

Flerspråkighet inom lärarutbildningen

Ett perspektiv som saknas

Marie Carlson

MULTILINGUALISM IN TEACHER EDUCATION – A MISSING PERSPECTIVE.

This article is based on fieldwork within teacher education. Questions were asked about how student teachers are prepared for work/employment in an educational system characterized by pluralism in terms of multilingualism and a second-language perspective. Is a multilingual perspective presented in teacher education as a competence for some or for all? The answers can be seen as fairly meagre, but this also tells something more general about how issues about language and pluralism are regarded. Perspectives on multilingualism and second language acquisition (if and when they are mentioned) are often related in various ways to “the Others” and to a “deficiency perspective”. These topics are dealt with in the first part of the article. In next section discussing multilingualism, also seen as an asset, we encounter actors mostly within the field of linguistics. Didactic aspects as well as questions of identity are highlighted. The article ends with a more comprehensive discussion on multilingualism, second-language perspective and governance/policy documents. Teacher education appears to be fairly national(ist), in spite of recurring talk about increasing globalization, and internationalization.

Keywords: Teacher education, multilingualism, second-language perspective, transnationalism.

Sedan mitten av 1990-talet beskrivs Sverige på politisk nivå som ”mångkulturellt” och som ”annorlunda” än tidigare. Genom invandring, ökad internationalisering och globalisering är Sverige inte sig likt. Detta är ett ”faktum” som skall vara en viktig utgångspunkt i de diskussioner som förs. I slutbetänkandet från invandrapolitiska kommittén *Sverige, framtiden och mångfalden* (SOU 1996:55) skriver man:

Marie Carlson är filosofie doktor i sociologi verksam som forskare vid Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet och gästforskare inom utbildningsvetenskap vid Södertörns högskola. E-post: marie.carlson@kultur.gu.se

Att Sverige i dag är annorlunda än för tjugo år sedan är en viktig utgångspunkt. Genom de senaste decenniernas invandring och genom internationaliseringen har Sverige blivit mångkulturellt. Detta är ett faktum som måste avspeglas i den nya politiken (SOU 1996:55, s 309).

Begreppet ”mångfald” används i SOU-rapporten både deskriptivt för *det nya annorlunda Sverige* och normativt för en ny generell politik som ”måste sträva efter att bryta upp gränsen mellan ’vi’ och ’dom’, mellan ’svenskar’ och ’invandrare’” och att se mångfald ur ett resursperspektiv (s 311–312). Talet om mångfald har inte minskat under senare år. Snarare kan mångfald idag ses som en spridd samhällelig diskurs – såväl inom näringslivet som i offentlig verksamhet och dagligt tal – ofta tillskriven ett positivt värde. Mångfaldsdiskussionen gäller även skola, utbildning och den språkliga situationen. Vid sidan av svenska och fem officiellt erkända inhemska minoritetsspråk talas i Sverige idag närmare 200 språk. Och i svensk grundskola finns idag ca 140 modersmål. Sverige har blivit mångspråkigt. Uppskattningsvis finns över en och halv miljon invånare i landet som har ett annat språk än svenska som första språk/modersmål. Detta är naturligtvis en utbildningssituation som ställer krav på och utmanar såväl dagens som framtida lärare. I propositionen *En förnyad lärarutbildning* för nuvarande lärarutbildning (Prop. 1999/2000:135), där man skriver om ett ”förändrat läraruppdrag”, betonas också mångfald som ett centralt begrepp relaterat bland annat till ”nya språkliga etniska och religiösa grupper”:

I den nya läraruppgiften ingår att verka i ett samhälle som präglas av etnisk och kulturell mångfald. Migrationen har medfört ökade krav på förståelse och respekt för olika kulturella identiteter. Nya språkliga etniska och religiösa grupper medför krav på en vidgad sociokulturell kompetens hos alla medborgare [...] Detta ställer ökade krav på att lärarna dels utbildas för att kunna verka i en mångkulturell förskola, skola och vuxenutbildning, dels utvecklar förmågan att förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle (Prop. 1999/2000:135, s 9).

Här står att läsa en om ”en vidgad sociokulturell kompetens”, men hur förbereds lärarstudenter i lärarutbildningen för arbete i en skola som präglas av mångfald just i relation till språk/flerspråkighet och andraspråksperspektiv? Hur talar man om språk och mångfald? Sådana frågor har jag undersökt i en delstudie inom ramen för ett mångvetenskapligt forskningsprojekt, *Lärarutbildning i ”mångfalds-Sverige”*

– *Klass, kön och etnicitet i ett jämförande perspektiv*.¹ Framträder ett flerspråkighetsperspektiv i utbildningen som en kompetens för vissa eller för alla? Hur ser olika aktörer inom utbildningen på ”språkliga mångfaldsfrågor”? Det är frågeställningar av detta slag som jag nu skall diskutera i denna artikel.

I vårt projekt undersökte vi framför allt det så kallade allmänna utbildningsområdet – AUO – i ”den förnyade lärarutbildningen”, som tillkom genom 2001 års lärarutbildningsreform. Vi gjorde nedslag vid ett flertal lärosäten och har använt olika slags data (Marie Carlson & Annika Rabo 2008). Själv bedrev jag fältarbete inom en större lärarutbildning, där jag deltog i kurser inom det allmänna utbildningsområdet – från första terminen med en nybörjargrupp fram till den färdiga läraren i examination och som samtalspartner i en intervju. Det empiriska materialet består av fältanteckningar, intervjudata² och en mängd skriftliga källor, utvärderingar, kursplaner, styrdokument och examensarbeten. Intervjuer genomfördes med både studenter och lärarutbildare.³ Till artikeln här om flerspråkighet och andraspråksperspektiv inom lärarutbildningen används också material från intervjuer med ämnesföreträdare för svenska/svenska som andraspråk vid samtantalet åtta olika lärosäten.⁴

Materialet tolkas främst utifrån en diskursanalytisk läsning av tal och text *om* utbildningen och *i* utbildningen. Framträdande tankemönster liksom systematiskt återkommande föreställningar och begrepp uppmärksammas i analysen (Fairclough 1995, Fleck 1997). Inom lärarutbildningen finns många diskursiva arenor – ”samtalsrum” – som kursportalen, bibliotek, fikarum, basgrupper, VFU (den verksamhetsförlagda utbildningen), föreläsningssalar och seminarierum. Men det finns också diskursiva rum utanför lärarutbildningen som behandlar språk och mångfald som till exempel det offentliga samtalet, debatten i media liksom olika utredningar och rapporter. I synnerhet språkliga frågor, flerspråkighet hamnar ibland i hetluften med många tyckare kring sig. Debatten om ”blattesvenska” i Dagens Nyheter våren 2006 är ett exempel. Ett annat är valfrågan om Sverige som flerspråkigt – en debatt som språkforskaren Inger Lindberg beskrev som ”mer livlig än kunnig” i artikeln ”Myter om tvåspråkighet” (Lindberg 2002, s 22).

Om språkfrågan varit het i media och samhällsdebatt, tycks den inom lärarutbildningen snarare präglas av en lågmäldhet – om den alls hörs. I min fältstudie ställde jag frågor inom AUO till både utbildare och studenter, om hur man definierar andraspråksperspektiv och hur man ser på flerspråkighet. På sätt och vis kan resultatet, de svar jag fick, ses som ganska magert, men detta säger också något mer allmänt om hur man inom en lärarutbildning betraktar språkfrågor och mångfald. I de kategoriseringar och tolkningar som kommer till uttryck,

framträder att flerspråkighets-/andraspråksperspektiv (om eller när det uppmärksammas) på olika sätt ofta relateras till ”de andra” och till vad som delvis kan kallas ett bristperspektiv. Liknande tal hörs också från andra lärosäten.

Nyss nämnda tematik behandlas först i artikeln. Därefter följer ett avsnitt om att se flerspråkighet ur ett mer generellt perspektiv, där flerspråkighet också betraktas som en resurs – här talar framför allt olika ämnesföreträdare inom det språkliga fältet. Didaktiska aspekter liksom identitet och social kategorisering uppmärksammas. Sist i artikeln för jag en avslutande och mer övergripande diskussion kring flerspråkighet och andraspråksperspektiv med fokus också på styrdokument. Lärarutbildningen framstår som tämligen nationell trots återkommande tal om ökad globalisering och internationalisering. I denna diskussion, som även inbegriper 2008 års utredning – *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) – aktualiseras ett transnationellt perspektiv på utbildning och kompetens.

Flerspråkighet – en fråga om ”de andra” /för ”de andra”

Det är framför allt det allmänna utbildningsområdet, AUO, som vi studerade i vårt projekt om lärarutbildning i mångfaldssverige. AUO är ett utbildningsområde som skapades i syfte att hålla samman lärarutbildningen i en gemensam obligatorisk kunskapsbas. I denna del av utbildningen som motsvarar tre terminers studier, ska för läraryrket centrala kunskapsområden få plats. Det är emellertid inte alls självklart vad som ska ingå i AUO, den gemensamma kunskapsbasen, som skall vara användbar för alla stadier inom skolsystemet, oavsett vald inriktning i själva lärarutbildningen.⁵ Snarare pågår vissa stridigheter om innehållet – det kan vara fråga om såväl vetenskapliga perspektiv som ideologiska värderingar och ekonomisk prioritering (Carlson 2008, Åberg 2008a). I olika sammanhang hänvisar dock språkvetare återkommande till att Sverige är att betrakta som mångkulturellt liksom dagens svenska skola och att en nyexaminerad lärare därmed bör känna till vad det innebär – såväl teoretiskt som metodiskt – att både lära sig ett andra språk och att lära på andra språket (t ex Hyltenstam & Lindberg 2004). Språkforskarna menar sålunda att ett andraspråksperspektiv är något för alla lärare att ha viss kunskap om – en slags allmän språkkompetens.

En vag förståelse – fokus på ”det egna”

En återkommande fråga i min delstudie handlade om hur olika aktörer inom utbildningen ser på språkliga mångfaldsfrågor. Vilka perspektiv och föreställningar dominerar? Hur definieras olika begrepp i sammanhanget? Vad inkluderas och vad exkluderas i de diskussioner och förhandlingar som förs? Inom AUO var det inte ovanligt att jag fick mycket vaga svar på min fråga om andraspråksperspektiv: ”Jag känner bara igen begreppet, men jag kan inte utveckla det och jag har inte använt det i lärarutbildningen”, svarar till exempel en lärarutbildare från humanistisk fakultet. En centralt verksam person inom utbildningsvetenskaplig fakultet trodde inte att begreppet andraspråksperspektiv generellt fanns med i lärarutbildningen, något han/hon såg som allvarligt, ”för det är ju något som alla ställs inför”. Inställningen att andraspråksperspektiv är något som alla möter, var dock inte vanlig. Snarare talade fler om begreppet som något som endast berör vissa och inte sällan tycktes begreppet vara helt obekant. Följande samtal utspelar sig mellan mig och en lärarutbildare från naturvetenskaplig fakultet.

MC: Om jag säger andraspråksperspektiv, hur skulle du definiera det som ett begrepp till exempel själv?

IP: Vi undervisar på svenska, så det är den minsta gemensamma nämnaren för dem som går på utbildningen. Och sedan så är ju kurslitteraturen på svenska också. Men i mitt ämne så är det ju naturligt att kurslitteraturen är på engelska, därför att det finns ingen svensk litteratur där egentligen. Och hela forskningsvärlden talar engelska. Och det är väl kanske inte riktigt samma sak i utbildningsvetenskapen. Det är jag inte så orienterad i, men jag anser det naturligt, att alla ska ha tillgång till i alla fall engelska som ett andra språk, som går väl att använda. Så man har tillgång helt enkelt till litteraturen.

Engelska blir här det som aktualiseras som andraspråk – inte minst inom naturvetenskapligt utbildningsområde – hela forskarvärlden där talar engelska. Kanske är det annorlunda inom utbildningsvetenskap – ett ämnesområde som lärarutbildaren inte relaterar det naturvetenskapliga fältet till. Själva begreppet andraspråksperspektiv aktualiseras inte i det svar som ges. När intervjupersonen uttalar sig om språk sker det i relation till *mitt* ämne i förhållande till utbildningsvetenskap, där det inte ingår. Det egna ämnet skiljs ut. För utbildningsvetenskapligt fält använder utbildaren vad som i diskussion och debatt ibland kallas ”en snäv och exkluderande tolkning” och som ofta står för disciplinen pedagogik (Askling 2006).

Intervjun som social interaktion – ”vi” och ”de andra”

Naturvetaren ovan förmedlar förvisso inte några direkt starkt uttalade värderingar, även om det i tolkningen går att utläsa ett värderande skillnadstänkande. Mer direkta värderingar artikuleras dock när vi talar vidare och jag som intervjuare ställer en följdfråga. Men här bör tilläggas att det inte handlar om ”rätt” eller ”fel” i det samtal som äger rum. Snarast är intervjun att betrakta som en form av social interaktion, där både forskaren och den intervjuade ingår i ett symboliskt förhandlingsspel (Holstein & Gubrium 1999, Boland & Tenkasi 1995, Kvale 1996). Intervjun kan utifrån detta synsätt betraktas och analyseras både som en kunskapande process i sig och ”som en slags arena, där befintliga diskurser ger avtryck och inverkar på samtalet” (Sahlin 2001, s 49). I linje med detta resonemang kan intervjuaren även förväntas vara mer aktiv än i en strukturerad intervju (Alvesson & Deetz 2000, s 83–87, Holstein & Gubrium 1999, Talja 1999). I själva intervjusituationen kan det då vara fruktbart att aktivera olika synsätt och alternativ – något som jag gör i det fortsatta samtalet.

MC: Ja. Sedan kan man ju också se på andraspråksperspektiv utifrån de barn, elever, som de blivande lärarna kommer att möta i skolan. Och där är det ju så, att många barn idag inte har svenska som första språk. Så där kan man ju också lägga ett andraspråksperspektiv att förbereda lärarna för att de kommer att möta barn, som inte har svenska som första språk.

IP: Ja, du menar så, ja just det. Det kan ju inte jag göra. Vad jag kan ta upp är sådana saker som, om jag återgår till kreationismen som passar bra här, att jag kan ju ta upp det här att man i många radikala religiösa kretsar inte accepterar den materialistiska världsbild, som vi har i den västerländska vetenskapen. Och det är en sak som vi diskuterar mycket. Och vi diskuterar just att man får vara varsam och tänka sig för lite grann, när man tar upp detta tema. Det kan vara väldigt känsligt. Men det gäller inte språk egentligen, för det gäller såväl invandrare som svenska familjer. Det är ingen skillnad egentligen, men det är mera en kulturell mångfald där kanske som det handlar om, men något slags språkperspektiv har jag nog inte egentligen.

När lärarutbildaren hör om barn som inte har svenska som första språk går han/hon i ett första skede över till att tala om ”radikala religiösa kretsar” som står för ”kreationism” och ”inte accepterar den materialistiska världsbild, som ’vi’ har i den västerländska vetenskapen”. En påtaglig uppdelning i ”vi” och ”de” framträder kopplat till ett slags upplysningsstänkande i utbildningssituationen (jfr Tesfahuney 1999), där

utbildaren i sin undervisning kan ta upp och diskutera kreationismen med viss varsamhet. Utbildaren gör här en ganska grov generalisering, där ”de andra” tillskrivs vissa ståndpunkter som ”vi” i västerländsk kulturskrets inte står för. Barn som inte har svenska som första språk tycks per automatik hamna i en icke västerländsk kunskapskrets och behöver upplysas. Sådana generaliseringar, föreställningar om ”de andra”, en slags stereotypifiering liksom en homogenisering har uppmärksammats inom omfattande forskning, där man studerat till exempel migration och etniska relationer (t ex Hall 1992, Tesfahuney 1998) – inte minst också i studier av utbildning i svensk kontext (t ex Carlson 2002, Osman 1999, Runfors 2003, Sjögren m fl 1996, Åberg 2008b).

Situationens och kontextens betydelse

I citatet om kreationismen kan vi även se att det sker en förskjutning av förståelse och inställning under samtalets gång. Det är vanligt att betydelser kan variera i ett och samma samtal. Betydelser skiftar utifrån relationer, kontexter och situationer som aktiveras i själva samtalet. Ett begrepp kan därmed såväl ifrågasättas som reproduceras i en konkret artikulation och delvis motstridande ståndpunkter kan mycket väl uttryckas av en och samma person under berättandets gång (Baumann 1996, Talja 1999). Utbildaren blir i samtalet med mig uppmärksam på att det han/hon tar upp kanske inte bara gäller invandrare utan också svenska familjer. Och kanske handlar det inte heller längre om språk som min fråga först gällde. Det sker en slags kulturalisering av en grupp barn i den tankegång som utvecklas. Att associera, referera till kulturella aspekter är inte ovanligt då man talar om språk och mångfald i lärarutbildningen – det sker dagligen på seminarier, i allmänna samtal och föreläsningar men också i intervjuer (jfr Åberg 2008a). Men kultur tillskrivs huvudsakligen ”de andra” – det är inget som omtalas generellt i förhållande till ”oss svenskar” (Carlson 2002, Rabo 2008, Runfors 2003, Åberg 2008b). En lärarstuderande, som menar att ”det mångkulturella det har ju varit väldigt mycket i religion”, relaterar också till kultur i sitt försök att definiera andraspråksperspektiv.

MC: Då finns det också ytterligare ett begrepp, som möjligtvis skulle kunna passa in, när vi nu hamnade i den här diskussionen [om det mångkulturella] och det är andraspråksperspektiv.

IP: Det har jag inte stött på, möjligtvis att jag har hört det någon gång utan att reflektera på det så. Om jag ska försöka definiera det, så är det väl just det där att man har ett andra språk och att man i det där språket får också en kulturtillhörighet och en kulturförståelse, tydligt kopplat till språket då. Men jag har inte hört det tidigare.

Det svenska som norm – enspråkighet

När lärarutbildaren från naturvetenskaplig fakultet i sitt svar tidigare ändå vill avgränsa sig mer mot språk som begrepp, menar han/hon att ”något slags språkperspektiv har han/hon nog egentligen inte”. Dock sades inledningsvis att undervisningen inom lärarutbildningen sker på svenska – svenska är den minsta gemensamma nämnaren för dem som går på utbildningen. Svenska språket uppfattas här som något givet – som en självklar norm för utbildningen – man skulle till och med kunna säga en enspråkig norm utan någon slags problematisering (Evaldsson 2002, Lindberg 2007). Sammantaget tycks denna lärarutbildare befinna sig långt ifrån de diskussioner som förs om dagens svenska skola och samhälle med olika språkliga varieteter – ett vardagsliv med flera språk och kryssande mellan olika språk i olika situationer och kontexter (Axelsson 2004, Cromdal & Evaldsson 2003, Evaldsson 2000, Fraurud & Bijvoet 2004, Haglund 2005). Inget sägs heller om internationalisering av utbildning, där man kan tänka sig studentutbyte med undervisning på ett annat språk än modersmålet eller arbete/praktik i annat land under en period. Även om en svensk enspråkig norm tas för given, uttalar sig utbildaren inte normativt i meningen om hur det bör vara – det finns det dock andra som gör. Det finns också de som är emot att olika språk skall användas i skolan i Sverige – en lärarstuderande säger till exempel:

... svenska språket är ett arbetsverktyg i skolan. Det är ju inte bara ett isolerat skolämne, utan det är ett arbetsverktyg för att lära sig alla andra ämnen. Men jag vet att på vissa skolor, så tar man hjälp av flerspråkiga lärare då, som till exempel inom matte hjälper elever genom att undervisa då på till exempel arabiska eller kurdiska. Det kanske behövs i vissa fall för att förklara vissa nyckelbegrepp, men jag är emot att vi ska använda oss av olika språk i undervisningen i skolan i Sverige.

Språkfrågan tar specialisterna hand om

Egentligen är det svårt att inom AUO finna någon mer allmänt initierad diskussion om andraspråksperspektiv och flerspråkighet, även om det förekommer sporadiska storföreläsningar som behandlar tematiken. Situationen skiljer sig inte nämnvärt från övriga landet utifrån de sökningarna vi gjort på till exempel kursinnehåll och utifrån de intervjuer som genomförts. Lärarutbildningen, där jag bedrivit min fältstudie, är vad gäller språkliga perspektiv ännu inte att uppfatta som en komplett miljö på det sätt som man annars ofta beskriver sitt lärosäte

i allmänhet och den utbildningsvetenskapliga fakulteten i synnerhet (se vidare Carlson 2008). Dock pågår ständiga diskussioner och aktiviteter på olika håll vad gäller språkfrågan – något som också flera utbildare hänvisar till. Återkommande får jag höra om ”de andra” som talar *för* språkfrågan, som lobbar och jobbar för att få med ett språkperspektiv generellt inom lärarutbildningen. Ibland kallas dessa andra för experter. Så säger till exempel en lärarutbildare på utbildningsvetenskaplig fakultet. Också att definiera ett andraspråkperspektiv lämnas till experterna, som håller storföreläsningar om tvåspråkighet.

IP: Ärligt sagt så tror jag att vi ganska mycket lämnar det där åt någon expertis, som får ta upp de frågorna. Det skulle bli spekulativt, det skulle bli ideografiskt, för jag skulle bara prata om mig själv då och då vore det rätt ointressant. Jag tror att det finns en allmän medvetenhet om att den här problematiken existerar och att den har en stor inverkan. Och alla märker det så fort de kommer ut på praktik, att det här är någonting, som spelar väldigt stor roll, i synnerhet på vissa skolor naturligtvis. Men ska vi säga, de samlade insatserna mot det lämnas nog mycket åt specialister, föreläsare i detta, som har också workshops osv. om detta.

Även en centralt placerad person inom lärarutbildningens organisation kommer in på dessa experter när han/hon svarar på min fråga om ett generellt andraspråkperspektiv i lärarutbildningen.

IP: Det var ju något som vi hade initialt. Jag vet inte när du gick det allmänna utbildningsområdet? Men i första kursen första terminen så var ju svenska 2, XX och de, de var inkopplade då för att lärarstudenterna skulle få det perspektivet. Men tyvärr har det fallit bort.

”De inkopplade” som åsyftas är främst språkvetare från humanistisk fakultet – ofta representanter för ämnet svenska som andraspråk. Genom sin centrala position har personen, som uttalar sig här, en viss överblick över hela lärarutbildningen och är medveten om de kamper för olika perspektiv som pågår inom utbildningen. Han/hon beklagar att perspektivet fallit bort, vilket kan tolkas som att det ändå borde vara med.

Flerspråkighet – en fråga/en resurs för alla

Förespråkarna, de insatta specialisterna, är ganska distinkta i sina definitioner och i vilken riktning man bör sträva. De betonar återkommande vikten av att se flerspråkighet och andraspråkperspektiv som en generell fråga – ofta i termer av resurser. Man talar om olika slags

tillgångar – det kan vara fråga om såväl kognitiva som sociala aspekter (jfr Lindberg 2002). Sådana tankar aktualiseras även av lärarstudier som valt svenska/svenska som andraspråk som sin specialisering. Om man som lärare saknar särskild kunskap om de två- eller flerspråkiga barn som man kan tänkas möta, då kan man helt enkelt ha svårt att se möjligheter eller lösningar på problem. Ett bristtänkande styr i stället handlingar och överväganden (jfr Gruber 2003, 2007, Runfors 2003). En lärarstudent kommer in på sådana tankegångar i samband med att jag undrar över lärarutbildningens avsaknad av mångfaldsperspektiv, som han/hon aktualiserat tidigare i vårt samtal.

MC: ... ja alla skolor, de präglas ju av mångfald på olika sätt naturligtvis, men om inte utbildningen [= lärarutbildningen] präglas av mångfaldsperspektiv, vad ser du för problem med detta?

IP: Ett problem jag kan se, för jag har själv, jag har läst till svenska 2 också. Och har man inte fått det perspektivet [...] Alltså det är ofta man ser på, kanske eleven med utländsk bakgrund som ett problem, för att man inte har den kunskap om hur man bemöter dem. Och kunskap om hur man kan arbeta språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Så det är en kunskapsbrist man har [som lärare], just att man inte har med det perspektivet. Och då kan det vara svårt att se lösningar också, om man ser problem. Man kanske har svårt att se det som en tillgång också, för det kan ju innebära praktiska problem.

MC: Tolkar jag dig rätt här att du tycker att det skulle vara mer generellt, ett andraspråksperspektiv för alla i lärarutbildningen?

IP: Ja, det tycker jag, för de flesta kommer att möta sådana elever. Och om man inte kan se förbi språkliga problem, så kan det vara svårt att möta deras kunskapsutveckling också. Så det, det ser jag.

Lärarstudenten, förmodligen en kommande ämnesföreläsare för svenska och svenska som andraspråk, menar alltså att ett andraspråksperspektiv bör vara ett generellt kunskapsområde i lärarutbildningen. Han/hon ser en kunskapsbrist hos läraren och i förlängningen i lärarutbildningen om inte perspektivet i fråga finns med. Trots betoning av resurstänkande och möjligheter, pekar studenten även på att det kan finnas praktiska problem i skolarbetet. Just *hur* man kan och *bör* arbeta med svenska som andraspråk i skolpraktiken diskuteras i olika sammanhang – både innehållsligt och organisatoriskt (Evaldsson 2002, Gruber 2003, 2007, Hyltenstam & Lindberg 2004, Runfors 2003). I synnerhet språkliga föreläsare menar att denna diskussion

förs i alldeles för liten utsträckning inom lärarutbildningen och man driver på olika håll ett betydande arbete för att språkfrågan ska få mer genomslagskraft i utbildningen som helhet.⁶

Kamp om kurser och perspektiv

I det dagliga arbetet i lärarutbildningen ger många olika aktörer uttryck för både överlappande och motstridiga synsätt. Olika värdehierarkier, föreställningar om ”de andra” och ”varandra” uttrycks, förhandlas och upprätthålls (Carlson 2008, Lindberg 2002, s 31, Åberg 2008b). Det dagliga utbytet sker också i sammanhang, situationer som kan beskrivas som diskursiva kamper på territorier, där olika företrädare argumenterar för det egna arbetssättet – det egna perspektivet (Becher & Trowler 2001). Just kampmetaforer är vanliga i berättelser om alternativa synsätt som olika aktörer önskar få med inom AUO. Företrädare för till exempel vuxenpedagogik eller för andraspråks- och flerspråkighetsperspektiv talar i termer om ”att de sprängt sig in”, ”fått in en kil genom sin närvaro med storföreläsningar på AUO-kurser” och ”att de arbetat mycket för att få genomslagskraft”. Mindre arbetsgrupper bildas. De diskussioner som förs handlar bland annat om makt, tolkningsföreträde och om att finna lämpliga strategier att driva sina synpunkter så framgångsrikt som möjligt. Som påpekats tidigare handlar stridigheter och diskussioner om såväl vetenskapliga perspektiv som ideologiska värderingar och ekonomisk prioritering – tid och pengar. Så här säger en utbildare i svenska som andraspråk vid humanistiska fakulteten:

Det är det som det också – det handlar ju om timmar och tjänstgöring och tid och så va. Så att då får man kryssa fram så här strategiskt så att man inte rycker undan benen [...] en av förutsättningarna har ju varit att vi har försökt behålla andelarna i utbildningen. För annars får man genast någon som går emot en [...] börjar man att förändra andelarna och säga att ’nej, nu får ni släppa ifrån er så att vi också får’ – då är det stopp. Då kör man i vägen.

I synnerhet är det inom AUO, som alla har en chans att slå sig in och försöka ta för sig av de andelar som står till buds. Vad som ibland händer i denna konkurrenssituation, kan uppfattas som en låsning, som gör att studenterna kan gå miste om att möta perspektiv de behöver för den verklighet som väntar:

Då är det på något sätt så att de ämnen eller det stoff som lyckats komma in där, de slår vakt så hårt va. Det handlar om tjänster och timmar – löjligt egentligen. Detta styr mycket mer, måste

jag säga än hur det ser ut i verkliga livet och vad studenterna kommer att möta [= elever med annat modersmål än svenska, flerspråkighet]. Det har ju varit alldeles för litet [= flerspråkighetsperspektiv] – så det är ju bara att hoppas att det är en liten förändring på gång och att vi får komma in.

Den arbetsgrupp som verkar för att inkludera svenska som andraspråk som ett generellt perspektiv inom AUO – bland annat genom storföreläsningar – har alltså i sitt arbete att förhålla sig till både ekonomi och olika discipliner med sina specifika synsätt. Man interagerar också med själva svenskämnet och med litteraturvetenskap, ämnen ”där man inte alltid uppmärksammar eller förstår vikten av ett andraspråksperspektiv”. Tre humanistiska ämnen kan därmed samtidigt slåss om att få delta med språkliga perspektiv på en AUO-kurs förlagd vid till exempel ”Pedagogen”, institutionen för pedagogik och didaktik (IPD). Pedagogen (IPD) – inte sällan kallad ”den stora aktören” – ansvarar för ungefär hälften av lärarutbildningen och har verkat länge inom utbildningen. Både Pedagogen och svenskämnet ”med modersmålet som har en särskild klang”, beskrivs av andraspråkföreträdarna som traditionstunga, vilket innebär att ”det är ett tufft arbete att förändra”. Det förekommer också diskussioner om att man skall försöka samarbeta mer de språkliga ämnena sinsemellan i något som man kallar integrerad svenska, där delar av lärarutbildningen i svenska och svenska som andraspråk ska vara gemensam för att också svensklärare ska få med andraspråksperspektivet i sin utbildning. Ytterligare en kontrahent att förhålla sig till i förändringsarbetet är Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFL), som ansvarar för hela lärarutbildningen.

... UFL också som ansvarar för lärarutbildningen då. Och där ... måste vi förankra detta också och så långt har vi inte kommit ännu. Vi har nämnt det för dem, så de vet om att det pågår. Det är ju hela tiden ett försiktigt tassande. Därför att ska man förändra någonting som är så tungt ... Och det är så stora förändringar, så det gäller hela tiden att man kommer in rätt. Annars så så möter man bara motstånd, så resonerar vi i alla fall.

UFL är för det aktuella lärosätet, Göteborgs universitet, det särskilda organ, som man föreslog i *En förnyad lärarutbildning* (SOU 1999/2000:135) skulle inrättas vid varje lärosäte för att säkra en sammanhållen utbildning. I samband med Högskoleverkets utvärdering 2005 fann utvärderarna dock att detta organ vid lärosätet haft svårt med samordning och legitimitet: ”alla vill samordna och ingen vill samordnas” (HSV 2005:17R, del 2, s 38). Våren 2006 skedde en viss omorganisation och sex lärarutbildningsråd, LUR-grupper, inrättades

som en del i UFL. Dessa grupper skall tillsammans med institutionerna bland annat initiera och leda förändring och utveckling av inriktningar och AUO (Självvärdering 2007, s 39). LUR-grupperna är därför ännu en aktör som olika grupper har att arbeta mot. Det kan handla om formell uppvaktning, men också om mer informella kontakter. Som en av de aktiva för svenska som andraspråksperspektiv säger:

Det är så många aktörer som måste involveras i detta – det är därför det är så stort arbete och det känns så tungt många gånger, när man ska göra sådana här förändringar. Det är inte bara att föreslå.

Även på andra lärosäten berättas om liknande arbeten. Mer eller mindre inofficiella nätverk bildas för att få in andraspråksfrågor i lärarutbildningen som helhet, ”så att inte några studenter ska ha gått ut utan att ha stött på det här” (lärarutbildare vid Uppsala universitet). Ofta betonas också här den kraft och energi som man får lägga för att driva sitt perspektiv: ”Som svenska som andraspråkslärare får man alltid föra en kamp, oavsett om man är i skolans eller i akademins värld” (lärarutbildare vid högskolan i Malmö). Förespråkarna för ett andraspråksperspektiv vid de olika lärosätena träffas även på nationell nivå och man bjuder in experter/utredare i ämnet till gemensamma arbetsseminarier. Trots den tröghet och det hårda arbete som beskrivs ser man ändå viss förändring. Som en av språkvetarna uttrycker det för den lärarutbildning som jag vistats i:

På Pedagogen har det tidigare varit stängda dörrar och kalla handen, men det börjar röra på sig och nu samarbetar vi i en kurs. Det finns en större lyhörighet och studenterna efterfrågar ’Sv-2-kompetens’.

Men storföreläsningar om andraspråksperspektiv finns inte med för gott. Är det trångt om utrymme för storföreläsningar vid IPD, Pedagoggen, som är den institution där språkvetarna hittills varit mest framgångsrika, så händer det vissa terminer att språkperspektivet hoppas över. ”Det fick inte plats för en stor konferens krävde alltför många lokaler”, sade en av språkvetarna en dag. ”Det får komma med nästa termin i stället”, sade kursansvarig på IPD. Därmed kan perspektivet ännu inte sägas ha etablerats fullt ut, utan är i stället något som delvis kommer och går. Att det däremot bör finnas med generellt det är samtliga språkföreträdare, som intervjuats, överens om. Så här säger en lärarutbildare vid Södertörns högskola:

Ett andraspråksperspektiv det tycker vi att lärarna, att alla lärare borde ha. Inte bara de som ska bli svensklärare, utan alla lärare som ska bli lärare i något ämne måste bli medvetna om att

de kommer att få elever som inte har svenska som förstaspråk eller som modersmål [...] Och det håller vi på att göra om på AUO. Vi har haft som förslag att vi skulle behöva komma in där redan första terminen i AUO – det skulle vara så bra för oss.

Alla som ska bli lärare i ett ämne måste *förstå* och *bli medvetna*. *Medvetenhet* och att *förstå* är begrepp som återkommer i talet om andraspråksperspektiv och flerspråkighet. Eller snarare påpekanden om att det saknas förståelse och medvetenhet. Förespråkarna talar i detta sammanhang ofta om didaktiska inslag. Medvetenhet och förståelse kan ses som *organisering* begrepp i den diskussion som förs. Dessa begrepp återkommer och håller samman talet om flerspråkighet och förståelse för den sociala praktiken. För att synliggöra dessa kursiverar jag dem i fortsättningen.

Språket är verktyget – didaktiska perspektiv

Det arbete som pågår för att inbegripa ett flerspråkighets- eller andraspråksperspektiv i lärarutbildningen handlar således till stor del om att skapa en medvetenhet om pedagogiska eller didaktiska perspektiv ur flera aspekter. Det är fråga om en samtidig kunskapsutveckling och språkutveckling, säger språkforskare och lärare i fältet. En övergripande fråga är ”helt enkelt vad man behöver veta om andraspråksinläring för att kunna anpassa språkundervisningen till elevernas behov på det mest effektiva sättet” (Hyltenstam & Lindberg 2004, s 11–12). Inom forskningen finns ett stort intresse för hur inläringen kan stödjas via undervisning i olika former (ibid). Ytterst handlar det om en generell inställning till språk – att förstå att ”språk är ett verktyg som man använder”. Och detta gäller, enligt en språkforskare och lärarutbildare vid Göteborgs universitet, alla lärare, inte bara språklärare.

Också ämneslärare behöver *förstå* och *vara medvetna* om [min kursivering] de språkliga dimensionerna på det egna ämnet. Och det är ju någonting som är väldigt eftersatt så vitt jag förstår i lärarutbildningen. Och det behövs ju inte bara för elever med andra modersmål [...] det behövs för alla elever.⁷ Olika ämnen ställer ju olika språkliga krav och jag är helt övertygad om att det är många andra elever som slås ut av den anledningen också (språkforskare och lärarutbildare, Göteborgs universitet).

Här inbegrips åter ämneslärare i resonemanget – språkperspektiv berör alla. Ämnesundervisningen kan bli språkutvecklande, om man förstår och blir medveten om de språkliga dimensionerna i det egna ämnet, som en lärarutbildare vid Stockholms universitet framhåller.

Idealet vore att i ämnesdidaktiken borde det finnas ett språkligt moment. Kemispråket, hur ser det ut? Hur ser mattespråket ut? Och då menar jag inte bara ord, utan också hur ser meningarna ut? Hur formulerar vi oss inom det ämnet?

Det skulle här kunna hävdas att språkföreträdarna står för en smalare syn på didaktik, förankrad i en selektiv tradition, där fokus inte i första hand ligger på att problematisera urval, innehåll och meningsskapande (Englund 2007, 2008). Upptagenhet med att förbättra språklig kompetens genom olika metodiska, teoretiska ansatser gör kanske att det egna ämnets selektiva tradition inte sätts under kritisk lupp.

Särskilt i samtal med språkföreträdarna blir det tydligt hur definitioner och forskningsperspektiv förskjuts och förändras över tid. Situation, kontext och olika perspektiv har betydelse för de synsätt som framförs (jfr Baumann 1996, Talja 1999). Många har varit med länge i fältet, både som forskare och utbildare. Diskussionen handlar egentligen *inte* om ett andraspråksperspektiv, säger någon i en intervju, utan om ett *flerspråkigt perspektiv*. Definitionen har vidgats. Men i den sociala praktiken är det ändå ofta svårt att benämna – definitionerna räcker inte till för en komplex verklighet. Inte minst vad gäller beteckningen modersmål, påpekar en språkforskare och utbildare vid Göteborgs universitet. En benämning som man under senare tid återgått till i Sverige, från hemspråk som var den tidigare beteckningen.

... vad betyder modersmål idag, mot vad det betydde tidigare? Det är klart att även om man kan urskilja att det finns elever som har svenska som sitt andraspråk – de kanske har kommit under skoltiden. Då är det ju i allmänhet oproblematiskt. Men det finns ju också en väldigt stor grupp som för det första har flera modersmål och där det inte finns någon rimlig anledning att exakt bestämma vad som är modersmål och andraspråk. De har helt enkelt en språklig repertoar som innehåller flera språk och de har mer eller mindre kommit i kontakt med svenska. Och då finns det ju ingen anledning att bestämma vad som är det ena eller andra. Det påverkar ju naturligtvis också det gamla traditionella svenskämnet i den meningen att de flesta flerspråkiga elever faktiskt läser det ämnet. Det har ju visat sig på kartläggningar och andra undersökningar att det är minoriteten av de flerspråkiga eleverna som läser svenska som andraspråk.

Det finns alltså elever som har en språklig repertoar som innehåller flera språk. Forskningen visar att det snarast är regel än undantag att flerspråkiga barn använder olika språk parallellt i en rad aktiviteter i vardagliga sammanhang (Evaldsson 2002, Haglund 2005, Jørgensen 1998, Rampton 1995). Vissa talar här om ett hybridiserat språkbruk.

Att definiera ett första, andra eller tredje språk är kanske inte ens relevant. Inte heller att tala om en uppdelad parallell tvåspråkighet med en bestämd kodväxling – snarare är det fråga om meningsskapande och förhandling där språk används på ett mångfasetterat sätt i social interaktion och praktik. För undervisningen menar en utbildare och språkforskare att: ”Det är viktigt att *medvetenheten* hos lärarna höjs kring exempelvis kodväxling och att man lär oavsett språk”. Individens ses som en social aktör, delaktig i språkliga samspel där olika uppfattningar skapas, återskapas och omformas. Inte minst är det fråga om identitet också kopplat till språk (Evaldsson 2002, Haglund 2005, Hall 1997, Otterup 2004, Pavlenko & Blackledge 2004). Detta med språkets betydelse för den enskilda individen i identitetsskapande har även med attityder att göra, framhåller flera av de språkliga företrädarna. Och då inte alltid attityder i positiv bemärkelse – stigmatisering och marginalisering nämns i dessa sammanhang (jfr Parszyk 1999). Uppfattningar och värderingar som artikuleras har betydelse också för undervisningspraktiken ute i skolorna – såväl för flerspråkiga elever som för lärare och organisering av undervisning (jfr Nihlfors 2008, s 57). Även sådana aspekter borde behandlas inom lärarutbildningen, menar flera av språkföreträdarna.

Status och social kategorisering

Förutom didaktiska aspekter är således status och attityder liksom bemötande något som språkforskare och lärarutbildare med språklig inriktning återkommer till. En lärarutbildare menar att ”den grupp elever man talar om inte generellt har särskilt hög status”, vilket också återverkar på hur man inom en lärarutbildning väljer att satsa eller snarare inte satsa på frågan. Status relateras, enligt en språkforskare och lärarutbildare vid Göteborgs universitet, också till de lärare som undervisar i ämnet svenska som andraspråk och flerspråkighetsfrågor.

Det rör också lärare som undervisar i ett ämne som inte har hög status. Även om jag nu talar om att det är ett innehåll som måste in i alla lärares utbildning, så är det ändå [...] Det finns liksom ingen längre tradition kring de här frågorna. Och det är en väldig kamp mellan vad som skall in i lärarutbildningen, där det finns företrädare för betydligt mer statusfyllda områden med mycket längre och starkare traditioner bakom sig som har starkare röster.

En annan lärarutbildare och språkvetare vid Stockholms universitet betonar starkt ett maktperspektiv mellan majoritet och minoritetsgrupper. Ämnet har inte hög status därför att det berör grupper som inte anses ha hög status.

Ja, man kan fråga sig det, varför det [ämnet svenska som andraspråk] inte har särskilt hög status och det är, tror jag ... Alltså ska jag svara väldigt enkelt, så är det en sida av makt-perspektivet. Det är precis det. Det är ju [...] det har inte hög status därför att det berör grupper som inte har hög status, om man kan säga så. Alltså så simpelt är en förklaring. Det är den ena förklaringen att målgruppen inte har hög status. Jag tror att svenska som andra språk skulle ha en helt annan status, om de enda som invandrade var högutbildade människor som man såg upp till. Men nu är det inte så, utan det är en massa människor, som man föreställer sig är både primitiva och okunniga och det är deras barn man ska undervisa.

För denna person är alltså den ena förklaringen att målgruppen inte tillskrivs hög status. Den andra faktorn som gör att ämnet inte har hög status handlar om en allmän *omedvetenhet* om språk och kompetens – något som också i och för sig hänger samman med målgruppens låga status.

... den andra faktorn som gör att det inte har hög status, det är just den här allmänna *språkomedvetenheten* i skolan, att man tycker att det kan väl vem som helst undervisa i. Och då får vem som helst undervisa i det. Och då har det inte heller hög status, därför att vem som helst kan ju undervisa i det här. Jag menar en mattelärare måste väl kunna matte först men svenska, det får vem som helst ... Det får den här övertaliga gymnastikläraren undervisa i eller en förskollärare som har tröttnat på dagiset får ta hand om förberedelseklassen i det här. Då får det ju en låg status. Alltså det är liksom *självreproducerande* (sågs med emfas). Men jag tror att det är så också, att det är en grupp som precis som modersmålsämnet inte har hög status. Det är ju den här klassiska [...] titta på var undervisningen försiggår, vilka som har hand om den.

Med Bourdieus terminologi (Bourdieu 1991) kan man säga att målgruppen saknar ekonomiskt, socialt, kulturellt och symboliskt kapital, som ger erkännande. Rådande tal om olika elevgrupper och olika lärarkategorier, menar flera intervjuade, leder till ett visst sätt att agera i den institutionella praktiken. Det sker en stigmatisering i hur man organiserar och tänker kring undervisningen i svenska som andraspråk. Flera empiriska studier visar på liknande resonemang (t ex Gruber 2003, Runfors 2003). I den vardagliga praktiken skapas/återskapas normer, värderingar och föreställningar som kan vara starkt styrande. Kategoriseringen som sker har alltså en kunskapsproducerande dimension (t ex Bowker & Star 2000, Fairclough 1995) och används i argument för beslut och praxis.

Samtidigt som vi tar avstånd från eller kritiserar någon annan ståndpunkt talar vi alltid utifrån en egen ståndpunkt, som vi kan ha svårt att förhålla oss till. Så har t ex språkliga företrädare i sin tur kritiserats för sina benämningar och kategoriseringar, som kritikerna menar kan leda till just marginalisering, stigmatisering: ”hamnade du i svenska 2 gruppen, då var det liksom allt. Så där förblev man då” (utbildare Stockholms universitet). Eller som Grubers titel på en kritisk rapport säger: ”Det är ju bara så att man ska gå svenskatvå’ – Institutionell ordning och reproduktion i skolan” (Gruber 2003, se även Runfors 2003). Vissa menar också att det enspråkiga perspektivet trots allt lever kvar ”genom att det mestadels är den infödde talarens användning av modersmålet som utgör kriteriet för bedömning av den flerspråkiges språkförmåga” (Cromdal & Evaldsson 2003, s 24). En av de språkliga företrädarna i vårt intervjumaterial är kritisk till formuleringar kring ämnet svenska som andraspråk, vilket han/hon menar snarast resulterar i sortering, underordning i förhållande till de infödda talarna.

... någonstans i formuleringarna kring ämnet så är det att målet för svenska som andra språk är att man ska uppnå en språkbehärskning i nivå med infödda. Och då har du redan en sortering i stället för att man... Det är ju bättre att ha formuleringen funktionellt språkbruk, som man försöker ta tag i nu. Och så måste man ju också diskutera tydligare – vad är ett funktionellt språk?

Diskussionen slutar dock inte här. Inom det språkliga fältet – såväl inom skola som forskning – pågår en livaktig debatt både nationellt och internationellt kring flerspråkighet. Vilka strategier, perspektiv och arbetssätt bör förespråkas? Vad gäller den svenska lärarutbildningen tycks ett flerspråkighetsperspektiv ännu inte erbjudas som en kompetens för alla. Detta kan också ses som en demokratifråga. För att åstadkomma en generell förändring behövs krafttag menar en av förespråkarna.

Det är ju självklart att jag tycker det är jätteviktigt att det ska in. Och det är väl också ett område som fått kämpa i motvind fram till en viss tidpunkt när det plötsligt lyfts upp och görs till något självklart som ska genomströmma all utbildning. Och det är det man hoppas att det här är frågor som så småningom ska lyftas upp på den politiska agendan. Och att man ser att det här är inget som ska kompletteras med i en liten skrubben någonstans, utan det här måste genomsyra allt. Och då menar jag att man måste styra det. Och ifrån... alltså jag tror inte man kan lita till att det här sker ute på lärosätena. Det kanske det gör så småningom. Men vi har inte tid att vänta, utan här tror jag att man måste in och styra centralt och se till att vi får en skola som är anpassad efter de elever vi har i skolan.

Språkforskaren och lärarutbildaren här talar om förhoppningar för framtiden – att frågan skall komma upp på den politiska agendan och tas på fullt allvar. Inte minst måste man börja med att kompetensutveckla lärarna. För en realisering av detta behövs styrning på central nivå. Och det behövs uppföljning, insatser och stöd ”för att försäkra sig om att implementeringen har skett – så har inte skett tidigare”. Kritik har kommit från olika håll mot att styrdokument är svåra att tolka och genomföra i den dagliga praktiken (Evaldsson 2002, Runfors 2003). Styrdokumentet läggs i knäet på lärarna, säger någon. Begrepp och skrivningar i policytexter är ofta vagt formulerade och uttryckta på en ganska hög abstraktionsnivå, vilket öppnar för en betydande mångtydighet (Ball & Bowe 1993). Implementering av policy ses inom mer samhällsorienterad forskning inte som någon linjär process, utan policy skapas, tolkas och omskapas på olika nivåer och arenor (Johnson 2003). Men vad säger styrdokumentet för lärarutbildningen egentligen om flerspråkighet? Och hur förhåller sig detta tal till talet om ”det nya annorlunda Sverige”, där den blivande läraren behöver ”en vidgad sociokulturell kompetens”? Är denna kompetens riktad mot ett mångspråkigt Sverige i en global värld med ökad internationalisering? Frågor av detta slag tas nu upp i en avslutande diskussion.

Flerspråkighet – avslutande diskussion

I artikeln ”Talet om ’mångfald’ i svensk utbildning” menar Rabo (2008, s 132) att statens utredningar, SOU, och andra rapporter är ett intressant material som lämpar sig väl för kritiska analyser och närläsning, eftersom de ”speglar å ena sidan tidsandan och etablerade uppfattningar, å andra sidan skapar de nya fakta och kan lyfta fram nya frågeställningar. De är både konserverande och pådrivande”. Men i den närläsning som jag gjort i relation till lärarutbildningen saknas just en drivande diskussion kring flerspråkighet och andraspråksperspektiv. I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135) och i *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109) artikuleras i stort sett inte några uppfattningar och frågor kring tematiken att ta ställning till. En sökning på såväl ”andraspråksperspektiv” som ”flerspråkighet” visar att dessa aspekter överhuvudtaget inte nämns i någon av texterna. ”Svenska som andraspråk” nämns däremot en gång i *En förnyad lärarutbildning* och åtta gånger i *En hållbar lärarutbildning*, men då enbart som ett ämne och inte i något diskuterande avsnitt. Hur kan man förstå detta? Är det så att den *omedvetenhet* om flerspråkighet och andraspråksperspektiv som gång på gång omtalas i vår undersökning av lärarutbildningen också gäller författarna till de nationella styrdokumentet? Eller varför

ges perspektiven inte plats? I synnerhet den senaste utredningen om lärarutbildningen har kritiserats för ett snävt synsätt vad gäller så kallade mångkulturfrågor. Modersmålsundervisning lyfts förvisso fram, men kritiska röster har hörts om andra saknade perspektiv som ”flerspråkighet” och ”interkulturellt synsätt” (t ex *Lärarnas tidning* Nr 3/09). I ett remissvar skriver man om snävt och förenklat synsätt:

Göteborgs universitet uppfattar att även mångkulturfrågorna behandlas alltför snävt i betänkandet [...] Symptomatiskt för detta förenklade sätt att närma sig ett komplext område är att utredaren på ingen punkt hänvisar till den omfattande forskning som visar att utveckling och lärande på ett andraspråk kräver kunskap om området och specifik kompetens i både ämnesteorin och didaktik (Göteborgs universitet, remissvar Dnr G 11 3/09, s 2).

Kompetens i flerspråkighet – en demokratifråga?

Om det på nationell nivå är tyst i styrdokumentet kring flerspråkighet och andraspråksperspektiv är det kanske inget att förvånas över om det också på lokal nivå i lärarutbildningar är ganska tyst i frågan förutom hos de språkliga företrädarna. Inte heller är det något att förvånas över att flerspråkighetsperspektiv inte lyfts fram som en kompetens för alla. Det som den invandrapolitiska kommittén skrev på mitten av 1990-talet om ”det nya annorlunda mångkulturella Sverige” som skall avspeglas i den nya politiken (SOU 1996:55, s 309) förefaller ännu inte gälla. Det kommittén kallade ”faktum” eller ”samhällets nya normalitet” speglas inte alltid i levd praktik, vilket både forskning och olika utredningar under senare år återkommande problematiserat och starkt kritiserat (t ex de los Reyes 2001, Rabo 2008, Runfors 2008, SOU 2005:41, SOU 2005:56, Åberg 2008a). Den utvidgade sociokulturella kompetensen för lärare, där lärare både skall utbildas för att själva kunna verka i en mångkulturell skola och för att kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle (Prop. 1999/2000:135, s 9) aktualiseras inte i senaste utredning i relation till en språklig mångfald eller andraspråksperspektiv (SOU 2008:109).

Huruvida avsaknaden av en sådan diskussion kan ses i termer av en demokratifråga kan man fundera över, men ett sådant resonemang aktualiseras i talet om språk och utbildning över nationsgränser och om internationalisering och ökad globalisering. I en rapport för Globaliseringsrådet, *Kunskap vidgar världen – Globaliseringens inverkan på skola och lärande*, menar Elisabeth Nihlfors (2008, s 102) att flerspråkighet tillsammans med interkulturell undervisning för Sveriges del kan ses som

”hörnstenar för god demokratisk och utbildningspolitisk utveckling”. Lärarna har en viktig roll för dessa grundvalar. Med hänvisning till EU-kommissionen skriver Nihlfors att i grunden är det ”lärarnas utbildning och kompetens som kan stärka språklig och interkulturell kompetens” (2008, s 55). Där verkar, som jag ser det, nuvarande lärarutbildning inte befinna sig och kanske inte heller kommande lärarutbildning av den senaste utredningen att döma (SOU 2008:109). I linje med de språkliga företrädarna i vår studie efterlyser Nihlfors en medveten och konsekvent satsning på professionella lärare och skolledare, som också besitter kunskap och kompetens vad gäller flerspråkighet: ”Två- och flerspråkighet måste vara en självklar utgångspunkt för lärare oavsett ämne och åldersgrupp de undervisar” (Nihlfors 2008, s: 61).⁸

Nationell utbildning i en global värld

Flerspråkighet rör emellertid inte enbart undervisning och den enskilde individen – man kan se mångspråkighet som en resurs också för samhället. Som vi sett tidigare talar språkforskare återkommande om flerspråkighet som en underutnyttjad resurs i Sverige (Cromdal & Evaldsson 2003, Hyltenstam & Lindberg 2004, Lindberg 2007). Och flerspråkighet har lyfts fram som en tillgång när det gäller att bli mer delaktig i en globaliserad värld, men en sådan diskussion tycks inte föras inom dagens lärarutbildning. Den lärarutbildning vi studerat kan snarast ses som ganska lokal och ibland rent av ”nischad” – detta gäller både vetenskapliga perspektiv och möten. Vissa perspektiv dominerar mer än andra och i en större återkommande enkät i den lärarutbildning jag studerat närmare uppger en majoritet av studenterna att de anser sig ha liten kunskap om sammanhang utanför klassrummet; det vill säga vad som kan kallas omvärldskunskap (Carlson 2008). I enkätsammanställningen diskuteras detta som en svag punkt (Lander 2007). Studenterna menar att de får begränsad information om skolans organisation, styrning och samverkan med kommun och stat. Inte heller hörs något särskilt tal om globalisering och internationalisering och dess eventuella konsekvenser för undervisning och utbildning.⁹

Globaliseringens kännetecken, som brukar beskrivas bland annat som förändringar i form av ökad rörlighet och förändringar på arbetsmarknaden, ställer också höga krav på utbildning, inte minst vad gäller språkkunskaper, menar många (jfr Hyltenstam & Lindberg 2004, Nihlfors 2008, s 55). Utifrån en sådan diskussion skulle det kunna vara av intresse att betrakta lärarutbildningen ur ett *transnationellt perspektiv* med även ”flerspråkighet” och ”interkulturell undervisning” som viktiga inslag. Ett transnationellt perspektiv – ofta använt inom migrationsforsk-

ning (Gustafson 2007, Vertovec 2008) – synliggör gränsöverskridande rörlighet där medborgare, inte minst migranter, genom dagliga aktiviteter och sociala, ekonomiska och politiska relationer *skapar* sociala fält som överskrider nationsgränser. Perspektivet synliggör mer av agentskap och kan ge delvis nya förståelser av syn på utbildning, som något som inte alltid är bundet till plats och som man kan förhålla sig gränsöverskridande till – både i fysisk mening och virtuellt eller imaginärt (Gustafson 2007, s 20–21). Att hålla fast vid nationen som analysenhet räcker inte alltid för en komplex verklighet – kritik mot detta diskuteras ibland som *metodologisk nationalism* (Beck 1998).

Kritisk reflektion – forskarens och lärarens roll

I diskussionen om att arbeta för att göra flerspråkighet och andraspråksperspektiv till en kompetens för alla blivande lärare, har framför allt språkliga företrädare kommit till tals. Didaktiska perspektiv har lyfts fram som centrala – både språk- och ämnesdidaktiska aspekter. Som jag påpekat tidigare verkar språkföreträdarna främst artikulera vad som kan kallas en smalare syn på didaktik, en ämnesdidaktik förankrad i en särskild tradition. Det intensiva arbetet med att förbättra språklig kompetens genom olika metodiska, teoretiska ansatser gör kanske att det egna ämnets selektiva tradition inte kritiskt granskas (Englund 2007, s 3). En analyserande reflektion ”av ämnets dominerande förgivet taganden vad gäller val av innehåll och undervisningsform” kan därmed utebli till stor del (jfr Englund 2007, 2008). En kritisk didaktisk fråga i detta sammanhang kan gälla språkmodeller tagna/lånade ur olika nationella kontexter och som förespråkas (t ex Magnusson 2008): hur ska de införas? Ska de okritiskt in i svensk utbildning eller ska olika modeller växa fram i dialog med undervisare i den svenska kontexten? Diskussionen kan här allmänt också sägas handla om att se forskaren som en del i kunskapsproduktionen (Street 1984). Som Alvesson och Sköldberg (1994, s 222) påpekar, kan ett minimikrav för forskaren vara att:

... forskaren inser att han eller hon arbetar i ett i vid mening ideologiskt-politiskt sammanhang, där forskningen – i den mån den inte räknas för trivial och fullständigt nonchaleras – ingår i ett spänningsförhållande mellan reproduktion/förstärkning av den existerande samhällsordningen och ifrågasättande av denna. I god forskning bör en sådan *medvetenhet* synas i forskningstexten.

Även språkforskarna uppmärksammar den politiska dimensionen i de val som görs – att se konsekvenser av de val man gör som lärare (men enligt min mening också för forskare):

Allt fler forskare talar om andraspråksundervisningens politiska, kulturella och sociala dimensioner och vikten av att man som lärare är *medveten* om konsekvenserna av de val man gör i undervisningen för deltagarnas upplevda och faktiska möjligheter att forma sina liv (Hyltenstam & Lindberg 2004, s 21).

Denna *medvetenhet* skulle man kunna tillägga gäller *alla* ämnen och *all* undervisning, även om det här manas till eftertanke för just andraspråksundervisning.

Noter

1. Projektet, finansierat av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén, pågick 2005–2008. Projektledare var Annika Rabo vid CEIFO, Stockholms universitet (se vidare Carlson & Rabo 2008).
2. De flesta enskilda personer, intervjuade eller omnämnda i fältdata, är anonyma i den mening att i regel finns inga namn med i texter och inte heller specifika institutioner namnges. En person i ledande ställning kan dock ibland vara möjlig att identifiera.
3. ”Läroarbildare” används som ett samlat begrepp för en person som har en utbildande funktion i läroprogrammet. Inom läroarbildningen uttrycks dock ofta ett visst motstånd mot att definiera sig som just ”läroarbildare” – för en vidare diskussion av detta se Carlson (2008), Lindberg (2002, s 43) och Åberg (2008a).
4. Dessa lärosäten är Göteborgs universitet, högskolan i Dalarna, högskolan i Gävle, Malmö högskola/Lunds universitet, högskolan i Kalmar, Stockholms universitet, Södertörns högskola och Uppsala universitet.
5. Troligen kommer det allmänna utbildningsområdet helt att försvinna efter den utredning som gjordes om läroarbildningen 2008, *En hållbar läroarbildning* (SOU 2008:109) och ämnena åter få en större tyngd. En sådan förändring gör dock inte en allmän diskussion om andraspråksperspektiv och flerspråkighet mindre angelägen – problematiken kvarstår som en generell fråga.
6. Den etnografiska ansatsen, en slags institutionell etnografi, har gett möjlighet att också följa olika processer, se sociala relationer (Smith 2005).
7. Talet om att språkliga dimensioner behövs synliggöras för alla elever relateras även till skolstil, skolspråk – vad som kan kallas en akademisk stil. Språkvetarna hänför denna diskussion också till social och ekonomisk bakgrund – en klassfråga, vilket ytterst också är en fråga om likvärdighet, en skola för alla.
8. På EU-nivå talas om flerspråkighet för *alla* barn oavsett ursprung, vilket också kan ses som en annan viktig markering för internationellt utbyte och demokratiseringsprocesser, se text om multilingualism: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc99_en.htm
9. Detta kan även jämföras med vad Owe Lindberg kallar ”frånvarande dimensioner” i forskning om svensk läroarbildning, det vill säga den internationella dimensionen, den historiska dimensionen, den innehållsliga dimensionen och den politiska dimensionen (Lindberg 2002, s 106–107).

Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000): *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asking, Berit (2006): *Utbildningsvetenskap: ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie 2006:16. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Axelsson, Monica (2004): Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, red: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 503–537. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, Stephen J & Bowe, Richard (1989): *When the garment gapes: Policy and ethnography as practices*. Paper presented at the Ethnography and Education Conference, St. Hilda's College, Oxford, Sep 9–11, 1989.
- Baumann, Gerd (1996): *Contesting Cultures – Discourses of Identity in Multiethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becher, Tony & Trowler, Paul R. (2001): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Beck, Ulrich (1998): *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga svar*. Göteborg: Daidalos.
- Boland, Richard J. Jr & Tenkasi, Ramkrishnan V. (1995): Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science*, 6(3), s 350–372.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bowker, Geoffrey & Star, Susan L. (2000) *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Brozin Bohman, Viveca (2009): Hård kritik mot lärarutbildningen. *Lärarnas tidning*, Nr 3/09, s 6.
- Carlson, Marie (2002): *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology, 13.
- Carlson, Marie (2008) Kampen om kurser och perspektiv – en mångfald tolkningar och en heterogen praktik. I Marie Carlson & Annika Rabo, red: *Uppdrag mångfald – Lärarutbildning i omvandling*, s 185–225. Umeå: Boréa Bokförlag.

- Carlson, Marie & Rabo, Annika (2008): Introduktion. I Marie Carlson & Annika Rabo, red: *Uppdrag mångfald – Lärarutbildning i omvandling*, s 11–25. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Cromdal, Jakob & Ann-Carita Evaldsson (2003): *Flerspråkighet till vardags – en introduktion*. I Jakob Cromdal & Ann-Carita Evaldsson, red: *Ett vardagsliv med flera språk*, s 11–43. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (2007): Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1), s 1–13.
- Englund, Tomas (2008): Didaktisk renässans? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(4), s 291–295.
- Evaldsson, Ann-Carita (2000): 'För jag är bäst på svenska' – Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(2), s 29–48.
- Evaldsson, Ann-Carita (2002): Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2002, årg 7(1)*, s 1–16.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fleck, Ludwik ([1935] 1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Fraurud, Kari & Ellen Bijvoet (2004): Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, red: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 389–417. Lund: Studentlitteratur.
- Gruber, Sabine (2003): "Det är ju bara så att man ska gå i svenskatvå": Institutionell ordning och reproduktion i skolan. Expertbilaga till *Rapport Integration 2003*. Norrköping: Integrationsverket.
- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad – Etnicitet och institutionell praktik*. Linköpings universitet: Linköping Studies in Arts and Science no. 387.
- Gustafson, Per (2007): Ett transnationellt perspektiv på migration. I Erik Olsson, Catarina Lundqvist m fl, red: *Transnationella rum – Diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*, s 15–42. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social Interaction and Identification Among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden. A Study of Institutional Order and Sociocultural Change*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University: Dissertation in bilingualism.

- Hall, Stuart (1992): *The West and the Rest: Discourse and Power*. I Stuart Hall & Brem Gieben, red: *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart S (1997): *The Work of Representation*. I Stuart Hall, red: *Representation – Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (1999): *Active Interviewing*. I Alan Bryman & Robert G. Burgess, red: *Qualitative Research*. Volume II. London: Sage Publications.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004) Förord. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, red: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 11–22. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket (2005): *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor, del 1–3*, Högskoleverkets rapportserie 2005:17:R
- Johnson, Björn (2003): *Policyspridning som översättning*. Lund: Lund Political Studies 130.
- Jørgensen, J N (1998): *Children’s acquisition of code-switching for power viewing*. I Peter Auer, red: *Code-switching in Conversation. Language Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar (1996): *Inter Views. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Lander, Rolf (2007): *Studentopinionen i lärarutbildningens slutskede. Enkätresultat 2004–2006*. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lindberg, Inger (2002): “Myter om tvåspråkighet.” *Språkvård* 4/02, s 22–28.
- Lindberg, Inger (2007): *Multilingual Education: A Swedish Perspective*. I Marie Carlson, Annika Rabo & Fatma Gök, red: *Education in ‘Multicultural’ Societies – Turkish and Swedish Perspectives*, s 71–90. Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, vol. 18. Stockholm.
- Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning*, Örebro Studies in Education 5, Universitetsbiblioteket och Trio tryck Örebro.
- Magnusson, Ulrika (2008): *Språk i ämnet*. Intern rapport, Skolverket. Stockholm: Skolverket.
- Nihlfors, Elisabet (2008): *Kunskap vidgar världen: Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Underlagsrapport till Globaliseringsrådet, 26. Stockholm: Globaliseringsrådet.

- Osman, Ali (1999): *The "Strangers" Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköping University Department of Education and Psychology.
- Otterup, Tore (2004): "Jag känner mig begåvad bara." *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Dissertartion, Department of Swedish Language, University of Gothenburg.
- Parszyk, Ing-Marie (1999): *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in Educational Sciences 17. Stockholm: HLS förlag.
- Pavlenko, Aneta & Blackledge, Adrian (2004): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Prop 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*.
- Rabo, Annika (2008): Talet om 'mångfald' i svensk utbildning. I Sonja Gustavsson, Sonja Olin Laurantzen & Per-Johan Ödman, red: *Främlingskap och tolkning – En vänbok till Charles Westin*, s 132–151. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- de los Reyes, Paulina (2001): *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Solna: SALTSA.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sahlin, Ingrid (2001): 'Hemlösa' i intervjuer: myndighetsdiskurs och motdiskurs. *Sociologi i dag*, 31(4), s 47–71.
- Sjögren, Annick & m fl, red (1996): *En "bra" svenska – Om språk, makt och kultur*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Smith, Dorothy E. (2005): *Institutional Ethnography – A Sociology for People*. Lanham et al: AltaMira Press.
- SOU 1996:55. *Sverige, framtiden och mångfalden*. Slutbetänkande från Invandrapolitiska kommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:41. *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Integrations- och jämställdhetsdepartementet.
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Integrations- och jämställdhetsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Street, Brian V. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Talja, Sanna (1999): Analysing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. *Library & Information Science Research*, 21(4), s 459–477.
- Tesfahuney, Mekonnen (1998): *Imag(in)ing the Others: Migration, Racism and the Discursive Constructions of Migrants*. Uppsala: Uppsala universitet, Geografiska regionstudier, nr 34.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999): Monokulturell utbildning. *Utbildning och Demokrati – Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 8(3), s 65–84.
- Vertovec, Steven (2008): *Transnationalism*. London: Routledge.
- Åberg, Magnus (2008a): *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt*. Göteborg: Mara förlag.
- Åberg, Magnus (2008b): Att synliggöra olikheter – en mångfaldsstrategi med blinda fläckar. I Marie Carlson & Annika Rabo, red: *Uppdrag mångfald – Lärautbildning i omvandling*, s 63–93. Umeå: Boréa Bokförlag.

Lokala dokument

- Självvärdering av lärautbildningen år 2007, Göteborgs universitet.
Remissyttrande över betänkandet ”En hållbar lärautbildning”
(SOU 2008:109), Göteborgs universitet, Dnr G 11 3/09.