

ÖREBRO UNIVERSITET

Grundlärarprogrammet, inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs f-3

Svenska språket

Svenska, Självständigt arbete, avancerad nivå, inriktning f-3, 15 högskolepoäng

VT 17

# **Flerspråkighet i svenska skolor**

-En systematisk litteraturstudie om synsätt på flerspråkighet och lämpliga arbetsmetoder i skolan för elever med ett annat modersmål än svenska

Lisa Brundin

Handledare: Helge Räihä

## Abstract

Lisa Brundin (2017). *Flerspråkighet i svenska skolor: En systematisk litteraturstudie om synsätt på flerspråkighet och lämpliga arbetsmetoder i skolan för elever med ett annat modersmål än svenska*. (Multilingualism in Swedish schools: A systematic literature study on approaches of multilingualism and appropriate School methods for students with a mother tongue other than Swedish). Independent Project, Swedish, Specialization in Early Years Teaching and Grades f-3, Advanced Course, 15 Credits. School of Humanities, Education and Social Sciences.

In recent years, Sweden has become more multicultural than before. This is due, among other things, to the fact that an increasing number of refugees have applied here. The increased flow of immigrants has caused a lot of prejudice in society, which has also entered the school. The purpose of this paper is to illustrate how these prejudices appear in society and schools and also how they may have arisen through relevant research and literature, based on an identity perspective. Since I address problems, I also want to introduce solutions, therefore, are also methods that teachers can use in second language education suggested. In order to answer these questions, research and literature on multilingualism at school have been studied. The result shows that the prejudices are various, for example it is a common idea that pupils who are multilingual are disorderly and monolingual students are not. One reason why people think like that is because of the media. Media has a big role in spreading preconceptions that becomes self-fulfilling prophecy. Thus, thoughts and ideas are built upon each other in society onto the incorrect truths published in the media. It is also common that it exists a “us and them feeling”, where Swedes and immigrants separately stick together. In order to challenge these prejudices in school, working methods that include all can be used. In this essay, translanguaging and genre pedagogy, using the circular model, is recommended as favorable teaching methods.

*Key words:* multilingualism, monolingualism, second language teaching, Swedish education.

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	4
1.1 Syfte.....	5
1.2 Frågeställningar.....	5
1.3 Disposition.....	6
<b>2 Bakgrund</b> .....	6
2.1 Vad är ett språk?.....	6
2.2 Några centrala begrepp.....	7
2.3 Andraspråksundervisning i ett historiskt perspektiv.....	8
<b>3 Metod</b> .....	9
3.1 Sökstrategi.....	9
<b>4 Resultat</b> .....	10
4.1 Olika syn på språk .....	10
4.2 Medias, lärarprofessionens, marknadens, nationalismens och utbildningspolitikens roll i synen på flerspråkighet.....	13
4.2.1 Media.....	13
4.2.2 Lärarprofessionen.....	14
4.2.3 Marknadsanpassningen.....	15
4.2.4 Nationalismen.....	16
4.2.5 Utbildningspolitiken.....	17
4.3 Skolans utmaningar.....	18
4.4 Undervisning och stötting av flerspråkiga elever.....	19
4.4.1 Att få möjlighet att använda sina språk och visa sin språkvärld.....	19
4.4.2 Genrepdagodik.....	21
4.4.3 Translanguaging.....	24
<b>5 Diskussion</b> .....	25
5.1 Vilken betydelse har media och statistiska resultat för bilden av flerspråkighet?.....	26
5.2 Skolans ansvar för flerspråkiga elevers identitetskapande.....	27

## 1 Inledning

Sverige har blivit mångkulturellt genom invandring, internationalisering och globalisering. På den politiska nivån används ordet ”mångfald” i en rapport av SOU från 1996 i samband med en ny politik där flerspråkighet skulle ses som en resurs. Under senare år har debatten kring flerspråkighet och mångfald inte minskat utan istället ökat. I svensk grundskola idag finns cirka 140 olika modersmål och detta ställer såklart krav på nutida och framtida lärare (Carlson 2009, s. 2).

I fem veckor under höstterminen 2012 hade jag verksamhetsförlagd utbildning på en f-6 skola i Örebro. Denna skola låg i ett område där de boende till största del hade ett annat modersmål än svenska. Under min tid där infann sig ett intresse för just de flerspråkiga eleverna och deras utveckling i svenskämnet. Intresset uppkom när jag fick tillbringa en dag i en förberedelseklass som fanns på skolan. Där gick elever i olika åldrar som nyligen hade kommit till Sverige för att slussas in i den svenska skolan genom en mjukare övergång. De tillhörde alla ”vanliga” klasser men fick största delen av sin undervisning i förberedelseklassen. Det jag såg var ett stort engagemang hos eleverna att lära sig svenska där de som redan kunde en del av språket stöttade sina kamrater genom att tolka.

En fördom som jag har stött på inom skolan är att det ses som ett hinder att använda flera olika språk, alltså att flera språk leder till förvirring. Jag har själv också sett att elever inte tillåts att tala sitt modersmål med varandra med motiveringen att de då skulle kunna säga dumma saker om andra eftersom att klasskamraterna inte förstår. Gunilla Ladberg är filosofie doktor i pedagogik, föreläsare och författare av flera böcker om just flerspråkighet. Hon skriver att hon också har upplevt att majoriteten av svenskar har samma fördom som jag stött på, att flerspråkighet är en komplikation (2003, s. 9). Ladberg menar att det finns människor som tycker att det är obekvämt att höra när andra talar ett språk som de inte förstår. De personerna känner sig utestängda och misstänker ofta att den andre pratar illa om just dem (s. 143). Föreställningen kan också vara att flera olika språk inte kan få plats i hjärnan och att om man lär sig ett nytt språk så konkurrerar det ut det gamla (s. 9).

Läsåret 2014/2015 var cirka 24 % av grundskoleelever i Sverige berättigade modersmålsundervisning (Skolverket 2015). Detta säger att i genomsnitt i en klass på 25 elever så hade 6 av dessa ett annat modersmål än svenska. Bland de familjer som flyttar till Sverige idag är den grupp av människor som har kort eller ingen utbildning alls, växande, vilket också ställer nya krav på svenska skolan (Duek 2017, s. 10).

I läroplanens värdegrund står följande:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.

(Lgr11, s. 7)

I kursplanen i svenska står det också att människor utvecklar sin identitet genom språk (Lgr11, s. 222), vilket blir intressant och viktigt att påpeka om det i vissa fall är så som jag upplevt det, att elever inte tillåts att prata sitt modersmål i skolan. Ladberg skriver om flera fall där föräldrar har känt sig pressade då det inte har accepterats att de använt sig av sitt modersmål när de kommunicerat med sina barn. Ett av de exempel som ägde rum i skolan var när en förälder kände påfrestningar från förskolan där hennes barn gick eftersom hon avråddes från att tala modersmålet med sina barn inom skolans område. En vanlig föreställning från lärare är bland annat att föräldrar inte bör tala flera språk med sina barn då det gör barnen förvirrade (Ladberg 2003, s. 143-144).

## 1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka negativa tankar och synsätt som existerar kring flerspråkighet i svenska skolan och samhället utifrån ett identitetsperspektiv. Jag vill granska hur det kan komma sig att flerspråkighet ofta uppfattas som ett problem och hur de föreställningarna uppstår och sprids. I samband med detta vill jag även undersöka om det finns metoder och arbetssätt som skulle kunna gynna flerspråkiga elever och motverka effekten och även uppkomsten av negativa synsätt och förväntningar.

## 1.2 Frågeställningar

- Vilka negativa föreställningar kring flerspråkighet förekommer i skolan och vad kan de grunda sig i?
- Vilka metoder har visat sig gynnsamma att arbeta med för att utveckla andraspråkselevers lärande i skolan?

- Hur kan de presenterade metoderna fungera som motvikt till de negativa föreställningarna?

### 1.3 Disposition

Uppsatsen är disponerad enligt följande. Först ges en bakgrund där jag redogör för begrepp som förekommer i uppsatsen och för andraspråksundervisning ur ett historiskt perspektiv. Efter det följer metod där det bland annat beskrivs hur jag gick tillväga för att hitta litteratur till denna studie och sedan kommer resultatdelen där de två första frågeställningarna besvaras. Därefter hittas en diskussion där resultatet diskuteras och där den sista frågeställningen ges ett svar. Uppsatsen avslutas med några sammanfattande tankar kring resultatet.

## 2 Bakgrund

Jag inleder det här kapitlet med att redogöra för begreppet *språk* och vilka tidigare synsätt som funnits på flerspråkighet.

### 2.1 Vad är ett språk?

Det finns över femtusen olika språk, eventuellt upp mot en åttatusen och ofta finns det också olika dialekter inom dessa språk. Kan två personer som pratar med varandra inte förstå varandra så pratar de generellt sett olika språk. Om de kan förstå varandra kan det handla om olika varianter av samma språk. Med det här synsättet är norska och turkiska olika språk medan svenska och norska bara är olika varieteter av samma språk. Det är bland annat på grund av detta som det är så svårt att säga hur många olika språk som faktiskt existerar i världen (Wagner, Strömquist & Henning Uppstad 2010, s. 194-195).

Det finns ett berömt svar på frågan om vad ett språk är. Originalspråket i svaret är yiddish men översatt till svenska blir det ungefär: ”Ett språk är en dialekt med en armé och en flotta” (Kindenberg 2016, s. 15). Att språk är system som finns till för att kunna begripliggöra, kommunicera och för att skapa förståelse, är någonting som de allra flesta skulle hålla med om. Men hur sådana system relaterar till varandra och hur de i så fall bör beskrivas råder det oenighet om. Faktum kvarstår dock, att det som vi kallar språk består av sociala överenskommelser. Med andra ord det som ett flertal människor bestämmer är ett språk blir också ett språk (Kindenberg 2016, s. 15).

