt knuten till inte bara faktakunskaper utan också kunskaper knutna till de värderingar man i samhället vill åstadkomma bland sina medborgare. All kunskap är därför inte möjlig och inte heller giltig i en svensk skolkontext. Detta bidrar till att skriva in kunskapen i en normativ roll då de dominerande grupperna i samhället har legitimitet att sätta agendan för kunskapen vilket bidrar till att viss kunskap anses så självklar att den inte behöver ifrågasättas (Apple, 2003:6).

Som jag visade innan med demokrati exemplet kan lärarna ibland gå ifrån gängse normer och ta diskussioner som inte är helt i linje med de riktlinjerna läroplanen ställer upp. Men som jag ska visa nu ingår lärarna trots allt i ett system där kunskapsbegreppet ändå måste anses vara ganska snävt, och där man trots att man i vissa situationer och diskussioner är medveten om att man rör sig i gränslandet för vad som är okej förhåller man sig i andra situationer till ett idealt kunskapsbegrepp där viss kunskap anses vara mer värd i förhållande till det svenska.

*ja, det har säkert kunskaper om hur man tar hand om kameler och allt möjligt men ska dom bo i Sverige så är ju dom inte nyttiga här, till exempel som eskimåerna som har 129 namn för snö och så där, det hjälper inte här, det räcker med tre här, förstår du? Vi måste ju anpassa oss efter ett liv i Sverige (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Citatet visar att också lärarna ingår i ett system där de har anammat den normativa kunskapen och blir också låsta i föreställningen om vad kunskap kan vara, vilket också hänger ihop med att läraren i detta fall har en relativt dålig bild av hur Sverige tar emot flyktingar och vill därför inte hymla med att man behöver vissa specifika kunskaper om man ska klara sig i Sverige idag. Han verkar helt enkelt vilja förbereda eleverna för samhället utanför och inte låtsas om som att all kunskap är giltig. Han vill på något sätt ge eleverna makten och verktygen för att klara sig samtidigt som kunskapsbegreppet också blir begränsat. Känslan är att denna avvägning hela tiden görs av lärarna och de sätter dem inte bara i konflikter när det kommer till att lära ut utan också i moraliska dilemman som mer handlar om hur man på bästa sätt kan stärka individerna men då man samtidigt värderar kunskaper i förhållande till varandra.

Kunskapen i förhållande till nytta blir också intressant då kunskap görs giltig om den är nyttig, frågan man måste ställa sig är dock vilken kunskap som är nyttig för vem och vem som har makten att definiera nyttan i kunskapen. Här blir det tydligt att läraren genom sin roll som lärare har en viss makt att definiera vad som är nyttig kunskap vilket han också gör. Nyttan bör också kopplas ihop med tid då samhället är i ständig förändring kan man rimligtvis anta att kunskapen i förhållande till nytta också förändras, i och med att olika grupper har olika förhållningssätt och också vill legitimera sina egna idéer och behov kommer också både nyttan och kunskapen i sig att vara i ständig förändring vilket Apple menar då han skriver att globaliseringen genom en ökad immigration bidragit till att utmana kunskapsbegreppet (Apple, 2003:129). I intervjuerna visar det sig att olika lärare har olika syn på kunskap i förhållande till erfarenheter, vissa menar att visst de har erfarenheter men det är ju ingen kunskap här i Sverige och de måste lära sig saker de kan använda i det svenska samhället. Språk ses visserligen som en kunskap men kunskapen i språk värderas också i förhållande till andra språk där svenskan verkar vara de mest värdefulla, sedan kommer det som benämns som världsspråk, andra språk anses vara en kompetens som man inte kan använda eftersom så få människor talar språket. Eleverna har visserligen andra kunskaper men de måste ändå tillgodogöra sig den kunskap den svenska skolan via kursplanerna har satt upp för eleverna. Likvärdighet i förhållande till kunskap verkar här betyda att alla ska ha samma kunskaper och att alternativa kunskaper visserligen ses som kunskap men inte som användbar kunskap. Likvärdighet i förhållande till kunskap verkar betyda att alla ska ha möjlighet att tillgodogöra sig samma kunskap, vilket också betyder att olika kunskap inte är möjligt i likvärdighetssystemet.



### **3:1 Språkbarriären och bristande kommunikation**

I klassen där jag utfört mina observationer talas det sex olika språk inklusive svenska och trots den mångfald av språkkunskaper som finns i klassrummet blir också mångfalden i detta sammanhang ett hinder för både elever och lärare eftersom det finns väldigt begränsade möjligheter till kommunikation. I relation till de sex språk som talas här kan det vara intressant att sätta det i perspektiv till hur många språk som totalt talas, och som jag nämnde i inledningen talas det idag drygt 200 olika språk i den svenska grundskolan (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:281). Men även om detta kan ses som en enorm resurs blir det också för lärarna utan de rätta verktygen ett hinder i undervisningen.

*För dom förstår inte vad jag säger helt enkelt, och jag försöker förstå vad dom frågar men dom har svårt att förklara eftersom nivån är så pass låg, så att dom förstår inte vad dom ska fråga och jag förstår inte vad jag ska säga (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Citatet ovan speglar den frustration som jag många gånger kom i kontakt med både under mina observationer samt under mina intervjuer. Den intervjuade läraren vill verkligen lära ut och förmedla sina kunskaper till eleverna samtidigt som språket är ett enormt hinder för förmedling av kunskap. Denna begränsning skapar en lärandemiljö där lärarnas möjligheter att lära ut i stora delar är avhängig hur mycket svenska eleverna har kunnat tillgodogöra sig. Detta förhållande skapar en situation där lärarna för att kunna lära ut ämnet först måste se till att eleverna förstår vad lärarna säger, inte kunskapsmässigt utan rent språkligt. Detta som jag ska visa senare gör att dilemman i förhållande till lärarrollen uppdragas. Den bristande kommunikationen som till stor del beror på avsaknaden av ett gemensamt språk gör det inte bara svårt för lärarna att hålla i en undervisning utan utmanar också deras yrkesroll, detta gäller speciellt de lärare jag intervjuat som är ämneslärare i botten. Detta kan kopplas ihop med synen på sin profession och vilka mål man anser att man ska nå upp till. Professionen hänger i hög grad ihop med vad man anser att ens uppdrag är (Frelin, 2013:17). Hos ämneslärarna verkar det vara ett glapp mellan vad de anser vara sitt uppdrag och hur de faktiskt kan utföra sitt uppdrag när de inte kan kommunicera obehindrat med eleverna.

*Nej, det känns hemskt trist faktiskt, det känns som att man lämnar dem i sticket fast man försöker själv tills man blir alldeles blå och jag säger inte att det är de i ledningen som gör fel men de måste lära sig språket innan, de behöver ha ett verktyg att ta åt sig kunskapen (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Det blir här tydligt att bristen på ett gemensamt språk bidrar till en känsla av att man inte riktigt vet hur man ska lära ut samtidigt som man känner ett stort ansvar för eleverna och att de har rätt till kunskapen. Läraren anstränger sig maximalt men det räcker inte till. Hon vill inte peka ut ledningen som ansvariga för denna situation men hon ger ändå uttryck för att de måste lära sig språket bättre. Maktförhållandena visar här att det inte är upp till henne att bestämma om eleverna ska ha ämnesundervisning eller inte. Läraren har fått ett uppdrag och är således tvingad att förhålla sig till de förutsättningar som ges. Det är inte heller bara ledningen på skolan som har makt över frågan om språkkunskaper kontra ämneskunskaper. Tidsaspekten är tre år. På dessa tre år ska de för att ha en möjlighet att komma in på gymnasiet ha fått minst godkänt i tolv ämnen för att kunna söka sig till ett akademiskt gymnasium eller ha fått godkänt i minst 8 ämnen för att kunna komma in på ett yrkesgymnasium. Makten att bestämma vad som ska krävas för att vara behörig till den svenska gymnasieskolan regleras inte av skolledningen utan regleras av regeringen. Även om lärarna i denna situation har väldigt lite makt att förändra en situation de ogillar verkar de lärare jag intervjuat alla förvalta den makt de faktiskt har vilket jag visar längre fram. I lärarlaget går åsikterna isär när det kommer till vad som är viktigast, språkkunskaper eller ämneskunskaper. Det intressanta som visar sig i mina intervjuer är att ämneslärarna anser att det är viktigt att lära sig svenska innan man börjar med ämnen medan de som är utbildade i svenska som andraspråk eller har lång erfarenhet av att lära ut i språkintröduktionsklasser anser att det är viktigt med både svenska och ämneskunskaper parallellt. Men frågan är om värdet av den kunskap man kan få ut av ett ämne när man inte förstår språket eller begreppsbildningen inom ämnet kan väga upp för det personliga misslyckande som kommer till uttryck i intervjun.

*Det är, jag menar jag är ju här för att lära dom...jag är ju inte här för mig liksom...eller ja, man är ju här på jobbet, men orsaken till att en lärare finns är ju att lära ut och om man misslyckas med det så känns det ju lite vad gör jag här, vad gör jag här som lärare då (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Som jag ska visa senare finns det inget stöd för hur ämneslärarna ska klara av att ge eleverna den kunskap som faktisk är nödvändig för att de ska nå målen.

Detta verkar också leda till att lärarna inte bara upplever undervisningen som svår utan också att hela deras yrkesroll utmanas. I undervisningen förutsätter man ofta att en del kunskaper ska finnas och att man inte ska behöva förklara allting för eleverna (Hyltensatm, Axelsson, Lindberg, 2012:251). Språket handlar inte bara om kommunikation utan också om begreppsbildning som har ett göra med ett ords bakomliggande betydelse. I ämnesundervisningen finns det många begrepp som inte direkt går att översätta eller förklara med ett annat ord och ämneskunskaper kräver därför också en specialiserad kunskap i den begreppsbildning som hör till det specifika ämnet (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:249). Demokrati till exempel är inte bara ett ord, man kan inte förstå ordet demokrati om man inte förstår den historiska bakgrunden, hur demokrati ser ut eller vad det innebär. Demokrati kan inte heller sägas ha en betydelse utan har betytt olika saker i olika tider och på olika platser.

*äh, man fick förklara saker som vad är en individ, någon som räckte upp handen och fråga ursäkta men vad är en individ? Hur förklara man den? (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Som uttrycks här upplevs det som väldigt svårt att förklara ord som har en större bakomliggande innebörd en att vara ett beskrivande ord som till exempel tallrik, där man bara kan visa en tallrik och sen säga ordet. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg skiljer på vardagsspråk och skolspråk och menar att man i vardagsspråket kan ta mer hjälp av gester eller genom andra tekniker visualisera ett ord. I skolspråket blir detta svårare eftersom orden man ska förklara ofta rör sig på en högre abstraktionsnivå (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg 2012:251). När det kommer till begreppsbildning blir språket betydligt mer komplicerat och svårfångat vilket lärarna ger uttryck för. Även ord som lärarna upplever som självklara kan vara svåra att förklara eftersom det måste ske på ett sätt som är enkelt att förstå. Under mina observationer såg jag många exempel på när lärarna skulle förklara ord och det var inte enkelt vilket jag också själv fick erfara.

*jaa..det kan jättelång tid att förklara ett ord, verkligen...och sen helt plötsligt betyder det ordet något annat i ett annat sammanhang vilket inte är så lätt då (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Mina upplevelser av observationerna var att det ibland kunde ta fem minuter att bara förklara ett ord och precis som läraren här ger uttryck för kan detta ord i ett annat sammanhang betyda något helt annat.

De lektioner jag besökte pågick mellan femtio minuter och en timma vilket gör att förklaringen av ett enda ord kan ta upp relativt mycket lektionstid. Lärarna använde alla tänkbara medel för att förklara orden med andra hjälpmedel än ord för att kompensera för det faktum att de inte delar ett gemensamt tal eller skriftspråk med sina elever. Detta kan också ses som ett återtagande av en del av makten då de använder de verktyg de har för att kommunicera. Kroppsspråket var en stor del av flera av lärarnas repertoar och rollspel var ett sätt att visualisera betydelsen av ordet, men även om de använde alla metoder de kunde var det ändå något som upplevdes som väldigt krävande, det var inte bara en vanlig undervisning.

*Jag blir verkligen språklärare, språklärare och mimare i och med att jag håller på så mycket, åh, det är ljudeffekter oh gud, ja, nej den är tuff faktiskt och tråkig och det är just därför jag känner att man skulle tjäna på om dom fick lära sig mer svenska i grunden innan dom började. (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Att inte kunna kommunicera upplevs också som något som gör att denna lärare verkar känna sig som allt annat än ämneslärare då hon tillskriver sig själv rollen som språklärare och mimare, dessa roller verkar dock inte vara önskvärda utifrån vad hon vill uppnå. Även om eleverna sätts i fokus då hon menar att eleverna skulle tjäna på att lära sig mer svenska innan de började med ämnesundervisning verkar det inte vara ämnet i sig som är problemet, det är inte deras förmåga eller oförmåga att lära sig ämnet utan det handlar istället om lärarens förutsättningar att lära ut ämnet med de verktyg hon har idag. Detta skapar en situation där alternativet står mellan att lära sig bättre svenska innan man börjar med ämnet eller att läsa ämne och språk parallellt även fast läraren anser att kunskaperna då blir för låga. Att inte kunna kommunicera på ett gemensamt språk skapar också en frustration i klassrummet.

*Jag ser elever som vill och de blir frustrerade när dom inte kan förklara för mig på svenska vad det är dom vill fråga om, och jag begriper inte deras språk (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Det blir så tydligt i detta citat att både lärare och elever hamnar i en situation där de båda är utsatta. Som jag visar längre fram har lärarna därför olika strategier för att ta sig runt det faktum att de inte delar ett gemensamt språk.

### 3:2 Språkbarriärrens förhållande till kunskaper

När det kommer till diskussionen om vad som är viktigast kunskaper i det svenska språket eller kunskaper i det specifika ämnet går meningarna mellan lärarna isär. Det problematiska är också att man bevisligen behöver ett språk för att kunna ta in kunskap i ämnena. Axelsson understryker också det självklara att man lär sig bäst på ett språk man kan (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg 2012:298). Alla elever i klassen har ett språk men inte ett gemensamt och detta sätter lärarna på prov både i hur de ska bedriva en undervisning men också i förhållande till vilka kunskaper de ska prioritera. Detta tvingar dem också att bryta mot skolans uttalade riktlinjer när det kommer till användandet av andra språk istället för svenska.

*Jag har blivit tillsagd i början att jag inte skulle prata engelska men som det har blivit nu framförallt i SPRINT X där ganska många är rätt duktiga på engelska så säger jag på svenska och sen vad det heter på engelska och sen berättar jag lite på engelska också /.../ Så jag bryter väl lite mot den regeln men samtidigt känner jag att biologi handlar om att dom ska, det är dumt att uppfinna hjulet två gånger när du redan har en föregångare som du kanske bara behöver måla om (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Läraren uttrycker i detta citat att hon är medveten om de riktlinjer som gäller samtidigt som hon väljer att bryta mot dem. Detta visar att hon inom ramen för sin lärarroll också känner att hon har makten att gå emot direktiv då hon upplever att språkbarriären står i vägen för de kunskaper som hon försöker att förmedla. Att göra motstånd är enligt Foucault också tätt sammanlänkat med makten och genom motståndet synliggör man makten samtidigt som man också kan förändra den (Foucault, 2010:24). Lipsky menar att detta är ett av kännetecknen som man kan se hos en frontlinjebyråkrat att de eftersom de är relativt osynliga också har en viss makt att forma sin yrkesroll (Lipsky, 2013:3). Detta passar väl in på skolan som struktur eftersom det samtidigt som den är styrd av regler och lagar finns lite direkt kontroll över hur lärarna väljer att undervisa i klassrummet. Klassrummet där själva undervisningen sker, sker oftast med stängd dörr och klassrummet kan sägas vara lärarnas domän och de kan där utforma undervisningen utefter deras önskemål. De kan dock inte bedriva vilken undervisning som helst då undervisningen i hög grad är kopplad till måluppfyllelse. Men om målen i biologi nås bäst med hjälp av engelska borde det inte då vara bättre att använda engelska framför svenska då målen inte nås lika lätt på svenska?

Detta visar också läraren i citatet då hon verkar ha en fast övertygelse om att det är biologi hon är anställd att lära ut och det gör hon i vissa fall bäst på engelska vilket betyder att hon förhåller sig till måluppfyllelsen i biologi. Inom ramen för en yrkesutövning som biologilärare ingår enligt detta citat att lära ut biologi och svenskan blir därför sekundär i detta sammanhang. Frågan är dock hur hon får läraruppdraget i en språkintruktionsklass att gå ihop med att vara lärare i biologi. De två yrkesroller verkar för denna lärare inte vara sammanlänkade utan hon är biologilärare och det är hennes primära uppdrag. Detta anser jag också vara viktigt då hon bestämmer sig för att gå emot riktlinjerna om att inte tala engelska då hon gör en medveten prioritering på ämneskunskaper i biologi framför svenska. Även om det låter som att hon gjort ett medvetet val när det gäller att undervisa till viss del på engelska istället för svenska finns det flera förklaringar till varför eleverna tillåts att kommunicera och också skriva på engelska.

*Jag har ju sagt att när det gäller just biologin så är det ok för mig att dom skriver på engelska, för att inte vara sån men kommer man vidare till universitet så är allt på engelska ändå (Lärare språkintruktions 13/3-14).*

Jag får känslan av att läraren i detta fall nästan anser det vara omotiverat för eleverna att lära sig biologi på svenska om man kan göra det snabbare på engelska eftersom engelska ändå är språket man använder på universitet. Detta citat bör analyseras i förhållande till att hon i intervjun uttryckt att det inte är många i klassen som kommer att klara målen för kursen på tre år och således inte ens nå gymnasiekompetens vilket gör att steget till universitetet blir väldigt långt. Men det finns också en annan förklaring till varför engelska används i klassrummet.

*Om jag får vara helt ärlig så skulle jag önska, framförallt om man kollar på klass X, man MÅSTE kunna bättre svenska innan man börjar med dom här lektionerna eller dom här ämnena, för det går inte faktiskt (Lärare språkintruktions 13/3-14).*

Citatet visar på en helt annan och delvis motstridig förklaring till varför man ibland måste ta till engelska istället för svenska. Det handlar alltså inte bara om att eleverna är bra på engelska utan att det inte alls går att hålla en undervisning på svenska då elevernas kunskaper i svenska är alldeles för dåliga för att överhuvudtaget ta till sig några av de kunskaper som förmedlas. Här ställs också frågan om kunskaper på sin spets när läraren menar att det inte går att ha dessa lektioner om man inte kan bättre svenska.

Då måste man fråga sig vad som är målet med undervisningen. Är det att lära sig svenska som en del i alla ämnen eller är det att läsa in de kunskaper vi i Sverige anser nödvändiga för att gå på ett svenskt gymnasium? Eftersom man måste ha 12 ämnen för att kunna gå vidare till ett akademiskt gymnasium och 8 ämnen för att gå vidare till ett praktiskt gymnasium kan det rimligtvis inte vara så att svenska är viktigast. En annan av de intervjuade lärarna uttrycker också delvis motstridiga ställningstaganden då det kommer till användandet av andra språk än svenska i undervisningen.

*Han kan läsa det på engelska, hans enda problem är att han ska kunna det på svenska, men han begriper ju det (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Läraren refererar här till en elev som har engelska som modersmål, han går i den klassen med 0-3 års skolbakgrund trots att han läser komplicerad litteratur på engelska, hans enda problem som läraren beskriver det är att han måste kunna kommunicera sina kunskaper på svenska. Jag nämnde innan att det rimligtvis inte bör vara svenska språket som är det primära målet för undervisningen eftersom man behöver minst åtta ämnen för att nå behörighet till gymnasiet och således bör det vara ämneskunskaperna som är det viktigaste. Detta citat talar dock för motsatsen. Här menar läraren istället att han måste kunna det på svenska och det räknas alltså inte om han kan det på engelska, det är alltså svenskan eller att kunna kommunicera sina kunskaper på svenska som är det viktigaste. Men det blir tydligt att läraren inte är helt överens med sig själv angående vikten av det svenska språket i Sverige.

*Så att han kommer det gå bra för, för många företag i Sverige har ju engelska som arbetspråk (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Citatet refererar till samma person och här menar läraren att det kommer gå bra för honom eftersom engelska är ett så vanligt språk på svenska företag. Trots detta är det viktigt att han går igenom alla kurser på svenska för att nå svensk gymnasiekompetens. Det är alltså inte kunskaper eller förmågan att göra något som är viktig utan huruvida man gör det på svenska eller ej. Detta visar också på den stora ambivalens som finns bland lärarna där de hela tiden pendlar mellan vikten av språk respektive ämneskunskaper. De har heller inga tydliga riktlinjer att luta sig mot där de kan få vägledning.

### 3:3 Språket utmanar likvärdigheten

Lärarnas språkkunskaper har också en påverkan på likvärdigheten eftersom lärarna kan kommunicera bättre på vissa språk, det betyder att elever som delar ett språk med läraren i alla fall delvis kan få mer hjälp än andra som inte kan kommunicera med läraren på samma villkor. Här kommer också diskussionen om engelska i undervisningen in eftersom även om flera är bättre på engelska är inte alla det och hur ska man då prioritera och framförallt vem ska man prioritera?

*Ja, det blir ju väldigt orättvist för om någon kommer från ett land i Afrika där man pratar antingen engelska eller franska då kan ju jag prata med den här eleven och förklara saker och ting men om eleven kommer från Somalia eller Afghanistan och inte kan något världsspråk utan bara sitt eget språk plus lite svenska då kan jag ju inte kommunicera med dem utöver svenskan, den nivån eller deras nivå blir ju den lilla svenska som de lärt sig (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Citatet visar på två aspekter av kommunikation eller bristen på kommunikation och hur det hänger samman med likvärdigheten. Dels pekar läraren på det faktum att han kan kommunicera på andra språk än svenska och att han därför kan hjälpa fler elever. Det läraren i detta fall menar är att det skapar en ojämlikhet mellan eleverna eftersom han kan ge bättre hjälp till elever som han delar eller i alla fall kan kommunicera med på ett relativt ohämmt sätt. Väljer han att kommunicera med alla elever på svenska gäller samma regler för alla men nivån för vissa blir också lägre. Nivån kan då sägas vara lägre men på lika villkor. Han tar också upp den viktiga poängen att kunskapen eller den kunskap han kan få syn på är den kunskap som eleverna kan kommunicera på svenska. Det blir därför som jag visar senare svårt att bedöma reell kunskap eftersom de är så pass kopplad till hur mycket svenska man kan.

*Ja, men vi måste, dom måste kunna uttrycka sig på svenska, grejen är den, jag lät dem uttrycka sig på engelska men det är ju orättvist för vad händer med dem som kan det på dari? (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Citatet visar också det intressanta i att läraren har reflekterat kring likvärdigheten och hur han i denna situation kan förhålla sig till principen om en likvärdig utbildning. Frågan är också hur elevers kommunikation med varandra kan bedömas utifrån en princip om likvärdighet.



*I X-klassen har vi många somalier så dom förstår varandra och det är bra om de kan förklara, jag tycker det. Ibland säger jag att de får prata svenska men sen tänker jag strunt i det, bättre att de får tala på sitt språk så att de får så mycket fakta som möjligt (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Eftersom det är relativt många somalier i klassen anser läraren att det bara är bra att de kan tala med varandra på sitt modersmål och på så vis hjälpa varandra. Men detta kan också sägas motverka likvärdigheten då det i klassen finns vissa elever som är ensamma med sitt modersmål, hur ska de få hjälp om de inte kan få hjälp av varken lärare eller klasskamrater. Här utmanas också likvärdigheten i förhållande till kunskaperna. Fråga är hur långt kan man dra likvärdighetsprincipen innan det i förhållande till kunskapskravet blir ohållbart att kräva total likvärdighet. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg menar istället att kravet på total likvärdighet istället skapar en ojämlikhet (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:81). Men samtidigt är läraren bara en person och här verkar likvärdigheten bestå i en slags dubbel likvärdighet där det både kan hävdas att det är likvärdigt att alla ska få så mycket kunskap som möjligt samtidigt som det bidrar till att olika elever kan tillgodogöra sig olika mycket kunskaper beroende på vilket språk de kan. Samtidigt kan man hävda att det är likvärdigt att tala ett språk som är nytt för alla men det kommer alltid finnas elever som kan mer eller mindre svenska och hur ska man kunna väga upp den ojämlikheten. Det verkar helt enkelt vara en omöjlig situation som läraren måste förhålla sig till och efter bästa förmåga hantera.

*Så det blir ju orrättvist men det är klart det är ju omöjligt att undvika. Så är det bara!  
(Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Att inte kunna språket verkar också ha en hämmande effekt på elevernas kunskapsinhämtning när det kommer till frågan om det skulle gå snabbare för eleverna att lära sig ämneskunskaperna på sitt modersmål.

*Oerhört mycket snabbare, det märker man med kineserna, när dom frågar om demokrati, jag tog upp det här med kommunsim, jag har haft väldigt svårt att förklara det här med kommunism för de somaliska eleverna till exempel, de har ingen aning om vad det är, på kinesiska är det ju bara säga (kinesiskt ord) så vet dom ju vad det är och så nämner jag (flera kinesiska ord) Marx och Stalin och då förstår de ju. Så att så är det (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Det blir här tydligt att lärarens språkkunskaper kan hjälpa till i begreppsbildningen bara genom att översätta ordet till ett ord som eleverna förstår.

Detta kan läraren dock endast göra med de språk han kan vilket gör att det för de somaliska eleverna blir det mycket svårare eftersom han inte kan språket. Detta bidrar till att hela utbildningen i sig är ojämlik eftersom man bortser från att eleverna behöver anpassad undervisning för att tillgodogöra sig så mycket kunskap som möjligt (Hyltenstam, Axelsson, Lindeberg, 2012:81). Lärarna har dock ingen makt att styra över hur resurserna fördelas på skolan och även om de är medvetna om bristerna kan de inte påverka dem i någon högre utsträckning.

### **4:1 Att bedöma elevers kunskap**

En av de saker jag funderade mycket på under observationerna var hur lärarna skulle kunna sätta betyg på eleverna och på vilka bedömningsgrunder detta skulle ske. Det visade sig i intervjuerna med lärarna att inte heller de riktigt verkade förstå hur betygsättningen skulle gå till. Detta speglades mycket i att de alla verkade ha en egen plan för hur bedömning och betygsättning skulle gå till.

*Nej, det finns ingen anledning att göra det, dom ska inte ha några betyg innan, för att det är ju inte så att man kan säga att den här eleven är på årskurs 6 nivå för det går ju så här (Visar upp och ner), det kan vara språket som inte är och, men ämnesmässigt så kanske dom är på en annan nivå, nej jag sätter inte betyg på eleverna om det inte är så att dom faktiskt läst nians kurs (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Läraren låter i detta citat säker på sin sak och hon visar också på orimligheten att sätta betyg eftersom eleverna hela tiden pendlar mellan olika nivåer. Jag förstår att hon menar att det inte är möjligt att sätta betyg eftersom man inte vet vilka betygskriterier man ska förhålla sig till eftersom olika personer i klassen är på så olika nivåer. Hon menar också att det blir svårt att sätta betyg utifrån reella kunskaper eftersom det är svårt att veta om det är språket som är ett hinder för tillgodogörande av kunskaper i ämnena. Under min observationsperiod förbereder sig en av klasserna för ett prov i samhällskunskap vilket ska ske på svenska. Det blir tydligt när jag är i klassen att många av eleverna säger att de kan det här, men att det är svårt på svenska. Läraren menar dock att det inte går att anpassa proven så att de passar alla och de måste därför kunna skriva provet och visa sina kunskaper genom det svenska språket. Detta är också ett uttryck för den makt lärarna faktiskt har och där de tillämpar olika praktiker. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg menar att man i provsituationer bör ta hänsyn till elevernas förutsättningar att visa sina kunskaper genom svenska språket och eleverna bör därför ges möjlighet att utföra proven på ett sätt som gör det möjligt för lärarna att utläsa vad eleverna faktiskt kan (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg 2012:350). Man måste ändå säga att lärarnas makt är begränsad i provsituationen då lärarna förhåller sig till de riktlinjer som skolans ledning satt upp. Men eftersom ledningen verkar ha lite insyn i den praktiska verksamheten i språkintröduktionsklasserna upplevs det också som svårt för lärarna att få gehör för de resurser som de skulle behöva.

Om inte prov och annan undervisning anpassas efter elevernas behov kan man fråga sig om det är möjligt att testa något annat än språkkunskaper. Resultaten på provet tyder också på att många av eleverna inte lyckats så bra vilket sätter läraren i en situation där han känner att han gjort allt för att eleverna ska klara det men trots det inte når upp till målen.

*Ja, där visade han att han åtminstone har slagit in de här, men dom som fick några få poäng, jag var förvånad faktiskt, jag vet faktiskt inte vad jag ska göra mer, vi får ta en diskussion i klassen om det helt enkelt, eller diskussion, eller vi får väl försöka att ta upp det då. Du vet, det är så låg nivå på kunskaperna på svenska språket också, att de inte ens kan förklara för mig vad de tycker är fel (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Läraren beskriver här att han är förvånad över att de flesta i klassen inte klarade provet i samhällsvetenskap eller att de fick väldigt låga poäng. Han menar samtidigt att språkkunskaperna är så låga att eleverna inte ens kan förklara vad de tycker är fel i bedömningen av provet. Klassen har förberett sig för provet i lag och rätt i flera veckor och jag kan både se och förstå den uppgivenhet läraren känner samtidigt som jag förvånas över att kunskaperna på ett så självklart sett kopplas ihop med språket. Att kunskaper kopplas ihop med språket bidrar också till att ämneslärarnas yrkesroll utmanas.

*Det är ju det och det har jag sagt va, att vad jag undervisar egentligen är det svenska språket och sen hoppas jag att det kommer in lite historia och samhällskunskap (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Citatet visar den svårighet lärarna har att förhålla sig till kunskaper i förhållande till språket, samtidigt som läraren just uttrycker att han egentligen undervisar i det svenska språket är han ändå förvånad över att så många inte klarade provet samtidigt som han menar att de förstår så lite svenska att de inte ens kan förklara vad de tycker är fel. Hela lärarens sätt att tala om språk, kunskap och betygsättning tyder på en ambivalens i förhållningssättet där det hela tiden skiftar i att handla om kunskap i ämnet och kunskap i språket och de olika perspektiven möts aldrig. Detta ställer också frågan om betyg på sin spets då det kan sägas vara oklart vad det är man ska bedöma.

*14 § Rektorn ska se till att betyg sätts i enlighet med denna lag och andra författningar (SFS 2010:800. Skollagen).*

Enligt skollagen är det rektorns uppgift att se till att betyg sätts i enlighet med skollagen. Om man som rektor känner att man inte vet hur skollagen förhåller sig till betygsättning i förhållande till dessa klasser kanske det blir lättare att inte sätta upp tydliga riktlinjer eftersom man då kanske bryter mot lagen. Utan riktlinjer kan man dock lämna över ansvaret på lärarna att etablera en praxis. På detta sätt kan lärarna vara utsatta för en slags makt samtidigt som de genom att de tillåts bestämma utan påverkan utifrån också utövar makt eftersom deras metoder för att sätta betyg kan bli normskapande. Enligt Foucault är lagar och förordningar normativa men de skapar inte normer utan det görs i sociala relationer (Foucault, 2010:70). Om en norm för betygsättning ska kunna skapas av lärarna krävs dock att de förhåller sig till betygsättningen på ett liknande sätt. Men som jag nämnde verkar alla lärare ha etablerat en egen praxis för hur de ska sätta betyg eller om de ska sätta betyg överhuvudtaget. Bristen på riktlinjer verkar i detta fall inte betyda att lärarna går samman och etablerar en gemensam strategi för betygsättning utan alla använder sig av en egen metod.

*Men jag vet inte hur vi kommer att göra med betyg, jag vet faktiskt inte det, det är oklart tror jag (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

*Jag sätter bara betyg för dom som har läst 9:ans kurs, dom andra sätter jag inte betyg på (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

*Högstadiet sjuan, åttan och nian, som ska ihop (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

De här är tre citaten som kommer från tre olika lärare visar tillsammans upp en tydlig bild av den osäkerhet som råder när det kommer till betygsättning. Medan en lärare menar att betyg bara sätts för de elever som har läst nians kurs menar en annan lärare att det är tre årskurser som på något sätt ska vägas ihop till ett betyg. Man måste ändå fråga sig hur denna ambivalens i betygsättning påverkar elevernas resultat om betyg inte sätts på samma sätt i alla kurser. Detta säger också något om maktrelationerna i förhållande till ledningen på skolan. Bristen på riktlinjer gör inte lärarna maktlösa utan gör dem istället till individer som tar makten över betygsättningen i egna händer. Lipsky menar också att frontlinjebyråkrater tvingas att ta beslut som inte har sanktionerade av ledningen då de saknar de resurser som behövs, detta gör att man fattar beslut efter de resurser man har (Lipsky, 2010:18). Bristen på riktlinjer för betygsättning kan man här se som en resursbrist då lärarna inte har en gemensam grund att stå på vilket leder till att alla fattar olika beslut.

Detta kan i sin tur enligt Lipsky leda till att moralen bland lärarna sänks då de inte fattar gemensamma beslut, Lipsky menar att ju närmare samarbete man har desto bättre fungerar verksamheten eftersom alla då strävar efter samma mål (Lipsky, 2010:47). Det verkar råda en oklarhet i hur man ska sätta betyg men också vem som ska stå för tillhandahållandet av riktlinjerna. I och med bristen på riktlinjer när det kommer till betygsättning har de flesta lärare också valt att frånga vissa principer när det kommer till tillhandahållandet av betygsriterier.

*15 § Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen (SFS 2010:800. Skollagen).*

Lärarna tvingas ibland att bryta mot skollagen eftersom vissa krav är omöjliga för dem att uppfylla under rådande omständigheter. Enligt skollagen har eleverna rätt att informeras om hur betygsättningen går till men eftersom de inte kan tillräckligt bra svenska för att förstå kriterierna har de flesta lärare jag intervjuat valt att inte visa dem, när de valt att visa dem har det snarare uppstått mer förvirring och mycket lektionstid har gått åt till att förklara med resultatet att de inte förstått bättre. Här tvingas lärarna att prioritera vad de anser vara viktigt eller viktigast för eleverna. Jag upplever att lärarna hela tiden har eleverna i fokus samt vad som faktiskt är rimligt att åstadkomma, men samtidigt som de tvingas vara pragmatiska leder detta också till att de som lärare har makten att prioritera vad de anser viktigast. Samtidigt som lärarna väljer att inte visa betygsriterierna utövar de samtidigt sin makt mot eleverna då de inte får möjlighet att se något som de har rätt till. Eftersom språkintruktionsklasser är relativt nytt på skolan verkar det också vara en del saker som hänger ihop med att strukturen inte riktigt är på plats, men det är ändå lärarna som får hantera denna ovisshet.

#### **4:2 Att hantera elevernas vardagsproblem**

Många av eleverna i de klasser jag studerade har liten eller ingen skolbakgrund, de kommer också från länder där krig härjar och många bär därför på traumatiska upplevelser. Det finns också flera elever som fått avslag på sin asylansökan. Lärarnas roll är inte att hantera detta och de har heller ingen kompetens för detta förutom den kompetens som grundar sig på erfarenheter. Likväl ställs de inför dessa problem och en del av problemen tvingas de att hantera även fast de kanske inte kan och vill.

Några lärare uttrycker också svårigheterna i detta då referensramarna är så olika och det upplevs som extremt svårt att leva sig in i elevernas situation. Vissa saker som eleverna har varit med om kan inte förstås utifrån en svensk trygghetskontext där vardagsproblem är något helt annat än vad dessa elever upplevt.

*Dels har vi dom eleverna som blir utvisade och det är ju ett speciellt trauma när man får ett besked att man inte får stanna och sen kanske dom överklagar men det är ju ändå det här att gå och vänta på besked är ju väldigt jobbigt (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

En annan lärare uttrycker också att ett avslag på en asylansökan gör att eleverna blir omotiverade och går in i sina egna tankar, lärarna har dock inte tid att fokusera all uppmärksamhet på dessa elever då det skulle ta all tid från undervisningen. Det visar sig att dessa elever istället för att få extra mycket stöd i klassrummet får mindre stöd för att deras stödbehov är så stort att lärarna inte hinner med. Detta sätter lärarna i en situation som de i intervjuerna helst verkar vilja undvika att tala om då de menar att de måste prioritera alla elever, att prioritera alla elever betyder i detta fall att ingen kan få mer uppmärksamhet än någon annan eftersom alla behöver hjälp. Detta är något Lipsky menar att lärarna gör omedvetet, att de prioriterar vissa elever framför andra (Lipsky, 2010:23). De lärare jag intervjuat verkar tvärtom vara väldigt medvetna i alla fall till viss grad att de prioriterar vissa elever. I mina observationer uppmärksammar jag också hur lärarna springer från en bänk till en annan för att hjälpa till och det är omöjligt för lärarna att hinna hjälpa alla lika mycket, det jag ser är lärare som efter sin förmåga ändå gör sitt absolut bästa. Vissa av eleverna har utsatts för så extrema händelser att det för lärarna kan vara svårt att ens förstå hur de ska kunna förhålla sig till eleverna.

*En elev i X- klassen fick reda på att hela hans familj hade blivit mördad och ihjälslagen och så, han har fått psykiatrisk hjälp och så och vi kan ju inte begära att han ska komma hit, det är ju orimligt och när han väl kommer hit hur ska man tackla det? Jag har inte fått någon utbildning, ingen av oss har fått det... Hur ska vi bemöta elever som har gått igenom saker som vi inte ens kan föreställa oss i fredliga Sverige? Det går ju inte! (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Läraren uttrycker att eleven fått psykiatrisk hjälp men upplever ändå att det är svårt att förhålla sig till eleven.

Detta skapar en osäkerhet kring vad man som lärare kan och ska göra, han påpekar också att han inte fått någon utbildning i hur man kan hantera sådana här situationer. Risken är att lärare som inte fått någon utbildning i hur man kan hantera elever med trauman hamnar i en situation där de hellre ser att eleven inte är på plats då det känns alldeles för svårt att hantera. Lärarna tvingas inte bara möta elevernas trauman utan de kan ibland också behöva hjälpa till med mer praktiska saker då många av eleverna är ensamkommande och inte har några föräldrar som kan hjälpa till i vardagen.

*Bara det här med fotograferingen nu, då kommer det ett brev hem till eleverna där det står gå in på den och det och klicka på det och tryck in den här koden och sen får dom ju hem hela den här bunten med kort då som kostar, och den ska ju skickas tillbaka då om dom inte vill ha dom och det har ju inte dom förstått och sen kommer räkningar och då är det ju vi som sitter med det och skriver och sätter på frimärken (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Lärarna måste hantera allt från stort till smått, men för eleverna kan obetalda räkningar bli stort, så även om det kan tyckas vara ett litet problem är det av största vikt att de får hjälp. Lärarna måste se till att hjälpa dem så att de inte drabbas av till exempel skulder, vilket verkligen kommer drabba dem längre fram. Det är sådana små saker som i dessa situationer blir så viktiga. Lärarna upplevs ibland som dessa elevers centrum vilket är en roll lärarna jag intervjuat inte verkar vilja ha, min upplevelse är att de i många fall inser hur viktiga de är för sina elever men att det känns som ett för stort ansvar att bära på sina axlar. Min känsla är att de försöker att inte bli emotionellt involverade i dessa elevers situation och det kan också vara därför som de när de talar om vad vissa av eleverna varit med om verkar göra det men en viss distans. Detta kan också ses som ett upprätthållande av yrkesrollen som lärare, för de är lärare och inte föräldrar.



### **4:3 Att planera undervisningen**

Många av eleverna har komplicerade förhållanden hemma och detta påverkar givetvis lärarna och den undervisning de kan bedriva. Som nyanländ elev har man inte bara skolan att tänka på utan det är många som drar i en.

*Sen ett annat problem är att eleverna är borta mycket och det är speciellt dom som är ensamkommande eller bor i andra boenden, för dom har så många möten med andra i samhället, socialsekreterare, tandläkare, sjukvården äh, och dom jobbar ju samma tider som vi och det gör att det blir väldigt splittrande att vara lärare i en klass där det hela tiden är borta (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Läraren beskriver här svårigheten med att bedriva en undervisning då eleverna ofta är borta på grund av att de har andra besök med andra personer utanför skolan, detta påverkar givetvis både eleverna och lärarna. Om en elev missar en hel lektion kan det vara svårt att ta igen den missade lektionen på egen hand eftersom de behöver den hjälp som ges i klassrummet för att förstå och ta in den kunskap som förmedlats under lektionen. Det blir därför extra viktigt att eleverna får möjlighet att vara på lektionerna i så hög utsträckning som möjligt. Detta är igen en fråga om hur andra personer som inte har någon insyn i skolan ändå påverkar lärarnas arbetssituation. Det är lärarna som är ansvariga för att eleverna når målen och om inte eleverna är på lektionerna är det i slutändan lärarna som får kompensera för den förlorade tiden. Elevernas boendesituation kan också ha en påverkan på undervisningen enligt en lärare då hon menar att många av eleverna bor på hem för ensamkommande barn vilket inte alltid är så lätt, det kan ha varit konflikter på boenden som de tar med sig till skolan och detta kan i sin tur påverka undervisningen. Det verkar vara en rad osäkerhetsmoment som lärarna hela tiden måste hantera och förhålla sig till och i viss mån anpassa undervisningen efter. Det är också en del tekniska svårigheter som lärarna måste hantera. Eftersom nivåerna i klasserna är satta i ett tidigt skede var det då väldigt svårt att avgöra hur snabbt eller långsamt eleverna skulle ta till sig ämneskunskaper och språkkunskaper. Detta har lett till att nivåerna i klassen är väldigt olika och vilka som är på en hög respektive låg nivå beror också på vilket ämne det är.

*Och hur gör vi, ju fler år eleverna går här, så kommer dom ju att samla på sig betyg, några får i bild och några får i biologi och några kommer att få i samhällskunskap och historia men vad gör vi med dom nästa år? För dom är inte klara i svenska, vad gör vi med dom nästa år? För schemamässigt blir det omöjligt att sätta ihop (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Att sätta ihop scheman för eleverna verkar på sikt vara ett av de stora problemen för lärarna. Precis som läraren här påpekar kommer eleverna samla på sig betyg hela tiden under de här tre åren. Vissa kommer att ha fler betyg och andra färre och alla kommer inte ha betyg i samma ämnen. Så problemet för lärarna blir hur man ska lägga ett schema för en klass med 22 elever där 5 elever har betyg i svenska och engelska men inte biologi och samhällsvetenskap medan några andra elever har betyg i samhällsvetenskap, historia och svenska men inte biologi och engelska. Detta skapar stora problem i planeringen och lärarna har inte en lösning på hur detta ska gå till. Det verkar inte heller som att det finns några tydliga riktlinjer från ledningen om hur detta ska lösas. Lärarna får ta mycket ansvar i sin yrkesroll som språkintruktionslärare och det verkar inte finnas särskilt mycket stöd för lärarna i hur de ska utöva sin yrkesroll utan de verkar mer bygga på att lärarna tar egna initiativ och gör det de anser bäst (Lipsky, 2010:15).

*Ja, då får dom gå om, nu har jag sagt att jag vägrar ha dom som redan har betyg i matte ett år till så då måste vi försöka att nästa år få till att dom kommer in och får läsa gymnasimatte med andra elever, och det är väl så vi vill jobba, (jag) tror många av oss som jobbar med språkintruktions önskar att det fanns mer utbyte (Lärare språkintruktions 12/3-14).*

I detta citat visar läraren att det mycket bygger på egna initiativ då hon uttryckt att hon vägrar ha de elever som redan har betyg i matte en gång till. Vissa av de elever som läst matte nu har redan ett betyg i nians kurs men eftersom det inte fanns några andra kurser för dem tvingades de läsa matten igen. Man kan säga att de fick gå om en årskurs fast de redan hade ett godkänt betyg. Läraren visar på orimligheten i detta och tar också upp en annan aspekt av det, hon vill att också hennes elever i språkintruktionsklassen ska kunna gå in och läsa matte i befintliga gymnasieklasser vilket också skulle leda till ett större utbyte mellan olika elever och klasser på skolan. Detta stämmer också väl in på skollagen då man menar att ”utbildningen ska främja allsidiga kontakter och en social gemenskap” (Skollagen, SFS 2010:800). Detta verkar dock inte vara ett helt enkelt mål att leva upp till för lärarna med tanke på att de inte har makten att styra över vilka klasser eleverna ska gå i, de styr endast till viss mån över fördelningen i de befintliga språkintruktionsklasserna.

### **5:1 Lärarnas längst ner och högst upp**

Eftersom ingen från ledningen varit och besökt klassen har lärarna heller ingen möjlighet att visa upp hur klasserna fungerar och vad de skulle behöva för att kunna bedriva sin undervisning på ett bra sätt. Flera lärare uttrycker att de inte har så stor kontakt med andra på skolan och att de i många sammanhang sköter sig själva. Att sköta sig själv uppfattas inte som något som ger mer makt utan snarare bidrar till maktlöshet då läraren inte får någon möjlighet att visa upp de svårigheter som finns.

*Jag känner inte att vi har fått stöd eller att vi är en del, vi är väldigt isolerade, vi sitter här uppe i B-huset i vårt lilla torn som det känns (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Denna form av upplevd isolering kan också vara en typ av maktutövning även om man inte medvetet placerat språkintröduktionsklasserna långt borta i relation till ledningen och resten av skolan. Det var antagligen den plats som fanns kvar men frågan är hur den upplevda isoleringen ändå påverkar lärarnas känsla av att vara separerade från de andra. En lärare beskriver också att deras klasser kanske inte är så populära på skolan och att det mötte visst motstånd innan de etablerades på skolan. Foucault beskriver hur man genom att organisera olika platser utifrån vissa principer skapar disciplinära rum där man kan separera det önskade från de oönskade (Foucault, 2006:149). Detta kan också vara en del i en förklaring till att språkintröduktionsklasserna placerats långt bort.

*Ja, ja, ja..jo visst men sen är det ju också att det inte är så lätt för en skola att ta in språkintröduktion har jag förstått när jag pratat med XXX, det finns alltid dom som vill ta till att dom där språkintröduktion som ställer till det och så (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Här visas de krafter som finns på skolan mot språkintröduktion upp genom att läraren uttrycker att det innan har förekommit kritik från andra lärare i samband med att man skulle starta upp språkintröduktionsklasser på skolan, Precis som Lipsky beskriver genomsyras alla institutioner av fördomar som finns i resten av samhället (Lipsky, 2010:182).

Citatet visar att det i alla fall bland vissa lärare finns en föreställning om att de elever som går på språkintröduktion ställer till det vilket antagligen har att göra med att de redan innan har förutfattade meningar om vad språkintröduktion är och vilka eleverna som går där är. Detta stämmer också väl in med annan forskning på området som visar att elever med invandrarbakgrund tillskrivs negativa värden kopplade till sitt invandrarskap (Runfors, 2003:213) (Gruber, 2007:90).

Genom att placera språkintröduktionsklasserna långt bort från resten av verksamheten blir de inte automatiskt en integrerad del av skolan vilket kan spä på de fördomar som redan verkar finnas till viss del. Foucault menar att man genom att separera olika grupper från varandra också bidrar till att tillskriva de olika rumsligheterna värden kopplade till dem (Foucault, 2006:150). Frånskiljandet bidrar till att man tydligt kan skilja ut språkintröduktionsklasserna från resten av skolan bara genom dess rumsliga placering. Att andra lärare på skolan verkar ha en dålig bild av språkintröduktionsklasserna sätter också press på lärarna att visa på motsatsen. I flera av intervjuerna ger lärarna uttryck för att eleverna på språkintröduktionen är lugna, snälla och härliga vilket kan tyda på att man känner att man måste försvara sina elever från andras förutfattade meningar. Frågan är om detta också kan bidra till att man vill dölja de utmaningar och brister som finns för att man är rädd att det ska gå ut över eleverna. Men trots att lärarna på språkintröduktionen är utsatta för en viss maktutövning i relation till andra på skolan verkar de i andra sammanhang befinna sig betydligt högre upp i makthierarkin. Detta har att göra med deras kompetens på språkintröduktionsområdet. Flera av lärarna har arbetat med språkintröduktion i flera år och även om de upplever att det inte är lätt anser de samtidigt att de har kompetensen att lära ut.

*Ja, vi har ju XXX då som är rektor för oss och vi har ju en rektor som har det här programmet och ett annat program som han basar över, äh, men jag känner verkligen att jag kan vända mig till honom, men han har ju ingen erfarenhet av språkintröduktion sen tidigare så då blir det ändå att det är vi som råder i vissa frågor att så här har vi gjort tidigare och så här vet vi att andra gör (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Citatet visar att lärarna tack vare sin långa kompetens på språkintröduktionsområdet också kan vara med och påverka en del eftersom denna kompetens saknas bland rektorerna på skolan. Det är i detta fall lärarna som vet mest och som citatet visar också råder rektorn i vissa frågor.

Råden bygger på deras kompetens och man kan säga att detta därför svarar mot skollagens föreskrift att undervisningen ska bygga på beprövad erfarenhet (Skollagen, 2010:800). Det är alltså de som besitter mest erfarenhet som måste kunna ta beslut kopplade till undervisningen baserat på deras långa erfarenhet. Citatet ovan är hämtat från en av lärarna som har en mer samordande roll och hon verkar också vara den som har mest och närmast kontakt med rektorn, de lärare som står längre ifrån verkar uppleva situationen annorlunda vilket visar att lärarna också har olika positioner i läraryrket.

*Ja, på ett sätt är det ju skönt att man slipper det, men du har inget stöd va, inget engagemang från ledningen eller från... du har ingen, det finns ingen gemenskap mellan resten av gänget på skolan, det känner inte jag (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Alla lärare ger uttryck för att vara relativt isolerade i förhållande till resten av skolan vilket också upplevs som negativt. Men lärarna har ändå olika förhållanden till isoleringen och vissa kan bryta den genom att som vi såg innan ändå vara med och påverka genom sin kompetens. Citatet ovan visar en dubbelsidig bild av isoleringen där det dels lyfts fram som till viss del positivt då man kan utforma sin undervisning som man vill utan att någon från ledningen kan ha några synpunkter på det. Det som upplevs som positivt är också det som är negativt eftersom bristen på insyn också leder till bristande stöd och känslan av att ledningen egentligen inte är intresserad av språkintröduktion eller hur det går för lärarna. Bristen på gemenskap med andra lärare på skolan är något som flera lärare lyfter fram och menar också att det är tråkigt att det inte finns någon gemenskap mellan olika läraryrket på skolan. Detta bidrar också till att inga erfarenheter kan bytas med varandra och lärarna önskar att det fanns mer erfarenhetsutbyte på skolan vilket de menar skulle vara bra för verksamheten. Det verkar dock vara svårt för dessa lärare att initiera detta erfarenhetsutbyte då de är nya på skolan och inte har några utarbetade kontaktnät med andra lärare på skolan.

## 5:2 Makten över informationen

Att ha information kan också anses vara en form av makt eftersom det i brist på information blir omöjligt att fatta vissa beslut eller planera utifrån informationen. Ett av kännetecknen för en frontlinjebyråkrat som Lipsky beskriver är att de har väldigt liten kontroll över deras klienter (Lipsky, 2010:78). Detta stämmer väl in på lärarna då de har väldigt liten kontroll över elevunderlaget. En lärare beskriver i intervjun hur de fick hantera andras misstag i uppstarten av språkintruktionsklasserna på skolan.

*Men det är jättesvårt vi fick väl en 8-10 elever med bilagor som visade att de var i behov av särskilt stöd och då hade dom redan fått en plats här och då är det ju inte så lätt att säga att ni får inte gå här (Lärare språkintruktionsklasser 12/3-14).*

*Dom erkände ju att dom hade gjort fel och gick man högre så skickade dom bara tillbaka alltså det var ingen som kunde svara, men dom har väl sagt att dom vet att det blev fel men det har ju varit jättekänt mycket jobb med det (Lärare språkintruktionsklasser 12/3-14).*

Citaten tillsammans är ett väldigt tydligt exempel på hur andras beslut påverkar lärarna i deras undervisning. Att de inte innan vet att de kommer att få 8-10 elever med behov av särskilt stöd gör att de heller inte kan planera undervisningen på det sätt de från början tänkt. Det blir istället lärarnas uppgift att lösa uppgiften efter bästa förmåga. I denna situation kan man tydligt peka på att lärarna inte har någon makt att styra över elevunderlaget och även om de berörda erkänt misstaget lämnas lärarna ensamma att hantera situationen. Detta visar på en maktordning där vissa kan ta beslut som har en stor påverkan på andra medan de inte själva behöver ta ansvar för den situation som uppstår till följd av deras beslut.

*Dom hade ju planerat för 22 elever i varje grupp här vilket är rätt stort för den typen utav elever, har man elever med skolbakgrund så är det ju helt ok med 22 elever men är dom, har dom inte det och inte har någon studievana då är det rätt många att ha i samma grupp, men så var det vi fick dom här eleverna (Lärare språkintruktionsklasser 12/3-14).*

Läraren menar här att situationen med 22 elever i varje klass inte är optimal men verkar ändå acceptera den trots att hon anser att det egentligen är för mycket. Detta kan eventuellt bero på att man inte kan styra över situationen och man väljer då istället att acceptera den.

Lipsky menar att ledningen ofta prioriterar fler klienter i detta fall elever framför högre kvalitet vilket såklart också påverkar hur mycket tid lärarna kan lägga på varje elev (Lipsky, 2010:99). Jag upplever ofta en inställning på skolan där lärarna fast de inte nöjda med allt trots det väljer att acceptera den situation som. Man verkar vara rätt nöjd med det man får, även om man alltid önskade att man hade mer och att man kunde utnyttja alla de erfarenheter man har. Det handlar mycket om hur stor erfarenhet man har av att lära ut i språkintruktionsklasser och de med lång erfarenhet klarar kanske av situationen bättre eller i alla fall är de mer vana att hantera den här typen av förhållanden. De fyra lärare jag intervjuat har alla väldigt olika bakgrunder och olika erfarenheter av att arbeta i språkintruktionsklasser. Detta gör att också att olika typer av information måste ges till olika lärare. Skolan ska enligt skollagen kompensera för olika elevers bakgrunder (SFS 2010:800, skollagen). Detta borde också gälla för lärarna, att olika lärare med olika bakgrunder måste ges samma förutsättningar att kunna lära ut och kunna förstå arbetet i en språkintruktionsklass.

*Nej, jag blev tillsagd att man ska ha mer, äh vad ska man säga, inga svåra ord, det förstod jag också, men det blev ändå en liten chock i början när jag började för jag insåg att dom kunde Väldigt lite svenska /.../ (Lärare språkintruktionsklass 13/3-14).*

Här beskriver en av lärarna som aldrig tidigare har arbetat med språkintruktionsklasser vilken information hon fick innan hon skulle börja undervisa i språkintruktionsklasserna. Det som blir tydligt är att hon fick väldigt lite information och egentligen ingen vägledning. Trots att hon verkar uppleva användandet av lätta ord som en självklarhet i förhållande till dessa klasser beskriver hon hur det i början blev en chock. Att detta var den enda information läraren gavs innan hon tog sig an uppdraget att lära ut i en språkintruktionsklass upplever jag som uppseendeväckande i förhållande till all den pedagogiska forskning som finns om inläring i andraspråksklasser (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012). I intervjun beskriver hon också hur hon till en början använde power point i sin undervisning men att det inte fungerade så bra. Detta på grund utav att eleverna inte riktigt förstod vad de skulle anteckna och det tog också väldigt lång tid och mycket tid av lektionen gick åt till att vänta på att alla elever skulle anteckna klart. Jag upplever i intervjun att hon känner sig ganska ensam i sin roll då hon är den enda av de jag intervjuat som har dessa klasser för första gången och hon har ingen pedagogisk utbildning att lära ut i klasser med 0-3 års skolbakgrund.

Eftersom bristen på information är så stor har läraren på egen hand testat olika pedagogiska metoder för att kunna lära eleverna så mycket som möjligt utifrån de förutsättningar hon har. Det visar sig också att hennes planering i hög grad har påverkats av missvisande information.

*För först trodde jag att jag hade två år på mig, sen fick jag höra att jag hade ett år på mig och sen sa dom nej, man har faktiskt tre år på sig, så att det har blivit kaos i själva den planeringen (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Detta visar att kommunikationen inte alls har fungerat och ingen verkar suttit på hundra procentigt korrekt information. Detta kan självklart ha påverkats av att skolan inte haft språkintröduktion tidigare och ingen riktigt visste hur det fungerade men i slutändan är det lärarna som får ta konsekvenserna för den bristande informationen. Som citatet visar har den felaktiga informationen lett till att det blivit kaos i planeringen av lektionerna och man kan också här fråga sig hur detta i slutändan också påverkar dem som är föremål för undervisningen, eleverna.

*Jag vet faktiskt inte riktigt hur SPRINT-programmet ser ut på det sättet, jag har inte fått så mycket intröduktion till vad man gör utan jag har verkligen (skrattar lite uppgivet) hoppat in eller halkat in på ett bananskal liksom (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*

Det blir här helt uppenbart att denna lärare i princip lämnats helt ensam i sin roll som lärare i en språkintröduktionsklass, hon har inte fått någon information, inget stöd och ingen pedagogisk vägledning. En annan aspekt av informationen till lärarna uppdagas då jag frågar om hon känner till alla elevers bakgrund, vilket hon inte gör och hon har heller inte fått någon information om de olika eleverna i klassen förutom en lista med namn.

*Jag försöker, jag borde ha gjort mer, jag försöker att visa intresse åh fråga men vad heter de här på dari och liksom sådär. Men jag borde läsa på mer om länderna faktiskt, jag har väl inte mer eller mindre kunskap än någon annan om dom länderna som dom kommer ifrån sen har jag inte koll på vart alla kommer ifrån, SPRINT X är ju så här, ja det är Afrikanska länder men sen varifrån dom kommer det vet inte jag (Lärare språkintröduktion 13/3-14).*



Denna lärare har väldigt lite information om eleverna och hon tar också på sig ett visst ansvar då hon säger att hon borde ha gjort mer för att lära sig om länderna. Detta kan visserligen vara bra men det blir också tydligt att mycket av den tid som skulle gå åt till att lära sig mer om de olika länderna skulle behöva göras på lärarens fritid eftersom det inte verkar finnas någon avsatt arbetstid för denna kunskapsinhämtning. Det visar sig också att olika lärare har tillgång till olika mycket information om eleverna. Det verkar inte finnas en samlad information eller någon information som lärarna delar. En lärare uttrycker att det skulle vara bra att ha mer information om elevernas bakgrund eftersom det då skulle vara lättare att förstå deras beteende eller reaktioner i olika situationer. Man ska komma ihåg att många av dessa elever många gånger har gjort långa resor ofta ensamma för att ta sig till Sverige och många flyktingbarn bär också på någon form av trauma och lärarna måste ofta hantera detta på något sätt (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012:8). Har man ingen kunskap om elevernas bakgrund blir det också svårt att möta deras behov. Även om många av lärarna känner stor oro för hur man ska hantera trauman måste det ändå anses viktigt att sådan information når lärarna så att de får en möjlighet att hantera och möta den informationen. Det gör att de får större makt i undervisningen då de kan planera lektioner och bedöma situationer efter en helhet istället för bara en del.

Mina informanter uttryckte väldigt olika syn på vilken information de upplevde att de fick och det blev också tydligt vilka som upplevde att de fick minst respektive mest information. Den personen som stod närmast rektorn upplevde att informationen var god och hon hade också en typ av samordnande roll, lärarna som satt tillsammans i lärarlaget upplevde att de fick information ibland och den lärare som hade sitt arbetsrum i en annan del av skolan kände inte att hon fick någon information alls. De olika platserna skapar också en makt då de lärare som sitter nära varandra kan dela information på ett enkelt sätt medan den lärare som är separerad från de andra aktivt måste söka den.

*Om det dyker upp en elev här och säger at jag vill börja här för det händer ju rätt ofta och då hänvisar vi dom till gymnasieslussen och då tittar dom dels på om eleven har rätt att gå i skolan och sen skickar dom eleven på testet och sen så skickar dom ut mail till oss och hör om vi har några platser för elever på den här nivån... så det är ju inte så att de bara dimper ner (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

*Det kommer på mail ibland att nu ska det komma någon den eller den personen har dykt upp från Somalia och nu ska den gå i den klassen, det är ungefär så två rader, namn och personnummer, det är vad jag har fått (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Den hierarkiska och geografiska maktordningen blir här väldigt tydlig då man kan se ett direkt informationstapp ju längre från rektorn man kommer. Bristen eller tillgången på information upplevs väldigt olika. Det är också intressant att en lärare säger att de inte bara dimper ner medan en annan lärares uppfattning verkar vara den raka motsatsen. Att ha information ses som en resurs medan bristen på information kopplas ihop med en oseriös utbildning för eleverna där den här typen av undervisning inte tas på allvar. Citatet nedan visar också på att denna lärare kopplar ihop information med att vara informerad vilket kopplas ihop med hur man ser på sin yrkesroll.

*Det känns väldigt oseriöst och inte professionellt /.../ alltså jag vet inte, det känns som om myndigheter och andra skolor dom vill inte hålla i detta, det är som en het potatis som man slänger till grannen hela tiden och det tycker inte jag är seriöst, då tar man det inte på allvar (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Detta citat är kopplat till en situation som ägde rum under min observationsperiod, på första raden i klassrummet sitter en ny tjej. Eftersom det bara är drygt en vecka kvar till provet så får hon bestämma själv om hon vill göra det eller inte eftersom lärare tror att det kan bli svårt. Hon talar nästan ingen svenska och han ger henne en somalisk ordbok för att kunna översätta den övningsuppgift de fått från somaliska till svenska. Hon bara tittar på boken och öppnar den inte. Det går ett tag och läraren säger åt henne att sätta igång, hon ler lite och säger att hon inte talar somaliska. Det visar sig att hon talar tigerianska varpå läraren får hämta en ny ordbok till henne. Läraren anser att detta är oseriöst och att den här typen av information skulle nått fram till honom innan. Han vill ha information för att kunna upprätthålla en värdighet för yrket Alla lärare ger dock inte uttryck för detta utan en annan lärare menar att vet man inte varifrån de kommer så får man fråga så är det bara. Hon verkar inte lägga in några värderingar i detta utan ser det som en naturlig del av arbetet och kopplar inte heller ihop det med sin yrkesroll på samma sätt.

### **5:3 Man gör sitt bästa och hoppas**

Resursbrist är en fråga som ständigt återkommer i intervjuerna och jag upplever den också själv när jag är i klasserna och observerar. Det finns inga världskartor och en klass har varit utan böcker i ett ämne fram tills nyligen, det fanns helt enkelt inte så det räckte. Istället för en stor karta som man kan dra ner används ett skrivbordsunderlägg i form av en karta för att visa vart olika länder ligger i förhållande till varandra. Lärarna arbetar med vad de har att tillgå.

Det verkar inte finnas några extraresurser för språkintruktionsklasserna överhuvudtaget. Eleverna har precis fått egna datorer men de översättningsprogram de har på datorerna har lärarna själva fått hjälpa dem att hitta, det finns alltså inga bestämda regler kring vilka översättningsprogram som ska användas. Det känns inte så konstigt att alla lärare jag intervjuat har upplevt att de arbetar så gott de kan efter de förutsättningar som ges. De enda resurser lärarna har att tillgå utöver den vanliga undervisningen är extraresurser från volontärer.

*Så jag gör mitt bästa helt enkelt och så får det bli med det (Lärare språkintruktionsklasser 12/3-14).*

Citatet visar att man försöker göra sitt bästa, men det är också en känsla av att slåss mot väderkvarnar, trots att man försöker och gör sitt bästa vet lärarna samtidigt att alla inte kommer att klara alla grundskolans mål på tre år, och för mig som oerfaren i dessa klasser är det en dystert bild som ges. Deras maktlöshet blir som tydligast här då de vet att även om de gör sitt yttersta för att alla elever ska klara sig så vet de samtidigt med sig att resurserna och tiden inte räcker till för att alla ska nå målen. Detta gör att de tvingas att prioritera. Lipsky menar att många av de som arbetar i offentlig sektor tvingas prioritera eller rationalisera bort vissa klienter, detta trots att de många gånger ska arbeta med ett individperspektiv (Lipsky, 2010:105). Detta stämmer också väl in på skolan då man ska utgå från individens speciella behov men när alla elever har speciella behov och lite eller ingen skolbakgrund tvingas lärarna prioritera dem som de tror kan klaras sig vilket gör att några per automatik blir bortprioriterade. Att prioritera kan ses som en dubbel maktutövning då lärarna på grund av bristande resurser som någon annan ansvarar för blir utsatta för en maktutövning samtidigt som de utsätter eleverna för en maktutövning då de väljer att satsa mer på vissa elever framför andra. En lärare uttrycker att man satsar på dem man tror har en chans vilken gör att läraren också tar makten att bestämma och peka ut elever som hen anser har respektive inte har chansen att klara sig utifrån de förutsättningar som finns idag.

*Och det finns ju elever som man verkligen ser att han eller hon kan klara detta och då får man försöka att satsa på dom, sen är det dom som vill men inte kan... det är ett för stort gap i deras bakgrund (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Det här citatet måste tänkas in i en kontext av resursbrist där lärarna ibland tvingas till val som de utifrån min förståelse önskar att de inte behövde göra. Det kan ses som ett uttryck för att jag kan hjälpa några men inte alla och försöker jag hjälpa alla kommer ingen att klara sig. Det är en komplex situation lärarna befinner sig i. När resurserna inte räcker till för att ta in extraresurser är det ibland lärarna som får agera båda rollerna.

*Vill vi ha en extra matteresurs, minst en så att eleverna kan få komma. Som det har varit nu så har det blivit så att jag som lärare har sagt, ja men kom den timmen så ska jag hjälpa dig (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Här ger läraren uttryck för de resurser som inte finns på skolan idag samt vad de önskar. Hon menar också att eftersom resurserna inte finns har hon fått agera extraresurs då eleverna har behövt hjälp. Det handlar här inte bara om inläring och att eleverna behöver hjälp, läraren uttrycker att det också handlar om att man vill öka elevens motivation genom att ge eleverna den hjälp de efterfrågar. Samtidigt måste man hjälpa elever som inte verkar förstå utanför den ordinarie undervisningen för att de ska ha en chans att klara målen. Det finns dock en konflikt i detta då lärarna själva kompenserar för de bristande resurserna. Lärarna är inte ansvariga för resursfördelningen samtidigt som de på grund av en ansvarskänsla för eleverna omvandlar sig själva till resurser, detta kan också leda till att de egentliga resursbristerna döljs eller att de från ledningens sida finns en ovilja att tilldela dem fler resurser eftersom lärarna löser det ändå.

*Nej, vi får ju inte det, det är ju också det inte bara det att vi inte ÄR utbildade utan vi FÅR ingen utbildning, vi får INGA resurser (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Det finns något desperat över detta citat och det visar också på en känsla av att det inte är någon idé att ens försöka få mer resurser eftersom han vet att de ändå inte kommer att få några. Det är enligt skollagen huvudmannen som ska ansvara för personalens kompetensutveckling.

*34§ Huvudmannen ska se till att personalen vid förskole- och skolenheterna ges möjligheter till kompetensutveckling (SFS 2010:800. Skollagen).*

Frågan om kompetensutveckling blir dock relativt godtycklig då det inte preciseras vad kompetensutveckling är. En lärare beskriver hur de på den skola han jobbade innan ingick i ett projekt där de utbildades att lära ut i en annan typ av klasser för relativt nyanlända.

De hade dock varit i Sverige i ca 4 år och ses därför inte som nyanlända i den definition jag redogjorde för tidigare. Han menar att denna utbildning visade att man var beredd att satsa på den här typen av elever och på lärarna men att inte samma inställning finns för dessa klasser. Under denna intervju kom det också fram att läraren planerade att sluta så fort det fanns elevunderlag i andra ”vanliga” klasser, inte för att inte tyckte om att arbeta med nyanlända tvärtom hade detta i början varit ett aktivt val eftersom han tyckte att det var roligare, men nu är känslan att det är alldeles för svårt att det inte längre är hållbart.

*Det här har jag egentligen ingen kontroll över, jag ville egentligen inte ha SPRINT jag vill ha vanliga gymnasieklasser så att i det här fallet har jag inte haft något val (Lärare språkintröduktion 12/3-14).*

Detta är också ett uttryck för en maktrelation då man förvaltar den makt man har, och också styr över sin egen arbetssituation. Makten att flytta på sig är dock avhängig att det finns ett större elevunderlag, som läraren uttrycker det nu har han inte valt att arbeta med SPRINT utan blivit placerad här efter att den förra skolan han arbetade på var tvungen att lägga ner. Så frågan är hur dessa klasser ska kunna utvecklas om svårt att lärare med lång erfarenhet väljer att sluta. En annan lärare uttrycker det istället som att alla utmaningar är något man måste vara beredd på om man väljer att arbeta i en språkintröduktionsklass.

### **6:1 Avslutande diskussion**

I min studie av lärares upplevda utmaningar i en språkintruktionsklass har jag visat hur lärarna hela tiden måste förhålla sig och handla utifrån de utmaningar de ställs inför. Språket har i min studie visat sig vara ett stort hinder för lärarna och då speciellt för ämneslärarna. Många av de utmaningar som lärarna ställs inför är kopplade till skolans politiska styrning samt till den inre organisationen på den specifika skolan. Det visar sig att lärarna har relativt lite makt när det kommer till att styra undervisningen i språkintruktionsklasserna detta på grund utav att de inte har makten att fördela resurser. Även om lärarna inte har någon instrumentell makt kan de på grund av sin relativa osynlighet ändå hitta strategier för att tillgodogöra sig viss makt. Detta visar en lärare till exempel genom att aktivt gå emot uppsatta riktlinjer när det kommer till användandet av engelska i undervisningen, enligt riktlinjerna ska engelska inte användas utan enbart svenska. I detta fall anser läraren att eleverna kan tillgodogöra sig ämnesundervisningen bättre på engelska och går därför emot riktlinjerna. Detta visar att hon i viss utsträckning har makt att utforma sin undervisning utifrån vad hon anser vara bäst för eleverna och också för henne som lärare. Även om inte lärarna är med och tar beslut kan de genom sin kompetens ändå vara med och påverka de beslut som andra tar, detta visar sig då en lärare menar att rektorn för språkintruktionsklasser inte har någon erfarenhet sedan tidigare och lärarna är därför med och råder i vissa frågor, detta visar att de till viss del är med och påverkar vilka beslut som tas samtidigt som de inte har någon beslutsfattande roll. Även om man kan se att lärarna har en viss makt kan man utifrån intervjuerna ändå utläsa att den makt de faktiskt har är relativt liten och de kan inte i någon högre utsträckning påverka resursfördelningen, den makt de har handlar främst om att kunna föra fram sin åsikt samt till viss del utforma undervisningen i klassrummet.

Det verkar i många sammanhang som att fokus ligger på att diskutera kvaliteten på undervisningen utifrån lärarnas kompetens istället för att fokusera vilken kvalitet som är möjlig utifrån de resurser som lärarna ges. Lärarna i min studie menar i hög grad att de inte får tillgång till några resurser varken i form av utbildning eller riktlinjer för hur undervisningen ska bedrivas. Detta bidrar till att alla lärare utarbetar egna strategier för hur undervisningen ska bedrivas och som jag visade med betygsättningen leder detta också till att enskilda strategier skapas istället för en gemensam strategi, frågan är också hur detta i slutändan påverkar eleverna.

En viktig slutsats är att det idag inte verkar finnas några möjligheter för lärarna att ge alla elever lika mycket hjälp och de tvingas därför att prioritera de elever de utifrån deras föresällning tror har en möjlighet att klara kursens mål på tre år, detta visar också att lärarna har en stor makt att bestämma vilka elever man ska satsa på. Makten att prioritera vissa elever framför andra verkar dock vara en makt man önskar att man inte behövde använda då man önskar att det fanns resurser till att hjälpa alla att klara målen.

## **6:2 Vidare forskning**

Istället för att lärare och skolan blir studerad av andra önskar jag att det skulle finnas en närmare koppling mellan lärare och forskare där lärarna också är en del i producerandet av ny kunskap. Det är i detta fall lärarna som har mest erfarenheter från skolmiljön och det är också lärarna som är experterna. Men som lärarna uttryckte i min studie ansåg de också att det var bra att någon annan kom in som kunde se andra saker än de som var i miljön hela tiden, detta tyder på att ett utbyte och ett nära samarbete mellan skolan och forskningen skulle vara önskvärt. Det är därmed viktigt att skolan som organisation tar del av forskningen och också implementerar den i sin verksamhet samt att forskning också bör bedrivas av dem som är aktiva i skolan.

## REFERENSER OCH KÄLLFÖRTECKNING

### Litteratur

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. 2., [uppdaterade] uppl.* Lund: Studentlitteratur

Apple, Michael W. (2012). *Knowledge, power, and education: the selected works of Michael W. Apple.* New York, NY: Routledge

Ball, Stephen J., *Foucault, power, and education*, Routledge, New York, 2013

Durkheim, Emile. & Giddens, Anthony. (red.) (1972). *Emile Durkheim: Selected Writings [Elektronisk resurs]*. Cambridge: Cambridge University Press

Foucault, Michel (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977.* Brighton: Harvester P.

Foucault, Michel (2002). *Vetandets arkeologi. [Ny utg.]* Lund: Arkiv

Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse. 4., översedda uppl.* Lund: Arkiv

Foucault, Michel (2010). *Säkerhet, territorium, befolkning: Collège de France 1977-1978.* Stockholm: Tankekraft

Gray, Ann (2003). *Research practice for cultural studies: ethnographic methods and lived cultures.* London: SAGE

Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik.* Linköping: Unitryck

Jarl, Maria & Pierre, Jon (red.) (2012). *Skolan som politisk organisation. 2. uppl.* Malmö: Gleerups

Lipsky, Michael (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services. 30th anniversary expanded ed.* New York: Russell Sage Foundation



Runfors, Ann (2003). Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. Prisma

Thörn, Håkan (2004). Globaliseringens dimensioner, nationalstat, världssamhälle, demokrati och sociala rörelser. Atlas

### **Tryckta källor**

Adolfsson, Carl-Henrik. 2012. Utbildning och demokrati, Volym 12. Nr2.

Andersson Brynja, Nina & Melchert, Roy (2010). Nyanlända elevers utbildning: goda exempel från tio kommuner. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting

Bunar, Nihad (2010). Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2010\\_06.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2010_06.pdf)

Frelin, Annelie. 2013. Utbildning och demokrati, Volym 22. Nr 1.

Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.) (2012). Flerspråkighet: en forskningsöversikt. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2012\\_05.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2012_05.pdf)

Utbildning för nyanlända elever [Elektronisk resurs] : rätten till en god utbildning i en trygg miljö. (2009). Stockholm: Skolinspektionen Tillgänglig på Internet: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Nyanlanda-elever/Nyanlanda-elever.pdf?epslanguage=sv>

[http://www.moderat.se/sites/default/files/attachments/en\\_modern\\_skola\\_for\\_alla.pdf](http://www.moderat.se/sites/default/files/attachments/en_modern_skola_for_alla.pdf)

Hämtad: 22/5 - 2014

SFS 2010:800 Skollagen

## Otryckta källor

### Intervjuer

Namn: Anonym  
Yrke: Lärare (samhällskunskap)  
Födelseår: Okänt  
Kön: Man  
Intervjudatum: 2014-03-12

Intervjuns längd: 66

Intervjun utförd av författaren

Namn: Anonym  
Yrke: Lärare (mellanstadiet, svenska som andraspråk)  
Födelseår: Okänt  
Kön: Kvinna  
Intervjudatum: 2014-03-12

Intervjuns längd: 101 min

Intervjun utförd av författaren

Namn: Anonym  
Yrke: Lärare (biologi ej behörig)  
Födelseår: Okänt  
Kön: Kvinna  
Intervjudatum: 2014-03-12

Intervjuns längd: 50 min

Intervjun utförd av författaren

Namn: Anonym  
Yrke: Lärare (svenska som andraspråk, engelska, spanska)  
Födelseår: Okänt  
Kön: Kvinna  
Intervjudatum: 2014-03-12

Intervjuns längd: 65 min

Intervjun utförd av författaren

## Observationer

2014-02-18, kl. 12.45 - 13.45, Gymnasieskola i Stockholm

2014-02-19, kl. 9.30 - 10.30, Gymnasieskola i Stockholm

2014-03-04, kl. 12.45 - 13.45, Gymnasieskola i Stockholm

2014-03-05, kl. 9.30 - 10.30, Gymnasieskola i Stockholm

2014-03-07, kl 08.30 – 09.30, Gymnasieskola i Stockholm

2014-03-10, kl. 09.15 – 11.30, Gymnasieskola i Stockholm

2014-03-13, kl. 09.30 – 10.30, Gymnasieskola i Stockholm

2014-03-14, kl. 08.15 – 09.15, Gymnasieskola i Stockholm