

Referens:

Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2013). Makt och litteracitet. Modersmållärare skriver om modersmålsundervisning. I: Skjelbred, Dagrun og Veum, Aslaug (red.): 2013: *Literacy i læringskontekster*. Oslo: CappelenDamm Akademisk. 166–176

Makt och litteracitet

Modersmållärare skriver om modersmålsundervisning

Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten

Undervisning i andra modersmål än svenska har förekommit i svenska skolan i snart 40 år och är numera ett eget ämne med egen kursplan (Skolverket 2002). Trots att forskning visar att tillgången till modersmål har stor betydelse för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling (Cummins och Schecter 2003; Janks 2010) betraktas modersmålsundervisning oftare som problem än möjlighet av skolans andra lärare och skolledning (se bl.a. Cummins och Schecter 2003; Torpsten 2008). Vårt syfte i denna artikel är att lyfta fram en kategori som sällan kommer till tals i debatten kring modersmålsundervisning modersmållärarna själva, och utifrån deras egna beskrivningar dels synliggöra hur de betraktar sin roll och sitt arbete i den svenska skolan, dels belysa deras beskrivningar med utgångspunkt från teorier om kritisk mångkulturalism och postkolonialism.

Modersmålsundervisning i svenska skolan

Redan i grundskolans andra läroplan, Lgr69 (Skolöverstyrelsen 1969), betonades språkets betydelse för utveckling och lärande med bland annat formuleringar om andra modersmål än svenska och om flerspråkighet. År 1973 beslöts att modersmålsundervisning skulle inrättas i grundskolan och år 1977 genomfördes det som benämns *hemspråksreformen* och som innebar att elever med annat förstaspråk än svenska fick rätt att välja kompletterande undervisning på sitt eget modersmål. I denna reform betonades barnens rätt att lära och utveckla sitt modersmål i skolan vid sidan om svenska språket (Regeringskansliet 1975; Arbetsmarknadsdepartementet 1974). Vid en revidering av hemspråksreformen 1985 framhölls vikten av aktiv tvåspråkighet och att barnen därför borde fortsätta att utveckla och förkovra sig i sitt modersmål. År 1997 byttes termen *hemspråk* ut mot *modersmål*. Termbytet pekar på en ny syn på undervisningen i modersmål, nämligen att ämnet ska förstås i ett bredare perspektiv, inte enbart som ett språk som talas inom hemmet.

Under de år som gått sedan modersmålsundervisning infördes officiellt i Sverige har en rikhaltig internationell och nationell forskning påvisat modersmålets stora betydelse för elevers litteracitets- och kunskapsutveckling (se bl.a. Collier och Thomas 1999; Hyltenstam och Tuomela 1996). Att modersmålsundervisning också har stor betydelse för personlig och kulturell identitet, emotionell och social mognad samt för den kognitiva utvecklingen har framhållits av bland andra forskare som Cummins och Schecter (2003). Skicklighet i att behärska flera språk gynnar både individen och samhället, skriver Peterson och Åhlund (2007), och liknar förmågan att växla språk efter vad olika situationer kräver med färdighet att uppträda på olika arenor. Språkliga färdigheter kan också möjliggöra medvetna identitetsbyten och för elever som deltar i modersmålsämnetns undervisning i den svenska skolan skapas möjlighet att välja en flerspråkig identitet (Torpsten 2008). År 2011 genomfördes en ny kursplan för ämnet modersmål. I denna betonas att färdigheter i modersmålet är en språklig rikedom och viktigt för elevers lärande och identitetsutveckling, för framgång i skolan och livet i ett mångkulturellt samhälle. Där påtalas också att ett rikt och varierat språk är förutsättningen för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Utbildningsdepartementet 2011).

Trots att modersmåls lärarna är en av lärarkategorierna i skolan, skiljer de sig från andra lärare genom att lärarutbildning inte är ett anställningskrav och att det inte finns en reglerad lärarutbildning enligt Högskoleverkets direktiv. Det är därför svårt för modersmåls lärare att meritera sig som lärare och de få lärarutbildningar som anordnas för dem är av skiftande kvalitet och varierar mellan olika högskolor och universitet.

Livsberättelser och värderingar av minnen

Med stöd av sociokulturella teorier kring berättade livsminnen, livsberättelser (Bruner 1991; Kohler Riessman 2008), lyfter vi fram hur modersmåls lärarna presenterar sig själva i sin yrkesroll och beskriver olika händelser och förhållanden som framstår som avgörande. Livsberättelser är, enligt Kohler Riessman (a.a.), personliga och subjektiva rekonstruktioner av minnen och värderingar av händelser som på olika vis varit avgörande eller kritiska för den berättande. Texterna i vårt material är personliga minnen, som tolkats och rekonstruerats i text. Modersmåls lärarna har själva valt ut vad de vill berätta, och därför framträder deras minnen som extra angelägna för en analys av hur företrädare för ett minoritetsspråk upplever majoritetsspråkets skola.

Postkolonial teori och kritisk mångkulturalism

Inom postkolonial teori (Fanon 1971; Said 2004) och kritisk mångkulturalism (May 1999) diskuteras och ifrågasätts historiskt och socialt skapade föreställningar om majoritets- och minoritetskulturer. Fanon (1971) bygger sina resonemang på koloniala strukturer och på hur de konstitueras genom att framhäva motsatser mellan Europa och den så kallade tredje världen. Europén framhålls som mer rationell och utvecklad än den koloniserade, det vill säga icke-europén, varigenom det skapas en känsla av mindervärdighet hos den koloniserade, en känsla som står i direkt relation till européns upplevelse av överlägsenhet (Fanon 1971, s. 94). Fanon lyfter också fram språket som maktmedel genom att den som äger språket också äger den värld som uttrycks och förutsätts och får därmed tolkningsföreträde i olika sammanhang (Fanon 1971, s. 34; Janks 2010 s. 133). Fanon (a.a.) diskuterar vidare maktförhållanden utifrån fenomen som stereotyper och pekar på hur identitet formas och barriärer skapas. När människor förstås som varandras speglar konstitueras identiteter. På så vis blir man beroende av varandra och i denna relation skapas både barriärer, förväntningar och över- eller underordning, det vill säga makt över *den andre* respektive brist på makt och hinder. Härmed såväl formuleras som vidmakthålls sanningar av dem som har makt över ordet, och människor tilldelas på så vis olika makt, rang och möjligheter genom de förväntningar som ställs och tillfällena som ges.

Många av förgrundsgestalterna inom postkolonial teori hade erfarenheter av och anknytning till forna kolonier (Wikström 2007, s. 60). Sverige har endast haft några få och oftast mycket kortvariga koloniala besittningar, men har ändå kommit att präglas av västvärldens koloniala tankemönster. Forskare inom postkolonial teori har påvisat hur koloniala tankegångar lever kvar och präglar vardagen även i dagens svenska samhälle, att sådana tankegångar ses som både självklara och naturliga (se bl.a. Lundahl 2002; Wikström 2007, s. 61).

May (1999), företrädare för teorin om kritisk mångkulturalism, framhåller att det västerländska tänkandet präglas av ett kulturarv, som vilar på fundamenten en nation, ett folk och ett språk. För skolans del kan detta innebära att det är makthavarna som ges tolkningsföreträde när det gäller undervisningsinnehåll eller organisering av undervisning (jfr. Janks 2010).

Empiri och genomförande av analyser

Studiens empiri består av både en webbenkät och av längre sammanhängande texter. Webbenkäten, som genomfördes av Torpsten (2010), innehöll ett antal slutna frågor med fasta svarsalternativ med utrymme för kommentarer i anslutning till frågorna. Den har besvarats av 144 verksamma modersmåslärare och är en del i en utredning av en större stads modersmålsorganisation. Modersmåslärarnas egna kommentarer i enkäten ligger till grund för analysen i föreliggande studie. De längre sammanhållande texterna är arbetsuppgifter i form av utredande artiklar och är skrivna av tio modersmåslärare. Vid detta tillfälle deltog dessa redan verksamma modersmåslärare i utbildning vid Linnéuniversitetet i Växjö.¹ Modersmåslärarna representerar ett 30-tal av de cirka 100 förekommande modersmålen i svenska skolan, och i vår undersökning är arabiskan det vanligaste språket med 31 företrädare medan ungerska, bulgariska och kurdiska endast representeras av en lärare vardera. Informanternas anställningar som modersmåslärare varierar i ett tidsspänn som sträcker sig från 1 till mer än 14 år.

Inledningsvis har vi analyserat modersmåslärarnas livsberättelser och dekonstruerat dem för att visa på de språkliga dikotomier som arbetar genom texterna. Genom att låta modersmåslärarna själva tala lyfter vi fram de inneslutande och uteslutande mekanismer som konstruerar föreställningar om vad som anses som naturligt och självklart i skolans sociala värld. Vi utgår från dessa implicita dikotomier, pekar på de premisser som de vilar på (jfr. Wikström 2007, s. 98) och diskuterar dessa utifrån teorier om kritisk mångkulturalism och postkolonialism.

Resultat

Tre dikotomier har avtecknat sig särskilt tydligt när vi dekonstruerat modersmåslärarnas livsberättelser: *Vi och dom*, *Utanför och innanför* samt *Mitt språk och ditt språk*.

Vi och dom

I sina livsberättelser från skolans värld använder modersmåslärarna ofta ordet *vi* i samband med att de beskriver sin yrkesroll. Ordet *vi* förutsätter att det finns några andra, *de*, som står i kontrast till *vi*:et. Man skulle då kunna tänka sig att detta *vi* skulle innefatta yrkesgruppen lärare gentemot personer som inte är lärare, men så är inte fallet. Gång på gång använder modersmåslärarna kombinationen *vi modersmåslärare* och ställer sig själva i kontrast till

¹ Samtliga har gett sitt medgivande (Vetenskapsrådet 2002) till att deras material får användas i utrednings- och forskningssyfte.

skolans övriga lärare. «Vi modersmåslärare /.../ jobbar i många skolor och vi tar kontakt med lärarna i de skolorna», skriver en av modersmåslärarna och visar implicit att han inte anser sig som en del av lärarkollegiet genom att utelämna ett ord som exempelvis *andra* i senare delen av meningen, ett ord som skulle ha visat att *vi*:et var en del i skollans lärarkollektiv, det vill säga *vi* liksom de *andra* lärarna. En annan modersmåslärare skriver: «Det ses stora skillnader mellan modersmåslärares och de vanliga lärares arbete» och implicerar genom att sätta modersmåslärarna i kontrast till *vanliga* lärare att modersmåslärarna är en grupp för sig och inte räknas in i gruppen regelrätta eller vanliga lärare. Att modersmåslärarna är en grupp för sig framhålls också av läraren som skriver: «Vi är för det mesta ensamma ridare i skolans värld.»

I andra berättelser uttrycker sig modersmåslärarna mer explicit och framhåller att de ser sig som en ofta utsatt grupp utan möjlighet till större makt och inflytande. «Men många lärare ser oss mest som ett problem, och det märks i deras bemötande av oss. När vi kommer till skolan placerar dem oss i något för undervisning olämplig rum där det inte finns någonting». Andra åter berättar om hur de nonchaleras eller ses som lärare av mindre betydelse vilket speglas i följande citat: «Men tyvärr bryr sig inte alla lärare om modersmålsundervisningen och kan till exempel planera in läxhjälp den dagen eleverna har modersmålet». «En gång hade jag en lektion och då kom en lärare och frågade mig om jag kan lämna lokalen för att det finns några elever av 4 an som jobbade i grupper och behövde mitt rum», skriver en annan. Många av modersmåslärarna uttrycker sig i ordalag som «dem visar ingen respekt för ämnet» och med ordet *dem* avses här skolans andra lärare.

Trots att arbetslagsarbete kring de olika klasserna sedan länge är påbjudet i skolan beskriver modersmåslärarna situationer då de inte får delta i samarbetet på grund av andra lärares inställning. Det kan vara så att de inte inbjuds till samarbete vilket exemplifieras med följande citat: «Klasslärarna tycker om att jobba med svenska som andra språkläraren eller specialpedagoger men de måste inse att vi som modersmåslärare kan hjälpa eleven minst lika mycket som de andra lärarna». Det uttrycks också som att de möter på direkt motstånd eftersom «vissa lärare inte vill samarbeta». Samma motvilja till samarbete och förfrämmande beskrivs av en modersmåslärare i förskolan: «Där inträffar ibland vi motstånd från ordinarie personal som inte vill ha främmande människor under sina aktiviteter». En modersmåslärare skriver: «vår status i skolan är lika med noll» och pekar därmed på sig själv som en grupp utan socialt anseende inom den värld där de utövar sin verksamhet. Att modersmåslärare är satta på undantag i svenska skolan framhålls av en annan modersmåslärare. «Att få arbeta på

en skola med ett genomtänkt arbetssätt och ha nära kontakt och samarbete med kolleger är ett privilegium. Modersmållärare saknar detta privilegium helt och hållet», skriver han.

