



## Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Utvärdering av utvecklingsprojektet  
"Från invandrartätt till internationellt"  
i Linköpings kommun

Sabine Gruber

2010:3

Rapport från Institutionen  
för samhälls- och välfärdsstudier  
ISSN 1654-0999

Kontakt:

Sabine Gruber

[sabine.gruber@liu.se](mailto:sabine.gruber@liu.se)

## Innehållsförteckning

FÖRORD.....	6
1.INLEDNING .....	8
Textens disposition .....	9
2. UTVÄRDERINGEN, DET ANALYTISKA RAMVERKET OCH GENOMFÖRANDET .....	10
Vad är en processutvärdering? .....	10
Processer i fokus.....	11
Teorianknuten processutvärdering .....	12
Utvärderingens analytiska referensram .....	13
Kulturalisering och konstruktioner av ”vi och dom” .....	13
Utvärderingens genomförande.....	14
Intervjuer och intervjumaterial.....	14
Observationer och fältanteckningar .....	15
Dokument och dokumentgranskning .....	16
Arbetsprocessen .....	16
Etiska reflektioner och anonymisering.....	17
3. BESKRIVNING AV PROJEKTET FRÅN INVANDRARTÄTT TILL INTERNATIONELLT: MÅL, ORGANISATION OCH GENOMFÖRANDE .....	19
Projekt mål .....	19
Konkretiseringar av projektets ambitioner.....	20
Crearumsessioner och utvecklingsprojektets visioner .....	20
Frånvaro av definitioner.....	21
Utvecklingsprojektets primära utvecklingsområden .....	23
Styrgruppen.....	23
Organisation och fördelning av ansvar .....	23
Styrgruppen ett betydelsefullt nätverk.....	24
Diskussioner grundade i common-sense kunskap .....	25
Fortbildningens innehåll.....	26
Gemensamma föreläsningar och fortbildningsinslag.....	26
Föreläsningar och fortbildningsinslag för specifika yrkeskategorier.....	27

4. ”VI ÄR OLIKA OCH EN SÅDAN SKILLNAD ÄR KULTUR” .....	28
Den problematiska upptagenheten av kulturella skillnader .....	28
Skolans elever tudelas som svenskar och invandrare.....	29
Kultur görs till både problem och lösning.....	30
Kategoriernas homogeniserande effekt.....	32
Etnicitet ett frånvarande begrepp .....	32
Är kulturalisering priset för att bli sedd?.....	33
5. OLIKA POSITIONER I SKOLANS ARBETE MED SPRÅKUTVECKLING? .....	35
Modersmålsundervisningens tvetydiga position.....	35
En gemensam fortbildning men ändå var för sig.....	35
Olika positioner i talet om språkutveckling.....	36
Behov av samling gällande skolans synsätt och arbetsmetoder.....	37
En ny syn på andraspråkutveckling växer fram .....	38
Men hur uppmärksammas flerspråkighet i denna kontext? .....	39
6. ATT ORGANISERA ETT UTVECKLINGSARBETE,.....	41
UTMANINGAR OCH HINDER.....	41
Projektverksamhet och projektvillkor.....	41
Projektiver kontra projektkollision.....	42
Tidigare projektbesvikelser och projektkonkurrens.....	43
Utvecklingsprojektets organisering.....	44
En organisation för kontinuitet och långsiktighet.....	44
7. AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	46
Att ta tillvara den mångkulturella skolans fördelar, vad betyder det?.....	46
Kunskapsperspektiv som behöver integreras .....	47
SAMMANFATTNING OCH CENTRALA RESULTAT .....	49
Utvecklingsprojektets bakgrund och omfattning .....	49
Utvärderingsuppdraget och dess genomförande.....	49
Centrala iakttagelser och reflektioner.....	50
En styrgrupp som stödjer kontinuitet och långsiktighet .....	50
Gemensamma studiedagar och förändrade synsätt på andraspråkutveckling .....	51
Problematisk kulturalisering .....	51
REFERENSER.....	53
Bilaga 1.....	55
Bilaga 2.....	56
Vid institutionen för samhälls- och välfärdsstudier bedrivs utbildning, forskning och annan verksamhet med anknytning till breda samhällsfrågor och välfärd. Verksamheten	

domineras av utbildningar riktade mot välfärdssektorerna vård, skola och omsorg:  
Läraryrket, programmet för Samhälls- och kulturanalys,  
Sjuksköterskeprogrammet, Arbetsterapeutprogrammet och Socionomprogrammet. .... 57  
Forskning och forskarutbildning bedrivs huvudsakligen inom Institutet för forskning om  
migration, etnicitet och samhälle (REMESO), den nationella Forskarskolan i  
naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD), Forskarskolan i pedagogiskt arbete  
samt Nationella institutet för forskning om äldre och åldrande (NISAL). Vid sidan av  
dessa verksamheter finns också ProCultus, Människa, teknik och samhälle (MTS), samt  
ett nationellt centrum för tekniken i skolan (CETIS)..... 57

## FÖRORD

I denna rapport redovisas en utvärderingsstudie som jag genomfört på uppdrag av Utbildningskontoret i Linköpings kommun under 2007-2008. Utvärderingen omfattar ett fortbildningsprojekt, *Från invandrartätt till internationellt*, för anställda inom grund- och gymnasieskolan. Studien genomfördes i form av en processutvärdering, med syfte att belysa vad fortbildningsprojektet mynnat ut. Resultatet från denna granskning kan läsaren nu ta del av i denna skrift. Frånsett språkliga bearbetningar är rapportens text identisk med den skriftliga avrapportering som gjordes till Pedagogiskt Centrum i april 2009.

Rapporten återger i första hand en kvalitetsbedömning av ett fortbildningsprojekt, men kan också läsas som ett nedslag i skolanställdas tal och föreställningar om ”mångkulturell skola”, ”kulturella skillnader” och ”invandrarelever”. De resonemang som förs fram av utvärderingens deltagare är inte unika, snarare vanligt förekommande och därför lätta att känna igen och associera till. Flera av de iakttagelser som görs i utvärderingsstudien har även visats på och diskuterats i andra studier med fokus på skolan och etniska relationer. Inte minst att välmenande inkluderingsambitioner från skolans sida riskerar att mynna ut i stigmatisering och uteslutning av elever med så kallad invandrarbakgrund. Som utvärderingen talar för är lärares ambitioner i arbetet med elever inte alltid en produkt av reflekterade insikter. Snarare förefaller det vara så att skolans personal har svårigheter med att se hur just skolan är delaktig i att generera och befästa relationer av över- respektive underordning, liksom normalitet och avvikelser. Medvetenheten om hur samhällets maktrelationer ligger inbyggda i (skolans) sociala samspel tycks med andra ord vara bristfällig.

Från tidigare forskning vet vi att ojämlika relationer inte enbart upprätthålls via handlingar och tal med avsikt att underordna, marginalisera eller utesluta. Ojämlighet produceras också utan avsikt, via tillsynes triviala, rutinmässiga och förgivettagna handlingar. I rapporten ges flera exempel på hur orättvisor som vid en första anblick ter sig harmlösa ändå riskerar att producera och vidmakthålla ojämlika relationer. Det är också så vi kan förstå vardagsrasism. För inte heller vardagsrasism handlar om extrema företeelser, utan snarare om alldagliga och nästan familjära handlingar, beteenden och attityder, men som i sina konsekvenser blir rasistiska. Just normaliseringen av mikroorättvisor gör det dock ofta svårt att direkt sätta fingret på såväl ojämlika relationer som vardagsrasism. Inte minst därför är det angeläget att skolans personal skaffar sig kunskap för att kunna identifiera skolvärldens mikroorättvisor.

Min förhoppning är att den utvärderingsstudie som presenteras i det följande ska kunna bidra med insikter och verktyg för att synliggöra hur olika maktrelationer produceras och vidmakthålls i det vardagliga skollivet. Förhoppningen är också att rapportens olika exempel och illustrationer kan inspirera till angelägna diskussioner och reflektioner i skolans förändrings- och utvecklingsarbete.

För att därigenom även medverka till en ökad medvetenhet om vad det gör med elever att bli behängda med (kulturella) skillnader och ses som främmande och avvikande i den svenska skolan. Rapporten vänder sig till dem som arbetar i skolan, till lärarstudierande och till kommunpolitiker och tjänstemän med ansvar för skolan.

Norrköping mars 2010

Sabine Gruber

## 1. INLEDNING

Sommaren 2006 skrev rektorerna för Änggårdsskolan, Solhagaskolan, Rydsskolan, Nygårdsskolan, Rosendalsskolan, Skäggetorpsskolan och Birgittaskolan tillsammans med Pedagogiskt centrum i Linköpings kommun en projektansökan, där man sökte anslag hos Myndigheten för skolutveckling för utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*. I november samma år beviljades projektmedel för det sökta projektet som påbörjades vårterminen 2007 och pågick till och med höstterminen 2008. Föreliggande text är en utvärdering av detta projekt, genomfört under motsvarande tidsperiod.

Utvecklingsprojektets övergripande syfte har varit att, som det formulerades i ansökningstexten, ”ta tillvara de fördelar som en mångkulturell skola ger”. Föreliggande utvärdering ger inte i första hand svar på i vad mån de i projektet involverade skolorna utvecklat förmågan att ta tillvara den mångkulturella skolans fördelar. Uppmärksamheten riktas snarare mot projektets innehåll, genomförande och hur arbetet bedrivits för att uppnå projektets syfte, med ambition att fånga olika processer som initierats inom ramen för utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*.

Utvärderingens övergripande frågor är:

- Vad står i fokus för utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*?
- Hur uppmärksammas och förstås olika fenomen och hur definieras centrala begrepp?
- Vilka svårigheter kan skönjas i genomförandet av projektet?

Utöver att belysa dessa frågor problematiseras ett antal iakttagelser i relation till det aktuella projektet. Med andra ord syftar utvärderingen inte enbart till att återge projektet i dess olika delar, utan också till att kritiskt diskutera iakttagelser gjorda i relation till ovanstående frågeställningar. Detta innebär att granskningen även uppmärksammar aspekter som sannolikt inte legat i projektets intentioner, men som synliggörs i den genomförda kompetensutvecklingen. En sådan förutsättning som jag kommer att visa på och diskutera handlar om tendensen att betrakta elever med så kallad invandrarbakgrund som en homogen grupp, där de sammankopplas med annorlunda behov och/eller svårigheter i skolarbetet. Denna problemkategorisering, vilket är en viktig poäng i sammanhanget, ter sig nästan som en förutsättning för att dessa elevers behov och villkor ska uppmärksammas.

Utvärderingsstudien strävar efter att vara både tillbakablickande och framåtsyftande. I linje med detta är det också min förhoppning att utvärderingen inte enbart kommer att läsas som ett dokument som kastar ljus över det arbete som redan genomförts inom utvecklingsprojektet. Utan att den också ska bli till ett användbart dokument som reser frågor inför för det fortsatta utvecklingsarbetet inom utvecklingsområdet *Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling*.

Eftersom Pedagogiskt centrum är uppdragsgivare för föreliggande utvärdering är de även primära mottagare av den analys som gjorts. Här vill jag dock tillägga att jag i arbetet



med uppdraget sett en större (läse)krets än så framför mig, vilken även omfattar de rektorer och lärare som deltagit i utvecklingsprojektet.

En viktig slutsats som kan dras från utvärderingsstudien är att utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt* utgjort något av en förutsättning för den omfattande och lovvärda fortbildningssatsningen *Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt*, som nu genomförs för rektorer och lärare i Linköpings kommun. Utvecklingsprojektet har genom sitt upplägg och innehåll skapat en medvetenhet kring elevers andraspråksutveckling, vilket inte bara förmått synliggöra brister i skolans undervisning i svenska som andraspråk utan även samlat och mobiliserat skolans personal till diskussion om detta.

## Textens disposition

Efter denna inledning, det vill säga i kapitel 2: *Utvärderingen, det analytiska ramverket och genomförandet*, redovisar jag hur arbetat med utvärderingsstudien gått till. Jag redogör för det forskningsfält och de teoretiska perspektiv som ligger till grund för analysen och beskriver de metoder jag använt mig av vid datainsamlingen. Med kapitel 3: *Beskrivning av projektet Från invandrantätt till internationellt, mål, organisation och genomförande*, inleds analysen av utvecklingsprojektet. Vid sidan av att detta kapitel ger en bild av projektets tidsmässiga förlopp och struktur, fokuseras dess genomförande och organisation. Därefter följer tre empiriska nedslag i utvecklingsprojektet, vilka illustreras och diskuteras med ambition att dels problematisera några av de idéer som genomsyrat projektet, dels synliggöra processer och händelseförlopp. Det första empiriska nedslaget som görs i kapitel 4: *”Vi är olika och en sådan skillnad är kultur”*, är en kritisk granskning av det kunskapsområde som syftar till att ge skolans personal en ökad kulturkompetens. Nästa nedslag görs i kapitel 5: *Olika positioner i skolans arbete med språkutveckling*, där andraspråksutveckling och undervisning i svenska som andraspråk diskuteras, med fokus på hur detta kunskapsområde uppmärksammats inom utvecklingsprojektet. Det tredje och sista nedslaget görs i kapitel 6: *Att organisera ett utvecklingsarbete, utmaningar och hinder*, och belyser några av de utmaningar som varit förenade med utvecklingsprojektet samt hur dessa hanterats. I kapitel 7: *Avslutande reflektioner*, följer precis som rubriken anger några avslutande reflektioner kring kunskapsperspektiv i relation till de iakttagelser som gjorts i utvärderingsstudien. Allra sist finns en kort sammanfattning som summerar utvärderingens genomförande och centrala resultat.

## 2. UTVÄRDERINGEN, DET ANALYTISKA RAMVERKET OCH GENOMFÖRANDET

Våren 2007 fick jag i uppdrag av utbildningskontoret i Linköpings kommun att genomföra en utvärdering av utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*. Det vill säga, att som extern utvärderare granska genomförandet av det aktuella projektet, vilket pågick under tidsperioden 2007-2008.<sup>1</sup>

Uppdraget skulle genomföras som en processutvärdering, med fokus på den utveckling som initieras till följd av projektet *Från invandrartätt till internationellt*. Min tolkning av detta uppdrag är att utvärderingen skulle återge *vad* som händer i det aktuella utvecklingsprojektet och *hur* det händer samt om möjligt även säga något om *vad* som sker till följd av projektet. Min tolkning är också att utvärderingen skulle försöka identifiera *vad* som ”pågår under ytan”. Med andra ord tolka och förstå innebörden av olika handlingar, tankemönster och resonemang som kommer till uttryck inom projektet. Att utvärderingen skulle genomföras i form av en processutvärdering låg väl i linje med utvecklingsprojektets karaktär, centrala syften och mål, där ord som: *stödja, stimulera, vidareutveckla, gemensamma tankesätt, kontinuitet* och *kunskapspåbyggnad* inte bara är återkommande utan även återspeglar det processtänkande som präglat projektet. I egenskap av utvärderare har jag haft stort inflytande över såväl utvärderingsstudiens inriktning och innehåll som dess genomförande.

Detta kapitel inleds med ett klargörande av *vad* jag avser med en processutvärdering. Därefter fortsätter jag med att redogöra för utvärderingens analytiska ramverk. Avslutningsvis följer en redogörelse av studiens genomförande.

### Vad är en processutvärdering?

Utvärderingar är en tämligen gammal företeelse, men har under senare tid blivit alltmer synliga och tilldelas numera större vikt än kanske någonsin tidigare (Rombach & Sahlin-Andersson 2002). Framförallt är utvärderingar intimt förknippade med försöksverksamhet och förändringsinitiativ av olika slag, med syfte att i efterhand försöka ta reda på om en utvecklingsinsats lett till önskat resultat (ibid). Nu för tiden utgör utvärderingar även en viktig aspekt av den offentliga verksamheten och kan med utgångspunkt från detta beskrivas som både ett samtidsfenomen och ett slags moderna ritualer (Rabo 2002). Gemensamt för så gott som alla utvärderingar är att de innebär någon form av kvalitetsbedömning, vilken bygger på information som samlats in på ett systematiskt sätt och med klargjorda syften (Franke-Vikberg 1992). Utvärderandets logik bygger därmed på tanken att det är möjligt att samla upp erfarenheter för att sprida dem, lära av dem och utifrån detta utveckla verksamheter (Rombach & Sahlin-Andersson 2002). Därutöver kännetecknas många utvärderingar av att de lyfter fram mångfald och komplexitet framför

<sup>1</sup> Under år 2007 genomfördes utvärderingen som ett uppdrag av fil.dr Sabine Gruber. Från 2008-01-01 är uppdraget förlagt till Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier (ISV), men med samma utvärderare. Utvärderingens arbetsinsats omfattar totalt 10 arbetsveckor.

att betona enkelhet och entydighet (ibid). Hur utvärderingar lämpligen bör genomföras finns det emellertid en rad olika ansatser och modeller för. Den modell som tillämpas får dock betydelse för vad som uppmärksammas och synliggörs i en utvärdering. Följaktligen är det också viktigt att klargöra vilken modell som tillämpats i arbetet med utvärderingen.

### Processer i fokus

Benämningen processutvärdering syftar egentligen på processer i två olika bemärkelser. Dels att beskriva processer i det som utvärderas, dels att själva arbetet med utvärderingsstudien genomförs som en process. Processutvärderingar kan sägas rikta intresset mot rörelser, förändring och omvandling (Eriksson & Karlsson 2008). Bättre uttryckt fokuserar de den fortlöpande utvecklingen inom den verksamhet som utvärderas, med syfte att belysa och värdera förändringar. Detta innebär att en processutvärdering inte kan planeras ner på detaljnivå redan när den inleds, avseende frågor och metoder. Istället måste den vara både prövande och öppen i sin utformning och i sina ramar, så att det blir möjligt att ändra former för datainsamling och analys efterhand. En ansats som denna skapar på samma gång en potential för ifrågasättande, kritik och alternativa vägval (Eriksson & Karlsson 2008). Processutvärderingar kan också hävdas förutsätta en regelbundenhet i kontakterna mellan utvärderare och den verksamhet som utvärderas, där information och empiriskt material samlas in kontinuerligt och vid upprepade tillfällen (ibid).

