

FORSKNING
FÖR SKOLAN

Greppa flerspråkigheten

– en resurs i lärande och undervisning



Skolverket

Greppa flerspråkigheten

– en resurs i lärande och undervisning

Skolverket

Greppa flerspråkigheten
– en resurs i lärande och undervisning
© 2018 Skolverket

Beställningsadress:

Skolverkets publikationsservice

Telefon: 08-527 332 00

E-post: publikationsorder@skolverket.se
www.skolverket.se/publikationer

Beställningsnr: 18:1563

ISBN: 978-91-7559-316-6

Första upplagan, andra tryckningen

Grafisk form: AB Typoform

Foto omslag: Getty images

Tryck: Elanders, 2019

Förord

Utbildning och undervisning ställs inför många möjligheter och utmaningar i en tid som präglas av globalisering och migrationsströmmar. Att få tillfälle att använda alla sina språkliga resurser i skolan har en positiv inverkan på elevernas identitetsutveckling, vilket i sin tur påverkar deras möjligheter till framgångsrik kunskapsutveckling. Flerspråkiga resurser kan användas strategiskt i lärandet för att stimulera elevers självtillit och motivation och på så vis främja deras skolframgång. Vikten av att elevers språkliga kunskaper och erfarenheter ses som tillgångar för lärande i skolan är den röda tråden för den här kunskapsöversikten. De perspektiv som lyfts fram har sitt stöd i omfattande nationell och internationell forskning.

I de praktiska exemplen som är hämtade från olika klassrumssituationer finns ett lärande för verksamma i skolan oavsett stadie eller ämne.

Ett kapitel ägnas specifikt åt modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål eftersom de är viktiga byggstenar i skolans flerspråkiga arbete.

Kunskapsöversikten är skriven av Gudrun Svensson vid Linnéuniversitet samt Jenny Rosén, Boglárka Straszer och Åsa Wedin, samtliga tre från Högskolan Dalarna.

Författarna som har skrivit översikten svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Helena Bergmark
Undervisningsråd

Innehåll

- 7 Kapitel 1. Flerspråkighet som norm**
- 7 Inledning
- 10 Grundläggande begrepp om språk och språkanvändare
- 14 Olika typer av flerspråkighet
- 20 Stöd för interkulturalitet
och flerspråkighet i läroplanerna
- 23 En gemensam bas för allt språkbruk

- 27 Kapitel 2. I den mångkulturella
och flerspråkiga skolan**
- 28 Framväxt av ett interkulturellt förhållningssätt i skolan
- 31 Vad skapar skolframgång för flerspråkiga elever?
- 36 Lärarröster i den språkliga mångfaldens skola

- 46 Kapitel 3. Teori och praktik
i den flerspråkiga skolan**
- 46 Translanguaging – transspråkande
- 49 Undervisning med flerspråkighet som resurs
- 51 Språk i klassen, gruppindelningar och interkulturalitet
- 61 Litteracitetsutveckling på flera språk
- 69 Flerspråkig litteracitets- och
kunskapsutveckling i ämnesundervisning
- 75 Flerspråkiga elevers språkanvändning
– ett dynamiskt system
- 78 Kognitiva utmaningar för
språk- och kunskapsutveckling

- 81 Kapitel 4. Att bygga vidare på erfarenheter**
- 81 Kulturella och språkliga erfarenheter som resurs i klassrummet
 - 90 Språkliga erfarenheter och klassrumsinteraktion
 - 95 Kamratlärande som resurs
 - 97 Vårdnadshavare – flerspråkiga resurser utanför klassrummet
- 101 Kapitel 5. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål**
- 101 Skilda syften med modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål
 - 103 Förstaspråkets betydelse för utveckling och lärande
 - 105 Modersmålsundervisning – praktiska möjligheter och utmaningar
 - 112 Didaktiska möjligheter inom modersmålsämnet
 - 117 Studiehandledning på modersmål – organisation och förutsättningar
 - 122 Genomförande av studiehandledning på modersmål
- 127 Kapitel 6. Sammanfattning och blickar framåt**
- 127 Flerspråkighet i klassrummet – gemensamma vinster
 - 129 Kunskapsutveckling i en globaliserad skola
- 132 Referenser**

Flerspråkighet som norm

Inledning

Under 2000-talet har den språkliga situationen i den svenska skolan förändrats genom att allt fler elever är flerspråkiga och många också har svenska som sitt andraspråk. Språk är människans viktigaste verktyg för lärande. Därför är en av de mest betydande faktorerna för elevers skolframgång att de ges möjlighet att använda och utveckla hela sin språkliga repertoar i skolan. Att få tillfälle att använda alla sina språkliga resurser i skolan har en positiv inverkan på elevernas identitetsutveckling, vilket i sin tur påverkar deras möjligheter till framgångsrik kunskapsutveckling. Vikten av att elevers språkliga kunskaper och erfarenheter ses som resurser för lärande i skolan är den röda tråden för den här kunskapsöversikten. De perspektiv som lyfts fram har sitt stöd i en omfattande nationell och internationell forskning.

Den forskning som lett fram till dagens ståndpunkt om meningsfull undervisning för flerspråkiga elever har bedrivits under många decennier. Från att från början främst ha handlat om vad de flerspråkiga eleverna saknar, det vill säga ett felfritt andraspråk, har forskningen allt mer kommit att inriktas mot flerspråkiga elevers tillgångar i form av språkliga resurser. Exempelvis visade Wayne Thomas och Virginia Collier redan 1997 att chansen till skolframgång ökar för de elever som har möjlighet att använda även sina förstaspråk för kunskapsutveckling. Det här bekräftas av

många exempel i de senaste årens forskning, bland annat i praktiktäna exempel från forskarna Jim Cummins och Margaret Early. I kunskapsöversikten lyfter vi fram forskning som visar hur språklig mångfald kan vara en resurs i klassrummet och hur lärare därmed kan finna vägar att skapa ett meningsfullt och varaktigt lärande för alla elever.

Den här kunskapsöversikten belyser perspektiv på frågor om språk och identitet, och hur de hänger ihop med lärande och kunskapsutveckling. Översikten ger både bakgrund utifrån teoretiska ramverk om flerspråkighet och praktiska exempel från forskningsprojekt med inriktning på flerspråkighet i skola och undervisning. Den sammanfattar kunskap om hur alla som har anknytning till undervisning och annan skolverksamhet från förskoleklassen till gymnasiet kan utnyttja de flerspråkiga resurser som finns till hands i dagens skola. I de praktiska exemplen, som är hämtade från olika klassrumssituationer, finns ett lärande för verksamma i skolan oavsett stadium eller ämne. *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning* vänder sig alltså till alla som är verksamma inom skolan. Den riktar sig också särskilt till skolledare, som har ansvar för att skolans verksamhet vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt för skolans måluppfyllelse. Skolledare bör därför understödja lärares möjligheter att långsiktigt ge flerspråkiga elever den undervisning som bäst gagnar dem.

Ett pågående paradigmskifte

Undervisning och utbildning ställs inför många möjligheter och utmaningar i en tid som präglas av globalisering och migrationsströmmar. Men de engelska forskarna

Jean Conteh & Gabriela Meier framhåller i sin bok *The Multilingual turn in Languages Education* att föreställningen om att samhällen fram tills nu varit enspråkiga inte stämmer. Det har alltid förekommit språkliga minoriteter i alla samhällen, men man har oftast inte tagit hänsyn till dem. Sverige är inget undantag, utan här har också alltid funnits inhemska och förbisedda minoriteter. Ett exempel på det är det stora antalet elever med förstaspråken samiska och finska, vars rättigheter har åsidosatts under lång tid. Detta påpekades av den svenska språkforskaren Nils-Erik Hansegård redan på 1960-talet. Först i början på 2000-talet har man i Sverige lyft fram och lagstadgat de inhemska minoriteternas rättigheter, bland annat när det gäller tillgången till de respektive språken i olika samhälleliga sammanhang. I och med detta är Sverige alltså officiellt flerspråkigt. Den svenska språklagen från 2009, säger att huvudspråket i Sverige är svenska (SFS 2009:600), men betonar också allas rätt att använda och utveckla sina modersmål samt att de nationella minoritetsspråken ska skyddas och främjas.

Under de senaste decennierna har den språkliga och sociala situationen i världen förändrats radikalt, och genom termen *the multilingual turn* har Conteh & Meier liksom andra forskare som Jim Cummins och Jan Blommaert, beskrivit skeenden som de betraktar som ett paradigmskifte. Paradigmskiftet pågår inom både samhälle och skola, där den ökande språkliga mångfalden driver gamla föreställningar till sin spets. Conteh & Meijer menar att detta paradigmskifte inte innebär att tidigare tankar om undervisning ska förkastas, utan i

stället ska flerspråkighet läggas till som en resurs och som ytterligare möjligheter i undervisningen. Det är sådana möjligheter som den här boken belyser.

Skolverkets tidigare kunskapsöversikt *Greppa språket, Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* från 2012 visar hur lärare kan arbeta utifrån olika modeller och arbetssätt för att underlätta flerspråkiga elevers dubbla lärandeprocesser, som består av både språk och ämneskunskaper på samma gång. De metoder och arbetssätt som beskrivs i den översikten är lika aktuella idag. *Greppa flerspråkigheten* kompletterar nu bilden med ytterligare kunskap om flerspråkighet som resurs för lärande och om flerspråkigt förhållningssätt i undervisningen. I den här kunskapsöversikten vill vi visa hur flerspråkiga resurser kan användas strategiskt i lärandet för att stimulera elevers självtillit och motivation, och på så sätt främja deras skolframgång. Ett kapitel ägnas specifikt åt modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål, eftersom de är viktiga byggstenar i skolans flerspråkiga arbete.

Grundläggande begrepp om språk och språkanvändare

Det här avsnittet presenterar några av de centrala begrepp som används i översikten utifrån de teoretiska perspektiv som texten utgår ifrån. En stor del av eleverna i dagens svenska skola har en mångskiftande bakgrund som kan innebära att deras föräldrar migrerat till Sverige för några decennier sedan, eller att de själva kanske flyttat till Sverige under förskoletiden eller i samband med eller efter skolstart. Nihad Bunar, forskare i sociologi, använder begreppet elever med migrations-

erfarenheter, eftersom dessa elever har erfarenhet av egen migration eller lever i familjer där den tidigare generationen har erfarenhet av migration. Den gemensamma nämnaren för de här eleverna är också att de oftast har ett annat förstaspråk än svenska. Detta kan ju också vara fallet för elever som inte har migrationsanknytning, exempelvis elever som talar något av de nationella minoritetsspråken. I den här översikten är språk i fokus och därför används mestadels termen *flerspråkiga elever*. Med benämningen flerspråkig menas att eleven på ett eller annat sätt använder två eller flera språk. Men det innebär inte att det finns ett villkor att språken ska ha en likvärdig utveckling hos eleven.

Det eller de språk som eleven först lärt sig tala har olika benämningar, som *modersmål* och *förstaspråk*. Tidigare användes också benämningen *hemspråk*, som i dag betraktas som en förlegad term och ströks i läroplanen redan 1994, samtidigt som ämnet *modersmål* infördes i skolan. I kunskapsöversikten föredrar vi överlag benämningen förstaspråk, eftersom beteckningen modersmål också kan syfta på ett ämne i skolan. När vi hänvisar till lagar eller dokument där modersmålsbegreppet används har vi dock valt att behålla termen modersmål. Vi använder också benämningen modersmål i de avsnitt som beskriver *modersmålsundervisning* och *studiehandledning på modersmål* – två pedagogiska sammanhang i skolan som syftar till att stödja flerspråkiga elevers lärande och där eleverna får möjlighet att använda och utveckla sitt eller sina förstaspråk. I kapitel 5 i översikten presenteras detta vidare.

En elev kan ha fler än ett förstaspråk, och förstaspråket behöver inte alltid vara det starkaste för eleven. För en individ som i sin vardag använder ett eller flera andra språk än det som majoriteten använder innebär förstaspråket något annat än vad det gör för den som har vuxit upp och lever i och med majoritetsspråket även i hemmiljön. Det känslomässiga bandet till ett språk kan vara en mycket viktig grund för individens språkliga identitet, och för vilket språk som individen anser sig ha som sitt förstaspråk.

Elever som lär sig svenska efter att de påbörjat utvecklingen av ett eller flera förstaspråk beskrivs ofta som *andraspråkstalare* av svenska. Det innebär att de lär sig majoritetsspråket svenska samtidigt som de bor och lever i landet, men det innebär alltså inte att svenska alltid är det andra språket de lär sig. I svenskt skolsammanhang beskrivs de också som *andraspråkinlärare*, eftersom de efter rektorns beslut har rätt att delta i det skolämne som har beteckningen svenska som *andraspråk*.

Elevens språkliga erfarenheter är ofta mer komplexa än att de kan delas upp i förstaspråk och andraspråk. En elev kan använda fler än ett språk i hemmet med sin familj. Det är exempelvis vanligt att barnen i en familj tidigare går över till att företrädesvis använda majoritetsspråket svenska även i hemmiljön, medan föräldrarna i högre grad använder det språk som dominerade tidigare i familjen. Detta innebär att den språkliga kompetensen i det aktuella förstaspråket – eller de aktuella förstaspråken – ofta varierar i hög grad hos elever som läser ämnet modersmål i skolan. För elever som talar något av de nationella minoritetsspråken kan det hända att de inte

har en avancerad nivå på språket i fråga, men de har ändå rätt att få lära sig, utveckla och använda språket och få undervisning i det. Det kan också vara så att en elev före migrationen till Sverige har gått i skola på ett annat språk än de eller det språk som används i hemmet. Detta kan innebära att en elev har modersmålsundervisning på ett språk men får studiehjälp på ett annat språk, som eleven exempelvis använt i tidigare skolsammanhang. (Läs vidare i kapitel 5.)

Det stöd för individens utveckling av modersmål som ges i språklagen påverkar även skolornas uppdrag. Språklagen omfattar i första hand svenska, svenskt teckenspråk och de nationella minoritetsspråken, men här blir även myndigheternas ansvar att värna om språklig mångfald tydlig:

14 § Var och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Därutöver ska

1. den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lärasig, utveckla och använda minoritetsspråket, och
2. den som är döv eller hörselskadad och den som av andra skäl har behov av teckenspråk ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska teckenspråket.

Den som har ett annat modersmål än de språk som anges i första stycket ska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål. (SFS 2009:600)

En individs olika språk är inte isolerade från varandra, vilket innebär att skolan i sitt förhållningssätt bör utgå från elevernas alla språkliga resurser. Detta belyses i den här översikten, där vi lyfter fram hur skolan på olika

sätt kan utgå från och använda sig av elevernas språkliga resurser och livserfarenheter för att bygga upp stödjande undervisningsstrukturer i klassrummet. Ett begrepp för att beskriva detta förhållningssätt är *translanguaging*. Det myntades av forskaren Cen Williams 1994 och var från början en benämning på flerspråkig undervisning. Det kom sedan att vidareutvecklas av forskare som Ofelia García till att också användas för enskilda individers dynamiska användning av två eller flera språk. I de senaste årens svenska forskning har översättningen *transspråkande* etablerats. I den svenska termen har förledet trans- behållits för att markera betydelsen av gränsöverskridande och dynamisk rörelse mellan språken. *Transspråkande* är därför den term som används i den här kunskapsöversikten. Synsättet som transspråkande representerar löper som en röd tråd genom översikten och presenteras mer i detalj i kapitel 3.

Olika typer av flerspråkighet

I detta avsnitt konkretiseras begreppet flerspråkighet genom exempel på några enskilda flerspråkiga elever och deras språkliga situation. Underlag för presentationerna nedan är ett material av Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten om kartläggning av flerspråkiga resurser, och som bygger på elevernas egna uppfattningar om sina språkliga erfarenheter och kunskaper. I nedanstående citat, liksom i resten av kunskapsöversikten, är alla namn på elever anonymiserade.

Aisha – simultant flerspråkig

Aisha har redan från födelsen varit omgiven av två språk, arabiska som är pappas språk och somaliska som är mammas språk. Wallace E. Lamberts har definierat tre typer av flerspråkighet. Enligt den första benämns en person som lärt sig tala två språk före tre års ålder **simultant tvåspråkig**. Anledningen till att gränsen lagts vid tre års ålder är att ungefär vid denna brukar barn ha lärt in sitt förstaspråks grundläggande grammatik. Aisha är alltså simultant tvåspråkig, vilket inte är så ovanligt bland världens barn. I skolan lär sig Aisha svenska. Hon kan bara välja ett av sina modersmål i modersmålsundervisningen. Föräldrarna väljer arabiska men är angelägna om att hon också utvecklar det andra språket, och lär henne läsa och skriva på somaliska i hemmet. Vid 12 års ålder har hon därför utvecklat både skriftlig och muntlig kompetens på arabiska, svenska och somaliska samt också till viss del på skolspråket engelska.

Ilyas – additiv tvåspråkighet

Ilyas bodde i Somalia de första fem åren av sitt liv, men flydde sedan tillsammans med sin familj till Kenya. Han började i skola i Kenya och swahili blev det andra språket han lärde sig. Swahili var det språk som han lärde sig att läsa och skriva på och som han också så småningom kom att tala med sina syskon. Han lärde sig också engelska i skolan i Kenya. Om man redan har ett förstaspråk och sedan lär sig fler språk används det språkvetenskapliga begreppet **additiv flerspråkighet** för att beteckna inlärningsgången av de olika språken. Med det menas att han har lärt sig fler språk efter cirka tre års ålder. Ilyas kom så

småningom till Sverige och började i förberedelseklass och läste då ämnet svenska som andraspråk. Svenska var alltså det fjärde språket han lärde sig. Ilyas har rätt till modersmålsundervisning. För hans del kom det att bli somaliska, vilket han dittills bara haft som talspråk och som han nu fick lära sig att läsa och skriva. Han kan inte välja det språk som han lärt sig att läsa och skriva på, för det finns ingen undervisning i swahili där han bor i Sverige. Hur går det med hans kunskaper i swahili? Troligen kommer hans kunskapsutveckling att stanna av, men det kan fortsätta att vara ett muntligt kommunikationsspråk mellan honom och hans syskon.

Ali – subtraktiv tvåspråkighet

I 8-årsåldern kom Ali och hans föräldrar som flyktingar till Sverige. Föräldrarna ville inte att Ali skulle delta i den erbjudna modersmålsundervisningen med hänvisning till att de nu var i Sverige. De skulle alla anpassa sig till det nya landet och koncentrera sig på att lära sig svenska. Därför skulle bara svenska användas i hemmet. Alla argument om betydelsen av fortsatt utveckling på modersmålet avvisades av föräldrarna. Så småningom kom det fram vid samtal med klassläraren att det språk som föräldrar och barn talade vid ankomsten hade ett starkt symbolvärde för dem om övervåld och förtryck, och de ville nu glömma allt. Familjen blev alltså en enspråkigt svensktalande familj, vilket språkligt sett innebär för Ali att han förlorar sitt förstaspråk.

Förlust av redan tillägnade förstaspråkskunskaper benämns **subtraktiv tvåspråkighet** inom språkvetenskapen. Liknande fenomen kan också inträffa för utländska

adoptivbarn som redan börjat utveckla ett förstaspråk vid tiden för adoption men som därefter bara får tillgång till svenska.

Forskare som García framhåller att enspråkig undervisning som inte släpper in elevernas varierande språkliga resurser riskerar att i förlängningen ge upphov till subtraktiv tvåspråkighet, eftersom det ena språket får utvecklas på bekostnad av det andra. I den svenska skolan är förhållandet oftast sådant att svenskan utvecklas, medan elevernas förstaspråk antingen inte kan genomgå samma progression som ett skolrelaterat språk som svenska eller, i värsta fall, försvagas.

Leni – talare av ett nationellt minoritetsspråk

Leni har en romsk pappa och en svensk mamma. Leni kan lite romska men i hemmet talas mest svenska. Romska är ett språk som tillsammans med de andra inhemska språken jiddisch, meänkieli, finska och samiska räknas till Sveriges nationella minoritetsspråk. Trots att romska inte är ett särskilt aktivt talat språk i hemmet och trots att det bara finns ytterligare en romsktalande elev på skolan, har Leni och den andra romsktalande eleven rätt att få modersmålsundervisning i romska. Skälet är att det finns särskilda regler för de nationella minoritetsspråken, vilket beskrivs mer ingående i kapitel 5.

Martin – teckenspråkstalare

En grupp elever som sällan berörs när man diskuterar flerspråkighet är de **barndomsdöva** eleverna. Deras förstaspråk är teckenspråket och andraspråket är den skrivna svenskan. Liksom elever med utländskt ursprung

är de alltså flerspråkiga. Enligt Karin Allard är det viktigt att inse att hörselskadade elever som Martin har en flerspråkig kompetens med språkliga resurser, till skillnad från tidigare då man mest betonat elevernas funktionsnedsättning. Forskare som Allard och Camilla Lindahl visar i sina studier det teckenspråkiga klassrummets dynamiska växlingar mellan olika språkliga resurser med användning av tal och gester, bilder och digitala verktyg.

Sammanfattning om den språkliga mångfalden i skolan

De fem elever som beskrivits ovan kan ses som exempel på att flerspråkighet hos eleverna kan handla om tillgångar till flera språk med växlingar mellan dessa språk i ett dynamiskt språkbruk. De har tillägnat sig ett eller flera förstaspråk och sedan ytterligare ett eller flera språk. De kan enligt Monica Axelsson och Cummins betecknas som **aktivt två- eller flerspråkiga**, eller **dynamiskt flerspråkiga**, som García uttrycker det. Deras språkfärdigheter skiftar mellan språken, men också inom språken på så vis att de kan ha väl utvecklade muntliga färdigheter på ett språk men utvecklat skriftliga färdigheter mer på ett annat. François Grosjean menar att flerspråkiga individer utvecklar sina språk till den nivå de behöver. Några kan mer i ett språk, medan andra inte vet hur man läser och skriver på sina språk, och åter andra har bara passiv kunskap. Grosjeans konstaterande att flerspråkiga individer utvecklar olika färdigheter i sina språk speglas i Svensson & Torpstens kartläggning av elevers uppfattningar om sina språkfärdigheter.

Enligt forskare som Grosjean och García är flerspråkiga individer flexibla i sitt språkbruk och växlar mellan enspråkighet och flerspråkighet beroende på sammanhanget. Med sin mormor kanske de talar på bara ett språk medan de i andra sammanhang växlar mellan språken. Ilyas, som beskrivs ovan, får här illustrera hur språkbruket kan se ut under dagen och i familjen – två av uppgifterna i den kartläggning av elevers egna språkupp-
levelser som Svensson & Torpsten genomfört:

1. Vilka språk brukar du prata under en dag!

A. Hemma på morgonen före skolan?

Svenska, somaliska, Swahiliska

B. I skolan?

Svenska, Somaliska

C. På fritiden efter skolan?

Swahiliska, Svenska, Somaliska ev eng

D. Hemma på kvällen efter skolan?

Svenska, Somaliska, Swahiliska ev eng

Under dagen pratar Ilyas alltså fem språk och språken tycks variera beroende på sammanhanget. I hemmet varierar han språket beroende på vem i familjen han pratar med. Med föräldrarna talar han mest somaliska, med de syskon som han gick i skola tillsammans med i Kenya blir det mest swahili och med de syskon som börjat i svensk förskola talar han mest svenska. García framhåller att flerspråkiga individers olika språk sällan har samma sociala betydelse. Språken används för olika ändamål i skilda sammanhang och med olika personer samt ger uttryck för varierande makt och prestige.

De kommande kapitlen visar hur lärare arbetat för att låta eleverna använda sina språkliga resurser så att deras skiftande färdigheter i de olika språken ska få möjlighet att inbördes stärka varandra. Det framgår också hur elever med skilda färdigheter i samma språk kan påverka varandras kunskapsutveckling i positiv riktning.

Stöd för interkulturalitet och flerspråkighet i läroplanerna

År 2011 introducerades nya läroplaner för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11, samt för gymnasieskolan, Gy11. Redan i de inledande delarna om skolans värdegrund i de båda läroplanerna påtalas samhällets internationalisering och rörlighet över nationsgränserna under avsnittet *Förståelse och medmänsklighet*.

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.

(Lgr11:7)

Avsnittet betonar att skolan har både möjlighet och ansvar att stärka förmågan hos elever att leva med och inse de värden som ligger i kulturell mångfald. Formuleringarna

i läroplanerna stämmer överens med den beskrivning av begreppet *interkulturalitet* så som forskarna Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren använder det. Interkulturalitet innebär enligt dem en ömsesidig mellanmänsklig interaktion med intresse för varandras kulturella uttryck, förutsättningar och existentiella villkor. Det är både en utgångspunkt och ett arbetssätt för att utveckla skolan utifrån mångfalden och forskarna betonar skolans roll som en viktig interkulturell arena. De menar också att såväl myndigheter som skolledare och lärare har ett stort ansvar för flerspråkiga elevers framtid genom att inta ett interkulturellt förhållningssätt.

Vidare i läroplanens avsnitt om förståelse och medmänsklighet framhålls att grunden för ett interkulturellt förhållningssätt är en trygg identitet. Ordet identitet nämns också vid många andra tillfällen i läroplanerna och det framgår tydligt att identitetsutveckling betraktas som betydelsefull för elevernas lärande. Begreppet identitet är inget entydigt begrepp och frågan om identitet och identitetsutveckling är ett område som varit föremål för omfattande forskning. Charlotte Haglund och Tore Otterup, som båda studerat flerspråkiga ungdomars identitetsupplevelser, skriver att numera betraktas identitet inte som fixerad och oföränderlig utan är beroende av tid, situation och sammanhang. Detta betraktelsesätt av identitet som föränderlig speglas också i läroplanerna med dess formuleringar som pekar på en formbar identitet hos eleverna samt att det ligger i skolans uppdrag att bidra till en positiv identitetsutveckling. Exempelvis betonas redan i första kapitlet i avsnittet om *Skolans uppdrag* i Lgr11 att språk, lärande

och identitetsutveckling är nära förknippade. Gy11 framhåller att skolan ska bidra till att gymnasieelever kan skapa en yrkesidentitet, men också en identitet som kan relateras till vidare globala perspektiv.

I Lgr11 lyfts också fram att undervisningen ska anpassas till enskilda elever och bland annat ta hänsyn till deras språk och erfarenheter:

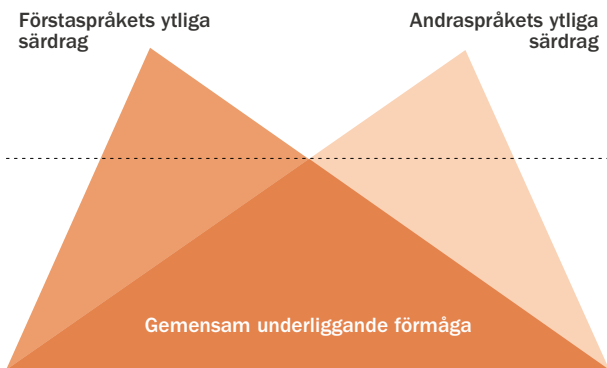
Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (s.8)

Liknande tankegångar finns uttryckta i Gy11 där det står att läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

Läroplanens formulering att språk, lärande och identitetsutveckling ligger i linje med forskning om samband mellan flerspråkiga elevers identitets-, språk- och kunskapsutveckling, bland annat av forskare som Tamara Lucas & Anne Katz, Monica Axelsson och Jim Cummins. En enhällig forskning påvisar att användning av elevers språkliga resurser i klassrummet ger förstärkning åt deras identitetsutveckling. Det innebär att om undervisningen ska uppfylla de mål som uttrycks i läroplanernas uttryckliga formuleringar handlar det för flerspråkiga elevers del om att undervisningen också tillvaratar elevernas språkliga och kulturella erfarenheter.

En gemensam bas för allt språkbruk

År 1976 publicerade psykologen och språkforskaren Jim Cummins forskning om flerspråkiga individers språkbruk. Han presenterade då en hypotes att flerspråkiga individer har en förmåga att överföra kunskaper från det ena språket till det andra, eftersom att alla inhämtade språk inom den enskilda flerspråkiga individen står i ett beroendeförhållande till varandra. Han kallade denna förmåga *Common underlying proficiency*, på svenska gemensam *underliggande språkförmåga*. Denna underliggande förmåga illustrerar han som ett isberg med uppstickande toppar. Topparna innehåller sådana språkliga fenomen som form och ljud och skiljer språken åt på ett yttligt plan, men under dessa toppar finns den gemensamma språkliga förmågan i en samlad kunskapsbas.



Figur 1. Källa: Cummins och Natur & Kultur 2017.

Samma uppfattning framfördes också av Grosjean som framhöll att en tvåspråkig person inte är två enspråkiga talare inom en och samma individ. Också senare flerspråkighetsforskare som Ofelia García & Li Wei samt Angela Creese & Adrian Blackledge tillbakavisar en traditionell syn på språk som separata system. De framhåller att det inte finns några gränsdragningar i människans inre flöde av språkliga resurser, utan att allt inlärt språk ingår i en och samma dynamiskt sammanflätade förmåga. Benämnda språk som svenska, arabiska och romani är enligt forskare som García i grunden yttre sociala överenskommelser som barnet lär sig genom att använda språk i samvaro med sin omgivning. Sådana konventionaliserade språk använder sig människor av för kommunikation med talare som lärt sig samma språkliga konstruktioner. I den här översikten utgår vi från en språksyn som bygger på Cummins hypotes om en inre underliggande förmåga, det vill säga att det hos den enskilda individen finns en ständig närvaro av allt inlärt språk och som är resurser som ska tas tillvara i undervisningen.

Språk som verktyg för lärande

Språk är människans viktigaste verktyg för lärande. De ryska filosoferna Mikhail Bakhtins och Lev Vygotskijs syn på språket som ett centralt medium för kommunikation respektive intellektuell utveckling har legat till grund för insikten om att språk är centralt för det sätt vi tolkar världen. Språket byggs i de sociokulturella sammanhangen i familj, skola och samhälle och är ständigt föränderligt. Det sociokulturella perspektivet på språk framgår

också tydligt i läroplanerna från 2011 där exempelvis språkets betydelse för tänkande och för kommunikation mellan människor står uttryckligen framskrivet:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. Att ha tillgång till sitt modersmål underlättar också språkutveckling och lärande inom olika områden. (Lgr11:79)

I gymnasieskolans läroplan betonas särskilt vikten av ett kommunikativt yrkesspråk och språket som kulturbärare. Ett sociokulturellt perspektiv på språk lyfts också i FN-deklarationen 2003 med riktlinjer och principer om rättvis och likvärdig utbildning, *Education in a multilingual world*, som utarbetats via Unesco. Deklarationen, som utformats efter ett antal konferenser med experter inom språk- och utbildningsområdena, lyfter fram språket som en nödvändig komponent i en interkulturell undervisning för att skapa förståelse mellan människor och respekt för fundamentala rättigheter i ett multikulturellt samhälle. Bland de riktlinjer och principer som står att läsa i rapporten framhålls att flerspråkiga elever som lär sig ett andraspråk ska ha ett starkt stöd av sitt förstaspråk, vilket i ett inledande skede ska vara språket för lärande. Det framhålls också att flerspråkiga elever under hela sin skoltid ända upp till universitetet ska ha

tillgång till alla sina språkliga resurser när de tillägnar sig kunskaper, eftersom flerspråkig undervisning och utbildning är en nyckelfaktor i ett mångspråkigt samhälle och ett medel att skapa likvärdighet.

LÄSTIPS

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kindenberg, Björn (red.) (2016). *Flerspråkighet som resurs*. Symposium 2015. Stockholm: Liber.

I den mångkulturella och flerspråkiga skolan

Den svenska skolan präglas, som det förra kapitlet i översikten har visat, av en kulturell och en språklig mångfald. Kultur och språk är sammankopplade, men också i vissa fall separerade. En talare av ett visst språk identifierar sig inte med automatik med en kultur, och en kulturell tillhörighet innebär inte att man är talare av ett specifikt språk.

Det här kapitlet innehåller först ett avsnitt som visar att ett interkulturellt förhållningssätt inte uppkommer av sig självt, utan växer fram genom att aktörer i skolan och forskare arbetar för att överbrygga gränsdragningar. Det har gjorts många framsteg inom detta område men det krävs fortfarande att såväl myndigheter som skolledare, lärare och elever tar ansvar för att ett interkulturellt förhållningssätt genomsyrar verksamheten. I nästa avsnitt ges exempel på vad som enligt de senaste årens forskning skapar skolframgång för flerspråkiga elever. Slutligen lyfts några funderingar och frågor som emellanåt dyker upp från lärarhåll i anslutning till forskningsresultat om hur man kan arbeta med flerspråkighet som resurs.

Framväxt av ett interkulturellt förhållningssätt i skolan

Tankarna på ett interkulturellt förhållningssätt i undervisningen har vuxit fram sedan åren strax före 2000, när det publicerades flera avhandlingar som tog upp frågan om flerspråkiga elevers situation i den svenska skolan. Pirjo Lahdenperä belyste myndigheters, lärares och andra elevers förhållningssätt till flerspråkiga elever i sin avhandling *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund* 1997. Hon visade att attityden till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare i stort var genomgående negativ, och att migrationsbakgrunden sågs som försvårande och skapade problem i undervisningen. Lahdenperä föreslog samtidigt åtgärder som kunde vidtas för att förbättra situationen, exempelvis att en attitydförändring kunde betingas av att mer betona elevernas mångkulturalitet än deras migrationsbakgrund. Det behövdes också en förändring av synen på vårdnadshavare – från att betraktas som problem till att betraktas som resurs, samt att forskningen skulle fokusera mer på interkulturalitet än immigration.

Avsaknad av forskning om skolans möte med flerspråkiga elever framhölls också i Elisabeth Elmeroths avhandling som publicerades samma år. Elmeroth ifrågasatte den dåvarande föreställningen i skolan om att det sågs som en självklarhet att det bara var svenska språket och svensk kultur som skulle genomsyra all undervisning. Ing-Marie Parszyk visade i sin avhandling 1999 att trots lärares välmenande bemötande upplevde deras flerspråkiga elever dolda budskap som signalerade både diskriminering och rasism.

Christin Rodell Olgaç, som under ett stort antal år arbetade med nyanlända barn i förberedelseklass, framhöll betydelsen av att synliggöra flerspråkiga elevers ursprung och språkliga resurser. Hon hävdade med hänvisning till forskning i USA, att lärare som säger sig behandla alla barn lika oavsett ursprung i grunden arbetar ojämnt och djupt diskriminerande. Samma tankegångar har framförts inom svensk forskning av exempelvis Arja Paulin och Elmeroth som säger att lärare som av "rättviseskäl" säger sig behandla alla lika oavsett deras bakgrund egentligen behandlar även flerspråkiga barn som om de hade svensk bakgrund. Lärarna tar då inte hänsyn till att de flerspråkiga eleverna kan ha andra erfarenheter som skulle kunna komma dem till godo i kunskapsutvecklingen.

Tankegångar om förändring bort från ett monokulturellt förhållningssätt har gjort framsteg i skolan under de första decennierna av 2000-talet. De speglas tydligt i de senaste läroplanerna, Lgr11 och Gy11, som vi visat i kapitel 1.

Men de intentioner som tydligt åskådliggörs i läroplanerna har enligt en del forskning en viss eftersläpning i verkligheten. Exempelvis skriver Birgitta Norberg Brorsson & Jarmo Lainio i en uppföljningsrapport 2015 om de flerspråkiga elevernas studiesituation i en rad europeiska länder att förändringar inte är lätta att genomföra i ett komplext utbildningssystem. De pekar på svårigheter med en utspridd migration från olika världsdelar på grund av global spridning av konflikter och katastrofer. Sådana svårigheter belyses av Hassan Sharif i hans avhandling från 2017 om ungdomar i en

svensk språkintruktionsklass. Exempelvis används i den skola han studerat språkbruk som "IVIK-korridoren" och "irakiernas plats", vilket pekar på att det görs rent rumslig åtskillnad mellan olika kategorier av elever samtidigt som de också själva gör åtskillnad. Hans resultat understryker det som tidigare påpekats av forskare som Margaret Obondo och Ofelia B. Miramontes att elever inte lär sig förstå och uppskatta varandra bara för att de fysiskt befinner sig på samma plats.

Det finns dock redan många projekt som under åren visat på framgångsrika vägar genom medvetna strategier av olika aktörer i samhället och i skolan. Exempelvis bildades Mångkulturellt centrum i Botkyrka redan 1987. Där har det sedan dess bedrivits en aktiv verksamhet, vilket bland annat redovisats i en mångfald publikationer. *Den röda tråden* och *Stärkta trådar* som är utvärderingar av Stockholms stads Storstadssatsning med Monica Axelson som projektledare visar hur satsningar av detta slag kan nå in i skolorna med förändring av verksamheten.

Enligt forskare som Helen Timperley kan man se verkliga resultat i skolan först när besluten om förändringar flyttats till lokal skolnivå med samarbete mellan skolledare och lärare och projekten får tid att utvecklas. Ett sådant omfattande pågående projekt är exempelvis IDA-projektet i Västerås med engagemang av många skolor. Runt om i landet förekommer också många andra projekt som på olika vis drar sitt strå till stacken. I de kommande kapitlen i den här boken återkommer vi med exempel på hur lärare arbetat praktiskt med interkulturella frågor.

Om en verklig förändring ska komma till stånd kan inte frågor om interkulturalitet och flerspråkighet särskiljas, eftersom en förutsättning för framgångsrikt arbete i dagens flerspråkiga skola är att både kulturell och språklig mångfald beaktas i undervisningen.

Vad skapar skolframgång för flerspråkiga elever?

Inom flerspråkighetsforskning lyfts identitets-, språk- och kunskapsutveckling fram som tre faktorer med särskild betydelse för skolframgång hos den enskilda flerspråkiga individen. De tre faktorerna beskrivs ofta som inflettade i varandra och som varandras förutsättningar men också varandras utvecklingspotential.

Forskarna i sociologi respektive pedagogik Anna Lund och Stefan Lund ifrågasätter att skolframgång bedöms utifrån mått som höga betyg och provresultat. De menar att det inte går att säkerställa ett samband mellan betyg och kunskaper. Enligt dem är betyg ett relativt mått på framgång. Skolframgång kan i stället betraktas ur ett subjektivt perspektiv som handlar om individens erfarenheter och det sammanhang eleven befinner sig i. Skolframgång kan därför också ses som individens förmåga att skapa mening i sitt lärande, och skolframgång handlar alltså, enligt dem, snarare om bedömning utifrån utgångsläget och elevers utvecklingsprocess i sitt sammanhang än betyg. Lund & Lund framhåller att ett mått på skolframgång är att eleverna utvecklar sin medborgerliga och demokratiska förmåga och hänvisar till övergripande mål och riktlinjer för skolan i läroplanerna där det betonas att i skolans uppdrag ingår att fostra eleverna till demokratiska medborgare.

Ett självklart mål för undervisningen är att eleverna ska kunna uppnå läroplanens mål, vilket naturligtvis också är ett mått på skolframgång. Vägen dit är olika lång för olika elever, men Cummins och García framhåller att beaktande av den enskilda individens alla medhavda resurser i form av språk och erfarenheter är en avgörande faktor för hur väl eleverna lyckas i skolan.

Med utgångspunkt från några elevcitat diskuteras vidare frågan om språk och erfarenheter och deras betydelse för skolframgång.

Bekräfta tidigare kunskaper och erfarenheter

”Du är den första läraren som frågar vad jag kan, alla andra pratar bara om vad jag inte kan.”

Så sa Marwa, en nybliven gymnasist på omvårdnadsprogrammet, under sin första lektion i svenska som andraspråk. Framför sig hade hon ett formulär där läraren bett eleverna fylla i sina kunskaper i olika språk och bedöma sin färdighetsnivå i att tala, läsa, skriva och förstå i respektive språk. Marwas yttrande kan tolkas som att hon anser att hennes tidigare lärare inte insett vilka resurser hon besitter och bara fokuserat på vilka kunskaper hon inte besitter.

Vikten av att personal i skolan lyfter fram flerspråkiga elevers kunskaper och erfarenheter och inte betraktar dem som elever som ska kompensera för något som de saknar har lyfts fram av många forskare alltsedan Thomas & Colliers forskning på 1990-talet. De framhåller att en sociokulturellt stödjande miljö med höga förväntningar på eleverna har stor betydelse för deras skolframgång. Forskarna Anna-Lena Tvingstedt

och Eva-Kristina Salameh, som studerat tvåspråkighet i svensk grundskola framhåller också vikten av att lärare värdesätter elevers förmåga på förstaspråket och att lärare förutsätter att de flerspråkiga eleverna kan lyckas i skolan oavsett deras kunskaper i andraspråket svenska.

Att personal i skolan kan se det som en brist att eleven inte talar flytande svenska och bedömer elevers resultat med utgångspunkt från svenskkunskaperna har påtalats av forskare som Axelsson och Päivi Juvonen. Guadelupe Francia och Frida Siekkinen visar genom analys av styrdokumentet för ämnena svenska och svenska som andraspråk, att språkbruket i dessa styrdokument fokuserar på andraspråkelevernans brister i svensk kultur och svenskt språk. På så vis understryker de ett bristperspektiv och inte ett resursperspektiv hos elever som läser svenska som andraspråk. Eftersom många av de flerspråkiga eleverna läser just ämnet svenska som andraspråk, drabbar ett sådant synsätt dem, menar de här forskarna. Ett sätt att undvika detta är enligt Siekkinen att skolans personal blir medveten om hur språkbruket kan påverka generella föreställningar.

Enligt Cummins kan lärares uppfattningar om elever som bristfälliga inlärare påverka elevernas självförtroende och få dem att känna sig mindre kapabla att ta till sig kunskaper. Det kan leda till en nedåtgående spiral med minskande motivation och känslor av hopplöshet som följd. Forskaren Mats Trondman framhåller att en förutsättning för att kunna lära och nå skolframgång är att se sig själv som en person som är kapabel att ta till sig kunskaper. Därför är det viktigt för flerspråkiga elever att de får uppleva att deras flerspråkighet är en god grund för fortsatt

lärande och en tillgång i skolan oavsett deras kunskaper i svenska. Trondman betonar vidare att faktorer som påverkar skolframgång för de flerspråkiga gymnasieelever han studerat inte bara är tilltro till den egna förmågan att lära, utan också tilltro till skolan som en plats för respekt och med erkännande av elevers kulturella erfarenheter. Om skolan har ett interkulturellt förhållningssätt innebär det i förlängningen ett erkännande av elevers flerspråkiga kunskaper, en bekräftelse av deras tidigare erfarenheter och deras rätt till alla sina språk i skolans värld.

Fortsatt utveckling på förstaspråket

”Jag tyckte jag var duktig i matte hemma i Kina men Sverige har tagit från mig mina minnen.”

Det här citatet av 11-åriga Sing kommer från en lektion i matematik då han suckande konstaterar att han inte lyckas klara av uppgifterna (lärarintervju, Svensson). Upplevelsen är inte unik för Sing, utan situationen är enligt forskare som Cummins, Axelsson och Åsa Wedin densamma som för många andra flerspråkiga elever som ska tillägna sig ämneskunskaper på ett språk som inte är deras starkaste språk.

När Sings klasslärare förändrade en tidigare enspråkig undervisning och började använda elevernas språkliga resurser i undervisningen sa Sing vid en lektion i matematik: ”Nu kom mina minnen tillbaka”. Det här exemplet visar hur stor betydelse det har för elevers skolframgång att de får fortsätta sin ämnesutveckling på förstaspråket, samtidigt som de tillägnar sig andraspråket och de aktuella begreppen också på detta språk.

Samarbete med vårdnadshavare

”Min mamma säger att hon vill ha mer såna läxor.”

Uttryck av detta slag har uttalats av flera elever i klasser där lärarna arbetat med elevernas flerspråkiga resurser och samarbetat med vårdnadshavarna genom att ge läxor som ska bearbetas på det språk som talas i hemmet. I dessa fall har det inte bara handlar om att vårdnadshavarna haft möjlighet att engagera sig utan också att eleverna upplevt föräldrarnas engagemang som positivt.

Vårdnadshavares betydelse för sina barns attityd till skolan och för deras skolframgång har lyfts fram av Laid Boukaz och Max Strandberg, som visat hur de flerspråkiga barnens föräldrar engagerar sig i sina barns skolgång om de får möjlighet till det. Ett sådant engagemang förutsätter att lärare ser vilka resurser barnens vårdnadshavare de facto besitter och inte stirrar sig blinda på vårdnadshavarnas ibland mindre goda kunskaper i svenska. Gudrun Svensson & Intisar Khalid visar i en fallstudie att vårdnadshavares engagemang har betydelse för barnens skolframgång om vårdnadshavarna får tillfälle att själva få inblick i läxorna.

Övergripande faktorer

De ovan nämnda betydelsefulla och övergripande faktorerna för flerspråkiga elevers skolframgång kan sammanfattas i följande punkter:

- en positiv attityd till elevernas flerspråkighet
- användning av elevernas flerspråkighet i skolan i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt
- hänsyn till individuella faktorer eftersom de flerspråkiga eleverna har varierande erfarenheter och språkliga kunskaper

- höga förväntningar oavsett kunskaper i andraspråket svenska
- medverkan av vårdnadshavare
- långsiktigt och explicit arbete utifrån elevernas flerspråkighet
- ett interkulturellt förhållningssätt på hela skolan.

Enligt Lund & Lund är en avgörande och övergripande faktor för elevers skolframgång kulturellt betingad och handlar om skolhuvudmännens förutsättningar att bedriva utbildning samt den vardagsnära interaktionen mellan skolledare, lärare, elever och vårdnadshavare, där de olika aktörerna delar de underliggande värderingarna om hur skolans verksamhet ska bedrivas. För flerspråkiga elevers del handlar det om att samtliga aktörer har en samsyn om att flerspråkighet är en tillgång i skolverksamheten.

Lärarröster i den språkliga mångfaldens skola

Det finns alltså ett antal faktorer som kan gynna skolframgång för flerspråkiga elever och som det är angeläget att sträva mot. Som vi har sett i kapitel 1 finns stora variationer mellan elever, både vad gäller språkliga erfarenheter och språkliga färdigheter. Det leder naturligtvis till att lärare på ett och annat sätt ska förhålla sig till denna språkliga variation som dels handlar om att det finns rika språkliga resurser i en mängd olika språk, dels varierande nivåer i majoritetsspråket svenska, vilket till större delen är det språk som används för lärande.

I bland annat Skolinspektionens granskning om språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat

modersmål än svenska och i forskning av Svensson framkommer att lärare å ena sidan ofta intar en positiv attityd till elevernas förstaspråk på så vis att de är medvetna om förstaspråkets betydelse för elevernas identitetsutveckling och som ett språk för lärande. Men å andra sidan kan de uppleva att de inte vet hur de praktiskt kan använda elevernas förstaspråk som verktyg för lärande i sina egna ämnen. De senaste forskningsrönen om en undervisning som bygger på flerspråkiga resurser har oftast inte ingått i tidigare lärarutbildningar och kan dessutom vara helt motsatta vad lärare tidigare fått lära sig under sin utbildning. Det finns också många konkurrerande åsikter om språk och språkinläring inte bara i det svenska samhället utan också i andra samhällen världen över (se t.ex. Edwards & Pritchard Newcombe). Lärare kan därför många gånger ställa sig frågande till hur de bäst ska bedriva undervisning i en klass med en mångfald av språk och olika språkliga nivåer. Nedan besvarar vi ett par av de vanligaste frågorna som vi forskare möter från lärarhåll.

Inflöde av svenska

”Får elever tillräckligt inflöde av svenska om man också arbetar flerspråkigt i klassrummet?”

Det är viktigt att diskutera frågan om de flerspråkiga eleverna får tillräckligt inflöde av svenska om läraren tillämpar arbete med flerspråkiga resurser i klassrummet. Frågan kan diskuteras dels utifrån betydelsen av att bygga upp ett omfattande ordförråd, dels utifrån på vad sätt undervisning med elevernas flerspråkiga resurser kan påverka inflödet av svenska över huvud taget.

Det är naturligtvis av största vikt att eleverna får ett omfattande inflöde av svenska för att bygga upp ett ordförråd som gör det möjligt att exempelvis förstå läroböckerna och majoritetsspråket i det omgivande samhället. Ordförrådets omfång har stor betydelse för elevers skolresultat, och redan 1984 visade forskaren Muriel Saville-Troike att ordförrådet var den viktigaste faktorn för andraspråkselevs framgång i skolan, vilket också framhålls av Lindberg och Cummins. Enligt den norska forskaren Vibeke Grøver Aukrust är ordförrådet den enskilda faktor som visar störst samband med elevers läsförståelse. Läsning är en viktig väg för kunskapsinhämtning i skolan och det krävs alltså att elever har så pass god läsförståelse och gott ordförråd att de kan tillgodogöra sig undervisningen.

Men ett stort inflöde av enbart svenska är inte alltid det fördelaktigaste om eleverna ska utveckla ett gott ordförråd och tillika förstå ämnesinnehållet samtidigt. Det kan vara tvärtom. Elever som får ett stort inflöde av svenska men som inte kan tillräckligt av språket för att förstå undervisningen får varken möjlighet att tillägna sig språket eller de därmed sammanhängande kunskaperna på ett meningsfullt sätt. Såväl Vygotskij som språkforskaren Stephen Krashen menar att utveckling av kunskaper och språk sker från den nivå där inläraren befinner sig och fortsätter att utvecklas i ett socialt samspel. Vygotskij lyfter i sina beskrivningar fram hur den vuxne är den som i det sociala samspelet leder barnen vidare medan Krashen har ett andraspråksperspektiv och visar hur förstaspråkstalare av ett språk hjälper andraspråkstalare till fortsatt utveckling av andraspråket. Samma

tankegångar om utveckling framförs av Pauline Gibbons som framhåller vikten av att lärare ger elever stöttning i undervisningen, så att de kan utveckla både språk och kunskaper. För flerspråkiga elever kan stöttning innebära att de får stöd i sitt lärande av det språk som är deras starkaste språk.

Forskaren Colin Baker framhåller att hos den enskilda eleven kan ett språk som kommit längre i utvecklingen utgöra ett stöd för ett språk som inte kommit lika långt. Användning av flerspråkiga resurser i undervisningen kan därför skapa möjlighet att förstå mer av inflödet och ge bättre förutsättningar för varaktig behållning, eftersom eleven lär sig på två språk samtidigt. Elever som gått i skola på förstaspråket har redan ett skolkapital med ett mer eller mindre utvecklat skolspråk på förstaspråket. Enligt Jenny Nilsson Folke & Monica Axelsson är skolan ofta dålig på att låta eleverna vidareutveckla dessa kunskaper. Men om eleverna tillåts att arbeta flerspråkigt kan de dels fortsätta sin kunskapsutveckling, dels överföra sina redan inlärd begrepp från förstaspråket till svenska. Detta skulle i sin tur också kunna öka inflödet i det svenska ordförrådet.

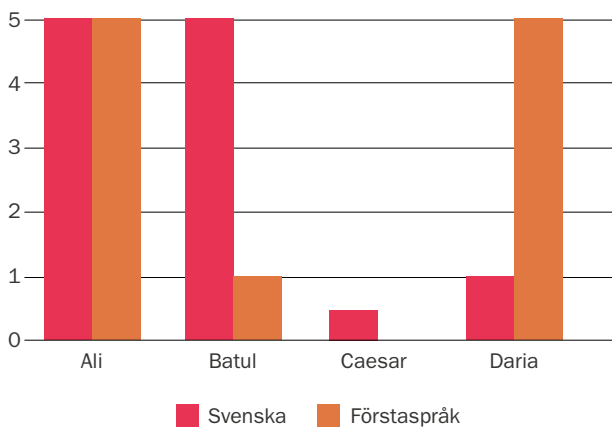
Nivån på elevens förstaspråk

”Är det någon mening att arbeta flerspråkigt om elevernas förstaspråk inte verkar vara så väl utvecklat?” Frågan om det är någon mening att arbeta flerspråkigt om elevernas förstaspråk inte verkar vara så väl utvecklat kan belysas på olika vis. Först handlar det om elevens utveckling av sitt förstaspråk. För flerspråkiga elever, såväl som för elever med svenska som förstaspråk, är det

ganska stor skillnad på hur långt de kommit i processen för utveckling av sina språk när de börjar skolan. En del elever har fått mycket intellektuell stimulans och har ett rikt och nyanserat ordförråd, medan andra har fått mindre stimulans och inte har hunnit till samma utvecklingsnivå. Det vi kan säga med säkerhet om alla elever som börjar skolan är att de alla – utom elever som använder teckenspråk och som utvecklat andra förmågor – har en språklig grund i ett talspråk som de använder för kommunikation med sin omgivning. Det är den grunden som utgör basen för hur eleverna använder flerspråkiga resurser när de kommer till skolan, oavsett vilken ålder de har. Alla elever har med sig ett grundläggande och mer eller mindre vardagligt talspråk, och samtalet på vardagsspråket är därför en viktig resurs. Det är genom samtalet eleverna kan skaffa sig förståelse av ämnesrelaterade begrepp på både första- och andraspråket och bygga upp sina begreppsmässiga världar. Det är inget större problem om det verkar som om elevernas förstaspråk inte är så välutvecklat, för enligt forskare som García och Cummins är tanken med användning av alla språkliga resurser att alla språk ska få möjlighet att utvecklas. Förstaspråket kan vara en resurs för förståelse och utveckling av andraspråket, men andraspråket kan också vara en resurs för att stärka förstaspråket och undvika subtraktiv språkutveckling. Det viktiga är att eleverna med sina samlade språkliga resurser kan ta del av undervisningen och utveckla kunskaper och förmågor.

En annan aspekt gäller skriftspråket. Skolstart kan för flerspråkiga elever innebära att de exempelvis börjar direkt i årskurs fem i den svenska skolan, och har större

eller mindre erfarenhet av tidigare skolgång. På denna nivå är läsning och skrivande en viktig faktor i skolarbetet och lärare måste förhålla sig till elevernas läs- och skrivförmåga, som inte alltid ligger på den enligt läroplanen förväntade nivån. I en studie av Svensson & Torpsten fick eleverna uppskatta sina språkliga färdigheter på en skala från 0 till 5, där 0 innebar ingen kunskap alls. Exemplet visar de fyra eleverna Alis, Batuls, Ceasars och Darias uppfattningar om sina språkfärdigheter. Alla uppger att deras talfärdigheter i förstaspråket låg på högsta nivå, men på svenska skilde det sig på så vis att Ali och Batul placerade sin talfärdighet på högsta nivå och de andra på en medelnivå. Deras uppfattningar om sin skriftliga förmåga skiljer sig väsentligt. Ali, som är född i Sverige och har läst ämnet modersmål under hela skoltiden, anser att han har samma skrivfärdighet i både första- och andraspråket, medan Batul som började lära sig svenska i 4-årsåldern anser att hon skaffat sig större skrivfärdighet i svenska än i förstaspråket. Caesar och Daria har båda varit i Sverige i fyra månader. Caesar kunde inte läsa och skriva när han började förberedelseklass och anser nu att han har viss skrivkunnighet på svenska, men behärskar inte skriftspråket alls på förstaspråket. Daria hade redan gått i skola fyra år när familjen flydde till Sverige och anser att hon har goda färdigheter på förstaspråket, men har inte hunnit till samma nivå på svenska.



Figur 2. Fyra elevers uppfattningar om skrivförmåga på förstaspråket svenska.

I en klass med så pass stora skillnader i språkfärdigheter skapas nya möjligheter, om läraren har en undervisning med tillämpning av elevernas flerspråkiga resurser. Exempelvis kan en elev överföra djupare begreppslig och språklig förmåga från ett språk till ett annat, vilket understödjs av Cummins teori om den underliggande språkförmågan (se kapitel 1). Cummins framhåller att den förmågan gör det möjligt att exempelvis överföra begrepp, läs- och skrivfärdigheter och inlärningsstrategier från ett språk till ett annat. Färdigheter i skrivande på ett språk underlättar därför utvecklingen av skrivande på det andra språket.

En tredje aspekt på frågan om flerspråkiga elevers språkkunskaper handlar om samtidig utveckling av båda språken, vilket också är en av tankarna med en flerspråkig

undervisning enligt forskare som Baker samt García & Wei. För att hjälpa elever att utveckla också förstaspråket kan en svenskspråkig lärare inte lära ut skriftspråk på andra språk, vilket inte heller är meningen med en undervisning som bygger på elevers flerspråkiga resurser. Däremot kan läraren samarbeta med modersmåls-
läraren så att elever lär sig skriftspråket och kan tillämpa sina färdigheter i exempelvis ämnesundervisningen med stöd av modersmålsläraren och den ordinarie läraren. García & Wei betonar vikten av samarbete i klassrummet för att förstärka språkfärdigheterna. Exempelvis kan elever som inte har en utvecklad skrivfärdighet på sitt förstaspråk lära mycket av mer skrivkunniga elever (Svensson 2017). Följande lärarcitat illustrerar hur ett sådant samarbete kan se ut:

Vi lärare samarbetar över klassgränserna och särskilt med elever som är ensamma i sitt språk i klassen. Det kan gå riktigt bra fast eleverna är på olika nivåer. Mirja i 4A och Rahid i 2B talar samma förstaspråk men är rätt så nya och kan inte så mycket svenska än. Ibland får de arbeta tillsammans med svenska texter och hjälper varandra och pratar om svenska texter på tjetjenska. De har alltid tillgång till Ipad samtidigt, och vi ser att de använder den flitigt. Vi märker sen att de förstår texterna mycket bättre. Fast de inte är lika gamla fungerar det väldigt bra. De har nytta av det båda två. Ibland hjälps de åt att skriva på svenska och pratar under tiden på tjetjenska. Ibland skriver de först tillsammans på tjetjenska och vi lärare tänker att de utvecklar också sitt förstaspråk och lär sig till exempel vad ämnesord heter på tjetjenska på

det här viset. Vi tycker att resultaten blir mycket bättre när de arbetar tillsammans än om de bara arbetar för sig själva på svenska i klassrummet.

Elevers läs- och skrivfärdigheter på första- och andraspråket diskuteras mer utförligt och med tillämpliga exempel i kapitel 3.

"Hur går det att kontrollera om det blir rätt?"

Vid arbete med flerspråkiga resurser i klassrummet kan lärare som inte känner till de flerspråkiga elevernas förstaspråk inte kontrollera om eleverna har formulerat sig felfritt eller om de uppfattat begrepp helt korrekt. Men enligt forskarna Durk Gorter & Jasone Cenoz är korrekthet av mindre vikt än förmågan att kommunicera vid kunskapsutveckling. När eleverna arbetar i grupper där de kan tala sitt förstaspråk, skapas större möjlighet för dem att förstå ämnesinnehållet än att lyssna till en lärare som talar deras andraspråk och som de kanske bara delvis kan förstå. Som läraren i intervjun ovan beskriver lärarna att resultaten blir bättre när eleverna formulerar sig på svenska om de haft möjlighet att ta förstaspråket till hjälp för att skapa förståelse. García framhåller att lärare ska lita på elevernas egen förmåga att utveckla sina kunskaper och att allting därför inte måste kontrolleras.

Elever med svenska som förstaspråk

"Hur går det för elever med svenska som förstaspråk om man arbetar flerspråkigt i klassrummet?" För elever som har svenska som förstaspråk är det också en stor fördel när lärare arbetar flerspråkigt. Om lärare planerar

strategiskt får elever som har svenska som förstaspråk möjlighet att ingå i grupper som ibland är samspråkigt svenska eller språköverskridande, där de får möjlighet att utvidga sitt vetande om både språk och övriga kunskaper. Lärare måste också tänka strategiskt hur elever som är ensamma om sitt språk i klassen ska kunna tillgodogöra sig de möjligheter som erbjuds vid användning av flerspråkiga resurser i klassrummet. De exempel som förekommer längre fram i den här kunskapsöversikten visar hur lärare har löst sådana situationer.

De kommande kapitlen redogör för hur forskare beskriver hur flerspråkigt arbete i undervisningen kan gå till, och också hur lärare planerat och genomfört undervisning som bygger på elevernas flerspråkiga resurser.

LÄSTIPS

- Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva (red.) (2017) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet – undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber
- Nihad Bunar (red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (9–36). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red) (2014). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* Lund: Studentlitteratur

Teori och praktik i den flerspråkiga skolan

Detta kapitel innehåller beskrivningar av grundläggande teoretiska förutsättningar för undervisning där elevers flerspråkiga resurser tas tillvara på olika sätt. Kapitlet presenterar exempel på tillämpningar i verkliga klassrumssituationer, och innehåller också hypotetiska inslag för att visa och diskutera allmängiltiga situationer, frågor och problem som kan uppstå samt förslag till lösningar och tankemodeller. Även om ingången i beskrivningarna utgår från vissa stadier i skolsystemet är tankegångarna möjliga att överföra till alla andra åldersgrupper från förskoleklassen till gymnasiet.

Kapitlet avslutas med att exemplen sammanfattas och belyses med en modell som forskarna Nancy Hornberger & Ellen Skilton Sylvester har utarbetat. Modellen visar hur flerspråkiga individer kan växla mellan olika språk, stilarter, skriftligt och muntligt språkande beroende på sammanhanget.

Translanguaging – transspråkande

Begreppet *translanguaging* har kommit att bli en vedertagen benämning på undervisning som införlivar flerspråkiga elevers resurser för att stödja deras identitets-, språk- och kunskapsutveckling. Upphovsmannen till begreppet, Cen Williams, visade i sina studier att

när elever med kymriska som förstaspråk och engelska som andraspråk fick använda båda språken växelvis i undervisningen ökade både deras språk- och kunskapsutveckling. I publikationen *School Effectiveness for Language Minority Students* 1997 visade också forskarna Thomas & Collier i USA, efter omfattande forskning, hur förstaspråkstalare av spanska som använde både spanska och engelska i lärandesituationer fick avsevärda framgångar i skolan.

Några år därefter slog Cummins larm om invandrar-
elevers utsatthet och marginalisering i skolan i sin bok *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Boken fick stort genomslag och den forskning som följt har ofta lyft fram frågor om makt och behov av förändringar i undervisningen för flerspråkiga elever, som så påtagligt missgynnas i skolor där deras egna erfarenheter och språk negligeras och de tvingas att tillägna sig kunskaper på språk som inte är deras starkaste språk. Det är dessa faktorer man tar fasta på i forskning om flerspråkiga elevers skolframgång som sedan dess i många fall utgått från maktkritiska perspektiv, vilka handlat om rätten att få förlita sig på tidigare erfarenheter samt ta stöd av alla sina språkliga resurser vid kunskapsutveckling i skolor där ett annat språk än förstaspråket är undervisningsspråket. Vikten av en positiv identitetsutveckling och bättre samverkan med de flerspråkiga barnens vårdnadshavare har sedan dess lyfts fram av både internationella och svenska forskare på ett tydligare sätt än tidigare. Elevernas kognitiva utveckling och kunskapsutveckling speglas numera mer

mot faktorer som identitet och socialt samspel i klassrummet än mot individuell begåvning.

Enligt García, som vidareutvecklat teorin, utgår transspråkande i undervisningen från två övergripande principer som hon benämner social rättvisa (*social justice*) och social praktik (*social practice*). De är båda lika väsentliga och oskiljaktiga i undervisningen samtidigt som de är varandras förutsättningar. Social rättvisa innebär enligt García att alla språk ska betraktas som likvärdiga och en källa till lärande. Välgrundade och rättvisa bedömningar, tolerans och höga kognitiva förväntningar betraktas också som social rättvisa av García, liksom utveckling av elevernas metakognitiva förmåga, det vill säga medvetenhet om det egna tänkandet och handlandet. Det innebär alltså att transspråkande snarare är ett förhållningssätt och strategier i undervisningen än en specifik pedagogisk metod.

Det som av García benämns social rättvisa med betoning på alla språks lika värde och vikten av att utveckla den metakognitiva förmågan kan sättas i relation till läroplanernas (Lgr11, Gy11) skrivningar om att elever exempelvis ska lära sig tolka och värdera, lösa problem, utvärdera rimligheter och välja strategier. Utifrån ett transspråkande synsätt innebär det att sådana förmågor får möjlighet att utvecklas utifrån elevens alla språkliga resurser.

Den sociala praktiken handlar enligt García om att transspråkande ska tillämpas strategiskt, vilket innebär att lärare ska planera in transspråkande långsiktigt med tanke på att flerspråkighet utvecklas över tid. Undervisningen ska ha ett språkligt fokus med betoning på att

stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen med stöd av elevernas alla språkliga resurser, deras erfarenheter och den kultur som finns i deras omgivning. Lärare ska också skapa samband i elevernas lärande utifrån deras språk och tidigare kunskap. Lärande genom samverkan med förankring i stöd från kamrater samt samarbete med vårdnadshavare betonas också. García & Wei framhåller att transspråkande i undervisning inte bara handlar om att tala, läsa och skriva verbalt språk, utan också om användning av multimodala resurser som bildspråk, kroppsspråk, dans, teater och andra medier.

Undervisning med flerspråkighet som resurs

Det finns inga exakta mått på vad som kan menas med en framgångsrik flerspråkig undervisning i alla situationer, utan upplägget av undervisningen kan variera beroende på vad som är målet. I den ena situationen kan fokus ligga på att positivt stärka elevernas identitetsutveckling och i den andra på inhämtning av ämneskunskaper. Många gånger är målet flerfaldigt, men oavsett vilken situation som föreligger är den flerspråkiga utvecklingen alltid central. Cummins betonar vikten av att lärare försöker se sin undervisning av flerspråkiga elever genom flerspråkighetens glasögon. Att arbeta transspråkande innebär både att den enskilda individen får användning av sin flerspråkighet och att lärare utnyttjar strategiska principer för att använda flerspråkighet i undervisningen.

Redan för ett par decennier sedan visade alltså Williams samt Thomas & Collier vilken stark påverkan växlingar mellan språk i undervisningen fick för de flerspråkiga eleverna. Thomas & Colliers forskning visade dessutom

att elever som arbetat tvåspråkigt under sin skolgång med förstaspråket spanska och andraspråket engelska uppnådde till och med bättre resultat i slutprovet i engelska än de elever som bara fokuserat på ett språk under samma tid. Efter dem har en bred forskning visat positiva effekter på flerspråkiga elevers utveckling om de tillåts använda alla sina språk i skolan. I ett svenskt skolsammanhang har forskning av exempelvis Natalia Ganuza & Christina Hedman kommit fram till liknande resultat beträffande somalisktalande elever (se vidare i kapitel 5).

Liksom Cummins och García ifrågasätter nu många internationella och svenska flerspråkighetsforskare att landets majoritetsspråk är det enda som ska användas vid kunskapsutveckling, och betonar likvärdighet och rättvisa samt skolframgång genom kunskapsutveckling. I Sverige finns forskare med olika infallsvinklar på flerspråkighet i undervisningen, exempelvis Axelsson som länge menat att flerspråkiga elever bör ha tillgång till förstaspråket i sin kunskapsutveckling. Två andra exempel är Salameh med en omfattande forskning om tvåspråkig undervisning i arabiska och svenska i skolor i Malmö, samt Wedin och Rosén med fokus på flerspråkig interaktion från förskola och olika skolstadier. Vidare har Annaliina Gynne och Sangeeta Bagga-Gupta samt Sari Vuorenpää forskat om flerspråkighet i skolan och Svensson har bedrivit ett flerårigt projekt med utveckling från enspråkig till transspråkande undervisning på en skola. Åsa Wedin, Jenny Rosén och Boglárka Straszer har skrivit om transspråkande i olika utbildningssammanhang.

Språk i klassen, gruppindelningar och interkulturalitet

Detta avsnitt visar hur en lärare lägger upp sin undervisning efter att ha bestämt sig för att en bit in på höstterminen förändra sin tidigare enspråkigt svenska undervisning till att nu föra in elevernas språk i klassrummet. Även om den här lektionen utspelas på lågstadiet kan tankegångarna överföras till alla stadier i skolan. Om man som lärare tänker ändra på en tidigare enspråkigt inriktad undervisning till en undervisning som bygger på elevernas alla språkliga resurser, kan det vara särskilt viktigt att som den här läraren börja med att lyfta fram diskussioner om alla språks lika värde och alla språk som en källa till lärande. Skälet är att eleverna kan ha upplevt att deras språkliga resurser inte är av betydelse i skolans värld. Den här läraren planerar att på lång sikt ha kontinuerliga transspråkande inslag i sin undervisning, men börjar först med en lektion som kan sägas bygga på Garcías första strategiska princip om social rättvisa med likvärdighet mellan språken.

Vilka språk finns i klassen?

De transspråkande inslagen börjar i liten skala med ett lärarlett inspirationspass med genomgång av de språkliga resurserna i klassen. Läraren känner redan till vilka som är elevernas förstaspråk, men har bestämt sig för att diskutera elevernas språkliga kunskaper med dem själva och låter eleverna i tur och ordning berätta vilka språk de kan. Läraren skriver upp språken på tavlan och sätter ett streck varje gång ett språk kommer upp.

Albanska I
Engelska IIII
Svenska IIII
Somaliska II
Arabiska I

Turen har nu kommit till den femte eleven i ordningen och då utspinner sig följande diskussion.

Läraren: Vilka språk kan du Albin?

Albin: Jag kan bosniska. Så kan jag svenska och engelska och somaliska.

Nu blir det protester och somalisktalande Mustafa och Ahmed och Ilyas visar sitt missnöje.

Ahmed: Du talar väl inte somaliska! Du har ju bosniska!

Albin: Jodå, jag kan fem ord.

Albin lyfter upp handen i luften och räknar på fem fingrar: subax wanaagsan, ayeeyo, cuntada, dugsiga.

Läraren: Ah, så roligt Albin att du intresserar dig för fler språk. Då kan vi ju sätta ett streck till för somaliska. Så bra.

Mustafa och Ahmed och Ilyas nickar och ser glada ut.

Läraren: Vad kan du Elina?

Evelina: Jag kan svenska och engelska. Så kan jag lite ibo.

Läraren: Ibo? Det känner jag inte till. Berätta om det.

Evelina: Från Afrika. Min pappa och hans nya tjej pratar ibo.

Lärare: Kan du också det?

Evelina: Jag förstår lite vad de säger när vi sitter och äter i köket. Min mormor kan franska och hon har lärt mig bonjour och maman och grand-mère och merci.

Bahar viftar ivrigt med handen.

Lärare: Kan du också franska Bahar?

Bahar: Nä, men merci har vi på persiska också. Det betyder tack.

Evelina: Åh, ja, tack på franska också.

Läraren: Oj, nu fick vi tre språk till på en gång. Och så fick vi veta att tack heter samma sak på franska och persiska. Är det fler som säger merci som betyder tack?

De andra barnen skakar på huvudet.

Från denna lilla episod ur ett längre klassrumssamtal kan man göra några reflexioner som anknyter till transspråkande. En första reflektion handlar om hur läraren i sitt samtal med eleverna tydligt synliggör och konkretiserar deras olika språk genom att ge dem en plats på tavlan. För eleverna är det viktigt med tanke på en positiv identitetsutveckling att alla deras språk får synas och betraktas som värdefulla i klassrummet.

Läraren skriver upp språken och pekar därmed på språkens lika värde enligt det som García kallar social rättvisa. Det är av central betydelse, precis som den här läraren gör, att göra barnen medvetna om språkens lika värde och därmed försöka neutralisera ett prestige-tänkande om språk som förekommer i skolsammanhang. Undervisning i språk som engelska och franska har alltid haft en viss status medan modersmålsundervisning, som oftast innefattar andra språk, för en mer undanskymd

tillvaro. BethAnne Yoxsimer Paulsrud visar i sina studier att engelskan betraktas som ett prestigespråk och att de elever som väljer ämnesundervisning på engelska betraktas av lärarna som intellektuellt kapabla elever. Att välja modersmålsundervisning ses däremot inte som ett tecken på särskild intellektuell kapacitet. Sådant status-tänkande om språk skickar underförstådda signaler till de flerspråkiga eleverna att deras förstaspråk inte har samma värde som skolans övriga undervisningsspråk, ett synsätt som de också själva kan anamma. Exempelvis visar en undersökning av Svensson & Torpsten att flerspråkiga elever i årskurs 5 inte ansåg att deras egna förstaspråk var något av värde att lyfta fram. Eleverna hade fått i uppgift att skriva och berätta under rubriken "Vad jag är bra på". De beskrev färdigheter som att simma och sjunga och också språkliga färdigheter. De lyfte då fram språk som engelska och franska men förstaspråket nämndes inte trots att de deltog i modersmålsundervisning och nivåmässigt sett oftast var bättre på att både tala, läsa, förstå och skriva på förstaspråket än på engelska och franska som de studerade några få timmar i veckan. Eleverna i den här klassen hade haft en genomgående enspråkig undervisning fram till sitt fjärde skolar. När de skrev den här redogörelsen hade de arbetat på ett transspråkande sätt med användning av alla sina språkliga resurser i undervisningen under cirka en termin. Lärarna hade visat sig positiva till deras språkliga kunskaper och erfarenhet, och på olika sätt gett dem stöd i deras flerspråkiga skolarbeten. Trots det kom inte eleverna på att de kunde lyfta sin flerspråkighet som en värdefull färdighet, vilket kan vara ett tecken

på djupt rotade föreställningar om vilka språk som har prestige. Slutsatsen av den här undersökningen är att det krävs ett ihärdigt arbete från lärarens sida om elever ska ändra sina inlärdade föreställningar om språks olika värde. Men det krävs också att andra nivåer i skolan stöttar läraren, för att lärarens försök att förändra attityder ska få genomslag.

En annan reflektion från lektionen ovan är hur läraren bekräftar elevernas kunskap i och om språk. Alla språk är en källa till kunskap, framhåller flerspråkighetsforskare. I detta samtal finns några små inskott när eleverna visar att de känner till språk som varken är första- eller andraspråk för dem. Läraren fångar upp elevernas erfarenheter och lägger här grunden till ett positivt förhållningssätt till alla språkliga resurser hur små de än må vara. Somaliska får ett extra streck på tavlan liksom franskan, fastän eleverna bara känner till ett fåtal ord på dessa språk. Ibo är ytterligare ett exempel på att allt språkande får räknas. Ordet *merci* dyker också upp i samtalet och läraren använder ordet i en kontrastiv reflexion om jämförelser mellan språk.

Dessa korta repliker i ett samtal visar att lärare med mycket små medel kan börja bearbeta föreställningar om språken och grundlägga elevernas tilltro till egna språk och erfarenheter. Deras erfarenheter och kunskaper om språk blir en del i klassrummets vardag och ett bidrag i undervisningen.

Vad uttrycker eleverna i sina texter och bilder?

I nästa moment gav läraren eleverna i uppgift att rita och skriva vad de tänkte på när de nu pratat om språk.

Lärarens arbetssätt anknyter här till Cummins & Margret Early som i boken *Identitetstexter* visar betydelsen av att elever får utgå från sina egna erfarenheter och relatera dem till nya kunskaper. Viktigt är att eleverna får använda alla sina språkliga resurser och dessutom multimodala resurser, som bild, teater, film, musik och sång, för att uttrycka sina känslor, upplevelser och kunskaper. Cummins & Early kallar elevernas alster identitetstexter, och visar hur elever som får investera i sin identitet kan skapa sig framgång i skolan genom att de känner sig bekräftade som de människor de är.

Det som eleverna i den här klassen nu åstadkom kan också betecknas som identitetstexter, även om de just i detta skede inte åstadkom tvåspråkiga texter. Som exempel på elevernas resultat diskuteras ett par bilder. Bahars bild med flygplan speglar hennes tankar om att när hon steg på flygplanet hade hon varit i ett land med en sorts språk som hon förstod, men sedan när hon steg av i ett annat land så pratade man ett helt annat språk som hon inte alls förstod. Albin hade tänkt på att när han var hemma och lekte och i moskén pratade man ett annat språk än i skolan.



Teckningar som illustrerar: Vad tänker du när vi nu talat om språk?

I de här identitetstexterna av eleverna kan man se hur de ritat och skriver in sina upplevelser av språk i förhållande till platser, vilket speglar kulturella erfarenheter. Under det föregående läsåret har de också skrivit och ritat, men skillnaden är att läraren nu har riktat in spåret mot elevernas flerspråkighet. Det är ett första steg på vägen mot flerspråkiga identitetstexter som så småningom kan bli alltmer avancerade.

Hur ska grupperna fördelas för flerspråkiga samtal?

I nästa moment hade läraren för avsikt att gruppera eleverna för att samtala om bilderna och texterna med möjlighet att diskutera på sina förstaspråk. I klassen fanns två eller flera elever som hade arabiska, mandarin, somaliska, bosniska, respektive albanska som förstaspråk. Av klassens övriga elever hade en elev tjetjenska som förstaspråk, Evelina hade svenska, Bahar som kunde lite persiska hade egentligen kurdiska som förstaspråk och en elev som var född i Sverige hade spanska som förstaspråk. Det här är en vanlig situation i flerspråkiga klasser, det vill säga det finns några elever som talar samma språk och några som är enstaka talare av olika språk. Ett annat vanligt faktum är att en del elever som har ett annat förstaspråk än svenska inte fått så mycket träning att utveckla förstaspråket. Ytterligare en vanlig situation är att det finns både nyanlända elever och elever som är födda i Sverige av föräldrar som immigrerat.

I dagens globaliserade klassrum finns det alltså många grupperingar att ta ställning till för lärare, både när de arbetar transspråkande och när de inte gör det. Det finns inga patentlösningar men många kreativa sätt att lösa denna problematik om man som lärare är medveten om elevernas förutsättningar och använder deras resurser för bästa möjliga utveckling. Den här läraren löste situationen genom att bilda fem samspråkiga grupper och en språköverskridande.

Avsikten från lärarens sida var att initiera samtal på förstaspråket mellan eleverna, och därför fann hen det just nu lämpligast att ha så många samspråkiga grupper som möjligt. En sådan uppdelning är inte alltid självklar,

utan transspråkande kan lika väl förekomma i språk-överskridande grupper beroende på sammanhanget. Vid transspråkande arbete i klasserna är det viktigt att tänka på att variera grupperna och omväxlande bilda samspråkiga och språköverskridande grupper. Visserligen innebär transspråkande att eleverna ska få möjlighet att arbeta med både sina första- och andraspråk. Men det kan vara en nackdel att alltid ha samspråkiga grupper, eftersom läraren då kan cementera kategoriindelningar av eleverna. Det finns flerspråkiga elever som är kunniga i tre språk eller flera, och det kan vara en fördel att låta dem ingå i olika samspråkiga språkgrupper beroende på situationen.

Att förstå eller att inte förstå vad eleverna talar om
Uppgiften för eleverna blev att de skulle visa texter och bilder och berätta för de andra i gruppen vad de tänkt på när det gällde språk. De kunde använda vilket språk de ville i grupperna. Lärarens tanke var att samtal av detta slag grundar för förståelse av varandras tänkande, en förståelse som sedan skulle kunna utvecklas till djupare interkulturell förståelse mellan de olika eleverna i klassen.

I grupperna med somaliska och arabiska som förstaspråk fanns både nyanlända elever och elever som varit längre i Sverige. De valde genast att tala förstaspråket. Läraren förstod inte vad som sades, men såg av diskussionerna att de var engagerade. De albansktalande eleverna hade alla varit i Sverige en längre tid och talade flytande svenska, men föredrog att diskutera på förstaspråket, så läraren förstod inte heller vad som diskuterades i de grupperna. Eleverna som talade

mandarin valde också detta språk, men då och då flikade de in ett svenskt ord i diskussionen.

I klassrum där undervisningen innehåller transspråkande inslag hamnar lärare ofta just i den här situationen att inte förstå vad eleverna säger eller skriver. García framhåller att lärare som arbetar med elevernas språkliga resurser måste vänja sig vid att ibland ta ett steg tillbaka i sin lärarkontroll, och förlita sig på elevernas egen förmåga att utveckla kunskap. Detsamma betonas av flerspråkighetsforskare som Gorter & Cenoz, som säger att vid transspråkande är kommunikation viktigare än kontroll och korrekthet.

I den bosnisktalande gruppen vägrade en av eleverna att prata bosniska och därför valde de tre eleverna svenska. Albin som var muslim hade ritat en moské, men nu visade det sig att de andra eleverna var kristna. En av eleverna initierade ett samtal om religion genom att undra hur det såg ut inuti en moské. I den språköver-skridande gruppen kom också samtalet att handla om kulturella skillnader som inleddes med en diskussion om hur svårt det var när man inte kunde förstå och därefter övergick diskussionen till skolerfarenheter i olika länder, konkreta erfarenheter som om skolmat och klassrum.

Elevernas intresse för varandras erfarenheter är ett exempel – om än i liten och för åldern adekvat nivå – på diskussioner som kan leda till ett mer djupgående interkulturellt förhållningssätt. Samtalet inom gruppen med bosnisktalande elever visar att också inom grupper som lärare kan uppfatta som enhetliga förekommer kulturella skillnader. Att på ett tidigt stadium i skolan börja arbeta med sådana frågor kan motverka ett

monokulturellt synsätt och det som Lahdenperä kallar ”skapande av likhet”, det vill säga att alla ska genom-
syrras av ”svenskhet” med resultat att flerspråkiga elevers
och föräldrars brister står i centrum för åtgärder och
undervisning. När läraren i den här klassen lät eleverna
samtala med varandra om sina texter, bilder och tankar
kan man se att det skapades möjligheter för ömsesidig
insikt och förståelse. Läraren föregick som ett gott
exempel genom att visa öppenhet och nyfikenhet, vilket
är av största vikt för att elevernas sociokulturella bak-
grund och erfarenheter ska bli synliga i klassrummet,
enligt Susanne Duek som studerat lärares förhållnings-
sätt till elevers bakgrund.

Litteracitetsutveckling på flera språk

En aktiv läsförmåga är central för fortsatt lärande. När
man talar om denna förmåga används ofta begreppet
litteracitet, som förutom läsförståelse och skrivkunnighet
även innefattar förmågan att använda språk över huvud-
taget exempelvis i tal, bilder och symboler. Litteracitets-
utveckling innebär alltså en utveckling av dessa förmå-
gor, och är något som är centralt i tillägnandet av ny
kunskap i skolans alla sammanhang. Hornberger lägger
till ett flerspråkigt perspektiv på litteracitet och använder
termen bilitteracitet (*biliteracy*). Med det menar hon
alla kommunikativa tillfällen i skrivande och omkring
skrivande (*in writing or around writing*) som förekommer
på två eller flera språk, oavsett om det gäller innanför eller
utanför klassrummets väggar. Hennes tolkning av bilittera-
citet innebär alltså att exempelvis även samtal och använd-
ning av multimodala resurser innefattas i begreppet.

Tidig litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever

Vikten av att lärare och elever tillsammans utforskar skrift och tecken i elevernas miljö i skolans grundläggande litteracitetsutveckling beskrivs i boken *Litteracitet och språklig mångfald*. Boken utgår från ett danskt litteracitetsprojekt, Tegn på sprog, och innehåller beskrivningar av hur forskare och lärare utvecklat och studerat läs- och skrivundervisning i årskurserna 1–3 med utgångspunkt i elevernas flerspråkiga resurser. Elevernas olika språk integreras i undervisningen och ger dem förutom kunskap i olika språk också utblick över världen.

I ett exempel visar Winnie Østergaard Thomsen hur eleverna i en dansk motsvarighet till förskoleklass fått arbeta med klassens alla språk vid utveckling av skrivförmågan. I gruppen fanns flerspråkiga elever med tillgång till arabiska, kantonesiska, persiska samt kurdiska, turkiska och vietnamesiska i sin vardag. De kontrastiva inslagen i den transspråkande strategin bidrog till att öka barnens insikt om alfabetiska principer och skapa intresse för skriften som fenomen. Detta gällde alla barn, oavsett om de var flerspråkiga eller inte.

Förstaspråkets betydelse framhålls också av Anna Winlund, Anna Lyngfelt & Åsa Wengelin, som gjort närstudier av två nyanlända daritalande elevers läsinlärning på svenska. De visar vilka svårigheter som uppstår att skapa ett meningsfullt lärande när språket inte är anpassat till elevernas språkkunskaper. Enligt forskarna tyder mycket på att det är en fördel att den initiala läsundervisningen bedrivs på förstaspråket, för att underlätta för eleverna att knäcka läskoden. Salameh diskuterar frågan om på vilket språk flerspråkiga elever ska lära sig

läsa utifrån en brett upplagd studie i ett antal klasser med stort antal flerspråkiga elever som fick tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska. Eleverna med arabiska som förstaspråk fick möjlighet till en första läs- och skrivinläring på arabiska. För en del elever fungerade det mycket bra och de kunde snabbt överföra sin läskunnighet till svenska, vilket konstateras förvånat av en lärare:

De kunde läsa på arabiska och plötsligt kunde de läsa på svenska – hur gick det till?

För andra elever fungerade läsinläring på förstaspråket inte lika bra, vilket kunde förklaras av sociokulturella faktorer som exempelvis föräldrarnas eget skriv- och läskunnande. Resultaten ledde till diskussioner om huruvida det ska vara så att elever ska lära sig att läsa på det starkaste språket, oavsett vilket som är förstaspråket.

I det ovan nämnda projektet *Tegn på sprog* hade man uppmärksammat vikten av att elever har klarat av den primära litteracitetsutvecklingen under de första skolåren, eftersom studier världen över visat att efter dessa första skolår ändras förväntningarna på elevernas lärandeprocesser. Stoffet blir situationsberoende med ett innehåll av alltmer abstrakta begreppsvärldar, skriver Axelsson i en artikel i boken *Litteracitet och språklig mångfald*. Det vardagliga sammanhanget som varit grund för barnens tidiga lärande kommer alltmer att ersättas av språket som ett huvudsakligt medium. För flerspråkiga elever kan detta innebära en större ansträngning, eftersom de haft mindre tid på sig att lära in andraspråket. Det här projektet visar hur elever som fått utnyttja hela

sin språkliga potential står mer förberedda inför de tilltagande förväntningarna på deras förmåga att inhämta kunskaper.

García framhåller att det bör finnas tillgång litteratur på de flerspråkiga elevernas förstaspråk, för att främja deras litteracitetsutveckling på förstaspråket. Lyngfelt visar i en studie att när tio elever i årskurs tre fick läsa kulturellt förankrad skönlitteratur på förstaspråket blev de texter som de skrev på andraspråket i anknytning till läsandet dubbelt så långa. Texterna visade också självständiga kommentarer och utvecklade resonemang. Lyngfelt tolkar resultatet som att skönlitteraturen på förstaspråket kan ha varit mer språkligt utmanande och komplex, och inbjudit till tolkning och lust att förtydliga. Eleverna kan ha haft lättare att skapa föreställningsvärldar och se poänger med läsandet, vilket motiverar dem till att kommunicera genom skrivande. Ur transspråkande perspektiv kan man se den här studien av Lyngfelt som särskilt intressant, eftersom den anknyter till pionjären Williams åsikter om växelvis användning av språk på så vis att ett inflöde av det ena språket skulle följas av ett utflöde av det andra och vice versa för att skapa bästa möjliga kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever. De slutsatser man kan dra av Lyngfelts studie kan vara att flerspråkiga elever som får tillgång till litteratur på förstaspråket kan bli mer motiverade att läsa än om de måste läsa på ett andraspråk som kanske inte är så utvecklat. Intresse för läsning på förstaspråket skulle sedan i sin tur kunna spilla över på läsning av skönlitteratur över huvud taget, och även engagera andraspråket. Det finns en hel del böcker utgivna på två språk och flerspråkiga

elever skulle kunna ha nytta av sådana böcker, för att dels skapa förståelse och frammana föreställningsvärldar, dels utveckla sin bilitteracitet. Om läsning av litteratur på förstaspråket skapar motivation och lust att skriva, är det också ett bidrag till flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling.

Litteracitetsutveckling med elever på olika flerspråkighetsnivåer

I detta och i nästa avsnitt beskrivs arbete med litteracitetsutveckling i en klass som, liksom många andra klasser i den svenska skolan, har elever som gjort kulturella, geografiska och språkliga resor med följd att det i klassrummet finns elever med mångiftande kunskaper om och erfarenheter av litteracitet. Exempelen utgår konkret från en mellanstadieklass, men de diskussioner som förs här kan gälla alla elever som kommit förhållandevis långt i sin litteracitets- och kunskapsutveckling på förstaspråket samt också flerspråkiga elever som kommit olika långt i sin första- respektive andraspråksutveckling. Det finns i klassen ett par somalisktalande elever som fortfarande befinner sig på nybörjarstadiet vad gäller läsning och skrivning, eftersom de inte kunde läsa eller skriva när de kom till förberedelseklassen några månader tidigare. Andra behärskar inte förstaspråkets skrift, några håller på att lära sig skriva och läsa på svenska men skriver flytande på förstaspråket, och åter några skriver flytande på både svenska och förstaspråket. Några av eleverna använder förstaspråket under en stor del av dagen, medan andra inte talar sitt förstaspråk alls. Alla elever i klassen utom två är flerspråkiga, och antalet förstaspråk uppgår till åtta

– arabiska, albanska, bosniska, rumänska, thai, ryska, svenska och somaliska. Det finns alltså många olika språk och skiftande litteracitetsnivåer i klassen, och lärarna arbetar målmedvetet för att stärka elevernas utveckling utifrån nivå och språkliga kunskaper.

För att illustrera lärarnas agerande för att stimulera elevernas litteracitetsutveckling väljs här tre exempel: Ali som nyligen kommit från förberedelseklassen och håller på med grundläggande läs- och skrivinläring, Lena som också nyligen kommit från förberedelseklassen och skriver flytande ryska samt Maryam som anlant till Sverige i fyraårsåldern, gått i svensk förskola och haft modersmålsundervisning sedan skolstarten.

Ali har nyss lärt sig läsa och skriva och har knäckt läskoden samtidigt på svenska och somaliska i förberedelseklassen, med hjälp av andraspråkläraren och en studiehandledare. Han har svårare att skriva på svenska där både ordens betydelse och uttal skapar vissa svårigheter, samtidigt som han ska formulera bokstäver på sin nyligen förvärvade skriftfärdighet. När han skriver på somaliska är ordbetydelser och uttal inget hinder för honom, utan han kan skriva med ett större flyt. För en elev som Ali som både ska tillägna sig skrift och ett nytt språk krävs stora insatser för att han ska kunna delta aktivt i undervisningen. Studiehandledaren finns inte alltid till hands men Ali kan förlita sig på sitt somaliska talspråk, eftersom lärarna tillämpar ett transspråkande arbetssätt i klassen och han bland annat kan få hjälp av klasskamrater vid arbete i samspråkiga grupper. I ett sådant samarbete kan klasskamraterna förklara för honom, och han kan också få hjälp i sitt

skrivande på båda språken genom förebilder av elever som kommit längre i kunskapsutvecklingen. För Ali och elever i samma situation är det viktigt att få arbeta med sina språk för att kunna tillgodogöra sig så mycket kunskaper som möjligt.

Lena är i en annan situation eftersom hon har gått i rysk skola i fyra år och har en förhållandevis god utvecklad förmåga att både läsa och skriva på ryska. Forskare som Kenneth Hyltenstam & Lindberg samt Nilsson Folke & Axelsson framhåller att elever som har skaffat sig ämneskunskaper på sitt förstaspråk bör fortsätta ämnesutvecklingen på förstaspråket samtidigt med inläring av andraspråket svenska för att inte stanna upp i lärandet. Detsamma kan sägas om elevers skrivande, det vill säga att de bör få fortsätta att skriva på sitt starkaste språk för att kunna uttrycka sig på sin kognitiva nivå och inte hindras i sitt tankeflöde.

När eleverna får i uppgift att skriva om sin helg kan de skriva på vilket språk de vill och ska sedan gärna översätta till något annat språk. Tabellen nedan visar hur Lena skriver på ryska och sedan översätter till svenska.

Rysk text	Svensk text
Igår Igår kom gästerna till oss men jag hade det tråkigt dock inte mina bröder efter- som det var enbart pojkar men sedan lite efter hand blev det också roligt för mig.	Igår I går till vi komer kompisarna men till mig de blir tråkigt. Men till min två bror den ska bli kul och sen till mig också bli lite lite kul

För elever som Lena innebär möjligheten till flerspråkigt skrivandet att de som nyanlända kan fortsätta att skriva på sitt starkaste språk, och därmed upprätthålla sin kognitiva nivå. På så sätt kan de undvika avbrott i sitt tankeflöde på grund av okunskap om ord och formuleringar på andraspråket. Översättningsarbetet från ryska till svenska ger möjlighet för Lena att inse vilka språkliga fenomen hon kan uttrycka på ryska men inte på svenska, till exempel sammanbindning mellan satser och markering av tid. Det kan ge henne insikt om vad hon behöver lära och ett behov att lära sig det.

Maryam utgör det tredje exemplet på elevernas flerspråkiga kunskaper. Det finns många elever som Maryam, vilka skriver och talar flytande på två eller flera språk. I en enspråkigt präglad undervisning kan elever som Maryam inte dra nytta av denna potential, utan majoritetsspråket kommer att bli alltmer dominerande. Det låga antalet modersmålstimmar är inte tillräckligt för att hjälpa hennes förstaspråksutveckling att hålla jämna steg med det språk som används i skolan. Om lärarna däremot tillämpar transspråkande i undervisningen får eleverna möjlighet att också skaffa sig ett skolrelaterat språk på förstaspråket under skoltidens gång.

Elever med goda kunskaper i båda språken kan vara till stor hjälp vid samarbete i klassrum. De fungerar ofta som draghjälp för andra elever vid kunskapsutveckling på flera språk. Genom att vara denna draghjälp och förebild för andra elever som inte kommit lika långt i utvecklingen, befäster och fördjupar de också sina egna kunskaper. Som Maryam själv uttryckte det vid ett tillfälle: ”Transspråkande är det bästa som hänt mig”.

Flerspråkig litteracitets- och kunskapsutveckling i ämnesundervisning

I detta avsnitt beskrivs hur lärarna organiserar litteracitets- och kunskapsutveckling i SO-ämnet historia med hjälp av klassens språkliga resurser. I klassen finns nyanlända elever men vid detta tillfälle finns inte tillgång till studiehandledning för eleverna. Arbetssättet är i enlighet med Gibbons beskrivningar av stöttning, när lärare möjliggör för flerspråkiga elever att få språkligt stöd genom klasskamrater, internetverktyg och vårdnadshavare. Syftet är att de ska kunna förstå ett kognitivt krävande innehåll och utveckla både språk och kunskaper. I det här arbetet har lärarna lagt upp undervisningen strategiskt så att eleverna växlar mellan att arbeta muntligt och skriftligt, på första- och andraspråket, enskilt och i grupper som är både samspråkiga och språköverskridande. En del kunskap förmedlas av läraren, men en stor del av kunskaperna söker eleverna själva genom kamrater, internetverktyg och vårdnadshavare. De skriver för hand och på dator och framställer flerspråkiga illustrationer i både text och bild. Slutligen publicerar de sitt material så att hela skolan kan ta del av arbetet.

Lektionen, som behandlar digerdöden i medeltidens Sverige, börjar med att läraren förankrar ämnet i elevernas erfarenheter av sjukdomar och sjukdomsupplevelser. Orden *sjukdom* och *drabbas* blir aktuella i diskussionen liksom ord som *smitta* och *epidemi* vars betydelse utreds muntligt. Ord som inte förstås översätts muntligt till förstaspråket eller googlas fram på en lärplatta.

Därefter gör läraren en tabell på tavlan och skriver i vänstra kolumnen in aktuella ord som *handel, skepp, råttta, loppa, sjukdom, smitta, böld, sprida sig, fattigdom, smuts, drabbas* och *epidemi*. För många av eleverna är flera av orden helt okända. Läraren gör en snabb förklaring av orden men skriver inte ner förklaringarna utan lämnar sedan fritt för alla elever att ta reda på vad orden heter på klassens alla förstaspråk inklusive engelska med hjälp av datorer och lärplattor. Eleverna bestämmer själva hur de ska arbeta och slår sig ihop i både språköverskridande och samspråkiga grupper och rör sig också mellan grupperna. Det är många språk i luften samtidigt och eleverna arbetar intensivt. Läraren förstår inte allt vad som diskuteras emellan, men uppfattar att det förekommer en del diskussioner om korrekta val med utgångspunkt från de ord som eleverna fått fram via internet och att eleverna väljer bort en del alternativ som inte tycktes stämma med sammanhanget. Efter hand som eleverna blir färdiga fyller de i orden på sina respektive förstaspråk i tabellen på tavlan. Läraren kommenterar inte orden men säger till eleverna att skriva ner dem på både svenska och förstaspråket i skrivböckerna.

Läraren börjar nu läsa högt ur en berättelse om pesten. Det är en spännande bok som ligger på en hög nivå, och läraren är medveten om att de nyanlända eleverna inte förstår allt. Efter varje stycke stannar läraren upp och ber någon elev återberätta på de nyanländas förstaspråk. Stycket återberättas på så vis först på arabiska, sedan på albanska och slutligen på somaliska. Ett sådant förfarande ställer höga krav på elevernas

kognitiva förmåga. Det krävs att eleverna ska komma ihåg vad som sagts på andraspråket, tolka vad som är väsentligt och sammanfatta, översätta mellan språken och förmedla på förstaspråket på ett sätt som är förståeligt för lyssnarna. Alla sitter stilla och lyssnar, även de som inte känner till språken. ”Om vi visar respekt för och lyssnar på allas språk så gör också eleverna det”, säger läraren i en intervju om arbetet i tidskriften *Lisetten* (nr 1 2017). Både från lärarens och elevernas sida finns det respekt för varandras språk och för andras behov att förstå, vilket knyter an till Garcías princip om social rättvisa. Det syns tydligt att de nyanlända eleverna lyssnar särskilt intensivt när de får höra berättelsen på det egna förstaspråket.

Därefter ska de själva skriva ner berättelsen. ”Det blir alltid bättre och längre berättelser av alla elever när vi gör så här att de översätter för varandra”, säger läraren. ”Dessutom använder eleverna begreppen som vi skrivit upp på tavlan. Det gjorde de oftast inte förr. De nyanlända eleverna gör naturligtvis en hel del språkliga misstag, men de skriver mer och med större intresse än innan vi började med transspråkande.”

Efter detta skrivande är lektionen slut, men eleverna får nu samarbetsläxor att ta med hem till sina vårdnadshavare. (Se vidare i kapitel 4). Den ena uppgiften är att de ska försöka översätta texten de skrivit på svenska till förstaspråket och den andra att intervjua sina föräldrar. Alla elever klarar inte av att översätta, särskilt inte elever som inte har utvecklat skriftspråket på sitt förstaspråk. Eleverna har själva kreativa lösningar. Elever som inte lärt sig skriftspråket på exempelvis thailändska eller

arabiska skriver texten på det skriftspråk som de använder i skolan. Deras översättning blir en sorts fonematisk skrift av talspråket, men de kan på det här viset ändå befästa begrepp på sina båda språk.

Önskvärt är att de lär sig sitt förstaspråks skrift, men klasslärarna är inte modersmållärare och i denna stund är avsikten att de ska bottna i sina språk även om de inte behärskar ett specifikt skriftspråk. Lärarna har inte ambitionen att vara språklärare i språken, utan avsikten är att eleverna ska få möjlighet att förankra svenska och förstaspråk i varandra och få möjlighet att utveckla kunskap om termer och begrepp samtidigt på första- och andraspråket.

Uppgiften att översätta är mycket kognitivt krävande för en del elever och alla klarar inte av att göra det. Enligt exempelvis García samt Thomas & Collier är det viktigt att ge elever kognitivt krävande uppgifter, och Gibbons framhåller att sådana uppgifter ger eleverna en signal om att läraren har höga förväntningar. Enligt Gibbons talar läraren härmed om för eleverna vart hon tror att de kan komma. I det ovanstående exemplet låter läraren eleverna följa upp hemuppgiften i samspråkiga grupper och de som nu är på efterkälken får nya möjligheter att följa upp och befästa kunskaper genom kamratlärande. (Läs mer om detta i kapitel 5).

Den andra samarbetsläxan, intervjun, kan alla elever klara av. Svaren på intervjun, som handlar om vårdnadshavarnas erfarenheter av epidemier och farsoter, kan stolpas ner på något av språken. Intervjuerna följs sedan upp i skolan och vidareutvecklas genom flerspråkiga collage.

Det är centralt för elever att lärare lägger stor vikt vid förståelse och utveckling av begrepp i samband med litteracitetsutveckling i grundskolan, eftersom det efterkommande gymnasiet ställer stora krav på god begreppsförmåga och förståelse av texter. Lotta Olvegård beskriver i sin avhandling *Herravälde – är det bara för killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan* vilka stora svårigheter som möter flerspråkiga elever när de ska förstå läroböcker och undervisning i historia på gymnasiet. I den enspråkigt präglade undervisning som hon beskriver får eleverna inget stöd i sitt starkaste språk och missuppfattar därför många gånger och drar inte korrekta slutledningar ur texterna. En av lärarna påpekar vid ett tillfälle att resultatet för en av hans elever blivit bättre när eleven skrivit ner stolpar på sitt förstaspråk, men i övrigt tycks det inte förkomma några föreställningar om att eleverna i denna gymnasiekurs skulle ha behövt stöd av förstaspråket.

Identitetstexter som utvecklar flerspråkighet

Det sista exemplet på litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever är taget från Anneli Wessmans beskrivning av ett projekt inom andraspråksundervisningen på Grönklöverskolan där hon stöttat nyanlända elevers skolframgång och låter dem arbeta flerspråkigt genom att både läsa och skriva på sina språk. Wessman utgick från Cummins & Earlys forskning om *identitetstexter*.

I projektet på Grönklöverskolan ingick åtta flerspråkiga nyanlända elever med somaliska och kurdiska som förstaspråk. Wessman beslöt att utgå från berättandet med avsikt att eleverna skulle skriva en saga på sitt

förstaspråk och sedan översätta till svenska. Sagan skulle sedan ha autentiska mottagare som andra kamrater, lärare, rektor och föräldrar. Till att börja med hade Wessman en noggrann genomgång av hur berättelser var uppbyggda enligt en strukturerad modell av Gibbons. Arbetet var flerspråkigt med samarbete med både studiehandledare och modersmållärare, och eleverna hade tillgång till litteratur där de kunde läsa sagor på förstaspråket. Eleverna arbetade entusiastiskt och engagerade sig också i varandras arbeten, samtalade med varandra om sina arbeten och idéer, läste varandras sagor och kommenterade under arbetets gång, vilket innebar att alla böcker var potentiellt lärandematerial. Elevernas alster visade att de hade utvecklat ämnesspråket, och enligt den somaliska modersmålläraren hade eleverna också utvecklat sitt somaliska skriftspråk. Eleverna arbetade inte bara med skriftligt material, utan använde också bilder och andra multimodala resurser som film, ljud och musik.

Wessmans slutsatser utifrån projektet visar att eleverna kände sig stärkta i sitt lärande bland annat genom att få expertrollen på sitt förstaspråk. Det skapades meningsfullhet när eleverna utgick från sina personliga erfarenheter och starkaste språk samt hade autentiska mottagare.

Flerspråkiga elevers språkanvändning – ett dynamiskt system

Exemplen som har beskrivits ovan kan ses i belysning av en litteracitetsmodell över flerspråkiga elevers språkanvändning. Modellen utarbetades ursprungligen av Hornberger & Skilton-Sylvester, och har sedan vidareutvecklats av Hornberger. I modellen beskrivs hur flerspråkiga personer rör sig mellan sina språk och växlar mellan enspråkiga och flerspråkiga miljöer, mellan det vardagsnära och det mer formella, mellan majoritetskultur och minoritetskultur och mellan övergripande nivåer och mer detaljerade. De använder språken muntligt och skriftligt i olika stilarter och genrer och kanske olika skriftsystem. Deras språkbruk är omväxlande produktivt och receptivt.

Enligt Hornberger betonar verksamheten i skolan framför allt de högra delarna av modellen, medan eleverna i sin verklighet rör sig utmed alla skalor. Hornberger å sin sida betonar att litteracitet alltså inte bara handlar om att läsa och skriva, utan om alla kommunikativa tillfällen där skrift är inblandad enligt modellen.

Lärarna i exemplen ovan låter eleverna frigöra sig från skolans traditionella syn på litteracitet, och får många olika kommunikativa tillfällen att utveckla sin flerspråkiga litteracitet. I de beskrivna arbetsmomenten har eleverna arbetat interaktivt både muntligt och skriftligt och har rört sig mellan två språk, producerat själva och avlyssnat andra, använt vardagsspråk och skolspråk samt olika medier. De har än befunnit sig i den ena ändan av skalan, än i den andra enligt modellen på nästa sida och tillämpat sina språkkunskaper kreativt och dynamiskt.

Flerspråkiga elevers språkanvändning

1. SPRÅKLIGT INNEHÅLL



2. SPRÅKLIG UTVECKLING



3. SAMMANHANG



4. MEDIUM



Figur 3. Flerspråkig litteracitet, svensk bearbetning av Hornberger och Skilton-Sylvesters modell (2000).

Om man tillämpar modellen på de beskrivna klassrumssituationerna framstår det tydligt hur elever rör sig utmed pilarna där omväxlande den ena eller den andra sidan dominerar.

Även elever som till synes inte har ett utvecklat skriftspråk deltog i denna dynamiska aktivitet och blev del av en litteracitetsutveckling som innehåller mycket mer än bara skrivandet. Kunskaperna är inte mätbara på samma sätt som ett prov, och några elevers skriftliga produkter var inte så omfattande. Men processen var berikande och eleverna blev motiverade och engagerade. Genom att de fick stöttning av sitt starkaste språk kunde de förstå undervisningen och skapa mening i sitt skolarbete, vilket bidrar till deras kunskapsutveckling. Med utgångspunkt från Hornbergers perspektiv kan man säga att lärare genom transspråkande undervisning kan öppna upp för elevers möjligheter att röra sig flerspråkigt inom de olika domäner som beskrivs i modellen.

I sin bok *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv* diskuterar Rosén & Wedin pedagogiska slutsatser utifrån Hornbergers beskrivningar av flerspråkig litteracitet. De framhåller att Hornbergers modell ger en tydlig bild av flerspråkig litteracitet och att den visar på ett behov av större betoning på muntlighet, flerspråkighet och utveckling av färdigheter som lyssna och läsa än vad som är vanligt i skolans litteracitetsundervisning.

Kognitiva utmaningar för språk- och kunskapsutveckling

I läroplanen både för grundskolan och gymnasieskolan uttrycks vikten av elevernas kognitiva utveckling i form av förmågor, som handlar om exempelvis reflekterande, problemlösning och beslutsfattande. Språkforskare som Williams och García betonar att transspråkande utvecklar elevernas kognitiva förmågor, eftersom bearbetning av information på flera språk ställer krav på aktivt tänkande för att exempelvis fatta beslut om vad som ska väljas ut på det ena språket och förmedlas till det andra för att skapa mening.

En viktig faktor för att eleven själv ska vilja satsa är enligt John Hattie & Gregory Yates lärarens inställning till elevens förmåga. Om läraren anser att eleven är ”svag” på grund av en mindre utvecklad svenska kommer det att också styra elevens tilltro till sin egen förmåga. Men om läraren ser elevens styrka i de flerspråkiga resurserna kommer det att öka det som Cummins med flera kallar elevens empowerment eller självtillit. Det i sin tur startar en uppåtgående spiral mot motivering och ökat kognitivt engagemang hos eleven. Kognitionsforskaren Torkel Klingberg framhåller att man över huvud taget inte kan uttrycka sig i termer av ”svaga” eller ”starka” elever, utan att lärande i många fall handlar om att en del elever behöver mer tid. Detta kan i viss mån sägas överensstämma med en av Garcías principer för den sociala praktiken att flerspråkighet utvecklas långsiktigt över tid.

Klingberg, som forskat om elevers drivkrafter, säger vidare att skolframgång har ett samband med det som han benämner kämparandan, enligt internationell terminologi kallad grit av kognitionsforskare som exempelvis Angela Duckworth & Patrick D. Quinn. Deras forskning, som handlar om alla elevers utveckling oavsett om de är flerspråkiga eller inte, har intressanta beröringspunkter med teorier om transspråkande. Exempelvis nämns att kämparanda kan skapas hos elever när man lägger fokus på gränsen för elevernas kapacitet och ger dem omfattande men också samtidigt krävande feedback. Flerspråkighetsforskare som García, Axelsson och Cummins framhåller att flerspråkiga elever ska ha kognitiva utmaningar även om deras svenskspråkiga – eller förstaspråkiga – kunskaper inte kommit så långt i utvecklingen. Att ge elever kognitivt krävande uppgifter är, enligt Gibbons, dessutom identitetsstärkande, eftersom de då känner att det förväntas av dem att de kan bli bättre än vad de redan är. Det handlar alltså inte om vilka de är och vad de kan, utan om vem de skulle kunna bli och vad de skulle kunna behärska.

Begreppet kämparanda kan också anknytas till ett annat viktigt perspektiv på flerspråkiga elevers kognitiva utveckling. Enligt Trondman är det av största betydelse att eleverna själva vill satsa i skolan och aktiverar sina egna kognitiva förmågor, vilket han beskriver i termer av kognitiv mobilisering. Förutsättningen är att eleverna blir motiverade och då gäller det återigen, vilket sagts redan tidigare, att det finns en skolkultur som bejaktar elevers kulturella och språkliga bakgrund. När de får möjlighet att framstå som kunniga inom sitt område

leder det till att de motiveras att satsa på skolarbetet och därmed aktiverar sina kognitiva förmågor. Aktivering av kognitiva förmågor handlar inte bara om verbala aktiviteter, utan som framhålls av Cummins och García, också om andra kreativa modaliteter som drama, bildskapande och musik.

LÄSTIPS

- García, Ofélia & Wei, Li (2018): *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Laursen Helle Pia (red.) (2015) *Litteracitet och språklig mångfald* (307–336). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Gudrun (2017): *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wedin, Åsa (red) (2017). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.

Att bygga vidare på erfarenheter

Syftet med det här kapitlet är att visa några perspektiv på hur flerspråkighet och mångkulturalitet innebär berikande resurser att bygga vidare på i undervisningen. Exempel på hur man i undervisningen kan ta tillvara det som eleverna har med sig in i klassrummet lyfts upp, liksom vikten av att använda varandras kunskaper i kamratlärande. Att utnyttja omvärlden och flerspråkiga resurser i hemmet eller på annat håll utanför klassrummet exemplifieras. I det första avsnittet beskrivs hur flerspråkiga elevers kulturella erfarenheter generellt är en resurs i undervisningen. För att klargöra tankar om likhet och ojämlikhet presenteras också diskussioner om mångfald inom forskning.

Kulturella och språkliga erfarenheter som resurs i klassrummet

Elevers erfarenheter kan berika kunskapsutvecklingen i klassrummet, vilket också kan utläsas som ett underförstått budskap i läroplanen för både grundskolan och gymnasieskolan. Det betonas där att skolan är en social och kulturell mötesplats som ska uppöva förmåga att leva med och förstå värdet av kulturell mångfald, liksom förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar. Det ligger alltså i skolans fostrande ansvar att grundlägga förutsättningar för en framtida fredlig

samlevnad i det globaliserade samhället, genom att skapa en medvetenhet hos eleverna om både det egna kulturarvet och delaktighet i det gemensamma.

Rätten till "olikhet"

Ett debattämne i svensk skola utifrån frågan om mångfald har handlat om likhet och olikhet, där det ibland har hävdats att alla ska behandlas lika för rättvisans skull, alltså att ingen ska pekas ut som olik någon annan. Ann Runfors som 2003 redovisade studier om hur lärare förhåller sig till flerspråkiga elever, visar att med 'likhet' kan lärare, just med hänvisning till rättvisa, mena att alla elever oavsett bakgrund ska ha samma utgångspunkt i undervisningen. Detta är enligt Runfors i grunden djupt orättvist, eftersom flerspråkiga elevers kulturella och språkliga erfarenheter i sådana fall ignoreras. Att olikheter neutraliseras i skolan visar också senare bland andra Axelsson, Haglund och Sabine Gruber.

Lund & Lund framhåller att betoning av olikhet och betoning av likhet är av fundamental betydelse i en skola som sägs vara till för alla, vilket också framhålls i läroplanernas formuleringar om både mångfald och kulturarv. Jeffrey C Alexander använder termen mångkulturell inkorporering för att beskriva ett förhållningssätt som inte bara handlar om tolerans, utan också om respekt och uppskattning samt intresse för andra. Han menar att mångkulturell inkorporering vilar på solidaritet gentemot alla och utgår från en principiell inställning till andra kulturer, utan att man för den skull behöver ha erfarenhet av dem. Inom utbildning är förutsättningen

för förståelse, framhåller Alexander, att alla ses som likvärdiga med rätt till olikhet.

Ett förhållningssätt som utgår från mångkulturell inkorporering innebär alltså att man som lärare inser att elevernas språkliga och kulturella erfarenheter är viktiga i skolan. En del skolor genomför temadagar när man på olika sätt visar olika länders kulturella yttringar, till exempel genom dans och maträtter. Det kan ses som positiva yttringar av interkulturalitet, men då är det viktigt att detta inte blir inslag som lyfter fram något som är annorlunda eller exotiskt, i en annars svensk-kulturellt präglad skolvardag. När den språkliga och kulturella mångfalden får finnas närvarande och ses som en resurs i skolvardagen, blir klassrummet den arena för människors möten som finns uttryckt i läroplanerna.

Kunskapsbygge utifrån elevers erfarenheter

Lärare kan egentligen aldrig bortse från elevers erfarenheter, framhåller Conteh & Meijer. Liksom García utgår de från att elevers flerspråkiga resurser ska användas i undervisningen. Enligt dem har undervisningen alltid perspektiv av tid och rum, eftersom både lärare och elever har med sig alla tidigare erfarenheter som finns som lager på lager av minnen och som påverkar lärandesituationen. I klassrummet är denna väv av tid och rum ständigt närvarande, och inlärning är därför alltid situerad. Det innebär att den kan bara förstås och studeras utifrån ett specifikt socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. Det som sker inne i klassrummet påverkar också det som sker utanför klassrummet.

Den kognitiva process som leder till utveckling och lärande kan därför ses som ett ömsesidigt utbyte mellan den enskilda individen och samhället. Enligt detta synsätt berörs alltså inte bara individen och skeenden i klassrummet, utan en sådan undervisning kommer också i förlängningen att ge avtryck ute i det omgivande samhället. Prov på det som Conteh & Meijer benämner situerad undervisning har tidigare bland annat beskrivits i klassrumsexemplen i kapitel 3.

Följande exempel av Svensson & Khalid visar hur en lärare utgår från elevernas erfarenheter och språkliga resurser i sin undervisning i geografi. Världen utanför och världen i klassrummet berörs just i denna lektion. Målet i kunskapsbyggandet är att enligt Piaget gå från det generella till det specifika, för att utveckla begreppsliga världar som sträcker sig utöver det man använder till vardags. Lärarens uppfattning om lärandet bygger också på Vygotskijs teorier om att kunskap och insikt är något vi utvecklar med andra i gemensamma aktiviteter. Läraren utgår från följande centrala innehåll i läroplanen om livsmiljöer, metoder och arbetssätt samt miljö, människor och hållbarhetsfrågor för att genomföra ett tema om naturtyper och hållbarhet.

Livsmiljöer

- Jordens naturresurser, till exempel vatten, odlingsmark, skogar och fossila bränslen. Var på jorden olika resurser finns och vad de används till. Vattnets betydelse, dess fördelning och kretslopp.

Geografins metoder, begrepp och arbetssätt

- Kartan och dess uppbyggnad med färger, symboler och skala. Topografiska och tematiska kartor.
- Fältstudier för att undersöka natur- och kulturlandskap, till exempel hur marken används i närmiljön.
- Centrala ord och begrepp som behövs för att kunna läsa, skriva och samtala om geografi.

Miljö, människor och hållbarhetsfrågor

- Hur val och prioriteringar i vardagen kan påverka miljön och bidra till en hållbar utveckling.

Inom ett tema som ska handla om jordens naturresurser väljer läraren att utgå från naturtyper. Läraren vet att det finns många elever med migrationserfarenheter som hon nu avser att använda i undervisningen. Hon börjar med att sätta upp en världskarta med markerade naturtyper på vita tavlan och fråga eleverna vad den föreställer.

Hon låter eleverna utifrån sina erfarenheter dra egna slutsatser och positionerar dem därmed som vetande. Eleverna förstår genast att det handlar om något speciellt på olika platser på jorden. Läraren har nu skapat ett igenkännande hos eleverna, och går vidare genom att be eleverna gå fram till tavlan och pricka in på kartan var de själva eller deras vårdnadshavare är födda. Sedan ber hon

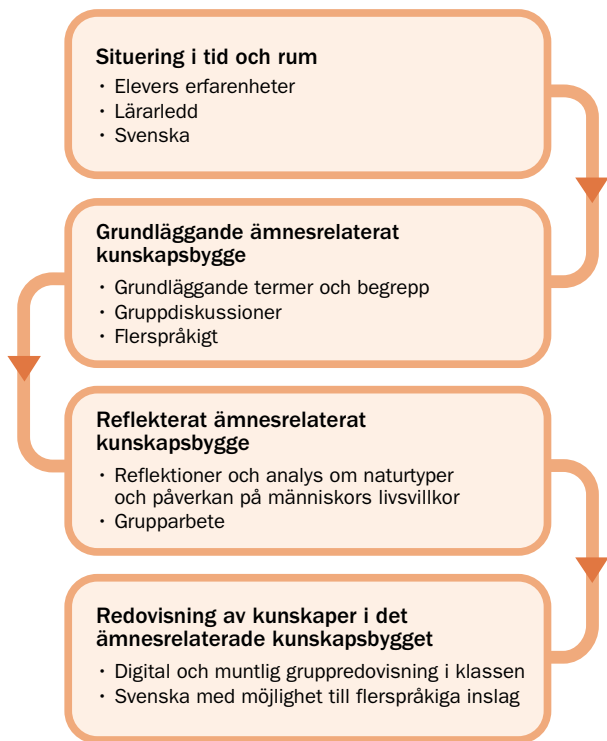
eleverna berätta om de vet hur det är att leva i de olika områdena. Nu vet eleverna vad det handlar om, vilket leder till en livlig diskussion när eleverna berättar personliga minnen om upplevelser. Elevernas minnen från det som är deras personliga historiska händelser utanför klassrummet är nu också situerade i klassrummets nutid. Efter att ha nu förankrat undervisningen i elevernas erfarenheter i tid och rum, går läraren vidare i det ämnesinriktade kunskapsbygget.

I det fortsatta arbetet ska eleverna arbeta i sampråkiga grupper och ta reda på och notera vad de olika begreppen för naturtyper heter på förstaspråket genom att diskutera med varandra och eventuellt söka via nätet. Klassens få elever med svenska som förstaspråk arbetar tillsammans med att översätta till engelska, medan de som är ensamma om sitt språk sitter tillsammans och diskuterar på svenska men skriver på förstaspråket med hjälp av lärplattor. Därefter ska grupperna göra vidare faktasökning om naturtyper genom intervjuer med vårdnadshavare, faktasökning i böcker och internet, för att ta reda på människors livsvillkor i olika naturtyper när det gäller bostäder, odling och kommunikation.

Resultatet ska redovisas digitalt med bild och text på svenska. Vid redovisningen sitter alla i klassen vid sina bord i en ring, alla har tillgång till lärplatta och följer där med via text och bild i de digitala redovisningarna samtidigt som kamraterna beskriver. Elever med samma förstaspråk sitter vid sidan om varandra, och det ges tid till förklaringar på förstaspråken av en kamrat om någon inte förstår.

Figuren nedan visar hur läraren planerat en struktur med successivt ökande kunskapsbygge, och där elevernas språk och erfarenheter funnits med från början med en fördjupning i avsnittet om inverkan på människors livsvillkor. Flerspråkigheten som resurs finns med redan i avsnittet om termer och begrepp, där de som är nyanlända kan få hjälp av förstaspråket, medan flerspråkiga elever som bott längre i Sverige får möjlighet att lära begreppen också på sitt förstaspråk. I fördjupningsavsnittet finns möjlighet för eleverna att använda förstaspråket i samtal med vårdnadshavare och kamrater i samma grupp. Slutligen finns det också möjlighet att få hjälp till förståelse i slutredovisningen genom bredvidsittande kamrater.

När eleverna arbetar i grupper där de använder både första- och andraspråket diskuterar de på sitt vardagspråk, för att skapa förståelse för ämnesrelaterade termer och begrepp och för de skeenden som de ska beskriva utifrån en geografisk begreppsapparat. Utveckling av ämnesmässiga och abstrakta begrepp genom vardagspråket nämns redan av pedagogen John Dewey 1902, liksom senare av Vygotskij och Gibbons. Annika Karlsson, Pia Nygård Larsson & Anders Jacobsson skriver vidare om detta i en artikel om flerspråkighet i NO-klassrummet där de visar hur en nyanländ elev genom diskussioner på arabiska med sina klasskamrater tillägnar sig ämnesspråk på både svenska och förstaspråket.



Figur 4. Planering av situerad undervisning med kunskapsbygge utifrån klassens flerspråkiga resurser.

Ett annat exempel på en situerad undervisning är grundskole- och gymnasieläraren i matematik Saman Abdokas beskrivningar av matematik för nyanlända och flerspråkiga elever. I hans undervisning får alla begrepp och benämningar en flerspråkig belysning genom att de bland annat presenteras och synliggörs på klassens alla språk av samtliga elever som arbetar både utifrån egna erfarenheter och med hjälp av internetverktyg. Genom de matematiska samtal som uppstår skapas utrymme för att stärka elevernas kommunikations- och samarbetsförmåga och utveckling av både första- och andraspråket. Eleverna uppmanas att tänka på sina tidigare erfarenheter och vad de kan ta med sig för sin matematikinläring i Sverige. Det blir alltså en resurs i klassrummet att eleverna kan använda sin tidigare kompetens, och det som sker i det här klassrummet bygger på minnen av tidigare erfarenheter som i förlängningen sätter spår i samhället utanför.

Elevers erfarenheter är och har alltid varit av stor betydelse i skolans värld. Det som nu tillkommer är att inse värdet av flerspråkiga elevers specifika erfarenheter, genom att låta atmosfären i klassrummet genomsyras av denna mångkulturella inkorporering och etablera ett synsätt om att flerspråkig undervisning ger alla elever likvärdiga möjligheter.

Språkliga erfarenheter och klassrumsinteraktion

Forskning visar att interaktion i klassrummet kan främja flerspråkiga elevers kunskapsutveckling, men också att flerspråkiga resurser i klassrummet kan främja interaktionen. Samspelet mellan pedagoger och elever är aldrig neutrala, utan förstärker antingen maktförhållanden eller främjar samarbete. Att inte tillåta användning av förstaspråket i klassrummet är exempelvis ett agerande som stärker maktstrukturer. Lärares verksamhet styrs av både läroplaner och skolledning, men läraren har alltid ett val om förhållningssätt i klassrummet. ”Läraren, som en av aktörerna i klassrummet”, har enligt Cummins makten att välja, och valet har ett avgörande inflytande på utformningen och förändringen av verksamheten i klassen.

Den belgiska forskaren Kirsten Rosier har studerat hur lärare agerar i två klassrum i Belgien, där en skolledning tagit ställning för en flerspråkig undervisning och en annan mot undervisning med hjälp av elevernas flerspråkiga resurser. Hon ger fler exempel på interaktion i klassrum där flerspråkighet ses som en tillgång i undervisningen för alla elever oavsett språklig bakgrund.

Belgien är ett land som haft en betydande migration i många år och har i sig självt tre inhemska språk – holländska, franska och tyska. De båda skolorna i Rosiers forskningsstudie ligger i Flandern som är ett holländskspråkigt distrikt i norra Belgien. Den ena klassen, där skolledningen ställer sig positiv till transspråkande, finns i staden Ghent där holländska är det förhärskande språket. Den andra klassen finns i Bryssel som ligger i en enklav i Flandern, där invånarna har franska eller

holländska som förstaspråk. Skolan ligger i ett holländskspråkigt distrikt och holländska är påbjudet som skolans enda tillåtna undervisningsspråk. I båda klasserna finns ett stort antal flerspråkiga elever.

Läraren i Bryssel ska alltså förhålla sig till förbudet i klassrummet mot franska, som egentligen är ett vanligt förekommande språk i staden och som många av de flerspråkiga eleverna talar med personer med olika förstaspråk i omgivningen. Läraren ska också förhålla sig till förbudet mot de flerspråkiga elevernas förstaspråk. Rosiers forskning om interaktion i det här klassrummet visar att det ändå förekommer många språk under lektionerna, mest som viskningar och hemliga samtal när eleverna förklarar för varandra. Ju längre bort från eleverna som läraren befinner sig, desto mer transspråkande förekommer, vilket illustreras av nedanstående bild.



Figur 5. Rosiers bild om transspråkande i klassrummet (författarens översättning).

Emellanåt blir situationen särskilt svår när elever som inte förstår holländska inte kan ta till sig ämnesinnehållet. De vet att läraren behärskar franska, ett språk som de själva också kan bättre, eftersom det är det vanligaste hjälpspråket bland invånarna med olika förstaspråk i staden. Vid sådana tillfällen släpper läraren den enspråkiga undervisningen och övergår till transspråkande strategier genom att be elever förklara på franska. Ibland blir förklaringarna inte så korrekta och då förklarar hon själv. Men i dessa situationer av transspråkande är hon noga med att det bara är franska som ska användas, inte elevernas förstaspråk. En slutsats av situationen i detta klassrum är att läraren gör ett val mellan att vara sin skolledning eller eleverna till lags och då väljer att hjälpa eleverna, trots att sådana hjälpinsatser borde vara begränsade enligt de regler som finns.

I det här fallet har skolledningen beslutat att undervisningen ska vara enspråkig. I andra fall kan en enspråkig undervisning bero på att det finns en förhärskande norm om enspråkighet inom skolan. Svensson (2016) visar, genom intervjuer med lärare, hur lärare som bryter mot normen är noga med att förtiga för skolledning och andra lärare att de använder transspråkande strategier i klassrummet. De är i en helt annan situation än den andra läraren i Rosiers forskning, där skolledningen ställer sig positiv till att använda elevernas alla språkliga resurser i klassrummet. Läraren går inte här omvägen över franska, som egentligen inte heller är elevernas starkaste språk, utan förmedlar förståelse direkt på elevernas förstaspråk och tar då kamraterna till hjälp.

Båda lärarna i Rosiers forskning ger eleverna språklig stöttning, för att skapa förståelse och mening i deras lärande. Läraren som tar hjälp av franska begränsar sig till att använda transspråkande mest som ett sätt som kan påminna om översättning av lexikonkunskap, när elever behöver hjälp för att förstå ett eller annat ord i en viss situation. Den andra läraren däremot är mycket friare. Transspråkande i det klassrummet innebär betydligt mer språkligt stöttande genom att eleverna kan använda sina förstaspråk och därmed skapa djupare förståelse.

Nyanlända elever behöver mycket stöttning och oftast i små steg om det inte finns studiehandledare till hands. Exempel på ett sådant steg framåt med stöttning av en lärare som inte kan elevens förstaspråk framgår av Gynnes & Bagga-Guptas forskning. I en tvåspråkig skola med undervisning på både svenska och det inhemska minoritetsspråket finska uppstår en diskussion på engelsklektionen om ordet sausage, vilket är obekant för en nyanländ elev som varken kan svenska eller engelska. I den diskussion som uppstår mellan läraren, som bara kan svenska, och eleverna får den nyanlända eleven hjälp att själv så småningom komma fram till ordets betydelse och knyta till sina egna erfarenheter och till sitt förstaspråk. Ett exempel av detta slag kan verka enkelt, men visar på fundamentalt viktiga drag i interaktionen mellan lärare och elev.

I exemplen ovan visas hur lärare ger flerspråkiga elever stöttning för att förstå enstaka ord, men vid sådana tillfällen kan lärare också bygga ut diskussionen och åskådliggöra företeelser på flera språk för att öka alla

elevers metaspråkliga kunskaper, det vill säga kunskaper om språket. Följande exempel utgår från en diskussion om luciafirande under en lektion (Svensson 2017) och hur läraren ger eleverna stöttning för att både förstå och utvidga kunskaper.

Läraren: Snart kommer Lucia med krona på huvet.

Riad: Varför krona på huvet?

Läraren: Så tänder man ljusen i kronan och då blir det så vackert.

Riad: Konstigt. Tända ljus på krona.

Läraren: Vad är konstigt?

Riad: Krona på huvet och ljus.

Läraren: Hmm, hur menar du?

Riad: Krona. Köpa mat.

Läraren: Åh nu förstår jag. Det är skillnad krona och krona. Kan någon förklara?

Alma: Krona för mat och krona för huvet.

Riad: Förstår inte.

Läraren: Kan du säga det på bosniska?

Alma: krunu och kovanice.

Riad; Å.

Läraren: Nä men oj, nu förstår inte jag. Nu får vi rita och så får alla skriva.

I detta samtal har läraren gett Riad flera stöttningar för att förstå ordet krona och låter till slut en annan elev översätta, varpå läraren inte själv förstår. Hon tar då tillfället i akt att utvidga samtalet till att låta alla elever ta del av varandras skriftspråk, och visar därmed också intresse för att själv

skaffa sig förståelse. Först ritar hon en krona och sedan skriver eleverna ordet för krona på sina respektive språk.

De språk som finns i klassen utgör nu en resurs i det samtal som utspelar sig mellan lärarna och eleverna när de diskuterar olika skriftspråk. Samtliga elever får ta del av den gemensamma språkliga resurs som finns i klassen, vilket ger ett bidrag till deras kunskapsutveckling.

De exempel som beskrivits ovan visar hur lärare i sitt sätt att interagera med eleverna kan använda flerspråkighet som resurs för att skapa förståelse och intresse.

Kamratlärande som resurs

Många forskare inom både andraspråksområdet och transspråkande framhåller kamratlärandets betydelse för kunskapsutvecklingen inom skolans olika ämnen. Inger Lindberg visade redan i sin avhandling 1995 att interaktion genom smågruppsarbete är en mäktig faktor i andraspråksklassrummet. I hennes avhandling beskrivs kamratlärandet med fokus på hur andraspråks elever utvecklar sina svenskkunskaper utifrån samtal på andraspråket.

I transspråkande undervisning är kamratlärandet med hjälp av alla språkliga resurser en betydelsefull tillgång i klassrummet. Läraren har oftast inte samma språkliga repertoar som eleverna, men språken kan ändå användas som kraftfulla verktyg i lärandet eftersom eleverna kan stötta varandra. Kamratlärande kan vara arbete i grupp, som av Gibbons framhålls som särskilt fördelaktigt därför att eleverna kan få både större inflöde och utflöde än i en lärarledd aktivitet när arbetet ingår i ett meningsfullt sammanhang med ett särskilt syfte.

Det stöttande kamratlärandet beskrivs också av Torpsten, som intervjuat lärare på ungdomsgymnasiets introduktionsprogram språkintrouktion. ”De sätter sig ofta bredvid varandra för att få stöd från varandra [...] Om de ligger på olika nivåer, då kan den ena förklara för den andra hur det är”, säger en lärare. Uttalandet har sitt stöd i Bakers forskning om transspråkande, där vikten av samverkan framhålls, så att det starkaste språket kan stötta det andra både mellan individerna och inom den enskilda individen. Vidare visar läraren på hur eleverna med hjälp av varandra kan skapa förståelse samtidigt som inläring av svenska pågår: ”Men när de letar efter ordet och frågar sin kompis, då brukar inte kompiserna säga ordet på svenska utan på modersmålet [...] Då får hon eller han lära sig det av kompiserna på svenska”.

Kamratlärande behöver inte ha formen av grupparbete, utan kan också handla om ett lärande i hela gruppen. Vid tillämpning av transspråkande handlar det om språkliga resurser som inte bara är verbala, utan också kan utgå från andra modaliteter.

I den transspråkande undervisningen innebär kamratlärandet till större delen att eleverna är varandras språkliga stöttning vid utveckling av kunskap. Diskussioner på förstaspråket kan hjälpa nyanlända att förstå undervisningen och utveckla ett svenskt språk som är både vardagsspråk och skolrelaterat. Enligt Gibbons leder just diskussioner elever emellan till att de genom vardagsspråket kan inhämta kunskaper i ämnesspråket och utveckla kunskap. Vid transspråkande får de möjlighet att då använda också alla sina språkliga resurser.

Vårdnadshavare – flerspråkiga resurser utanför klassrummet

Hur en skola blir framgångsrik i att skapa goda relationer med elevernas vårdnadshavare är en komplex fråga som handlar om kännedom om det egna systemet och socioekonomiska omständigheter, skriver forskarna Niklas Månsson & Ali Osman. Vidare framhåller de att det är viktigt att tänka på att inkludering och skolframgång inte bara handlar om vad som sker i klassrummet.

Samarbete med vårdnadshavare

För de flerspråkiga eleverna och deras vårdnadshavare kan det svenska samhället med dess skolverksamhet te sig främmande och oförståeligt, påtalar forskare som Bunar. Samma perspektiv på samverkan framhålls av Elmeroth, som menar att institutioner bör se sin egen delaktighet om det inte fungerar, istället för att, vilket är vanligt, skylla ett misslyckat samarbete på vårdnadshavarna och i synnerhet deras språkliga tillkortakommanden. Det innebär i praktiken, enligt Elmeroth, att skulden läggs på de som redan är maktlösa och institutionen rentvår sig från ansvar, i stället för att se att det är skolan själv som saknar beredskap.

Situationen kan också vara den omvända, det vill säga att elevers och vårdnadshavarnas reaktioner och åsikter kan vara oförståeliga för skolans personal. Det innebär att det kan finnas en ömsesidig okunskap om varandra som kan leda till missförstånd. Susanne Duek har i en studie av sex nyanlända elever mellan sex och nio år urskilt tre kategorier av lärare utifrån deras förhållningsätt till barnens bakgrund. I en kategori intar lärarna

en begränsande hållning som uttrycks i form av bristperspektiv och en begränsande inställning. I en annan intar lärarna en neutral hållning och lägger inte någon större vikt vid hemmets betydelse utan fokuserar på det som sker i skolan. I en tredje kategori är lärarna nyfikna på barnens bakgrund, men tar ändå inte aktivt reda på svaren på sina funderingar. Månsson & Osman har i studier om samarbete med somaliska föräldrar visat att när föräldrarna får tolkning av modersmållärare och andra somalisktalande lärande vid samtal med barnens lärare, medför detta inte bara ett språkligt utan också ett kunskapsmässigt stöd. Dessa lärare fungerar som språkrör, vilket också gäller andra vuxna med samma etniska och språkliga bakgrund.

Skolverket gav 2014 ut skriften *Skolan och hemmet – exempel och forskning om lärares samarbete med vårdnadshavare*, där det också finns perspektiv på mötet mellan skola och immigrerade vårdnadshavare. Men genomslaget inom skolan tar tid. Forskning, bland annat av Duek samt Månsson & Osman, visar att det inte har genomförts några övergripande radikala förändringar inom svensk skola för att underlätta samarbetet med de flerspråkiga barnens vårdnadshavare. Detsamma gäller för situationen i många andra länder, också något som har påpekats av såväl Cummins som García. Enligt dem är det av fundamental betydelse för de flerspråkiga elevernas skolframgång att skolan arbetar strategiskt för att skapa goda relationer mellan hem och skola. García framhåller att inom transspråkande anses inte föräldrarnas begränsade kunskaper i andraspråket vara ett hinder, utan deras språkliga kunskaper i förstaspråket och erfarenheter är i stället

resurser i undervisningen. När elevernas språk och kultur bekräftas positivt skapar det enligt Axelsson en tillit hos både barnen och deras vårdnadshavare, vilket får en avgörande betydelse för elevernas kunskapsutveckling.

Om elevers språk och kultur synliggörs i skolan skapar det tillit och förtroende hos både eleverna och deras vårdnadshavare. Detta framhålls av Laid Boukaz som i sin avhandling visar att välplanerade åtgärder och metodiska program skapar engagemang hos de flerspråkiga barnens vårdnadshavare.

Samarbetsläxor

I sin avhandling *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs: Några kritiska aspekter* beskriver Max Strandberg hur vårdnadshavare engagerats i skolarbetet genom att deras barns läxor rikts mot deras erfarenheter och kunskaper. Svensson & Khalid visar i en studie att inbjudan till vårdnadshavarna att delta i sina barns samarbetsläxor på både första- och andraspråket fick ett mycket positivt gensvar. Studien består av intervjuer med tre vårdnadshavare om deras skol- och språkbakgrund och om hur de hjälpte sina barn med de flerspråkiga läxorna. I studien framkom att elevernas skolframgång berodde mer på vårdnadshavarnas attityd och deltagande samtal vid läxläsningen, än på deras skolbakgrund och kunskaper i svenska.

Genom att ge samarbetsläxor visar lärarna för vårdnadshavarna att deras erfarenheter, kunskaper och språk är av värde i skolans värld. De skickar också underförstådda signaler till barnen att de litar på att deras vårdnadshavare är kompetenta personer även

om deras kunskaper i andraspråket i många fall inte är lika utvecklade som barnens. I en artikel i antologin *Flerspråkighet som resurs* skriver Svensson om två klasser som arbetat transspråkande i undervisningen sedan årskurs 4. Vid en slutlig enkät i årskurs 6 svarade eleverna bland annat på frågor om föräldrarnas inställning till flerspråkiga samarbetsläxor. I stort sett alla elever uppgav att deras föräldrar uppskattat det transspråkande arbetssättet och flerspråkiga samarbetsläxor, även elever som hade svenska som förstaspråk.

För ensamkommande barn kan situationen vara mer problematisk. En del av dem bor hos vårdnadshavare som talar samma språk men som inte är deras föräldrar, och de kan förstås få samma hjälp med samarbetsläxor som andra flerspråkiga elever. Om de inte får det är situationen beträffande hjälp med samarbetsläxor densamma som för de elever som inte kan få hjälp av sina vårdnadshavare. Det innebär att det är skolledningens och lärarens ansvar att finna andra lösningar än att ge dem samarbetsläxor.

LÄSTIPS

Kaya, Anna (2016) *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lund, Anna och Lund, Stefan (red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål

I tidigare kapitel i översikten har vi behandlat flerspråkighet på ett generellt plan i skolverksamheten. Det här kapitlet riktar fokus mot två specifika sammanhang där flerspråkiga resurser är såväl mål och syfte som en förutsättning, nämligen modersmålsämnet och studiehandledning på modersmål. I dessa sammanhang har eleven möjlighet att utnyttja sina flerspråkiga resurser för lärande och här har också transspråkande arbetssätt en stor potential. Inledningsvis riktas fokus mot modersmålets roll för utveckling och lärande. Därefter behandlas organisation och didaktik inom modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål samt studiehandledares och modersmålslärares yrkesroll och vikten av samarbete med olika yrkeskategorier i skolan.

Skilda syften med modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål

Att elever får möjlighet att utveckla sitt eller sina förstaspråk i skolan motiveras både av att det är ett stöd för deras lärande och identitetsutveckling generellt, och av att flerspråkighet är en nyckelkompetens i ett globalt samhälle. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål är två betydelsefulla inslag i skolan

som båda gynnar flerspråkiga elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling, men med skilda syften.

Syftet med modersmålsundervisning är att eleven utvecklar sina kunskaper i ämnet modersmål, som är ett frivilligt skolämne med egen kursplan för grundskolan respektive gymnasieskolan. Kursplanerna för modersmål (Lgr11) betonar att undervisningen har som syfte att både ge förutsättningar för utveckling av elevernas kulturella identitet och bidra till att eleverna blir flerspråkiga. Det finns även ett uttalat mål om att eleverna ska få möjlighet att utveckla kunskaper om kulturer och samhällen där det aktuella språket talas. Vidare konstateras att undervisningen ska bidra till att eleverna "blir medvetna om modersmålets betydelse för det egna lärandet i olika skolämnena". Modersmålsundervisningen ger alltså eleven möjligheter att bevara och utveckla sitt modersmål, och den kan därmed vara ett stöd för att bevara och utveckla elevers flerspråkighet och flerspråkiga identitet. Men begreppen modersmål och förstaspråk är problematiska ur flera perspektiv, bland annat för att de ofta uttrycks i singular trots att individer kan ha fler än ett förstaspråk eller modersmål. När vi skriver om förstaspråk och modersmål i detta avsnitt vill vi alltså förtydliga att detta inte behöver handla om ett språk.

Studiehandledning på modersmål är en stödåtgärd som funnits i förordningarna för grund- och gymnasieskolan sedan 1997. Syftet med studiehandledningen är att vara en temporär stöttning för eleven att nå kunskapsmålen i skolas ämnen och att, som det uttrycks i Skolverkets stödmaterial från 2015, "använda elevens modersmål som ett redskap i kunskapsutvecklingen

i olika ämnen”. Studiehandedning på modersmålet eller på ett språk som eleven tidigare använt i skolan gör det möjligt för eleven att få stöd av och använda en större del av sin språkliga repertoar i lärandet, än om undervisningen erbjuds främst på svenska.

Förstaspråkets betydelse för utveckling och lärande

Förstaspråkets betydelse för utveckling och lärande har länge uppmärksammats. Sedan 1953 finns en rekommendation av Unesco, som uttrycker att undervisning blir mer effektiv när den sker på barnets modersmål. Efter det har många studier och utvärderingar bekräftat vikten av Unescos rekommendation. Som vi tidigare visat i kunskapsöversikten är språk det främsta redskapet för människans utveckling och lärande, eftersom det är genom språk vi kommunicerar med varandra och skapar mening. I de flesta skolor i Sverige sker undervisningen i huvudsak på svenska och det är också det språk som eleverna ofta förväntas visa sina kunskaper på vid bedömning. Språk och tänkande hänger tätt samman med lärande, och det först inlärd språket eller de först inlärd språken, har stor betydelse för elevernas fortsatta utveckling. Att lära nytt ämnesstoff på ett andraspråk som samtidigt är under utveckling är ofta en stor utmaning för många elever.

Modersmålsundervisning och elevers utveckling av ämneskunskap

Betydelsen av förstaspråket för elevers kunskapsutveckling har alltså varit känd länge och visats

i internationella undersökningar av exempelvis Thomas & Collier samt i svenska studier av exempelvis Margreth Hill och Lilian Nygren-Junkin. Trots detta har få studier gjorts av modersmålsundervisningens didaktik och betydelse för elevens generella lärande och utveckling. Men det finns några tydliga exempel. I ett svenskt skolsammanhang har Ganuza & Hedman, Anne Reath Warren, Helen Avery, samt Rosén, Straszer & Wedin genomfört studier i klassrum med modersmålsundervisning. Samtliga studier visar exempel på modersmålsundervisningens betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Ganuza & Hedman undersökte i sin studie modersmålsundervisningens påverkan på utvecklingen av ordförrådet och läsförmågan hos elever med somalisk bakgrund i låg- och mellanstadiet. Studien visar att elever som deltog i modersmålsundervisningen fick bättre resultat på tester av läsning och ordförråd i somaliska än de som inte deltagit i undervisningen. Man kunde också se ett positivt samband mellan elevernas läsförståelse på somaliska och på svenska. I en delstudie från projektet undersöktes även sambandet mellan elevers läsförståelse i årkurs 4–6 och deras betyg i ämnena modersmål, svenska som andraspråk, matematik och deras sammantagna betygspoäng i årskurs 6 respektive 7. Statistiskt säkerställda resultat i studien visar att de elever som hade bättre resultat i läsförståelsen på somaliska också hade bättre generella skolresultat än andra. Resultat på testen av läsförståelse kan därför ses som en indikator på hur modersmålsundervisning och prestation i övriga skolämnen, särskilt i svenska som andraspråk och matematik, hänger ihop.

De erfarenheter som framkom i Ganuza & Hedmans undersökning kan jämföras med Jill Mehlbye med fleras jämförande dansk–svenska studie. Den studien visade på positiva samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och resultat på PISA-testet i läsförståelse på danska. Även där det togs hänsyn till socioekonomiska faktorer. Studien visade också att elever i Sverige som deltog i modersmålsundervisning nådde högre resultat i svenska och matematik, jämfört med elever som inte fått sådan undervisning. Även Ing-Marie Parszyk har visat ett positivt samband mellan modersmålsundervisning och matematikkunskapernas utveckling i skolan i sin studie, där hon följde assyriska/syrianska barns skolupplevelser och språkutveckling under 10 år.

I Skolverkets rapport *Med annat modersmål: Elever i grundskolan och skolans verksamhet* poängteras också att modersmålsundervisningen är betydelsefull inte bara för de flerspråkiga elevernas utveckling av det aktuella språket, utan även för deras kunskapsutveckling. I rapporten konstateras att elever som deltagit i skolans modersmålsundervisning lämnade grundskolan med ett högre genomsnittligt meritvärde jämfört med elever som inte deltagit i modersmålsundervisning, trots att de var berättigade till det. Det genomsnittliga meritvärdet ökade också med det antal år som eleven deltagit i modersmålsundervisningen.

Modersmålsundervisning – praktiska möjligheter och utmaningar

Modersmålsundervisningen har under de senaste åren fått en mer framträdande roll när det gäller att lyfta den språkliga mångfalden som en resurs både i skolan och i

samhället i stort, bland annat genom förändringar i kursplanerna som genomfördes 2015.

Att modersmål är ett eget ämne kan bidra till att höja det aktuella språkets status i skolsammanhang. Samtidigt visar forskning av exempelvis Jarmo Lainio att modersmålsämnet fortfarande i många avseenden är marginaliserat.

Modersmål som ämne i skolan

Enligt skollagen (2010:800) ska en elev i de obligatoriska skolformerna (grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan) som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska, erbjudas modersmålsundervisning i detta språk, om språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet och eleven har grundläggande kunskaper i språket. Om modersmålet är något av de nationella minoritetsspråken (romani chib, jiddish, samiska, finska och meänkieli) ska undervisningen *alltid* erbjudas i grundskolan och grundsärskolan oavsett språkets användning i hemmet eller om eleven har grundläggande kunskaper i språket eller inte.

I skolförordningen (2011:185) beskrivs att ”en huvudman är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk bara om

- 1) minst fem elever som ska erbjudas modersmålsundervisning i språket önskar sådan undervisning, och
- 2) det finns en lämplig lärare. Det är rektor som bedömer vem som är en lämplig lärare.” (10 §).

Det första stycket gäller inte de nationella minoritetsspråken, utan för att kunna ge undervisning i ett nationellt minoritetsspråk som modersmål räcker det med en elev i kommunen och det finns inte heller krav på grundläggande kunskaper i språket. Det beror på att man för dessa inte enbart syftar till att eleverna ska bevara och utveckla språket, utan även till att de ska få möjlighet att revitalisera ett språk som gått förlorat i generationer tidigare.

Som vi tidigare har visat i den här översikten lyfts språkets betydelse för kunskapsutveckling och lärande inom alla områden i ett mångkulturellt samhälle fram i grundläggande skrivelser i styrdokument (citerade i kapitel 1). Här framhålls även hur viktig tillgången till modersmål är.

Modersmålsundervisning har funnits i den svenska skolan sedan slutet av 1960-talet. Från början anordnades den på frivillig basis, men genom den så kallade hemspråksreformen 1977 fick kommunerna i uppdrag att inrätta modersmålsundervisning i grund- och gymnasieskolan.

Efter 1 juli 2015 består modersmålsundervisningens kursplan av två delar: 1) modersmål utom nationella minoritetsspråk och 2) modersmål som nationella minoritetsspråk med särskilda kursplaner i finska, jiddisch, meänkieli och romani chib. En särskild kursplan i samiska finns sedan tidigare. Enligt de särskilda kursplanerna i ämnet modersmål för finska, jiddisch, meänkieli och romani chib ska undervisningen syfta till att ”eleverna utvecklar kunskaper i och om språket samt kunskaper om minoritetens kultur.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla flerspråkighet, sin förståelse av omvärlden och sin identitet.”

Modersmålsundervisning

– organisation, attityder och sammanhang

Det finns stora variationer i hur modersmålsämnet betraktas och hanteras i kommuner och skolor, och hur modersmålsundervisning organiseras, vilket bland annat visas i en rapport från Skolinspektionen från 2014. Undervisningen ges ofta utanför ordinarie skoldag, i lokaler som inte är anpassade för undervisning och med bristande undervisningsmaterial. Ytterligare en faktor är att undervisningen många gånger genomförs i elevgrupper som varierar i ålder och kompetens i det aktuella språket. Även studierna av Ganuza & Hedman, Reath Warren samt Rosén, Straszer & Wedin som nämns tidigare i kapitlet ger en bild av en komplicerad situation, med högt ställda kunskapsmål, varierande språklig kompetens hos eleverna och praktiska förutsättningar för organisering av undervisningen, schema, lokaler och arbetsmaterial som ofta begränsar möjligheterna för en effektiv undervisning. Sammantaget bidrar dessa faktorer till svårigheter att genomföra den undervisning som eleverna kan tänkas behöva för att nå målen för ämnet (se bl.a. Gunilla Ladberg 2000). Ytterligare en faktor är brist på utbildade modersmåls lärare. Ett sätt att kunna erbjuda modersmålsundervisning när lärare saknas är genom fjärrundervisning.

När modersmålsundervisningen och modersmåls lärarna integrerats i skolans övriga verksamhet finns det

behov av ökad samverkan, vilket framgår av en studie av Avery. Samverkan som kan bidra till att elevernas språkliga kunskaper och erfarenheter värdesätts som resurser, visar studier av Wedin & Wessman samt Straszer & Wedin.

Även om de organisatoriska förutsättningarna lämnar mycket att önska, finns exempel på hur viktigt arbetet med modersmål är, inte minst för elevernas identitetsskapande. Exempelvis visar en studie av Straszer om språkval och identitet hos andragenerationens ungrare i Sverige, att unga vuxna som under sin barndom fått modersmålsundervisning i ungerska ansåg det viktigt för sin fortsatta användning av ungerska och upprätthållandet av en flerspråkig identitet. Trots att de själva ofta upplevde undervisningens innehåll som varierande och inte alltid särskilt effektiv, var det betydelsefullt att ha fått möjlighet att delta i undervisningen och få träffa modersmåls lärare och jämnåriga med liknande språklig bakgrund. Modersmålsämnets betydelse för identitetsutveckling och välmående poängteras även av tidigare forskning. Det har visat sig i forskning av bland andra Hyltenstam, Susan Gal och Jerzy Smolicz, att hos vissa individer är ett bevarat språk en nödvändig förutsättning för bevarad etnisk identitet och i detta har då modersmålsundervisning en viktig roll.

Vårdnadshavares attityd till modersmålsundervisningen står i fokus i en av Språkrådets undersökningar, som presenteras i en rapport från 2014. I en enkät undersöktes familjers inställning till modersmålsundervisning i finska, persiska och somaliska. Studien visar att de cirka 200 föräldrar som svarade på enkäten anser att

modersmålsundervisningen utvecklar kunskaper i det aktuella språket, men inte bidrar till lärande inom andra ämnen. I undersökningen lyfte tillfrågade föräldrar även fram modersmålsundervisningens nytta för att stärka elevers identitet, och de uppskattade dess bidrag till att förstärka barns kontakt med släkt och familj som talar det aktuella språket. Även i en tidigare mindre fallstudie av Straszer värderas modersmålsundervisningen högt av föräldrar. Dessa föräldrar, vars barn har deltagit i modersmålsundervisning i ungerska, uppskattade modersmålsundervisningen generellt, och betonade vikten av att barnen får undervisning regelbundet av en utbildad modersmåls lärare, och även ämnets identitetsstärkande roll genom att barn med liknande språklig och kulturell bakgrund får möjlighet till social samvaro. Detta bidrog enligt dem till upprätthållandet av barnens motivation och intresse för ämnet. Modersmålsgruppens heterogenitet när det gäller elevernas ålder och kunskapsnivå, var något som dessa föräldrar såg som positivt bidrag till barnens utveckling av nya kunskaper.

Förutsättningar för modersmåls lärarna att genomföra sitt uppdrag

I debatten om modersmålsundervisning lyfts ofta lärarnas yrkesroll och kompetens fram. Modersmåls läraren är ämneslärare, vilket i sig är en myndighetsutövning som bland annat innefattar betygssättning. Modersmåls läraren arbetar i praktiken på samma sätt som övriga ämneslärare, dvs. planerar och genomför undervisningen, bedömer och betygssätter eleverna, har kontakt med vårdnadshavarna samt utvärderar och utvecklar sin

undervisning. Utöver detta har modersmållärare ofta ett mer omfattande uppdrag som innebär en förmedlande och brobyggande roll mellan skolan och hemmet. I vissa fall är det modersmållärarna som även genomför studiehandledning på modersmålet.

Undersökningar har visat att modersmållärare ofta upplever en låg status. De tillhör ofta inte de fasta arbetslagen i skolan, eftersom undervisningen i många fall sker på flera olika skolor och utanför schemalagd tid. I en rapport från Göteborg av Sally Jonsson Lilja svarade många av modersmållärarna att de upplevde utanförskap, saknade samtal med övriga lärare och att deras egna kunskaper inte kom skolan till godo. Även i en studie från 2013 av Svensson & Torpsten berättade modersmållärare om sina upplevelser av att känna sig underlägsna och ha låg status. Ännu opublicerad forskning av Straszer & Wedin pekar på att modersmållärare som är stationerade på en skola och därmed får möjlighet att bedriva modersmålsundervisning integrerad i skolans dagliga arbete, kan uppnå en god position och att deras arbetsinsatser blir synliga och uppskattade.

Trots den komplexitet som modersmållärarnas yrkesroll innebär finns det inte någon generell lärarutbildning för modersmållärare, även om uppdragsutbildningar ibland erbjuds både för lärare i nationella minoritetspråk och i övriga modersmål. Det råder också en stor brist på lärare i modersmål enligt en undersökning bland Sveriges 290 kommuner som Jennie Spetz gjorde på uppdrag av Språkrådet 2012. Av de 154 kommuner som deltog i den undersökningen var det bara var femte kommun som kunde erbjuda alla flerspråkiga elever

modersmålsundervisning. Bristen på modersmåls lärare medför att elevers rätt till undervisning i modersmålet inte alltid kan realiseras, något som både Skolverket och Skolinspektionen påpekat.

Sammanfattningsvis kan konstateras att i den pågående forskning vi kan ta del av kan man se att en modersmålsundervisning som ges regelbundet, integrerad i skoldagen och stationerad i ett eget klassrum med en lärare som är anställd att undervisa där under skoltid får en högre status, jämfört med den typ av modersmålsundervisning som de flesta undersökningar handlar om, nämligen en avskild undervisning med varierande undervisningslokal och ambulera nde lärare.

Didaktiska möjligheter inom modersmålsämnet

När det gäller direkta didaktiska frågor om modersmålsundervisning i Sverige saknas ännu forskning. I rapporter från Skolverket och Skolinspektionen, liksom i litteratur av bland andra Ladberg och Hyltenstam, som inriktar sig på flerspråkiga elever har behovet framhållits av att modersmålsundervisningen bedrivs parallellt med undervisning i övriga ämnen. Studier av Wedin & Wessman samt Straszer & Wedin om modersmålsundervisning som inkluderats i ordinarie verksamheten schemamässigt och lokalmässigt visar på en positiv påverkan på lära res och elevers trivsel och känslan av trygghet och engagemang. Men här saknas ännu studier som visar på eventuella effekter på språk- och kunskapsutveckling. Med tanke på de varierande förutsättningarna för modersmåls lärarna och modersmålsämnet är generell kunskap svår att skapa.

Didaktiskt material

När det gäller didaktiskt material i form av läromedel för olika modersmål varierar tillgången beroende på det aktuella språket och modersmållärares möjligheter att exempelvis skaffa in material från länder där det aktuella språket används i undervisning. Det är svårt att använda läromedel producerade i länder där eleverna befinner sig i ett förstaspråkssammanhang och därmed använder det aktuella språket både i och utanför skolan. Det kan också vara ett problem att i svensk skola använda böcker som är anpassade för ett annat utbildningssammanhang. Därför är egenproduktion genom samarbete mellan modersmållärare och även mellan olika språk värdefulla. Även sociala medier är en källa som många modersmållärare använder sig av för att utbyta både traditionella och digitala läromedel. I våra kontakter med modersmållärare på olika skolor har vi sett exempel på att grupper av modersmållärare har skapat både nationella och transnationella nätverk eller samarbetsformer med lärare eller institutioner där språket används i skolsammanhang, vilket möjliggjort visst utbyte och produktion av didaktiskt material.

Betydelsen av samverkan för modersmålsundervisningen

Ett sätt att stärka modersmålsundervisningen är genom samverkan mellan modersmållärare och andra lärare. Genom att utveckla organisationsformer där ämnet inkluderas i övrigt skolarbete och didaktiska upplägg som kopplar samman modersmålsämnet med övriga ämnen kan den knappa undervisningstiden utökas.

Men detta förutsätter att samverkan sker på likvärdiga villkor, så att inte modersmålsämnet behandlas som ett stödämne för övriga ämnen. Här kan exempelvis transspråkande arbete med skrivande av flerspråkiga texter vara en väg, vilket exemplifieras i publikationer av Wedin samt Wedin & Wessman.

Genom att belysa ett ämnestema med texter på flera språk kan modersmålsundervisningen samverka på ett tydligt sätt med undervisningen i andra ämnen. För yngre elever kan berättande, i form av eget sagoskrivande och läsande av berättelser vara ett sådant samverkansområde. Äldre elever kan skriva berättelser på flera språk och läsa dessa för yngre elever. För äldre elever kan särskilt arbete inom samhällsorienterade ämnen erbjuda möjligheter till samarbete som alla inblandade parter kan gynnas av. Till exempel kan elevernas olika bakgrund bidra till undervisningen genom att de diskuterar frågor om hur de uppfattar demokrati, etik och samtidspolitik ur olika aspekter. Aktuella samhällshändelser kan diskuteras med grund i sökningar på digitala nyhetssidor på olika språk, och därmed både stärka elevers utveckling av sina olika språk och bidra till att vidga undervisningens innehåll. Vilken form den här samverkan kan ske inom är beroende av modersmålsundervisningens organisation, där vissa samverkansformer är enklare när modersmåls lärare finns stationerade på enskilda skolor medan andra är lämpligare för samverkan med ambulerande modersmåls lärare.

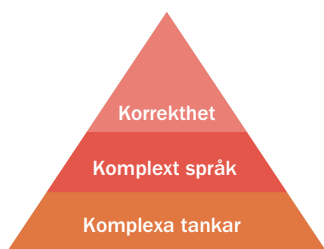
I tidigare kapitel har uppgifter kopplade till vårdnadshavare eller andra personer med samma språk nämnts som ett sätt att stärka arbetet med flerspråkighet. Det

gäller även i högsta grad i undervisningen i modersmålsämnet. Det kan exempelvis handla om uppgifter som innebär att elever samlar information om sin egen bakgrund, om traditioner i länder kopplade till respektive modersmål eller om annat där anhöriga och andra representanter för samhället kan utgöra resurser. Gott samarbete med vårdnadshavare och även med språk- och kulturföreningar kan vara betydelsefullt och stödja eleverna. Modersmåls läraren kan även skapa uppgifter som kopplar samman elever från olika grupper och skolor när det gäller ambulerande lärare, så att exempelvis äldre elever kan använda sin kunskap för att skriva till eller berätta för de yngre. Även nyanlända elevers språkliga kompetens, som ofta är mer utvecklad i det aktuella språket, kan användas för att stötta de elever vars färdigheter i språket är mer begränsade. Det blir då värdefulla tillfällen för de nyanlända eleverna att få visa sina färdigheter och framstå som de kompetenta elever de är, under den känsliga tid när de ännu är i starten av utvecklingen i svenska.

Att stimulera språkutvecklingen

Frågor om korrekthet aktualiseras speciellt för modersmåls lärare. Kompetensen i det aktuella språket kan variera mycket bland eleverna, vilket ofta blir synligt just när det gäller språklig korrekthet och i synnerhet vid läsning och skrivning. Den elev som utanför modersmålsklassrummet bara möter modersmålet i sin hemmiljö, och då kanske ofta blandat med svenska, utvecklar ofta sitt tänkande skol- och ämnesspecifika frågor i högre grad på svenska än på modersmålet.

Detta innebär att man i en skolsituation, när man förväntas uttrycka skolrelaterad kunskap på modersmålet, kanske använder språket på ett sätt som betraktas som mindre korrekt. Detta illustrerar Ladberg genom vad hon kallar kunskapspyramiden:



Figur 6. Efter Ladberg 2000.

Med bilden illustreras att eleven först utvecklar förmåga att uttrycka komplexa tankar. För vissa modersmåls-elever sker detta i första hand på svenska. Därefter kan eleven utveckla förmågan att uttrycka detta även på modersmålet. Eleven kommer då förmodligen att först i ett senare skede kunna uttrycka detta på ett sätt som stämmer överens med etablerade normer.

Även användning av digitala medier kan vara ett sätt att stimulera till användning av modersmålet utanför undervisningen, exempelvis genom att ge uppgifter som inkluderar sociala medier eller att visa på spel och andra digitala verktyg som kan vara aktuella. Genom olika digitala verktyg och sociala medier kan man etablera kontakter med andra jämnåriga via det aktuella språket. Också andra former av populärkultur kan bidra,

som barnprogram, musik och filmer som vänder sig till den aktuella åldersgruppen. Detta kan också vara ett effektivt sätt att stärka positiva attityder till det aktuella språket som modernt och användbart. I minoritetsspråks-sammanhang, exempelvis när det gäller revitalisering av språk, har just digitala medier, digitala spel, tv-program och populärkulturell aktivitet riktade till barn och ungdomar visat sig vara ett verksamt sätt att stärka intresset och engagemanget hos de unga. Exempelvis när det gäller samiska i Sverige, Norge och Finland har tv-program, populärmusik, tv- och dataspel samt andra former av digitala och sociala medier fått stor betydelse i revitaliseringsprogram för unga. Den statliga utredningen SOU 2017:60 framhåller också vikten av att prioritera ungdomars delaktighet i revitalisering av de nationella minoritetsspråken.

Studiehandledning på modersmål – organisation och förutsättningar

För flerspråkiga elever kan studiehandledning på modersmålet vara av avgörande betydelse för deras möjlighet att fortsätta sin kunskapsutveckling i olika ämnen och uppnå den kunskapsnivå som de har potential till. Studiehandledning på modersmålet blir ett sätt att underlätta för eleven att använda alla sina språkliga resurser i lärandet.

Rätten till studiehandledning på modersmål

Rätten till studiehandledning regleras i skolförordningen och är kopplad till elevens behov, främst när det gäller att utveckla ämneskunskaper. Även om studiehandledning

ofta erbjuds främst nyanlända elever, kan behovet även finnas hos andra elever som har svenska som andraspråk. Dessa elever står inför den dubbla uppgiften att lära sig ämneskunskaper på ett andraspråk som de också samtidigt utvecklar.

Även om skolförordningen tydligt kopplar rätten till studiehandledning till individuella behov hos eleven, visar en rapport från Skolinspektionen och forskning av t.ex. Nilsson Folke på stora brister i studiehandledning på modersmålet för nyanlända elever. Elever som får undervisning i förberedelseklass ska så snart som möjligt delta i undervisningen i ordinarie undervisningsgrupp, och i den övergången är studiehandledning ett stöd som möjliggör deltagande och kunskapsutveckling. Men Nilsson Folkes forskning visar att stödet ofta försämras när eleven går till ordinarie klass, trots att den är särskilt viktigt under denna period. I Skolinspektionens rapport från 2017 om studiehandledning på modersmål synliggörs brister både i fråga om mängd och kvalitet, samt när det gäller att den inte utgår från elevens behov.

Studiehandledning kan därigenom förstås som en fråga om likvärdighet, men också som en del av skolans kompensatoriska uppdrag, där skolan ska ge förutsättningar för alla elever oavsett bakgrund, att utveckla kunskaper i skolans alla ämnen. En grundprincip i den svenska skollagen är att utbildningen ska vara likvärdig men också kompensatorisk, eftersom den ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov. Elever ska få stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt, och en strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens

och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (skollagen 1 kap. 4 §).

Studiehandledning bidrar till att elever som nyligen påbörjat sin utveckling av svenska som andraspråk får möjlighet att delta i undervisning i andra ämnen genom att de kan använda sina språkliga erfarenheter som resurser i vad som kan innebära ett transspråkande arbetssätt. Detta är av stor vikt för att eleverna inte ska förlora den ämneskunskap som de har med sig vid migrationen till Sverige, utan istället få möjlighet att fortsätta utveckla den.

Studiehandledarens yrkesroll

De personer som arbetar som studiehandledare är en mycket heterogen grupp. Till skillnad från modersmåls-lärare, för vilka lärarlegitimation erbjuds utan att vara ett krav, ställs inga krav i lagar och förordningar på studiehandledares utbildning eller kompetens. Det är rektorn som i varje enskilt fall bedömer om någon är lämplig för tjänsten som studiehandledare.

Studiehandledarens uppdrag är komplext och ställer krav på goda kunskaper i skolans ämnen. I studier som Rosén, Straszer & Wedin gjort visar studiehandledarnas egna berättelser att ett väl utvecklat skolspråk på både svenska och det aktuella språket samt goda didaktiska kunskaper för att planera och genomföra studiehandledningen och viss form av undervisningen är nödvändiga faktorer. Detta även om det alltid är läraren som i sin myndighetsutövning har ansvaret för elevens kunskapsinhämtning och därmed undervisningen. Skolverket listar ett antal faktorer som kan påverka studiehandledarinsatsen positivt, bland annat att studiehandledaren

behärskar modersmålet, har utvecklad språklig medvetenhet, är pedagogisk kunnig, är förtrogen med svensk skola, är målfokuserad och är ämneskunnig. Men studiehandledaren är ofta inte utbildad lärare, utan ansvaret för elevens lärande ligger hos klass- eller ämnesläraren. För att studiehandledningen ska kunna genomföras på ett adekvat sätt krävs därför ett organiserat samarbete mellan studiehandledaren och läraren, vilket i sin tur ställer krav på skolledningen att säkerställa att det blir möjligt att genomföra.

Både modersmållärarna och studiehandledarna kan betraktas som brobyggare mellan skolan och hemmet, och därför är det viktigt med ett fungerande samarbete mellan modersmållärarna, studiehandledarna och övrig skolpersonal. (Se också avsnittet om kontakt med vårdnadshavare i kapitel 4.) Studiehandledning på modersmålet är visserligen ett temporärt stöd tills dess att eleven kan följa den ordinarie undervisningen, som då ofta enbart ges på svenska. Samtidigt kan närvaron av studiehandledare bidra till ökad medvetenhet hos ämnes- och klasslärarna om vikten av att eleverna får möjlighet att använda sina olika språkliga repertoarer i lärandet.

Studiehandledningens mångfacetterade karaktär

En studie om studiehandledningens praktik genomförd av Rosén, Straszer & Wedin visar på studiehandledningens mångfacetterade karaktär, där studiehandledaren ger stöd och möjliggör elevers deltagande i undervisningen när det gäller kunskapsinnehåll, språkutveckling och social samvaro. Studien visar att studiehandledaren kan bidra till trygghet för eleven, men också till ökat

självförtroende och engagemang när eleverna får förbättrade möjligheter att delta i skolans verksamhet. I tidigare kapitel i översikten har vi visat att det är positivt både för språkutveckling och kunskapsutveckling i skolans alla ämnen att elever får möjlighet att använda sina språk som resurser. Det är dessutom viktigt i fråga om social rättvisa och erkännande. Förutom att bidra med stötning när det gäller ämneskunskaper är studiehandledaren ofta en bro till ordinarie klassrumsundervisning och den sociala samvaron där.

Studiehandledningens funktion som stöd för elevers kunskapsutveckling bygger på samarbete mellan klass- och ämnesläraren och studiehandledaren. Även om den ofta sker på det språk som används i elevens hem, kan den även ske på ett tidigare skolspråk som inte är det språk som används i hemmet. Därför kan studiehandledningen i huvudsak ske på ett annat språk än det språk som eleven har modersmålsundervisning i. Samtidigt visar de få studier av studiehandledningens språkliga villkor som finns, av Reath Warren samt Rosén, Straszer & Wedin att själva studiehandledningen involverar användande av flera olika språk, liksom en kombination av olika modaliteter som tal och skrift, med användning av papper och penna, böcker, internet och digitala medier. I studierna framkommer även att studiehandledaren inte bara tolkar och översätter, utan även många gånger kreativt och medvetet deltar i undervisningen genom att förklara, förtydliga, exemplifiera och konkretisera det aktuella stoffet. Studiehandledningen innebär alltså en komplex verksamhet som vi trots att studiehandledning mycket

länge har erbjudits eleverna i svensk skolan ännu har lite forskningsbaserad kunskap om.

Som nämnts ovan förutsätter en framgångsrik studiehandledning ett organiserat samarbete mellan studiehandledare och lärare. Studiehandledaren måste ha tillgång både till lärarens och elevens planering. I ett norskt sammanhang har Joke Dewilde studerat tvåspråkiga lärare med fokus på samarbete. Studien innefattade två tvåspråkiga lärare (somaliska och arabiska) som undervisade i modersmål, men som också genomförde uppgifter som kan jämföras med studiehandledning i form av tvåspråkig undervisning eller stödundervisning. I likhet med vad som betonats tidigare synliggjorde studien vikten av samarbete mellan de tvåspråkiga lärarna och andra ämneslärare samt de varierande och dynamiska uppdrag som de tvåspråkiga lärarna hade.

Genomförande av studiehandledning på modersmål

Studiehandledningens form eller innehåll regleras inte i förordningar utan här finns en stor variation, som en granskning av Skolinspektionen 2017 visat. I avsaknad av tydligare regler kan Skolverkets stödmaterial *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever* visa inriktningen för hur studiehandledningen kan planeras, organiseras och genomföras.

Sedan 2016 är kartläggning av nyanlända elevers kunskaper och färdigheter utifrån Skolverkets kartläggningsmaterial steg 1 och 2 obligatoriskt. Men för att kunna planera undervisning och studiehandledning

i skolans ämnen kan med fördel kartläggningsmaterialet steg 3 för respektive ämne användas. Kartläggningen ska för nyanlända elever vara en grund för avgörande av omfattning av studiehandledningen, likväl som för dess upplägg för varje enskild elev. För elever som inte är nyanlända men bedöms ha behov av studiehandledning kan någon form av kartläggning göras i de aktuella ämnena eller ämnet, för att kunna planera och genomföra studiehandledningen så att den möter eleven på rätt nivå i ämneskunskaperna.

Studiehandledning på modersmål kan betraktas som en form av stöttning, i enlighet med ett sociokulturellt perspektiv på lärande och i synnerhet med Gibbons forskning som tagits upp tidigare i översikten. Stöttningen i form av studiehandledning är temporär och ska finnas till dess att eleven kan delta i undervisningen på egen hand. I vissa fall kan stöttningen främst vara språklig, det vill säga att eleven redan har ämneskunskapen men ännu inte kan kommunicera den på svenska. I de flesta fall inbegriper dock studiehandledningen stöttning av både språk och ämnesinnehåll, eftersom den ämneskunskap som ska läras är ny för eleven. Stöttningen blir därmed inte enbart språklig utan innefattar både språk och ämneskunskap.

I vad som brukar kallas språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt riktas fokus ofta enbart mot utveckling av svenska, och då mot det kunskapsrelaterade språket, det språk som används för att uttrycka den aktuella kunskapen. För inkludering av elevers varierade språk i denna process är studiehandledare ovärderliga.

Före, under eller efter undervisningstillfället

Studiehandledning kan ske på elevens modersmål eller på tidigare skolspråk. Den sker ofta i ett transspråkande sammanhang, i kombination med att svenska används. Den kan genomföras före, under och efter lektioner. Den kan vara i helklass, grupp eller individuell, men ska alltid utgå från den enskilda elevens behov.

När studiehandledningen sker *före* undervisningstillfället kan studiehandledaren förbereda eleven genom att på modersmålet förklara det aktuella stoffet för eleven. Samtidigt kan eleven förberedas genom att man övar de svenska termer som är betydelsefulla. Detta är lämpligt exempelvis inför en lärarledd genomgång av ett visst stoff. Genom denna förberedelse har eleven fått större möjlighet att förstå lärarens genomgång i ordinarie undervisning, så att eleven då får möjlighet att koncentrera sig på hur den aktuella kunskapen uttrycks på svenska. Detta kan även vara aktuellt inför läsning av en längre text eller inför grupparbete med klasskamrater. Förberedelsen ökar elevens möjlighet att tillgodogöra sig och aktivt delta i undervisningen i ordinarie klassrum.

Studiehandledning under ett aktuellt moment kan ske i helklassundervisning, vid grupparbete och vid enskilt arbete. När den aktuella elevgruppen utgör en stor del av klassen kan studiehandledaren komplettera lärarens undervisning, genom att läraren gör paus så att studiehandledaren kan förklara för eleverna. Studiehandledaren kan också sitta nära en eller några få elever och översätta det som sägs direkt till dem. Inte i några av dessa fall ges större utrymme till förklaring utöver den som ges av ordinarie lärare. Vid enskilt arbete kan studiehandledare

antingen gå runt och hjälpa olika elever eller sitta ner vid den eller de elever som behöver stöd via modersmålet. Studiehandledaren kan även ta med en elev, eller en grupp av elever, till angränsande rum för att ge enskilt stöd. I en studie av Rosén, Straszer och Wedin visades att vid sådana tillfällen är kommunikationen mellan studiehandledaren och läraren extra viktig, både före och efter själva handledningstillfället.

Studiehandledning *efter* kan antingen ske efter att studiehandledaren själv medverkat vid det ordinarie undervisningstillfället eller när läraren och studiehandledaren har kommit överens om vilket innehåll som ska bearbetas. Tidigare nämndes att läromedel från andra länder många gånger är svåra att använda i modersmålsundervisningen. Däremot kan de vara användbara vid studiehandledning, eftersom de kan ge både studiehandledaren och eleven stöd när det gäller hur motsvarande kunskap och ämnesrelaterade begrepp kan uttryckas i sammanhang där det aktuella språket är undervisningsspråk. Men det är viktigt att ämnes- och klassläraren samt studiehandledaren för en dialog om undervisningens innehåll i relation till de läromedel som används.

Även om flera forskare sedan länge betonat vikten av att elever får möjlighet att använda sitt eller sina modersmål som resurs för lärande finns bara begränsad forskning om studiehandledning specifikt. Anne Reath Warren har forskat om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet. Hon beskriver studiehandledning som en flerspråkig aktivitet, eftersom den alltid involverar minst två språk – det aktuella språket och svenska. Hon lyfter fram att användandet av

flera språk i studiehandledningen syftar till att stötta elevernas lärande på olika sätt, till exempel genom omformulering och översättning, förklaring och diskussion, metalingvistik medvetenhet, medvetenhet om uppgiften och sociokulturell medvetenhet. Studiehandledningen kan också möjliggöra transspråkande där elever och studiehandledare får använda sina språkliga repertoarer som en resurs i lärandet.

Både det temporära stöd som studiehandledning på modersmål utgör, och deltagande i modersmålsundervisningen som sker kontinuerligt och parallellt med annan undervisning under elevens hela skolgång inverkar gynnsamt på elevens övergripande språk- och kunskapsutveckling (Hyltenstam 2007). Genom närvaron av olika personalkategorier i skolan, som studiehandledare, modersmåls lärare, ämneslärare, klasslärare och lärare i svenska som andraspråk, finns många möjligheter att i ett utvecklat samarbete skapa både arbetsformer och former för undervisningens organisation på sätt som gynnar alla elever.

LÄSTIPS

Kärsten-Eblin Gilda & Otterup Tore (2018.) *En god fortsättning*. (Kapitel 8 och 9) Lund: Studentlitteratur.

Reath Warren, Anne (2017). *Developing Multilingual Literacies in Sweden and Australia: Opportunities and Challenges in Mother Tongue Instruction and Multi-lingual Study Guidance in Sweden and Community Language Education in Australia*. PhD diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Sammanfattning och blickar framåt

I detta sammanfattande kapitel visar vi på de vinster som användning av flerspråkiga resurser i undervisningen i skolan kan föra med sig för elever lärare och övrig skolpersonal. Det gäller både det transspråkande arbetet i klassrummet och betydelsen av studiehundledning på modersmålet och undervisning i elevens modersmål. I ett vidare perspektiv handlar det också om fördelar för hela samhället i stort.

Flerspråkighet i klassrummet – gemensamma vinster

Kognitiv utveckling samt språk- och kunskapsutveckling

Forskning och praktiska exempel i den här översikten visar att flerspråkigt arbete ger resultat på många olika sätt för elevers kognitiva utveckling med medföljande positiv språk- och kunskapsutveckling.

Identitetsutveckling

I den här boken har vi på många ställen framhållit hur viktigt det är att stödja flerspråkiga elevers identitetsutveckling genom att bejaka deras flerspråkighet och mångkulturalitet. Ett sådant arbete kan stärka elevernas självbild och bidra till att de känner att det de har med sig in i lärandesituationen är av värde.

Flerspråkiga vårdnadshavare kan involveras i skolarbetet

Samstämmig forskning världen över visar på positiva effekter när föräldrar aktivt deltar i sina barns kunskapsutveckling. Flerspråkiga elevers föräldrar har på många sätt varit utestängda från denna möjlighet av olika anledningar, och forskning visar att så fortfarande är fallet. Men mycket går att vinna om föräldrar bjuds in att delta och få insikt i sina barns undervisning.