En annan begreppsförklaring av språk är följande: ”Språk är en uppsättning koder med potential för mening” (Wagner, Strömquist & Henning Uppstad 2010, s. 26). Enligt denna definition består både det muntliga och det skriftliga språket av en uppsättning koder. Språk är

också nära förknippat med identitetsutveckling och ett av skolans uppdrag är att ge elever tilltro till sin språkliga förmåga, vilket kan ske genom att ge dem rika möjligheter att skriva, läsa och samtala. Genom skolan ska eleverna gå från muntligt språk till skriftligt språk - från privat till offentligt språk (Skolverket 2011), eller med andra ord, från ”vardagsspråk” till ”skolspråk” (Hajer & Messtringa 2014, s. 14).

## 2.2 Några centrala begrepp

I denna uppsats förekommer ett antal begrepp som beskriver språkliga fenomen. De mest centrala av dessa förklaras nedan.

*Förstaspråk* och *modersmål* syftar på de språk som har lärts in i hemmet, innan något annat språk har etablerats (Lindberg 2006, s. 61). En person kan ha flera förstaspråk om till exempel föräldrarna i hemmet talar olika språk med barnet. *Andraspråk* kallas det språk som lärts in efter modersmålet (Persson 2016, s. 13). När en person kommer till Sverige med ett redan inlärt modersmål och ska lära sig svenska blir svenska den personens andraspråk – och, även kallat, *målspråk* (Wagner, Strömqvist & Henning Uppstad 2010, s. 202). Målspråk är alltså det språk som en person strävar efter att lära sig.

*Flerspråkighet* kommer att användas som en övergripande beteckning för de elever som har ett annat modersmål än svenska, alltså de som talar två språk eller fler. Flerspråkighet kan ses som någonting graderbart och Åse Kari Hansen Wagner, Sven Strömqvist och Per Henning Uppstad (2010) föreslår att flerspråkighet som begrepp skall användas i sin vida bemärkelse för att lyfta fram att språkfärdigheter ska utvecklas hos alla. De menar också att flerspråkighet ska tolkas som ett utvecklande av alla språkfärdigheter (s. 27), vilket jag återkommer till senare i uppsatsen.

Ett annat centralt begrepp är *identitet*. Detta eftersom Läroplanen (2011) både i värdegrunden (s.7) och i kursplanen i svenska (s. 222) tar upp att identitet hänger ihop med språk och att en av skolans uppgifter är att öka medvetenheten om att delaktighet i sitt kulturarv har en positiv inverkan på ens identitet. Synen på identitet har förändrats från att ses som något som utvecklas linjärt till att ses som något som både uppstår och utvecklas i socialisationen under hela livet. Individens identitet ses idag som något som utvecklas i dialog ”med andra individers uppfattning om och förväntningar på individen” (Haglund 2004, s. 360).

### 2.3 Andraspråksundervisning i ett historiskt perspektiv

Under 1960-talet kallades barn med invandrarbakgrund i Sverige för ”nya medborgare”. Senare, under perioden 1970-1990, ansågs dessa elever istället som avvikande i förhållande till de svenska eleverna. Andraspråkseleverna ansågs ha problem och vara i behov av särskilda åtgärder (Economou 2015, s. 22). I mitten av 1980-talet började barn med andra modersmål än svenska bli mer synliga i den svenska förskolan i samband med ett kommunalt flyktingmottagande. Då blev barn med flera språk en angelägenhet för alla, också pedagoger och lärare. Under följande tjugo år kallades modersmålsundervisning för ”hemspråk” i skolan och bilden var länge att det var ”antingen eller” när det gällde relationen mellan målspråket och modersmålet (Ladberg 2013, s. 5-6).

Från och med år 1966 har svenska som andraspråk funnits i svenska skolan. Då kallades det för ”stödundervisning i svenska” och senare för ”svenska som främmande språk”.

Undervisningen formades just som stödundervisning och det ansågs att eleverna som var i behov av denna typ av undervisning inte borde delta i den vanliga ämnesundervisningen innan de uppnått en viss nivå av språkkunskap. 1995 fick ämnet en egen kursplan och blev ett eget ämne, i och med detta och att grundskoleförordningen ändrades skedde också en viktig förändring. Undervisning i svenska som andraspråk skulle ges istället för svenska. På en del skolor sker dock undervisningen fortfarande idag som en typ av stödundervisning (Otterup 2005, s. 93).

En del av undervisningen i svenska som andraspråk kan ske i så kallade förberedelseklasser. Skolor har visserligen ingen skyldighet att ha en sådan typ av klass men skolan är skyldig att tillgodose alla elevers behov av särskilt stöd. På grund av detta har många skolor som har många nyanlända valt att ge en introduktion och mjukstart för både eleverna och deras familjer i just en förberedelseklass (Otterup 2005, s. 93).

De senare årens migrationsströmmar har påverkat och förändrat villkoren för det svenska utbildningssystemet. I och med att nya elevgrupper har gjort inträde i skolan så ställs också nya krav, inte bara på organiseringen av utbildning, utan också på lärares kompetenser och arbetssätt (Fejes, 2016, s. 310). Ofelia García är professor inom forskningsprogram vid City University of New York. Hon är också handledare till och arbetar tillsammans med Kate Seltzer som är doktorand inom Urban Education. García och Seltzer (2016) skriver att sättet som vi idag använder oss av språk på skiljer sig från tidigare, samt att språket alltid är i ständig förändring. I och med att samhället hela tiden förändras så behöver också gamla



värderingar och tankar kring undervisning förnyas. I flera andra länder och också i vårt samhälle får dock fortfarande rasism och lingvicism (diskriminering baserad på språk eller dialekt) ta plats. García och Seltzer menar att effekterna av denna fortsatta diskriminering bland annat har lett till att många människor över hela världen har fått förflytta sig över sina landsgränser. Detta påverkar också språkanvändningen världen över (García & Seltzer 2016, s. 20).

I Läroplanen står det att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i ”elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (2011, s. 8). Catarina Schmidt (2013) ser på begreppet *bakgrund* i detta sammanhang som svårdefinierbart. Vi gör alla olika tolkningar av exempelvis utländsk bakgrund, norrländsk bakgrund, kristen och muslimsk bakgrund. Schmidt refererar därför till Barbara Comber (1998) och anser att det som egentligen menas är att undervisningen ska utformas efter elevernas förgrund. Låt oss ta ett exempel. Hassans familj firar muslimska högtider. Det betyder dock inte att han tillhör en homogen grupp som kan kallas ”flerspråkiga barn” eftersom det finns stora skillnader när det gäller språk, etnicitet och hur många år man bott i landet. Förgrunden är det som finns i Hassans liv just nu, inte förut. Just nu lever hans familj i Sverige, hemma lyssnar han på musik och är ibland orolig för sina släktingar i Syrien. Han spelar basket och gitarr och gillar Star Wars och Harry Potter. Det är det här, menar Schmidt, som är förgrunden och det är utifrån detta som undervisningen ska utformas (Schmidt 2013, s. 95).

### 3 Metod

Jag har valt att göra en systematisk litteraturstudie. Med det menas att jag har åstadkommit ”en syntes av data från tidigare genomförda empiriska studier” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 31). Inom en systematisk litteraturstudie ligger fokus på aktuell forskning inom det valda området, så det som jag har gjort är alltså att alltså sammanställa och jämföra forskning och skrifter kring mitt valda ämne. Underlaget för denna typ av studie är litteraturen som består av redovisade data som bygger på vetenskapliga artiklar och rapporter. Frågorna som ställs i en litteraturstudie ställs till litteratur istället för till personer (s. 70), som det kan göras i andra typer av studier.

#### 3.1 Sökstrategi

Det första jag gjorde när jag startade min undersökning var att bestämma mig för vad jag ville skriva om. Det gjorde jag genom att tänka efter vad jag saknat under min studietid och vad som kunde vara ett intressant fördjupningsområde. Enligt Katarina Eriksson Barajas,

Christina Forsberg och Yvonne Wengström (2013) är det viktigt att problemområdet som väljs är avgränsat för att bästa möjliga resultat ska kunna uppnås (s. 70). Jag valde negativa synsätt och förväntningar på flerspråkiga elever som problemområde och också vilka arbetssätt som går att använda i skolan för att gynna dessa elever. När det var valt så började jag med att leta fram alla böcker som behandlade språk och som har ingått i de kurser jag läst under mina fyra år på lärarprogrammet. Jag undersökte därefter om de behandlade svenska som andraspråk och vilka teman de tog upp. På det sättet hittade jag några böcker som jag sedan kunde använda mig av. De som jag valde ut var riktade till verksamma lärare och lärarstudenter.

Nästa steg var att hitta relevant forskning genom att göra sökningar i olika sökportaler. Jag använde mig främst av LIBRIS men också Summon och DiVA. Jag sökte på ”flerspråkighet i skolan”, ”flerspråkighet + avhandling”, ”svenska som andraspråk”, ”svenska som andraspråk + avhandling” och ”svenska som andraspråk + forskningspublikationer”. På det här sättet hittade jag den största delen av den litteratur och forskning som jag använt mig av i denna uppsats.

## 4 Resultat

### 4.1 Olika syn på språk

I och med den ökade migrationen så har Sveriges storstäder, på grund av sina urbana miljöer där invandrarna bosatt sig, blivit centrum för språklig och kulturell kontakt. Under senare år har forskning i dessa områden uppmärksammat hur språket utvecklats och tagit nya former. Utvecklingen av språket sker där många olika språk är i kontakt med varandra och det är främst barn och ungdomar som bidrar till detta. Dessa språk som blivit till har på grund av sin spridning blivit namnsatta i Stockholm, Göteborg och Malmö. Det uppmärksammades först i Stockholm med det som kallas Rinkebysvenska och observerades sedan i Göteborg där det kallas för Gårdstenssvenska och i Malmö där samma typ av språk kallas för Rosengårdssvenska (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 45).