Ovanstående repliker ur modersmålläraernas livsberättelser pekar på två gruppers förhållande till varandra inom skolan. Modersmållärarna ser övriga lärare som *de andra* men visar också mer eller mindre explicit att de själva ses som *de andra* ur övriga lärares perspektiv. Genom denna spegling konstitueras deras identiteter gentemot varandra och modersmålläraernas beskrivningar visar också på maktstrukturer där de själva befinner sig i underläge. Denna spegling kan kopplas till Fanons (1971) resonemang om koloniala strukturer, där den koloniserades känsla av mindervärdighet står i direkt relation till européns känsla av överlägsenhet. «Det är rasisten som skapar den mindervärdige», skriver Fanon (1971, s. 94).

Trots att modersmålsundervisning introducerades för mer än tre decennier sedan är lärarna i detta ämne fortfarande en grupp som inte integrerats i skolvardagen, en grupp som utsätts för avståndstagande och motstånd i sin yrkesverksamhet. I nästa avsnitt tar vi upp modersmålläraernas egna beskrivningar av några orsaker till detta utanförskap.

Utanför och innanför

Redan i en av sina första meningar formulerar en av modersmållärarna sitt utanförskap i skolans värld: «Modersmålsundervisningen är utanför skolans timplan. Vi modersmållärare måste själv hitta en tid och en sal i varje skola för att kunna lägga upp lektionen». Till skillnad från skolans övriga lärarscheman är inte schemat fastlagt vid början av terminen utan modersmållärarna är de som kommer in sist i planeringen. De måste då själva bestämma lektionstider och ordna salar i respektive skola. Det kan bli många andra lärares scheman att ta hänsyn till och det är inte självklart att det finns tillgång till salar när man äntligen lagt sitt schema. En lärare skriver: «Korridor, köket är lokaler som jag undervisat i». Undervisning i ett stort antal skolor underlättar inte förhållandena. «För lärarna som har elever i många skolor, tar det lång tid att upplägga sitt schema. Jag hade sjutton skolor som mest» och «Modersmålsundervisning i min kommun ska vara efter skoltider. Så jag väntar på alla skolor att bli färdig med sina scheman för att jag kan fixa mitt schema som är jättesvårt att passa för alla eleverna». Av den anledningen måste modersmållärarna ofta ha klasser med elever på olika stadier och nivåer.

Att komma in som sista person i planeringsarbetet innebär således att lektionerna vanligen ligger sist på eftermiddagen, ofta mellan 16.30 och 18.30. Många av modersmåslärarna framhåller att en av nackdelarna med dessa tider är att eleverna för det mesta är trötta och okoncentrerade. Dessutom vill många hellre gå på andra aktiviteter, exempelvis fotboll eller drama. En del lektioner kan ibland läggas på morgonen före andra lektioner, vilket för modersmåslärarnas del medför en splittrad arbetsdag. Undervisning efter ordinarie skoltid medför också «svårigheter med tillgång till bland annat nycklar, förbrukningsmaterial, kopiatorer och lokaler». De sena tiderna orsakar även mycket ensamarbete på skolan och förhindrar kontakt med skolans övriga lärare, något som förstärks av spridningen av arbetet på ett stort antal skolor. Eller som en modersmåslärare uttrycker det: «När man bokstavligt springer från skolan till skolan man inte har tid att prata med någon». Det stora antalet spridda undervisningsställen är tidslukande och till men för undervisningen. «I stället för till undervisningen och lärande för elever används större del av min arbetstid till förflyttning mellan olika skolor». Eftersom modersmåslärarna har sin undervisning förlagd till flera skolor får de inte heller möjlighet att ingå i skolornas arbetslag. «Modersmåslärarna som jobbar i en skola kan vara med i arbetslagen annars kan vi inte delta och deltar inte i skolans arbetsenhets möten», som en lärare skriver. Det stora antalet skolor ställer också stora krav på logistiken. «Det är jobbigt att springa mellan de olika skolorna och det kan bli stressigt om lokaltrafiken inte fungerar eller om man får något annat hinder».

Modersmåslärarna tar ofta själva fram undervisningsmaterial, vilket inte alltid finns att tillgå i Sverige utan måste anskaffas från ursprungslandet. Problemen med sådana läromedel är att det kan skapa skillnader gentemot det svenska lärosystemet eller att det är för avancerat eftersom barnen i ursprungslandet läser, lyssnar på och skriver språket varje dag. Förutom att undervisningen försvåras på grund av den dåliga tillgången till läromedel skapar de heterogena klasserna också problem. Som ett par av lärarna skriver: «Det händer ofta att jag har en grupp som består av årskurs 9 till årskurs 1». Ambulerandet mellan olika skolor skapar en känsla av otrygghet hos modersmåslärarna. «Vi vandrar runt och har ingen tryggt och eget arbetsställe», skriver en modersmåslärare. «Vi har ingen plats som kan kallas för min», skriver en annan. Detta orsakar vad som en lärare kallar för «brist på stabiliserings känsla».

Alla de ovan nämnda faktorerna är i mångt och mycket organisatoriska problem som tycks skapa en upplevelse av utanförskap på arbetsplatsen och förstärker upplevelsen av att

modersmålsundervisningen är en verksamhet för sig. Modersmålslärarna hamnar utanför skolans ordinarie verksamhet på olika vis.

Att det tycks vara självklart att just modersmålsläraren ska inrätta sig efter de övriga i skolan och aldrig tvärtom kan ses i ljuset av Mays (1999) teori om kritisk mångkulturalism, där han hävdar att det som kan identifieras som inhemskt kulturarv i själva verket ofta medför etnisk exkludering. Översatt till svensk skolverksamhet speglas hela synsättet av att det som betraktas som *svenskt* ska komma i första hand, oavsett om det gäller tillgång till undervisningsmaterial, att få undervisning till stånd eller trygghetsskapande faktorer för olika lärargrupper. På samma sätt visar sig också makthavarnas tolkningsföreträde när det gäller organisering av undervisning (jfr. Lajos 2008).

Mitt språk och ditt språk

Modersmålslärarna har genomgående en positiv attityd till den egna undervisningen trots att de ofta kämpar mot besvärliga organisatoriska förhållanden och ibland möts av negativa attityder mot sitt eget ämne. De framhåller modersmålets betydelse för elevernas litteracitetsutveckling, för deras skolframgång och anpassning till det svenska samhället. De ser sig själva som en bro mellan föräldrar och skola men också mellan föräldrar och det omgivande samhället, eftersom de besitter kunskaper i både det egna språket och svenska samt har insikter i båda kulturerna. «Barnen identitet förstärkt eftersom vi pratar som föräldrarna gör hemma. Vi hjälper barnen att utöka ordförråd och träna/praktisera det de hör i hemmet», skriver en av modersmålslärarna medan en annan framhåller: «modersmålsutvecklingen går hand i hand med det svenska språket».

Samtidigt som de understryker sitt eget ämnes betydelse för både utveckling av det egna språket och andraspråket svenska beskriver de hur de många gånger råkar ut för oförståelse och negativa attityder gentemot det egna ämnet från kolleger i andra ämnen men också från skolledningens sida. Visserligen finns det bestämda regler för när och hur ofta modersmålsundervisning ska inrättas, men vid tolkning av oklara fall och gränsfall är det skolledarnas godtycklighet som avgör huruvida det blir någon undervisning eller ej. «Undervisning i modersmål som språkval och eget val anordnas bara om rektorn önskar det», skriver en av modersmålslärarna medan en annan påpekar: «Elevens val och språkval beror på respektive skolans rektors beslut». För att få ihop tillräckligt stora grupper måste eleverna ofta förflytta sig från en skola till en annan och avstånden kan då blir stora. Men till skillnad från vid ordinarie skolverksamhet är det inte självklart att barnen ska få skolskjuts, vilket i

förlängningen medför att elever som inte har lediga föräldrar som kan skjutsa dem går miste om undervisning på sitt modersmål. En modersmållärare fångar situationen i ett nötskal när hon skriver: «Att modersmålsundervisningen är frivillig, tidsbegränsad och efter ordinarie skoltid har bidragit till att sänka modersmålets status».

Med utgångspunkt från modersmållärares livsberättelser får man uppfattningen att svenska som modersmål har större anseende än andra modersmål i den svenska skolverksamheten vilket också drabbar dem som undervisar i andra språk inom ämnet. Även detta fenomen visar på det mångkulturella samhällets maktstrukturer som präglas av implicita antaganden om en nation, ett folk och ett språk (May 1999).

Modersmållärare behärskar inte svenska lika bra som de lärare som har svenska som förstaspråk. Detta gör också att de hamnar i underläge och inte kan tala så väl för sin sak. «En människa som äger språket äger också den värld som uttrycks och förutsätts via språket /.../ att äga ett språk ger en oerhörd makt», skriver Fanon (1971 s. 34). I enlighet med hans teorier om makt och språk kan man ur modersmållärares berättelser klart utläsa att de äger ett mindre eftertraktat modersmål, det vill säga ett annat modersmål än svenska. Därför betraktas de som lärare med mindre socialt anseende och utan makt över sin egen situation. Torpsten (2008) har också visat att annat modersmål än svenska betraktas som avvikelser från det vanligaste, från normen, och därmed ses som ett problem i den svenska skolan.

Avslutningsvis

I analysen har vi synliggjort modersmållärares underordnade ställning i förhållande till andra lärare, till de «vanliga» lärarna i skolan. Modersmållärarna framstår på så vis som en underställd grupp lärare med låg status som inte de andra lärarna visar respekt för. I ljuset av vad Fanon (1971) skriver om koloniala strukturer konstrueras modersmållärarna som mindre värda i förhållande till de mer högtstående «vanliga» lärarna. Detta medför i sin tur upplevelser av mindervärdighet respektive överlägsenhet.

Modersmållärarna framhåller att positiva attityder och bra samarbetsklimat är viktiga för deras elevers lärande. Deras positiva attityd till elevernas litteracitetsutveckling inom modersmålet är en faktor som gynnar elevernas identitetsutveckling och lärande även i andra ämnen (jfr. Cummins och Schecter 2003). Analysen synliggör att skolledare och elevers andra lärare negligerar eller har negativa attityder till modersmållärarna, ämnet och undervisningen. Arbetsklimatet ter sig som mindre bra för modersmållärarna. Sett i ljuset av

ovanstående resonemang framstår andra lärares och skolledares negativa attityder samt arbetsklimatet i skolan som ett maktutövande (jfr. Fanon 1971). Skolledare och lärare äger skolans språk som är betraktat som överlägset och därmed den värld som förutsätts och uttrycks med språket. På så vis har de tolkningsföreträde och utövar makt över lärare som äger ett språk som är förknippat med negativa attityder och betraktat som underlägset.

Trots att språkets och modersmålets betydelse för lärande är formulerat både i läro- och kursplaner för skolan vidhålls maktstrukturer som pekar ut modersmålsundervisningen som en andra rangens undervisning. Och trots att både internationell och nationell forskning visar på modersmålets stora betydelse för elevers litteracitets-, identitets- och kunskapsutveckling liksom för emotionell och social mognad tycks dessa uppenbara sanningar endast långsamt sippra in i skolans värld, troligen beroende på koloniala efterverkningar ända in i vår tid.

Litteratur

- Arbetsmarknadsdepartementet (1974). *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna. Huvudbetänkande från invandrarutredningen. SOU 1974:69*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet
- Bruner, J. (1991). Self-Making and World-Making. I *Journal of Aesthetic Education*. 25(1) 67-78
- Collier, V. och Thomas, W. (1999). Making U.S schools effective for English language learners. Part 1-3. *TESOL Matters*, Vol 9, 4-6
- Cummins, J. och Schecter, S.R. (2003). School-based Language Policy in Cultural Diversity Contexts. I Schecter, S.R. och Cummins, J. (red.), *Multilingual Education in Practice: using diversity as a resource*. Portsmouth: Heinemann, s. 1-17
- Fanon, F. (1971). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos
- Hyltenstam, K. och Tuomela V. (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Janks, H. (2010): *Literacy and Power*. New York och London: Routledge
- Kohler Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage Publications
- Lundahl, M. (2002). Postkoloniala studier, konst och representation. *Kairos* nr 7. Förord
- May, S. (1999). Critical Multiculturalism and Cultural Difference Avoiding Essentialism. I May, S. (ed.), *Critical Multiculturalism Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press, s. 11-35
- Peterson, A. och Åhlund, A. (2007). Ungdomar och identitet. I A. Peterson och M. Hjerm (red.). *Etnicitet. Perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups Förlag, s. 186-193
- Regeringskansliet (1975). *Om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken. Proposition 1975:26*. Stockholm: Regeringskansliet
- Said, EW. (2004). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront
- Skolverket (2002). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Skolverket
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr69*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Torpsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö: Växjö universitet

- Torpsten, A.-C. (2010). *I hela Malmö stad är det bara en skola som erbjuder modersmålsundervisning inom skolans ram*. Kalmar: Linnéuniversitetet
- Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Kursplan i modersmål*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wikström, H. (2007). *(O)möjliga positioner. Familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet