

**forskning**

om undervisning  
och lärande

6

*September 2011*

# Lärarkets interkulturella dimensioner

**Inger Lindberg, Caroline Ljungberg, Pia Nygård Larsson,  
Monica Sandlund, Ove Sernhede, Anders Skans, Ingegerd  
Tallberg Broman**

Utgives av Stiftelsen SAF  
i samarbete med Lärarförbundet

---

Forskning om undervisning och lärande ges ut  
av Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Redaktionskommitté: Roger Bodin, Ingrid Carlgren,  
Solweig Eklund, Ann-Charlotte Eriksson, Ulf Larsson-Li,  
Lisbeth Lundahl, Solveig Paulsson, Ingrid Pramling  
Samuelsson samt Karin Åmossa.

REDAKTÖR Solweig Eklund

FÖRFATTARE Inger Lindberg, Caroline Ljungberg, Pia Nygård Larsson,  
Monica Sandlund, Ove Sernhede, Anders Skans, Ingegerd  
Tallberg Broman

GRAFISK FORM Britta Moberger

TRYCK pddesign, Stockholm 2011

ISSN 2000-9674

ISBN 978-91-978088-4-2

# Lärarkets interkulturella dimensioner

**Inger Lindberg, Caroline Ljungberg, Pia Nygård Larsson,  
Monica Sandlund, Ove Sernhede, Anders Skans, Ingegerd  
Tallberg Broman**

2 Lärarkets interkulturella dimensioner

|   |    |
|---|----|
| Inledning   | 3  |
| Språk för lärande i en mångspråkig skola<br><i>Inger Lindberg</i>   | 6  |
| ”Jättebästa svenskan” –<br>tillgång till ett funktionellt språk i varje skolämne<br><i>Pia Nygård Larsson</i>                         | 30 |
| Inblickar i skolan –<br>lärare med utländsk bakgrund berättar<br><i>Monica Sandlund</i>   | 42 |
| En flerspråkig förskolas didaktik<br><i>Anders Skans</i>  | 50 |
| Mångkultur – bilder, betydelser och mening<br><i>Caroline Ljungberg</i>   | 56 |
| Varför uppfattar så många unga<br>i storstädernas ”utsatta” förorter<br>inte skolan som en väg in i samhället?<br><i>Ove Sernhede</i> | 64 |
| Gränsöverskridande skola och egenansvariga barn<br><i>Ingegerd Tallberg Broman</i>  | 74 |

**IDAG HAR VAR FEMTE GRUNDSKOLEELEV UTLÄNDSK BAKGRUND.** Lärarna är den yrkesgrupp som därigenom mest påtagligt möter det mångkulturella samhället. För lärarna innebär det en gigantisk utmaning. För eleverna likaså – framför allt genom att de i skolan möter ett språk som inte är deras modersmål och som de i många fall inte behärskar fullt ut. Alla barn i Sverige har en ovillkorlig rätt till utbildning, oavsett om man har svenska som modersmål eller inte.

I detta nummer av *Forskning om undervisning och lärande* (nr 6) – som har titeln *Läraryrkets interkulturella dimensioner* – presenteras sju artiklar som var för sig belyser olika sidor av lärarnas och skolans arbete med att åstadkomma en mångkulturell skola. Det framgår också av de olika bidragen att det finns problem och brist på kunskap inom området.

**INLEDNINGSVIS** skriver **Inger Lindberg** om språkets betydelse för lärande i en mångspråkig skola. I sin artikel tar Inger Lindberg upp olika aspekter på språkets betydelse för skolframgång. Hon pekar på att skolan är dålig på att tillvarata och värdera flerspråkighet och flerspråkiga elevers kunskaper och erfarenheter. Istället förknippar flerspråkigheten ofta med problem och brister. Hon visar på glappet mellan intentioner och verklighet, problemet med att enspråkighet är norm, skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk och hon för en diskussion om det är dags att lägga ner undervisningen i svenska som andraspråk. Hon tar också upp svensk forskning kring lärandets språkliga dimensioner i olika skolämnen.

**Pia Nygård Larsson** tar upp språkets betydelse i biologiundervisningen. Språket är vårt verktyg för lärande och kommunikation, i såväl skola som samhällsliv. I den meningen är svenska språket något som går utöver svenskämnet. Hon menar att en språk- och textmedveten ämnesundervisning kan ses som en viktig förutsättning för många flerspråkiga elevers lärande och språkutveckling, men faktiskt gynnar alla elever – inte minst med tanke på att språk och text är betydelseskapande resurser som utgör en integrerad del av varje ämne. Ytterst är alla elevers tillgång till den rika språk- och textvärld som varje skolämne utgör en demokratisk fråga.

Lärare med utländsk bakgrund är temat för **Monica Sandlunds** artikel. Genom

#### 4 Lärarkretsens interkulturella dimensioner

lärare med utländsk bakgrund vill man skapa en mångfald i lärarkollegiet som återspeglar mångfalden i elevgruppen och samhället i övrigt, samtidigt som elever med utländsk bakgrund får ett identifikationsobjekt och en förebild i vuxenvärlden. Hon redovisar erfarenheter som några lärare med utländsk bakgrund har av inträdet i svenska skolan. Där framgår det med stor tydlighet att i skolan är det få som intresserar sig för dessa lärares tidigare erfarenheter och därmed går skolan miste om ett viktigt bidrag till den interkulturella kommunikationen i skolan.

**Anders Skans** tar upp frågan om hur förskolans innehåll och arbetssätt förändras när samhälle, barngrupper och personalgrupper förändras. Antalet flerspråkiga barn har ökat och flerspråkigheten är en av förskolans utmaningar. I Malmö har omkring hälften av förskolebarnen annat modersmål än svenska. Han för en diskussion om behovet av en didaktisk utveckling mot en flerspråkig förskola.

Varför äter man sylt med köttbullar? Det sägs att man är vad man äter. Så vad är man när man äter kött, brunsås, potatis ... och sylt? Det kan ingen riktigt förklara. Man bara gör det för man alltid gjort det. Man har lärt sig att det är gott. Det är kultur. **Caroline Ljungberg** för i sin artikel ett resonemang kring föreställningar, förhållningssätt och förväntningar. Hon visar på att det finns en väsentlig mening med att tala om begreppen kultur, mångkultur och mångkulturalism i relation till utbildning och skola.

**Ove Sernhedes** artikel har sin utgångspunkt i att barn och unga från storstädernas kommunala förortsskolor alltmer framstår som det nuvarande skolsystemets förlorare. Han anser att vi måste ställa oss frågan varför så många unga i dessa områden inte ser skolan som en länk till eller väg in i samhället. Han påpekar att det till och med är så att unga som växer upp här börjar definiera sig själva som andra klassens medborgare.

Antalet skolor där mellan 40 och 60 procent av eleverna lämnar nionde klass utan behörighet till gymnasieskolan ökar. Han menar att vi står inför en situation där stora delar av dagens unga från de mest "utsatta" stadsdelarna i de tre storstadsregionerna riskerar att tappa tilltron till samhället och därmed hamna i ett tillstånd av permanent marginalisering.

**Ingegerd Tallberg Broman** redovisar några skolpraktiker som analyserats i projektet *Mångkulturell barndom*. Skolan ska kunna möta och lösa samhällsrelaterade problem och målsättningar, vad gäller såväl lärande och utbildning som omsorg och fostran. Skolan ska hantera de många sociala, kunskapsmässiga, psykologiska och moraliska utmaningar som globaliseringen och den ökade mångfalden innebär.

Kraven på demokratisering och på elevernas, och föräldrarnas, delaktighet är tydligt uttryckta i såväl internationella överenskommelser som nationella styrdokument. Hon menar att det idag är en ny skolsituation som kräver ny kunskapsutveckling. Men det finns en förvånansvärd brist på detta.

**DET MÅSTE BLI LIKA VIKTIGT** att utveckla skolans demokratiuppdrag som dess kunskapsuppdrag. Till exempel är en bättre biologiundervisning för de flerspråkiga eleverna samtidigt ett led i att uppfylla skolans demokratiuppdrag. I artiklarna framkommer tydligt att det krävs ett omfattande forsknings- och utvecklingsarbete, annars är risken stor att skolan utvecklas till en negativ kraft som lämnar allt fler utan tillhörighet och framtidstro. Det är hög tid att utveckla interkulturella perspektiv på lärande och undervisning där alla, oavsett bakgrund, kan känna tillhörighet och lära sig att leva och lära av varandra. En sådan skola skulle vara en skola för bildning i dess bästa betydelse.

*Stockholm september 2011*  
*Solveig Eklund,*  
*redaktör*



## 6 Lärarkets interkulturella dimensioner



FOTO: HÅKAN ELOFSSON

**Inger Lindberg** är professor i tvåspråkighet med inriktning på andraspråksinlärning vid Stockholms universitet. Hon är verksam vid Institutionen för språkdidaktik och har i sin forskning studerat bland annat flerspråkiga klassrum, läroboksspråk, lärandets språkliga dimensioner samt sociopolitiska aspekter på flerspråkighet och utbildning.



# Språk för lärande i en mångspråkig skola

Inger Lindberg

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

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

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

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

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

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

## 8 Lärarkretsens interkulturella dimensioner

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

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

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

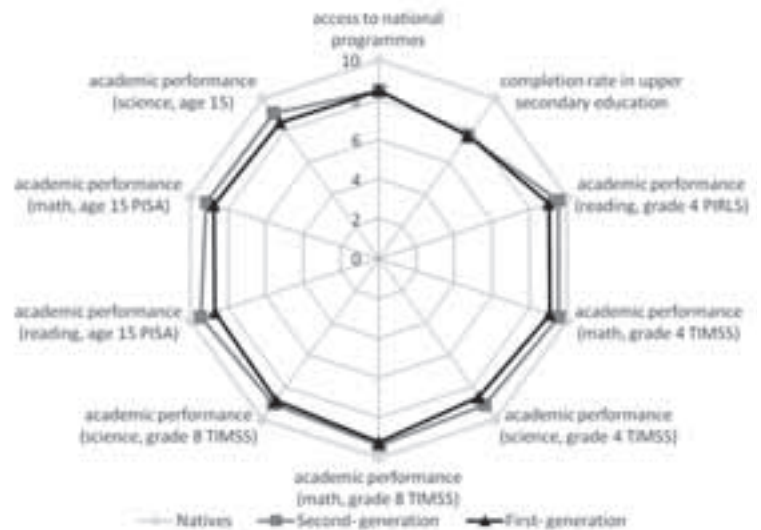
Med sina skiftande och värdefulla erfarenheter, kunskaper och färdigheter, inte minst i flera språk, är de flerspråkiga eleverna en stor tillgång för den svenska skolan. Vygotskij (1999) framhöll på sin tid flerspråkigas kognitiva fördelar då han menade att de genom tidig kontakt med flera språk i högre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

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

## Skolan och flerspråkigheten

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Intentioner och verklighet**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Enspråkigheten som norm**

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

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

Den kanadensiske språkforskaren Stephen Talmy (2008) har i den nordamerikanska kontexten vittnat om samma tendenser utifrån en kritisk etnografi som han genomfört på en gymnasieskola på Hawaii med många elever med engelska som andraspråk. Talmy kunde där observera hur andra generationens andraspråkselever själva spelade en mycket aktiv roll i en återkommande projektion av vad han kallar en mainstream/ESL-hierarki<sup>3</sup>. Genom ständiga uttryck för negativa värderingar av undervisningen i engelska som andraspråk (ESL) tog de avstånd från en lågstatusidentitet som ESL-elever och förnekade en samhörighet med mindre språkkunniga nyanlända elever refererade till som FOBs, det vill säga ”fresh off the boat” eller ”just inlandstigna” som i den hawaiianska kontexten hänvisar till det faktum att många invandrare anländer med båt från Sydostasien.

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

## Lingvisism

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

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

Lingvisism tar sig även andra uttryck i skolans

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

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



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

### **Dynamisk flerspråkighet**

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

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

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

### **Nya tider – nya lösningar**

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



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

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

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

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

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

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

### **Vardagspråk och skolspråk – en fråga om register**

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

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

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

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

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

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

### **Att presentera kunskap**

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

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

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

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

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

#### **Att framstå som vederhäftig**

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

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

#### **Att strukturera text**

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

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

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

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

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

### **Systemisk-funktionell lingvistik och genrepedagogik**

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

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

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

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

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

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

### **Svensk forskning kring lärandets språkliga dimensioner i olika skolämnen**

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

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

### **Geografi**

Inom ramen för forskarskolan Språk och lärande i mångfaldsperspektiv<sup>4</sup> har Mariana Sellgren (2011) genomfört en systemisk-funktionell studie kring genrepbaserad undervisning i geografi i en flerspråkig elevgrupp i år 6. Data utgörs här av lärobokstext, muntlig klassrumsinteraktion i samband med läsning och bearbetning av lärobokstext samt elevernas klassrumsproducerade texter. Studien som utgår från en intervention i den egna undervisningsgruppen motiveras bland annat av en önskan att utforska genrep pedagogikens möjligheter i en svensk kontext. Studien är unik i den meningen att den visar elevers arbete under pågående process i flera steg i undervisningen till skillnad från de genrep pedagogiska studier som endast behandlar de texter som eleverna läser och skriver i olika skolkontexter och/eller det arbete som föregår elevernas textproduktion. Studiens huvudfokus ligger på att utforska hur eleverna tar sig an den dubbla uppgiften att både lära sig själva textgenren (i detta fall en förklarande genre) och det ämnesinnehåll som förmedlas genom den text man arbetar med.

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

<sup>4</sup> Forskarskolan är finansierad genom regeringens satsning på forskarskolor för verksamma lärare genom Lärarlyftet.

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

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

Exempel 35. Inledande textformulering om algblooming och dess orsaker:

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

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

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

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

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



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

### Biologi

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

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

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

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

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

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

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

### Kemi

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



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

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

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

### Historia

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

ket och till en bättre läsförståelse.

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

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

"Afrika får självständighet" (rubrik)

"Då Kongo befriades från belgiskt styre"

"Först då började frigörelsen för de afrikanska folken"

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

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

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

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

### **Berikande forsknings-samarbete över ämnesgränser**

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

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

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

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

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

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

## Referenser

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

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

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

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



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



**Pia Nygård Larsson** är lärare och fil.dr. i svenska med didaktisk inriktning. Hon är verksam vid fakulteten för lärande och samhälle vid Malmö högskola med undervisning, handledning och forskning i svenska som andraspråk. Hennes forskningsintressen rör språk och text i ämnesundervisning.



# ”Jättebästa svenskan” – tillgång till ett funktionellt språk i varje skolämne

Pia Nygård Larsson

Språket är vårt verktyg för lärande och kommunikation, i såväl skola som samhällsliv. I den meningen är svenska språket något som går utöver svenskämnet, och därför är språket i andra ämnen än svenskämnet av intresse i en avhandling i svenska med didaktisk inriktning. Språket får dessutom större betydelse för elever som lär på sitt andraspråk, vilket gör språk och text i olika skolämnena än mer intressant.

I denna artikel diskuteras text och språk i ämnesundervisningen, såsom det kommer till uttryck i biologiämnet i en språkligt heterogen gymnasieklass. Liksom andra ämnen rymmer ett skolämne som biologi en mångfald texter och ett flertal olika typer av språkbruk. Det är därför viktigt att de språkliga aspekterna lyfts fram och synliggörs. Ytterst är alla elevers tillgång till den rika språk- och textvärld som varje skolämne utgör en demokratisk fråga.

**SKOLAN SKA ENLIGT LÄROPLANEN** förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Detta deltagande är i stor utsträckning språkligt baserat, och det ställs i dagens samhälle avancerade krav på medborgarnas läs- och skrivförmåga. Att ha tillgång till ett funktionellt språk är en förutsättning för att verka i ett demokratiskt samhälle. Utbildning är därför en central faktor i samhällsutvecklingen. I ett demokratiskt samhälle är förmåga att kritiskt granska och reflektera viktig. Medborgarna ska kunna följa samhällsdebatten och utifrån detta göra sin röst hörd eller fatta välgrundade beslut som

får betydelse för individen eller samhället i stort. Här spelar skolan en viktig roll och Andersson (2011) menar att det behövs en argumentationskultur även i naturvetenskapliga ämnen, inte minst med tanke på de demokratiska aspekterna. Att ha tillgång till det språk som behövs för att kunna förstå och uttrycka sig kring, samt kritiskt förhålla sig till, innehållet i olika skolämnena är inte bara centralt för elevers lärande och skolframgång utan även för vidare studier och deltagande i samhällslivet i stort.

Att den svenska skolan är likvärdig, i den me-

ningen att alla elever ges förutsättningar att lyckas, är alltså en viktig demokratisk fråga. Naturorienterade ämnen har tillsammans med matematik och läsförståelse uppmärksammats i Sverige på senare år, på grund av elevernas vikande resultat. Den senaste PISA-undersökningen från 2009 bekräftar denna nedåtgående trend (Skolverket 2010a). I synnerhet presterar lågpresterande elever, särskilt pojkar samt elever med lägre socioekonomisk bakgrund, allt sämre. Eleverna klarar i lägre grad mer avancerade tillämpande uppgifter i naturvetenskap (det vill säga sådana som kännetecknar högre betygsnivåer). Även om många flerspråkiga elever uppnår goda resultat i skolan är denna grupp överrepresenterad bland de elever som inte uppnår grundskolans mål, och ungefär en fjärdedel av eleverna med utländsk bakgrund saknar gymnasiebehörighet (Skolverket 2005, 2010cd). PISA-studien från 2009 visar tillika på stora skillnader i Sverige mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2010a). Sammantaget kan konstateras att den svenska skolan inte lyckas särskilt väl i sitt uppdrag att erbjuda en likvärdig utbildning och kompensera för skillnader i elevernas sociala och språkliga förutsättningar (jämför Hvistendahl & Roe 2010).

### **Språkets betydelse i ämnesundervisning**

I denna artikel diskuterar jag, med utgångspunkt i resultaten från min avhandling, språkets betydelse i ämnesundervisning. I många sammanhang betonas idag vikten av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i ämnesundervisningen liksom det faktum att alla lärare behöver ta ansvar för elevernas språkutveckling inom olika ämnen (se exempelvis Skolverket 2011). Detta kan ställas i relation till att cirka 20 procent av Sveriges skolelever idag har utländsk bakgrund (Skolverket 2010d), och i

många skolor i framför allt större städer är denna siffra väsentligt högre. De flesta lärare undervisar därför i språkligt heterogena klassrum och behöver i undervisningen ta hänsyn till såväl en- som flerspråkiga elevers förutsättningar. Språket som lärandeverktyg och kommunikativt redskap utgör naturligtvis en större utmaning för de elever som inte behärskar skolspråket fullt ut, och att lära på sitt andraspråk innebär ofta att lära på ett språk man ännu inte riktigt behärskar. Min avhandling *Biologiämnets texter – text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* (2011) visar på språkets stora betydelse i ämnesundervisningen liksom dess betydelse för olika elevgruppers eventuella skolframgång.

En utgångspunkt för min studie är det skol- och ämnesrelaterade språk som eleverna ska förstå och själva producera i skolan. Det skolrelaterade språket är till skillnad från det vardagliga talspråket formellt och skriftspråksaktigt och förekommer i alla ämnen. Det ämnesrelaterade språket däremot är specifikt för olika ämnen och nära förknippat med de kunskapsformer som ska utvecklas där. I realiteten finns förstas inga skarpa gränser mellan dessa olika varianter. Det skol- och ämnesrelaterade samt det mer vardagliga språket bör alltså inte ses som väsensskilda, utan snarare diskuteras i termer av expansion. Skolspråket kan således betraktas som en utvidgning av elevernas språkliga repertoar och det bör även framhållas att det mer vardagliga språket har en viktig plats i skolsammanhang, inte minst i utforskande samtal elever emellan (Barnes 1978, Bunch 2006).

Elevers tillgång till ett skol- och ämnesrelaterat språk kan således förknippas med demokratiska aspekter. En av de flerspråkiga eleverna i min undersökning säger så här: ”Du behöver inte ha jättebästa svenskan för att kunna ha bra i biologi.” Kanske inte ”jättebästa svenskan” men väl ett funk-

tionellt, relevant och adekvat språk. Det är en förutsättning för att lyckas i skolan. För att lära naturvetenskap behöver eleverna känna till och kunna hantera ämnestypiska texter och behärska de olika uttrycks sätt som kännetecknar dessa. I den meningen är språk och innehåll integrerade, och med en funktionell språksyn kan inte innehållet skiljas från språket. Att uppmärksamma språket i ämnet handlar alltså inte om att isolerat fokusera språkliga färdigheter eller om att rätta stavfel med rödpenna utan om att se språket som en del av ämnet. Viktigt att betona är även att olika språkbruk är funktionella i olika sammanhang. Naturvetaren och ämnesdidaktikern Sjøberg (2005:318) uttrycker det så här: "Om hammaren är det enda redskap du behärskar uppfattar du lätt varje utmaning som en spik."

Till detta kommer att betydelseskapande, kanske särskilt i naturvetenskapliga ämnen, inte endast är verbalt (tal och skrift) utan även tar sig andra uttryck, exempelvis visuella (bland annat bilder), matematiska, samt genom olika praktiskt orienterade aktiviteter. Med andra ord är betydelseskapandet *multimodalt*, det vill säga det sker genom många olika *modaliteter*. I min undersökning har bland annat biologiyämnets olika typer av bilder behandlats (jämför Kress & van Leeuwen 2006).

### **Elevernas texter**

I min studie behandlas lärobok, lärarens undervisning och elevernas texter i ett gymnasieklassrum där eleverna läser kursen Biologi A. Studien baseras på klassrumsobservationer, fältanteckningar, ljudinspelningar, insamlade texter och intervjuer. Den aktuella klassen är språkligt heterogen, och hälften av klassens 28 elever har utländsk bakgrund. Knappt hälften av eleverna med utländsk bakgrund är födda utomlands medan resterande är födda i Sverige. Endast tre elever har anlänt till

Sverige efter sju års ålder. I avhandlingen fokuseras särskilt de betygsgrundande elevtexterna (olika prov, en muntlig redovisning och ett par längre skrivuppgifter), och nedan redogör jag kortfattat för resultaten utifrån analyser av elevernas texter.

Trots att jag inte specifikt har undersökt elevers läsning eller muntliga gruppsamtal visar ändå resultaten på betydelsen av att eleverna har strategier för att ta till sig lärobokstexter på ett självständigt och förståelseinriktat sätt, om de vill klara mer avancerade uppgifter och i förlängningen uppnå högre betygsnivåer. Detta är en svårare uppgift för klassens flerspråkiga elever. Resultaten antyder vidare att eleverna, särskilt de flerspråkiga, vore betjänta av ännu fler tillfällen till språklig bearbetning och produktion där ämnets innehåll kan behandlas och uttryckas på olika sätt.

De flerspråkiga eleverna har generellt svårare för att uttrycka sig mer självständigt, såväl muntligt som skriftligt. Bland annat är reproducerande strategier i form av avskrift från läroboken vanligare bland de flerspråkiga flickorna. Detta kan vara en ändamålsenlig strategi för att närma sig ett ämnes innehåll och uttrycksformer, men riskerar i längden att stå i vägen för mer självständiga uttrycks sätt. Högre betygsnivåer ställer högre krav på elevernas språkliga kunskaper, det vill säga förmåga att hantera det språk som skolarbetet kräver, främst i form av ett mer avancerat och självständigt skrivande och läsande. Skillnaden mellan eleverna i klassen är stor, och de flerspråkiga eleverna når sällan högre betygsnivåer, vilka i stället främst är förbehållna flickor med svensk bakgrund.

### **Textaktiviteter – det vi gör i och genom text**

En typ av språk- och kunskapsutvecklande arbets sätt som allt mer uppmärksammas i Sverige är den så kallade genrepdagogen eller SFL-pedagogiken

med rötter i Australien (Sydneysskolan).<sup>1</sup> Denna pedagogik utgår från att eleverna behöver känna till olika skollämnens texter och språkliga uttrycksmedel (se Martin & Rose 2008, Olofsson 2010). En utgångspunkt för pedagogiken är att många elever, till följd av varierande språklig såväl som socioekonomisk bakgrund, behöver en mer genomskinlig och tydlig (explicit) pedagogik där olika ämnestexters funktion och struktur uttryckligen presenteras, diskuteras och görs till föremål för textsamtal och undervisning kring läsning och skrivande. För detta krävs också ett språk för att tala om språk, det vill säga ett *metaspråk*. Man betonar att eleverna behöver kunna hantera exempelvis beskrivande, förklarande och argumenterande ämnestexter av olika slag eftersom dessa texter är funktionella och förväntade i den diskursgemenskap där de förekommer. Utöver textsamtal framhålls elevers gemensamma skrivande av olika texter. Pedagogiken syftar till att ge alla elever oavsett bakgrund tillräcklig språklig och annan stöttning i klassrummet för att lyckas i skolan och kan alltså relateras till de demokratiska aspekter som jag diskuterar inledningsvis.

Detta bör dock ske med utgångspunkt i en djupare förståelse av hur olika ämnen hanterar innehållsliga perspektiv. Genrep pedagogiska tillämpningar kan om de feltolkas leda till ren formövning där eleverna drillas i konsten att läsa och skriva en rad förutbestämda typer av texter, vilket också är en kritik som har riktats mot pedagogiken (se exempelvis Knapp & Watkins 2005). Tanken är dock inte att styra eleverna mot en mekanisk och stereotyp textproduktion utan att tillhandahålla en plattform utifrån vilken eleverna kan förhålla sig kreativt och

kritiskt i ett alltmer självständigt och medvetet skrivande. Resultaten från min avhandling visar också att de genrer eller texttyper som förekommer i ämnet (eller *textaktiviteter* som jag benämner dem, se Holmberg 2006 och Ledin 2006) i högsta grad är funktionella och integrerade delar av ett ämnes sätt att uttrycka och organisera sitt innehåll. Att utgå från ett ämnes funktionella textaktiviteter utgör därför en viktig potential för ett språkutvecklande och metaspråkligt inriktat arbetssätt.

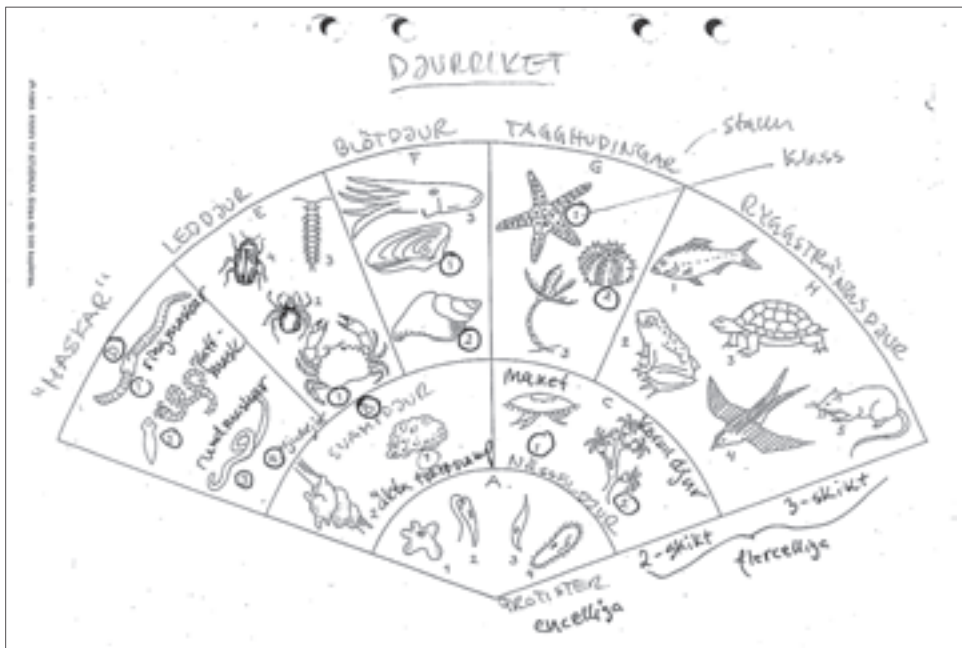
### *Funktionella och multimodala textaktiviteter*

Min avhandling visar sammantaget på att det finns ett värde i att uppmärksamma mer allmänna textaktiviteter såsom beskrivning, förklaring och argumentation. Samtidigt blir det även tydligt att mer ämnesspecifika textaktiviteter behöver beaktas. Inom biologiämnet kan man bland annat identifiera det jag kallar *taxonomiskt inriktade beskrivningar* (texter som klassificerar och beskriver)<sup>2</sup>, samt *sekventiella* och *kausala förklaringar* (Veel 1997). Sekventiella förklaringar redogör för ett tidsmässigt skeende och dess olika faser. Kausala förklaringar rör också ett skeende men fokuserar i högre grad orsaksmässiga samband. Därutöver kan än mer ingående indelningar göras. Bland annat verkar evolutionärt inriktade kausala förklaringar utgöra en central textaktivitet, vilka även kan kombineras med vetenskaplig argumentation. Detta innebär att mer specifikt naturvetenskapliga sätt att argumentera behöver fokuseras i klassrummet, vilket jag återkommer till.

Textaktiviteterna kopplas i min avhandling dessutom till olika typer av bilder. I någon mån uttrycks alltså textaktiviteter genom bilder. Dessa bilder kan

1 SFL står för *systemisk-funktionell lingvistik* och är en språk teori (se exempelvis Holmberg & Karlsson 2006).

2 Detta gäller framför allt ämnesområdet *systematik*, som i stor utsträckning handlar om att klassificera och beskriva levande organismer.



Figur 1. En taxonomiskt inriktad beskrivning i multimodal form.

bland annat åskådliggöra en klassifikation eller visa ett djur i genomskärning (det vill säga beskriva djuret). Ofta ingår både visuella och verbala komponenter i bilderna, varför man kan tala om *multimodala* textaktiviteter. Under lektionerna sätts dessutom textaktiviteterna i rörelse, exempelvis genom att olika former av klassificerande och beskrivande aktiviteter förekommer i klassrummet. På så vis kan man säga att lärare och elever *agerar* inom dessa klassificerande och beskrivande textaktiviteter. Med en multimodal utgångspunkt blir det således tydligt att textaktiviteter inte endast är en fråga om hur skriftliga texter är strukturerade, utan att det även handlar om hur ett skolämne genom flera olika alternativa uttrycksätt hanterar innehållsliga perspektiv.

När textaktiviteter visualiseras blir textstrukturen åskådliggjord. På så sätt kan de multimodala

uttryckssätten utgöra en viktig ämnesdidaktisk potential för metaspråkliga diskussioner kring ämnestypiska skriftliga texter. I klassrummet används exempelvis klassificerande bilder som effektivt åskådliggör lärobokens övergripande struktur i kapitlet om systematik. Dessa bilder utgör därför viktiga stöttande potentialer i klassrummet, eftersom de klargör textstrukturer liksom centrala betydelsereaktioner mellan olika begrepp. Genom att läraren ständigt återkommer till dessa bilder bidrar de till att skapa kontinuitet och sammanhang, såväl ämnesmässigt som mellan olika lektioner (se figur).

### *Textaktiviteter och språkliga drag*

Det informationstäta språket i läroböcker är i sig en utmaning för många elever, och inte minst ordförrådet utgör en särskild stötesten för andraspråks-

elever (se Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Analyserna av den aktuella klassens lärobok (Henriksson 2000) avslöjar dessutom att boken innehåller många olika typer av texter som i varierande grad är multimodala (rörande samspelet mellan text och bild), liksom i olika grad beskrivande, förklarande eller argumenterande. Skillnaden mellan olika kapitel är relativt stor. Kapitlet om systematik är främst beskrivande och relativt statistiskt samt multimodalt till sin karaktär. Evolutionskapitlet är istället mer verbalt inriktat, liksom förklarande och dynamiskt, samt till viss del argumenterande. Olika textaktiviteter leder i sin tur till att olika språkliga drag är mer eller mindre vanliga i de två kapitlen.

Modifierande uttryck, där den vetenskapliga kunskapens grad av giltighet och säkerhet på olika sätt modifieras, är exempelvis betydligt vanligare i evolutionskapitlet. Detta ställer högre krav på kritisk reflexionsförmåga hos läsaren. I avhandlingen (Nygård Larsson 2011:126–131) ges många exempel på den rika floran av modifierande uttryck. Bland annat kan betydelsen i följande mening lyftas fram: "Det första fria syret var *säkert* giftigt för dåtidens liv". Uttrycket *säkert* signalerar faktiskt att det rör sig om en lägre grad av säkerhet än om detta uttryck utelämnas, vilket förmodligen inte är självklart för många elever. Detta är ett exempel på nyttan av en mer språknära fokusering av olika argumenterande och förklarande texter.

Nominaliseringar (verb som har gjorts om till substantiv) är tillika vanligare i evolutionskapitlet, vilket leder till mer informationstäta och abstrakta texter. Detta sammanhänger med kapitlets funktion att förklara olika evolutionära processer. Redan en granskning av kapitlets rubriker visar på nominaliseringarnas betydelse. I rubrikerna finner vi uttryck som *anpassning*, *könsurval*, *artbildning*, *fortplantningsbeteende* och *fosterutveckling*. Dessa no-

minaliseringar (vilka ofta ingår i långa sammansättningar) har som syfte att "paketera" och "etikettera" processer. Detta möjliggör att processer kan diskuteras som "ting" (i det här sammanhanget vetenskapliga begrepp), vilket sedan kan göras till utgångspunkt för vidare resonemang. Detta förtingligande gör processen möjlig att diskutera "på en högre nivå", och på så vis abstraheras resonemangen. Detta språkbruk är högst funktionellt men medför även att texterna förtätas eftersom flera olika processer (i form av bland annat nominaliseringar och verb) kan återfinnas i en enda sats, exempelvis på följande sätt: "Geografisk *isolerings* är en vanlig orsak till *artbildning*." En viktig del av naturvetenskapligt lärande handlar därför om att språkligt "packa upp" och "förpacka" processer av olika slag (se vidare Nygård Larsson 2011:138–141).

Läroboken består alltså av högst skilda texter som ställer varierande krav på läsaren, och evolutionskapitlet framstår sammantaget som mer avancerat än systematikkapitlet. Detta visar på vikten av att lärobokstexter behandlas och bearbetas i klassrummet och att läsningen inte överläts helt åt eleverna. I det aktuella klassrummet tolkas och utvidgas lärobokens innehåll i stor utsträckning för eleverna, vilket utgör en viktig stöttande potential för elevernas lärande.

Resultaten från elevtextanalyserna visar i sin tur bland annat på vikten av att elever tydligt uppmärksammas på skillnaden mellan en mer vardaglig personlig argumentation, en naturvetenskapligt etisk argumentation, samt slutligen en naturvetenskaplig argumentation som utgår från olika kausala förklaringar. Den senare är exempelvis med fördel mer ämnesorienterad och objektiv i sin språkliga framställning, medan övriga (särskilt den vardagliga) kan vara mer personliga och jag-orienterade. Det kan därför vara viktigt att undvika en per-

sonligt grundad argumentation, berättande inslag och ett muntligt dialogiskt tilltal om man vill producera mer ämnestypiska skriftliga texter.

### *Metaspråk och elevproduktion*

En mer självständig textproduktion i form av förklarande och argumenterande textaktiviteter utgör en stor utmaning för de flerspråkiga eleverna. Här är därför en mer reproducerande strategi (avskrift) vanlig. Denna kan visserligen ses som en del av en lärandeprocess, men resultaten visar emellertid på att denna metod har begränsningar när dessa mer avancerade textaktiviteter ska hanteras av eleverna. Detta gäller även för den globala och förståelseinriktade läsning uppgifterna kräver. Eftersom detta har betydelse för möjligheterna att nå högre betyg behöver eleverna förmodligen särskild stöttning i att mer självständigt uttrycka sig inom olika textaktiviteter. De behöver också tillägna sig lässtrategier som kan bidra till en global förståelseinriktad och mer självständig läsning, där eleverna förmår gå utöver detaljfokusering och mer lokala nivåer i texten. Här är det även viktigt att elever uppmärksammar rubriker och olika typer av bilder, liksom över huvud taget andra inslag än själva brödtexten.

Det finns alltså en viktig potential i ett metaspråkligt perspektiv i ämnesundervisningen (det vill säga ett medvetet sätt att tala om olika ämnens uttryckssätt). Textaktiviteter är ett sådant exempel. Med utgångspunkt i ett funktionellt och multimodalt textaktivitetsperspektiv blir det naturligt att diskutera vad texter "gör" samt hur detta kan ta sig olika uttryck. Detta är dock något som behöver ske i alla skolämnen och i synnerhet på alla åldersnivåer. Det kräver en språklig medvetenhet hos alla lärare som i sin tur kräver fortbildning och vidare forskning kring olika skolämnens funktionella uttryckssätt.

I det aktuella klassrummet diskuteras inte text-

aktiviteter explicit. Däremot visualiseras deras struktur bland annat genom lärarens bilder och text på tavlan. På så sätt får eleverna visuella modeller för hur lärobokstexterna är uppbyggda. Detta är alltså en viktig potential för lärande och förståelse som dessutom kunde föras upp på en metanivå och diskuteras explicit.

Metaspråkliga perspektiv kan med fördel kombineras med utforskande samtal under smågruppsarbeten, vilka ses som särskilt viktiga för andraspråkselever (se exempelvis Lindberg 2005). Elevers aktiva språkanvändning får över huvud taget ses som grundläggande. Men grupparbeten innebär inte automatiskt att elever lär eller pratar med varandra i någon större utsträckning. För att grupparbeten ska vara språkutvecklande behöver de planeras noga av läraren (se exempelvis Skolverket 2011). Det gäller inte minst språkligt då det mer sociala tal som ofta används under grupparbeten kan behöva styras mot mer ämnesrelevanta uttryckssätt.

En väg att uppnå detta är de lärarledda muntliga elevredovisningar som Gibbons (2006, 2010) förespråkar. Under dessa stötts eleven i sin redovisning genom att läraren uppmuntrar och visar på mer ämnesrelevanta uttryck, utan att läraren för den skull tar över den muntliga arenan. På så vis ges eleverna möjligheter att aktivt och successivt röra sig mot mer ämnesspecifika uttryckssätt. Detta kan sedan vidareutvecklas genom elevers gemensamma och individuella skrivande. Resultaten i min avhandling visar på den lärandepotential som ligger i skrivandet, och elevernas egna ut-sagor vittnar om att de mer avancerade skrivuppgifterna uppskattas av flera elever. Här pekar eleverna särskilt på de möjligheter till tänkande och lärande som skrivandet medför.

Att elever på olika sätt får uttrycka sig, muntligt, skriftligt och visuellt, är alltså av stor vikt inte minst för de flerspråkiga eleverna. Elevers möjlig-



heter att röra sig mot och inom en ämnesdiskurs diskuteras vidare nedan genom begreppet diskursiv rörlighet.

### **Diskursiv rörlighet – olika modaliteter i samverkan**

Undervisningen i biologiklassrummet är multimodalt inriktad, och lärarens stöttning i form av bland annat bilder är betydande. En viktig lärandepotential utgörs av att läraren rör sig mellan ett mer vardagligt och ett mer vetenskapligt språkbruk, såväl verbalt som med avseende på bilder. I avhandlingen har jag benämnt denna rörelse mellan olika typer av uttrycksätt för *diskursiv rörlighet*. Rörelsen mellan ett mer vardagligt och ett mer skolrelaterat språk ses som särskilt viktig också inom genrepdagogen (se även Gibbons 2006, 2010). I min avhandling betonas att denna rörelse omfattar flera olika uttrycksätt (både verbala och visuella) och därför bör ses ur ett multimodalt perspektiv.

I det aktuella klassrummet finns en ständig rörelse mellan olika typer av visuella och verbala uttrycksätt. Bland annat uppstår ett samspel mellan mer vardagliga och mer vetenskapliga bilder. Ett exempel på lärarens diskursiva rörlighet i verbalt avseende är omformulering av elevernas svar så att mer ämnesrelevanta uttryck introduceras, samt över huvud taget en växling mellan vardagliga och vetenskapliga uttryck (exempelvis *andas, tar upp syre, syreförsörjning*). Den diskursiva rörligheten medför att lärarens interaktion är ämnesrelevant och utvidgad, men däremot inte förenklad, vilket möjliggör för eleverna att närma sig ämnets och lärobokens rika språk- och textvärld utan att man gör avkall på kunskapsstoffets komplexitet.

Att läsa en lärobokstext i ett NO-ämne handlar om att kunna läsa multimodala texter. Att lära i ett naturvetenskapligt klassrum handlar i sin tur om att förstå hur betydelse uttrycks genom flera olika

modaliteter. I likhet med textaktiviteterna ligger det därför en ämnesdidaktisk potential i att uppmärksamma både visuella och verbala uttrycksätt. Med andra ord är ämnesspråket inte endast verbalt utan även visuellt. I det aktuella klassrummet behandlar läraren dessutom till viss del vetenskapliga bilder från metaspråklig utgångspunkt. Därigenom kunde en bro byggas över till metaspråkliga diskussioner om ämnestypiska verbala uttrycksätt.

En lärare kan alltså röra sig mellan och inom diskurser i didaktiskt syfte, men även eleverna kan vara mer eller mindre diskursivt rörliga i förhållande till de krav situationen ställer. Diskursiv rörlighet hos eleverna, det vill säga en förmåga att röra sig mellan vardagliga och mer vetenskapliga uttrycksätt är central för lärandet i skolan. Här måste dock betonas att vardagsspråket endast utgör en resurs i de fall eleverna samtidigt rör sig mot och inom en mer naturvetenskaplig diskurs. Att enbart resonera i vardagliga termer utifrån vardagliga synsätt medför inte diskursiv rörlighet och leder inte heller till kunskapsutveckling av det slag som förväntas i skolan. Lärandepotentialen ligger alltså i själva *rörligheten*, såväl lärarens som elevernas egen rörlighet. Resultaten i min avhandling visar att elevernas förståelse och hantering av olika textaktiviteter ofta har stor betydelse för den grad av diskursiv rörlighet de visar i sina texter.

### **En förståelseinriktad undervisningspraktik**

I Skolverkets kunskapsöversikt om vad som påverkar resultaten i svensk grundskola (Skolverket 2009) diskuteras olika faktorer som bidrar till en allt lägre grad av likvärdighet i den svenska grundskolan. Dessa faktorer kan sammanfattas på följande sätt: segregering, decentralisering, differentiering, samt individualisering i form av "eget arbete" i klassrummet. I sin sammanfattande bild av



elever med utländsk bakgrund som Skolverket publicerade 2005 påpekas att skillnaderna mellan elever med utländsk bakgrund och elever med helt svensk bakgrund ökar i gymnasiet, vilket gör att insatser i grundskolan blir desto viktigare.

Att flerspråkiga elever blir godkända är naturligtvis en viktig utgångspunkt, men frågan är också hur fler ska få möjlighet till högre betyg? I internationell forskning talar man om *High challenge*, *High support* samt *Intellectual Quality* (se Kramer-Dahl, Teo & Chia 2007, Gibbons 2010) som ledstjärnor för undervisning för elever som inte har undervisningsspråket som förstaspråk. Detta kan översättas med hög grad av utmaning i kombination med hög grad av stöttning, samt en inriktning mot förståelse och mer avancerade kunskapsformer (det vill säga sådana som traditionellt rör högre betygsnivåer). Att den svenska skolan förväntar sig, och i högre grad möjliggör, högre betygsnivåer för alla elever borde vara en utgångspunkt för all undervisning. Här kan det därför vara på sin plats att framhålla att flerspråkighet i sig inte är ett problem utan snarare en tillgång för individen (Otterup 2005). Här har i stället skolan en viktig uppgift i att möta och ta vara på elevernas olika förutsättningar för att skolan ska kunna bli likvärdig och inte endast "en skola för andra" (Parszyk 1998).

Vikten av att lärare genom explicita instruktioner, visuell och verbal stöttning samt höga förväntningar skapar möjligheter för eleverna att förstå och språkligt röra sig inom ett ämne kan därför inte nog betonas.

I de nya ämnesplanerna för 2011 betonas undervisningens roll för elevernas möjligheter att nå målen. Därigenom får betydelsen av vägledning och stöttning i klassrummet en större aktualitet. De nya ämnesplanerna lyfter tillika tydligare fram språkliga kriterier. I ämnesplanerna för biologi (se Skolverket 2010b) betonas bland annat vikten av att

eleverna kan kommunicera med hjälp av ett naturvetenskapligt språk, samt att de kan argumentera, diskutera, redovisa och presentera. Andersson (2011) menar att argumentation är en del av naturvetenskapens karaktär och gynnar ett förståelseinriktat lärande. Han påpekar även att argumentation innefattar att tala och skriva naturvetenskap. I ämnesplanerna för biologi lyfts argumentation fram redan på de lägre betygsnivåerna. Detta är på många sätt fördelaktigt men ställer också höga krav på språklig stöttning, inte minst för de flerspråkiga eleverna.

## Avslutning

Biologiämnet kräver ämneskunskaper, språkkunskaper och en textkompetens som inkluderar läs- och förståelse liksom en mer självständig uttrycksförmåga. Ett ämne som biologi erbjuder en mångfald texter och uttryckssätt. En *språk- och textmedveten ämnesundervisning* kan ses som en viktig förutsättning för många flerspråkiga elevers lärande och språkutveckling, men gynnar faktiskt alla elever – inte minst med tanke på att språk och text är betydelskapande resurser som utgör en integrerad del av varje ämne.

Så visst kan man tala om att varje skolämne har sin "jättebästa svenska", det vill säga sitt funktionella sätt att tala, skriva och på andra sätt uttrycka sitt perspektiv på världen. Men detta behöver synliggöras för eleverna för att de ska ges möjligheter att uppnå en ändamålsenlig diskursiv rörlighet. Här kan språklärare och språkforskare bidra med metaspråkliga perspektiv, men det är ämnesexperterna som kan ämnet och behärskar dess olika funktionella uttrycksformer. Dessa uttrycksformer går utöver begrepps användning, och rör i hög grad frågan om hur skolämnen konstitueras i texter av olika slag. Kunskap om ämnestypiska texter är med ett sådant synsätt liktydigt med en insikt om ett

skolämnes sätt att sammanhängande uttrycka sina innehållsliga perspektiv genom olika modaliteter. Inte minst i naturvetenskapliga ämnen bör de multimodala uttryckssätten och därmed samspelet mellan visuella och verbala uttryck lyftas fram. Ett metaspråkligt perspektiv innebär alltså att synliggöra vad vi gör i text, samt hur, varför och av vem betydelse skapas i olika ämnestexter.

### Referenser

- Andersson, Björn, 2011: *Design och utvärdering av undervisningssekvenser*. I *Forskning om undervisning och lärande*, nr 5. Stiftelsen SAF/Läraryrket. S. 18–27.
- Barnes, Douglas, 1978: *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bunch, George C., 2006: "Academic English" in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. I *Journal of English for Academic Purposes* 5. S. 284–301.
- Gibbons, Pauline, 2006: *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline, 2010: *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Henriksson, Anders, 2000: *Biologi kurs A*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Holmberg, Per, 2006: *Funktionell grammatik för textarbete i skolan*. I Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA nr 7. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. S. 129–148.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hvistendahl, Rita & Roe, Astrid, 2010: *Språkliga minoriteters prestationer i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenlikning*. I Nordand 1. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. S. 69–89.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan, 2005: *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: Unsw Press.
- Kramer-Dahl, Anneliese, Teo, Peter & Chia, Alexius, 2007: *Supporting knowledge construction and literate talk in Secondary Social Studies*. I *Linguistics and Education* 18. S. 167–199.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo, 2006: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Ledin, Per, 2006: *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan*. Örebro: Institutionen för humaniora.
- Lindberg, Inger, 2005: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie, (red.) 2007: *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. ROSA nr 8. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Martin, J.R. & Rose, David, 2008: *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Nygård Larsson, Pia, 2011: *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö: Malmö högskola/Lunds universitet. <http://hdl.handle.net/2043/11909>
- Olofsson, Mikael (red.), 2010: *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Otterup, Tore, 2005: *"Jag känner mig begåvad bara"*  
*Om flerspråkighet och identitetskonstruktion*  
*bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde.*  
 Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Parszyk, Ing-Marie, 1999: *En skola för andra.*  
*Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvill-*  
*kor i grundskolan.* Stockholm: HLS förlag.
- Sjøberg, Svein, 2005: *Naturvetenskap som allmän-*  
*bildning – en kritisk ämnesdidaktik.* Lund:  
 Studentlitteratur.
- Skolverket, 2005: *Elever med utländsk bakgrund.*  
*En sammanfattande bild.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk*  
*grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av*  
*olika faktorer. Sammanfattande analys.*  
 Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010a: *Rustad att möta framtiden?*  
*PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kun-*  
*skaper i matematik och naturvetenskap.*  
*Resultaten i koncentrat.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010b: *Skolverkets föreskrifter om äm-*  
*nesplan för ämnet biologi i gymnasieskolan.*  
 SKOLFS 2010:106. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010c: *PM – En beskrivning av slutbety-*  
*gen i grundskolan våren 2010.* Enheten för utbild-  
*ningsstatistik.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010d: *Skolverkets lägesbedömning 2010.*  
*Del 1 – beskrivande data.* Rapport 349.  
 Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2011: *Greppa språket. Ämnesdidaktiska*  
*perspektiv på flerspråkighet.* Stockholm:  
 Skolverket.
- Veel, Robert, 1997: *Learning how to mean – scienti-*  
*fically speaking: apprenticeship into scientific dis-*  
*course in the secondary school.* I Christie, Frances  
 & Martin, J.R. (red.), *Genre and Institutions.*  
*Social processes in the Workplace and School.*  
 London: Continuum. S. 161–195.



**Monica Sandlund** är lärare och lektor vid institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. Hon disputerade med avhandlingen *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*, 2010, efter att ha arbetat inom lärarutbildning under ett femtontal år. Monica Sandlund är, vid sidan av sin forskning, programansvarig för Grundlärarprogrammet i Linköping.

# Inblickar i skolan – lärare med utländsk bakgrund berättar

Monica Sandlund

Det finns en efterfrågan på lärare med utländsk bakgrund för att skapa den mångfald i lärarkollegiet som kan återspegla mångfalden i elevgrupper och samhället i övrigt. Redan 1999 framhöll lärarutbildningsutredningen att lärare med utländsk bakgrund är betydelsefulla förändringsbärare då de med sina kunskaper ska kunna bidra till internationalisering inom skolan (SOU 1999:63). I avhandlingen *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkesberättelser om möten med nya skolsammanhang* redovisar jag erfarenheter från några lärare som efter genomgången svensk lärarutbildning etablerar sig i för dem nya skolsammanhang. Där framgår det med tydlighet att i den mångkulturella skolan är det få som intresserar sig för dessa lärares tidigare erfarenheter och kompetenser.

**MED LIVSBERÄTTELSEANSATSEN** som teoretisk och metodologisk utgångspunkt framkallas bilder av skolan som den ter sig från de utgångspunkter som deltagarnas speciella erfarenheter utgör (Goodson, 1996; Pérez Prieto, 2003, 2006; Rhöse, 2003). I artikeln tar jag fasta på hur lärare med utländsk bakgrund skapar och omskapar sina yrkesidentiteter i berättelser om möten och relationer i de skolor de kommer till i Sverige. Resultaten visar på en stor variation i hur lärare framställer sig och sina yrkesetableringar. De positionerar sig i berättelserna med både acceptans av och motstånd mot kraven på

konformitet i skolan och skildrar även hur legitimitet uppnås på olika sätt och i olika grad. Dessa lärare ser inte sig själva primärt som utländska utan som lärare.

Frågan om kulturella identiteter (Ehn & Löfgren, 2006) är problematisk och jag har därför behövt vidga begrepps bilden för att komma bakom schablonen "lärare med utländsk bakgrund". Tillämpningen av begrepp som "mångkulturell skola" och "interkulturell pedagogik", där det ömsesidiga givandet och tagandet förutsätts, visar sig svårare använda. Skolans praxis visar nämligen att nationella

stereotyper används för att befästa uppfattningar om vad som är normalt och självklart i och utanför verksamheten. Andra studier visar att lärare och elever oftast framställs i termer av homogenitet, konsensus och jämställdhet som exempel på en "svenskhets" (Lahdenperä, 1997, 2004, 2008; Tallberg Broman m fl., 2002; von Brömssen, 2003, 2006; Ljungberg, 2005; de los Reyes, 2006). Forskning visar också att både lärare och elever med invandrarbakgrund ofta möts av negativa attityder hos skolpersonal (Biggestans, 2001, Bredänge, 2003; Runfors, 2003; Andersson, 2006 a, b; Jönsson & Rubinstein Reich, 2006; Gruber, 2007). I min studie får enskilda berättelser stort utrymme för att belysa yrkesvillkor och bidra till förståelse för att lärares yrkesidentitet framför allt är relationellt konstruerad (Sandlund, 2004, 2010, 2011 a och b).

Den här artikeln bygger på resultat från en longitudinell studie med djupintervjuer som gjorts i omgångar med ett till fyra års mellanrum. De lärare som medverkat kallas här Miranda, Erica, Tares, Rebecca, Lahele, Hamid och Sierra. De har vuxit upp, utbildats och varit verksamma som lärare i skilda länder, utanför dåvarande EU. Gemensamt för dem är också att de har en svensk lärarexamen och behörighet att undervisa inom barn- och ungdomsskolan, vilket de hade gjort i minst ett år då studien startade. I deras olika "identitetsframträdanden" (Mishler, 1999) märks förändringar när det gäller egen framtoning, kravsättning, elev- och kollegasamverkan samt autonomi i den svenska yrkespraktiken. Dessutom skildras utsatthet och diskriminering där uteslutningsmekanismer står i kontrast till ambitioner om inkludering.

### **Inträdet i skolan är inte självklart**

I lärarnas berättelser framkommer att deras tjänstgöring och examen i de tidigare hemländerna inte varit tillräckliga för att få tjänstgöra inom sina

ämnen i den svenska skolan. Ingen av dem har utan en svensk kompletterande utbildning kunnat arbeta som den lärare de ursprungligen utbildat sig till. En blev därför modersmålslärare och en annan har tjänstgjort som lärarassistent utan att själv få ta ansvar för undervisning. En tredje har fått arbeta i förskolan medan de övriga blivit hänvisade till verkstadsindustrin, vaktmästaruppdrag eller serviceyrken, trots höga akademiska utbildningar och lång lärarerfarenhet inom matematik och naturvetenskapliga ämnen.

Miranda berättade om upplevelsen av att som modersmålslärare under tio års tid och som lärarassistent under flera år bli betraktad som en av "de andra" (Popkewitz, 1998; Sawyer & Kamali, 2006) utav sina kollegor och sina elevers föräldrar. Men efter två år av lärarutbildning med möjligheter till teoretiska studier och praktik blev Miranda anställd som lärare i den skola där hon tidigare hade arbetat. För henne blev en svensk examen ett kvitto på kompetens och skäl för att bli accepterad som en kollega, trots att hon under utbildningen ställt sig frågan varför hon skulle läsa självklarheter en gång till.

Det spelar ingen roll om du har tre års utbildning eller fem år [ifrån ditt hemland]. Det är den svenska utbildningen som är jätte viktig här i Sverige! Det är synd på ett sätt alltså, men den hjälper. (Miranda)

Men även om hon accepterades av sina kollegor, behövde hon anstränga sig för att erövra föräldrarnas förtroende. De fyllde hennes klassrum under de första månaderna, då de ville göra sig förtrogna med hennes ledarskap och värdegrund. Miranda klarade granskningen och berättade under andra intervjun att hon efter hand kom att önskas som lärare till sina första elevers syskon!

## Demokratiska värderingar

Lärarnas berättelser sätter ljuset på ett etnocentriskt synsätt i den svenska skolan, innebärande att de demokratiska värdena skulle vara unika för vår läroplan och för "etniskt svenska" lärare. Mot detta förhållningssätt positionerar sig flera av lärarna i studien, genom att i sina berättelser ge stort utrymme åt sin egen kamp för demokratiska värderingar. Det är bara Erica som beskriver en förändrad syn på sig själv, undervisningen och på lärarskapet. Hon framhåller att samspelet mellan lärare och elever samt den tolerans hon sett i samarbetet elever emellan, måste vara resultatet av en demokratisk fostran, som hon inte varit van vid.

Här vågar man fråga, att diskutera. Här är inte elever rädda för att säga ifrån. De är inte rädda utan de känner sig snarare fria att göra det. Och det är väldigt, väldigt viktigt för deras personliga utveckling, tror jag. Men förr visste jag inte hur viktigt det var. *(Erica)*

Erica betonar den nya värdegrunden som en av förutsättningarna för det undervisningsklimat hon nu bygger upp tillsammans med sina elever och för sin förändrade yrkesroll, men framhåller också igenkännandet av samspel mellan lärare och elev.

Men ändå ser du, så det inte är så stor skillnad mellan läraren som person, vet du, och deras relationer med barn, känslor gentemot mina elever. Det är inte så stor skillnad så som jag tycker om Julia och andra [nuvarande elever] eller de som satt där borta [i forna hemlandet] för femton år sedan. Det är samma känslor, samma relationer. *(Erica)*

Erica och flera av lärarna uttryckte ofta att eleverna var det viktigaste i yrket. De beskrev att relationer de har till elever är ungefär desamma oavsett vilken skolkontext de arbetar i.

Gymnasieläraren Tares byggde sin yrkesidentitet på en ömsesidig respekt mellan sig själv och eleverna. Det var något han återkom till under intervjuerna och som han framhöll var något han även tillämpade i den tidigare matematiklärartjänstgöringen i det forna hemlandet. Denna hållning fick han dock inte gehör för av sina nya skolledare, istället trodde han att rektorerna inte rekommenderade honom vidare till varandra. När jag undrade om hans kollegor eller chefer frågat om hans lärarerfarenheter från hans tidigare lärarpraktik, svarade Tares: "Nej, faktiskt inte, nej." Bilden av en nyanställd lärare som inte fått fotfäste i något arbetslag blev tydlig i Tares yrkesberättelse. När vi träffades under den andra intervjun framkom att han varit arbetslös en stor del av tiden sedan vi sågs och bara haft sammanlagt några veckors vikariat på olika skolor. Tares berättade att han aldrig fått tjänstgöra enligt sin behörighet i matematik A till E för gymnasiet, trots att han svarat på över hundra ansökningar. "Jag får inte chansen att visa vad jag kan."

Han uppgav att han endast kallats till en anställningsintervju. Det nya skolsammanhanget värdesatte varken hans demokratiska hållning eller hans matematiska kunskaper, ansåg han. Detta resultat kan jämföras med Bredänges studie (2003) som visade på de initiala svårigheter lärare med utländsk bakgrund kan ha då de ska vinna skolledares förtroende. Hon konstaterade att skolledare avskräcks under anställningsintervjun av ett uttal med brytning.

Med inblick i mina lärares yrkesmässiga processer ser jag berättelserna som exempel på strukturella hinder för nyanställda lärare och inte som individuella tillkortakommanden. Men i mitt material finns även andra bilder, som Rebeccas och Laheles berättelser, om att snabbt bli tillvaratagna och att få legitimitet.

### Legitimitet i ännu ett land

Rebecca talade inte om någon speciell förlust av sitt tidigare yrkesutövande i det forna hemlandet utan betonade likheterna i yrket. Hon uttryckte det som att arbetet som lärare gav henne en önskvärd status och att hon i sitt yrkesutövande upplevde den legitimitet hon förväntat sig. Återkommande i Rebeccas berättelse är betoningen på förmågan att möta elever på ett individuellt sätt och att samarbeta med föräldrar och kollegor. Hon framhöll att lärarkyrket ger stor arbetstillfredsställelse och att yrkesidentiteten känns så stark att inget annat yrke var tänkbart. Omställningen till en ny skolkontext hade gått fort, men de nya förutsättningarna beskrev hon inte som hinder utan gav henne möjlighet till att även dela sina erfarenheter med andra. ”Jag är lärare”, sa Rebecca, och det tolkar jag som ett tydligt identitetsframträdande för den legitimitet hon känner att hon har. Rebecca hävdade dessutom att hon inte skulle kunna tillföra elever med utländsk bakgrund mer än någon annan lärare.

På samma sätt resonerade gymnasieläraren Lahele som menade att hon var till för alla elever och inte bara för invandrarelever (Sandlund 2011 a). Lärarutbildningsutredningen resonerade tvärt emot detta synsätt. Lärare med utländsk bakgrund skulle med sin kulturella kompetens främst bidra med kunskap och förståelse för invandrarelever i den mångkulturella skolan (*Att lära och leda*, 1999, s 340).

Min forskning visar på något annat. För mig blev det genom lärarnas berättelser uppenbart att det inte handlar om entydiga och väl avgränsade kulturer som möts. I stället handlar det om yrkespersoner som försöker hantera skolvardagen och dess relationer utan alltför många problem och konflikter. Dessa lärare har inte som sina primära, individuella projekt att bidra till integration utan de vill utöva sin profession. Glädje i yrket och glädje av

yrket samt stolthet över sina lärarkompetenser var utmärkande under intervjuerna.

I Laheles berättelse framstod hon som en lärare som inte bara anpassade sig utan hade något nytt att tillföra de skolsammanhang hon kommit till. Hon positionerade sig i sin berättelse som en tongivande person i sitt kollegium och pekade på hur goda kunskaper och organisation av skolarbete kan förbättra undervisningen. Hon var förvissad om att fler elever kunde lyckas i sina studier om de vägledades på ett annat sätt än vad hon såg skedde. Lahele framställde sig som en lärare som litade på sin egen kompetens och undervisade stegvis efter läromedlet så att eleverna fick en grundläggande förståelse. Eleverna nådde målen i kursplanerna när hennes undervisning var genomförd, menade hon. Lahele hävdade att detta resulterat i att fler elever valde valbara kurser som hon ansvarade för. Hon berättade att tjänsteunderlaget därför blev mindre för några kollegor. Under andra intervjun uttryckte hon farhågor för att hon trots allt skulle bli av med sitt ena ämne i nästa års tjänstefördelning som lösning på det problemet (Sandlund 2011 a). Berättelsen kan ses som ett exempel på att det dagliga arbetet i skolan präglas av en mål- och resultatstyrning som försätter lärare i konkurrens om elever med sina närmaste kollegor.

### Svårigheter att hantera

Resultatet av mina studier tyder på att det är väsentligt för läraren att få vara på en och samma arbetsplats under längre tid för att legitimitet ska kunna uppnås. Hamid beskriver tydligt sin önskan att få komma in i ett kollegium och ger uttryck för att lärarjobbet är väldigt meningsfullt för honom och får honom att känna igen sig själv.

Om jag jobbar hela livet med människans utveckling och hjälper här och där, jag blir inte trött på det egentligen. Ja, jag blir väldigt glad



över det. Jag har en bekant som arbetar med att köra taxi och sånt. De har mer pengar, de har köpt hus men (.) egentligen jag tycker inte såna yrken skulle passa mig. Det har ingen mening för mig! Men om jag kan komma in och jobba som lärare. Det är verkligen det jag själv vill. (*Hamid*)

Här är kollegor och skolledare avgörande för hur läraren kan etablera sig. Lärarna har lättare att få acceptans från eleverna, men även med dem behövs det tid för att varaktiga relationer ska kunna skapas och upprätthållas. Det gäller säkerligen alla nyanställda men Hamids berättelse exemplifierar extra svårigheter då han går från terminsvikariat till terminsvikariat.

Du vet, det tar mig ett år innan jag blir en person för dem annars är jag bara invandran. (*Hamid*)

I den här konstruktionen framkommer identiteten av att vara en utsatt nykomling trots att Hamid arbetat i sammanlagt sex år inom den svenska skolan. Hans berättelse ger en bild av negativ särbehandling från kollegor. En annan lärare i mina studier upplevde den från föräldrar och en tredje kände den från skolledare. Vid Sierras första intervju redovisade hon att det ofta uppstod konflikter när det gällde bedömning av provresultat.

Jag håller mig till den med betygsättning eller betygsbedömning enligt kursplaner och läroplaner (.) så om det krävs för godkänt, så kräver jag från elever också det för att få godkänt. (*Sierra*)

Sierra upplevde då att elever gärna utnyttjade tillfället att anmärka på hennes kravnivåer samt hennes språkfärdigheter. Hon hade även fått vara med om att en förälder undrat om hennes professionella

bedömning skulle kunna vara förhandlingsbar, vilket hon uppfattat som direkt kränkande och statussänkande. Sierra sa att hon inte känt sig stöttad av sin skolledare i ärendet. Hon undrade ibland varför man egentligen velat anställa henne på skolan.

Alltså chefen, tycker jag, vill gärna /.../ blanda lärare från olika länder alltså, det blir, från alla kulturer, att det blir mångkulturell skola /.../ Men det är en sak att vilja och en sak att verkligen veta och kunna "Hur ska jag göra den?" /.../ Och sen om det uppstår några problem och han också kanske skyller på olika kulturer. Alltså fördummar hela tiden! (*Sierra*)

Under andra intervjun berättade Sierra att hon utvecklat ett system för att hjälpa eleverna att bli självständigt tänkande i matematik. Hon sänkte då kraven och förminskade kursutbudet för eleverna. Hon började utarbeta nya bedömningssystem för att inte få för starka konfrontationer med elever eller deras föräldrar. Hon förstärkte således den relationella delen av lärararbetet som en förutsättning för ett effektivare samarbete med eleverna. "Jag håller på att förändras till att bli en 'svensk' lärare", sa hon.

### Sammanfattning

Ett genomgående drag i berättelserna är att lärarna möts av att man i svenska skolsammanhang värde-erar det som man är van vid och som inte anses anorlunda. Lärare med utländsk bakgrund värdesätts och får legitimitet när de har en svensk examen, talar svenska utan för stor brytning och inte uppträder som en "invandrare" (Hamids ordval). Resultatet tyder på att det är av stor vikt att aktörer inom skolan diskuterar hur man ska värna variation och mångfald i skolan, något som är klart och tydligt uttryckt i skollagen och läroplaner.

Satsningen på att kompletteringsutbilda lärare med utländsk bakgrund för att de ska bidra med ökad förståelse för just elever med utländsk bakgrund uppfattar jag inte som det mest väsentliga, utan jag är förvissad om att det är av stor vikt för skolan att ta tillvara den kompetens dessa lärare har i sina ämnen och de erfarenheter de har av undervisning i stort. De är självklart individer som har olika förutsättningar – precis som ”etniskt svenska” lärare – att förhålla sig till sina elever och kollegor. Vad som utmärker lärarna i min studie är att de verkligen önskar vara lärare och att de har en genuin förmåga att medverka till andras utveckling inom sina kunskapsområden. Även för att bryta praxis med nationella stereotyper om vad som uppfattas som normalt kan dessa lärare spela en avgörande roll. Jag ser deras medverkan i skolan som behövlig för att elever och lärare ska ha möjlighet att på ett naturligt sätt få skapa relationer till och samarbeta med vuxna med utländsk bakgrund.

Skolans arbete med att ta vara på mångfald och proklamera alla människors lika värde och okränkbarhet är oerhört viktigt. Lärare med utländsk bakgrund är förebilder för elever och kan även bidra med hopp om att kunskaper möjliggör att förverkliga sina mål då de lyckats etablerat sig i sitt yrke i det nya hemlandet. De kan även bidra till att deras kollegor och elever kan få ökad förståelse och tolerans för det som eventuellt kan uppfattas som annorlunda, såväl undervisningsmässigt som språkligt. Att lärare med utländsk bakgrund anställs och medverkar i kollegiet som naturliga samarbetspartner för andra lärare är avgörande för dessa lärares legitimitet. Där visar sig rektors ledarskap vara av stor betydelse för att underlätta etableringen vid den enskilda skolan.

**VILL DU LÄSA MER** om erfarenheter från de lärare som presenterats här i artikeln hänvisas du till

*Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkesberättelser om möten med nya skolsammanhang*, 2010.

## Referenser

- Andersson, I. (2006a). *Den gode modersmålläraren – konstruktion, dekonstruktion, rekonstruktion*. I M. Sjöberg, (red.). *Goda lärare. Läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 97–162). Linköpings Universitet: Skapande Vetande (49).
- Andersson, I. (2006 b). *Modersmålläraren – en brobyggare som söker sitt fäste*. I M. Sjöberg, (red.). *Goda lärare. Läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 243–298). Linköpings Universitet: Skapande Vetande (49).
- Bigestens, A. (2001). *Utländska lärare i den svenska skolan*. I A. Sjögren (red.). *Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, Elanders Gotals.
- de los Reyes, P. (2006). *Välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*. I SOU 2006:37. *Om Välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science No. 387.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?* I *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den mångkulturella skolan*

- och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Malmö Högskola, Imer/Etnicitet.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. London: Harvard University Press.
- Pérez Prieto, H. (2003). *Lärarytelse i FISK-projektet*. I H. Pérez Prieto, F. Sahlström & H. Melander. *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 149. Uppsala Universitet.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad University Studies 52.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers Collage Press.
- Rhöse, E. (2003). *Lärarytelse och lärararbete: fem livsberättelser*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, avdelningen för pedagogik.
- Sandlund, M. (2004). *Lärare med flerkulturell kompetens. Yrkeserfarenheter från det nya och det gamla hemlandet*. Linköpings Universitet, Institutionen för Utbildningsvetenskap, D-opsats.
- Sandlund, M. (2010). *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 15
- Sandlund, M. (2011 a). *Jag är till för alla elever – inte bara invandrarelever*. I *All världens lärare i Sverige*. Utländska Lärares Vidareutbildning. Stockholms universitet. Västerås: Edita
- Sandlund, M. (2011 b). *Immigrant Teachers' Struggle for Legitimacy at the Crossroads of Global Change*. Paper presenterat vid ESREA Conference, Istanbul April 28–30, 2011.
- Sawyer, L. & Kamali, M. (2006). (red.). *Utbildningens dilemma*. I SOU 2006:40. Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, Förhandlingar och Tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborgs studies in Education Sciences, 201.
- von Brömssen, K. (2006). *Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter*. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv*. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. (s. 41–70). Lund: Studentlitteratur.



**Anders Skans** är utbildad förskollärare och specialpedagog. Han har gått forskarutbildningen vid Malmö högskola och avlagt en licentiatexamen i pedagogik 2010. Titeln på uppsatsen är *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*.

# En flerspråkig förskolas didaktik

Anders Skans

Samhället förändras, barngrupperna förändras, personalgrupperna förändras, frågan är om förskolans innehåll och arbetssätt också förändras? Antalet flerspråkiga barn har ökat och flerspråkigheten är en av förskolans utmaningar. I Malmö har omkring hälften av förskolebarnen ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2010-03-30). Anpassas förskolornas praktik till den aktuella barngruppen? Vilket lärandeinnehåll är viktigt för dagens förskolebarn och hur lär man sig det?

**DENNA ARTIKEL BYGGER PÅ** min lic-avhandling (Skans, 2011) vars syfte var att undersöka och analysera en flerspråkig förskolas didaktik, i avsikt att bidra med kunskap om de didaktiska frågorna i förhållande till uppdraget att arbeta interkulturellt. I centrum för studien stod de didaktiska *vad-* och *hur-frågorna*. Att hålla i gång en ständig diskussion och utveckling av de didaktiska frågorna kring *vem* som ska lära *vad*, på ett eller flera sätt, *hur*, är en stor utmaning i dagens förskola. Studien är i huvudsak en observationsstudie men med intervjuer med pedagoger och rektorer som komplement.

## Språk blir både *vad* och *hur*

Prioriteringen av språk som lärandeinnehåll är ganska naturlig i en förskola där såväl barngrupp som personalgrupp har en mängd olika modersmål. Alla pedagoger i studien uttrycker i intervjuer språkutvecklingen som det viktigaste lärandeinne-

hållet. I samling och sagoläsning, där pedagogerna säger sig arbeta med barnens alla språk, visar observationerna att de också gör det. De didaktiska *vad-* och *hur-frågorna* samverkar och valen påverkar varandra. Pedagogernas avsaknad av något annat uttalat lärandeinnehåll än språk leder till att språk blir svaret på såväl den didaktiska *vad-frågan* som *hur-frågan*. Øzerk (1992a, 1992c, 1998) har formulerat en teori om flerspråkigt lärande som bygger på delaktighetshypotesen och den substantiella hypotesen. Teorin tar sin utgångspunkt i Vygotskijs teorier om språklärande. De didaktiska frågorna *vad* och *hur* är då viktiga i relation till hur motivation och delaktighet skapas, samt för relationen mellan det innehållsliga och arbetet med språkutveckling.

## Flerspråkigt lärande

Den substantiella hypotesen innebär att kunskapsinnehåll och språk inte kan hållas åtskilda. Barnens

totala språkliga förmåga ska utnyttjas, vilket innebär att det behövs en tvåspråkig undervisning för att barnen – som har flera språk – ska kunna utnyttja sina olika språk i lärandet. Øzerk (1992b) kritiserar ett linjärt synsätt på andraspråklärande som innebär att först ska språket läras in, sedan ämnet. Øzerk ser istället andraspråklärande cirkulärt, de olika språken påverkar varandra. Øzerk (1995) hävdar att den didaktiska frågan *På vilket språk?* ska ställas av pedagoger vid planering av undervisningens innehåll, förutom de vanliga *vad*, *vem* och *hur*.

Delaktighetshypotesen utgår ifrån att barnen måste vara en del av, och känna social acceptans i, det sammanhang där språklärandet sker. Delaktighetshypotesen framhåller också att motivationen att lära sig språk har stor betydelse för resultatet. Motivationen kan vara integrativ, viljan att bli en del i samhället, och den kan vara instrumentell, där nyttan av språkkunskapen styr motivationen (Øzerk, 1993). Delaktigheten i det sociala sammanhanget är en väsentlig del i motivationsskapandet. Barnens känsla av delaktighet kan formas i samverkan mellan de didaktiska *vad-* och *hur-*frågorna. Øzerks (1992a, 1992c, 1998) modell för tvåspråkigt lärande bygger på vikten av en samverkan mellan språklärande och lärande av ett innehåll.

### Vad lär barnen sig?

Studien visar att innehållet i lärandet bygger på det gemensamt upplevda på förskolan. Kommunikationen handlar till största delen om det gemensamma, vilket kan leda till en begränsning när det reduceras till förskolans och hemmets miljö. Förskolan som lokal med dess saker och rutinsituationer påminner mycket om hemmets. Øzerk (2006) hävdar att barn behöver olika språkarenor för en allsidig språkutveckling. I hemmet används språket på ett sätt och här dominerar modersmålet.

Nästa arena för barnen att använda språk är i förskola eller skola. Vilket av de flerspråkiga barnens språk som dominerar här avgörs av de val som förskolan och skolan gjort kring lärandet. Ansvar för att skapa en god språklig lärandemiljö på förskolorna är pedagogernas. I skolan och i förskolan används språket som ett kunskapspråk. Det primära är inte att lära sig språk utan både språk och ämnen. Ytterligare en arena för språkanvändning är i lokalsamhället. Barnen vistas på sin fritid i närheten av hemmet och det är ofta i närhet till förskolan och skolan. Här används språket i första hand som ett kommunikationsspråk i lek och umgänge. Den fjärde språkliga arenan är på en samhällsnivå. Här dominerar samhällets majoritetspråk och språket används för både kommunikation och kunskapsinhämtning.

Barnen behöver tillgång till alla dessa arenor för en allsidig språkutveckling. För att uppnå en aktiv flerspråkighet krävs att barnen på dessa olika språkarenor kan utveckla alla sina språk. Om man inte utmanar barnens nyfikenhet utanför de redan kända språkdomänerna utvecklas inte språket optimalt (Øzerk, 2006). Förskolan blir en språkarena som liknar hemmets, introduktionen av ett kunskapspråk får stå tillbaka för tryggheten i det redan kända.

Gör pedagogerna i förskolan andra innehållsliga val än det som finns i ett hem kan barnens lärande utmanas och förskolan kan därmed bli ett komplement till hemmet. Utmaningarna i förskolan är möjliga även om kommunikationen bygger på det gemensamma. För att erbjuda barnen utmaningar krävs gemensamma utflykter och upplevelser mellan barnen och pedagogerna. Fördelen med det gemensamt upplevda är att barnen inte tillskrivs speciella egenskaper eller kunskaper utifrån deras bakgrund. Det centrala blir istället barnens nuvarande kultur på förskolan, och att ha den utgångs-

punkten beskrivs av Øzerk (1992a, 1992c) som ett sätt att inte diskriminera barn med minoritetsbakgrund.

### **Hur lär barnen sig språk?**

Arbets sättet i studien varierar mellan olika kontexter. Den didaktiska *hur*-frågan i studien, visar att arbetet med barnens språk planeras och genomförs i första hand i storgrupp. Pedagogerna väljer att arbeta med en mängd olika språkstöd i kommunikationen. Språkstödet är tydligast i samlingar och sagoläsningar. Studien uppvisar främst ett styrt språklärande i planerade aktiviteter. Där ges stöd på barnens modersmål, fotografier från förskolans verksamhet samt stöd av bilder och föremål för att öka barnens förståelse. Pedagogernas val att arbeta med språk som det innehållsliga, leder till att de väljer att kommunicera kring något som de på ett enkelt sätt kan ge språkstöd till. Det gemensamt upplevda ger möjlighet att ge stöd i form av konkreta föremål och bilder från deras gemensamma upplevelser.

Det tydligaste i empirin är växlingen mellan svenska och de olika modersmålen. De fyra pedagogerna i studien talar fem modersmål som överensstämmer med samtliga barnens språk så när som på två barn. Pedagogerna visar i studien genom sitt konsekventa användande av sina egna modersmål, att det är accepterat att tala olika språk. Det finns också en vilja från samtliga pedagoger att lära sig några ord på respektive barns språk, allt detta visar på en inkluderande syn på kommunikationen. Genom att arbeta med alla språk skapas en flerspråkig miljö på förskolan med en tillhörighet och delaktighet för alla i gruppen.

Gruppstorleken spelar en roll för möjligheterna till kommunikation. Pedagogerna i studien har valt att arbeta med barnens språk i storgruppsaktiviteterna. Det ökar möjligheten att matcha barnens

språk, men minskar möjligheten till en djupare kommunikation med varje enskilt barn. Några få barn och en pedagog med matchande modersmål är ett alternativ till sagoläsning i storgrupper och det skulle öka möjligheten till en kommunikation mellan barn och pedagoger. Modersmålet inte bara stödjer en mångsidig språkutveckling, utan handlar också om ett erkännande av barnens ursprung. Genom blandningen av språk i kommunikationen minskar risken för en hierarkisk uppdelning i *vi och dom* utifrån språkkunskaper – vi som kan svenska och de som ska lära sig svenska.

De aktiviteter som pedagogerna uttryckte vara språkutvecklande var de planerade storgruppsaktiviteterna. Skapande verksamhet genomfördes i smågrupper med en pedagog och två till tre barn, och i dessa var det märkbart lite samtal och språkstöd. Det uppsatta målet att producera en produkt kom i centrum. En stor del av en förskolas verksamhet är matsituationerna, både frukost, lunch och mellanmål. Begreppsförståelse och språkträning kring maten erbjuder ett naturligt lärande. Matsituationerna är dagligt förekommande gemensamma upplevelser, men utnyttjades väldigt lite till samtal och lärande. Det viktiga var att barnen fick sin mat, inte att det användes som en lärandesituation.

Kontextens betydelse är stor för hur barns initiativ bemöts. Samlingen på förskolan med sin tradition av vuxenstyrning (Rubinstein Reich, 1993) och med få initiativ till kommunikation från barnen används av pedagogerna som aktiviteten med mest språkstödande arbete. I storgruppsaktiviteterna utgår pedagogerna från en vuxenstyrd kommunikation. Det planerade går före spontanitet och barnens initiativ tas inte tillvara i så stor utsträckning. Kommunikationen i storgrupp bestod till största delen av frågor från pedagogen och svar från barnen, samt en bekräftelse av barnets svar.

### **Didaktisk utveckling av en flerspråkig förskola**

Pedagoger i förskolan som diskuterar didaktiska frågor ställs inför en mängd val och frågeställningar. Det handlar om att skapa en förståelse för förskolans uppdrag på en samhälls nivå. Det förändrade samhället och med det en förändrad barndom, som innefattar en ökad kulturell skillnad, påverkar sammansättningen av barngruppen. Därutöver behövs en specifik didaktisk diskussion kring den aktuella barngruppen och dess behov på grupp- och individnivå.

De didaktiska valens betydelse för att skapa bra lärandesituationer synliggörs genom Øzerks (1992a, 1992c, 1998) modell för språklärande. Valen påverkar dels möjligheterna att skapa motivation och dels möjlighet att lära språk och ämnesinnehåll parallellt. Det handlar om hur pedagogerna skapar delaktighet i gruppen som ett motivationshöjande inslag. Vidare handlar det om att välja ett relevant innehåll utifrån barnens bakgrund och kunskaper. En medvetenhet om betydelsen av de strukturella faktorerna, kön, klass, etnicitet, funktionshinder och sexuell läggning, när didaktiska val görs kan sägas vara en del i ett interkulturellt arbete. Medvetenheten om de olika bakgrundernas betydelse kan samtidigt leda till att didaktiska val görs utifrån grupper eller kategorier och inte utifrån individer i gruppen. Då blir det en uppdelning i *vi och dom*, där en hel grupp tillskrivs egenskaper. Det blir då motsatsen till ett interkulturellt arbete som kan definieras som en medvetenhet om att olika människor har olika värderingar och olika upplevelser av skeenden och att dessa olikheter ses som berikande i den pedagogiska praktiken (Lahdenperä, 2004; Lorentz, 2007).

I min studie ser pedagogerna språkutveckling som det primära innehållet, svaret på den didaktiska *vad*-frågan. I studien framträder även annat

innehåll, men den grundläggande viljan från pedagogerna är att utveckla barnens språk. Risken är att barnens språk inte utvecklas optimalt om lärande-innehåll och språk är skilda åt. I en flerspråkig förskola är det lätt att språk hamnar i fokus, och blir både *vad* och *hur*. Genom att frikoppla språket från lärande-innehållet i övrigt riskeras den mångsidiga språkutvecklingen, både på svenska och på modersmålet. Det är viktigt med didaktiska diskussioner kring förskolans lärandeuppdrag och hur det kan kopplas till förskolans traditionella synsätt att lärande sker i kombination med omsorg i en helhet. Förskolan har med en helhetssyn på lärande en unik möjlighet att kombinera ämneslärande med språkutveckling. Sker inte detta finns det risk att förskolan utvecklas i riktning mot att barnens tid på förskolan delas upp i lärandesituationer som är styrda och övrig omsorgstid.

I den reviderade läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010), förstärks ämnesinnehållet i förskolan. Fler lärandemoment införts, och det går att tala om ett ämneslärande i förskolan. Det gäller bland annat matematik och teknik. Didaktiska diskussioner om hur det utökade ämnesuppdraget kan genomföras på en flerspråkig förskola är viktiga för att ett ökat ämneslärande ska ske, samtidigt som det kan ge en bättre språklig utveckling än vid valet av speciella språklärandeaktiviteter. Genom att utgå ifrån att det finns ett ömsesidigt förhållande mellan språkutveckling och ämnesinnehåll kan flerspråkiga förskolors didaktik utvecklas. En vilja att arbeta med barnens språk kopplas till ett ämneslärande, av till exempel teknik. Då sker en samverkan mellan ämnet teknik och barnens språkutveckling. Finns det dessutom tillgång till tvåspråkiga pedagoger ger det en möjlighet till lärande på båda språken. Språklärandet kan stödjas genom att ha en bred språkkompetens bland pedagogerna som matchar



barnens språk i så stor utsträckning som möjligt. Ansvar för detta går inte att övervältra på pedagogerna, utan måste diskuteras i rektorsområdet och på förvaltningsnivå. Didaktiska frågor behöver vara en angelägenhet både för ledning och för pedagoger.

På den enskilda förskolan kan de didaktiska diskussionerna handla om hur man kan ge alla det språkliga stöd som varje situation kräver. Detta språkligt stöd kan till exempel innebära frågor där barnen ges svarsmöjligheter för att lära sig begrepp eller att de kan svara genom att agera. Det kan vara stöd i form av bilder och konkreta föremål. Gemensamma referensramar mellan pedagoger och barn är ett viktigt stöd till barnens lärande. Dessa kan bli än mer utmanande om det gemensamma upplevs utanför det som är likt hemmets referensramar.

Det behövs didaktiska diskussioner inom förskolan där frågor kring bland annat lärandeinnehåll får en mer framträdande plats än idag. Flerspråkiga förskolor, såväl som andra mer språkligt homogena, behöver diskutera innehållet i verksamheten betydligt mer. *Vad ska barnen lära sig i dagens förskola, och hur ska de lära sig det?*

## REFERENSER

- Lahdenperä, Pirjo (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–32). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället*. Lund: Studies in Education.
- Rubinstein Reich, Lena (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Skans, Anders (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Holmbergs.
- Skolverket (2010-03-30b). *Barn och personal i förskolan 2009*. Hämtad 2010-08-17: <http://www.skolverket.se>
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige*. Huvudbetänkande av språk- och kulturarvsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Øzerk, Kamil Z. (1992a). *Faglig utvikling med to språk: en studie av minoritetstospråklige barns språklige liv, skolegang og teoretiskfaglige utvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Øzerk, Kamil Z. (1992b). *Om tospråklig utvikling: en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris.
- Øzerk, Kamil Z. (1992c). *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogik*. Haslum: Oris.
- Øzerk, Kamil Z. (1993). *Andrespråksinnlæring: innføring i språkpedagogiske kunnskapsområder, teorier og modeller*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Øzerk, Kamil Z. (1995). *Modeller for minoritetsundervisning: en komperativ studie av modeller, strategier og metoder for organisering og gjennomføring av undervisning med to språk*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Øzerk, Kamil Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämnensinlärning. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s. 80–102). Lund: Studentlitteratur.
- Øzerk, Kamil Z. (2006). *Tospråklig opplæring: utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske bokforlag.



**Caroline Ljungberg** är verksam som lärare, lektor och forskare på institutionen Barn Unga Samhälle på Lärarutbildningen i Malmö. Hon disputerade 2005 på avhandlingen *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Forskningsintresset berör utbildningsfrågor i vid mening med särskilt fokus på breddad rekrytering, akademiskt kapital och (ut)bildning i ett kritiskt perspektiv.

# Mångkultur – bilder, betydelser och mening

Caroline Ljungberg

”VARFÖR ÄTER MAN SYLT TILL KÖTTBULLAR? Det sägs att man är vad man äter. Så vad är man när man äter kött, brunsås, potatis ... och sylt? Det kan ingen riktigt förklara. Man bara gör det för man alltid gjort det. Man har lärt sig att det är gott. Det är kultur.” (Bakhtiari, 2006:23)

Marjaneh Bakhtiari visar med dessa meningar hur problematiskt det är att sätta fingret på vad kultur är. Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att exakt säga vad som är kultur och vad som inte är kultur. Det är på en gång både allt och inget. Emellertid kan det konstateras att föreställningar om kultur och kulturell tillhörighet är verksamma i vår vardag och de får konsekvenser för hur vi uppfattar andra människor och hur vi agerar. Inte minst gäller detta i skolan där olika kulturer möts. Vilken mening finns det med att tala om begreppen kultur, mångkultur och mångkulturalism i relation till utbildning och skola? Det är frågan som följande text tar sin utgångspunkt i.

**BESLÄKTAT MED BEGREPPET MÅNGKULTUR** finns en rad andra begrepp. Ett av dessa är mångfald som möjligen kan framstå som mindre politiskt laddat och kanske inte lika belastat som mångkultur och mångkulturalism. Andra begrepp för att beteckna liknande fenomen är multikulturell och interkulturell (jämför med Lahdenperä, 2004; Westin, 1999). Begreppen signalerar att det handlar om relationer mellan kulturer och därmed mellan individer och framför allt mellan olika grupper. Begreppet mångkultur har i denna text valts för att fokusera på samverkan mellan olika kulturella tillhörigheter

och kanske framför allt föreställningar om kulturell tillhörighet.

Det tidigare talet om den mångkulturella skolan har blivit mer ovanligt och mött en del motstånd. Kanske beror detta på att fler och fler i den politiska sfären övergett tron på det mångkulturella samhället. Ett exempel är då Tysklands förbundskansler Angela Merkel i ett tal som sprids över hela världen säger att det mångkulturella Tyskland är ett misslyckande. Idén om multikulti, där människor lever lyckliga sida vid sida fungerar inte, enligt Merkel. I stället ska immigranter integreras, vilket inklude-

rar ett krav på att lära sig tyska, fortsätter Merkel (www.bbc.co.uk). Merkels uttalande sammanfaller med en retorik som används av öppet invandringsfientliga partier runt om i Europa. En retorik som även används framgångsrikt av Sverigedemokraterna i Sverige som i valet 2010 lyckades ta sig in i Sveriges riksdag. Mångkultur och mångkulturalism kan tolkas, definieras och användas på olika sätt. De är ideologiskt laddade begrepp och måste därför förstås utifrån det sammanhang i vilket de förekommer.

En kort begreppshistorik visar att bruket av begreppet mångkulturalism är relativt sentida, från 1960- och 70-tal. Begreppet uppkom som ett behov inom samhällsvetenskaplig forskning att benämna en företeelse som emellertid inte var ny – samexistens mellan olika etniska grupper inom ett och samma samhälle. Kanada var först med användningen av begreppet och då användes begreppet för att beteckna stater som uppfattades som mångkulturella, oftast afrikanska sådana (Wieviorka, 1998). Som politiskt begrepp signalerar mångkulturalism en vision om integration som har sitt ursprung på den nordamerikanska kontinenten (Castles med flera, 1984).

I Sverige dateras begreppsanvändningen till 1990-talet då bruket av begreppet tog fart. Aleksandra Ålund och Carl-Ulrik Schierups bok *Paradoxes of multiculturalism. Essays on Swedish society* från 1991 spred begreppet. Enligt Nationalencyklopedin betyder mångkulturalism "förekomst av många olika kulturer och kulturyttringar i (positiv) samverkan" (www.ne.se). Värt att notera är att ordet positiv är satt inom parentes. Policybruket av begreppen mång- eller multikulturalism handlar om en vision om en fruktbar samverkan, men begreppen innehåller även dimensioner av konflikt och problem. Dimensioner som även återfinns i berättelser om den mångkulturella skolan.

## Bilder av mångkulturella skolor i Malmö

I samband med mitt avhandlingsarbete, som skedde under 2000-talets inledande fem år, intervjuade jag flera rektorer på olika skolor i Malmö. När jag ställde frågan om hur de uppfattade en mångkulturell skola blev de flesta osäkra och började skruva på sig lite obekvämt. Det blev tydligt att frågan låg inom ramen för ett minerat och svårt område. Rektorerna kämpade för att hitta de rätta orden. Svaren var trevande men den genomgående associationen var att en mångkulturell skola är en skola med många invandrarelever.

[Jag frågar om begreppet den mångkulturella skolan och rektorn inleder svaret med en harkling.] Det är ju så här att det finns några stycken invandrare. Det finns en del invandrare som går här. De flesta utav dem bor inte i stadsdelen utan de kommer, de är vana vid något helt annat. Det är väldigt svårt att vara ambassadör för någonting, att gå i spetsen så att säga. Det finns en risk att man, att man bara är ett bevis på någonting som man är. (Ljungberg, 2005:103)

Rektorns svar pekar på att det finns något problematiskt i kategoriseringen av invandrarelever. De kommer någon annanstans ifrån, de är vana vid något annat, de görs till ambassadörer för någonting, men det är oklart för vad. Det finns en risk att man bara är ett bevis på någonting som man bara är, säger rektorn lite kryptiskt. Fenotypiska kännetecken, det vill säga hur man ser ut, kan bli en markör för en tillhörighet som tillskrivs utifrån. Med andra ord kan utseende medföra att elever klassificeras och etiketteras som exempelvis invandrare. Denna etikett kan då användas som en förklaringsfaktor till vissa beteenden. Samma beteenden hos en elev som uppfattas som tillhörande den etniska majoriteten förklaras ofta istället med

individuella faktorer, ofta psykologiska. Även kollektiva förklaringsmodeller kan i det senare fallet sättas i spel, men då handlar inte förklaringarna om etnisk tillhörighet, utan om till exempel klass- eller könstillhörighet.

Associationer till antalet invandrarelever medför att en del skolor och stadsdelar betraktas som mångkulturella medan andra inte uppfattas som mångkulturella alls. Det finns också en skala där skolor blir mer eller mindre mångkulturella och alla rektorer prickar under intervjuernas gång in olika skolor på denna skala. Skalan är hierarkiskt uppbyggd där skolor som uppfattas som monokulturella har högre status än de som uppfattas som mångkulturella. Det är slående att det råder konsensus kring vilka skolor som är skalans ytterligheter och alla känner till den inbördes rangordningen. Det finns en gemensam kollektiv föreställning om Malmös olika skolor.

I Marjaneh Bakhtiari's bok förekommer en av dessa Malmöskolor. Det är en skola som befinner sig på skalans mångkulturella pol. Efter de inledande meningarna om köttbullar och sylt som en specifik kulturyttring (se ingressen), fortsätter Bakhtiari med att berätta hur klass 7B:s musiklärare bestämmer sig för att ha en kulturdag då alla i klassen ska ta med sig musik hemifrån, från den egna kulturen som läraren uttrycker det. Det får dessutom inte vara musik från MTV eller ZTV. Uppgiften möts av förvirrade frågor. De flesta elever anser sig inte tillhöra någon specifik kultur. De undrar vad läraren menar. "Fick man ta med sig hiphop om det var underground? En kille lyssnade på Sex Pistols, det visades nästan aldrig på MTV, men han var inte från England. Var det okej att ta med sig det ändå?" (Bakhtiari, 2006:23).

Bakhtiari's träffande illustration visar hur en välmenande lärare med de bästa av intentioner kan stöta på problem och det blir inte riktigt så bra som

det var tänkt. Läraren försöker förtvivlat förklara vad hon menar: "Alltså när jag säger att det inte ska vara musik som visas på MTV eller ZTV, så menar jag att det inte ska vara modern musik. Förstår ni? Eller det kan vara modernt. Dragan, du till exempel. Vad lyssnar du på hemma?" (Bakhtiari, 2006:23). Dragan svarar tvekande att det är blandat och läraren fortsätter med att försöka fiska fram exempel på musik ifrån Dragans hemland Jugoslavien, varpå Dragan rättar henne lite irriterat med att betona att han faktiskt kommer från Serbien, och nej, han tänker inte ta med sig någon serbisk folkmusik, eftersom det är sådan musik hans pappa lyssnar på (Bakhtiari, 2006).

Utdraget ur Bakhtiari's bok visar hur kulturella föreställningar kan vara verksamma i skolans vardag. Eleverna tillskrivs en musikgenre som de inte identifierar sig med. Lärares välmenande initiativ leder till en dräplig situation på flera sätt. Dragan ser sig inte som jugoslav utan som serb, vilket visar hur svårt det som lärare kan vara att ha insikt om vilka kulturella tillhörigheter och uttryck som eleverna anser vara relevanta. En faktor som försvårar detta ytterligare är att kulturell identifikation inte är statisk utan i ständig rörelse och beroende av sammanhang. Det är inte en essentiell kärna i identiteten som man alltid bär med sig, utan den konstrueras och görs i relation till andra (se diskussion i Johansson, 1999).

Brist på insikt och inifrånperspektiv medför att associationer om det mångkulturella ofta blir stereotypa och onyanserade. Två motsatta diskurser finns representerade i stereotypa berättelser, dels den negativa, bristdiskursorienterade och dels den positiva, resursorienterade. Om vi startar med den förstnämnda så kommer den i spel i exempelvis talet om bristande svenskunkaper och invandrarföräldrars brist på engagemang. Den senare kan handla om att kulturella erfarenheter eller språk-

kunskaper ses som en resurs, men det kan också handla om en exotisering och romantisering av invandrarskapet. Inom det positivt orienterade förhållningssättet finns en vänsteressentiell inställning som kan vara problematisk, eftersom den medför att människor som positioneras längre ner på en traditionell statushierarki, exempelvis svarta, barn, kvinnor och arbetarklass, ses som per definition moraliskt överlägsna, vilket enbart innebär att statushierarkier inte problematiseras utan enbart vänds upp och ner (Ljungberg, 2010a).

### **Föreställningar, förhållningssätt och förväntningar**

Associationerna om den mångkulturella skolan handlar som sagt ofta om elever med invandrarbakgrund och deras föräldrar. Lahdenperä har i sin studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund lokaliserat två olika typer av förhållningssätt från skolans sida; ett kategoriserande och ett icke-kategoriserande. Det kategoriserande hamnar i antingen en bristretorik eller i ett tal om invandrarerfarenheten som en resurs, vilket omtalats ovan. Det icke-kategoriserande förhållningssättet delar Lahdenperä in i tre olika kategorier; neutralt, reciprok och interkulturellt. Det neutrala är likgiltigt och distanserat. I åtgärdsprogrammen omtalas eleverna i tredje person som han eller hon. Det reciproka bygger på inlevelse och individualisering, vilket innebär att eleverna omtalas i andra person, alltså i du-form. Det interkulturella förhållningssättet präglas av en medvetenhet om kulturell positionering. Eleverna framstår som aktörer med inflytande och omtalas i jag-form, vilket innebär att de själva kan vara med och utforma texten i åtgärdsprogrammen (Lahdenperä, 1997:72ff).

I mina samtal med Malmö-rektorer är det generellt två förhållningssätt som visar sig (inom ramen för ett icke-kategoriserande). Bland rektorer som

ansvarar för skolor med en hög andel elever med invandrarbakgrund är det en reciprok, inkännande retorik och bland rektorer på skolor med en låg andel elever med invandrarbakgrund så är det ett mer neutralt och distanserat förhållningssätt. Förhållningssättet som Lahdenperä benämner interkulturellt, vilket även skulle kunna benämnas som mångkulturellt, är dock generellt sett frånvarande och rektorerna reflekterar inte över den egna kulturella positionen och ser därmed inte att etnicitet eller invandrarskap skapas eller görs i mötet, där deras eget förhållningssätt och agerande också blir avgörande för situationen. Istället förklaras ofta situationen i termer av den andres brister, agerande eller annorlundahet.

Våra samtal handlar om eleverna men ofta glider samtalen över till att handla om elevernas föräldrar. Det är ofta hos föräldrarna som rektorerna söker förklaringar till elevers handlingar och skolprestationer (Ljungberg, 2005). Flera tidigare studier (bland andra Bouakaz, 2007; Bunar, 2001; Eyrumlu, 1998; Lahdenperä, 1997; Sjögren, 1996; 1997; Tallberg Broman, 2007) handlar om relationen mellan skola och föräldrar med invandrarbakgrund. Forskningen visar att föräldrarna på olika sätt upplevs som problematiska. Det kan handla om att de upplevs som oengagerade, dåliga på svenska och att de har en bristande insikt i och kunskap om det svenska samhället i allmänhet och den svenska skolan i synnerhet.

Studier där forskarna intervjuat föräldrarna visar att även föräldrarna själva uttrycker det som ett problem att de inte kan kommunicera på svenska eller att de inte är tillräckligt insatta, men de påtalar också att de upplever diskriminering och rasism från skolpersonal. Bland annat säger de att lärarna inte förväntar sig att de ska kunna tillföra något till skolan (se exempelvis Bouakaz, 2007). En del föräldrar upplever att skolan strävar efter att fostra och

disciplinera dem (Tallberg Broman, 2007).

Ett uttryck för en diskurs om att föräldrarna behöver fostras in i sin roll som goda föräldrar och förebilder är Lennart Grosins broschyr med titeln *Alla föräldrar kan! Hemmets läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn ska klara sig bra i skolan* (2001). Texten är moraliserande och disciplinerande. Bland annat uppmanas föräldrar att gå till biblioteket med sina barn eftersom "[de] som jobbar på barnbibliotek älskar att hjälpa ovana besökare" (citerat från Grosin, 2001:6 i Ljungberg, 2010b:67). I vissa delar av texten blir målgruppen invandrade föräldrar extra tydlig. Till exempel skriver Grosin om föräldrar som invandrat från jordbruksområden och därför behöver kunskap om att utbildning behöver skötas utanför hemmet och att skolan kan hjälpa minoritetsbarn att komma in i samhället (Grosin, 2001). Texten bygger på dikotomier och föreställningar om ett agrart/ociviliserat samhälls- och levnadssätt kontra ett industrialiserat/modernt (jämför med Said, 1993; 1997). Denna typ av förenklade tankefigurer är olyckliga eftersom de kategoriserar människor och nyanserna riskerar att försvinna. Majoritetssamhället ges tolkningsföreträde och minoritetstillhörighet begränsar handlingsutrymmet. Skolan och lärarna vet då bäst, vilket motverkar en interkulturell eller mångkulturell relation.

### Utbildningens uppdrag och ansvar

För att återvända till Bakhtiaris bok *Kalla det vad fan du vill* så kan frågan ställas om vad 7B:s musiklekläre kan göra annorlunda? Hon menar ju så väl i sin strävan efter att inlemma elevernas olika kulturella bakgrunder i undervisningen. Ett enkelt sätt är att bjuda in eleverna i lektionsplaneringen. Vad är kultur för dem? Hur anser de att kulturella uttryck ser ut inom musiken? Detta skulle innebära att läraren intar en, med Lahdenperäs språkbruk, interkulturell hållning. Eleverna erhåller då inflytande

och aktörskap, vilket i sig kan ge lektionsinnehållet mening. En interkulturell hållning innebär en medvetenhet om att kulturella relationer ständigt är närvarande och att kultur inte enbart kan reduceras till en kulturdag med olika maträtter, danser och flaggviftande. Att det mångkulturella ofta hänvisas till just kultur- eller temadagar har emellertid flera studier påvisat. Ett exempel på en sådan studie är Sabine Grubers avhandling *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik* där Sara, en nyanställd lärare, säger så här: "Det är svårt med det mångkulturella, man vet inte riktigt hur man ska bära sig åt och fyrtio minuter går så fort, man hinner inte med att få in det" (Gruber, 2007:102). Gruber menar att detta är ett vanligt resonemang bland de lärare hon möter. Det mångkulturella ses som något som ligger utanför den ordinarie undervisningen och blir därför något som måste pressas in (Gruber, 2007).

Både Sara i Grubers avhandling och 7B:s musiklekläre i Bakhtiaris bok behöver redskap för att stå emot ett reduktionistiskt förhållningssätt och för att kunna skapa medvetenhet om sina egna föreställningar för att i förlängningen kunna utmana och ifrågasätta dessa. Som enskild lärare är det emellertid svårt att verkligen göra skillnad. Strukturen och kulturen sätter upp ramar och gränser. En policynivå kan legitimera och förespråka en interkulturell eller mångkulturell hållning men skolkulturen kan sätta hinder i vägen för att realisera den.

Flera studier har visat att det har varit problematiskt att överföra policyretorik till en vardaglig praktik i skolan (se Bunar, 2010). Det inkluderande och nyanserade förhållningssätt som återfinns i styrdokumentet kan vara svårt att praktisera i konfliktfyllda situationer. Tidigare forskning har påpekat att detta inte handlar om enskilda individer med för lite kunskap eller en fördomsfull människosyn, utan snarare om ett system, en kultur eller



en diskurs som dominerar hela samhället (Bunar, 2010). Kulturer och diskurser kan emellertid se olika ut, vilket jag mött i mitt läraruppdrag.

Under mina år inom olika högskoleutbildningar har jag noterat skillnader i tal och förhållningssätt mellan olika studentgrupper samt skillnader över tid. Under 2006 och 2007 höll jag föreläsningar om etnicitet, diskriminering och rasism i två olika utbildningar – en utbildning där majoriteten var förskollärestudenter och en socionomutbildning med mångkulturell inriktning. Jag höll samma föreläsning men mottagandet bland studenterna såg helt olika ut.

Reaktionen bland blivande förskollärare var stark och stämningen blev uppjagad. Flera studenter tyckte att det gått för långt med invandrades rättigheter. Som exempel på detta nämndes diskussionen om att hålla skolavslutningar i kyrkan, grisfritt alternativ i skolbespisningen, deltagande i simundervisning och duschning efter gymnastiken. En del provocerades av påståendet att det finns rasistiska strukturer i det svenska samhället och menade att det var överdrivet och till och med falskt att hävda att det fanns någon rasism i Sverige. På den mångkulturellt inriktade socionomutbildningen möttes istället resonemangen av nickningar och bifall. Diskussionen bland studenterna var snart i full gång och den handlade om den utbredda rasismen, västerlandets dominans och den moraliska skyldigheten att gömma flyktingar.

Jag har funderat mycket på studenternas mottagande och de markanta skillnader jag upplevde. Det visar tydligt hur olika diskurser dominerar i olika grupper. Några studentgrupper präglas av bristdiskursen och andra av resursdiskursen. Oavsett vilken diskurs som dominerar så sätter den gränser för vad som blir möjligt att säga, vilket verkar hämmande på diskussionen. Parallellt med upplevelsen av variation mellan olika studentgrup-

per har jag också tyckt mig märka att retoriken hårdnat och att det idag är mer tillåtet att uttala rasistiska åsikter jämfört med 2005 då jag dispute- rade. Det är denna diskursiva rörelse som kanske gör det möjligt för Angela Merkel att uttrycka det mångkulturella projektets misslyckande.