Ett gemensamt namn för dessa olika typer av språk är förortssvenska. Detta på grund av att ungdomarna som bor i dessa områden ser ordet förort som synonymt med invandrartätt område. En del av dessa ungdomar ser mörkt på framtiden och menar att de inte har ett helhjärtat intresse av att lära sig svenska ”korrekt” då de ändå på grund av vad de heter och hur de ser ut aldrig kommer bli behandlade och ses som svenskar, även om de vuxit upp här (Kotsinas 2005, s. 238). Dessa elevers tankar blir bekräftade i Ann Runfors (2009) studie som

visar att lärare ofta utgår från sina egna föreställningar kring hur man ser ut och betar sig när man är svensk (s. 109). Detta kommer återkomma under nästa rubrik.

Under 1980-talet lades det märke till Rinkebysvenskan då det noterades att de ungdomar som växte upp i Rinkeby talade en mycket egendomlig svenska. På grund av att de inte talade så som det förväntades så antogs det av många att de inte kunde svenska, vilket ungdomarna menade var felaktigt då de ju talade ”Rinkebysvenska”. Befolkningsstrukturen förändrades i Rinkeby när en stor andel äldre från Sydeuropa flyttade därifrån och människor från mer fjärran länder flyttade dit. Det som hände då var att ungdomar som talade många olika språk gick i skolan tillsammans och umgicks på sin fritid. Då var det gemensamma språket svenska och det användes mellan dem med influenser från deras förstaspråk och så fortsatte, och fortsätter, förortssvenskan att utvecklas (Kotsinas 2005, s. 237-238).

Natalia Ganuza (2008, s. 16) refererar till Ulla-Britt Kotsinas (1988) och beskriver de karaktäristiska dragen hos Rinkebysvenskan på följande sätt:

- 1) Ett stort antal lexikala lån från olika språk som talas frekvent i förorten
- 2) En ”stötig” prosodi
- 3) Övergeneraliserat bruk av vissa prepositioner (t.ex. på) och verb (t.ex. komma)
- 4) Icke-inversion när inverterad ordföljd krävs (Igår jag var sjuk i stället för Igår var jag sjuk) (översättning från Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2011, s. 45)

Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson och Inger Lindberg refererar till ett stort forskningsprojekt av Roger Källström och Lindberg (2011) som Stockholms, Göteborgs och Malmös universitet bedrev tillsammans. Under forskningsprojektet växte tre olika huvudinriktningar fram på de multietniska ungdomsspråken Rinkebysvenska, Gårdstenssvenska och Rosengårdssvenska. Dessa olika inriktningar kan utgå ifrån vid studerande av språk (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 45, Stroud 2004, s. 340).

1. Den första inriktningen kallas för *studiet av språkliga varieteter* och där fokuseras det på att karaktärisera språkformer utifrån deras fonologiska (språkljud), morfologiska (böjningar och grammatik), lexikala (ordförråd) och syntaktiska (sats) drag (Nationalencyklopedin, Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 45). Inom denna syn så ges språkvetenskapliga detaljerade beskrivningar.

Förortssvenskan skiljer sig åt fonologiskt, alltså språkljudsmässigt, i Stockholm, Göteborg och Malmö. Detta för att storstädernas egna dialekter påverkar hur förortssvenskan formas när det gäller uttal (Kotsinas 2005, s. 240). Vanliga språkdrag från förstaspråket brukar också påverka och överförs till inlärningspråket (s. 241). Det har även visat sig i forskning kring flerspråkighet att i situationer när det finns både ett morfologiskt och ett lexikalt uttryck så föredrar inläraren att använda sig av det lexikala. Detta kan bero på att det upplevs lättare att förstå att ”inte” i svenskan alltid är en negation, till exempel så förekommer orden ”inte trevlig” (lexikalt uttryck) oftare än ”otrevlig” (morfologiskt uttryck) hos andraspråkstalare (Kotsinas 1985, s. 112). Det som också påträffats ofta är att lexikal överanvändning sker då ordförrådet i många fall är begränsat vilket gör att samma ord används frekvent (Kotsinas 2005, s. 114-115). När det gäller syntax visade det sig bland annat i Ganuzas (2008) avhandling att icke-inverterad-ordföljd användes mycket mer sällan än förväntat av ungdomar som talade förortssvenska. Detta betyder att de behärskade den regel som finns i svenskan som säger att om en annan satsdel än ett subjekt inleder en huvudsats så placeras det finita verbet före subjektet. Med icke-inverterad-ordföljd blir orden ”sen gick han” istället ”sen han gick” och detta visade sig ske mer sällan än trott i Ganuzas studie (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 46, Ganuza 2008 s. 15).

2. Den andra inriktningen kallas för *studiet av språkliga praktiker*. Inom denna syn är det fokus på språkens praktiker och tanken är att det ska förstås vilken funktion och värdeladdning lika språkliga fenomen har. Språket är inte någonting som är oberoende utan det blir till i interaktion med andra. Ett exempel som tas upp är att det har framkommit i forskning att ungdomar som talar någon typ av förortssvenska är väl medvetna om att språk värderas olika i samhället och att standardsvenska har ett högre värde än flerspråkighet (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 46).

Vid studier av språkliga praktiker har det också visat sig att ungdomar ofta gör motstånd när det gäller kategorisering av etniska och skolrelaterade identiteter. Identiteter är beroende av kontexten och på så vis också flexibla och i samtal kom det fram att ungdomar inte vill bli förknippade med vissa kulturella förväntningar, utan att de istället vill ses som unika individer. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg refererar till en studie av Richard Jonsson och Tommaso M. Milani (2010) som beskriver en svensk skolkontext där ”ungdomsspråk” är förknippat med störande beteenden medan

standardsvenska är förknippat med ”duktiga elever” (Hyltenstam, Axelsson och Lindberg 2012, s. 47).

3. Den sista inriktningen är *studiet av ideologier* och där är det mer fokus på vad som skrivs och sägs i offentliga sammanhang mer allmänt om språkanvändning i förorter, speciellt i media, vilket skiljer sig från de två tidigare nämnda synerna. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012, s. 47) refererar till Stroud (2004) som har visat att mediadiskurser om Rinkebysvenska under 1900-talet och tidiga 2000-talet kan ha varit en bidragande faktor till större dilemman så som den rådande sociala differentieringen. Om man utgår från denna syn kan debatterna som varit i media om Rinkebysvenska ses som en typ av symboliskt våld. Det kan tyckas att debatterna på ytan är en ”nationell arena för erkänsla av språklig och etnisk mångfald i Sverige” (s. 48) men istället så har de benägenhet att reproducera ett symboliskt våld i och med att de upprätthåller en antagen svensk homogen norm. Milani (2010) har också skrivit om detta som ett problem och har sett att ordet ”blattesvenska” förekommit mycket i media istället för Rinkebysvenska och att det också spår på den negativa synen eftersom ordet ”blatte” är en typ av sexistisk, homofobisk och multietnisk pojkslang (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012, s. 48). Under nästa rubrik kommer ett exempel som visar hur ett symboliskt ideal kan upprätthållas i form av en föreställning om en homogen svensk norm.

Begreppet ”Rinkebysvenska” har också fått kritik för att det har ansetts inte vara ett ”riktigt språk”. Frågan som uppstår handlar om efterledet svenska, alltså om Rinkebysvenska är svenska överhuvudtaget. Denna typ av kritik har riktats från personer som anser att språk är ”systematiska och *rena*”. Oenighet gäller då bland annat om Rinkebysvenskan ska ses som en framväxande svensk dialekt eller enbart ett tillfälligt interimspråk (Stroud 2004, s. 341), alltså ett tillfälligt inlärarespråk på väg att utvecklas mot målspråket, i det här fallet svenska.

## **4.2 Medias, lärarprofessionens, marknadens, nationalismens och utbildningspolitikens roll i synen på flerspråkighet**

### *4.2.1 Media*

Hur människor ser på flerspråkighet i Sverige idag hänger samman med en rad olika faktorer. Enligt litteraturen har media en stor påverkan på hur samhället ser på flerspråkigheten

(Jonsson & Milani 2009, s. 67-86). Våren 2006 pågick en omfattande debatt i Dagens Nyheter kring det som där kallades för "blattesvenskan". Denna debatt startades då Ebba Witt-Brattström, professor i litteraturvetenskap med inriktning på genusstudier vid Södertörns högskola, riktade kritik mot ett beslut som togs av Sveriges regering där 225 miljoner kronor skulle gå till att motverka segregation i skolan, bland annat genom en satsning på modersmålsundervisning. Witt-Brattströms viktigaste argument för denna kritik var att modersmålsundervisning leder till att "blattesvenskan" sprids till "våra nya svenskar" och att denna "blattesvenska" är homofobisk och sexistisk. Jonsson och Milani analyserar denna typ av argumentation och skriver att Witt-Brattströms uttalanden inte är negativt laddade enbart på grund av ordvalet "blattesvenska", där "blatte" är ett nedsättande ord för invandrare, utan också för att hon skapar en "vi och dom"- känsla när hon skriver "våra nya svenskar", där ordet "våra" enbart inkluderar vissa medborgare som svenskar medan andra exkluderas. Författarna skriver vidare att detta uttalande också späder på det omstridda synsättet att tillägnet av ett minoritetsspråk begränsar eller till och med förhindrar inläringen av svenska (Jonsson och Milani 2009, s. 71-72).

#### *4.2.2 Lärarprofessionen*

Ett annat ställe där det har visat sig att det existerar olika normer och synsätt kring flerspråkighet är klassrummet. Detta har bland annat visat sig i en etnografisk undersökning som Jonsson och Milani tagit del av. Den aktuella studien pågick under ett år på en högstadieskola utanför Stockholm där forskaren både samtalade enskilt med elever, observerade lektioner och tog fältanteckningar. Jonsson och Milani utgår från ett synsätt där personers identiteter växer fram genom språkliga resurser som är legitima eller förbjudna att använda sig av i en speciell situation, i det här fallet i ett klassrum (Jonsson & Milani 2009, s. 75).

Exemplet som lyfts fram är en lektion där läraren Åsa börjar med att säga till eleverna att hon är orolig över deras språkbruk och att det är oacceptabelt att de använder sig av det för att trycka ner varandra. Efter det får eleverna en efter en berätta var de kommer ifrån och vilka språk de talar hemma. Det som händer då är att eleverna direkt börjar driva med varandra på sina klasskamraters kulturers eller språks bekostnad. Elevernas konversation går ut på att hela tiden dra fördel av vad den tidigare personen sa genom att ge svar på tal. Exempel på vad som sades var att kurder inte har något land och att araber hatar kurder och vice versa. Jonsson och Milani skriver att eleverna i denna händelse inte bara är ute efter att kalla varandra för etniskt

nedsättande namn utan att de också i och med det ger svar på lärarens inramning av lektionen – uppmaningen att de skulle ändra sitt språkbruk (Jonsson & Milani 2009, s. 77).

Intressant med exemplet ovan är att de få elever i klassrummet som saknade migrationsbakgrund och hade svenska namn, aldrig sa någonting nedsättande eller rasistiskt på samma sätt. Jonsson och Milani menar att detta beror på att de inte har blivit utsatta för olika rasistiska tilltal och att de elever som talade nedsättande till varandra har under hela sin skoltid blivit kategoriserade som ”invandrarelever”. De har alltså internaliserat det språkbruk som riktas mot dem samtidigt som det har fått en ny funktion. Genom detta har de ord som förbjuds i officiell klassrumsdiskurs blivit legitima att använda mellan de elever som har migrationsbakgrund. Sättet att samtala på, som läraren Åsa här såg som oacceptabelt, har alltså utvecklats till en kommunikation som används för att skapa en samhörighet, ett ”vi” mellan de elever som är flerspråkiga (Jonsson & Milani 2009, s. 78). Charlotte Haglund skriver att språk kan ses som ett redskap i underordnade gruppers motstånd mot social ojämlikhet. Där det råder en språklig heterogenitet kan alltså minoritetsgrupper försöka sig på att utmana existerande samhällsstrukturer (Haglund 2004, s. 359), vilket sker i detta exempel.

I en intervju på samma skola sa rektorn att ungefär hälften av alla elever på skolan var svenskar och att andra halvan hade en invandrarbakgrund. Efter det påpekade hon vikten av att behålla svenskarna på skolan så att fler elever skulle vilja söka till deras skola (Jonsson & Milani, 2009, s. 79). Här kan man alltså observera att inget sades om vikten av att behålla de flerspråkiga eleverna.

#### *4.2.3 Marknadsanpassningen*

Vår samtida utbildningspolitik präglas av en marknadsanpassning som gjort att skolan blivit till en producent och föräldrar och elever till konsumenter. Detta genom att ett större ansvar har förts över på skolledare och lärare som individer. Genom att utbildningssystemets aktörer har tillskrivits ett stort egenintresse så har detta egenintresse också blivit styrande. Skolans gemensamma prestationer påverkas av ekonomi på ett annat sätt än tidigare och genom att elever får skolpeng så blir utbildning och undervisning ett ekonomiskt risktagande. I storstädernas mest utsatta delar har detta också bidragit till en mer segregerad skola. Skolor kan få ryktet att vara en så kallad ”invandrarskola” vilket ger lägre status och då söker sig färre elever med svensk bakgrund dit. Den ökade valfriheten har gjort detta möjligt och den har också bidragit till att rykten och behov av status som symboliskt värde lättare skymmer undervisningen. Dock ska det påpekas att valfriheten också har gjort det möjligt för elever

med utländsk bakgrund att söka sig till skolor utanför sitt eget närområde (Lunneblad & Asplund Carlsson 2009, s. 88).

I Tore Otterups studie visar det sig att det kan vara problematiskt också för flerspråkiga elever att välja skola. I studien har han intervjuat åtta ungdomar i en förort till Göteborg. Enligt de ungdomarna så fanns det två olika skolor i närheten att välja på när de skulle välja högstadium. Den ena skolan, Västerskolan, hade ett rykte om sig att ha ett högt antal flerspråkiga elever medan den andra, Söderskolan, hade högre status i och med att fler enspråkiga svenskar gick där. Alla de intervjuade ungdomarna var flerspråkiga och när det blev dags för val så valde fyra av dem Västerskolan och de andra fyra Söderskolan. Tre av dem som valde Söderskolan gjorde detta på grund av påtryckningar från familjen som fått höra att det "var för många invandrare" som gick på Västerskolan och att de därför inte skulle kunna komma in på gymnasiet senare och heller inte kunna gå på "högskolan". Den fjärde eleven som valde Söderskolan gjorde detta på eget bevåg men på grund av samma anledningar (Otterup 2005, s. 169).

#### *4.2.4 Nationalismen*

Runfors är FD i etnologi, forskare och lärare vid Stockholms universitet och hon har studerat ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. Studien gick ut på att undersöka hur språkbilden såg ut på olika skolor. Detta skedde genom observationer i klassrum och intervjuer med elever. Det som hon såg var en förskjutning från det som lärarna kallade för "kunskap och social kompetens" i jämlikhetens namn till att de istället lärde ut "svensk kultur och kulturkompetens". Runfors skriver att lärarna intensivt försökte "mejsla fram svenskheten" så att den blev någonting som gick att samtala kring. Målet var att eleverna som hade invandrarbakgrund och kallades för "invandrarbarn" skulle få samma möjligheter som "vanliga svenska barn". Ofta användes termen "vanliga barn" synonymt med "svenska barn" vilket syftade på det normala och önskvärda hos eleverna. Att vara svensk ansågs alltså som eftersträvningsvärt och rätt och definitionen av den positionen blev därmed snäv och uteslutande (Runfors 2009, s. 108).

Skolan där svenskheten sågs som eftersträvningsvärd hade bilden av att deras skola hade kommit långt gällande fördomsfrihet då de såg alla elever som individer och inte brydde sig om var de kom från. Detta kan dock ses som motsägelsefullt eftersom kategoriseringen som gjordes istället var "de svenska eleverna och de andra". Det var också otydligt vad som definierade "de andra". Runfors refererar till Katarina Mattsons (2005) definitioner av vilka



föreställningar det kan finnas kring vem som anses vara svensk. Det kan baseras på att personen har svenskt medborgarskap, har föräldrar som båda är födda i Sverige, att personen är född i Sverige eller har svenska som modersmål. På den skolan som Runfors i detta fall studerade återkom vissa av dessa och andra inte. Lärarna där brydde sig inte så ofta om medborgarskap eller födelseland. De elever som klassades som ”invandrabarn” hade i vissa fall inte svenska som modersmål, ibland hade eleven en förälder som var född i ett annat land än Sverige men i många fall så gick lärarna på sina egna föreställningar kring vad det är att vara svensk när det gäller utseende och beteende (Runfors 2009, s. 109). Johannes Lunneblad och Maj Asplund Carlsson skriver att det på många skolor också görs en informell bedömning av elevernas kunskaper av lärarna som påverkar om de kvalificeras till att få undervisning i svenska eller svenska som andraspråk (Lunneblad & Asplund Carlsson 2009, s. 89).

#### 4.2.5 Utbildningspolitiken

Catarina Economou menar att styrdokument och tonen i styrdokument påverkar hur lärare ser på flerspråkiga elever. Economou refererar till Ann-Christin Torpsten (2006) som har intresserat sig för just hur styrdokumentens språk ser ut. Torpstens analys har då visat att det i läroplanerna *Lgr 62* och *Lgr 69* finns ett kompenserande synsätt, där olikheter hos eleverna ses som problematiskt. Där saknas också svenska som andraspråk som ett självständigt ämne, vilket kan ses som exkluderande. *Lgr 80* och *Lpo 94* däremot har intentionen att förmedla en likvärdig utbildning där elevernas olikheter ska uppmuntras och mötas som en tillgång. Här finns också svenska som andraspråk som ett eget ämne. Dock så har även det sina brister då innehållet i sva-ämnet är väldigt likt kursplanen för svenska och på så sätt är den monokulturellt präglad (Economou 2015, s. 23). Kursplanerna för f-3 i svenska som andraspråk och svenska i *Lgr 11* skiljer sig också åt endast på några få ställen. Det som kan tas upp som skillnader mellan svenska som andraspråk och svenska är att eleverna som har svenska som andraspråk ska kunna jämföra svenska språket med sitt modersmål och att de inte behöver bekanta sig med de nationella minoritetsspråken i Sverige eller ta del av berättande texter från olika tider och olika delar av världen (*Lgr 11*, s. 222-224 & s. 239-241).

2016 publicerade Skolverket *En analys av utvecklingen av behörighet till gymnasiet och resultaten i internationella kunskapsmätningar*. I analysen framgår det tydligt att invandring har påverkat behörighetsgraden till gymnasiet i Sverige. Enligt rapporten minskade behörighetsgraden till gymnasiet med fyra procentenheter 2006-2015. 85 % av denna ökning av obehöriga elever står invandring för (Skolverket 2016, s. 24). Hur ska man då se på det

här? Det finns tolkningar som utgår från att lärare i skolan inte har tillräckliga kunskaper för att undervisa elever med utländsk bakgrund. Det kan dock inte ses som hela sanningen. Andra faktorer som påverkar är vilka länder dessa elever kommer ifrån och hur skolgången har sett ut där. Många nyanländas modersmål skiljer sig avsevärt från det svenska språket och detta försvårar processen att lära sig svenska. Den genomsnittliga invandringsåldern har också förändrats vilket har gjort att dessa elever nu ofta har två färre skolår bakom sig när de kommer hit (Skolverket 2016, s. 40). Analysen avslutas med detta citat som ändå visar på att det inte enbart är elever med utländsk bakgrund som har försämrade resultat i skolan:

Även om det finns vissa undantag sjunker resultaten enligt de internationella studierna i stora drag på ett liknande sätt för alla elevgrupper: för elever med svensk och utländsk bakgrund, för elever med hög- och låg socioekonomisk bakgrund, för låg- och högpresterande elever. Och nedgången sker i flera olika ämnesområden på ett liknande vis. Skolverket, forskare och andra måste därmed fortsätta leta efter ytterligare orsaker bakom resultatnedgången.

(Skolverket 2016, s. 41)

I Skolverkets utredning från 2008 påpekas det att det finns en allmän bild av att elever som är flerspråkiga har sämre måluppfyllelse än enspråkiga elever. Skolverket menar att detta generellt sett stämmer, enligt statistik (Skolverket 2008, s. 28). Denna typ av statistik är en av många källor som kan påverka hur människor och lärare ser på flerspråkighet. Det är givetvis svårare att visa exakt statistik över hur dessa elever undervisas eller borde undervisas och vilken typ av stöd de får eller borde få. Här finns det en risk att enbart göra det mätbara viktigt i stället för att mäta det som är viktigt, vilket också inkluderar lärares syn på flerspråkighet som en resurs eller som en brist.

### **4.3 Skolans utmaningar**

I dagens multikulturella samhälle står lärare och pedagoger i skolan inför en utmaning när det gäller att på bästa sätt kunna stödja elever med invandrarbakgrund. För att lärare ska kunna ta tillvara på elevernas kulturella resurser krävs framförallt en grundläggande respekt för elevernas kultur och språk och att läraren inte ser på sitt uppdrag som att hen ska ersätta barnets förstaspråk med svenska. Av högsta vikt är också att läraren ser varje elev som en unik individ och inte gör för stora generaliseringar och på så sätt drar alla elever med utländsk bakgrund över en kam (Fredriksson & Taube 2010, s. 164).

Ulf Fredriksson och Karin Taube (2010) skriver om vilka faktorer som påverkar skolframgången hos elever som invandrat. De påpekar på samma sätt som Skolverket (2016) att elevernas språkliga bakgrund har betydelse. Ju större skillnad det är i fonologi och grammatik mellan elevens målspråk (i detta fall svenskan) och elevens modersmål desto svårare blir det att tillägna sig det nya språket (Fredriksson & Taube 2010, s. 156). Modersmålets status har också betydelse för utvecklingen av målspråket. Om elevens modersmål värdesätts så tas det också tillvara på och då underlättas inlärningsprocessen i svenska. Kulturen som eleverna hör till spelar också roll för hur eleven ser på sin egen skolgång. I olika kulturer finns olika grader av tilltro till formell skolutbildning (Fredriksson & Taube 2010, s. 156).

I skolans värdegrund står det att arbetet i skolan måste ske i samarbete med hemmen (*Lgr11*, s. 9). I fall där elever har föräldrar med invandrarbakgrund kan det vara så att de är osäkra på vad som är bäst för deras barn i den svenska skolan. Därför är det extra viktigt att lärare här är tydliga med vad som gäller i skolan och att föräldrarna får känna sig delaktiga och att de förstår att hemmet spelar en stor roll för barnets utveckling i skolan (Fredriksson & Taube 2010, s. 166).

#### **4.4 Undervisning och stöttning av flerspråkiga elever**

##### *4.4.1 Att få möjlighet att använda sina språk och visa sin språkvärld*

Uffe Ladegaard (2013) har studerat hur en klass i Danmark med många flerspråkiga elever har arbetat med språk under förskoleklassen och i årskurs ett. Någonting som visade sig vara gynnsamt var att alla de olika språkens alfabet, som fanns representerade av någon i klassen, hängde på väggen i klassrummet. Ladegaard menar att genom att denna klass fick ha sina olika språk på väggarna och också skriva uppgifter med bokstäver och symboler på sina olika språk blandade (exempel på det ges i nästa stycke) så fick eleverna en chans att utveckla både sin kunskap och sin identitet. Ett exempel på en uppgift de fick är en som bland annat eleven Hasti, som gick i förskoleklassen, gjorde. Uppgiften var att visa sin språkvärld genom att rita flaggor. Hasti ritade då en afghansk, en tysk, en engelsk, en svensk och en dansk flagga. Hasti berättade i en intervju med Ladegaard att hon kan alla dessa språk. I skolan har hon pashto registrerat som sitt modersmål men det visar sig att hennes språkvärld är mer komplex än så och att det kan vara svårt att kategorisera modersmål och andraspråk. Att göra kategoriseringar kring vilket språk ett barn som Hasti "hör till" kan vara problematiskt då det begränsar barnets faktiska språkvärld (Ladegaard 2013, s. 51)

I en uppgift som eleverna i klassen senare skulle arbeta med skulle en tankekarta göras om vad de lärt sig om fåglar. Hasti skrev då ord som mask och fågel på danska men gjorde också bokstäver som påminde mycket om de som finns med i pashtoalfabetet. Läsriktningen av det hon skrivit på det som såg ut som pashto verkade dock vara som i det danska alfabetet. Ladegaard skriver att Hastis arbete på grund av detta kan ses som multispråkigt och multimodalt. Hennes tankekarta visar på komplexiteten som en enkel litteracitetshändelse kan innebära men ger också insikt i den kreativa kunskapsomvandlingen och mångfalden då hon använder sig av de olika kunskaper som hon har av sina olika språk. Ladegaard menar att det också finns svårigheter i detta men att resurserna som flera språk medför är fler då elever som är flerspråkiga jämför språken med varandra och när barn försöker hitta likheter och skillnader mellan olika språk så utvecklas inte bara möjligheten att föra över sin kunskap från ett språk till ett annat, utan det kan också öppna upp för en metaspråklig medvetenhet då barnen ser språken ”utifrån”. Det ligger också potential i att kunskap om ett språk kan föras över till ett annat språk. (Ladegaard 2013, s. 52-54).

I en annan situation som Ladegaard bevittnade så skulle eleverna sortera bokstavskort på sina olika språk. Uppgiften var mycket öppen och experimentell och det som hände var att Hasti och hennes kompis Camilla muntligt samarbetade och beskrev utseendet på de bokstäver de letade efter för varandra. I det korta exemplet nedan beskriver Hasti utseendet på bokstaven he (ح) i pashtoalfabetet så att Camilla kan hjälpa henne att hitta den:

Hasti: Nu är det h vi ska ha (vänder sig till Camilla). Du ska leta efter en sådan där det finns ett streck bara och inget mer precis som c – det är h (passar med he ح).

Camilla: Hallå hallå! Är det den här? (ger Hasti he).

Hasti: Tack.

(Ladegaard 2013, s. 54-55)

I denna övning fick barnen alltså jämföra bokstäver ur olika alfabet och det visade sig att det var ett bra sätt att få syn på deras tankar och kunskaper kring bokstäverna, både för dem och för lärarna. Ett bra arbetssätt för lärare kan alltså vara att låta eleverna använda sig av och jämföra sina olika språk. Uppgifterna som nämnts här och synsättet som följer med dem stämmer överrens med den syn som finns på språk inom translanguaging som jag återkommer till senare.

#### 4.4.2 Genrepedagogik

Någonting som återkommer i litteraturen är fördelarna med att arbeta med genrepedagogik med elever som är flerspråkiga. Genrepedagogiken är en strukturerad modell som utvecklades under 80-talet och har sin bakgrund i den så kallade Sydneyskolan i Australien. Arbetssättet framställdes för elever från utsatta socio-ekonomiska förhållanden och elever som hade engelska som andraspråk. Grundtanken är att text i skrift och tal reflekterar mönster i den gällande kulturen och att språk används på olika sätt i olika situationer. Till exempel så tydliggörs en stor skillnad mellan skolspråk och vardagsspråk och syftet är att inte bara elevernas vardagsspråk ska utvecklas utan också det mer ämnesspecifika skolspråket (Fristedt 2016, s. 15).

På ”UR-skolas” webb finns en serie som riktar sig till lärare. Jag låter den illustrera ett sätt att förmedla värdet av genrepedagogik till verksamma lärare. Serien heter ”Språket bär kunskapen” och är uppdelad i tre delar. Som tittare får man följa läraren Theresia Brzokoupil som arbetar som NO-lärare på en högstadieskola. Hon har upptäckt att många elever i hennes klass inte hänger med i undervisningen då de inte förstår vissa ord som hon anser vara helt ”vanliga” och enkla. Därför kommer Karin Rehman dit, som är lärare i svenska som andraspråk och ska handleda Brzokoupil i att börja använda sig av cirkelmodellen. Rehman har märkt att det är en mycket effektiv metod för elever som är flerspråkiga, vilket 25 % av Brzokoupils klass är. Men Rehman menar också att detta arbetssätt är bra för alla elever, oavsett språkbakgrund.

I det tredje och sista avsnittet får tittaren träffa Maaïke Hajer som är en språkforskare från Nederländerna. Hon brinner för att dela med sig av sina kunskaper i undervisning med grund i Lev Vygotskijs tankar, genrepedagogik och cirkelmodellen. Hajer har sett att lärare som upptäcker att deras elever misslyckas ofta väljer att ge dem kortare texter med färre ord (Hajer & Messtringa 2004, s. 29). Detta menar språkforskaren leder till en ytlig inläring som inte är att föredra. Istället förespråkar Hajer kommunikation genom samtal, social interaktion och deltagande för att utveckla språket. Lärare borde fråga sig när de egentligen hör eleverna formulera sig. Enligt Hajer går ett språkutvecklande förhållningssätt hand i hand med ett formativt arbetssätt. Hon ser cirkelmodellen som en bro mellan ”vardagsspråk och ”skolspråk”, där ämnesspecifika språk också tillhör skolspråket (UR skola 2014, Hajer & Messtringa 2004, s. 8).

Under 1960-1970-talet uppkom en intensiv reaktion mot traditionella undervisningsmetoder i skolan. Reaktionen kom från de som istället förespråkade progressiva metoder där grundtanken var att elever lär sig allra bäst om de får börja med att uttrycka sig med sina egna ord. I samband med detta så uppstod också en reaktion hos lärare som undervisade elever i svenska som andraspråk. De menade att det faktiskt krävdes ett mer formellt lärande med tydlig struktur och klara instruktioner. Pauline Gibbons menar att det i vissa fall kan vara bristen på tydlighet i skolan idag som gör att elever inte lyckas. Hon påpekar vikten av att elever ges kunskap om att språk skiljer sig åt i olika texttyper. Genom att lära sig detta och genom en tydlig struktur kan ett bra lärande uppnås, speciellt för flerspråkiga elever. Dessa tankar överförda till praktiken i klassrummet leder också vidare till genrepedagogiken och cirkelmodellen, i Gibbons (2016, s. 127) kallad "Cykeln för undervisning och lärande".

Modellen växte fram i Australien under 1980-talet. De lärare som var med och utformade den arbetade med flerspråkiga elever och de märkte att eleverna inte presterade så bra som lärarna önskade i skrivning. De andraspråkiga eleverna använde sig oftare än de andra eleverna av upprepningar och det saknades variation. Med i utformningen av cirkelmodellen var också lingvister. Tillsammans med lärarna kom de fram till att elevernas skrivande skulle förbättras om de fick arbeta utifrån en medveten strategi där ett bredare spektrum av genrer fick ta plats (Gibbons 2016, s. 127).

De fyra stegen i cirkelmodellen tar Gibbons upp på följande sätt:

#### 1. Bygg upp fältet

I detta steg så är tanken att eleverna ska tillägna sig så mycket kunskap som möjligt om det som de senare ska få skriva om.

#### 2. Modellera eller dekonstruera genren

Här får eleverna bekanta sig med den specifika textgenren. Fokus är på textens form och funktion.

#### 3. Gemensam konstruktion

När eleverna har fått kunskap om ämnet de ska skriva om och om textgenren de ska använda sig av så får de tillsammans med läraren skriva en gemensam text. Fokus är fortfarande på textens form men frågor kring genrens språkliga drag kan också bearbetas.

#### 4. Individuell konstruktion

I det sista steget så får eleverna skriva sina egna texter men läraren är fortfarande en stöttning utifrån deras individuella behov.

Det är tidskrävande att arbeta sig igenom cirkelmodellen med sina elever men det bidrar till att alla elever få en chans att lyckas (Gibbons 2016, s. 128).

Språkforskaren Hajer gillar inte när lärare inte anser sig ha ansvar för elevernas språkutveckling. Hon menar att alla lärare har ansvar för detta, det spelar ingen roll om hen är lärare i geografi eller fysik. Det är inte bara svenskläraren som har en skyldighet att stötta elevernas språklärande, utan alla som arbetar i skolan. Detta görs på bästa sätt med hjälp av cirkelmodellen, samtal och interaktion. Cirkelmodellen går som sagt ut på att läraren handleder eleverna in i skolspråket genom att de tittar på hur olika texttyper är uppbyggda i samtal. En illustration av, den av Gibbons presenterade cirkelmodell och Hajers resonemang om skolspråket, kan verksamma lärare ta del av i UR skola (2014) där NO-läraren Brzokoupil under en lektion visar upp en mall av en labbrapport och går igenom den i helklass. Det är det första steget och det kallas i serien för ”bygga kunskap”. Nästa lektion får eleverna labbrapporten isärklippt i bitar och ska då ”pussla” ihop den i par genom att läsa och se var bitarna kan passa. Detta moment passar in i cirkelmodellens andra steg och kallas för ”dekonstruktion”. Efter detta skriver klassen gemensamt en labbrapport, där tar läraren hjälp av projektor och dator för att alla ska kunna hänga med. Det steget hör till ”gemensam konstruktion”. Det fjärde och sista steget i denna modell, ”individuell konstruktion”, visar sig genom att eleverna får skriva sina egna labbrapporter. Hajer säger i serien att det är vanligt i skolan att lärare använder sig av steg ett och fyra, men att det är just steg två och tre som är språkinriktade (UR skola, 2014).

Eija Kuyumcu är doktorand i tvåspråkighet och hon bekräftar Hajers tankar om att cirkelmodellen och genrepedagogik är lämpligt att använda sig av, speciellt i undervisning för flerspråkiga elever. Det som Kuyumcu tydligt har sett i arbete med cirkelmodellen är en förändring hos elevernas ämnesspråk. De började alltså använda sig av mer ämnesspecifika termer (Björkman 2013, s. 35). Jessica Hyrefeldt och Ewa Spiers är två lärare på olika skolor i Sverige som med stor framgång har arbetat med cirkelmodellen med elever som har svenska som andraspråk. Spiers säger att hon på grund av att hon jobbar på en skola där majoriteten av eleverna är flerspråkiga, alltid har jobbat språkmedvetet men att genrepedagogiken har gjort hennes undervisning mer strukturerad (Hellerstedt 2013, s. 43). Hyrefeldt menar att hon har kunnat minska ner på sin undervisning i svenska i och med att genrepedagogikens kärna är språkutveckling i kombination med ämnesundervisning (Villanueva Gran 2013, s. 31).

#### 4.4.3 Translanguaging

I många svenska skolor idag är undervisningen enspråkig. Med det menas att undervisningen sällan tar hänsyn till flerspråkiga elevers språkliga resurser. En metod som har utvecklats för att just ta till vara på dessa resurser är translanguaging. I tidigare forskning ansågs det finnas ett samband mellan parallell utveckling av både första- och andraspråket och skolframgång. Inom translanguaging ser man på detta på ett annat sätt, nämligen att språken är delar av samma språkförmåga där de enskilda språken ”flätas in i varandra” (Svensson 2016, s. 32). En person som är flerspråkig utvecklar inte sina språk helt likartat utan olika språk används i olika sammanhang vilket gör att språken kompletterar varandra. Translanguaging benämns ibland som korspråkande i Sverige och med det menas just att man tar hänsyn till en persons hela språkliga kompetens. Alla språk har sin plats inom ett, hela tiden, växande system som vid stimulans gynnas (Persson 2016, s. 43).

Sara Persson är lärare i svenska och svenska som andraspråk och har skrivit boken *Nyanlända elever*. I boken har hon samlat sina tips och tankar som genom hennes erfarenhet, 16 år av arbete med flerspråkiga elever, har visat sig fördelaktiga. Persson rekommenderar då bland annat translanguaging för att kunna stimulera elevernas alla språkliga förmågor (2016, s. 43).

Flerspråkiga barn, speciellt invandrare och flyktingar står inför uppgiften att lära sig det språk som är dominant i det land som de kommer till och skolan har en stor del i detta lärande. Men García och Seltzer (2016, s. 21) menar att sättet som skolor lär ut språk på visar att det finns ett mycket litet intresse för att undervisa flerspråkiga elever på ett sätt som är anpassat och gynnsamt för just de eleverna. De kritiserar också att det heter just förstaspråk och andraspråk då det pekar ut de elever som har ett språk som *andraspråk*. García och Seltzer skriver att i och med det kan eleverna känna sig exkluderade från undervisningen i klassrummet. Genom att fokusera på språkegenskaperna i elevernas repertoar istället för oberoende ord och namn på saker och ting så kan alla elever få ta del av ett lärande med samma pedagogiska möjligheter och det är detta som metoden translanguaging tar avstamp i (García & Seltzer, 2016, s. 21).

Viktigt inom translanguaging är att stärka elevernas tilltro till sitt språks värde och att de får använda sig av sin fulla språkrepertoar (García & Seltzer 2016, s. 22 & s. 37). Detta kan till exempel göras genom att låta eleverna använda sig av sina språk i dagböcker. Den aktiviteten fick elever på Tulpanskolan göra under ett forskningsprojekt som pågick där under 2012. Tulpanskolan hade en stark monolingvistisk norm som visade sig genom att eleverna i skolan endast fick tala svenska. Genom projektets gång så ändrades lärarnas syn på sina flerspråkiga



elever och de började arbeta aktivt med translanguaging. I dagböckerna som eleverna fick skriva på sina språk kommenterade också lärarna det eleverna skrivit. De skrev då saker som ”Vilket vackert skriftspråk!” och ”Kan inte du lära mig lite av ditt språk?”. Detta fick eleverna att senare vilja översätta texter från sitt förstaspråk till sitt andraspråk för att läraren skulle kunna förstå. Det här är ytterligare ett arbetssätt som ses som fördelaktigt inom translanguaging (Svensson 2016, s. 37).

När projektet vid Tulpanskolan avslutades gjordes en utvärdering av hur translanguaging hade påverkat elevernas språk- och kunskapsutveckling men också vilken påverkan det hade på elevernas identitet. Det visade sig då att eleverna hade fått en mycket mer positiv bild av sin flerspråkighet och en önskan om att utveckla förstaspråket hade tillkommit. Det visade sig också att även elever med svenska som förstaspråk hade uppskattat att få ta del av flera olika språk i klassrummet. När eleverna i efterhand fick frågan om de trodde att translanguaging hade hjälpt dem att förstå aktiviteterna i skolan bättre så svarade tre av fyra ja (Svensson 2016, s. 41).

## 5 Diskussion

I resultatdelen nämns tre olika inriktningar i samband med flerspråkighet i skolan och samhället (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 45). Lärare och pedagoger kan ha olika synsätt på språk och vara intresserade av olika språkliga aspekter. Någon som är van att arbeta med svenska språket utifrån varietetsinriktningen och har gärna fokus på fonologi och språkstruktur. Någon annan som istället intresserar sig för hur språket blir till och förändras i interaktion utgår gärna från språkliga praktiker och en lärare som ser på språk utifrån ett större samhällsperspektiv gör det utifrån ideologiinriktningen. I det sistnämnda fallet kan fokus ligga på att försöka tolka medias bild av flerspråkigheten. Det är givetvis möjligt att lärare varierar sitt fokus i undervisningen och på så sätt berör alla dessa områden.

Det kan dock vara svårare för lärare att få syn på sin egen språkideologi än att arbeta med svenska språkets grammatik, till exempel ordföljd. Det kan vara enklare att få syn på detaljer istället för övergripande hinder och problem. Det som forskningen visar är ju till exempel att inlärardrag som setts som typiska tecken på språksvårigheter, exempelvis avvikelser från normen vid svenskans omvända ordföljd, inte är riktigt lika typiska som det tidigare trots. Lärare kan alltså ha en föreställning om att de mindre detaljerna är själva huvudproblemet och att alla inlärare har samma problem. I och med det kan den förväntade avvikelser från normen hos flerspråkiga elever ses som en generell egenskap hos eleverna och det huvudsakliga

problemet som ska åtgärdas. Med andra ord finns det alltså en risk att lärares egna föreställningar, som inte behöver stämma överrens med det verkliga fallet, får styra undervisningen. Därmed blir lärares språkideologi och föreställningar ledande och centrala för undervisningen snarare än de enskilda flerspråkiga elevernas unika behov och resurser. Här är det viktigt att tänka på det som till exempel Schmidt (2013) säger om undervisningen, nämligen att den ska utformas utefter elevernas förgrund, alltså utifrån var eleverna befinner sig just nu och vilka intressen de har (Schmidt 2013, s. 95).

## **5.1 Vilken betydelse har media och statistiska resultat för bilden av flerspråkighet?**

Media har en stor påverkan när det gäller bilden av flerspråkighet i vårt samhälle. Bland annat skriver Jonsson och Milani att Witt-Brattström, som fick stort utrymme i tidningen Dagens Nyheter år 2006, skapade en uppdelning i ”vi och dom” när hon kallade nyanlända för ”våra nya svenskar” och benämnde flerspråkigas sätt att tala som ”blattesvenska” (2009, s. 72). Enligt DN.se har tidningen 793 100 personer som läser deras papperstidning i veckan och hemsidan har cirka 1,5 miljoner unika läsare under samma tidsperiod. Det är alltså mycket lätt i dagens samhälle att sprida sina tankar till väldigt många människor, det vill säga om man har tillgång till forum som detta. Det är givetvis också ett problem att det inte är vem som helst som får skriva i dessa forum utan de som tillåts komma till tals är vissa utvalda personer, till exempel politiker eller framstående ämnesexperter. I det ovanstående fallet sker det dessutom lätt en sammanblandning av olika ideologiska kriterier eftersom Witt-Brattström både är en känd person och en expert – men på ett helt annat område än flerspråkighet. Hon får alltså framträda som expert i sin egenskap av professor på DN debatt även om hennes expertis ligger på ett helt annat område.

Jonsson och Milani (2009) menade också att denna debatt spädde på tankarna som redan existerar hos vissa kring att flerspråkighet gör det svårare att lära sig ett nytt språk. De som ser det på detta sett tror att det redan inlära språket förvirrar och komplicerar inlärning av ett nytt språk. Denna ”information” som sprids i media till många människor kommer troligtvis att tolkas som sanning hos dem som inte använder sig av källkritik. På detta sätt sprids då tvivelaktiga kunskaper och sanningar ut i samhället till bland annat föräldrar, elever och lärare. Dessa ”kunskaper” blir till självuppfyllande profetia i och med att de framkallar reaktioner och föreställningar i samhället som det sedan byggs vidare på (Jonsson & Milani 2009, s. 72).

Samma sak gäller statistik och tabeller som ändå kan komma från ”säkra” källor. Till exempel kommer Skolverket då och då ut med rapporter som visar på sämre skolresultat hos flerspråkiga elever än enspråkiga (exempelvis Skolverket 2008, s. 28, Skolverket 2016, s. 24). Vad säger dessa egentligen? Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen och Christina Segerholm (2011) skriver att oavsett om det är dokument, texter eller data så är det någon som har gjort en tolkning av materialet (s. 81).

Ozga, Segerholm och Hannu Simola refererar till Zygmund Bauman (2004) som menar att data är avgörande för vår tid men att den också existerar i oordning och kaos. Detta eftersom data blir till i behov och efterfrågan. Myndigheter som presenterar information i form av statistik har fått förfrågningar om att samla in just dessa data och det sker beskrivningar och avgränsningar längs vägen. Det är också svårt att avgöra kvalitén på statistik och data eftersom dessa är föränderliga, vilket betyder att resultatet kan bli annorlunda om en ny studie skulle göras. Det är även lätt att när individuella elever blir till nummer i en tabell så försvinner anledningarna till *varför* eller *hur* och det blir upp till var och en att göra sin egen tolkning, vilket då kan skapa många felaktiga förklaringar i samhället (Ozga, Segerholm & Simola 2011, s. 91).

## 5.2 Skolans ansvar för flerspråkiga elevers identitetsskapande

Den andra viktiga faktorn som påverkar bilden av flerspråkighet är skolan. Detta eftersom den har ett stort ansvar och ett stort inflytande på elevers och föräldrars syn som också sedan sprids i samhället. Runfors skriver att hon stött på skolor som ser svenska elever som ”vanliga barn” medan flerspråkiga barn går synonymt med ”invandrarbarn” (Runfors 2009, s. 108). Detta påverkar självklart bilden av flerspråkighet som någonting negativt och avvikande.

I Otterups intervjustudie med åtta ungdomar på en skola i ett förortsområde till Göteborg kom han fram till att det finns flera olika faktorer som påverkar barns och ungdomars identitet. Den största faktorn är familjen men redan på andra plats kommer skolan in. Resterande faktorer är plats, språk och mål (Otterup 2005, s. 220). Skolan har detta inflytande bland annat på grund av styrdokumentet där det faktiskt står att eleverna ska utveckla vissa värderingar samtidigt som värderingar är en del av vår identitet.

I skolan så har det enligt Skolverket betydelse att ledningen har kunskap om mångfaldsfrågor och att de kan utgå från ett andraspråksperspektiv (Skolverket 2008, s. 28). I och med detta så kan skolan utgå från att flerspråkighet ses som en resurs och inte som ett problem. Skolverket (2008) skriver även att det enligt forskning blir ett positivt resultat om skolor arbetar

ämnesintegrerat med de flerspråkiga eleverna, vilket också Hajer och Teuhn Meestringa (2004) och de som förespråkar genrepedagogik hävdar.

Genrepedagogiken utgår ifrån ett sociokulturellt förhållningssätt. Hyrefelt arbetar som lärare på Dammhagskolan i Landskrona i en årskurs 6. Hon använder sig av genrepedagogik i alla sina ämnen och säger att det som menas med att utgå från ett sociokulturellt förhållningssätt är endast att förstå att alla elever inte kan behandlas på samma sätt. Hyrefelt menar att en person som bott i Sverige i två år inte kan bemötas på samma sätt i skolan som en elev som bott i Sverige hela sitt liv eftersom de har olika bakgrunder och erfarenheter. Hennes uppgift är då att ta reda på hur just den elevens tidigare skolgång sett ut (Villanueva Gran 2013, s. 30). Persson (2016) som även hon arbetat länge som lärare med andraspråkselever skriver också att det är en viktig del i arbetet som lärare för att förbereda nyanlända elever på hur skolan fungerar i Sverige (Persson 2016, s. 16-39). Detta kan göras genom att samtala med modersmållärare om hur skolan ser ut i landet där barnet tidigare bott (Villanueva Gran 2013, s. 30) eller genom att ställa frågor om det till eleven och dess vårdnadshavare vid inskrivningssamtalet på skolan (Persson 2016, s.17). Persson föreslår både translanguaging och genrepedagogik via cirkelmodellen som användbara metoder i arbete med flerspråkiga elever (s. 43 & s. 148).

Det är inte bara språket som kan bli till en svårighet för nyanlända elever utan de ska också i många fall anpassa sig till en helt ny skolkultur. För att komma in i den underlättar det för eleven om lärare har synsättet som translanguaging utgår från, alltså att fokus ligger på elevernas hela språkliga repertoar (García & Seltzer 2016, s. 21). Inom translanguaging är det också av högsta vikt att eleverna känner att alla deras språk är av värde (Svensson 2016, s. 37). Som jag nämnde redan i inledningen har jag tyvärr upplevt motsatsen till translanguaging i många klassrum där det istället funnits en existerande svenskhetnorm i och med att elever (och föräldrar) förbjudits att tala och skriva på sitt modersmål inom skolans område.

Språkforskare har kunnat visa att flerspråkiga ungdomar använder sitt språk för att markera avståndstagade från olika grupper i samhället, men också solidaritet. Otterup refererar till Robert B. Le Page och André Tabouret-Keller (1985) och menar att varje språkhandling kan ses som en identitetshandling (Otterup 2005, s. 173). Det visade sig även i studien som Jonsson och Milani tog del av och i exemplet där flerspråkiga ungdomar i klassrummet talade nedsättande till varandra men däremot inte till sina enspråkiga klasskamrater (Jonsson & Milani 2009, s. 78). De anpassade sig efter vem de talade till. Det visar på att den

väldokumenterade ”vi och dom” kategoriseringen existerar åt båda håll. Det är dock viktigt att påpeka att det inte bara är de enspråkiga som skapar exkluderande kategoriseringar utan även de flerspråkiga som tagit till sig omgivningens kategorisering och börjat använda den om sig själva, vilket jag ser som problematiskt. Forskningen visar också att svenska skolor generellt har mycket att jobba på för att lösa upp dessa grupperingar. Skolan har även skyldighet att tillgodose alla elevers särskilda behov (Otterup 2005, s. 93), vilket kan ses som en svår men viktig uppgift. Här kan också inkluderande arbetssätt som genrepedagogik och translanguaging bidra till en skola där alla elever känner sig välkomna och likabehandlade.

Denna uppsats visar att föreställningar om flerspråkighet i samhället och i skolan är sammankopplade. Skolan skapar föreställningar som också sprids ut i samhället via lärare, föräldrar och elever. Här finns det en möjlighet för skolan att påverka synen på flerspråkighet genom att visa positiva exempel och resultat. Det skulle kunna ske med hjälp av föreslagna metoder från den vetenskapliga litteraturen som till exempel translanguaging och genrepedagogik. På så vis skulle lärare få se att flerspråkighet kan användas som en resurs och sprida den kunskapen mellan både elever, personal, vårdnadshavare och ut i samhället. Om detta skulle ske skulle också, enligt resultatet i denna uppsats, förmodligen både de flerspråkiga och enspråkiga elevernas prestationer att förbättras. Elever med svenska som andraspråk skulle också få möjlighet till en mer positiv identitetsutveckling eftersom de skulle möta lärare som tror på deras förmåga att lyckas. De bättre resultaten, som man kan förvänta sig att detta skulle resultera i, skulle då visa sig i nya undersökningar som media skulle publicera, vilket i sin tur skulle kunna påverka samhällets och skolans egna föreställningar. Det är alltså viktigt att visa att flerspråkiga elever kan lyckas både i skolan och i samhället. Det kommer individerna, skolan och samhället att tjäna på. Det ena leder till det andra.

Resultatet av min litteraturstudie visar att forskningen inte bara pekar ut problem, utan även lösningar. Det gäller då främst att rätt information sprids och att lärare vågar utmana både sina och andras föreställningar. Speciellt lärare har ett stort ansvar eftersom det som lärare gör och säger i skolan formar de människor som är framtiden.

Det har i denna uppsats visat sig att det existerar många myter kring flerspråkighet. En del av syftet med uppsatsen var att visa på några negativa uppfattningar som finns kring flerspråkighet i samhället och i klassrummen i svenska skolor. Skolan har en viktig roll i hur samhället ser på flerspråkigheten. Forskningen visar att den monolingvistiska normen, som jag också mött i skolan, existerar och då i många fall på grund av lärarnas bristande kunskaper

om flerspråkighet. Runfors observerade att lärare intensivt försökte ”mejsla fram svenskheten” hos sina elever. De problem som finns är att de flerspråkiga eleverna inte tillåts tala sina modersmål i skolan, allt som skrivs ska skrivas på svenska, i klassrummet finns endast svenska alfabetet representerat, modersmålsundervisning sker efter skoltid och undervisning i svenska som andraspråk ses fortfarande som stödundervisning på många skolor (Runfors 2009, s. 108).

Carlson har undersökt hur det inom lärarutbildningen talas om flerspråkighet och om lärarstudenter får kunskap som gör att de kan utgå från ett andraspråksperspektiv i sitt kommande yrke. Det hon sett är att debatten kring språkfrågor som setts i media varit stor men att den frågan präglat lärarutbildningen mycket lågmält – om ens alls. Den monolingvistiska normen som tar plats i skolan finns också inom lärarprogrammet eftersom det svenska språket där också ses som någonting givet. I och med att ett uttalat flerspråkigt perspektiv fortfarande saknas inom lärarutbildningen finns det en stor risk att nyutbildade lärare i sådana sammanhang kommer att utgå från ett bristperspektiv istället för ett resursperspektiv (Carlson 2009, s. 48). Detta ser jag också som mycket problematiskt och hoppas att det kommer förändras inom en snar framtid. Jag har under min utbildning saknat ett andraspråksperspektiv och på grund av det är jag glad att jag valde just det ämne som jag gjorde för denna uppsats.

## Referenslista

- Björkman, Karin (2013). Genrepedagogiken fångar upp eleverna. I Vestlin, Lena (red.). *Kunskap, språk och identitet: att undervisa flerspråkiga elever i F-6*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s. 35-40
- Carlson, Marie (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen. Ett perspektiv som saknas. *Utbildning och Demokrati* 2009, Vol 18, Nr 2: s. 39-66
- DN.se (2017): <http://info.dn.se/info/om-oss/> [2017-04-20]
- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord [Elektronisk resurs] Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2017  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-47481> [2017-04-18]
- Economou, Catarina (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2015
- Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Fejes, Andreas (2016). Vuxenutbildningens utmaningar i migrationens tidevarv. I Kindenberg, Björn (red.). *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Första upplagan. Stockholm: Liber, s. 310-323.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 151-169.
- Fristedt, Desirée (2016). Språk och genrer i skolan [Elektronisk resurs]. *Språk i alla ämnen för alla elever*. 1 13-20  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-59046>
- Fonologi*. Nationalencyklopedin.  
<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/fonologi> [2017-06-19]  
Refereras i löptexten som: (Nationalencyklopedin).

- Ganuza, Natalia (2008). *Syntactic variation in the Swedish of adolescents in multilingual urban settings: subject-verb order in declaratives, questions and subordinate clauses*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008
- Garcia, Ofelia & Seltzer, Kate (2016). The Translanguaging Current in Language Education. I Kindenberg, Björn (red.). *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Första upplagan. Stockholm: Liber, s. 19-30.
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. 4., uppdaterade uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Haglund, Charlotte (2004). Flerspråkighet och identitet. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 359-388
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Hellerstedt, Linus (2013). Mallad matematik. I Vestlin, Lena (red.). *Kunskap, språk och identitet: att undervisa flerspråkiga elever i F-6*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s. 41-46
- Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.) (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet:  
<http://www.vr.se/download/18.7257118313b2995b0f2167d/1355394138219/Flerspr%C3%A5kighet+-+En+forsknings%C3%B6versikt.pdf>
- Jonsson, Richard & M. Milani, Tommaso (2009). Här är alla lika! Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den "Andra" i media och skola. *Utbildning och Demokrati* 2009, Vol 18, Nr 2: s. 67-86
- Kindenberg, Björn (red.) (2016). *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Första upplagan. Stockholm: Liber
- Kotsinas, Ulla-Britt (1985). *Invandrare talar svenska*. 1. uppl. Malmö: LiberFörlag
- Kotsinas, Ulla-Britt (2005). *Invandrarsvenska*. Uppsala: Hallgren & Fallgren



Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Ladegaard, Uffe (2013). Att se sig själv i skriftspråket – flerspråkighet som resurs i den tidiga litteracitetsundervisningen. I Wedin, Åsa & Hedman, Christina (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 45-67.

*Lexikalisk*. Nationalencyklopedin.

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/lexikalisk> [2017-06-19]

Refereras i löptexten som: (Nationalencyklopedin).

Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 57-85.

Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2009). De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning och Demokrati* 2009, Vol 18, Nr 2: s. 67-86

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> [2017-04-11]

*Morfologi*. Nationalencyklopedin.

[http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/morfologi-\(2\)](http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/morfologi-(2)) [2017-06-19]

Refereras i löptexten som: (Nationalencyklopedin).

Otterup, Tore (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2005

Tillgänglig på Internet:

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16462/5/gupea\\_2077\\_16462\\_5.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16462/5/gupea_2077_16462_5.pdf) [2017-04-07]

Ozga, Jenny, Dahler-Larsen, Peter & Segerholm, Christina (2011). Europe in translation. I Ozga, Jenny, Dahler-Larsen, Peter & Segerholm, Christina & Simola, Hannu (red.). *Fabricating quality in education: data and governance in Europe [Elektronisk resurs]*. London: Routledge, s. 76-82 [2017-04-12]

Ozga, Jenny, Segerholm, Christina & Simola, Hannu (2011). The governance turn. I Ozga, Jenny, Dahler-Larsen, Peter & Segerholm, Christina & Simola, Hannu (red.). *Fabricating quality in education: data and governance in Europe [Elektronisk resurs]*. London: Routledge, s. 85-96 [2017-04-12]

Persson, Sara (2016). *Nyanlända elever: undervisning, mottagande och flerspråkighet*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur

Runfors, Ann (2009). Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. *Utbildning och Demokrati* 2009, Vol 18, Nr 2: s. 105-126

Schmidt, Catarina (2013). ”Sen tittade jag och tittade jag. Sen blev det jättebra.” Elevnära texter och strategier för läsförståelse. I Wedin, Åsa & Hedman, Christina (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 93-121.

Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. RAPPORT 321 2008

Skolverket (2016). *Skolverkets aktuella analyser*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011). *Språket på väg. Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7–9*. Reviderad upplaga enligt Lgr 11. Stockholm: Skolverket

Skolverket.se (2015): <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753> [2017-04-17]

*Språket bär kunskapen*. 2014. UR Skola. <http://urskola.se/Produkter/182357-Spraket-bar-kunskapen-Att-identifiera-svarigheter> [2017-04-11]

Stroud, Christopher (2004). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 329-358

Svensson, Gudrun (2016). Translanguaging för utveckling av elevernas ämneskunskaper, språk och identitet. I Kindenberg, Björn (red.). *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Första upplagan. Stockholm: Liber, s. 31-43.

*Syntax*. Nationalencyklopedin.

<http://www.ne.se.db.ub.oru.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/syntax> [2017-06-19]

Refereras i löptexten som: (Nationalencyklopedin).

Villanueva Gran, Tora (2013). De hittar språket med sin egen modell. I Vestlin, Lena (red.).

*Kunskap, språk och identitet: att undervisa flerspråkiga elever i F-6*. Stockholm:

Läraryrskommitténs förlag, s. 27-34

Wagner, Åse Kari Hansen, Strömqvist, Sven & Uppstad, Per Henning (2010). *Den*

*flerspråkiga människan: en grundbok om skriftspråkslärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur