

Språk för lärande i en mångspråkig skola

Inger Lindberg

”Language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge.”
(Halliday 1993:94)

Språket är centralt för lärandet och en oupplöslig del av kunskapen. Ändå ses språket ofta som något självklart, som man inte behöver fästa någon särskild uppmärksamhet vid i skolan. Det är en inställning som starkt missgynnar många elever.

Det är uppenbart att den komplexa mångfald i förhållande till språk och etnicitet som elever i dagens skola uppvisar, förutsätter en helt annan beredskap hos lärarna än tidigare. Här finns stora forskningsbehov där det inte minst handlar om att bygga broar mellan professioner och kunskapsfält och mellan språklärare och lärare med den ämnesexpertis som krävs för en fördjupad kunskap om lärandets och skolämnenas språkliga dimensioner.

LÄRANDETS SPRÅKLIGA DIMENSIONER är en fråga av hög relevans i det senmoderna Sverige där villkoren för skola och utbildning alltmer präglas av globalisering, ökad internationell migration och städernas segregering. Denna samhällsutveckling blir synlig inte minst i Skolverkets statistik där den grupp som karakteriseras som ”elever med utländsk bakgrund”, det vill säga elever som själva och/eller vars båda föräldrar är födda utanför Sverige, på mindre än tio år fördubblats och år 2011 utgör ca 20 procent av samtliga elever i grund- och gymnasieskolan. För dessa elever är skolsituationen speciell på flera

sätt och framför allt genom att de i skolan möter ett språk som inte är deras modersmål och som de i många fall inte behärskar fullt ut.

För elever som vuxit upp i en mer homogen svenskspråkig miljö utgör det språk som använts i hemmet och i förskolan en enhetlig grund för den senare språkutvecklingen i skolan. Det betyder att det språk som använts i det enspråkiga förskolebarnets olika sfärer, aktiviteter och relationer utgör en relativt uniform bas för skolan att bygga vidare på. För flerspråkiga elever är situationen däremot mer komplex och varierad. Deras språkliga grund är

8 Lärarkretsens interkulturella dimensioner

ofta heterogen och sammansatt. Många aspekter behärskas på flera språk, vissa på ett av språken, några på ett annat, andra åter kan ha fallit mellan stolarna. De saknar vid skolstarten ofta en trygg förankring i det språk som kommer att utgöra det huvudsakliga verktyget för kunskapsutvecklingen under skoltiden och har därför en del att ta igen rent språkligt jämfört med de barn som fått undervisningsspråket så att säga på köpet. Eftersom den typ av språkfärdigheter som krävs i olika utbildningssammanhang till skillnad från vardagsspråket kan ta långt tid att utveckla – upp till mellan fem och tio år enligt internationell forskning (Thomas & Collier 1998, 2002) – kan detta bli en kapp-löpning med tiden. De övriga elevernas språkliga försprång innebär en stor fördel även för lärandet, och risken att halka efter också kunskapsmässigt är därför överhängande. De flerspråkiga eleverna har dessutom i många fall kulturella erfarenheter och referensramar som inte alltid beaktas i skolan, vilket också kan bidra till att undervisningen kan vara svår att ta till sig. Trots det förväntas de hänga med i undervisningen på samma villkor som sina enspråkiga, jämnåriga kamrater och nå goda studieresultat.

Även om elever med rötter i andra språk och kulturer har mycket gemensamt är de på intet sätt en homogen grupp i fråga om språkliga förutsättningar. Många elever är höggradigt flerspråkiga och har mycket god behärskning av svenska redan vid skolstarten medan andra har högst skiftande färdigheter i sina respektive språk till följd av varierande skolgång i hemlandet, olika lång vistelsetid i Sverige och olika grad av kontakt med svenska språket utanför skolan. Många – framför allt sent anlända elever – kan dessutom i samband med skolstarten tvingas göra ett abrupt språkbyte som innebär att utvecklingen i modersmålet avbryts. Det innebär att såväl läs- och skrivutveckling som

övrig kunskapsutveckling i skolan under lång tid förväntas ske på ett språk de bara delvis behärskar. Detta kan naturligtvis ha mycket negativa konsekvenser för den fortsatta skolgången.

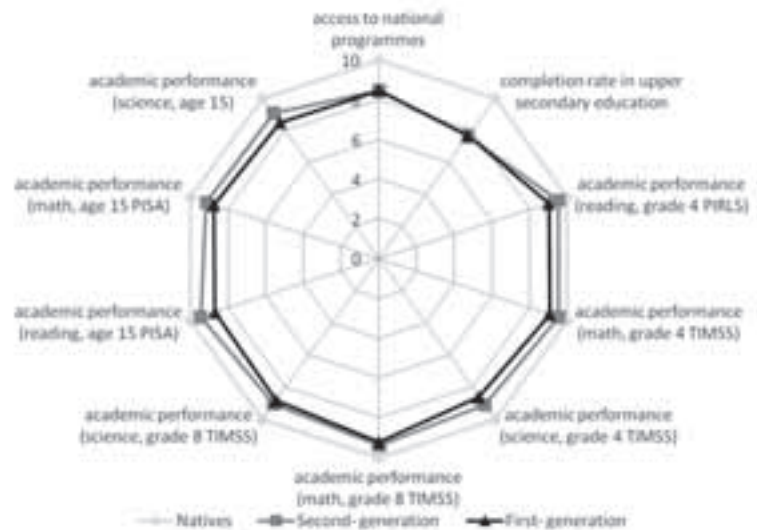
Med sina skiftande och värdefulla erfarenheter, kunskaper och färdigheter, inte minst i flera språk, är de flerspråkiga eleverna en stor tillgång för den svenska skolan. Vygotskij (1999) framhöll på sin tid flerspråkigas kognitiva fördelar då han menade att de genom tidig kontakt med flera språk i högre grad än enspråkiga kan utveckla sitt verbala tänkande och sin förmåga att utnyttja språket som stöd för sitt tänkande. Enligt Vygotskij kan flerspråkigheten ”befria barnets språkliga tänkande ur de konkreta språkliga formernas och företeelsernas fångenskap” (1999: 274).

Vygotskijs syn på flerspråkigas fördelar har också fått stöd i senare forskning kring balanserat tvåspråkiga individers kognitiva kontroll och uppmärksamhet. Man har där bland annat funnit att flerspråkiga barn, sannolikt genom att de ständigt ställs inför val av språk utifrån den aktuella kontexten och de sociala regler och normer som gäller, blir bättre på att selektivt fokusera relevant information och bortse från för uppgiften ovidkommande information. Detta kan vara till stor nytta i utbildningssammanhang (Bialystok, Craik, Green & Gollan 2009). Samma forskare har funnit att flerspråkiga barn såväl som vuxna också är överlägsna enspråkiga när det gäller att växla mellan uppgifter och hålla information i minnet under pågående arbete med olika uppgifter. Vissa preliminära resultat tyder också på att flerspråkigas kognitiva fördelar kan minska risken för utveckling av Alzheimers sjukdom senare i livet. I ett i allt högre grad globaliserat samhälle utgör naturligtvis också förmågan att kommunicera på flera språk, speciellt utöver de i Europa mest talade språken, en självklar tillgång för såväl individen som för samhället i stort.

Skolan och flerspråkigheten

Att döma av ett antal officiella rapporter från Skolverket (2005, 2010), Myndigheten för skolutveckling (2004) och Skolinspektionen (2010) och flera aktuella avhandlingsstudier (Economou 2007, Granlund 2010, Gruber 2007, Haglund 2005, Lahdenperä 1997, Otterup 2004, Parszyk 1999) är skolan dock dålig på att tillvarata och värdera flerspråkighet och flerspråkiga elevers kunskaper och erfarenheter. Istället förknippas flerspråkigheten ofta med problem och brister. I en nyligen publicerad kvalitetsgranskning med inriktning mot förskolors och skolors insatser för språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska (Skolinspektionen 2010) konstaterar man, att personalen i många fall saknar kunskap om barnens bakgrund och nivå och att man i liten utsträckning i verksamheten i förskolan och undervisningen i skolan knyter an till barnens erfarenhetsvärld. Dessutom präglas arbetet i många förskolor i förhållande till flerspråkiga barn av inställningen att det är trygghet som måste prioriteras, vilket leder till att förskolans uppdrag att stimulera och utmana de flerspråkiga barnen i deras lärande inte alltid får tillräckligt utrymme.

Att man i förskolan och under skolans tidiga år inte lägger ett tydligt fokus på att stimulera de flerspråkiga barnens språk- och kunskapsutveckling kan få mycket negativa konsekvenser för elevernas lärande på längre sikt, då utvecklingen av skolrelaterade språkfärdigheter är en långsiktig process som tar många år i anspråk. Problemet kan mycket väl ligga i att lärarna inte har tillräcklig kunskap om hur man kan arbeta språkutvecklande med barnen och pedagogiskt sett ta vara på och bekräfta deras skiftande erfarenheter. Dessa frågor ges



Figur 1. Jämförelse av utbildningsresultat mellan svenska, invandrade och jämnåriga infödda elever (Taguma, Kim, Brink & Teltemann 2010)

mycket litet utrymme i de flesta lärarutbildningar idag (Carlson 2009). Konsekvenserna av denna brist på tidiga insatser talar sitt tydliga språk i skolstatistiken där flerspråkiga elever konsekvent är överrepresenterade bland elever som har låga betyg och inte når målen (Skolverket 2005, 2010).

De flerspråkiga elevernas studieresultat ligger alltså, både enligt internationella mätningar som TIMSS, PISA och PIRLS och enligt Skolverkets egen statistik för resultat i år nio, behörighet för gymnasieskolan och genomströmning i gymnasiet, genomgående lägre än resultaten för elever med svenska som modersmål. Detta framgår tydligt i figur 1, hämtad från en nyligen genomförd OECD-studie kring "invandrarelevens"¹ skolsituation i Sverige (Taguma, Kim, Brink & Teltemann

1 I den rapportserie i vilken denna studie ingår och där skolsituationen för elever med utländsk bakgrund i olika OECD-länder belyses används genomgående beteckningen "immigrant students" för denna elevgrupp.

2010). I figuren återges resultat för olika elevgrupper i relation till olika indikatorer för skolframgång där de så kallade infödda elevernas genomsnittliga resultat, markerade med ljusa linjer, används som utgångspunkt för en jämförelse med invandrade elever. För varje indikator har de olika elevgruppernas resultat standardiserats på en normerad skala från ett till tio där tio utgör medelvärdet för de infödda eleverna. Medelvärdena för andra generationens invandrarelever (födda i landet), markerade med lite mörkare grå linjer, och för första generationens invandrarelever (födda utomlands), markerade med svarta linjer, har sedan jämförts med de ”infödda” elevernas medelvärden.

Som framgår av figur 1 ökar skillnaderna mellan infödda och invandrade elever ju högre upp i åldrarna man kommer och är som allra störst i relation till fullföljd gymnasieutbildning. Från Skolverkets statistik från 2010 kan man också utläsa att skillnaden mellan grupperna här är betydande; 78,2 procent av de infödda eleverna som började ett nationellt gymnasieprogram 2004 avslutade programmet inom fyra år, medan motsvarande andel för elever med utländsk bakgrund var 59,7 procent (Skolverket 2010:18).

Dessa resultat kan förefalla anmärkningsvärda och strida mot förväntningar om att de språkliga hindren borde minska i takt med att eleverna tillbringat flera år i Sverige och svensk skola. Andra generationens invandrade elever är ju dessutom födda och uppvuxna i Sverige och har därför rimligtvis kommit i kontakt med svenska i mycket tidig ålder. I själva verket rimmar resultaten dock väl med forskning som visar att de språkliga kraven successivt skruvas upp under skoltiden och att språkliga begränsningar som kan tyckas försumbara

i tidigare åldrar för många blir ett allvarligt hinder för lärande och skolframgång senare i skolan om inte eleverna tidigt ges möjlighet att utveckla skolrelaterade språkfärdigheter genom riktade, systematiska och långsiktiga insatser (Damber 2010, Roessingh & Elgie 2009, Thomas & Collier 1998, 2002).

I en studie där utbildningsinsatser för flerspråkiga elever i olika OECD-länder jämförts (Christensen and Stanat 2007) hänvisar man till forskning som slår fast att språksatser för flerspråkiga elever är mest effektiva när

- de är systematiska och baseras på centralt utvecklade kursplaner,
- lärarna har särskild utbildning i andraspråksinlärning,
- programmen är tidsintensiva och erbjuds kontinuerligt och långsiktigt genom hela skolsystemet.

Mot bakgrund av detta skulle man – vilket till viss del också sker i denna studie – kunna hävda att den svenska modellen uppfyller samtliga krav på effektiva insatser. Förutom undervisning i svenska som andraspråk som eget ämne, med centralt utvecklade kursplaner genom hela skolsystemet och lärare med särskild utbildning sedan 1995, har flerspråkiga elever också – i mån av lokala möjligheter att bilda undervisningsgrupper om minst fem deltagare – sedan 1977 tillgång till undervisning i sitt modersmål. Med tanke på att undervisning på modersmålet, åtminstone upp till årskurs 6, i internationell forskning (Thomas & Collier 1998, 2002)² lyfts fram som den enskilt viktigaste framgångsfaktorn i förhållande till flerspråkiga elevers utbildning borde den svenska modellen med stöd i cen-

² Även Skolverkets rapport *Med annat modersmål* (Skolverket 2008) visar att modersmålsundervisning har positiva effekter på skolresultaten i stort.

trala styrdokument och kontinuerliga, långsiktiga insatser för såväl undervisningen i svenska som andraspråk och modersmål borga för goda resultat.

Intentioner och verklighet

De särskilda undervisningsinsatser som riktas mot flerspråkiga elever tycks emellertid inte fungera i enlighet med intentionerna. Upprepade kartläggningar, utredningar och kvalitetsgranskningar (Myndigheten för Skolutveckling 2004, Skolverket 2008) har visat att såväl svenska som andraspråk som modersmål är lågstatusämnen som kännetecknas av svagt organisatoriskt stöd, bristande kompetens hos lärarna, dålig integrering med andra ämnen samt ett stort glapp mellan intentionerna i styrdokumentet och den aktuella praktiken (Lindberg 2010). Vad som dessutom bland annat utifrån Skolinspektionens ovan refererade kvalitetsgranskning (Skolinspektionen 2010) står klart är att man i övrig undervisning i mycket liten utsträckning tar hänsyn till de flerspråkiga elevernas särskilda behov.

Det är uppenbart att den komplexa mångfald i förhållande till både språk, etnicitet, kön och klass som elever i dagens skola uppvisar, förutsätter en helt annan beredskap hos lärarna än tidigare. Det gäller alla lärare och inte bara språklärare. Med tanke på att det inte är i språklärarnas utan i andra lärares klassrum som eleverna tillbringar den största delen av sin skoldag och att det är där skolframgången avgörs, kan frågor kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inte betraktas som en angelägenhet endast för lärare i svenska som andraspråk och modersmål. Språk- och kunskapsutveckling utgör delar av en och samma process, vilket betyder att alla lärare spelar en avgörande roll för den språkutveckling som krävs för lärandet i skolans olika ämnen. I den tidigare refererade OECD-studien om invandrade elevers skol-

situation (Taguma m fl 2010:8) i Sverige slår man också fast att utbildning av *alla* lärare och skolledare för språklig och kulturell mångfald är av högsta prioritet för den svenska skolan:

Training all teachers – not only language teachers – and school leaders for diversity and for a whole-school approach is the top priority.

Ett viktigt påpekande som görs i samma studie är att intentioner och verklighet inte alltid går hand i hand. Även om Sverige, till skillnad från många andra länder, inte minst i Europa, har genomfört flera viktiga utbildningspolitiska reformer med syftet att stötta, ta vara på och utveckla den språkliga mångfalden i skolan, kan man bland annat till följd av bristande implementering på den centrala såväl som den lokala nivån konstatera stora brister i det svenska systemet, vilket också påpekas i OECD-rapporten (Taguma m fl 2010:7):

Sweden has already designed a number of measures on migrant education, but is facing a number of challenges related to implementation, especially with a highly decentralised system.

Trots styrdokumentens och den officiella språkpolitikens bejakande av språklig mångfald och flerspråkighet visar såväl internationell som svensk forskning (Cekaite & Evaldsson 2008, Creese & Leung 2003, Cummins 2001, Gruber 2007, Haglund 2005, Runfors 2003, Talmy 2008) att de referensramar, attityder och värderingar som ofta uttalade ligger till grund för skolans förhållningsätt gentemot flerspråkighet och kulturell mångfald utgår från enspråkighet och en homogen majoritetskultur som det självklara målet.

Som Creese & Leung (2003) i förhållande till skolsituationen för flerspråkiga elever i Storbritannien påpekat, är relationen mellan officiell politik,

styrdokument och implementering inte linjär. Utbildningsreformer får alltså inte alltid avsedd effekt på ett enkelt sätt, det vill säga ”uppifrån och ner”. Intentionerna bakom politiska beslut implementeras genom tolkande processer på olika nivåer och de frågor och problem som adresseras på politisk nivå får sin implementering och lösning i specifika kontexter genom lokala tolkningar där intentionerna bakom styrdokumentet filtreras genom institutionella, professionella och individuella erfarenheter, värderingar och föreställningar. Skolpolitikens, skolledares och lärares svar på och representationer av styrdokumentets intentioner påverkas således av såväl professionella överväganden som ideologiska strömningar i samhället på både ett övergripande och ett mer lokalt plan. När professionaliteten hos lärarna inom ett område brister är naturligtvis risken stor att oreflekterat ”sunt förnufttänkande” tar överhanden.

Enspråkigheten som norm

I det sociopolitiska klimat som dominerar stora delar av västvärlden idag idealiseras nationella språk, enspråkighet och monokulturalitet medan språklig mångfald utmålades som hot mot utveckling, integration och social kontinuitet och koherens (jfr May 2001, Milani 2007, Pavlenko 2002). Det är mot bakgrund av ideologier om den språkliga homogenitetens överlägsenhet – en drivande kraft bakom spridningen av dominerande språk på andra språks bekostnad – som uppfattningar och förhållningssätt i förhållande till flerspråkighet och språklig mångfald måste förstås. Det handlar här om attityder och värderingar som ofta är omedvetna för individerna själva och sällan ifrågasätts då de betraktas som ”sunt förnuft”. Internationell forskning visar att det finns en stark strävan mot

”normalisering” eller ”mainstreaming” av andraspråkselever som tycks gå hand i hand med en ideologi som framställer en identitet som andraspråksinlärare och andraspråkstalare i tydligt negativa termer. Detta leder till en stigmatisering av flerspråkiga elever i skolsystemet såväl på ett mer övergripande plan som i den vardagliga skolpraktiken. Skolans attityder gentemot minoritetselever bör alltså ses ur ett vidare perspektiv och mot bakgrund av rådande ideologier, attityder och värderingar i majoritetssamhället. Här ser man inte alltid på integration som ett resultat av en ömsesidigt berikande process av givande och tagande där olikheter värderas och mångfalden bejakas. Integration handlar i stället om minoritetsmedlemmarnas ensidiga anpassning till majoritetssamhället och skolans roll i denna process blir att kompensera för brister och avvikelser och att påskynda en utveckling mot ”det normala”.