Kompetenta och kvalificerade medborgare i ett mångfaldssamhälle

Om skolan utnyttjar de flerspråkiga och kulturella resurser som finns i klassrummet, ger de alla elever oavsett bakgrund möjlighet att som vuxna bli insiktsfulla medborgare med ett interkulturellt och demokratiskt förhållningssätt i ett mångfaldssamhälle.

Flerspråkiga elever som redan vid sitt inträde i skolan får använda alla sina språkliga och kunskapsmässiga resurser får också möjlighet till god kunskapsutveckling och kompetens i båda första- och andraspråket. För hela samhällets del innebär det att det kommer att finnas ett stort antal medborgare som har bred språklig kunskap och som har utvecklat en kritisk, mångfacetterad litteracitet.

Ny kunskap för hela skolan

I ett klassrum där flerspråkighet ses som och används som resurs är de interkulturella inslagen en naturlig del, vilket blir berikande för alla elever och också för läraren. Det möjliggör insyn i andra sätt att tänka, nya lärodomar och ny kunskap. En syn på flerspråkighet som resurs innebär att elevers varierade språkliga resurser

betraktas som tillgång och som något som tillför skolan och undervisningen något.

Tiden

Användande av flerspråkiga resurser i lärandet innebär för flerspråkiga elever att de får tidsvinster, genom att de kan fortsätta sitt lärande och inte behöver stanna upp i sin kunskapsutveckling för att först lära sig svenska.

Måluppfyllelse?

En viktig fråga för lärare är naturligtvis om ett visst sätt att arbeta kan ge ökad måluppfyllelse. Elevers resultat beror så klart på många olika faktorer. Forskning av exempelvis Cummins & Early samt García visar att elever får bättre resultat om de får använda alla sina språk som resurser. Men det finns hitintills endast en begränsad svensk forskning som visar korrelation mellan måluppfyllelse och arbete med flerspråkiga resurser i klassrummet. Det finns dock många andra tydliga vinster för lärare och skolläring i att elever får utnyttja sina flerspråkiga resurser i lärandet – varav den största vinsten är att de kan utföra sitt uppdrag utifrån de styrdokument som reglerar verksamheten.

Kunskapsutveckling i en globaliserad skola

I den här kunskapsöversikten har vi lyft fram resultat från internationell och svensk forskning och annan systematiskt framtagen kunskap som berör hur flerspråkighet kan användas som resurs i lärande och undervisning. De underlag vi har presenterat är bara ett litet axplock av en världsomfattande forskning

med inriktning mot bland annat utbildningsvetenskap, språkvetenskap, sociologi, psykologi och pedagogik.

Synen på språket som människans främsta redskap för lärande har genomsyrat kunskapsöversikten och därför har vi lyft frågor som handlar om hur lärare och övrig skolpersonal kan uppmuntra och stötta flerspråkiga elever för att de ska kunna använda sina språkliga förmågor och erfarenheter i sitt lärande och sin kunskapsutveckling. Det finns en omfattande nationell forskning om flerspråkighet och i en del av den belyses klassrums-situationer varifrån vi hämtat de flesta av våra exempel.

I sin bok *Skola på vetenskaplig grund* lyfter Andreas Ryve, Kirsti Hemmi & Per Kornhall ett antal villkor som ska vara uppfyllda för att en skola ska följa skollagens 1 kap 5 § om att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ett villkor är att skolledningen tar sitt ansvar att leda verksamheten på så sätt att lärare får möjlighet att ta del av forskning och vidareutveckling, att den initierar kollegiala samtal för utveckling av verksamheten med följd att lärare får tillfälle till en bra undervisning. Sett till den forskning vi tar upp i den här kunskapsöversikten är det av största vikt att skolledare beaktar den forskning som ligger till grund för att flerspråkighet ses som en resurs för alla elever i skolan, och banar väg för lärares möjligheter att tillämpa flerspråkighet i klassrummet.

Den kunskap som presenterats i den här översikten visar på att en undervisning som bejakar flerspråkighet som resurs skapar nya möjligheter. Vår förhoppning är att denna syn på flerspråkighet och interkulturalitet kan

inspirera till förhållningsätt och undervisningsformer, där flerspråkiga elevers samlade språkliga resurser tas tillvara för kunskapsmässig och personlig utveckling.

Referenser

Kapitel 1. Flerspråkighet som norm

- Allard, Karin (2017). Flerspråkighet och teckenspråkiga miljöer. I: Åsa Wedin (red.): *Språklig mångfald i klassrummet* (137–158). Stockholm: Lärarförlaget.
- Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (503–537). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (547–577). 2:a utg. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin; London: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bunar, Nihad (2015). Inledning. I: Nihad Bunar (red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (9–36). Stockholm: Natur & Kultur.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014). Introduction. I: Jean Conteh & Gabriela Meier (red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (1–14). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010). *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching*. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.
- Cummins, Jim (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis*. *Working papers on bilingualism*. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. TESOL symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting (1–18). Bogazici University, Istanbul.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.

- Haglund, Charlotte (2004). Flerspråkighet och identitet. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (359–388). Lund: Studentlitteratur.
- Hansegård, Nils-Erik (1968). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus Bonnier.
- Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, (2016). Inledning. I: Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva. *Skolans möte med nyanlända* (9–19). Stockholm: Liber.
- Lambert, Wallace. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. I F. E. Abour & R. D. Meade (red.), *Cultural factors in learning and education* (91–122). Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lindahl, Camilla (2015). *Tecken av betydelse. En studie av dialog i ett multimodalt tvåspråkigt NO-klassrum*. Avh. Stockholms universitetet.
- Lgr11, Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Gy11. Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lucas, Tamara & Katz, Anne (1994). *Reframing the Debate: The Roles of Native Languages in English-Only Programs for Language Minority Students*. TESOL: Quarterly, 28:3.
- Otterup, Tore (2005). "Jag känner mej begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktioner bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Skolverket (2012). *Greppa språket: Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket. Svensk författningssamling 2009:600. *Språklagen*. Kulturdepartementet.
- Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2015). *Elevers förhållningssätt vid övergång från monolingvistisk undervisning till translanguaging i klassrummet*. Konferenspaper. Translanguaging: Practices, skills and pedagogy, 20–22 april, 2015. Falun: Högskolan Dalarna.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*.
- Williams, Cen (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I: Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red.), *The language policy: Taking stock* (39–78). Llangefni: Community Associations Institute.
- Wedin, Åsa (2013). Skrift och mobilitet hos flerspråkiga ungdomar. I: Åsa Wedin & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge: Harvard University Press.

Kapitel 2. I den mångkulturella och flerspråkiga skolan

- Aukrust, Vibeke Grøver (2005). *Tidig sprogstimulering og livslang læring – en kunskapsoversikt*. Universitetet i Oslo; Rapport utarbetad åt Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (503–537). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Baker, Colin (2001/2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5:e utg. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boukaz, Laid (2007). *Parental involvement in school*. Malmö: Malmö högskola.
- Brorsson Norberg, Birgitta & Lainio, Jarmo (2015). *Litteratur och språk. Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen*. Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Edwards, Viv & Pritchard Newcombe, Lynda (2006). Back to Basics: Marketing and Benefits of Bilingualism to Parents. I: Gracia, Ofelia, Skutnabb-Kangas och María E. Torres-Guzman. *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization* (137–149). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Elmeroth, Elisabet (1997). *Alla lika – alla olika: skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hernandez, Arturo E., & Li, Ping. (2007). Age of acquisition: Its neural and computational mechanisms. 638–650. *Psychological Bulletin*, 133(4).
- Francia, Guadalupe (2013). Svenska som andraspråk: literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I: Sangeeta Bagga-Gupta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (red.). *Literacypraktiker i och utanför skolan* (107–125). Malmö: Gleerups.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Gibbons, Pauline (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*. Vol. 1:1/2 (2015). 54–74.
- IDA-projektet i Västerås (www.idaenheten.se/om-ida).
- Juvonen, Päivi (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända. I: Nihad Bunar (red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (139–176). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kraschen, Stephen D. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.
- Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, (2016). Inledning. I: Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva. *Skolans möte med nyanlända* (9–19). Stockholm: Liber.
- Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I: Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket* (57–91). Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Anna & Lund, Stefan (2016). *Skolframgång och mångkulturell inkorporering*. I: Anna Lund & Stefan Lund (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället* (13–35). Lund: Studentlitteratur.
- Miramontes, Ofelia B. (1997). Quality instructional planning for language minority students: A total school commitment. I: Sjögren, Annick (115–126). *Language and Environment: A Cultural Approach*

- to Education for Minority and Migrant Students.*
Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Nilsson Folke, Jenny & Axelsson, Monica (2013).
“Welcome to Sweden”: Newly arrived students’
experiences of pedagogical and social provision
in introductory and regular classes. *International
Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1),
329–364.
- Nilsson Folke, Jenny (2015). Från inkluderande
exkludering till exkluderande inkludering. I: Nihad
Bunar (red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och
inkludering* (37–80). Stockholm: Natur & Kultur.
- Obondo, Margaret (1999). Olika kulturer, olika språk-
socialisation – konsekvenser för utbildning och social
integrering av invandrabarn. I: Axelsson, Monica
*Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som
resurs* (36–60). Rinkeby: Språkforskningsinstitutet i
Rinkeby.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra. Minoritets-
elevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan.*
Stockholm: HLS förlag.
- Paulin, Arja (1994). *De mångkulturella klassernas
didaktik. En studie i praktik och teori.* Stockholm:
Lärarhögskolan Stockholm.
- Rodell Olgaç, Christina (1999). Interkulturella
arbetsätt i en förberedelseklass – att lära av sina
romska och somaliska elever. I: Axelsson, Monica
*Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som
resurs* (61–79). Rinkeby: Språkforskningsinstitutet i
Rinkeby.

- Salameh, Eva-Kristina (2011). Grammatisk och fonologisk utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*. 177–204.
- Salameh, Eva-Kristina (2013). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Salameh, Eva-Kristina, Håkansson, Gisela & Nettelblatt, Ulrika (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39. 65–93.
- Saville Troike, Muriel (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2. 199–120.
- Sharif Hassan (2017). *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Siekkinen, Frida (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare*, 1/17. 27–51.
- Skolinspektionen *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2015), *Nationella minoriteter i förskola, förskoleklass och skola*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, Max (2013). *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs: Några kritiska aspekter*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Svensson, Gudrun (2015). Skolförlagda universitetskurser i svenska som andraspråk. I: Maria Lindgren, Gudrun Svensson & Elisabeth Zetterholm (red.), *Forskare bland personal och elever: Forskningsamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola (9–30)*. Växjö och Kalmar: Linnaeus University Press.
- Svensson, Gudrun (2016). Från enspråkig norm till flerspråkighet som resurs: Skola i förändringsprocess. I: Karin Larsson Eriksson (red.), *Möten och mening (209–225)*. Lund: Nordic Academic Press.
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, Gudrun & Khalid, Intisar (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. I: Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet (94–115)*. Stockholm: Liber.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- Timperley, Helen (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series, 18*. Brussels: International Academy of Education.
- Torpsten, Ann-Christin & Svensson, Gudrun (2017). Jag tycker det är bra med translanguaging. I: Åsa Wedin (red.): *Språklig mångfald i klassrummet* (61–88). Stockholm: Lärarförlaget.
- Trondman, Mats (2016). Mot ett förklarande narrativ om skolkultur för skolframgång. I: Anna Lund & Stefan Lund (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället* (241–269). Lund: Studentlitteratur.
- Tvingstedt, Anna-Lena & Salameh, Eva-Kristina (2012). Läs- och kunskapsutveckling vid tvåspråkig undervisning. I: Salameh, Eva-Kristina (red.) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Wedin, Åsa (2013). Skrift och mobilitet hos flerspråkiga ungdomar. I: Åsa Wedin & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (239–263). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge: Harvard University Press.

Kapitel 3. Teori och praktik i den flerspråkiga skolan

- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (547–577). 2:a utg. Lund: Studentlitteratur.

- Axelsson, Monica (2015). Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet. I: Helle Pia Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (307–336). Lund: Studentlitteratur.
- Baker, Colin (2001/2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5:e utg. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis*. Working papers on bilingualism. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (1–18). Bogazici University, Istanbul.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (red.) (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books
- Duckworth, Angela, L. & Quinn, Patrick, D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174.

- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet.
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 2017:1–25.
- García, Ofélia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- García, Ofélia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Pauline (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape. Vol. 1:1/2* (2015).54–74.
- Gynne, Annaliina & Bagga-Gupta Sangeeta (2013a). Young people's languaging and social positioning. Chaining in "bilingual" educational settings in Sweden. *Linguistics and Education* 24 (2013) 479–496.
- Gynne, Annaliina & Bagga-Gupta Sangeeta (2013b). Languaging in the twenty-first century: exploring varieties and modalities in literacies inside and outside learning spaces *Language and Education, 2015 Vol. 29, No. 6*. 509–526.
- Hattie, John & Yates, Gregory C.R. (2014). *Hur vi lär: Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hornberger, Nancy H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 N, 2 & 3.
- Hornberger, Nancy H., & Skilton-Sylvester, Ellen. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 96–122.
- Klingberg, Torkel (2016). *Hjärna, gener och jävlar anamma: Hur barn lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindberg, Inger & Hyldenstam, Kenneth (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Mikael Olofson (red.), *Läraryrollen i svenska som andraspråk. Symposium 2012* (28–51). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lyngfelt, Anna (2013). Om andraspråkselevers läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: Skjelbred, Dagrun & Aslaug Veum (red.). *Literacy i laeringskontekster* (151–159). Oslo: Cappelen Damm.
- Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013). “Welcome to Sweden”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 329–364.
- Olvegård, Lotta (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rosén, Jenny & Wedin, Åsa. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Salameh, Eva-Kristina (2011). Grammatisk och fonologisk utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*. 177–204.
- Salameh, Eva-Kristina (2013). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Salameh, Eva-Kristina, Håkansson, Gisela & Nettelbladt, Ulrika (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39. 65–93.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson Gudrun (2016). Translanguaging för elevers kunskaps-, språk- och identitetsutveckling. I: Björn Kindenberg (red.), *Flerspråkighet som resurs* (31–43). Stockholm: Liber.
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, opublicerat material.
- Svensson, Gudrun, Melkersson, Lena A. & Khalid, Intisar (2017). Transspråkande på Centrumskolan. *Lisetten 1/2017*. 8–12.

- Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2015). *Intersektionella perspektiv på flerspråkiga elevers dagboksanteckningar*. Konferenspapper på konferensen Språk och kön, Linnéuniversitetet 15–16 oktober 2015.
- Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2017). Transspråkande för förstärkt tvåspråkighet. I: Åsa Wedin (red.), *Språklig mångfald i klassrummet* (37–60). Stockholm: Lärarförlaget.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trondman, Mats (2016). Mot ett förklarande narrativ om skolkultur för skolframgång. I: Anna Lund & Stefan Lund (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället* (241–269). Lund: Studentlitteratur.
- Wessman, Anneli (2017). Att arbeta med nyanlända på flera språk. I: Wedin, Åsa (red.) *Språklig mångfald i klassrummet* (111–136). Stockholm: Lärarförlaget.
- Williams, Cen (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I: Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red.), *The language policy: Taking stock*. Llangefni: Community Associations Institute.
- Winlund, Anna, Lyngfelt, Anna och Wengelin, Åsa (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *EDUCARE 2017/1*.
- Vuorenpää, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Doktorsavhandling, Örebro universitet och Södertörns högskola.

Yoksimer Paulsrud, BethAnne (2014). *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives on practices in two upper secondary schools*. Stockholm: Stockholms universitet.

Østergaard, Winnie (2015). All världens alfabet.

I: Helle Pia Laursen (red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (79–108). Lund: Studentlitteratur.

Kapitel 4. Att bygga vidare på erfarenheter

Abdoka, Saman (2017). Att undervisa matematik för nyanlända och flerspråkiga elever. I: Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (263–282). Stockholm: Liber.

Alexander, Jeffrey C. (2006). *The civil sphere*. New York: Oxford University Press.

Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande.

I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (547–577). 2:a utg. Lund: Studentlitteratur.

Baker, Colin (2001/2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5:e utg. Clevedon: Multilingual Matters.

Boukaz, Laid (2007). *Parental involvement in school*. Malmö: Malmö högskola.

Bunar, Nihad (2015). Inledning. I: Nihad Bunar (red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (9–36). Stockholm: Natur & Kultur.

- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014). Introduction. I: Jean Conteh & Gabriela Meier (red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (1–14). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång. I: Kerstin Naucér (red), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dewey, John (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet.
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- García, Ofélia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- Gibbons, Pauline (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Gynne, Annaliina & Bagga-Gupta Sangeeta (2013a). Young people's languaging and social positioning. Chaining in "bilingual" educational settings in Sweden. *Linguistics and Education* 24 2013 (479–496).

- Gynne, Annaliina & Bagga-Gupta Sangeeta (2013b).
Languaging in the twenty-first century: exploring varieties and modalities in literacies inside and outside learning spaces *Language and Education*, 2013 Vol. 29, No. 6. (509–526).
- Haglund, Charlotte (2004). Flerspråkighet och identitet. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (359–387). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia & Jacobsson, Anders (2016). Flerspråkighet som resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1–2.
- Lindberg, Inger (1995). *Second language discourse in and out of classrooms: studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lund, Anna & Lund, Stefan (2016). Skolframgång och mångkulturell inkorporering. I: Anna Lund & Stefan Lund (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället* (13–35). Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, Niklas & Osman, Ali (2017). I gapet mellan hem och skola: om några somaliska föräldrars möte med svenska skolan. I: Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (75–93). Stockholm: Liber.
- Piaget, Jean (1968). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerups.
- Rosén, Jenny & Wedin, Åsa. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Rosiers, Kristen (2016). Unravelling translanguaging: The Potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Pupils in Superdiverse Classrooms in Flemish Education. I: BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.), *New Perspectives on Translanguaging an Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm universitet.
- Skolverket (2014). *Skolan och hemmet – exempel och forskning om lärares samarbete med vårdnadshavare*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, Max (2013). *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs: Några kritiska aspekter*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Svensson, Gudrun (2016). Från enspråkig norm till flerspråkighet som resurs. Skola i förändringsprocess. I: Karin L. Eriksson (red.), *Möten med mening. Ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora* (207–224). Lund: Nordic Academic Press.
- Svensson, Gudrun (2016a). Translanguaging för elevers kunskaps-, språk- och identitetsutveckling. I: Björn Kindenberg (red.) *Flerspråkighet som resurs* (31–43). Stockholm: Liber.
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson (opublicerat material).

- Svensson, Gudrun & Khalid, Intisar (2017).
Transspråkande för utveckling av flerspråkighet.
I: Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.),
*Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet
i klassrummet*. (94–115). Stockholm: Liber.
- Svensson, Gudrun, Melkersson, Lena A. & Khalid,
Intisar (2017). Transspråkande på Centrumskolan.
Lisetten 1/2017. 8–12.
- Torpsten, Ann-Christin (2018) Transspråkande, tidigare
kunskaper och lärande. I: BethAnne Paulsrud
Jenny Rosén Boglárka Strazser & Åsa Wedin, (red),
Transspråkande i svenska utbildningssammanhang.
(107–129). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev (1934/1986). *Thought and language*.
Cambridge: Harward University Press.

Kapitel 5. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål

- Avery, Helen (2015). Teaching in the 'edgelands' of
the school day: The organisation of Mother Tongue
Studies in a highly diverse Swedish primary school.
Power and Education. 7(2), (239–254).
- Cummins, Jim & Early, Margaret (red.) (2011). *Identity
texts: The collaborative creation of power in multilingual
Schools*. Stoke on Trent & Sterling USA: Trentham
Books.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv
undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur
& Kultur.

- Dewilde, Joke (2013). *Ambulating Teachers: A Case Study of Bilingual Teachers and Teacher Collaboration*. PhD diss. Oslo: University of Oslo.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gal, Susan (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139.
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2017). Ideology vs. practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? I: Bethanne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red). *New Perspectives on Translanguaging and Education* (208–225). Bristol: Multilingual Matters.
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 1-25.
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg: Modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand. Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 13,1, (4–22).
- Hill, Margreth (1995). *Invandrarbarns möjligheter: Hemspråksundervisning och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och skriva*.
- Jonsson Lilja, Sally (1999). *Den mångkulturella skolan: Ideal kontra verklighet. Modersmålläraarnas arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv*. IPG-rapporter, Nr 1999:12. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets: Att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lainio, Jarmo (2012). Modersmålets erkända och negligerade roller. I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholms universitets förlag. Stockholm. s. 66–96.
- Mehlbye, Jill, Schindler, Beatrice Rangvid, Østergaard Larsen, Britt, Fredriksson, Anders & Sjørlev Nielsen, Katrine (2011). *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. AKF, Anvendt Kommunal Forskning, København.
- Nilsson Folke, Jenny (2017). *Lived Transitions: Experiences of Learning and Inclusion among Newly Arrived Students*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm University.
- Nygren-Junkin, Lilian (1997). *The Heritage Language Classroom as a Cultural Bridge with Two-way Traffic*. Opublicerad doktorsavhandling. University of Toronto.
- Parszyk, Ing-Marie (2002). *Yalla – det är bråttom: Assyrisk/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.

- Reath Warren, Anne (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*. 2, (115–142).
- Reath Warren, Anne (2017). *Developing Multilingual Literacies in Sweden and Australia: Opportunities and Challenges in Mother Tongue Instruction and Multilingual Study Guidance in Sweden and Community Language Education in Australia*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Rosén, Jenny (2017). Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I: Gilda Kärsten-Eblin & Tore Otterup (red.) *En god fortsättning* (181–195). Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017). Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik. *Lisetten* 1. (16–19).
- Skolförordningen (2011). *Svensk författningssamling* 2011:185.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Rapport 2014:03. Skolinspektionen (2017). *Skolhuvudmäns mottagande av nyanlända elever i grundskolan*.
- Skollagen (2010). *Svensk författningssamling* 2010:800.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål: Elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011). *Lägesbedömning. Del 1 – Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Utdrag: Barn och elever med utländsk bakgrund*. Rapport 2011:363. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). *PM: Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2015/16*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016c). *Nya perspektiv inom ämnet modersmål: Att undervisa i finska, jiddisch, meänkieli och romani chib*. Stockholm: Skolverket.
- Smolicz, Jerzy (1984/2010). Minority languages and the core values of culture: Changing policies and ethnic response in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5(1), (23–41).
- SOU (2017). *Nästa steg? Förslag för en stärkt minoritetspolitik*. Delbetänkande av Utredningen om en stärkt minoritetspolitik. Statens offentliga utredningar. SOU 2017:60.
- Spetz, Jennie (2014). Debatterad och marginaliserad: Perspektiv på modersmålsundervisningen. *Rapporter från Språkrådet* 6. Stockholm. Språkrådet.

- Straszer, Boglárka (2008). Unkarilaistaustaiset lapset äidinkielen opetuksessa Uppsalassa – havaintoja vanhempien odotuksista ja opettajan kokemuksista. [Abstract. Ungerskspråkiga barn i modersmålsundervisningen i Uppsala ur föräldra- och lärarperspektiv.] I: Ulla Börestam, Satu Gröndahl & Boglárka Straszer (red.), *Revitalisera mera! En artikelsamling om den språkliga mångfalden i Norden tillägnad Leena Huss (179–196)*. Uppsala Multiethnic Papers 50. Uppsala: Uppsala universitet.
- Straszer, Boglárka (2011). *Ungerska för rötternas skull. Språkval och identitet bland andragenerationens ungrare i Sverige och Finland*. PhD diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2018). Rum för transspråkande i modersmålsundervisning. I: BethAnne Paulsud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (217–241). Lund: Studentlitteratur.
- Straszer, Boglárka, Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (kommande). *Spaces for Translanguaging in mother tongue tuition. A linguistic schoolscaping approach. Education Inquiry*.
- Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2013). Makt och litteracitet: Modersmållärare skriver om modersmålsundervisning. I: Skjelbred Dagrún & Aslaug Veum (red.), *Literacy i laeringskontekster*. Tönsberg: Cappelen Damm Akademisk. (166–176).

- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on Fundamental Education-VIII.
- Wedin, Åsa (red.) (2017). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Wedin, Åsa & Wessman, Annelie (2017). Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), (873–890).
- Wedin, Åsa, Straszer, Boglárka & Rosén, Jenny (kommande). *Rum för identitetsarbete – En studie om språkpolicy inom modersmålsundervisning i en grundskola*. Nordand.

Kapitel 6. Sammanfattning och blickar framåt

- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- García, Ofélia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- Ryve, Andreas, Hemmi, Kirsti & Kornhall, Per (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.



FORSKNING FÖR SKOLAN

Den här kunskapsöversikten belyser perspektiv på frågor om språk och identitet och hur de hänger ihop med lärande och kunskapsutveckling. Översikten ger såväl bakgrund utifrån teoretiska ramverk om flerspråkighet som praktiska exempel med flerspråkighet i skola och undervisning i centrum. Den sammanfattar kunskap om hur alla som har anknytning till undervisning och annan skolverksamhet från förskoleklass till och med gymnasium kan utnyttja de flerspråkiga resurser som finns till hands i dagens skola. *Greppa flerspråkigheten* vänder sig till alla som är verksamma inom skolan. Den riktar sig också särskilt till skolledare som har ansvar för att skolans verksamhet vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt för skolans måluppfyllelse.

www.skolverket.se/forskning

Skolverket

ISBN 978-91-7559-316-6



9 789175 593166