En processutvärdering är ofta, men inte nödvändigtvis, formativ till sin karaktär. Enkelt uttryckt innebär formativ utvärdering att utvärderingen bidrar till en förändring under tiden som den aktuella interventionen pågår (Eriksson & Karlsson 2008). Mer konkret kan det handla om att utvärderaren genom regelbundna återföringar delger sina iakttagelser och resultat efterhand och därmed även bidrar till att forma och omforma de interventioner som är föremål för utvärderingens granskning. Utvärderarens traditionella roll av icke-involvering förskjuts här till att bli mer interaktiv i sin karaktär och därmed intas även en mer partsnära relation (ibid). Föreliggande utvärdering har dock inte varit formativ. Utöver några spontana reflektioner har alltså inte några resultat återförts från utvärderingsstudien medan den pågått. Resultaten presenteras och överlämnas istället som en slutprodukt av uppdraget.

Både den formativa- och processinriktade utvärderingen står i skarp kontrast till den summativa utvärderingen, vilken syftar till att jämföra ett tillstånd vid två olika tidpunkter (Bengtsson 1997). Avsikten med den summativa utvärderingen är kort sagt att mäta utfall och/eller effekter av en viss åtgärd, med ambition att utvärdera en verksamhet i relation till framtagna mål. Karaktäristiskt för den summativa utvärderingen är att den präglas av ett rationellt synsätt. Därför har också denna form av utvärdering begränsad giltighet för ett sammanhang som detta, där betoningen ligger på att förstå och tolka mänskligt utvecklings- och förändringsarbete. Självfallet är det fullt möjligt för de skolor som ingått i utvecklingsprojektet att själva genomföra utvärderingar av mer summativ karaktär, i relation till olika mål/delmål som skrivits fram i ansökningstexten till Myndigheten för skolutveckling, eller utifrån de målbeskrivningar som framgår från dokumenteringen av Crearum-seminarierna (se kapitel 3 för en närmare presentation av dessa seminarier). Frågor som skulle kunna ligga till grund för detta är exempelvis: Har skolorna införskaffat fler böcker på elevernas olika modersmål till följd av utvecklingsprojektet *Från invandrartätt*

*till internationellt?* Har det rekryterats fler medarbetare med annan etnisk bakgrund än svensk till skolorna? Har eleverna fått en bättre måluppfyllelse i sitt skolarbete?

### Teorianknuten processutvärdering

För att processutvärderingar ska kunna bidra till kritiska och reflekterande läroprocesser som inte reduceras till beskrivningar av den verksamhet som granskas måste de förankras i ett teoretiskt perspektiv (Franke-Vikberg 1992). Detta innebär att utvärderaren formulerar en referensram för det som ska utvärderas, för att med denna ange de perspektiv utifrån vilket granskningen görs. Referensramens syfte är således att tillföra mening och innehåll till utvärderarens kritiska påståenden. Skälen för att använda en teoriinriktad ansats i arbetet med utvärderingar kan med hjälp av Sigbritt Franke-Vikberg (1992), sammanfattas i tre centrala argument:

- 1) referensramen kan fungera som ett styrinstrument när det gäller att välja vilken information som är väsentlig att samla in vid utvärderingen
- 2) referensramen kan användas som ett tolkningsraster när data samlats in och resultaten ska analyseras
- 3) referensramen utgör en varudeklaration för dem som tar del av utvärderingen så att de kan bedöma vad utvärderingen står för och vilket värde den utifrån detta kan tillmätas.

Visserligen kan alla utvärderingar hävdas rikta uppmärksamheten i någon mening. Exempelvis mot vissa aspekter och frågor, i den teoriinriktade ansatsen kommer detta emellertid till ett tydligare uttryck. I följd av detta klargörs även varför vissa aspekter lyfts fram, medan andra ignoreras och varför vissa saker ses som problematiska medan andra framstår som önskvärda. Den teoriinriktade ansatsen problematiserar helt enkelt idén om att utvärderingar ger sanna bilder av verkligheten och understryker att de snarare måste förstås som formade av olika ambitioner, intressen och relationer (Rombach & Sahlin-Andersson 2002). En annan infallsvinkel handlar om att den teoriinriktade processutvärderingen motverkar risken för att utvärderaren ska göra projektledningens tjänstemannauppslag till sitt eget och därmed producera ensidiga speglingar utifrån ett sådant perspektiv på projektet (Nilsson Lindström 1999). Den teoriinriktade processutvärderingen möjliggör och underlättar således en analytisk distans, vilken är nödvändig för att kunna säga något utöver det direkt observerbara.

Med härledningen från ovanstående resonemang ter det sig knappast tillräckligt att utvärderaren, via sin närvaro och sina frågor, fungerar som ett "projektets minne" (Meeuwisse 1996). Uppdraget som processutvärderare bör därför alltid eftersträva att inkludera både ett synliggörande och en problematisering av det oförutsägbara, för att med utgångspunkt från detta säga något om den utveckling och förändring som skett. I detta fall handlar det om att förmedla något om de processer och händelseförlopp som kan observeras till följd av utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*. I nästa avsnitt fortsätter jag med att presentera utvärderingens analytiska referensram.

## Utvärderingens analytiska referensram

### Kulturalisering och konstruktioner av "vi och dom"

Utvärderingsstudien tar avstamp i tidigare etnicitetsforskning som genomförts i Sverige, vilken visar att det ofta sker en "kulturalisering" (Schierup & Ålund 1991) av den invandrade befolkningen, dess sociala problem och svårigheter. Att invandrade människors beteende och problem tenderar att förklaras utifrån antaganden om kulturella skillnader, uttryckt som att de har "en annan kultur". Kulturaliseringar av detta slag tenderar inte bara att osynliggöra andra sociala faktorer och deras inverkan på social utsatthet, såsom arbetslöshet, boendesegregation eller fattigdom, de framställer även den invandrade befolkningen och deras barn som främmande och annorlunda individer med särskilda behov. Studier pekar bland annat på att yrkesverksamma inom olika välfärdspraktiker uppfattar "invandrare" som ett specifikt problem för verksamheterna och utifrån antaganden om kulturella skillnader tillskriver dem särskilda behov (Kamali 2002, de los Reyes 2006). Inte minst har ett flertal studier om skolan visat att elever, kategoriserade som "invandrarelever", tillskrivs brister i relation till det skolarbete de förväntas utföra. Likaså att de sammanförs med en rad kulturella skillnader som gör dem olika i relation till "svenska" elever (Runfors 2003, Kamali & Sawyer 2006, Gruber 2007, 2008). Forskningen understryker att antaganden om kulturella skillnader får betydelse för de enskilda individernas möjligheter att få tillgång till såväl vård och omsorg som utbildning samt utformandet av dessa insatser.

Ett genomgående tema, i de studier jag refererat till ovan, handlar om att den annorlundahet med vilken den invandrade befolkningen sammanförs skapar och vidmakthåller ett *vi och dom* – tänkande, varmed dessa individer ses som främmande och avvikande i relation till det "svenska". Den invandrade befolkningen associeras med en olikhet som resulterar i att de blir bemötta på ett annat sätt än infödda svenskar, vilket i sin tur producerar olika och ojämlika villkor för samhällets medborgare. Detta blir inte minst tydligt i skolans dagliga verksamhet där lärare exempelvis tenderar att ha lägre förväntningar på elever med så kallad invandrarbakgrund och deras skolprestationer (Cederberg 2006, Gruber 2007, 2008). Eller att dessa elevers beteende och tillkortakommanden i skolan förklaras utifrån "kulturella skillnader", medan samma beteende eller misslyckande förklaras med hjälp av en klassanalys när det gäller "svenska" elever (Gruber 2007, 2008). Likaså att elever med invandrarbakgrund omges av ett utbrett bristtänkande, där de dels sammanförs och associeras med språkliga brister, dels att lärare utifrån deras tillkortakommanden i svenska språket tenderar att beskriva och kategorisera dem som "svaga" elever (Runfors 2003, Gruber 2007, 2008). Ett viktigt resultat från dessa studier är också att skolpersonalens välmenande mångkulturella ambitioner ofta tenderar att mynna ut i en uteslutning och exkludering. Istället för att vara inkluderande, vilket varit skolpersonalens intentioner.

Självklart finns det skillnader mellan skolans elever, även kulturella sådana. Den springande punkten är dock vilken betydelse dessa skillnader tillskrivs, vilka elever som behäftas med kulturella skillnader och i vilka sammanhang detta sker. Sett till de ovan refererade skolstudierna förefaller idén om (kulturella) skillnader tillskrivas stor betydelse i

sammanhang som rör skolans institutionella fundament. Det vill säga i situationer som handlar om att bedöma, förklara och tolka enskilda elevers skolprestationer.

En annan viktig iakttagelse från de skolstudier som refereras här är att på samma gång som skillnader, i detta fall skillnader som uppfattas vara kulturellt betingade, omges av ett tämligen omfattande intresse och engagemang från skolpersonalens sida, framträder etnicitet som påfallande oreflekterat i den vardagliga skolpraktiken. Mer precist tycks upptagenheten av skillnader, som knyts till elever med invandrarbakgrund, osynliggöra att etnicitet får betydelse för skolans sociala samspel och de maktrelationer som skapas och vidmakthålls där. Hur etnicitet vid sidan om klass och kön inte bara skapas utan också reproduceras i skolan och därmed tenderar att befästa olika gruppers samhällsposition.

Dessa nedslag i tidigare forskning bildar tillsammans den utgångspunkt varifrån jag kommer att se på och analysera det material som ligger till grund för utvärderingens analys. De analytiska perspektiv jag redogjort för blir således styrande för vilken data som kommer att bedömas och ses som väsentlig respektive mindre väsentlig i analysen. De öppnar upp för en kritisk ansats i analysen som reser frågor om vad som sker och görs när man i utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt* säger sig vilja ta tillvara de fördelar som en mångkulturell skola ger. Likaväl som de aktualiserar frågor om vad som inte görs, eller rentav skymts i denna ambition. I nästa avsnitt följer en redogörelse av utvärderingens genomförande, med fokus på de metoder som använts, arbetsprocessen och etiska reflektioner.

## Utvärderingens genomförande

I arbetet med processutvärderingar finns å ena sidan inga givna metoder, å andra sidan vill jag hävda att denna form av utvärdering i det närmaste förutsätter kvalitativa forskningsmetoder. Detta för att fånga deltagarnas idéer, föreställningar och reflektioner, för att i nästa steg identifiera vad som sker och görs utöver det direkt iakttagbara. Kvalitativa metoder möjliggör även illustrationer och fylliga beskrivningar av olika händelseförlopp. Med utgångspunkt från detta har jag valt att använda mig av intervjuer, deltagande observationer och dokumentgranskning i datainsamlingen. Utvärderingen omfattar därmed tre olika empiriska material; intervjumaterial, fältanteckningar och dokumentation från projektet.<sup>2</sup>

## Intervjuer och intervjumaterial

Styrkan med intervjuer är att man med hjälp av dessa kan undersöka människors förståelse av ett specifikt fenomen (Kvale 1997). Via intervjuer blir det möjligt att undersöka de föreställningar och reflektioner som kommer till uttryck inom utvecklingsprojektet och som förmedlas av de skolanställda som berörs av projektet. Det är emellertid angeläget att påminna sig om att den verklighet som framträder i intervjuer alltid är filtrerad genom informanternas värderingar och uppfattningar om verkligheten (Kvale 1997). Därmed är det inte heller den faktiska vardagen och praktiken som kan fångas i intervjuer, utan snarare en rad uppfattningar om samt erfarenheter av denna. Uttryckt på ett annat sätt kan den verklighet som framträder i informanternas berättelse karaktäriseras som ”partial truths”

<sup>2</sup> För en mer specificerad redogörelse av utvärderingens datamaterial se bilaga 1.

(Clifford 1986). I konsekvens med detta gör föreliggande utvärdering varken anspråk på att säga något om den faktiska situationen på skolorna eller förmedla en total och entydig bild av utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt*. Snarare samlar och förmedlar den ett antal bilder, fragment och reflektioner i relation till det aktuella projektet och dess genomförande. Därmed finns det inte heller bara en enda projektverklighet eller ett enda sätt att se på och förstå detta utvecklingsprojekt. Det finns flera sådana, alla projektverkligheter kommer dock inte till tals i denna studie.

Intervjumaterialet omfattar totalt tretton intervjuer. Dessa har genomförts med projektets styrgruppsmedlemmar som intervjuats både i grupp och enskilt, med arbetslag på de skolor som deltagit i projektet och med modersmåls lärare inom området Specialverksamheter. Intervjuerna med enskilda rektorer och med arbetslagen representerar grundskolans samtliga åldersstadier, från förskoleklass till år nio samt gymnasienivå.

De flesta intervjuerna har genomförts i grupp och med befintliga arbetsgrupper. Gruppintervjuns fördelar är att den kan spegla variationer i informanternas reflektioner, erfarenheter och ståndpunkter och att man i egenskap av utvärderare kan följa samtal under relativt begränsad tid, men ändå ha möjlighet att samla information från många informanter. En svårighet med denna intervjuform kan emellertid vara att eventuella maktrelationer och konflikter får betydelse för vad den enskilde väljer att säga samt hur hon säger det.

Intervjuerna har haft karaktären av samtal där frågorna har anpassats till det specifika sammanhanget, detta för att få så uttömmande och nyanserade svar som möjligt. Min ambition har varit att formulera frågor som stimulerar informanterna att utveckla sina tankar. Lärare har jag framförallt frågat om hur de märker att deras skola deltar i utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt*, hur de reflekterar kring de föreläsningar som erbjudits inom projektet samt om och i så fall hur dessa föreläsningar lämnat avtryck i det arbete de utför i skolan. Styrgruppsmedlemmarna har jag främst frågat om de prioriteringar och vägval som gjorts inom projektet och vilken betydelse projektet haft för dem som skollärdare och för det utvecklingsarbete de bedriver i skolorna. Intervjuerna kan beskrivas som både strukturerade och ostrukturerade (Kvale 1997). Strukturerade i betydelsen att de utformats för att stödja en systematisk genomgång av de områden som stått i blickfånget för utvärderingen. Ostrukturerade i den meningen att de präglats av en ambition att lyfta fram informanternas attityder och funderingar. Intervjuerna pågick mellan 30-45 minuter. Samtliga har spelats in på band och därefter transkriberats.

### Observationer och fältanteckningar

Utöver intervjuer har jag även närvarat vid olika möten för att observera dessa (Hastrup & Hervik 1994). Mer precis har jag försökt fånga erfarenheter och tankar som kommer till uttryck i mer spontana samtal inom utvecklingsprojektet, det vill säga i sammanhang som inte präglas av att vara en intervjusituation. Jag har följt diskussioner som förts i relation till projektet, lyssnat till resonemang och reflektioner, tagit del av de avvägningar som gjorts, de dilemman som synliggjorts och följt händelseförlopp. Närvaron vid olika möten har erbjudit möjlighet att följa viktig konversation som vanligtvis varken ryms eller återfinns i protokoll och minnesanteckningar. I jämförelse med de intervjuer jag genomfört, där min roll utmärktes av att vara en aktiv frågeställare, präglas observationerna snarare av att jag

intagit en tillbakahållen position för att i första hand lyssna till det som sägs. Observationerna har framförallt genomförts vid projektets styrgruppsmöten, men också vid referensgruppsmöten som projektledningen haft med lärarrepresentanter från de skolor som deltagit i projektet.

Dokumenteringen och memoreringen från styr- och referensgruppsmötena har skett i form av fältanteckningar, där jag noterat kortare dialoger mellan olika mötesdeltagare och de samtalsämnen som avhandlats. Fältanteckningarna följer en etnografisk tradition av att föra noggranna och detaljerade anteckningar om det som ”görs på fältet” (Emerson, Fretz & Shaw 1995).

För att fånga kommentarer och frågor som väcks i anslutning till olika föreläsningar har jag även närvarat vid två av de föreläsningar som arrangerats inom projektet. Genom att avlyssna dessa konversationer har jag kunnat bilda mig en uppfattning om vilka tankar som initierats och hur föreläsningarnas budskap tagits emot. Jag har också bättre kunnat förstå vad styrgruppen refererar till när föreläsningarna kommit på tal i olika styrgruppsdiskussioner.

Det finns rikligt med citat i texten, hämtade från intervjuerna och observationerna. Detta för att illustrera den analys som görs, men också för att läsaren ska få en inblick i det empiriska material som ligger till grund analysen. När det förekommer citat i den löpande texten är de markerade med citationstecken och när de är fristående är de markerade med ett mindre typsnitt. Eftersom talspråket ofta innebär pauser, hummanden samt krångliga och onödiga omtagningar är citaten inte alltid exakta återgivning från intervjuerna eller de samtal jag noterat i form av fältanteckningar, utan språkligt bearbetade för att bli mer läsvänliga.

### Dokument och dokumentgranskning

Det tredje datamaterialet utgörs av olika dokument från projektet, såsom protokoll från styrgruppsmöten och så kallade Crearum-seminarier, minnesanteckningar från olika möten, projektansökan, del- och slutrapporter av projektet. Dessa dokument samt mejlväxling mellan projektledaren och styrgruppen har utgjort ett viktigt komplement till de fältanteckningar jag fört. De förmedlar också information från möten där jag själv inte närvarat. En annan viktig funktion är att dokumenten fungerat som en slags minnesbank över utvecklingsprojektet, avseende tidpunkter, projektets olika delar och dess genomförande.

### Arbetsprocessen

När jag påbörjade utvärderingsuppdraget fanns det, som jag redan varit inne på, inte någon färdig plan för hur utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt* skulle genomföras. Detta beroende på framförallt två omständigheter, som jag uppfattar det:

- 1) att projektet hade beviljats betydligt mindre anslag än vad som söktes och att man därför tvingades göra justeringar i den ursprungliga projektplanen och ambitionerna för utvecklingsprojektet, vilket även gällde omfattningen av utvärderingsstudien
- 2) att projektet i sig syftade till att i fortlöpande samråd med berörda skolor och dess personal initiera och stödja en fortsatt kompetensutveckling som främjar ett mångkulturellt alternativt interkulturellt förhållningssätt



Inledningsvis planerade jag för att genomföra återkommande intervjuer med olika arbetslag i de för projektet aktuella skolorna. Syftet med detta var att identifiera och följa processer som initierades till följd av skolornas medverkan i projektet. Under det första projektåret genomfördes även de planerade intervjuerna. Efterhand framstod det dock som alltmer tydligt att styrgruppen, bestående av rektorerna från de deltagande skolorna, hade en central roll för utvecklingsprojektets fortsatta utformning. Den bedömning jag gjorde var att projektets avgörande diskussioner i hög grad fördes i styrgruppen, i samtal mellan rektorerna och i dialog mellan rektorerna och utvecklingsprojektets samordnare från Pedagogiskt centrum. Med tanke på detta förändrade jag inriktningen i datainsamlingen. Från att utvärderingens första år huvudsakligen ägnats åt intervjuer med olika arbetslag till att utvärderingens andra år koncentrerades till observationer av styrgruppsmöten och intervjuer med styrgruppens deltagare. Förskjutningen i datainsamlingen är viss mån även kopplad till de tidsramar som omgett utvärderingsuppdraget. Det har helt enkelt inte varit möjligt att genomföra både intervjuer med arbetslagen och att följa styrgruppens möten. Även om just detta hade varit önskvärt för att få en mer omfattande och mångfacetterad bild av de processer som ägt rum i skolorna. Den utvärdering som nu föreligger fokuserar i hög grad projektets utformande och vägen dit.

Datainsamlingens förändrade fokus innebar också en förskjutning i mitt eget sätt att se på och definiera projektet *Från invandrartätt till internationellt*. Inledningsvis definierade jag det främst som ett fortbildningsprojekt. Att det var en fortbildning som skulle utvärderas. Det var också med denna ansats som intervjuerna med arbetslagen genomfördes. Efterhand har dock projektets utvecklingsperspektiv blivit alltmer framträdande. Inte bara i betydelsen att projektet syftar till att initiera processer och utveckling, utan också för att det skett en konkret utveckling där projektet *Från invandrartätt till internationellt* initierat och övergått i ett nytt projekt *Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling – språk och kunskapsutvecklande arbetsätt*. Som nu bedrivs i samarbete med Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, vid Stockholms universitet.<sup>3</sup> Projektet har alltså inspirerat till tankar och reflektioner som tydliggjort ett behov, vilket i sin tur resulterat i ett omfattande fortbildningsprogram för rektorer och lärare.

### Etiska reflektioner och anonymisering

Utvärderingsuppdrag är nästan ofrånkomligt förenade med vissa etiska ställningstaganden. Ett viktigt ställningstagande i denna utvärdering handlar om att de informanter som deltar och uttalar sig ska kunna göra detta anonymt. För att i möjligaste mån leva upp till denna ambition anger jag varken personnamn eller de skolor där olika informanter är verksamma. Informationen om vilka skolor som deltagit i projektet begränsas till det sammanhang där jag redogör för projektets organisation. Utöver detta hänvisas inte till några enskilda skolor i resultat- och analysdelen. Däremot kommer det att framgå om det är en rektor eller lärare som avses eller citeras i analysen, likaså om det är en modersmållärare eller en ordinarie skollärare. Detta för att klargöra från vilken position den citerade och/eller refererade informanten talar.

En annan strategi jag tillämpat för att undvika ett utpekande av skolor, arbetslag eller enskilda personer är att strukturera resultatanalysen utifrån vissa teman, inte de deltagande

<sup>3</sup> Sfi är en förkortning av svenska för invandrare.

verksamheterna. Sannolikt är det också svårt att se, hitta eller känna igen det man själv sagt. Detta tillvägagångssätt för anonymisering är även förenad med en analytisk poäng, nämligen att det varken är de olika arbetslagen eller individerna i sig som är föremål för utvärderingen, utan de processer som iakttas och identifieras i utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*.

### 3. BESKRIVNING AV PROJEKTET FRÅN INVANDRARTÄTT TILL INTERNATIONELLT: MÅL, ORGANISATION OCH GENOMFÖRANDE

Detta kapitel ägnas åt att presentera utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*, med tonvikt på dess organisation och genomförande. Som jag redan nämnde i inledningsvis pågick projektet mellan 2007 - 2008 och var finansierat med projektmedel från Myndigheten för skolutveckling. Projektet har omfattat skolor och skolanställda inom både grund- och gymnasieskolan och följande skolor/verksamheter har deltagit i projektet: Skäggetorpsskolan, Rydsskolan, Änggårdsskolan, Rosendalsskolan, Solhagaskolan, Birgittaskolan, Nygårdsskolan och de modersmåls lärare som är anställda inom område Specialverksamhet. Totalt har cirka 400 skolanställda involverats i detta utvecklingsprojekt.

I det följande inleder jag med att presentera utvecklingsprojektets mål. Därefter följer en problematiserande diskussion om konkretiseringen av projektmålen. Efter detta beskrivs projektets ledningsgrupp den så kallade styrgruppen. Allra sista följer en sammanställning av utvecklingsprojektets fortbildningsinslag.

#### Projektmål

Utvecklingsprojektets mål formuleras så här i ansökningstexten till Myndigheten för skolutveckling:

”Satsningens övergripande syfte är att ta tillvara de fördelar som en mångkulturell skola.” ger (Projektansökan Pedagogiskt centrum, *Från invandrartätt till internationellt*).

Därefter bryts det övergripande syftet ner till följande delsyften:

- stöder och stimulerar kunskapspåbyggnad och ger medarbetarna perspektiv på mångkulturalitet och kompletterande kunskap
- kompetensutvecklingen ger medarbetarna en breddad kompetens och synliggör kompetens och erfarenheter
- lyfter fram, stödjer och vidareutvecklar samt tar bättre tillvara modersmålsundervisningen. Det här är ett viktigt område och en viktig resurs för såväl barnen med annat modersmål än svenska, men även en underskattad resurs inom hela skolan. Modersmåls lärarna kan vid sidan av att stödja språkutvecklingen även vara ett stöd i elevernas kunskapande inom övriga skolämnen (studiehandledning)
- metodutvecklingen syftar till att lyfta fram modersmåls lärarna som kulturbärare och kunskapskälla för hela skolan, idag använder man sig av denna yrkesgrupp mycket sparsamt – till förfång för såväl elever som hela skolan
- skapar ett gemensamt tankesätt kring modersmålsundervisningen och skolorna utvecklar en större medvetenhet om modersmålets betydelse
- stödjer utveckling av metoder, arbetssätt och förhållningssätt som är språk- och kunskapsutvecklande, metodutvecklingen ger redskap att utveckla ett interkulturellt förhållningssätt och en interkulturell pedagogik

- kompetensutveckling bl a i andraspråksutveckling ger pedagoger redskap för att bedöma kunskap och kompetens när elevens språk och tanke inte håller jämna steg
- översynen av hur undervisningen i svenska som andraspråk bedrivs kommer att säkra att de elever som har behov av ämnet erhåller undervisning, svenska som andraspråk ger möjlighet för eleverna att tänka och kommunicera på en kunskaps- och begrepps nivå som oftast är högre än den språkliga nivån i svenska<sup>4</sup>

I ansökningstexten betonas även att avsikten med utvecklingsinsatsen är att skapa en röd tråd i kommunens arbete med mångkulturalitet i skolorna och att detta inte enbart avser de skolor som har många elever med annat modersmål än svenska. Utvecklingsprojektet har även en ambition att förstärka grunderna för elevernas lärande, för att på detta sätt stärka deras förutsättningar för att nå kursplanernas uppnåendemål.

I de ovan citerade syfte- och målbeskrivningarna tydliggörs att utvecklingsprojektet *Från invandrartät till internationellt* ska fokusera framförallt två kunskapsområden, nämligen *mångkulturalitet* och *språkutveckling* och detta med fokus på skolornas modersmålsundervisning och andraspråksutveckling alternativt undervisning i svenska som andraspråk.<sup>5</sup> Att ett av utvecklingsprojektets två centrala kunskapsområden fokuserar språkutveckling kan sannolikt också förstås som en effekt av att Linköpings kommun, vid en granskning av Skolverket 2005, fått kritik för att andelen elever som deltar i svenska som andraspråks-undervisning minskat påtagligt under senare år. Denna utveckling är som det konstateras på tvärs med utvecklingen i övriga landet, där undervisningen i svenska som andraspråk tvärtom ökat. Samma granskning pekade även på bristande kunskaper hos skolans lärare rörande skillnaden mellan ämnena svenska som modersmål respektive svenska som andraspråk

## Konkretiseringar av projektets ambitioner

### Crearumsessioner och utvecklingsprojektets visioner

Som ett av de allra första stegen i arbetet med utvecklingsprojektet, efter att medel beviljats, anordnades ett seminarium för att ta fram en vision och riktning för projektet och för att finna samarbetsformer inom projektet. I detta låg även att anpassa projektets ambitioner till det mindre ekonomiska anslag som Myndigheten för skolutveckling beviljat. För detta seminarium anlätades Crearum AB som ledare och processansvarig. Seminariet arrangerades i form av två på varandra följande halvdagssessioner. Enligt den dokumentation som finns från seminariet arbetar Crearum AB med en metod som på ett systematiskt sätt löser problem och lyfter fram möjligheter (Pedagogiskt Centrum 2007). Gruppens, det vill säga deltagarnas, erfarenheter och kunskaper utgör här ett centralt underlag för att ta fram idéer på lösningar. Crearum AB använder sig dock även av andra verktyg för att arbeta fram nya idéer och lösningar.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Understrykningarna är i original.

<sup>5</sup> Dessa kunskapsområden har även fokuserats i en fortbildningssatsning för förskolans personal i Linköpings kommun, vilket både kan sägas förstärka och utöka den röda tråd som eftersträvas i kommunens mångkulturella arbete. För en utvärdering av denna fortbildnings första år se *Utvärdering av fortbildningen Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper i Linköpings kommun* (Gruber 2008).

<sup>6</sup> Se [www.crearum.se](http://www.crearum.se) för mer information om arbetsformer och uppdrag som Crearum AB åtar sig.

Deltagare i Crearum-seminariet var rektorerna från de skolor som deltagit i utvecklingsprojektet och projektsamordnare från Pedagogiskt centrum. Den gemensamma vision som arbetades fram under seminariet för utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt* sammanfattas så här i dokumentationen av seminariet (Pedagogiskt Centrum 2007):

- Skolan skall vara en plats för alla och jämförbar/överensstämmande med hur världen/samhället ser ut. Det internationella synsättet är grunden. Det är kö till skolan! – som måste byggas om och byggas ut. Vi har en hög måluppfyllelse, engelska och matte.
- Personalen jobbar i tema där inställningen för detta ändamål är tydlig och stark, ”vi och dom” är borta. Vi har en blandad personal vad gäller kön och ursprung. Modersmållärarna är integrerade i teamen. All personal har kunskap om svenska som andraspråk.
- Vi har politisk stöttning för arbetet.
- Familjer/föräldrar är med i arbetet. Föräldrar är en målgrupp som är viktig i förändringsarbetet och är med i vardagen tillsammans med personalen. Det är ett stort föräldraengagemang.
- Metodik, läromedel och undervisningssätt är ändrade. Resor är naturliga inslag både för personal och för elever. Eleverna är aktiva i utvecklingen: aktiviteter, arbetsplatsförlagda utbildningar i hemländer, tema med föräldrar, medverkar i religionsundervisning, högtidsdagar, fester, utvecklingssamtal. Vi har fler invandrapojkar.
- Språket, ingen svenska – har valts bort, umgängesspråk? Alla barn från 3 år lär sig engelska och arabiska.

Visionerna förmedlar en hög ambitionsnivå för utvecklingsprojektet. Bitvis är det dock lite svårt att endast med utgångspunkt från denna dokumentation förstå vad som exakt avses. En reflektion som kan göras är att visionerna tenderar att glida mellan att å ena sidan vara tämligen konkreta och handfasta och å andra sidan av mer övergripande och framtidsorienterad karaktär. Frågan är hur utvecklingsprojektet lyckats hantera och balansera denna spänning i visionerna.<sup>7</sup>

### Frånvaro av definitioner

En annan iakttagelse som kan göras så här långt, som även är påfallande även vid en fortsatt läsning av seminariedokumentationen, är frånvaron av definitioner av de centrala begrepp som återkommer i utvecklingsprojektets visioner och riktlinjer. Det klargörs varken vad som avses med *internationellt synsätt* eller en *mångkulturell skola*. Snarare förefaller det finnas ett outtalat förgivettagande kring dessa begrepp och vad de avser. Så länge de inte definieras kan man dock varken vara säker på vad de åsyftar eller om det finns en gemensam förståelse av dessa begrepp inom gruppen och utvecklingsprojektet. En granskning av texten talar emellertid för att mångkulturell skola omväxlande sammanförs med något positivt att sträva efter och omväxlande ses som en problematisk kategorisering av den egna skolan. Det vill säga en kategorisering som signalerar att många

<sup>7</sup> Detta inledande Crearum-seminarium följdes upp av ytterligare ett seminarium i början av utvecklingsprojektets andra år.

elever har så kallad invandrarbakgrund och att skolan därför tillskrivs ett dåligt rykte av det omgivande samhället. Det är också något av denna tankegång som kan skönjas i utvecklingsprojektets titel *Från invandrantätt till internationellt*. Det vill säga en strävan och önskan att komma bort från de negativa associationer som knyts till ”invandrantätt”, för att istället förknippas med de positiva konnotationer som anses vara knutna till benämningen ”internationellt”.

Den fortsatta läsningen av dokumentation från Crearum-seminariet ger konkreta prov på hur seminariedeltagarna prövat olika benämningar för de skolor där de är verksamma. Utöver mångkulturella och internationella skolor, har man även bollat med benämningar som flerspråkiga skolor och etniskt blandade skolor. Det är framförallt två reflektioner som kan göras i anslutning till detta. Den första handlar om att rektorerna brottas med ett problem där de försöker åtgärda att deras skolor tillskrivs ett dåligt rykte på grund av att många elever har annan etnisk bakgrund än svensk. En strategi för detta är att omdefiniera och omkategorisera skolorna, för att därigenom lyfta fram positiva och ofta förbisedda aspekter i relation dessa skolor. Mer drastiskt formulerat, det som inte inkluderar ”svenskhet” och ”svenskar” tycks bli mindre attraktivt i kommuninvånarnas ögon och det är detta dilemma som rektorerna försöker hantera. En andra reflektion som kan göras är att det förefaller som om dessa skolor *måste* kategoriseras på ett eller annat sätt och att den kategorisering som görs på ett tillsynes självklart sätt omfattar elever som inte har ”svensk” bakgrund. Det vill säga de som inte utgör eller förknippas med normen.

Trots att det i ansökningstexten framgår att man vill uppnå en samsyn i de arbetsätt som tillämpas i skolorna, saknas alltså definitioner och mer uttalade försök att enas kring gemensamma definitioner av det man talar om. Den outtalade definitionen av mångkulturell skola och mångkulturell(t) undervisning/skolarbete som en närläsning av den aktuella dokumentationen ger framstår dock som tämligen vid och avser framförallt elever med annan etnisk bakgrund än svensk. Det är dessa elever som ställs i blickfånget för det mångkulturella, vilket kan handla om allt från handlingsplaner mot ”hedersrelaterat” våld och att skaffa sig kunskap om elevernas ”olika kulturer” till att arrangera ”mångkulturella” temaveckor och utveckla undervisningsstoffet så att det präglas av ett ”mångkulturellt” perspektiv. Det är skolans elever med invandrarbakgrund som kulturaliseras och görs till representanter för annorlunda och främmande kulturer. På samma gång som det ”svenska vi:et”, det vill säga normen, i hög grad osynliggörs och separeras från det mångkulturella. Mångkulturell skola respektive mångkulturell undervisning förefaller därmed bli ett samlingsbegrepp för en rad olika företeelser och förändringsambitioner i skolan som rör elever med invandrarbakgrund. Förutom att ”svenska” elever och ”svenskhet” inte tycks inbegripas i dessa begrepp, kvarstår dock frågor om vad en mångkulturell skola egentligen är, likaså vad som avses med en mångkulturell undervisning.

Svårigheter förenade med att definiera begrepp som mångkulturell skola har även uppmärksammats i etnicitetsrelaterad skolforskning. Etnicitets- och utbildningsforskare Caroline Ljungberg (2005) visar exempelvis i sin avhandlingsstudie, *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?*, hur de rektorer hon intervjuat blir trevande i sina svar när hon frågar dem vad en mångkulturell skola är. Deras associationer landade dock nästan alltid i att det har ”med invandrare att göra” (Ljungberg 2005:104). Johannes Lunneblad (2006)

som intresserat sig för hur förskolans personal definierar mångkulturellt arbetssätt och som analyserat deras försök att omsätta dessa tankar i den dagliga verksamheten, konstaterar att det mångkulturella arbetet tenderar att reduceras till praktiker som i huvudsak handlar om att formulera texter. Mer precist menar Lunneblad att det upprätthålls en intertextualitet mellan förskolans planering och utvärdering av verksamheten samt mellan lokala, kommunala och nationella styrdokument. Begreppet mångkulturellt arbetssätt tar med andra ord gestalt av ett policybegrepp, som upprepas, citeras och refereras i en rad olika (policy)dokument, men utan någon närmare precisering, vilket skapar problem när det ska överföras till en reell verksamhet.<sup>8</sup>

Oklarheterna angående begrepp och frånvaron av definitioner, återkommer i styrgruppens fortsatta arbete med utvecklingsprojektet. Detta skapar en problematisk ötydlighet, vilket jag utvecklar närmare efterhand.

### Utvecklingsprojektets primära utvecklingsområden

Crearum-seminariet mynnade ut i att styrgruppen enades om tre primära utvecklingsområden, nämligen:

- öka kompetensen inom undervisningen för svenska som andraspråk, utifrån att det föreligger ett stort behov av att samtliga medarbetare får kunskap om arbetssätt som gynnar andraspråksutvecklingen
- ökad kulturkompetens, utifrån att det finns ett påtagligt behov av att ge alla medarbetare fortbildning i de kulturer som deras elever kommer från
- ökad elevmedverkan och utvecklade undervisningsmetoder/arbetssätt, med fokus på att ta till vara elevernas erfarenheter och att undervisningen i högre utsträckning ska utgå från de sammanhang som eleverna befinner sig i, för att därigenom göra kunskapen relevant och meningsfull för dem (Pedagogiskt Centrum 2007)

De två kunskapsområden som skrevs fram i den ursprungliga projektansökan kom därmed att brytas ner till tre primära utvecklingsområden för utvecklingsprojektet. Värt att notera är att de tre målformuleringar som berörde modersmålsundervisningen i den ursprungliga projektansökan inte återfinns bland dessa utvecklingsområden, vilket jag återkommer till i kapitel 5.

## Styrgruppen

### Organisation och fördelning av ansvar

Med avstamp i utvecklingsprojektets inledande Crearum-seminarium och under ledning av en utvecklingssamordnare från Pedagogiskt centrum organiserades en styrgrupp för utvecklingsprojektet *Från invandratätt till internationellt*. Denna styrgrupp har ansvarat för att leda projektet i enlighet med de insatser som projektplanen beskriver. I den ursprungliga projektansökan skisserades även för en delprojektledare alternativt utvecklingsledare på varje deltagande skola. Eftersom projektet erhöll ett mindre anslag är planerat fick dessa funktioner dock utgå. Projektets ledning begränsades därmed till en nivå, styrgruppen. I

<sup>8</sup> Se även Runfors (2003) och Gruber (2007, 2008) för empiriska exempel på hur mångkulturell skola och mångkulturell undervisning framstår som begrepp vilka ter sig svåra att definiera för skolans personal.

styrgruppen har samtliga rektorer från de skolor som medverkat i utvecklingsprojektet deltagit och man har haft regelbundna möten, cirka 1 ggn/månad under skolterminerna.

Vid sidan om styrgruppen har projektets utvecklingssamordnare även organiserat en referensgrupp, bestående av 1-2 lärarrepresentanter från de deltagande skolorna. Referensgruppens primära syfte har varit att etablera ytterligare en kanal för att stämma av och förankra det pågående utvecklingsarbetet. Referensgruppens möten har varit betydligt glesare än styrgruppens möten, totalt fyra träffar. En viktig respons från referensgruppen har handlat om att utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt* framstått som tämligen otydligt för många medarbetare i skolorna. Att lärare gett uttryck för en förvirring kring ”alla projekt som pågår” och att de upplevt det som svårt att hålla ordning på vad som fokuseras i olika projekt. Detta kommer jag att diskutera närmare i kapitel 6.

Mer än att styrgruppen tagit ett övergripande ansvar för planering och upplägg av utvecklingsprojektet har gruppen även använts för att samla in information från de medverkande skolorna och att kartlägga olika behov. Exempel på detta är att man: identifierat behov av bättre lokaler för skolornas modersmålsundervisning, studiehandledning och undervisning i svenska som andraspråk, rest frågor om respektive skolas behov av modersmålsundervisning, uppmärksammat olika samordningsbehov som föreligger mellan skolor inom samma enhet och geografiska område, försökt kartlägga befintlig kompetens inom ämnet svenska som andraspråk i respektive skola, presenterat de utvecklingsprojekt som skolorna är involverade i och med avstamp i detta diskuterat vilken betydelse detta kan få för skolornas medverkan i utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt*. Styrgruppens arbete har med utgångspunkt från detta även fungerat som ett forum där man ”kunnat börja nysta i saker”, som en av rektorerna formulerade det.

Kartläggningar av det slag jag precis nämnt har inte bara utgjort ett viktigt underlag för styrgruppens samordnings- och planeringsarbete. De har även genererat ett antal sidoeffekter till projektet, som bland annat resulterat i att nya frågor uppmärksammats, eller att vissa konkreta insatser genomförts. Ett exempel på det senare är att modersmålslärarna åkt runt till olika skolor, där de presenterat sig och den undervisning de bedriver i respektive skola. En, som det kan tyckas, smått banal insats, men som visat sig vara både uppskattad och fruktbar för att bryta något av den anonymitet som ofta omger modersmålslärare och deras undervisning. Och, vilket kanske är den viktigaste poängen med detta exempel, denna typ av insatser förefaller vara betydligt svårare att organisera och genomföra om varje skola ska göra det utifrån egna behov och initiativ. Ett annat exempel på sidoeffekt är att ett värdefullt utbyte initierats mellan lärare och rektorer på de skolor som ingår i utvecklingsprojektet.

Utvecklingssamordnaren har vid sidan om sin samordnande uppgift även ansvarat för en så kallad omvärldsbevakning, som framförallt handlat om att förmedla intressant, ny och angelägen litteratur och forskning inom fältet. Likaså att hålla styrgruppens medlemmar informerade om aktuella konferenser och seminarier med koppling till utvecklingsprojektets centrala kunskapsområden. Denna information har kommunicerats kontinuerligt via e-post och har därmed inte varit begränsad till styrgruppens möten.

### Styrgruppen ett betydelsefullt nätverk

Styrgruppens möten och arbete har utgjort ett både viktigt och uppskattat nätverk för de deltagande rektorerna. En del av styrgruppens medlemmar beskriver gruppen och det



arbete som utförts inom ramen för denna som en ständigt pågående fortbildning, vilket fångas i citatet nedan.

Sen vår diskussion om språk kom igång måste jag ju säga, innan trodde jag att jag kunde mycket om det. Men min utbildning är ju från 70-talet och det har visat sig att jag inte alls kunde så mycket som jag trodde. Jag har lärt mig otroligt mycket genom diskussionerna i styrgruppen. Det har ju kommit så mycket ny kunskap och forskning.

Förutom att leda det aktuella utvecklingsarbetet har styrgruppen fungerat som ett värdefullt bollplank för de deltagande rektorerna. Styrgruppen har erbjudit rikligt med tillfällen för diskussion och reflektion över det som upplevts vara gemensamma svårigheter och dilemman. Rektorerna har utbytt erfarenheter som handlat om allt från hur man kan bedriva ett framgångsrikt utvecklingsarbete på den egna skolan, till konkreta frågor om hur skolan bör uppmärksamma firandet av Ramadan.

Kontinuitet och långsiktighet är ord som ofta återkommit i styrgruppens diskussioner, och har knutits till framför allt två aspekter. För det första har kontinuitet och långsiktighet setts som viktiga förutsättningar för att uppnå förändring och utveckling i skolornas arbete. Men begreppen beskriver även det man sett som en av styrgruppens viktigaste kvaliteter, nämligen att den erbjudit ett forum där kontinuitet och långsiktighet utgjort viktiga komponenter, som bidragit med stöd i rektorernas utvecklingsarbete.

Liknande reflektioner framfördes av utvecklingsamordnaren vid en summering av det första projektåret. Som menade att styrgruppen kanske inte i första hand fyllt funktionen av ett slags fortbildningsforum för de deltagande rektorerna, utan snarare fungerat som ett nödvändigt reflektionsutrymme för att de skulle mäka med att initiera och leda det förväntade utvecklingsarbetet skolorna. Denna reflektion från projektsamordnaren understryks av synpunkter framförda vid det andra Crearum-seminariet i början av 2008, där ett antal hinder för att bedriva ett framgångsrikt utvecklingsarbete utkristalliserades. Bland annat restes frågan hur man i egenskap av rektor ska orka och hinna driva ett utvecklingsarbete, när arbetsschemat redan är fulltecknat av andra och som det upplevs minst lika viktiga arbetsgifter.

### Diskussioner grundade i common-sense kunskap

I skenet av ovanstående redogörelse låter sig det arbete som bedrivits i styrgruppen knappast begränsas till uppgifter som att leda och samordna utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt*. Styrgruppen har snarare fungerat som ett kreativt, uthålligt och entusiastiskt nav för projektet, som sannolikt utgjort en viktig förutsättning för utvecklingsprojektets genomförande.

Begreppen mångkulturell skola respektive internationellt synsätt finner dock inte heller i styrgruppens diskussioner någon tydlig definition. Mina tidigare iakttagelser från dokumentationen av Crearum-seminariet 2007 bekräftas snarare i styrgruppens sätt att resonera. Det är alltså elever med annan etnisk bakgrund än svensk som står i blickfånget för utvecklingsprojektet. Det är elever som i den vardagliga skolpraktiken ofta kategoriseras som invandrarelever som utgör projektets centrala intresse, med ambition att uppmärksamma deras skolsituation.

En samlad bedömning från styrgruppens möten, med utgångspunkt från de protokoll jag tagit del av och de fältanteckningar jag fört, gör gällande att tyngdpunkten i styrgruppens diskussioner utgjorts av ett erfarenhetsutbyte framför kunskapsutbyte. Mer

konkret avser jag att styrgruppens diskussioner relativt snabbt landat i resonemang om vad som bör eller kan göras för att åtgärda och hantera de svårigheter och problem som identifierats. Kollegornas erfarenheter av olika lösningar har setts som värdefulla bidrag, men har relativt sällan föregåtts av försök att närma sig problemet utifrån en mer reflekterande hållning, där man ställt sig frågor om hur olika företeelser kan förstås eller tolkas. För att återknyta till den tidigare diskussionen om utvecklingsprojektets centrala begrepp som inte definieras, menar jag att upptagenheten vid att lösa och åtgärda problem är uttryck för ett liknande fenomen. Nämligen att styrgruppens diskussioner och reflektioner ofta tycks grunda sig i en common-sense kunskap (Geertz 1993). En slags vardagskunskap som präglas av naturlighet, praktiskhet och lättillgänglighet och därför i många sammanhang är smidig att använda sig av. Common-sense kunskapens begränsning är dock att den är svåråtkomlig för reflektion, den saknar i princip verktyg för detta. Vad jag särskilt vill lyfta fram med detta resonemang är att styrgruppen verkade sakna (teoretiska) verktyg för att nå utöver sin common-sense kunskap och att sådana verktyg hade kunnat öppna upp för mer djuplodande reflektioner och definitioner av det som diskuterats i gruppen.

## Fortbildningens innehåll

Av de fortbildningsinsatser som arrangerats inom ramen för utvecklingsprojektet *Från invandratätt till internationellt* har tyngdpunkten legat på föreläsningar och litteraturstudier. En del föreläsningar har varit för samtliga medarbetare på skolorna, inklusive modersmåls lärarna, arrangerade som gemensamma studiedagar. Andra föreläsningar har i första hand varit avsedda för skolornas rektorer och/eller olika representanter från respektive skola. Utöver detta har rektorer och lärare erbjudits att kunna delta i konferenser och seminarier med koppling till utvecklingsprojektets centrala kunskapsområden.<sup>9</sup>

## Gemensamma föreläsningar och fortbildningsinslag

Utvecklingsprojektets första fortbildningsinslag var en föreläsning med konsulten Ingela Olsson, under rubriken *Barnuppföstran i olika kulturer*. I anslutning till föreläsningen fick samtliga medarbetare i de aktuella skolorna ett exemplar av Olssons bok *Möten med människor från andra kulturer*. Denna bok har lästs och diskuterats i skolorna, i form av särskilda studiecirkel eller som en stående punkt på arbetslagsmöten. Precis som föreläsningens- och bokiteln antyder fokuseras ”olika kulturer” och ”kulturella skillnader”. Som jag kommer att visa i nästa kapitel var både Olssons föreläsning och bok väldigt uppskattade. Men som jag också kommer att belysa så finns det ett påfallande problem med Olssons perspektiv, nämligen att det framhåller kultur som något statiskt, avgränsat och oföränderligt. En konsekvens av detta är att människor differentieras i ett vi och dom, underbyggt av normativa antaganden.<sup>10</sup>

Nästa gemensamma studiedag för de i utvecklingsprojektet medverkande skolorna var en föreläsning med pedagogen och forskaren Gunilla Ladberg, som föreläste om barns andraspråksutveckling. I anslutning till denna föreläsning fick samtliga medarbetare ett

<sup>9</sup> Se bilaga 2 för en sammanställning av de föreläsningar och den litteratur som ingått i utvecklingsprojektet.

<sup>10</sup> Se även Emil Dahlströms (2008) kritiska analys av Olssons material.

exemplar av Ladbergs bok *Skolans språk och barnets*, som lästes och bearbetades inom arbetslagen. Denna föreläsning följdes upp av ytterligare en föreläsning med Ladberg. Både föreläsningen och boken har uppskattats av många lärare, inte minst av modersmåslärarna som gett uttryck för att Ladberg bekräftat många av deras erfarenheter av modersmålsundervisningen. De har även betonat vikten av att deras ”svenska” kollegor i skolorna runtom i kommunen tagit del av Ladbergs budskap.

För att stödja lärarna i deras litteratursamtal har de lärare som agerat samtalsledare för de ovan nämnda diskussionerna erbjudits möjlighet att delta i ett utvecklingsarbete som bedrivs vid Pedagogiskt centrum *Samtal som stöd i skolutveckling och kvalitetsarbete*.

Vidare har Lena Sjöqvist från Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk (NC) föreläst under rubriken *Att bedöma ett andraspråk i utveckling*, på en gemensam studiedag för samtliga skolor. Lärarna fick uppslag på lämplig litteratur att läsa i anslutning till föreläsningen. Sjöqvists föreläsning följdes även upp med ett möte där samtliga rektorer samt någon lärarrepresentant från skolorna deltog. Syftet med detta möte var att utifrån Sjöqvists omfattande erfarenheter av utvecklingsarbete avseende andraspråksinlärning diskutera hur ett sådant arbete lämpligen kan och bör organiseras. Sjöqvists föreläsning har gjort stort intryck och beskrivs av många som en aha-upplevelse. Den har också mynnat ut i ett fortsatt samarbete med NC kring fortbildningen *Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt*, som nu genomförs i kommunen.

Föreläsningar och fortbildningsinslag för specifika yrkeskategorier  
Utvecklingsprojektets rektorer och studieledare deltog i en föreläsning med pedagogen och forskaren Pirjo Lahdenperä i Göteborg. Rubriken för föreläsningen var: *Vad är interkulturellt lärande, skolutveckling och ledarskap?*. Rektorerna tillsammans med lärarrepresentanter deltog även i en föreläsning med fil.dr Laid Bouakaz som handlade om skola och föräldrasamverkan. Utöver detta har ett antal lärare och rektorer erbjudits möjlighet att delta i olika konferenser med språk som tema. Dels en språkkonferens som arrangerades av Skolverket 2007, dels en språkkonferens som arrangerats av Förskoletidningen/Grundskoletidningen/Fortbildning AB 2008, *Flerspråkighet i fokus*.

En avslutande reflektion är att de genomförda fortbildningsinsatserna ligger väl i linje med de primära utvecklingsområden som styrgruppen arbetat fram: ökad kulturkompetens, ökad kompetens gällande barns andraspråksutveckling och utveckling av skolans arbetsformer. I de tre nästföljande kapitlen utvecklar jag några av resonemangen jag lyft fram så här långt och denna fördjupade diskussion inleds med en problematisering av idén om kulturella skillnader.

#### 4. "VI ÄR OLIKA OCH EN SÅDAN SKILLNAD ÄR KULTUR"

Kapitelrubriken är ett citat hämtat från en av intervjuerna med arbetslagen. Det speglar en för utvecklingsprojektet central tankegång, nämligen att det finns en rad kulturella skillnader mellan den invandrade befolkningen och svenskar och att detta får betydelse för det sociala samspelet mellan de individer som inkluderas i respektive grupp. Resonemanget fördes fram på ett övertygande sätt i Ingela Olssons bok (och föreläsning) och har upprepats i styrgruppens och de intervjuade lärarnas resonemang. Tankegången om kulturella skillnader bygger dock på en rad problematiska antaganden vilka jag avser att belysa och diskutera i detta kapitel. Framförallt kommer jag att fästa uppmärksamhet på hur idéer om kulturella skillnader får konsekvenser för dem som blir föremål för ett bemötande genomsyrat av detta synsätt.

I den analys som följer refererar jag i hög grad till de intervjuer jag genomfört med arbetslagen. Detta innebär inte att de intervjuade lärarna i större utsträckning än rektorerna eller andra medverkande i utvecklingsprojektet förde fram idén om kulturella skillnader. Det är snarare uttryck för att dessa ståndpunkter fick ett större utrymme i intervjuerna med arbetslagen och därför finns det mer material om detta från lärarintervjuerna.

Samtliga av de intervjuade arbetslagen hade varit på föreläsningarna med Ingela Olsson och Gunilla Ladberg när vi genomförde intervjun. Några hade även hunnit lyssna på Lena Sjöqvists föreläsning och de flesta hade läst och arbetat aktivt med de böcker de fått i anslutning till Olssons och Ladbergs föreläsningar. Det är således dessa fortbildningsinsatser som bildar horisont för de genomförda intervjuerna.

#### Den problematiska upptagenheten av kulturella skillnader

Utvecklingsprojektets inledande föreläsning med Ingela Olsson om kulturskillnader fick som sagt stort utrymme i samtliga intervjuer. Utan tvekan har både föreläsningen och boken gjort stort intryck, "det gav insikter från en annan värld", som en av lärarna uttryckte det. En annan lärare berättade att hon arbetat med "invandrarelever" mer än 15 år, men att Olssons föreläsning trots detta lärt henne mycket nytt om olika kulturer. Ett arbetslag berättade att de börjat fundera på hur man kan uppmärksamma olika religioners högtider i skolan. Medan andra funderade på om just detta var ett rimligt åtagande för skolan. En återkommande reflektion från lärarna var att de upplevde sig ha fått nya infallsvinklar på sådant de inte tänkt på förut. I följande citat fångas detta på ett typiskt sätt:

Aha, är det så dom tänker, är det på det sättet att dom ... att man gör på det sättet där. Jag kan tänka mig in i det på ett helt annat sätt.

Resonemangen kretsade kring vikten av att få insyn, förståelse och insikt om "andra kulturer". Att lära sig om kulturella skillnader och att skaffa sig kulturkompetens sågs som en väg för att undvika konflikter och missförstånd med de elever som kopplades samman med en "annan kultur". "Det ger verktyg att arbeta med" som någon formulerade det. En kommentar som ofta upprepades kretsade kring att Olssons föreläsning och bok väckt en

nyfikenhet kring elevernas ”kulturella bakgrund”. Men också en insikt om att det kan ta lång tid, ibland flera generationer, innan en kultur förändras.

Vad lärarna också gav uttryck för - särskilt när jag frågade om utvecklingsprojektets rubrik *Från invandrantätt till internationellt* och vad denna kan tänkas syfta på - var en ambition att komma bort från det vi och dom tänkande som, enligt dem, ofta finns närvarande såväl i skolan som i det omgivande samhället. Citaten nedan ger några talande illustrationer av detta resonemang:

Vi är inte svenskar och invandrare, vi är människor med olika kulturella bakgrunder.

Jag tror vi har en vilja på skolan att bli lite mer internationella, integrerat i allt som en helhet, inte prata vi och dom, utan att det är vi.

Meltingpott, invandrantätt är dom och vi, internationellt är alla vi tillsammans.

Invandrantätt får mig att tänka på grupperingar och problem. Internationellt, då är ju även jag en del av det internationella.

Onekligen vittnar lärarnas berättelser om både intresse och engagemang för skolans ”invandrarelever”. Det var som om medvetenheten om kulturella skillnader resulterat i en ny blick på eleverna, det vill säga på de elever som kopplades samman med en invandrarbakgrund. Lärarna beskrev hur deras förståelse för dessa elever förändrats och att de börjat fråga dem om sådant de tidigare inte frågat om, exempelvis hur man firar olika traditioner, eller vilket modersmål eleverna har. Sett till enbart dessa aspekter skulle man kunna hävda att insikterna från Olssons föreläsning och bok resulterat i ganska omgående förändringar vad det gäller skolpersonalens sätt att reflektera och förhålla sig till elever med annan etnisk bakgrund än svensk. Det finns dock även en annan sida av saken som är av en mer problematisk karaktär och det är dessa aspekter jag nu avser att belysa.

### Skolans elever tudelas som svenskar och invandrare

En första inledande observation som kan göras är att resonemangen om kulturella skillnader tenderar att tudela skolans elever som invandrare respektive svenskar. Likaså att kultur och kulturella skillnader sammanförs med invandrare och invandrarbakgrund, inte med svenskar eller det som förknippas med svenskhet. Låt mig ta hjälp av ett urklipp från en intervju för att utveckla resonemanget.

Intervjuare: Hur ser ni på fortbildningens fokus, är det relevant?

Lärare: Relevant måste det ju vara, vi har ju så många invandrare. Det är ju vårt uppdrag, det var ju också en av förhoppningarna när vi gick in i det här (syftar på utvecklingsprojektet) att det skulle ge ganska mycket.

Utvecklingsprojektets fokus på kulturkompetens motiveras i detta citat av att det finns många ”invandrarelever” i skolan. Snarlika svar upprepades när jag ställde frågor om vad utvecklingsprojektet syftade till. ”Att man blir lite nyfiken på deras kultur och vanor och lär sig lite mer om det”, som en lärare förklarade. Det är alltså ”invandrarelevers” kultur som ställs i blickfånget och som görs till något annorlunda, smått exotiskt och främmande. Det ”vi och dom” tänkande som genomsyrar idén om kulturella skillnader gestaltas även på ett tacksamt sätt i nästa citat.

Jag fick en väldigt stor aha-upplevelse. Hon (syftar på Ingela Olsson) gick in i deras tankesätt och berättade. För oss är det ju helt främmande att kunna göra såna saker, men inte för dom. Vi skulle ju aldrig kunna tänka oss att göra så i vår uppfostran av barn. Men nu förstår jag varför dom gör så.

Men om det var ”invandrarelever” som ställdes i mittpunkten för utvecklingsprojektets idéer om kulturella skillnader, vart tog då de ”svenska” eleverna vägen? Ett sätt att besvara denna fråga är att de var tämligen frånvarande i dessa resonemang. Ett annat svar är att de tvärtom var synnerligen närvarande i arbetslagens och styrgruppens samtal, även om det sällan explicit talades om ”svenska” elever. ”Svenska” elevers närvaro handlade nämligen primärt om att vara det outtalade jämförelseobjektet i diskussioner om ”andra”, ”annorlunda” och ”främmande” kulturer. Det var alltså ”svenska” elever som i många avseenden utgjorde den självklara och på sätt och vis osynliga utgångspunkten för de resonemang som fördes. Följaktligen kom de också att fungera som en slags måttstock för vad som definierades som normalt eller ”det vanliga” och utgjorde därmed normen för lärares och rektorers reflektioner och handlande.

Tudelningen mellan ”svenska elever” respektive ”invandrarelever”, så som jag kunnat notera den i utvärderingens empiriska material, förhindrar ett synliggörande av det som är lika och gemensamt för eleverna. Jag vill till och med hävda att detta på ett tämligen effektivt sätt styr bort blicken från en rad angelägna frågor om elevers villkor och förutsättningar i skolan. För att återknyta till de integrationsambitioner jag lyfte fram tidigare, menar jag att dessa på tvärs med både lärares och rektorers goda intentioner riskerar att gå om intet, så länge tudelningen mellan ”svenska” elever respektive ”invandrarelever” fortgår i tal och handling.

### Kultur görs till både problem och lösning

Mer än att idén om kulturella skillnader nästan ofrånkomligt mynnar ut i ett problematiskt vi och dom tänkande, görs kultur till ett problem på samma gång som det görs till en lösning på problemet.

Varför får vi inte med alla, vad kan det bero på? Dels språket, men också kulturella situationer, som det här med att titta varandra i ögonen, vi tycker det är ohövligt när man inte tittar varandra i ögonen, det är också ett hinder och så står jag där och retar upp mig och barnet står där och gör så gott det kan.

Resonemanget om att se varandra i ögonen är säkert välbekant för många och att inte se varandra i ögonen tolkas ofta som uttryck för blyghet, osäkerhet eller nervositet. Vanligtvis förknippas utebliven ögonkontakt med brister i det sociala umgänget. Så även i detta fall, men här omtalas det främst som ett kulturellt betingat beteende som skapar problem i interaktioner mellan ”svenska” lärare och ”icke-svenska” elever. Det är kulturen, eller snarare en kulturell skillnad som uppfattas bli till hinder för kommunikationen mellan lärare och elev och till hinder för den enskilda eleven att följa undervisningen på ett tillfredsställande sätt. Den lösning som förespråkas för att kunna möta och hantera denna typ av problem är utbildning i olika kulturer, det vill säga kulturkompetens. ”Vi behöver lära oss så att vi inte trampar i klaveret, vi kan inte sånt här om kulturella skillnader, vilket gör att man är klumpig”, som en av lärarna formulerade det.

Idén om kulturella skillnader blir alltså inte bara vägledande för lärare och rektorers handlande gentemot elever kategoriserade som invandrarelever, den tycks också utgöra en central förklaringsmodell vad det gäller att förstå såväl sociala som pedagogiska problem i relation till denna elevgrupp. Inte minst det senare illustreras på ett talande sätt i nästa dialog som jag noterade under ett referensgruppsmöte. Samtalet har under en stund kretsat kring vissa ”invandrarelevens” svårigheter att följa undervisningen, när följande konversation tog vid:

Lärare 1: Det kan vara barn som är födda i Sverige som ligger efter på grund av brist på stimulans. De kan inte läsa när de kommer till fyran. Det är ofta syrianer, romer och kurder och deras föräldrar är många gånger analfabeter.

Lärare 2: Men eleverna kan också mer än vad de ger uttryck för, särskilt nyanlända som har sitt modersmål.

Projektsamordnare: Men hur arbetar ni med föräldrar som är analfabeter, exempelvis vad det gäller skriftlig information eller läxor?

Lärare 1: Det är svårt! Vad är skolans ansvar och vad kan man förvänta sig av hemmet? Det ska ju vara ett stöd, det är ett sånt glapp mellan våra kulturer.

Det är inte svårt att förstå att det ligger en stor utmaning i att finna former för ett fruktbart samarbete mellan skolans lärare och föräldrar som är analfabeter. Likaså hur skolan på bästa sätt kan stödja och ta ansvar för elever där föräldrar har begränsade möjligheter att hjälpa sina barn med exempelvis läxor. Men frågan är hur framgångsrikt det är att relatera föräldrars analfabetism till kulturella skillnader? Är det ens relevant att tolka analfabetism som uttryck för en kulturfråga? På vilket sätt tänker sig skolan hantera föräldrars analfabetism genom att förstå deras kultur?

Ett återkommande drag i såväl rektorers som lärares resonemang är att frågor av synnerligen olika karaktär, vilka aktualiseras i relation till elever med annan etnisk bakgrund än svensk, tenderar att reduceras till eller sammanföras med kultur och kulturella skillnader. I nästa exempel fångas detta på ett typiskt sätt. Citatet är hämtat från en intervju med en av rektorerna i styrgruppen. Rektorn har precis berättat vilket enormt intryck Ingela Olssons föreläsning och bok gjort på skolans lärarpersonal och jag har bett henne utveckla vad det är som slagit an i Olssons budskap.

Jag tror det är att hon är så väldigt konkret. Flera (syftar på skolans lärare) har tagit upp det här med somalier och deras skolsituation. Dom har ju inte haft någon officiell skola på väldigt länge på grund av situationen där och då förstår man plötsligt dessa elever och deras föräldrar.

Ordet kultur uttalas egentligen inte i kommentaren ovan, men sett till sammanhanget i vilket resonemanget kom upp och det samtal som föregick och följde efter kommentaren finns det goda skäl att anta att resonemanget var grundat i en tanke om kultur och kulturella skillnader. När Ingela Olsson föreläste om kultur ställde lärarna alltså frågor utifrån funderingar rörande skolans somaliska elever, med avsikt att bättre förstå de kulturella aspekter som bidrar till deras skolbeteende. Det anmärkningsvärda är hur skolans personal går vägen via kultur för att få insikt om att det inte finns något fungerande skolsystem i Somalia, till följd av det långvariga krig som pågått där. Likaså att inga andra möjliga förklaringsmodeller än kultur aktualiseras. Samma tankelogik genomsyrar även nästa citat som också är från en intervju med en av rektorerna.

Jag kan inte leda det i bevis, men jag tror, det känns så att det är bra att först möta människan och kulturen och få den förståelsen. Också det här vad har människor upplevt tidigare. Det blir nästan som en kronologisk ordning ”ja hur är det här nu”. Vad behöver vi stödja med i skolan och hur kan vi stödja föräldrarna, jag tror man behöver beta av det (syftar på kultur) först.

För att återknyta till min tidigare diskussion, resonemang som exempelvis kopplar analfabetism och/eller svaga skolprestationer till frågor om kulturskillnader är utmärkta exempel på hur idén om kulturella skillnader styr bort blicken från angelägna frågor, vilka dessutom kan antas vara av stor vikt att fundera över för skolans personal. Att använda kulturella skillnader som analys- och förklaringsmodell riskerar inte bara att vilseleda skolans personal i deras undervisningsarbete, det äventyrar även elevers möjligheter att få adekvat undervisning och ett adekvat bemötande. Med avstamp i denna analys ställer jag mig följaktligen skeptisk till många av de enormt positiva reaktioner som kommer till uttryck i intervjuerna rörande Ingela Olssons budskap. Rörande entusiastiska insikter om kulturella skillnader och hur dessa uppfattas vara av central betydelse för det sociala och pedagogiska samspel som äger rum mellan lärare, elever och deras föräldrar.

### Kategoriernas homogeniserande effekt

En annan aspekt av vikt att lyfta fram, som tydliggör den utmaning skolans personal står inför, är dilemmat med kategoriseringar. Kategorier kan hävdas vara både nödvändiga och användbara för att sätta ord på och sortera den sociala verkligheten. Man kan säga att de underlättar den sociala tillvaron och därför är svåra, för att inte säga smått omöjliga att helt klara sig utan. Samtidigt resulterar kategoriseringar nästan alltid i problematiska förenklingar av socialt komplexa sammanhang och relationer. Detta blir också tydligt med kategoriseringen ”invandrarelev” som omfattar en synnerligen heterogen elevgrupp. Det enda dessa elever har gemensamt är förmodligen att de själva, deras föräldrar, någon av deras föräldrar eller rentav en mor- eller farförälder har erfarenhet av att ha migrerat till Sverige. Ändå talas det om denna elevgrupp som en homogen sådan, att de elever som innefattas i denna kategori är väldigt lika. Formulerat i termer av att de har språkproblem, att deras föräldrar inte förstår det svenska skolsystemet, att deras föräldrar inte är intresserade av att komma på föräldramöten, att både elevernas och föräldrarnas beteende är kopplat till en annan kultur och så vidare. Med tanke på detta är risken också stor för att de elever som inbegrips i kategorin invandrarelev blir bemötta utifrån en schablonbild. I stil med det jag visat på och därför inte blir sedda utifrån sina egna individuella förutsättningar och behov.

Mot bakgrund av ovanstående vill jag understryka att vardagliga sätt att kategorisera och benämna elever inte är så harmlösa som de ibland kan verka. Att tala om elever som ”svenska” eller ”invandrare” rymmer alltid en handlingsdimension som styr skolans personal i bemötandet av eleverna, hur de förstår eleverna och vilka förväntningar de riktar mot dem.

### Etnicitet ett frånvarande begrepp

Som jag uppfattar utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt* fokuserar det en rad dilemman som skolans personal brottas med i relation till mångetniska elevgrupper och



att relationer mellan såväl elever som elever och personal ofta tillförs en etnisk dimension. Ändå är etnicitet ett i princip frånvarande begrepp i utvecklingsprojektet. Istället har uppmärksamheten riktats mot kultur och kulturella skillnader för att försöka förstå och hantera det sociala samspel som utspelas i skolan och som, i alla fall bitvis, upplevs vara problematiskt. Tyngdpunkten har lagts på samspelet mellan skolans personal och elever som inte sammanförs med en svensk bakgrund och mellan dessa elevers föräldrar och skolan. Eftersom jag inte diskuterat etnicitetsbegreppets frånvaro i utvecklingsprojektet mer ingående med lärare och rektorer är det svårt att ha en definitiv uppfattning om varför etnicitet som begrepp och perspektiv inte getts utrymme i projektet. Med utgångspunkt från tidigare forskning (Runfors 2003, Sawyer & Kamali 2006, Gruber 2007, 2008) ter det sig dock inte långsökt att föreslå att detta är relaterat till att uppmärksamheten i hög grad är riktad mot ”invandrarelever”.

Ett uttalat etnicitetsperspektiv hade kunnat rikta fokus mot frågor om hur etnicitet spelar in i skolans vardagliga praktik och hur etniska relationer produceras och vidmakthålls i skolans sociala interaktioner. En sådan ansats hade sannolikt förmått öppna upp för en annan typ av reflektioner och som även inkluderar föreställningar om ”svenskhet”. Det vill säga de idéer som knyts till ”svenskhet” och hur detta genererar etniska relationer. Möjligen hade ett sådant etnicitetsperspektiv också kunnat bidra till en vidare förståelse av skolan som institution i kontext av samhällets maktrelationer. Eller för att uttrycka det på ett annat sätt, hur maktrelationer produceras och vidmakthålls via såväl etnicitet som kön och klass. Likaså hur dessa maktrelationer skapar olika och ojämlika villkor för skolans elever. Jag menar att det frånvarande etnicitetsperspektivet förstärkt benägenheten att kringgå maktfrågor och maktrelationer i de diskussioner som förts inom projektet. Istället har de förda samtalen definierats som en värdegrundsdiskussion, med fokus på fördomar som ska utbildas bort. Men om det är så att konstruktioner av etniska relationer är produkter av samhällets strukturella villkor av över- respektive underordning, låter sig fördomar knappast utbildas bort. Då är det de strukturella villkoren som behöver förändras och då blir det snarare angeläget att fundera över hur skolan kan bidra till en sådan förändring.

En central poäng med det etnicitetsperspektiv jag redogjort för är att det fäster blicken på relationer, istället för vissa individer eller en viss elevgrupp. Liknande reflektioner fördes fram av de modersmållärare jag intervjuat, som just pekade på projektets tendens att fokusera ”invandrarelever” på ett problematiskt sätt. Kanske kan frånvaron av ett uttalat etnicitetsperspektiv också ge en ledtråd till varför utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt* i första hand setts som en angelägenhet för skolor med många ”invandrarelever” och inte som en angelägenhet för samtliga kommunens skolor.

Är kulturalisering priset för att bli sedd?

Kanske upplevs frågan jag formulerat i ovanstående rubrik som provocerande. Dess primära avsikt är emellertid inte att provocera, snarare att skärpa blicken. Mot bakgrund av analysen i detta kapitel är det svårt att förbigå just denna fråga. Den behöver med andra ord resas.

Onekligen upplever både lärare och rektorer att Ingela Olssons inspel i fortbildningen bidragit med viktiga insikter, vilka ses som värdefulla i arbetet med skolans elever.

Förmodligen är det också så att elever med annan etnisk bakgrund än svensk och deras skolvillkor till följd av detta blivit uppmärksammade på flera viktiga sätt, vilket inte skett

tidigare eller i den omfattning som nu verkar ske. Som jag redogjorde för i kapitel 3 har utvecklingsprojektet aktualiserat en rad angelägna frågor som är av central betydelse för dessa elevers skolgång och de villkor som ligger till grund för deras skolgång. Priset för en förbättrad eller i varje fall förändrad skolsituation, vilket utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt* definitivt eftersträvat, kan dock på samma gång hävdas vara att en grupp elever och deras föräldrar gestaltas som annorlunda och mer eller mindre främmande i "svenskheten". Som om denna annorlundahet varit och fortsatt är något av en förutsättning för att bli sedd och hörd.

## 5. OLIKA POSITIONER I SKOLANS ARBETE MED SPRÅKUTVECKLING?

Den begeistring som omgav Ingela Olssons fortbildningsinslag upprepades i relation till både Gunilla Ladbergs och Lens Sjöqvists bidrag i utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt*, som enligt intervjuerna varit mycket uppskattade. Inte minst talade skolans ordinarie lärarpersonal om att dessa föreläsningar varit ”viktiga ögonöppnare” och att innehållet bidragit till ”många tankeställare”. Detta kapitel tar avstamp i och behandlar det andra kunskapsområdet som skrevs fram i projektansökan, nämligen språkutveckling. Med utgångspunkt från hur frågor om andraspråksinlärning och svenska som andraspråk samt modersmålsundervisning reflekterats inom projektet, kommer jag att resa ett antal frågor utifrån olika positioner som kan iakttas i diskussionerna. I anslutning till detta diskuterar jag även hur de olika positionerna understryker behovet av gemensamma syn- och arbetssätt. Avslutningsvis lyfter jag fram några perspektivförskjutningar gällande andraspråksutveckling och undervisning i svenska som andraspråk. Även detta kapitel baseras i hög grad på de genomförda intervjuerna, framförallt med arbetslagen och modersmålslärarna.

### Modersmålsundervisningens tvetydiga position

Utifrån de åtta delsyften som formulerades i den ursprungliga projektansökan fokuserade så många som tre delsyften skolans modersmålsundervisning, med tonvikt på att *utveckla*, *bättre ta tillvara* och att skapa en *gemensam syn* på modersmålsundervisningen. Men som jag redan varit inne på finns modersmålsundervisningen inte omnämnd i de primära utvecklingsområden som det inledande Crearum-seminariet enades om. Även om modersmålsundervisningen inte kom med i denna dokumentering av utvecklingsprojektets primära utvecklingsområden har emellertid frågor om skolans modersmålsundervisning funnits med och utgjort ett viktigt inslag i projektet. Dels genom fortbildningsinslag som Ladbergs föreläsning och bok, dels genom styrgruppens diskussioner där modersmålsundervisningens omfattning, organisation och innehåll utgjort ett återkommande tema. Slående är dock att modersmålsundervisningen uppmärksammas på olika sätt beroende på vem som talar om den, vilket jag kommer att illustrera och diskutera i det följande. Först följer några nedslag i modersmålslärares reflektioner gällande modersmålsundervisningen.

#### En gemensam fortbildning men ändå var för sig

Så gott som samtliga av de modersmålslärare jag intervjuat förmedlade en stor entusiasm inför utvecklingsprojektet, särskilt gällande de inslag som behandlat modersmålsundervisningen och dess betydelse. Flera modersmålslärare påtalade att utvecklingsprojektet *Från invandrantätt till internationellt* är den första fortbildningen som de genomfört tillsammans med skolans ordinarie lärare. De underströk betydelsen av

gemensamma utbildningar för att kunna etablera ett gemensamt synsätt kring elevernas språkinläring. ”Det är första gången som vår verksamhet skildras i en fortbildning”, som någon av dem sa. En liknande entusiasm mötte mig själv i samband med att jag träffade modersmålslärarna för att intervjua dem om deras erfarenheter och reflektioner kring projektets fortbildningsinsatser. ”Det är första gången som någon frågar oss om vad vi tycker och vad vi skulle vilja ändra på, det är ingen som frågat oss tidigare”, som någon kommenterade mitt besök.

Vid sidan om dessa positiva kommentarer rymdes dock även en del mer kritiska synpunkter, som ifrågasätter hur pass gemensamma utvecklingsprojektets fortbildningsinsatser egentligen varit.

Vi vill diskutera Ladbergs bok mer med andra lärare som deltar i projektet, vi vet ju redan vad vi själva och våra kollegor tycker.

Jag önskar mer diskussion med lärarna i skolorna, så att vi kan diskutera våra olika erfarenheter. Nu träffar vi dom ju bara på föreläsningarna, men inte i några gruppdiskussioner.

Jag skulle vilja träffa svenska lärare oftare än vad vi gör nu, så att dom vet och förstår hur vi tänker.

Många förstår inte betydelsen av modersmålsundervisningen, men om vi träffas och diskuterar tillsammans kan vi kanske etablera en gemensam grund.

Vi är en isolerad grupp och har inget arbetslag tillsammans med skolans lärare.

Vi är en bra resurs men utnyttjas inte så ofta.

Vad som tydligt framgår av ovanstående citat är att modersmålslärarna saknar forum för gemensamma diskussioner mellan modersmålslärare och skolans ordinarie lärare. Likaså att de ser det som angeläget att skapa en gemensam grundsyn kring elevers språkutveckling och modersmålets betydelse för detta. Det är också dessa aspekter som återfinns i ansökningstexten till Myndigheten för skolutveckling, nämligen att skapa en större medvetenhet och ett gemensamt tankesätt kring modersmålsundervisningen och att bättra till vara denna undervisning. Detta har dock kommit på undantag vid projektets genomförande.

### Olika positioner i talet om språkutveckling

Ovanstående redogörelse signalerar ett kvarstående önskemål och behov av att utveckla ett gemensamt synsätt gällande elevers språkutveckling. Inte för att i första hand fullfölja tidigare formulerade projektmål, utan för att överbygga de olika positioner, synsätt och prioriteringar som tydliggörs i lärares och rektorers resonemang om språkutveckling, undervisning svenska som andraspråk och modersmål.

I det material jag har tillgång till tydliggörs hur talet om språk och språkutveckling sker från relativt olika ståndpunkter, kopplade till olika befattningar i skolan. När modersmålslärarna talade om språk och språkutveckling så skedde detta främst i relation till modersmålet. Med betoning på hur modersmålsundervisningen bidrar till och underlättar elevernas språkinläring och vikten av att ”svenska” lärare omfattas av denna insikt. När skolans övriga lärarpersonal talade om språk och språkutveckling gjordes det däremot nästan uteslutande med fokus på svenska som andraspråk. Ofta med referens till det som

framförts på föreläsningarna med Ladberg och Sjöqvist, men också utifrån de problem som upplevdes vara förknippade med elevernas andraspråksutveckling. Exempelvis som i följande citat:

För eleverna är ju språket ett problem som vi måste hjälpa dem att övervinna. Och se möjligheterna istället, att se det som faktiskt har i huvudet och kanske själva tycker de är duktiga på. Men de har inte uttrycksmedel för det.

Man brukar ju säga att alla lärare är svensk-lärare, men nu behöver man också tänka att alla lärare är lärare i svenska som andraspråk.

Det var endast undantagsvis som modersmålsundervisningen spontant fördes på tal i intervjuerna med lärarna i arbetslagen. När så skedde var det med betoning på det som kan betraktas som modersmålets nyttoaspekter. Att modersmålet kan understödja elevernas utveckling i svenska språket, men sällan som en resurs eller tillgång i sig.

Ett annat sätt som modersmålsundervisningen aktualiserades på i intervjuer med arbetslagen är utifrån en rad undringar: hur sätts undervisningsgrupperna samman med tanke på de skiftande åldrar och kunskapsnivåer som förekommer i grupperna, hur ser betygskriterierna ut för modersmål, vilken pedagogisk utbildning har modersmålslärarna, hur mycket modersmålsundervisning får eleverna per vecka e t c. Frågornas skeptiska underton är svår att undgå, men vittnar på samma gång om många lärares uppenbara okunskap om de premisser som omger modersmålsundervisningen.

Rektorerna slutligen talade om behov av att utveckla såväl undervisningen i svenska som andraspråk som modersmål. Men om resonemangen om svenska som andraspråk i hög grad preciserades som pedagogiska frågor som länkades till en bättre måluppfyllelse för skolans flerspråkiga elever, tenderade diskussionerna om modersmålsundervisningen att begränsas till åtgärdsfrågor rörande diverse praktiska och organisatoriska problem. Såsom, hur kan modersmålslärarna och deras undervisning bli mindre anonym ute i skolorna, hur kan modersmålsundervisningen få mer ändamålsenliga lokaler, eller hur kan schemat för modersmålsundervisningen förändras.

## Behov av samling gällande skolans synsätt och arbetsmetoder

Den sammantagna bilden av de empiriska nedslagen talar för en varierande kunskap, medvetenhet och erfarenhet vad det gäller skolans förståelse och arbete med språk och språkutveckling, särskilt elevers andraspråksutveckling. Skolans undervisning i svenska som andraspråk och modersmål kan sägas präglas av splittring och fragmentering. Bland annat i synen på vilka lärare som kan och bör tillskrivas ansvar för elevernas andraspråksutveckling? Har alla lärare ansvar för detta eller endast de som undervisar i svenska som andraspråk? Och vad är ambitionen med undervisning i svenska som andraspråk? Vidare, vilken betydelse tillskrivs modersmålet och undervisningen i modersmål? Ses det som en resurs och i så fall på vilket sätt, som ett stöd för elevers språkutveckling och/eller måluppfyllelse i skolan? Eller betraktas flerspråkighet som en kompetens i sig? Sett till de frågor som kan resas i relation till skolans undervisning i svenska som andraspråk utgör sannolikt den omfattande fortbildning som nu pågår för lärare och rektorer i kommunen, *Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt*, en viktig plattform för fortsatta diskussioner rörande språk-

och andraspråksutveckling. Som kan ligga till grund för att forma gemensamma synsätt och arbetssätt inför framtiden.

Gällande modersmålsundervisningen gör dock inte bara iakttagelserna från denna studie utan även tidigare studier (se t ex Skolverket 2002, 2008, Hassel & Ekberg 2008) gällande att modersmålsundervisningen för en både anonym och isolerad tillvaro i utkanten av skolans verksamhet. Likaså att modersmålsundervisningen är föremål för otydliga villkor, skiftande trender och ideologiska ställningstaganden, vilket gör dess existens och status osäker. De svårigheter som denna utvärderingsstudie pekar på gällande undervisning i modersmål återfinns med andra ord även i andra kommuner och är därmed också av en karaktär som inte låter sig begränsas till den lokala nivån.

Med tanke på att en majoritet av landets grundskolor har elever som är berättigade till modersmålsundervisning (Skolverket 2008), bör dock frågan om modersmålets syfte, organisering och resurser vara en viktig fråga för stora flertalet skolor. Så även för skolorna i Linköpings kommun. Min uppfattning är att det fanns en medvetenhet om de dilemman som är förbundna med undervisningen i modersmål, inte minst bland styrgruppens rektorer. Emellertid är modersmålsundervisningen ofta en svärmanövrerad verksamhet som ter sig besvärlig att förändra eller påverka i någon större omfattning för den enskilda rektorn. Undervisningen i modersmål organiseras som en extern verksamhet till skolorna, varmed huvudansvaret för denna undervisning i regel åligger kommunen. Det är således inte tillräckligt att ”sprida modersmålets lov” som en av rektorerna sa, det krävs också mål och ambitioner på kommunnivå för att utveckla modersmålsundervisningen. Ytterst aktualiserar detta även elevers möjligheter att få tillgång till undervisning och utbildning på jämlika villkor.

## En ny syn på andraspråksutveckling växer fram

Vid sidan om de olika positioneringar som görs i ”språkfrågan” är det emellertid tydligt att utvecklingsprojektet bidragit till en perspektivförskjutning i synen på och förståelsen av andraspråksundervisning och andraspråksutveckling. Detta fångas väl i nästa citat från en av rektorerna.

Man ser inte längre språkproblem som ett problem för bara eleven. Att det är eleven som har problem när hon eller han inte har de språkkunskaper som krävs. Lärarna har också börjat inse att de inte har verktyg för att arbeta med detta och att de behöver såna verktyg. Man har nog sett att det är problem med språket tidigare också, men då har man sagt ”men kära nån den här eleven har ju varit så kort tid i Sverige och så skickar man henne redan till oss, hon borde lära sig mer svenska först”. Men så säger man inte längre. Som framgår förefaller ”språkproblemen” beskrivas på ett nytt sätt. Den aktuella rektorn antyder en förändring i lärarpersonalens synsätt och förståelse av språkutveckling, som tar sig uttryck i en påfallande förskjutning. Från att tidigare ganska ensidigt ha tillskrivit den enskilda eleven ett ”språkproblem”, till att numera också fundera över vad skolan och man själv i egenskap av lärare kan och bör göra för att understödja elevers språkutveckling. Denna förändring är också tydlig i intervjuerna med arbetslagen. Nedan följer ett flertal citat från intervjuerna som på lite olika sätt belyser den process som tycks ha påbörjats:

Vi har haft några föreläsningar också om hur vi ser på en text som en elev skrivit. Vad kan eleven och vad har den lärt sig. Texten är kanske uppbyggd på ett annat sätt, den kanske saknar många begrepp, det kan vara omskrivningar. Det är också viktigt att mäta utifrån olika ämnen vad kan den här eleven. Vi upptäckte till exempel i en rapport att ”ja det här ser ju inget vidare ut”, men sen när vi började kolla lite närmare och la bort svenskan, att nu är det no-innehållet som ska bedömas. Då kunde man faktiskt se att eleven hade fått med sig ganska mycket av det hon skulle, även om det rent grammatiskt var helt åt skogen.

Ja att man får en tankeställare, vad säger det här egentligen, vad är det jag fått på detta papper?

Hade man bara tittat rakt av hade man nog satt IG, utan att tänka efter. Men när man börjar tänka efter, vad menar personen, skulle det kunna var si eller så.

Det kan ju också vara en grej, varför får vi inte alla med oss? Jo för att vi inte ser dom, de guldkorn som faktiskt finns.

Man får sig en tankeställare som visserligen gör det mycket svårare när man planerar. Man kan inte bara köra på som man gjort, man måste tänka lite mer.

Lenas stora grej var att man verkligen kan analysera texter över ämnesgränser. Om man kunde ha en sådan organisation kring det här med språksvårigheterna, det skulle dom (syftar på eleverna) tjäna mycket på.

En annan viktig sak är man inte får sänka nivån för mycket. Det får inte bli för banalt för då dödar man ju allt intresse hos dom här eleverna som inte varit i Sverige så länge.

Utsagorna ger en tydlig bild av hur skolans personal börjat reflektera och förhålla sig på ett annat sätt till språkutveckling och då särskilt andraspråkutveckling. Detta måste självfallet ses som ett både önskvärt och positivt resultat av de utbildningsinslag som genomförts inom utvecklingsprojektet. Viktigt att notera är dock också de organisatoriska hinder som antyds av lärarna. Hur kan undervisningen organiseras för att stödja ett språkutvecklande arbetssätt? Utifrån de reflektioner som görs blir det tydligt att ett språkutvecklande arbetssätt knappast kan reduceras till arbetsmetoder riktade till vissa elever, eller en viss elevgrupp, i detta fall flerspråkiga elever. En språkutvecklande undervisning aktualiserar förmodligen behov av förändringar som griper in och reser frågor om hur skolan organiserar undervisningen i stort med hänseende på språkutveckling. Hur kan man arbeta språkutvecklande över ämnesgränser? Och återigen, kan alla lärare hävdas ha ansvar för elevers språk- och andraspråkutveckling?

Men hur uppmärksammas flerspråkighet i denna kontext?

Jag har tidigare varit inne på att modersmålundervisningen sällan spontant fördes på tal i de intervjuer jag genomfört med arbetslagen. När emellertid denna undervisning kom på tal så var det framförallt i relation till elevers andraspråkutveckling och då omtalades modersmålet och undervisning i detta som något viktigt.

Man fick upp ögonen för hur otroligt viktig modersmålsundervisningen är och man vill höja statusen för modersmåls lärarna.

Det har ju också väckt ett behov av samarbete med modersmåls lärarna. Vi har pratat om hur vi ska få ett bättre samarbete med våra modersmåls lärare. Vi går sida vid sida, men vet egentligen inte vad vi gör.

Sen är ju modersmålet viktigt, vi uppmuntrar eleverna att läsa modersmål för vi tror dom har nytta av det.

Men ännu en gång, modersmålsundervisningen verkar främst förknippas med en slags nyttoaspekt och inte att flerspråkighet i sig är en kompetens. I intervjuer med såväl lärare och rektorer talades det ofta om ”språket”, det vill säga språk i singular, vilket föranledde frågor från mig om vad som avsågs med ”språket”. Nästa citat ger ett prov på detta.

Intervjuare: Och vad är ”språket”?

Lärare: Det primära jag tänker på är svenska som dom måste uttrycka sig i för att tala om för oss att dom nått målen. Det är ju bedömningspråket och i engelskan är det ju en komplicerande faktor att kanske många fortfarande tänker på sitt modersmål och så ska man läsa en text och översätta den till svenska och då måste det ske en massa omkopplingar i huvudet, där dom måste göra det i flera led. Det är inte lätt, det är jätte komplext.

En annan reflektion som gjordes är:

Dom flesta av mina elever är nog ändå inte flerspråkiga så att dom talar jätte många språk. Utan det är svenska och modersmålet, en del har engelska också.

Så vad är det som egentligen ryms i talet om ”språket”? Är det svenska språket som är ”språket” och vart tar elevers olika modersmål i så fall vägen? Sett till de intervjuцитaten i detta kapitel tillskrivs modersmålet en tvetydig position. Å ena sidan omtalas det som en tillgång och resurs och som något viktigt, å andra sidan omtalas det som en problematisk och komplicerande omständighet för elevernas språkutveckling och skolarbete.

Utvärderingens intervjumaterial ger varken underlag för en entydig eller generell bild av hur skolans personal förstår ”språket”, ”flerspråkighet”, ”modersmål”, ”enspråkighet” e t c, vilket inte heller varit syftet. De empiriska iakttagelser som däremot kan göras talar för att dessa begrepp och kategoriseringar behöver definieras, problematiseras och diskuteras för att därmed synliggöra de föreställningar och värderingar som är kopplade till dessa. En sådan diskussion bär också på en potential att synliggöra den språkhierarki som ofta tycks ligga inbäddad i tillämpningen av dessa begrepp.



## 6. ATT ORGANISERA ETT UTVECKLINGSARBETE, UTMANINGAR OCH HINDER

Lärare 1: Är det någon mer än jag som inte uppfattat att vi är med i ett projekt kring det här?

Lärare 2: Jag känner precis som du, man har inte koll på läget och blandar ihop det. Det här är också mångkulturellt, men i det andra projektet är det mångfald. Det går inte riktigt att sära på det.

Denna dialog mellan två lärare från en av de intervjuer jag genomfört gestaltar på ett lite komiskt sätt den förvirring som en del lärare gav uttryck för vad det gäller utvecklingsprojektet *Från invandrartätt till internationellt*. Inte för att man var skeptisk till projektet i sig utan för att det inte alltid var helt klart för alla vilket projekt som det talades om. Ibland tillfrågades även jag om hur länge projektet skulle pågå, eller om jag kände till vilka föreläsningar som var inplanerade framöver, när arbetslagen försökte bringa klarhet i utvecklingsprojektet och dess innehåll. Men enligt min uppfattning signalerar inte heller dessa frågor någon egentlig kritik av projektet eller dess organisering. Min tolkning är snarare att kommentarer av detta slag sätter fingret på den svårighet som är förenad med att organisera ett utvecklingsarbete av denna omfattning.

I detta kapitel fäster jag uppmärksamheten på den utmaning som ligger i att organisera ett utvecklingsarbete som projektet *Från invandrartätt till internationellt*. Fokus riktas mot några av de hinder som framträder i utvärderingens empiriska material: många projekt av olika karaktär och innehåll, tidigare besvikelser gällande projektverksamhet, skolans mångfacetterade verksamhet och hur detta riskerar att skapa konkurrens mellan olika behov. Avslutningsvis uppehåller jag mig vid de faktorer som lyfts fram som särskilt viktiga för utvecklingsprojektets positiva resultat, nämligen kontinuitet och uthållighet.

### Projektverksamhet och projektvillkor

Projekt som verksamhetsform har under senare decennier fått en stor spridning inom olika organisationer och institutioner, så även inom skola och utbildning. Som forskaren Ingrid Sahlin (1996) noterar i antologin *Projektets paradoxer* har det närmast blivit en regel att förvaltningar, myndigheter och föreningar bedriver projekt. Delvis som en följd av att statsbidrag till kommuner, myndigheter, föreningar e t c omvandlas till projektbidrag, men också för att projektformen anses ge möjlighet till såväl flexibilitet och lokal anpassning som att den uppfattas utgöra en effektiv styrform. Ett projekt kan, som Sahlin formulerar det ”ge en air av förnyelse och förändringsvilja” (ibid:18). Projekt förefaller dessutom fungera som en attraktiv idé i spänningsfältet mellan det strikt rationella och målinriktade och det nya och oförutsägbara (Sahlin 1996).

## Projektiver kontra projektkollision

Ovanstående tankar om projekt som verksamhetsform kan ge en närmare förståelse för varför det pågår så många projekt i skolan och den svårighet som kan vara förenad med att argumentera för ett enskilt projekt. En konsekvens av att skolan förväntas kunna härbärgera en hel flora av olika projekt är, som den smått dråpliga dialogen i kapitlets inledning gestaltar, att den enskilde medarbetaren inte alltid lyckas hålla sig informerad om vilket eller vilka projekt man är involverad i. Inte heller alltid med säkerhet vet vilket av alla aktuella projekt som för tillfället står i fokus för diskussionen. Det tenderar med andra ord att råda en viss förvirring kring alla de projekt som initieras och genomförs inom ramen för skolans utvecklingsambitioner.

En annan aspekt av mängden förekommande projekt och deras stundom både plötsliga och temporära karaktär är att man varken hinner planera, förankra eller tydligt ta ställning till sitt deltagande i projektet. Allt som oftast blir det bråttom att komma igång, det finns en tidsram att hålla sig till och ofta verkar det handla om att "hänga på" när resurser erbjuds. Något av detta fångas också i följande resonemang från en av rektorerna:

Vi har aldrig tidigare haft en så stor satsning. Att få ökade kunskaper och kunna diskutera värdegrund, det handlar mycket om det. Så det var därför jag och min personal tyckte att det här var ett viktigt projekt att vara med i. Jag hörde talas om projektet "Mångkulturell förskola", tyckte det lät intressant och hörde mig för och plötsligt var jag på en mejllista och blev kallad till första styrgruppsmötet. Så på den vägen är det.

Det är emellertid inte alltid som olika projekt upplevs komma så lägligt som i fallet ovan, projekt kan också upplevas kollidera med varandra. Skolan kan vara väldigt engagerad i ett annat projekt som behöver avslutas innan man är beredd och mogen för att gå in i ett nytt projekt. En del lärare och rektorer ger även uttryck för vad som kan karaktäriseras som en projekttrötthet, att man upplever projekt som splittrande och önskar få ägna sig åt "den vanliga" verksamheten. Här pekar även utvecklingsprojektets ledning på ett bekymmersamt samordningsproblem, kopplat till att det pågår en mängd satsningar och projekt inom kommunens skolor. Nämligen frånvaron av samordning, vilket försvårar prioriteringar, utvärderingar och översikt.

På andra skolor kan det tvärtom upplevas som att olika projekt krokas tag i varandra, att de inspirerar och stödjer varandra och därmed bidrar till ytterligare stimulans och samling kring vissa frågor. Det finns således en rad omständigheter som gör att ett och samma projekt på en skola kan upplevas som att det kommer rätt i tid, medan det i en annan skola kan riskera att störa eller rentav bryta andra pågående utvecklingsprocesser. En svårighet med enskilda projekt verkar också vara att de riskerar att bli, eller betraktas som en parallellverksamhet till allt annat som pågår i skolan. Till det som av många betraktas som skolans egentliga verksamhet. Här ligger också en möjlig förklaring till de svårigheter som ibland är förenade med att få utvecklingsprojekt att tränga ner i organisationen, så att de inte begränsas till ett fåtal medarbetare.

## Tidigare projektbesvikelser och projektkonkurrens

När man började med projektet tänkte man ... [tvekar]. Men tänk att det blev något. Det är ju helt fullständigt ofattbart roligt att det blev så konkret, att det inte bara blev en styrgrupp som förmedlade till sina ledningsgrupper på skolan.

Denna entusiastiska synpunkt från en av rektorerna, som även förmedlar en initial tvekan till projektet, får gestalta det allmänna omdömet från de rektorer som ingått i utvecklingsprojektet. Så gott som samtliga rektorer ger uttryck för liknande positiva omdömen, att projektet *Från invandrartätt till internationellt* varit väldigt givande och resulterat i en rad nya tankar och initiativ på den egna skolan. Att det varit ett ”väldigt bra” projekt, som det vanligtvis formuleras, vilket man inte kunde veta eller vara säker på när man gick med i projektet. Denna form av positiva kommentarer ställs ofta i relation till tidigare projekterfarenheter, där skolans personal satsat både tid, resurser och engagemang för att medverka i ett projekt, men där projektet efterhand ”runnit ut i sanden”. Eller som någon av rektorerna resonerade:

Det har man ju varit med om i många projekt, att man suttit i början och funderat på vad det ska mynna ut i och så är det en liten grupp som gör något och när projektet är slut så faller det.

Erfarenheter av detta slag upprepades i intervjuerna, vilket understryker vikten av både samordning och organisation för att skapa förutsättningar för en framgångsrik projektverksamhet. Kanske kan dessa erfarenheter också förklara något av den skepsis som ibland kunde skönjas mot att delta i projekt. Det vill säga att man känner sig osäker på vad det kommer att resultera i, eller om det alls kommer att resultera i något. ”Lärarna är nog mest nöjda om de känner att fortbildning ger något som de kan använda sig av i undervisningen, gärna och helst direkt”, som en av rektorerna formulerade det.

För att inte misstolkas måste dock den pragmatiska hållningen till att delta i ett utvecklingsprojekt ställas i relation till en verksamhet där såväl lärare som rektorer ofta upplever tid som en påfallande bristvara i det arbete de utför och förväntas utföra. Detta skapar inte bara en situation som tvingar fram prioriteringar, det ställer även olika behov och möjligheter mot varandra. Låt mig förtydliga resonemanget med hjälp av några citat.

Vi har ju så otroligt många små verksamheter i den stora verksamheten, så det är ju inte konstigt att det är så. Jag lever ju mer eller mindre med det (syftar på utvecklingsprojektets innehåll), eftersom jag undervisar i svenska som andraspråk. Då har man det ju i tankarna hela tiden, för mig blir det levande. Men så är det ju inte för alla andra.

Ibland undrar man ju lite, är det här (syftar på utvecklingsprojektet) ytterligare en sak som kommer att rinna ut i sanden. Då ska man först engagera sig jätte mycket och så, jaha det ledde inte till någonting. Och då är man kanske lite avvaktanden först innan man vet vilken nytta man kan ha av det. För det finns alltid tusen grejer som händer och det finns femtioelva sätt man kan göra det på och vi har varit med om att det runnit ut i sanden i många andra projekt som vi hållt på med.

Ibland kan det vara lite jobbigt, vi hade en studiedag här som var intressant, men då var det samtidigt ämnesfortbildning och enda chansen att få ämnesfortbildning. Och då vet jag att många hellre hade velat gå på fortbildning i sina ämnen. Så då hade det ju varit bra om man lagt den studiedagen på en annan tid. Alla var

beordrade att gå på den andra studiedagen med Lena Sjöqvist och då kan det ju lätt bli konflikter, om det ena ställs mot det andra och man vill båda. Eller om det är så att man inte haft ämnesutbildning på länge och vill ha det och så kommer den här lite luddiga saken som man kanske inte heller har så god koll på för att det är dålig information om det. Då minskar ju motivationen.

Som framgår ovan skapar mängden projekt inte bara en förvirring bland dem som deltar, det tenderar också att skapa en polarisering mellan olika ämnesinnehåll och en konkurrens mellan olika lärare och olika behov. I det utvecklingsprojekt som denna utvärdering omfattar har dock den beskrivna konkurrenssituationen ofta skett till projektets fördel, det vill säga de fortbildningsinsatser som varit knutna till projektet har prioriterats framför annan fortbildning. Argument om att den enskilda skolan har många elever med så kallad invandrarbakgrund tycks ha varit om inte avgörande så ändå av stor betydelse för de behov av fortbildning som ansetts vara viktiga och därför tillskrivits hög prioritet. Detta ger på samma gång ännu ett exempel på hur kategorin ”elever med invandrarbakgrund” ställts i fokus för det aktuella utvecklingsprojektet.

## Utvecklingsprojektets organisering

För att referera till Ingrid Sahlins (1996) diskussion om projektverksamheter av olika slag, så konstaterar hon att projekt i regel har en bestämd, början, riktning och ett slut. En angelägen fråga och av centralt intresse för de skolor som medverkat i utvecklingsprojektet handlar om hur den kunskap och erfarenhet som genererats inom utvecklingsprojektet *Från invandrarätt till internationellt* kan fortleva efter att projektet formellt avslutats. För att återknytta till de farhågor som både lärare och rektorer gett uttryck för: Hur kan och bör man arbeta för att projektet inte ska ”falla”? Hur kan den inspiration och ambition som många inom utvecklingsprojektet vittnat om fortleva även efter projektet? Min intention är inte att försöka ge några svar på detta, det ligger inte heller i utvärderingsuppdraget. Däremot vill jag peka på några faktorer som jag uppfattar varit av stor betydelse för projektets utveckling och som förhoppningsvis kan borga för en fortsatt utveckling även om projektet nu nått sin formella slutpunkt.

### En organisation för kontinuitet och långsiktighet

Mot bakgrund av den diskussion jag fört så här långt förefaller långsiktighet och kontinuitet vara avgörande aspekter för att uppnå ett framgångsrikt projekt. Vid sidan om att ekonomiska resurser utgör viktiga faktorer för att skapa långsiktighet och kontinuitet i olika verksamheter, tycks alltså även projektets organisatoriska utformning vara av betydelse för att skapa långsiktighet och kontinuitet.

Som jag redan var inne på i kapitel 3 har projektets styrgrupp upplevts som oerhört betydelsefull för de medverkande rektorerna. Styrgruppen har erbjudit ett forum för kontinuerliga diskussioner under en sammanhängande period av två år, vilket stärkt rektorerna i deras ambitioner och i det utvecklingsarbete de bedrivit i skolan. Styrgruppen har inspirerat till ett kollegialt utbyte och samarbete som på sätt och vis varit en ny erfarenhet för flera av rektorerna. En rektor beskrev styrgruppens betydelse så här:

Den här styrgruppen har varit väldigt viktig för vi sitter alla i samma båt. Samtidigt hinner vi inte i vår egen vardag att göra allt det vi gjort i styrgruppen och som projektledningen har möjlighet att samla ihop, som exempelvis omvärldsbevakningen. Det är helt fantastiskt med allt det här stödet. Jag ser och vet att det är jätte viktigt att göra allt detta, men fixar inte att hinna med allt detta på egen hand i min skola.

Rektorerna understryker att styrgruppens återkommande diskussioner varit något av en förutsättning för att tankar och resonemang ska ”hinna landa”. Innan de själva ställts inför att presentera eller argumentera inför sin personal kring projektets olika fortbildningsinslag och vikten av dessa.

Intervjuare: På vilket sätt har styrgruppen varit väsentlig?

Rektor: Det är svårt att motivera en personalgrupp om man själv är vag och inte riktigt ser vad man vill komma fram till. För alla kan ju vara överens om att det är klart vi ska undervisa eleverna så att de får ut det mesta av det, men man hittar inte vägen. Man måste malas igenom det och vara med i den ena diskussionen efter den andra.

Utöver att styrgruppens diskussioner upplevts som en fortlöpande fortbildning för rektorerna, betonas att projektorganisationen med en ansvarig och aktiv projektledning utgjort en avgörande komponent för att få projektet att hålla samman:

Projektledningen har varit garanten för att vi hållt marschfart och fokuserat på viktiga frågor. Dessutom har mitt arbete på skolan underlättats genom att projektledningen tagit fram underlag för det arbete jag gör i skolan. Hjälpt till med ansökningar, puffat för vissa böcker och föreläsningar, som jag kan ta med mig till min personal. Tipsat om konferenser och mycket annat.

Det är inte bara rektorerna som pekat på vikten av kontinuitet, det har också varit ett tema i intervjuerna med arbetslagen.

Det är bra att ha ett fortbildningstema som är varaktigt över tid. Så att det inte bara är en gång och sen inget mer. Utan att det är kontinuerligt och följs upp utifrån samma tankespår.

”Projektet känns greppbart nu”, som en av rektorerna sa när jag intervjuade henne i samband med projektets avslutning, ”nu vet vi åt vilket håll vi ska”. Det kan kännas lockande att sätta punkt för kapitlet med dessa förtröstansfulla ord, men det faktum att utvecklingsprojektet mynnat ut i en stor fortbildningssatsning som inkluderar samtliga av kommunens skolor, talar ändå för att färdriktningen för ett fortsatt utvecklingsarbete stakats ut. Likaså att det finns anledning att hysa tilltro till att det fortsatta utvecklingsarbetet sätter fokus på elevers andraspråksutveckling.

## 7. AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Avslutningsvis vill jag särskilt uppmärksamma några av de iakttagelser som gjorts i utvärderingsstudien i relation till kunskapsperspektiv och kunskapssyn. Dessa reflektioner bör i första hand ses som prövande och gör inte anspråk på att slå fast något. Ambitionen är att väcka frågor som kan inspirera till fortsatt diskussion. Inledningsvis följer en återkoppling till diskussionen i kapitel 3 om frånvaron av teoretiska begrepp och perspektiv, med avstamp i detta för jag sedan ett resonemang om teoretisk kunskap respektive handlingsinriktad kunskap.

### Att ta tillvara den mångkulturella skolans fördelar, vad betyder det?

I inledningskapitlet påtalade jag att ambitionen för denna utvärderingsstudie inte i första hand varit att försöka värdera i vad mån utvecklingsprojektet *Från invandratätt till internationellt* uppnått sitt övergripande syfte; att ta tillvara de fördelar som en mångkulturell skola ger. Så här avslutningsvis finns det dock anledning att återknyta till projektets övergripande syfte för att med utgångspunkt i detta göra några reflektioner över de kunskapsperspektiv som kommit till uttryck i projektet. Som jag tidigare diskuterat har det inte klargjorts vilka fördelar som avses i syftet, det vill säga vilka fördelar det är som ska tillvaratas eller vad som avses med en mångkulturell skola. Projektet har trots detta genomsträvt av en tydlig ambition, nämligen att försöka omformulera den problembild som ofta omger skolor där många elever har en annan etnisk bakgrund än svensk. Denna ambition återspeglas även i projektets prioriterade kunskapsområden: mångkulturalitet och språkutveckling. Projektets syfte ligger också väl i linje med de mångkulturella ambitioner som skrivits fram i läroplanen, bland annat formulerat som i följande citat:

Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (lpo 94).

Samtidigt som det finns en intention att förändra något till det bättre präglas utvecklingsprojektet av en villrådighet, vilken blir påfallande i relation till kunskapsområdet mångkulturalitet. I detta sammanhang har jag främst pekat på avsaknaden av teoretiska begrepp och infallsvinklar som skolans personal kan använda sig av för att formulera och analysera sina erfarenheter från det dagliga arbetet med eleverna. Jag har också beskrivit detta som att resonemang och reflektioner vilar i en common-sense kunskap.

Utvecklingsprojektet har med andra ord präglats av en vaghet om vad som egentligen ska utvecklas, förändras eller initieras med stöd av det aktuella projektet. Vagheten återfinns inte bara på lärarnivå utan även bland de rektorer som deltagit i projektet och tar sig konkreta uttryck i att man saknar ord och begrepp för att tydliggöra sina tankegångar, eller för att verbalisera projektets kunskapsambitioner. Som ett typiskt exempel på det senare kan följande kommentar tjäna ”det finns ett behov av att veta mera”. Här tar resonemanget emellertid slut och den intervjuade rektorn får svårt att sätta ord på vad det är skolans

personal behöver veta mera om. Ett annat typiskt uttryck för denna svårighet är att tala om ”dom här sakerna”, men utan att kunna klargöra vad dom här sakerna avser eller syftar på. Projektets teoretiska vaghet riskerar att resultera i en svajig utvecklingsprocess. Kanske är det just avsaknaden av teoretiska infallsvinklar och definitioner som bidragit till att olika rektorer och skolor bitvis drar olika slutsatser från utvecklingsprojektet. En rektor beskriver skolans mångkulturella ambitioner genom att framhålla betydelsen av att uppmärksamma traditioner och högtider från ”olika kulturer” och genom att översätta information om skolan till de modersmål som talas av elever och föräldrar. En annan rektor betonar istället att ”det här är en svensk skola” och menar att detta bör vara utgångspunkten för den undervisning som bedrivs vid skolan. Samma rektor ställer sig även smått skeptisk till att med självklarhet översätta information till föräldrar på de olika modersmål som förekommer i skolan. Dessa tämligen olika ståndpunkter gestaltar hur projektets övergripande syfte om att ta tillvara den mångkulturella skolans fördelar uppenbart tolkas och realiserats på varierande sätt i olika skolpraktiker. De talar också för att projektet inte resulterat i ett gemensamt ställningstagande avseende projektets övergripande syfte. Istället förefaller det vara något av ett tyckande som fortsätter att vägleda den enskilda skolans förhållningssätt och handlande i relation till olika mångkulturella aspekter. Det avgörande kanske inte är att arbeta sig fram till gemensamma ställningstaganden, men däremot att medvetandegöra de antaganden som olika mångkulturella ambitioner vilar på och deras konsekvenser. Utvecklingsprojektets syfte skulle således behöva konkretiseras och teoretiseras. Om inte, finns det som utvärderingsstudien visat en risk för att välmenande intentioner får en annan effekt än vad som avsetts. Nämligen att de vidmakthåller det problematiska vi och dom tänkande som projektet är tänkt att motverka och som projektets medarbetare ofta framhållit som viktigt att förändra.

## Kunskapsperspektiv som behöver integreras

I kontrast till de svårigheter som kan noteras i relation till utvecklingsprojektets mångkulturella ambitioner framstår frågor som rör språkutveckling och andraspråkutveckling som mer hanterbara. Varför det är så är inte helt givet och utvärderingens empiriska material ger inte heller underlag för ett entydigt svar på denna fråga. Men vid sidan om att elevers språkutveckling får betydelse för deras möjlighet att nå målen i olika ämnen, uppfattas kanske frågor om språkutveckling och andraspråkutveckling ha en tydligare koppling till såväl skolans vardagliga praktik och de behov som synliggörs där, som dess institutionella uppdrag. Detta skulle också kunna vara rimliga förklaringar till att ”språkfrågor” efterhand getts ett större utrymme i projektet och numera står i fokus för fortbildningssatsningen *Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling – språk och kunskapsutvecklande arbetsätt*.

Det finns dock fler användbara perspektiv för att nå insikt om varför projektets fokus på språk verkar framstå som mer angeläget. Ett sådant perspektiv skulle, menar jag, kunna handla om olika och varierande kunskapsbehov. Låt mig utveckla resonemanget. Vad jag efterlyste ovan kan beskrivas som en kunskap för reflektion, det vill säga teoretiska perspektiv och begrepp för att definiera och tydliggöra vad som avses med att ta tillvara den mångkulturella skolans fördelar. Den kunskap som förmedlades i relation till språkutveckling och då särskilt andraspråkutveckling var dock i flera avseende mer

fokuserad på frågan om hur man som lärare kan och bör arbeta med dessa aspekter i undervisningen. Den kunskap som förmedlades var med andra ord en tämligen konkret sådan. Det var en kunskap som kunde tillämpas ganska omgående i undervisning av elever och därmed möjligen uppfattades som mer lättillgänglig. Det vore dock olyckligt att reducera det intresse och engagemang som utvecklats kring ”språkfrågor” till en motsättning mellan teoretisk respektive handlingsinriktad kunskap. Däremot menar jag att det är fruktbart att tänka i termer av teoretisk respektive handlingsinriktad kunskap, för att klargöra olika kunskapsbehov. Och i förlängningen av detta även klargöra vilken form av kunskap som krävs för olika sammanhang och för olika arbetsuppgifter.

Lite förenklat brukar det hävdas att teoretisk kunskap företrädesvis praktiseras inom olika vetenskapliga fält och att denna kunskap sätter fokus på frågor om *hur* olika fenomen kan förstås. Medan den handlingsinriktade kunskapen framförallt tillämpas i verksamhetsnära praktiker och snarare fokuserar frågor om hur något *är* och *borde* vara. Även om det inte alltid och i alla sammanhang framträder som ett enkelt antingen eller kan de praktiskt verksamma ändå sägas söka kunskap för att handla och den vetenskapligt verksamma sägas eftersträva reflektion och problematisering.<sup>11</sup>

Samtidigt är det knappast så att man som lärare och rektor kan utföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt med enbart teoretisk kunskap eller enbart handlingsinriktad kunskap. Tvärtom, olika kunskapsperspektiv måste sammanföras och integreras för att kunna omsättas till reflekterade handlingar. Skolans personal kan mot bakgrund av mitt förda resonemang hävdas stå inför en utmaning, där de förväntas kunna hantera motstridiga och bitvis konfliktfyllda krav och förväntningar. Å ena sidan kunna problematisera kunskapsstoff och å andra sidan kunna hantera en social verklighet karakteriserad av social komplexitet och hög intensitet, som pockar på handling. Exempelvis stimulera och stödja elevers språkutveckling. Sett till detta blir det angeläget att fråga sig hur ett utvecklingsprojekt kan organiseras så att en integrering av olika kunskapsbehov och kunskapsperspektiv möjliggörs.

---

<sup>11</sup> Se även Runfors (2003) och Gruber (2007) för en närmare diskussion om dessa olika kunskapsperspektiv och den svårighet som kan vara förenad med att integrera olika kunskapsyn.



## SAMMANFATTNING OCH CENTRALA RESULTAT

### Utvecklingsprojektets bakgrund och omfattning

Tillsammans med Pedagogiskt centrum i Linköpings kommun skrev rektorena för Änggårdsskolan, Solhagaskolan, Rydsskolan, Nygårdsskolan, Rosendalsskolan, Skäggetorpsskolan och Birgittaskolan en projektansökan sommaren 2006, där man sökte anslag hos Myndigheten för skolutveckling för utvecklingsprojektet Från invandrantätt till internationellt. I november samma år beviljades projektmedel för det sökta projektet som påbörjades vårterminen 2007 och därefter pågick till och med höstterminen 2008. Totalt har cirka 400 skolanställda inom både grund- och gymnasieskolan involverats i projektet, detta inkluderar även samtliga modersmåls lärare anställda inom området Specialverksamhet.

Utvecklingsprojektets övergripande syfte har varit att ta tillvara de fördelar som en mångkulturell skola ger, med fokus på framförallt två kunskapsområden: mångkulturalitet och språkutveckling. Till följd av att utvecklingsprojektet beviljades mindre anslag än vad som söktes, har man dock tvingats anpassa och minska projektets ambitioner. Projektets primära utvecklingsområden har koncentrerats till:

- ökad kompetensen inom undervisningen för svenska som andraspråk
- ökad kulturkompetens hos skolans personal
- ökad elevmedverkan och utvecklande undervisningsmetoder/arbetsätt

### Utvärderingsuppdraget och dess genomförande

Uppdraget har varit att utvärderingen ska genomföras som en processutvärdering, med fokus på den utveckling som initierats till följd av projektet Från invandrantätt till internationellt. Att utvärderingen ska återge vad som händer i det aktuella projektet och hur detta händer. Benämningen processutvärdering kan sägas syfta på processer i två olika bemärkelser, dels att beskriva processer i det som utvärderas, dels att själva arbetet med utvärderingsstudien genomförs som en process. Med utgångspunkt från detta har uppdraget tolkats som att utvärderingen ska bidra med kritiska reflektioner på det aktuella projektet och dess utformande. Med ambition att identifiera vad som sker och görs i en något djupare bemärkelse än det direkt iakttagbara. Utvärderingsstudiens centrala frågor har varit:

- Vad står i fokus för utvecklingsprojektet Från invandrantätt till internationellt?
- Hur uppmärksammas olika fenomen och hur förstås samt definieras centrala begrepp?
- Vilka svårigheter kan skönjas i genomförandet av projektet?

Datainsamlingen har skett med hjälp av intervjuer, i grupp och enskilt, observationer samt dokumentgranskning.<sup>12</sup> Intervjuerna har genomförts med lärar-arbetslag, modersmålslärare och rektorer. Observationerna har framförallt genomförts vid projektets styrgruppsmöten, bestående av de medverkande skolornas rektorer under ledning av en projektsamordnare från Pedagogiskt centrum. Samtliga intervjuer har spelats in på band och observationerna har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar. Samtliga personnamn är avidentifierade i föreliggande dokument, i texten framgår endast om det är en rektor, lärare eller modersmålslärare som talar. Likaså görs inte hänvisningar till enskilda skolor.

## Centrala iakttagelser och reflektioner

En inledande iakttagelse som kan göras är att utvecklingsprojektet Från invandrartätt till internationellt genom sitt upplägg och innehåll skapat en medvetenhet kring elevers andraspråksutveckling. Projektet har inte bara synliggjort brister i skolpersonalens kunskaper gällande andraspråksutveckling och undervisning i svenska som andraspråk, det har även mynnat ut i en fokusering och mobilisering kring dessa frågor. Sannolikt har utvecklingsprojektet utgjort något av en förutsättning för den omfattande fortbildningsinsatsen Flerspråkiga elevers språk och kunskapsutveckling – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt, som nu genomförs för rektorer och lärare i hela Linköpings kommun.

### En styrgrupp som stödjer kontinuitet och långsiktighet

Utvecklingsprojektet har som benämningen signalerar främst syftat till att initiera en kunskapsutveckling och detta med fokus på mångkulturalitet och språkutveckling. Arbetet har varit processinriktat, i betydelsen att innehåll och upplägg har formats efterhand. Ansvarig för detta arbete har projektets styrgrupp varit, som även spelat en betydelsefull roll för att skapa kontinuitet och långsiktighet kring de frågor som stått i fokus.

Vid sidan om detta har styrgruppen fyllt en viktig funktion för att få fram information och att kartlägga olika behov i de skolor som medverkat i projektet. Exempel på detta är att man: uppmärksammat olika samordningsbehov och möjligheter som föreligger mellan skolor inom samma enhet och geografiska område, kartlagt befintlig kompetens inom ämnet svenska som andraspråk i respektive skola, identifierat behov av bättre lokaler för skolornas modersmålsundervisning, studiehandledning och undervisning i svenska som andraspråk och rest frågor om respektive skolas behov av modersmålsundervisning. Likaså att man presenterat de utvecklingsprojekt som skolorna är involverade i för att diskutera vilken betydelse detta får för skolornas medverkan i projektet Från invandrartätt till internationellt. Kartläggningar av detta slag har utgjort ett viktigt underlag för styrgruppens samordnings- och planeringsarbete. De har även genererat positiva sidoeffekter till projektet, som resulterat i att nya frågor uppmärksammats, eller att vissa konkreta insatser genomförts. Ett utslag av det senare är att modersmålslärarna åkt runt till olika skolor och presenterat sig samt den undervisning de bedriver i respektive skola.

---

<sup>12</sup> Se bilaga 1 för en sammanställning av utvärderingens empiriska material.

En annan sidoeffekt är det utbyte av erfarenheter och kunskaper som skett mellan rektorerna. Styrgruppen har fungerat som ett viktigt och uppskattat nätverk för de deltagande rektorerna och utgjort ett betydelsefullt forum för fortlöpande diskussioner, som stärkt rektorerna i det utvecklingsarbete de bedrivit i den egna skolan. Styrgruppens diskussioner har bitvis antagit karaktären av en slags fortbildning för de medverkande rektorerna.

### Gemensamma studiedagar och förändrade synsätt på andraspråksutveckling

Utvecklingsprojektet har resulterat i ett antal gemensamma studiedagar, med inbjudna föreläsare och verksamma forskare, för de skolor som medverkat i projektet. Lärare och annan skolpersonal har även genomfört litteraturstudier, i form av studiecirkel eller som kontinuerliga inslag i arbetslagsmötena.<sup>13</sup>

Ett påtagligt resultat av denna fortbildning är att det skett en perspektivförskjutning i synen på och förståelsen av andraspråksundervisning och andraspråksutveckling. Från att ”språkproblem” tidigare i hög grad tillskrivits den enskilda eleven, tenderar problem av detta slag att numera beskrivas på ett annat sätt, där även skolans ansvar i sammanhanget inbegrips. Mer konkret har skolans personal mer aktivt börjat fundera över vad skolan kan göra för att understödja elevers språkutveckling, där fokus på andraspråksutveckling tydligt framträder.

Utifrån de reflektioner som görs blir det dock uppenbart att ett språkutvecklande arbetssätt knappast kan reduceras till arbetsmetoder riktade till vissa elever, eller en viss elevgrupp, i detta fall gruppen flerspråkiga elever. Ett språkutvecklande arbetssätt aktualiserar även behov av förändringar i skolans organisation av undervisningen. Detta aktualiserar i sin tur frågor om hur man kan arbeta språkutvecklande över ämnesgränser och i vad mån alla lärare, oavsett ämnesinriktning, kan hävdas ha ansvar för elevers språk- och andraspråksutveckling. Vidare understryker iakttagelserna från utvärderingsstudien ett behov av att definiera och problematisera begrepp och kategoriseringar som ”språket”, ”flerspråkighet”, ”enspråkighet” och ”modersmål”. Detta för att synliggöra de föreställningar och värderingar som är knutna till dessa kategorier samt den språkhierarki som verkar ligga inbäddad i tillämpningen av dessa begrepp. Men också för att kunna erbjuda en adekvat undervisning som utgår från den enskilda elevens specifika behov och inte baseras i oreflekterade kategoriseringar som exempelvis flerspråkighet och enspråkighet.

### Problematisk kulturalisering

Trots att etnicitet är ett i princip frånvarande begrepp i utvecklingsprojektet talar utvärderingsstudiens empiriska iakttagelser etniska relationer är väldigt närvarande i projektet. Från invandrantätt till internationellt. I syfte att försöka förstå och hantera det sociala samspel som utspelas i skolan och som bitvis upplevs vara problematiskt, har dessa relationer dock snarare tolkats i termer av kultur och kulturella skillnader än etnicitet och etniska relationer. Kultur har med andra ord framträtt som en primär förklaringsmodell i projektet, varmed ”invandrarelever” och deras föräldrar betraktats som kulturellt

<sup>13</sup> Se bilaga 2 för en sammanställning av utvecklingsprojektets fortbildningsinsatser.

annorlunda och mer eller mindre främmande i ”svenskheden”. Frågor om hur etnicitet spelar in i skolans vardagliga praktik, hur etniska relationer skapas och vidmakthålls i skolans sociala samspel och hur föreställningar om ”svenskhets” är centrala för dessa processer har därmed i hög grad osynliggjorts. Detta har motverkat en närmare förståelse av skolan som institution i kontext av samhällets maktrelationer och hur maktrelationer produceras via såväl etnicitet som kön och klass. Likaså hur detta i sin yttersta konsekvens skapar olika och ojämlika villkor för skolans elever.

## REFERENSER

- Cederberg, Meta, (2006), *Utifrån sett – inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*, Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola
- Clifford, James, (1986), "Introduction: partial truths" i Clifford, James, Marcus, George, (eds), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, Berkeley: California University Press
- Dahlström, Emil, (2008), *Normkritisk pedagogik på normativ grund. En analys av arbetsmaterialet Möte med människor från andra kulturer*, Kandidatuppsats Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier Linköpings universitet
- de los Reyes, Paulina, (red), (2006), *Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*, Rapport av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:37, Stockholm: Fritzes
- Emerson, Robert, Fretz, Rachel, Shaw, Linda, (1995), *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago: University of Chicago Press
- Eriksson, Bengt, G. Karlsson, Per-Åke, (2008), *Att utvärdera välfärdsarbete*, Stockholm: Gothia Förlag
- Franke-Wikberg, Sigbritt, (1992), *Utvärderingens mångfald – Några ledtrådar för vilsna utbildare*, Projekt rapport 1992:4, Stockholm: UHÄ FOU
- Geertz, Clifford, (1993), *The interpretation of cultures: selected essays*, London: Fontana
- Gruber, Sabine, (2007), *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*, Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier Linköpings universitet
- Gruber, Sabine, (2008), *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*, Stockholm: Liber
- Hassel; Agneta, Ekberg; Camilla, (red), (2008), *Modersmålslära berättar*, Malmö: Malmö högskola
- Hastrup; Kirsten, Hervik; Peter, (1994), *Social experience and anthropological knowledge*, London: Routledge
- Lunneblad, Johannes, (2006), *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*, Göteborg: Göteborgs universitet
- Kamali; Masoud, (2002), *Kulturkompetens i socialt arbete: Om socialarbetarens och klientens kulturella bakgrund*, Stockholm: Carlssons bokförlag
- Kamali; Masoud, Sawyer; Lena; (red), (2006), *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:40, Stockholm: Fritze
- Kvale; Steinar, (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur
- Caroline; Ljungberg, (2005), *Den svenska skolan och det mångkulturella projektet*, Malmö: Internationell migration och etniska relationer Malmö högskola
- Meeuwisse, Anna, (1996), "Projektets dolda funktioner" i Sahlin, Ingrid, (red), *Projektets paradoxer*, Lund: Studentlitteratur

- Nilsson Lindström, Margareta, (1999), *En processutvärdering av projektet New Deal. Ett vägledningsprojekt för långtidsarbetslösa kvinnor inom kontor och handel*, Evaluation Studies 1999:4, Lund: Department of Sociology Lund University
- Pedagogiskt Centrum, (2007), *Pedagogiskt Centrum. Hur ska vi uppnå en gemensam vision kring den mångkulturella skolan?*, Dokumentation från Crearum-seminarium 2007
- Projektansökan Pedagogiskt centrum, Från invandrartätt till internationellt
- Rabo; Annika, (2002), "Utvärdering som moderna ritualer" i Rombach, Björn, Sahlin-Andersson, Kerstin, (red), *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, Stockholm: Santéus förlag,
- Rombach, Björn, Sahlin-Andersson, Kerstin, (red), 2002, *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, Stockholm: Santéus förlag
- Runfors, Ann, (2003), *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Stockholm: Prisma
- Sahlin, Ingrid, (1996b), "Inledning" i Sahlin; Ingrid; (red), *Projektets paradoxer*, Lund: Studentlitteratur
- Schierup; Carl-Ulrik, Ålund; Aleksandra, (1991), *Paradoxes of multiculturalism: essays on Swedish society*, Avebury, Aldershot
- Skolverket, 2002, *Flera språk – flera möjligheter: Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*, Rapport 228, Stockholm: Skolverket
- Skolverket, 2008, *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*, Rapport 2008:321, Stockholm: Skolverket

## Bilaga 1.

### **Sammanställning av utvärderingens datamaterial**

Ljudinspelade intervjuer:

- 5 intervjuer med olika arbetslag, som representerar grundskolans samtliga åldersstadier samt gymnasieskolan
- 3 intervjuer med modersmållärare
- 2 intervjuer med styrgruppen
- 4 enskilda intervjuer med rektorer

Samtliga intervjuer har pågått mellan 30-45 minuter.

Observationer:

- 1 observation vid referensgruppsmöte
- 6 observationer vid styrgruppsmöten, varav 5 är genomförda under 2008
- 2 observationer av föreläsningar

Skriftlig dokumentation:

- 17 protokoll från styrgruppsmöten
- 2 dokumentationer från Crearum-seminarier
- Projektansökan till Myndigheten för skolutveckling
- Sammanfattande slutrapport från utvecklingsområdet *Från invandrartätt till internationellt*, som skickats in till Myndigheten för skolutveckling
- Diverse mejl-korrespondens från projektledningen till styrgruppen

## Bilaga 2.

### **Sammanställning av utvecklingsprojektets fortbildningsinsatser**

Gemensamma föreläsningar:

- föreläsning med Ingela Olsson - Barnuppfostran i olika kulturer
- föreläsning med Gunilla Ladberg - *Språk och flerspråkig utveckling*

Föreläsningar för specifika grupper och representanter:

- föreläsning med Pirjo Lahdenperä för rektorer och deras respektive ledningsgrupp  
*Interkulturalitet i lärande, skolutveckling och ledarskap*
- föreläsning med Lena Sjöqvist för lärare på 7-9 skolor och gymnasieskolan som medverkar i projektet - *Språk och kunskapsutvecklande arbetsätt*
- föreläsning med Laid Bouakaz för skolledare och medarbetare på skolor som medverkar i projektet - *Om skola och föräldrasamverkan*

Övrigt

Cirka 40 medarbetare från projektet deltog i en konferens - *Flerspråkighet i fokus*

Litteraturstudier

- Olsson Ingela, Möten med människor från olika kulturer
- Ladberg Gunilla, Skolans språk och barnets





Vid institutionen för samhälls- och välfärdsstudier bedrivs utbildning, forskning och annan verksamhet med anknytning till breda samhällsfrågor och välfärd. Verksamheten domineras av utbildningar riktade mot välfärdssektorerna vård, skola och omsorg: Lärarprogrammet, programmet för Samhälls- och kulturanalys, Sjuksköterskeprogrammet, Arbetsterapeutprogrammet och Socionomprogrammet.

Forskning och forskarutbildning bedrivs huvudsakligen inom Institutet för forskning om migration, etnicitet och samhälle (REMESO), den nationella Forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD), Forskarskolan i pedagogiskt arbete samt Nationella institutet för forskning om äldre och åldrande (NISAL). Vid sidan av dessa verksamheter finns också ProCultus, Människa, teknik och samhälle (MTS), samt ett nationellt centrum för tekniken i skolan (CETIS).