Den kanadensiske språkforskaren Stephen Talmy (2008) har i den nordamerikanska kontexten vittnat om samma tendenser utifrån en kritisk etnografi som han genomfört på en gymnasieskola på Hawaii med många elever med engelska som andraspråk. Talmy kunde där observera hur andra generationens andraspråkselever själva spelade en mycket aktiv roll i en återkommande projektion av vad han kallar en mainstream/ESL-hierarki³. Genom ständiga uttryck för negativa värderingar av undervisningen i engelska som andraspråk (ESL) tog de avstånd från en lågstatusidentitet som ESL-elever och förnekade en samhörighet med mindre språkkunniga nyanlända elever refererade till som FOBs, det vill säga ”fresh off the boat” eller ”just inlandstigna” som i den hawaiianska kontexten hänvisar till det faktum att många invandrare anländer med båt från Sydostasien.

3 ESL är en förkortning för English as a Second Language.

Lingvisism

Men Talmy (2008, 2009) visar också hur den så kallade mainstream/ESL-hierarkin tog sig uttryck i det dagliga livet i klassrummen där en bristidentitet som andraspråkselever ställdes mot en eftersträvsvärd mainstreamidentitet (jfr även Valencia 1997, Vollmer 2000). Samma mönster för hur elevers identiteter och positioner i skolan konstrueras språkligt, socialt och kulturellt genom gränsdragningar, kategoriseringar och utslutningar har i flera studier iakttagits i den svenska kontexten (Granstedt 2010, Gruber 2007, Haglund 2005, Parszyk 1999, Runfors 2007, Stroud 2004). Genom den tilltagande mångkulturaliteten i Sverige uppstår också i många flerspråkiga miljöer, särskilt bland unga människor, nya varieteter av svenska med drag som ibland uppfattas som främmande och utmanar inrotade föreställningar om vad som är ”riktig” svenska (se vidare Fraurud & Bijvoet 2004).

Precis som i Talmys studie identifieras talare av svenska ”på mångspråkig grund” här ofta genom sina språkliga ”brister” och genom ”det sätt på vilket de misslyckades med att leva upp till en viss – uttalad eller outtalad – standardnorm” (Talmy 2009:372). Sådana attityder kan, som Talmy påpekar, ses som uttryck för en slags språklig chauvinism eller *lingvisism* (jfr. Phillipson & Skutnabb-Kangas 1986, Phillipson 1992) genom vilken den enspråkiga majoritetsbefolkningen markerar sitt tolkningsföreträde och sin ensamrätt till språket som på så sätt används som en gräns eller vattendelare mellan ”legitima” och ”illegitima” talare av språket (jfr. Bourdieu 1991). Majoritetsspråkstalarna tar sig på så sätt rätten att fastställa vad som ska betraktas som godtagbart språk varigenom nivån för det språkligt acceptabla kan anpassas efter behov och syften hos dem som företräder makten och majoriteten (se även Sjögren, 1996).

Lingvisism tar sig även andra uttryck i skolans

värld. Sally Boyd (2004) redovisar en svensk studie där man undersökt på vilket sätt utländsk brytning påverkade skolledares och lärarutbildares bedömningar av en grupp utländska lärares kompetens. Studien visar att det fanns ett klart samband mellan lärarnas brytning och den bedömning av deras pedagogiska skicklighet och lämplighet som lärare som de medverkande skolledarna och lärarutbildarna uppmanades göra. Lärare med utländsk brytning uppfattades genomgående som mindre pedagogiskt skickliga och kompetenta än andra lärare. Flera studier visar också att lärare med utländsk examen, trots att de ofta är välutbildade, generellt har mycket svårt att få anställning i svenska skolor speciellt om de kommer från länder utanför EU (Bredänge 1998, Wahlberg, 1999). Här går skolan naturligtvis miste om både värdefull ämneskompetens och interkulturell kunskap. Dessutom tackar man nej till viktiga förebilder för stora elevgrupper som kan ha en avgörande betydelse som brobyggare mellan hem och skola och för förverkligandet av en skola för alla.

När majoritetssamhället sätter gränser för vilka som inkluderas i den ”svenska gemenskapen” får det självklart konsekvenser också för de utbildningssatsningar som riktas mot minoritetseleverna. I en skola där det i första hand handlar om att vara ”riktigt svensk” och inte sticka ut kan både deltagande i undervisning i svenska som andraspråk och modersmål komma i konflikt med en strävan att få höra till och bli accepterad eftersom sådan undervisning kan ses som en bekräftelse på att man avviker och är annorlunda. Samhällets och skolans betoning av en traditionell homogen svenskhet kan då leda till att minoritetseleverna hellre avstår från att delta i undervisning som främjar deras tvåspråkighet och allmänna skolframgång. Talmys mainstream/ESL-hierarki utgör alltså en högst relevant förklaringsgrund till varför många elever kan

uppfatta det som en kränkning och degradering (Elmeroth 2008, Gruber 2007, Myndigheten för skolutveckling 2004, Torpsten 2008) att tvingas delta i undervisning i svenska som andraspråk när traditionell svenskundervisning utgör det självklara högstatusalternativet. Att många vuxna både i skolans värld och i samhället i stort – inte minst i media – ideligen ger uttryck för sin förvåning över det faktum att barn och ungdomar födda i Sverige med flerspråkig bakgrund kan behöva särskilt stöd för sin språkutveckling, förstärker bilden av enspråkighet och homogen svenskhet som det självklara, eftersträfvärdade och ”normala” för alla som är födda och upp vuxna i landet.

Dynamisk flerspråkighet

Även om brister i implementering, attityder och värderingar i samhället kan förklara en del av de problem som kännetecknat såväl modersmålsundervisningen som undervisningen i svenska som andraspråk måste naturligtvis även utgångspunkterna för de språk- och utbildningspolitiska reformerna i sig granskas och ifrågasättas. Den svenske tvåspråkighetsforskaren Christopher Stroud (2003) är till exempel kritisk mot den syn på flerspråkighet som ligger till grund för många utbildningspolitiska satsningar. Enligt Stroud, som bland annat studerat den språkliga situationen i södra Afrika, tar man ofta i alltför liten utsträckning hänsyn till de sätt på vilka olika språk kommer till användning och interagerar i sociolingvistiskt specifika kontexter präglade av social och politisk förvandling. Bruket av olika språk och varieteter i ett komplext och varierat samspel kan bidra med viktigt symboliskt kapital och tillgång till materiella resurser i kulturer i många globala kontexter som är hybrida, diffusa och ”deterritoriserade”.

Många forskare hävdar alltså att språken i 2000-talets flerspråkiga samhällen sällan strikt

låter sig uppdelas i uniforma, enhetliga och autonoma språk utan snarare överlappar, samverkar, sammansmälter och genomskär varandra (jfr även Sridhar 1996 och Jørgensen 2008). Garcia, Bartlett & Kleifgen (2006) menar också att detta är en form av flerspråkighet som i allt högre grad kommer att utgöra viktigt ekonomisk och socialt kapital på den globaliserade världens alltmer integrerade marknader. Det innebär att distinktionen mellan förstaspråk och andraspråk kan rymma en konflikt i många flerspråkiga miljöer där gränsen mellan första- och andraspråk delvis spelat ut sin roll (jfr Fraurud & Boyd 2010). Många barn och ungdomar i sådana miljöer växer upp med flera olika språk som de i vardagen använder och förhåller sig till på ett mycket varierat och dynamiskt sätt och som inte alltid låter sig fångas i dylika klassifikationer (Hyltenstam & Lindberg 2004:15–16). Skolans uppdelning i olika svenskämnen för att tillmötesgå de flerspråkiga elevernas behov av särskild svenskundervisning, liksom behovet av att identifiera och fastställa flerspråkiga elevers modersmål, vilar således delvis på en gränsdragning mellan stabila och klart definierade kategorier som inte självklart föreligger.

Nya tider – nya lösningar

Man kan hävda att en kategorisering av elever byggd på huruvida elever har svenska som första- eller andraspråk var adekvat och relativt okomplicerad då ämnet svenska som andraspråk introducerades som eget skolämne i mitten av 1990-talet. Med tiden har den dock blivit mer problematisk. På 1980- och 90-talen var en majoritet av eleverna med utländsk bakgrund i den svenska skolan födda utomlands vilket innebar att de ofta hade begränsade kunskaper i svenska när de började skolan oavsett om det skedde i sjuårsåldern eller senare. För dessa elever var svenska helt klart ett andra-

språk, ett faktum som sällan ifrågasattes av varken eleverna själva eller av deras föräldrar. Sedan dess har situationen förändrats radikalt och idag är en majoritet av de flerspråkiga eleverna födda i Sverige med svenska som ett av sina språk sedan tidig barndom, vilket i allmänhet innebär att de har ett fullt utvecklat svenskt vardagsspråk. Det är emellertid inte någon garanti för att de inte kan stöta på stora svårigheter i sammanhang som förutsätter behärskning av ett mer formellt skriftspråk, som exempelvis i olika utbildningssammanhang. Självklart skiljer sig dessa elevers behov av språkutbildning dock väsentligt från nyanländas, något som kanske inte alltid i tillräckligt hög grad beaktats. Att tillfredsställa kommunikativt kompetenta elevers högst varierande behov av språkutbildningsinsatser med fokus på den typ av skolrelaterade språkkunskaper som förutsätts för lärandet i skolans olika ämnen på olika stadier är en betydligt mer grannliga uppgift än att bedriva grundläggande språkundervisning för relativt nyanlända elever.

Mot bakgrund av de stora brister i formell kompetens som redovisats bland de lärare som undervisar i svenska som andraspråk (Myndigheten för skolutveckling 2004, Skolverket 2008), finns det därför anledning att misstänka att en mer sofistikerad diagnostisering av och anpassning till de enskilda elevernas verkliga behov ofta uteblir eftersom det är en uppgift som många lärare inte utbildats för och helt enkelt inte klarar av. I stället har de flerspråkiga eleverna i många skolor, oavsett vilka språkkunskaper de individuella eleverna faktiskt har, i alltför hög utsträckning behandlats som en grupp elever med i huvudsak samma behov. Detta har med stor sannolikhet bidragit till ämnets låga status och till att så många andra generationens "invandrarelever" motsätter sig undervisningen och en stigmatiserad identitet som nyanlända, språksvaga "icke-svenskar". Att undervisningen i

svenska som andraspråk i så hög utsträckning också kommit att fungera som ett alternativ för elever som karakteriseras som allmänt svaga och stökiga har naturligtvis inte höjt dess attraktionsvärde (Myndigheten för skolutveckling 2004).

Att ge erkännande åt den språkliga och kulturella mångfalden i skolan kräver uppenbarligen betydligt mer än vad som på kort tid kan uppnås med kursplaner och andra styrdokument. Hur man ska kunna bryta den enspråkiga och monokulturella hegemoni som så starkt missgynnar minoritetsspråkeleverna utan att samtidigt markera de flerspråkiga elevernas avvikande, och ytterligare bidra till deras exkludering, är på många sätt en ödesfråga inte bara för den svenska skolan utan också för den demokratiska samhällsutvecklingen. Nya tider kräver nya lösningar och röster har höjts för att undervisningen i svenska som andraspråk bör läggas ned då den anses diskriminerande och essentialistisk. Men att blunda för elevernas olikheter och diversifierade behov och i stället erbjuda alla elever samma undervisning vore i själva verket djupt ojämnt (Lewis 2001), inte minst med tanke på de brister i bemötandet av flerspråkiga elever som avslöjats i olika studier.

I stället för att neutralisera mångfalden och förringa betydelsen av språkliga skillnader måste skolan finna nya, flexibla och berikande sätt att representera, ta vara på och utveckla den språkliga mångfalden genom vilka elevernas olika språk tillåts samverka och interagera. För detta krävs att alla lärare engageras i arbetet med att utveckla en långsiktig och systematisk språk- och kulturmedveten undervisning i alla ämnen. Det förutsätter naturligtvis omfattande kompetensutvecklingsinsatser för de verksamma lärarna och en betydande satsning på dessa frågor i lärarutbildningarna som, trots de senaste tjugo, trettio årens minst sagt dramatiska demografiska utveckling, fortfarande exa-

minerar lärare utan någon som helst beredskap inför skolans språkliga och kulturella mångfald som om ingenting hade hänt. Synen på ämneslärares professionalitet måste alltså vidgas till att omfatta även språkliga dimensioner på lärande och på de ämnen de undervisar i för att rimma med de krav som ställs på lärare i den mångspråkiga skolan. Men självklart är det fortsatt professionella andraspråklärare som krävs för att axla det yttersta ansvaret för att utveckla de flerspråkiga elevernas förutsättningar att möta de språkliga kraven i olika ämnen genom en professionell, behovsstyrd och ämnesintegrerad språkundervisning. I detta arbete spelar också modersmålsundervisningen en viktig roll både som verktyg för kunskapsutveckling och som länk och brygga mellan skolan och elevernas övriga erfarenhetsvärldar.

Vardagsspråk och skolspråk – en fråga om register

Varför är det då så viktigt att alla lärare utvecklar sin språkliga medvetenhet och får syn på de språkliga dimensionerna i sin egen undervisning? För den oinvidde kan mötet med språket i skolan framstå som helt självklart och odramatiskt särskilt om det handlar om samma språk som talats i hemmet. Men det skolrelaterade språkbruket skiljer sig i många avseende från det språkbruk som barn i förskoleåldern har erfarenhet av oavsett modersmål. Barns lärande i förskoleåldern baseras ofta på erfarenheter gjorda genom deltagande i konkreta aktiviteter, där språket kan beskrivas som *ackompanjerande*. I skolan, däremot, sker lärandet till övervägande del i stället *genom* språket, med utgångspunkt från lärarens genomgångar, presentationer och förklaringar och genom skrivna texter hämtade från läromedel och andra källor. Det innebär också att kunskaperna fjärras från den konkreta verkligheten i tid och rum, vilket gör skolkun-

skaperna mer abstrakta, distanserade och svårtillgängliga än den typ av vardagskunskaper som eleverna tillägnat sig i förskoleåldern. Detta medför naturligtvis särskilda svårigheter för elever med språkliga begränsningar eftersom denna förskjutning av språkets funktion från i huvudsak ackompanjerande till *konstituerande* ger språket en huvudroll i skolans lärprocesser.

Att säga att språket är nyckeln till skolframgång är därför ingen överdrift. Meningsskapande inom ramen för olika kunskapsområden i skolans ämnesundervisning förutsätter bland annat tillgång till och kontroll över ett specialiserat fackspråk genom vilket de idéer och begrepp som ligger till grund för ett visst kunskapsfält kan relateras till varandra och vävas samman till en meningsfull helhet. Det specialiserade språket är en semantisk resurs som möjliggör den typ av "vetenskapligt" meningsskapande som ligger till grund för mycket av undervisningen, inte minst i de natur- och samhällsorienterade ämnena. Det är också ett språk som eleverna, i synnerhet under de senare skolåren, själva förväntas behärska för att läsa och skriva texter och framgångsrikt lösa olika skoluppgifter enligt vedertagna och konventionella mönster inom olika ämnen.

En viktig del av språkutvecklingen under skoltiden handlar därför om att successivt lära sig att behärska allt fler språkliga *register*, det vill säga en förmåga att variera och anpassa sitt språk efter omständigheter i de olika situationer och sammanhang där språket används. Att utveckla skolans specialiserade språk handlar alltså inte om att eleverna ska överge sitt vardagliga språkbruk eller om att deras språk behöver "korrigeras" utan om att de behöver *utvidga* sin språkliga repertoar. Till skillnad från vardagsspråket utvecklas skolspråket inte "naturligt", av sig själv utan genom medveten och systematisk undervisning med explicit vägledning

och tydliga modeller. Flerspråkiga elever kan, oavsett om de är födda i landet eller inte, ha haft begränsad kontakt med mer formellt svenskt standardspråk. Även för enspråkiga elever med svenska som modersmål innebär mötet med skolspråket ofta ett möte med en ny språkkultur. Dagens skolelever är således till följd av såväl språklig som social bakgrund mycket olika rustade för att möta skolans språkliga krav.

Man kan alltså urskilja en rad register som kännetecknar olika ämnesområden och varje nytt ämne i skolan innebär därför ett möte med ett nytt språk. Studier av språkliga mönster i olika typer av skolrelaterad språkanvändning avslöjar emellertid också många gemensamma drag. Man talar därför i den engelskspråkiga litteraturen också om ett mer generellt "akademiskt" skolspråk med klar koppling till det skrivna språket. I sin bok *The Language of Schooling* (2004, se även Schleppegrell 2006) har Mary Schleppegrell, en nordamerikansk språkforskare som studerat skolspråket utifrån en systemisk-funktionell teoriram, listat ett antal språkliga drag som eleverna förväntas behärska för att kunna läsa och skriva texter och framgångsrikt lösa olika skoluppgifter enligt vedertagna och konventionella mönster i den angloamerikanska kulturen. Schleppegrell menar i enlighet med en systemisk-funktionell teoriram att dessa drag systematiskt kan relateras till kontextuella förväntningar i fråga om hur man (1) presenterar kunskap, (2) framstår som vederhäftig och (3) strukturerar text på ett adekvat och funktionellt sätt i skolans värld. Schleppegrell visar utifrån dessa parametrar på systematiska skillnader mellan en skolrelaterad språkanvändning och en mer vardaglig, muntlig och interaktiv användning.

Att presentera kunskap

I sättet att presentera kunskap kännetecknas det "akademiska" språket ofta av en riklig användning

av teknisk och abstrakt vokabulär vilket gör texterna faktaspäckade och koncentrerade vilket bland annat har att göra med hur grammatiken används. Grammatikens huvuduppgift är att översätta mänskliga erfarenheter till språkliga kategorier och relationer. Så används till exempel verb för att representera handlingar och processer, substantiv för att referera till människor och ting och adjektiv för att beskriva egenskaper. I formellt och akademiskt skriftspråk används grammatiken emellertid på ett sätt som på väsentliga punkter skiljer sig från hur den används i mer informellt vardagsspråk. Det tar sig bland annat uttryck i bristande överensstämmelse mellan grundläggande semantiska och grammatiska kategorier. I skriftspråket förvandlas till exempel ofta både handlingar, processer och egenskaper till substantiv genom nominaliseringar. Det bidrar till att distansera språket från den vardagliga verkligheten och göra texterna mer abstrakta och koncentrerade.

Här talar man till exempel om vindar av ökad frekvens och intensitet då det blåser oftare och kraftigare och en halvering av utsläppen i haven när man vill minska det avfall man släpper ut i haven med hälften. Denna typ av grammatiska omskrivningar karakteriserar ett språkbruk som introduceras i läromedelstexter redan på lägre stadier och som skiljer ut sig som experternas språk. De bidrar till att konstruera ett avstånd mellan erfarenheter i det vardagliga livet och teknisk vetenskaplig kunskap vilket gör texterna mer abstrakta, otillgängliga och svåra att ta till sig, i synnerhet för elever med begränsad erfarenhet av språkanvändning i mer formella kontexter.

Lexikalt skiljer sig skolspråket från vardagsspråket genom att ordförrådet är mer tekniskt, abstrakt och skriftspråkligt. Ofta är det inte i första hand de rena fackorden som vållar de största problemen för de elever som studerar på sitt andraspråk. Dessa

ord är för det mesta särskilt markerade i läromedelstexten och representerar dessutom begrepp som är nya för alla elever och som lärarna är vana att förklara. Istället handlar det många gånger om den mer allmänspråkliga vokabulär som används i olika facktexter och som lärarna utgår från att eleverna behärskar. Här återfinns till exempel ord som *arvingar*, *föremål*, *tärning* och *kulle* som med stor sannolikhet ingår i de enspråkiga elevernas ordföråd men som inte lika självklart behärskas på svenska av de flerspråkiga eleverna. Särskilt förrådiska kan sådana ord vara som de flerspråkiga eleverna redan stött på men som i skolspråket används i en ny och ofta mer abstrakt betydelse. Ord som *teckna* och *handla* används till exempel i läromedelstexterna i helt andra betydelser än i vardagspråket. Samma ord kan också ha olika betydelse i olika ämnen. Substantivet *ledare* betyder inte samma sak i fysikboken som i historieboken och ordformen *hamnar* är troligen ett substantiv (hamnhamnar) i geografiboken men ett verb i fysikboken (hamna-hamnar) (jfr. Lindberg 2007).

Att framstå som vederhäftig

Det skolrelaterade eller "akademiska" språket används också typiskt i en expertroll då man vill framstå som vederhäftig. Det ger uttryck för en auktoritativ och distanserad hållning som ofta realiseras genom en opersonlig stil och påståendesatser. I informella muntliga samtal baserade på ömsesidig dialog används personliga pronomen i första och andra person liksom frågor och uppmaningar i betydligt större utsträckning. Här spelar också intonationen och öppet värderande uttryck en viktig roll för att förmedla personliga attityder och värderingar. Denna mer personliga och involverade stil värderas inte alltid i skolsammanhang där man ofta förväntar sig en mer opersonlig stil där attityder och åsikter uttrycks genom mer sub-

tila och "maskerade" uttryck. Det som i vardagspråket uttrycks som något som man tycker eller tror kan till exempel i mer formella sammanhang snarare vara något som *förmodligen gäller* eller *framstår som troligt*.

Att strukturera text

Till skillnad från i mer vardagliga muntliga och skriftliga texter och framställningar, där språket används som verktyg i ömsesidiga meningsförhandlingar i specifika materiella situationer, präglas språket i mer formella och "akademiska" sammanhang av bristen på stöd och ledtrådar i en gemensam konkret kontext. Det innebär att texterna måste vara explicita och sammanhängande i sig själva, det vill säga ha egen bärkraft och inte lämna viktig information underförstådd. I vardagliga interaktiva samtal används till exempel pronomen för att referera till personer, fenomen och förhållanden i den omedelbara situationen. Det gäller inte minst demonstrativa pronomen som *den här* och *den där* som refererar till personer, ting eller fenomen som utpekas i en delad och gemensam kontext som till exempel i *Kan du ge mig den där boken*. I akademiska texter refererar man emellertid främst inom själva texten. Pronomen används till exempel främst för att länka tillbaka till vad som tidigare omtalats i texten som i *Detta innebär att, det leder till att* etcetera.

För elever som inte undervisas på sitt modersmål innebär en distansering av språket från den aktuella kontexten en särskild stötesten eftersom detta medför högre krav på språklig precision och förståelse. För att överbygga denna svårighet är det därför viktigt att organisera aktiviteter i sekvenser med successivt ökande grad av distansering för att på så sätt systematiskt och strukturerat utveckla elevernas förmåga att uttrycka sig inom ett bredare spektrum från mer informella talspråkliga och interak-

tionella till mer formella, skriftspråkliga och monologiska register (jfr. Gibbons 2007).

Grammatiska omskrivningar som förvandlar skenden till ting används också för att organisera kunskap och strukturera text på alla utbildningsnivåer. Nominaliseringar har till exempel en viktig funktion att fylla för att sammanfatta och komprimera information, inte minst i samband med introduktioner av nya vetenskapliga begrepp i läromedel. I en text som beskriver teorin om hur landmassor förskjutits och drivit ifrån varandra kan detta ta sig följande uttryck: *Plattorna rör sig hela tiden och kontinenterna följer med. Denna så kallade kontinentaldrift är ett pågående fenomen.* Genom att processer på detta sätt förvandlas till ting kan de också göras till subjekt och objekt i den fortsatta texten och även förses med bestämmningar som vilket substantiv som helst (*den ständigt pågående kontinentaldriften* etcetera).

Eftersom svenskan till skillnad från många andra språk har näst intill oändliga möjligheter att skapa sammansättningar innehåller läromedelstexterna ofta ord av betydande längd där mycket information packats in i ett enda ord, information som läsaren sedan måste ”bena ut” eller ”packa upp” efter bästa förmåga. Att ord som *ytrandefrihetsgrundlagen*, *förstagångsväljare*, *tronföljdsordning*, *jordmeridiankvadrant* och *ångbildningsenergi* – alla hämtade från läromedel som används i grundskolan – utgör en betydligt större utmaning för en andraspråkläsare än för elever som läser på sitt första språk har man bland annat i en studie kring ordförrådet i läromedel för grundskolan senare kunnat konstatera (Holmegaard 2007).

Systemisk-funktionell lingvistik och genrepedagogik

Lärandets språkliga dimensioner har i ett antal större projekt utforskats i Australien inom ramen

för den så kallade systemisk-funktionella lingvistik (SFL) som utvecklats av lingvisten Michael Halliday (Halliday 1985, Halliday & Matthiessen, 1993) och hans kolleger. Halliday som sedan länge hävdar språkets betydelse för lärande och skolframgång tillbakavisar en traditionell, allmängiltig och kontextoberoende regelgrammatik och förespråkar i stället en semantiskt baserad grammatik som kan beskriva och förklara de språkliga val, som står till språkbrukarnas förfogande för meningsskapande i olika sociala kontexter. SFL är en socio-semiotisk språketeori som utgår från att språket är multifunktionellt och varierar med drag i den sociala och situationella kontexten. En grundläggande tanke är att det finns en systematisk koppling mellan kontext och språk, det vill säga mellan den sociala situationen och de sätt på vilka vi använder det språkliga systemet och vice versa.

Utifrån denna teoriram har ett antal australiensiska forskare (se till exempel Martin & Rothary 1980, 1981) sökt explicitgöra kopplingen mellan de kunskapsmål som uppställs inom olika skolämnen och den typ av språk man måste kunna behärska för att uppnå dessa mål. För att kartlägga skolans skriv- och läspraktiker har man till exempel samlat in elevtexter från en rad olika skolämnen och analyserat dessa med avseende på genretillhörighet, genrestruktur, karakteristiska lexikala, grammatiska och andra språkliga drag. Dessutom har elevernas tillgång till modelltexter för ämnesrepresentativa genrer undersökts genom kartläggningar av läromedelstexter och annat undervisningsmaterial.

Med hänvisning till den brittiske sociologen Basil Bernsteins (1977) resonemang kring riskerna med en ”osynlig pedagogik” har de australiska skolforskarna utvecklat den så kallade *genrepedagogiken* (Cope & Kalantzis 1993) som bygger på att kriterierna på vad som utgör ändamålsenliga texter i olika skolgenrer tydliggörs för eleverna. Om dessa

kriterier förblir osynliga, menar man, drabbas framför allt socioekonomiskt missgynnade elever som ofta har svårare att läsa mellan raderna och avgöra vad som förväntas av dem. Trots att det är genom språket och framför allt det skrivna språket som eleverna värderas och bedöms i skolan innehåller styrdokumentet sällan synliga, explicita preciseringar av de språkliga krav som ställs inom olika ämnen.

För elever som i hemmet kommer i kontakt med sådana språkanvändningsmönster som karakteriserar skolans språkbruk kan det kanske vara möjligt att utan särskild vägledning ”snappa upp” de språkliga drag som värderas i skolan och integrera dem i sitt eget språkbruk utan särskild pedagogisk mediering. För andra elever, i synnerhet de som vuxit upp med begränsad kontakt med majoritetsspråket och har sämre tillgång till modeller för ett skolrelevant språkbruk utanför skolan, kan detta vara betydligt svårare. Utan en synlig, explicit och språkmedveten pedagogik baserad på de språkliga normer och krav som kännetecknar språkbruket inom olika skolämnen löper dessa elever stor risk att till följd av språkliga begränsningar hämmas i sin kunskapsutveckling och misslyckas med att nå målen i skolan.

Svensk forskning kring lärandets språkliga dimensioner i olika skolämnen

I svensk forskning har inflytandet från systemisk-funktionell lingvistik och genrep pedagogisk forskning under senare blivit allt tydligare (se Holmberg och Karlsson 2006, Holmberg 2009). Det gäller i synnerhet inom andraspråksforskningen och i studier av språk och språkbruk i olika skolämnen med särskilt fokus på språkdidaktiska frågeställningar

utifrån flerspråkiga elevers förutsättningar. Här har till exempel språket i skolämnen som geografi, biologi, kemi och historia studerats.

Geografi

Inom ramen för forskarskolan Språk och lärande i mångfaldsperspektiv⁴ har Mariana Sellgren (2011) genomfört en systemisk-funktionell studie kring genrepbaserad undervisning i geografi i en flerspråkig elevgrupp i år 6. Data utgörs här av lärobokstext, muntlig klassrumsinteraktion i samband med läsning och bearbetning av lärobokstext samt elevernas klassrumsproducerade texter. Studien som utgår från en intervention i den egna undervisningsgruppen motiveras bland annat av en önskan att utforska genrep pedagogikens möjligheter i en svensk kontext. Studien är unik i den meningen att den visar elevers arbete under pågående process i flera steg i undervisningen till skillnad från de genrep pedagogiska studier som endast behandlar de texter som eleverna läser och skriver i olika skolkontexter och/eller det arbete som föregår elevernas textproduktion. Studiens huvudfokus ligger på att utforska hur eleverna tar sig an den dubbla uppgiften att både lära sig själva textgenren (i detta fall en förklarande genre) och det ämnesinnehåll som förmedlas genom den text man arbetar med.

Sellgren redovisar den gemensamma bearbetningen eller ”dekonstruktionen” av den modelltext som valts som utgångspunkt för det genrepbaserade arbetet då läraren gör eleverna uppmärksamma på hur en förklarande text struktureras för att nå sitt syfte och på hur olika fenomen förklaras i texten. Här ligger fokus även på andra språkliga aspekter liksom på själva ämnesinnehållet. Efter det att klassen på basis av denna genomgång gemensamt konstruerat en förklarande text om Östersjöns nedsmutsning

4 Forskarskolan är finansierad genom regeringens satsning på forskarskolor för verksamma lärare genom Lärarlyftet.

följde arbete med egen textkonstruktion i smågrupper. Analysen av smågruppssamtalen visar bland annat hur eleverna i smågruppssamtalen växlade mellan olika abstraktionsnivåer och hur de, när de diskuterade och förklarade förlopp och redde ut ämnesinnehållet tillsammans i gruppen, rörde sig inom ett vardagligt register för att sedan – när alla så att säga var med på noterna – övergick till ett mer abstrakt och tekniskt språk i samband med den gemensamma produktionen av själva texten.

I utdragen nedan visas hur några elever tillsammans arbetar med att hitta språkliga uttryck för kausala samband som motsvarar förväntningarna på en registerrelevant förklaring samtidigt som de själva försöker reda ut hur algbloomingen i Östersjön hänger ihop med konstgödsling (Sellgren 2011:80–81). Här blir det särskilt tydligt hur eleverna rör sig mellan olika register och tar stöd av varandra i arbetet med att succesivt förflytta sig mot ett mer ämnesrelevant skolspråk.

Exempel 35. Inledande textformulering om algblooming och dess orsaker:

- 1 Gina: nu ska vi prata om **algblooming och alger** ... men var ska vi börja?
- 2 Hibo: **algblooming** ...
- 3 Roda: nej inte **alger**
- 4 Hibo: **algblooming** ja
- 5 Roda: men ... ja ... kör
- 6 Hibo: **algblooming** orsakas av konstgödsel
- 7 Roda: men kan vi inte säga varför alltså det är smutsigt ... varför **det växer alger**
- 8 Hibo: ja? **algblooming** orsakas av konstgödsel som sprids ut på åkrarna ... sen får ni fortsätta

Exempel 36. Hibo förklarar traktorns roll i spridning av konstgödsel:

- 1 Gina: hur ... alltså hur går det till åkrarna?
- 2 Hibo: det går inte – det sprids
- 3 Gina: ja men hur?
- 4 Hibo: xxx med **traktor**
- 5 Gina: va?
- 6 Roda: **traktorn** sprider
- 7 Gina: är det **traktorn**?
- 8 Hibo: ja
- 9 Gina: alltså kolla ... först **traktorn** kommer ... han tar upp jord ... sen hur går jorden
- 10 Roda: nej det är xxx som tar upp
- 11 Hibo: xxx blandar jorden ... sen den sprider ... nej-nej först dom sprider ut sen dom blandar sen när det har blandats dom eh ... eh ... lägger frön ... eller ... sår dom sår sen när dom sår det kan regna eller dom vattnar den ... sen när det har regnat så dom går ... det är då dom går in i jorden
- 12 Gina: in i jorden och ut i [[havet
- 13 Hibo: [[havet ⁵

Genrepedagogiken kritiseras ibland för att den riskerar att resultera i ett reproducerande och instrumentellt skrivande med fokus på fasta, färdiga strukturer. I Sellgrens studie blir det dock tydligt hur elevernas motivation i smågruppsarbetena i första hand låg i viljan att själva förstå och förklara orsakerna till nedsmutsningen av Östersjön snarare än i själva genreskrivandet. Det framgår också hur lärarens explicita språkliga stöttning inom ramen för det genrebaserade arbetet, liksom det gemensamma processandet av ämnesinnehållet i smågruppen i samband med textkonstruktionen, utgjorde en viktig ram för elevernas strävan att förstå och förklara men också för att självständigt formulera förklarande texter. Genom att de olika

5 I transkriptionen betecknar fetstil fokus på kausala samband i samtalen, understrykningar emfas i yttrandet, ... kort paus, xxx ord och fraser som inte kan uppfattas och [[överlappande tal.

språkliga aktiviteterna systematiskt kopplades till ämnesinnehållet fick eleverna med sig ett sätt att tänka och arbeta med sin text samt att röra sig mellan olika register som möjliggjorde ett successivt närmande till formulering av en förklarande text som uppfyllde kraven på ett ämnesrelevant och genrespecifikt språk.

Biologi

I Pia Nygård Larssons avhandlingsarbete (Nygård Larsson 2011) (se artikel sid 30 i detta nummer av *Forskning om undervisning och lärande*), som också vilar på en systemisk-lingvistisk teoriram, illustreras bland annat de mycket avancerade krav på förståelse av språkliga samband som gymnasieelever ställs inför i biologiämnets texter. I följande utdrag ur en text om nässeldjur hänger förståelsen av texten på att man uppfattar de lexikala samband och semantiska relationer som råder mellan ord och uttryck som *formen – formade, medusa – polyper, simmar – stillasittande, nedåtriktad mun – riktar munnen uppåt*. Kopplingen mellan ord och uttryck som till formen inte omedelbart uppfattas som synonyma eller motsatta är nödvändig för att den jämförande och kontrasterande framställning som görs i relation till form, beteendemönster och andra karakteristiska drag hos olika nässeldjur ska bli begriplig, kopplingar som kräver ganska avancerade såväl grammatiska som lexikala kunskaper.

Den klocklika **formen** som kännetecknar nässeldjur som **simmar** med **nedåtriktad mun** kallas **medusa**. Nässeldjur kan även vara **formade** som **polyper**. Då lever de **stillasittande** på något underlag och **riktar munnen uppåt** (mina fetmarkeringar). (Nygård Larsson 2011:135)

Som framgår av texten är kontraster och jämförelser mellan de olika typerna av nässeldjur relativt implicit uttryckta i texten. Vid en multimodal ana-

lys av läroboksavsnittet framgår dock att de schematiska teckningar som illustrerar avsnittet tydligt visualiserar dessa skillnader och likheter, vilket visar vikten av att läsaren uppfattar det nära samspel mellan text och bild som ofta utgör en förutsättning för en förståelse av komplexa samband i texten.

I Nygård Larssons avhandling exemplifieras också hur långa resonemang kan sammanfattas, omformuleras och etiketteras genom synonyma uttryck som kan vara svåra att identifiera då de bygger på associationskedjor som inte nödvändigtvis är uppenbara för läsaren, i synnerhet inte om det finns brister i språkbehärskningen (*olikheter – hindrar – (ett hinder) – en barriär*).

Ofta kan inte individer från olika arter fortplanta sig med varandra därför att olikheter i könsorgan, könsceller eller kromosomuppsättningar hindrar befruktning eller normal fosterutveckling. När sådana artbarriärer finns uppstår inga hybrider /.../. (Nygård Larsson 2011:139)

Ett omfattande ordförråd har av flera forskare framhållits som den enskilt mest avgörande faktorn för andraspråkslevers skolframgång (Saville-Troike 1984, Viberg 1993) och i Nygård Larssons studie framgår tydligt hur vokabulären i biologiläroboken genom sin textbindande funktion starkt bidrar till att skapa samband och sammanhang i texter. Att identifiera betydelsereaktioner mellan ord och uttryck i texterna liksom de processer som kan paketeras och döljas i nominaliseringar utgör därför en särskilt stor utmaning för läsare med ett begränsat ordförråd som därigenom kan få stora problem med att få texten att hänga ihop.

Kemi

I en mer rent språkdidaktiskt inriktad studie av ett kemiklassrum i en gymnasieklass med många fler-

språkiga elever har Maria Kouns (2010) undersökt förutsättningarna för ett avancerat ämneslärande för elever med svenska som andraspråk. Hon har funnit att tillfällen och möjligheter till en mer medveten och systematisk utveckling av en språklig repertoar inom kemiämnet för dessa elever är begränsade, inte minst mot bakgrund av den tidsbrist som präglar undervisningen. Tidskrävande bearbetning genom interaktion och socialt samspel undviks under lektionerna som kännetecknas av högt tempo. Eleverna uppmanas i stället att utföra stoffbearbetningen på egen hand. Den upplevda tidspressen för att hinna med att täcka in kursinnehållet ger enligt den studerade lärarens egen utsago inte heller utrymme för ett dialogiskt förhållnings-sätt. De språkliga aspekterna av ämnet är till stor del implicita, underförstådda, förgivettagna och osynliga med undantag för uppmärksammandet av vissa facktermer (*den elektrokemiska spänningsserien*) och andra ämnesspecifika ord (*buffert*).

Ändå rymmer kemiämnet, genom den dubbelring som uppstår då ämnesnamnen (svavelsyra) används parallellt med den kemiska beteckningen (H_2SO_4) som ofta skrivs på tavlan och utläses H-två-S-O-fyra, en typ av redundans som kan utgöra en viktig resurs för elever med språkliga begränsningar. De ges därigenom tillgång till flera alternativa uttryckssätt som kan avlasta det verbala språket, en resurs som dock inte utnyttjas på ett systematiskt sätt. Den lovvärda ambitionen "*Inga IG i Kemi A*", som genomsyrar undervisningen och som också är avhandlingens titel, speglar också ett dilemma som återkommande avspeglas i studier av flerspråkiga elevers skolsituation. Detta består i att många ämneslärare, trots de bästa intentioner och hög ämnesteoretisk och ämnesdidaktisk kompetens, till följd av okunnighet om det egna ämnets språkliga dimensioner och en oförmåga att stötta elever med språkliga tillkortakommanden tvingas

reducera kunskapskraven och lägga ribban lägre för denna grupp elever än för andra elever för att de åtminstone ska bli godkända och klara kursen. Detta är naturligtvis en strategi som på längre sikt kan bli ödesdiger. De aktiva elevbidrag som efterfrågas kräver oftast endast namngivande av ämnesspecifika begrepp medan frågor som kräver längre svar och en djupare förtrogenhet med ämnet och förutsätter förklaringar, resonemang samt en mer kritiskt hållning lyser med sin frånvaro. Lärarens konstaterande att "Det går ändå. Dom klarar sig ju" får sägas bekräfta att detta tycks vara en medveten strategi i förhållande till de flerspråkiga eleverna.

Historia

Medan språket i NO-ämnena företrädesvis används för klassifikationer, taxonomier och för att uttrycka logiska samband mellan abstrakta eller generaliserade fenomen och processer handlar historieämnet om händelser över tid, vad som förorsakar dem och vad de resulterar i. Här utgör också inbyggda tolkningar en oundviklig del. Det handlar här ofta om hur man framställer vad/vem som ligger bakom en viss händelse eller utveckling och om hur orsaks-samband och resultatet av olika handlingar och skeenden presenteras. Det faktum att händelser kan ha många orsaker gör att historiker inte alltid explicit anger konkreta aktörer utan i stället framställer skeenden som "naturliga" och självklara. Som Mary Schleppegrell (2004, 2006) i flera studier visat kan eleverna genom språkliga analyser få verktyg att dekonstruera eller "packa upp" historietexterna och på så sätt synliggöra mönster och förlopp som konstrueras genom språkliga val. Ett fokus på hur språket används i historieämnet ger på så sätt eleverna möjlighet att läsa mellan raderna och "avtäcka" de olika betydelser, bilder och synsätt som ligger inbäddade och dolda i texterna. Detta kan också bidra till en utveckling av det egna språk-

ket och till en bättre läsförståelse.

Lotta Olvegård, som genomför ett avhandlingsarbete kring historieämnets språkliga dimensioner, har i en studie (Olvegård 2011) undersökt texter kring kolonisationen av Afrika i olika historieläromedel för gymnasieskolan. Hon analyserar deltagare och handlingar i de språkliga framställningarna, det vill säga vilka som presenteras som huvudaktörer i de olika händelser och förlopp som återges och vad de gör samt i vilken utsträckning de genom författarnas språkliga val framställs som aktörer eller passiva mottagare av de handlingar som beskrivs. Genom att deltagarna i texterna språkligt uppträder i olika roller som utförare respektive mottagare av olika verbhandlingar förmedlas implicit information till läsaren i förhållande till de maktförhållanden och den världsbild som konstrueras i texten och som utifrån en oreflekterad läsning av texten kan framstå som självklar och neutral. Som framgår av följande citat ur läromedlen finns en genomgående tendens att språkligt konstruera Afrika och dess invånare som passiva mottagare av andras (läs koloniserarens) handlingar och Afrikas frigörelse framställs som en följd av "andras" välvilja eller "naturliga" förlopp snarare än som en följd av processer som afrikanska själva var aktivt delaktiga i.

"Briter och fransmän lämnade också många av sina kolonier vid den tiden."

"Afrika får självständighet" (rubrik)

"Då Kongo befriades från belgiskt styre"

"Först då började frigörelsen för de afrikanska folken"

"Till Afrika söder om Sahara kom frigörelsen tämligen sent."

Mänsklig inblandning i olika aktiviteter och processer kan alltså vid behov kamoufleras med olika grammatiska och lexikala omskrivningar, något

som också bidrar till en högre abstraktionsgrad i texterna. I sin studie av språkpraktiker i naturkunskap har Gun Hägerfelth (2004) i en analys av läromedelstexter påpekat hur man också i dessa texter ofta använder ett opersonligt *man* eller passiv form för att osynliggöra ansvaret för olika skeenden. Att reflektera över effekten av alternativa språkliga val när man återger skeenden som mellan *Fabriksledningen vidtog inga åtgärder* och *Inga åtgärder vidtogs/man vidtog inga åtgärder* kan bidra till en språklig medvetenhet av stor betydelse för en kritisk granskning av den världsbild som konstrueras i olika sammanhang. Som den australiska språkforskaren Joan Rothery (1996) påpekat är utvecklingen av barn och ungdomars medvetenhet inte bara om språket i sig utan om hur det används i olika syften och kontexter av stor betydelse för skolans uppdrag att främja kritiskt tänkande och demokratisk delaktighet:

If we want our students to develop high levels of literacy and a critical orientation, we must engage them, at all levels, in an explicit focus on language. Not just language, but explicitness about how language works to mean, is at the heart of educational linguistics (ibid. 120).

Berikande forsknings-samarbete över ämnesgränser

I en artikel i ett tidigare nummer av denna tidskrift (nr 5) konstaterar Ingrid Carlgren (2011:74) att "ett professionellt yrkesutövande innebär att lösa specifika problem i särskilda situationer som karakteriseras av osäkerhet och behov av professionella bedömningar". Det handlar alltså i undervisning inte om mekanisk tillämpning av styrdokument eller forskningsgrundad kunskap utan om professionella bedömningar av lärare som tolkande medaktörer, det vill säga tolkningar grundade på kunskap om den särskilda situationen såväl som kunskap

om hur lärande kan möjliggöras under olika betingelser. Men betingelserna förändras och med dem de kunskaper som den professionella läraren måste ha tillgång till för att utföra sitt uppdrag. Forskningen kring språkets roll för lärandet generellt såväl som för det mer specifika lärandet i olika ämnen genererar kunskap som i det alltmer språkligt heterogena samhället blivit helt nödvändig för lärare på alla nivåer och i alla ämnen i det svenska utbildningsväsendet. Men här handlar det, som Carlgren påpekar, inte om att enbart konsumera och implementera forskning utan i hög grad om ett lärarägt forsknings- och utvecklingsarbete. Det sker bäst i direkt anknytning till de professionella aktiviteterna där man utifrån upplevda problem kan bidra till såväl praktiska lösningar som teoriutveckling.

Det handlar också om att bygga broar mellan professioner och kunskapsfält, som i detta fall mellan språklärare och lärare med den ämnesexpertis som är en nödvändig förutsättning för en fördjupad kunskap om skolämnenas språkliga dimensioner. Ett sådant samarbete kräver i sin tur organisatoriska förutsättningar som möjliggör kontinuerlig kontakt med aktuell forskning och nätverksbygge såväl inom som mellan kunskapsfälten. Men ett sådant samarbete är, som Schleppegrell (2004, 2006) påpekat, ömsesidigt berikande. En språkmedveten ämnesundervisning fördjupar ämnesinnehållet och medverkar till utvecklingen av ett kritiskt förhållningssätt medan en ämnesintegrerad språkundervisning bidrar till att fördjupa förståelsen för språkets meningsskapande funktion i olika ämnen och tillhandahåller språkliga verktyg för skolframgång över ämnesgränserna, vilket naturligtvis påverkar motivationen positivt.

Språket är avgörande för att möjliggöra alltmer givande intellektuella resor och, som Neil Mercer (1995) påpekat, eleverna behöver alla lärares hjälp

med att färdas fram och tillbaka över broarna mellan vardagliga och skolrelaterade språkbruk. Det förutsätter kunskap om var eleverna befinner sig såväl som om vart de är på väg, inte bara ämnesmässigt utan också språkligt.

”Teachers are expected to help their students develop ways of talking, writing and thinking which will enable them to travel on wider intellectual journeys, understanding and being understood by other members of wider communities of educational discourse: but they have to start where learners are, to use what they already know, and help them go back and forth across the bridge from ‘everyday discourse’ to ‘educated discourse’.” (Neil Mercer 1995:83)

Referenser

- Bernstein, B. (1977): *Class and pedagogies: visible and invisible*. I *Class, code and control*. Volume III. London: Routledge.
- Bialystok, E., Craik, F., Green D. & Gollan, T (2009): *Bilingual minds*. *Psychological Science in the Public Interest* 10(3) 89–129.
- Boyd, S. (2004): *Utländska lärare i Sverige. Attityder till brytning*. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bredänge, G. (1998): *Hur har det gått? Utvärdering och uppföljning av kompletterande utbildningssatningar för utländska lärare med utländsk lärarexamen och yrkeserfarenhet i hemlandet*. Rapport nr 1998:10. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.

- Carlsson, I. (2011): *Forskning ja, men i vilket syfte och om vad?* Forskning om undervisning och lärande 5:2011. Stockholm.
- Carlson, M. (2009): *Flerspråkighet i lärarutbildningen – Ett perspektiv som saknas*. Utbildning & Demokrati, 2009, Vol. 18, NR 2, 39–66. TEMA "Flerspråkighet".
- Cekaite, A. & Evaldsson, A-C. (2008): *Staging multilingual identities and negotiating multiethnic school settings*. Journal of Multilingualism, 5:3, 177–196.
- Christensen, G. & Stanat, P. (2007): *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration: Migration Policy Institute, Washington DC.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (1993): *The power of literacy. A genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.
- Creese, A. & Leung, C. (2003): Teachers' discursive constructions of ethno-linguistic difference: professional issues in working with inclusive policy. *Prospect* 18, (2).
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Damber, U. (2010): *Reading for Life: Three Studies of Swedish Students' Literacy Development*. Linköping Studies in Behavioural Science No. 149. Linköping University
- Economou, C. (2007): *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Malmö Högskola.
- Elmeroth, E. (2008): *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Fraurud, K. & Bijvoet, E. (2004): *Multi-etniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer*. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Fraurud, K. & Boyd, S. (2010): *The native/non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts*. I R. Källström & I. Lindberg (red.) (2010) Young urban Swedish. Variation and change in multilingual settings. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14. Göteborgs universitet.
- García, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J-A. (2006): *From biliteracy to pluriliteracies*. I Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication. Mouton.
- Gibbons, P. (2007): *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Granstedt, L. (2010): *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiskt projekt*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 39. Umeå: Umeå universitet.
- Gruber, S. (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping. Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet.
- Haglund, C. (2005): *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Halliday, M. (1985): *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1993): *Towards a language-based theory of learning*. Linguistics and Education, 5, 93–116.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (1994): *An introduction to functional grammar*. (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Holmberg, P. (2009): *Text, språk och lärande*.

- Introduktion till genrepedagogik.* I M. Olofsson, (red.) Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik. Nationellt Centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M., (2006): *Grammatik med betydelse. Att introducera systemisk-funktionell grammatik.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmegaard, M. (2007): *Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande?* I I. Lindberg & S. Johansson Kokkinakis (red.) *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel från grundskolans senare år.* ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2004): *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.
- Hägerfelth, G. (2002): *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum.* Malmö Högskola: Malmö studies in Educational studies No 11.
- Jørgensen, J. (2008): *Poly-lingual languaging around and among children and adolescents.* International Journal of Multilingualism 5 (3).
- Kouns, M. (2010): *Inga IG i kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk.* Akademisk avhandling för filosofie licentiatexamen. Malmö Studies in Educational Sciences, Lund University.
- Lahdenperä, P. (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund.* Stockholm: HLS Förlag.
- Leung, C. (2005): *English as an additional language policy: issues of inclusive access and language learning in the National Curriculum.* Prospect 20, (1).
- Lewis, A. (2001): *There is no "race" in the schoolyard: Color-blindness ideology in an (almost) all-white school.* American Educational Research Journal, Vol. 38:781–811.
- Lindberg, I. (2007): *Bedömning av skolrelaterat ordförråd.* I Olofsson, M. (red.) Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande. Stockholm: LHS förlag.
- Lindberg, I., (2010): *Fostering multilingualism in Swedish schools – intentions and realities.* I R. Källström, & I. Lindberg, (red.) *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings.* Göteborgs universitet: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14.
- Martin, J. & Rothery, J. (1980): *Writing Project Report No. 1.* Working Papers in Linguistics. Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney.
- Martin, J. & Rothery, J. (1981): *Writing Project Report No.2.* Working Papers in Linguistics Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney.
- Martin, J. & Rothery, J. (1986): *What a functional approach to the writing task can show teachers about 'good writing'.* In Functional approaches to writing: Research perspectives, ed. B. Couture. Norwood, NJ: Ablex, s. 241–265.
- May, S. (2001): *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language.* Harlow, England: Longman.
- Mercer, N. (1995): *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners.* Clevedon, Multilingual Matters.
- Milani, T. (2007): *Debating Swedish. Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden.* Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Myndigheten för skolutveckling (2004): *Kartläggning av svenska som andraspråk.*
- Nygård-Larsson, P. (2011): *Biologiämnets texter.*

- Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass.* Avhandling i Svenskämnets didaktik vid Malmö högskola.
- Olvegård, L. (2011): *Språkliga val i lärobokstexter i historia.* I Carlson, M. & von Brömssen, K. (red.) Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar. Lund: Studentlitteratur.
- Otterup, T. (2004): *Jag känner mig begåvad bara. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde.* Dissertation, Department of Swedish Language, Göteborg University.
- Parszyk, I-M. (1999): *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan.* Studies in educational sciences 17. Stockholm: HLS Publications.
- Pavlenko, A. (2002): *We have room for but one language here: Language and national identity in the US at the turn of the 20th century.* Multilingua, 21, 163–196.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (Eds) (1986): *Linguicism rules in education.* Roskilde University Centre, Denmark.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism.* Oxford, UK: Oxford University Press.
- Roessingh, H. & Elgie, S. (2009), *Early Language and Literacy Development Among Young English Language Learners: Preliminary Insights from a Longitudinal Study.* TESL Canada Journal 25. VOL. 26:2.
- Rothery, J. (1996): *Making changes: developing an educational linguistics.* I R. Hasan & G. Williams (red.), Language in society. London: Longman.
- Runfors, A. (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan.* Stockholm: Prisma. (Diss)
- Runfors, A. (2007): *Lära sig sin plats. Hur "svenskar" och "icke-svenskar" skapas i skolan.* I G. Arvastson & B. Ehn (Eds.), Kulturnavigering i skolan. Malmö: Gleerups.
- Saville-Troike, M. (1984): *What really matters in second language learning for academic achievement?* TESOL Quarterly 18:2, 199–220.
- Schleppegrell, M. (2004): *The language of schooling; a functional linguistics perspective.* London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. (2006): *The challenge of academic language in school language.* I I Lindberg & K. Sandwall (red.) 2006. Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. ROSA-rapport 7. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Sellgren, M. (2011): *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO.* Akademisk avhandling för filosofie licentiatexamen. Rapporter om tvåspråkighet, 17. Centrum för tvåspråkighet, Stockholms universitet.
- Sjögren, A. (1996): *Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism.* I Sjögren, A., Runfors, A. & Ramberg, I. (red.) En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Skolinspektionen (2010): *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska.* Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:16
- Skolverket (2003): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – svenska/svenska som andra språk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5.* Rapport 251.
- Skolverket. (2005): *Elever med utländsk bakgrund.* Stockholm: Fritzes. Stockholm.
- Skolverket (2010): *Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning.* Rapport nr 349.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006): *Where*

- Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA.* Paris: OECD.
- Stroud, C. (2003): *Rethorising a politics of language and education.* I Fraurud, K. & Hyltenstam K. (red.): Multilingualism in global and local perspectives. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, and Rinkeby Institute of Multilingual Research, City of Stockholm and Stockholm University.
- Stroud, C. (2004): *Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp.* I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), Svenska som andraspråk – i forskning, utbildning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Taguma, M., Kim, M., Brink, S. & Teltemann, J. (2010): *OECD Reviews of Migrant Education. Sweden.* Paris: OECD.
- Talmy, S. (2008): *The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization.* Applied Linguistics, 29, 619–644.
- Talmy, S. (2009): "A very important lesson": *Respect and the socialization of order(s) in high school ESL.* Linguistics and Education, 20, 235–253.
- Talmy, S. (2009): *Resisting ESL: Categories and sequence in a critically "motivated" analysis of classroom interaction.* I H. Nguyen & G. Kasper (Eds.), Talk-in-interaction: Multilingual perspectives. Honolulu, HI: University of Hawaii, NFLRC.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1997): *School effectiveness for language minority students.* National Clearinghouse for English Language Acquisition (NELA) Resource Collection Series, No. 9, December 1997.
- Thomas, W. & Collier (2002): *A National Survey of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary.* Santa Cruz, CA: Crede.
- Torpsten, A-C. (2008): *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola.* Avhandling vid Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Wahlberg, A. (1999): *Språk, arbete och integrering för några nya svenskar.* IPD-rapport 1999:10. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Valencia, R. (1997): *Conceptualizing the notion of deficit thinking.* I R. Valencia (red.), The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice (s. 1–12). Washington, DC: Falmer Press.
- Viberg, Å. (1993): *Andraspråksinläring i olika åldrar.* I Eva Cerú (red.) Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vollmer, G. (2000): *Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student'.* Journal of Intercultural Studies, Volume 21, Issue 1
- Vygotskij, L. (1999): *Tänkande och språk.* Göteborg