Det är viktigt att stå emot den retoriska svängning som Angela Merkel ger uttryck för. Vi är vana vid att dylika krav på assimilering förekommer på den politiska högerkanten men Merkel visar att diskursen flyttar in mot den politiska mitten och därmed blir den också mer allmänt accepterad av en större mängd människor – som ett uttryck för ett slags sunt förnuft. Utbildning i allmänhet och lärarutbildning i synnerhet har ett särskilt ansvar att problematisera fördomar och generaliseringar. Det är därför det är viktigt att tala om och diskutera kultur, mångkultur och mångkulturalism inom ramen för en lärarutbildning. Att problematisera ställningstaganden, att kritiskt reflektera över samhälle och strukturella förhållanden samt att visa på mod och inte undvika svåra och tabubelagda ämnen om exempelvis ideologi och moral ligger inom utbildningens uppdrag.

I skrivande stund har flera människor i Norge nyligen mist livet till följd av ett ideologiskt motiverat massmord, där förövaren uttrycker sitt ställningstagande mot ett mångkulturellt samhälle. Denna tragiska händelse visar på vikten av att inte backa och att olika utbildningsinstitutioner tar sitt ansvar när det gäller att utmana rasistiska föreställningar och exkluderande ställningstaganden. Med andra ord finns det en väsentlig mening med att tala om kultur, mångkultur och mångkulturalism i relation till skola och utbildning.

## Referenser

Bakhtiari, Marjaneh (2006). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront.



- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö University.
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Eslöv: Symposion.
- Castles, Stephen, Booth, Heather och Wallace, Tina (1984) *Here for good. Western Europe's new ethnic minorities*. London: Pluto.
- Eyrumlu, Reza (1998). *Iranska familjer i Sverige*. Uppsala: Invand-lit.
- Grosin, Lennart (2001). *Alla föräldrar kan! Hemmets läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn ska klara sig bra i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Studies in Art and Science.
- <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-11559451>  
Merkel says German multicultural society has failed, hämtad 2011-07-20.
- <http://www.ne.se/sve/mångkulturalism>, hämtad 2011-07-20.
- Johansson, Rune (1999). *Gemenskapens grunder. Etnicitet som konstruktion och process*. I: Olsson, Erik (red) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag
- Lahdenperä, Pirjo (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Studies in International Migration and Ethnic Relations / Linköping: Studies in Art and Science.
- Ljungberg, Caroline (2010a). *IMER – vetenskap eller ideologi?* I: Wigerfelt, Anders och Peterson, Tomas (red) *IMER. Möjligheter och gränser*. Festskrift till Björn Fryklund. Malmö: Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare.
- Ljungberg, Caroline (2010b) *"Hemmets läroplan" – ett exempel på föräldraförstran*. I: Qvarsebo, Jonas och Tallberg Broman, Ingegerd (red) *Från storslagna visioner till professionell bedömning*. Malmö: Rapporter om utbildning.
- Said, Edward W. (1993). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Said, Edward W. (1997). *Covering islam. How the media and the experts determine how we see the rest of the world*. London: Vintage.
- Sjögren, Annick, Runfors, Ann och Ramberg, Ingrid (red) (1996). *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt. En antologi inom projektet Språk och miljö*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Sjögren, Annick (red) (1997). *Language and environment. A cultural approach to education for minority and migrant students*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). *"No parent left behind". Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet*. I: Educare. Nr 2–3. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Westin, Charles (1999). *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Wieviorka, Michel (1998). *Is multiculturalism the solution?* I: *Ethnic and Racial Studies*. Volume 21, Nr 5. London: Routledge.
- Ålund, Aleksandra och Schierup, Carl-Ulrik (1991). *Paradoxes of multiculturalism. Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury.



FOTO: HILLEVI NAGEL

**Ove Sernhede** är professor i socialt arbete, verksam vid Centrum för Urbana Studier, Göteborgs Universitet. Hans forskningsområden är ungdomliga subkulturer, adolescensutveckling, afroamerikanska musikkulturer, urban studies och under senare år också segregationen, skolan och ungas informella lärande.

# Varför uppfattar så många unga i storstädernas "utsatta" förorter inte skolan som en väg in i samhället?

**Ove Sernhede**

Runt om i Västeuropa pågår en utveckling som avskiljer de stora städernas "invandrartäta" bostadsområden från det övriga samhället. Dessa områden är socialt "utsatta", det vill säga de är präglade av hög arbetslöshet, stort bidragsberoende, låga inkomstnivåer och höga ohälsotal. De är också inbegripna i en "territoriell stigmatiseringsprocess". Dessa omständigheter har en direkt inverkan på ungas gemenskaper såväl som på skolans verksamhet. Många ungdomar i dessa 'utsatta' områden lever i en värld präglad av marginaltillvaro och utanförskap. Skolan har här svårigheter att erbjuda en ingång till det svenska samhället.

Skolan är inte självklart den arena där dessa ungdomarna utvecklar självrespekt, kunskap och förståelse för sin egen samtid. Det finns forskning som pekar mot att skolan snarare kan förstärka upplevelsen av icke delaktighet.

**DENNA ARTIKELS UTGÅNGSPUNKT** är att barn och unga från storstädernas kommunala förortsskolor alltmer framstår som det nuvarande skolsystemets förlorare. Antalet skolor där mellan 40 och 60 procent av eleverna lämnar nionde klass utan behörighet till gymnasieskolan ökar. Den PISA-undersökning som presenterades hösten 2010, såväl som Skolverkets rapport från 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*, visar att skolan inte förmår kompensera för den allt påtagligare sociala skiktningen. Vi står inför en situation där stora delar av dagens unga från de mest "utsatta" stadsdelarna i

de tre storstadsregionerna riskerar att tappa tilltron till samhället och därmed hamna i ett tillstånd av permanent marginalisering.

För 20 år sedan var likvärdigheten i svenska skolor mycket stark (Skolverket 2009). Elever med olika familjebakgrund presterade naturligtvis olika, så utbildningsnivå inverkade på elevernas resultat, men villabarnen satt tillsammans med höghusbarnen i samma klass och alla fick en någorlunda jämbördig chans till lärande i skolsituationen. Idag är situationen en annan: "Tala om för mig i vilken stadsdel din skola är belägen så ska jag tala om för

dig vilket betyg du har.” De olika betygsnivåerna kan därigenom i det närmaste ses som ett mått på segregationen. Skolan är inte längre en och samma skola för alla och skolan i storstaden är inte längre en plats för möten mellan olika sociala världar. Därigenom riskerar en viktig aspekt av det som var den svenska grundskolans demokratiska intention gå förlorad. Skolan i storstäderna är inte längre en arena för skapandet av social sammanhållning, mycket talar för att den snarare bidrar till att befästa klyftor och skillnader. Också på europeisk nivå är dessa skillnader påtagliga och i olika policydokument från EU har hävdats nödvändigheten av att, inte minst inom utbildningssystemet, minska de sociala skillnaderna och stärka den sociala sammanhållningen. Exempel på detta är EU, Social Agenda (2005–2010), *The Strategy for Social Inclusion* och Europa 2020's uttalade målsättning om 'inclusive growth'.

### **De unga, den samtida storstaden och skolan**

Det har under de senaste decennierna i de tre storstadsområdena skapats bostadsområden vilka är inbegripna i territoriella stigmatiseringsprocesser som också drabbar de unga och skolan. I Stockholm, Göteborg och Malmö finns utsatta områden där majoriteten av barnen växer upp i familjer som, enligt Rädda Barnens studier, lever under fattigdomsgränsen. Enligt Ungdomsstyrelsens *FOKUS 08* var 35 procent av de unga mellan 20–25 år i områden som Hjällbo och Rosengård varken i arbete eller i studier. Mot denna bakgrund är det knappast förvånande att de tre storstadsområdena under 2009 och 2010 skakats av upplöppliktande aktioner där grupper av frustrerade unga tände eld på bilar, kastade sten och brandbomber mot polisen och så vidare. Aktioner som vi tidigare sett runt om på den europeiska kontinenten, men som vi trodde

den svenska välfärdsstaten var befriad ifrån.

Varför uppfattar då så många unga i de stora städernas förorter inte skolan som en länk till eller en väg in i samhället? Skolan utgör inte den självklara arena där de unga utvecklar självrespekt, kunskap och förståelse för sin egen samtid. Forskning pekar mot att skolan tvärtom kan förstärka upplevelsen av utanförskap (Bunar 2001; Parszyk 1999; Runfors 2003). I dessa förortsområden utvecklar de unga egna kulturer och multietniska gemenskaper. Dessa kulturer, som inte sällan är inbegripna i transnationella gemenskaper och nätverk, handlar om sökandet efter tillhörighet, trygghet, närhet, mening och identitet (Sernhede & Söderman 2010). Men de uttrycker också behovet av en annan omvärldsförståelse än den skolan tillhandahåller.

### **Forskningen om segregation, skola och ungdomskultur**

1980- och 90-talens forskning med inriktning mot utbildning och lärande i relation till teorier om barn- och ungdom var tätt knuten till modernitetsteori och fokuserade identitetsarbetets villkor i en tid då den kulturella moderniseringen löste upp och omvandlade kategorier som klass, kön, religion och etnicitet (Fornäs, Lindberg, Sernhede 1984, Bjurström 1997). Men det senaste decenniets samhälleliga villkor har inte bara skapat ökade klyftor, det har också inneburit en förnyad aktualitet för ortodoxa föreställningar om kön och etnicitet, lika väl som vi kan se en återkomst av traditioner och religioner.

Det är viktigt att dagens forskning med fokus på barn, ungdom och lärande sätts in i denna nya samhälleliga kontext. Hur kan vi, mot bakgrund av utvecklingsmönstren i den postindustriella staden, förstå vilken betydelse klass, kön, plats, religion, etnicitet, globalisering etcetera har för barns och

ungas situation, deras identitetsarbete lika väl som för deras lärande i skolan (Ambjörnsson 2004, Tallberg-Broman & Reich 2002, Andersson 2004, Hammarén 2008).

Det är möjligt att se de ungas lokalt baserade kulturer som en form av "praxisgemenskaper" (Lave & Wenger 1991; Nielsen & Kvale 2000) vilka utgör en aspekt av den horisontella dimension som konstituerar livsvillkoren i den samtida, territoriellt stigmatiserade förorten. Denna horisontella dimension innefattar till exempel områdets lokala traditioner, grannskapsbanden, föreningslivet, den vardagliga "samvaron mellan husen" men också ungdomarnas multietniska gemenskaper. Med denna metafor utgör de kommunala skolorna, socialkontoren, förskolorna, fritidshemmen och fritidsgårdarna närmast en vertikal dimension med uppgift att förmedla och upprätthålla "svenskhet".

Skolan, socialtjänsten och polisen är instanser där den horisontella dimensionen ständigt möter den vertikala dimensionen och dessa möten skapar inte sällan friktion (Bourdieu et al 1999; Willis 2004). Samtidigt utvecklas i dessa områden nya idéer, förhållningssätt och kompetenser genom de hybridiserande kulturmöten som utgör den vardagliga verklighet dessa unga verkar i. Det är på detta sätt de lär sig förstå sig själva, varandra och samhället. Skolan har liten förståelse för, och ser inte möjligheterna i, att låta den dynamik och det lärande som finns inbäddade i dessa processer bli en del av det egna arbetet (Fornäs, Lindberg, Sernhede 1995, Willis 2004, Ziehe 2006).

En rad studier visar vilka sociala, kulturella och psykologiska konsekvenser det får för ungdomar att växa upp i så kallade "invandrartäta" områden (SOU 1997:61, Ålund 1997, Sernhede 2002, Andersson 2003). Alla dessa studier fokuserar på hur boendesegregationen med sociala och etniska förtecken direkt och indirekt, inte minst via skolan,

påverkar olika aspekter av ungdomarnas vardagsliv (Bunar 2001, Runfors 2003, Sernhede 2011). Under senare tid har forskningen också uppmärksammat hur valfrihetssystemet (grundskolan) och betygsantagningsprincipen (gymnasiet) skapar regionala obalanser där vissa förortsskolor åderläts på de mer resursstarka eleverna (Bunar & Kallstenius 2007, Kallstenius 2010). Samtidigt har möjligheterna att välja skola otvivelaktigt öppnat upp förorten och gjort det möjligt för ungdomar med 'invandrarbakgrund' att göra en "integrationsresa" genom att välja en "svensk" innerstadsskola. Aktuella studier antyder dock att de inte alltid har så lätt att bli accepterad av skolkamraterna i den nya skolan (Lindbäck & Sernhede 2010, Kallstenius 2010).

I snart 20 år har det i den svenska skolan funnits "valfrihet". Tiotusentals elever har valt en annan skola än den som ligger närmast hemmet. Kunskapsunderlaget om reformens sociala och pedagogiska konsekvenser börjar framträda (Skolverket 2003, Bunar 2005, Skolverket 2009, Kallstenius 2010) men det behövs mer forskning för att finna vägar för att parera den nu allt tydligare obalansen och den minskade likvärdigheten i den svenska skolan.

Under 1990-talet och under första åren på 2000-talet har utsatta förortsområdena erhållit statliga extra insatser, inte minst den så kallade Storstads-satsningen var viktig i detta sammanhang. Syftet var att motverka segregationens konsekvenser. Pengarna möjliggjorde pedagogisk utveckling, personalfortbildning och andra resursstärkande insatser (Axelsson & Bunar 2006). Nu finns inte längre en nationell storstadspolitik, vilket inneburit att skolor som vant sig vid statliga subsidier nu förlorar styrfart (Gustafsson 2010). Myndigheten för skolutveckling arbetade mycket med att få eleverna vid "invandrartäta" skolor att inte använda sig av valfriheten och därmed lämna "sina" skolor i förorten

(Bunar 2005). I en rapport om betygsutvecklingen i "socialt privilegierade" respektive "underprivilegierade" områden i de tre storstadsområdena mellan 1998 och 2004, noteras att "flera av skolorna i de underprivilegierade (områdena) är pedagogiskt erkänt bra", men trots detta så ökar andelen barn som inte klarar målen (Lindgren 2005). PISA-studierna visar också att klyftan mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna i den svenska skolan ökar och att denna klyfta har en "mycket tydlig socioekonomisk bakgrund".

### Frågor vi måste ställa oss

Mot bakgrund av ovan presenterade områdesöversikt är det viktigt att vi ställer oss frågorna:

- Varför uppfattar så många unga i de stora städernas förorter inte skolan som en länk till eller en väg in i samhället?
- Varför utgör inte skolan den självklara arenan för att skaffa sig den utbildning som krävs för att kompensera den marginaliserade sociala position dessa unga förortselever befinner sig i?
- Varför är inte skolan den plats där de unga från dessa områden utvecklar självrespekt, kunskap och förståelse för sin egen samtid, såväl som ambitioner för sin framtid?

I den nyligen publicerade boken *Förorten skolan och ungdomskulturen* (Sernhede 2011), som är resultatet av ett VR-finansierat forskningsprojekt, står relationen mellan skolans formella lärande och de ungas informella lärande i några utsatta förorter i fokus. I studiet av skolan framkom en *dubbelhet i elevernas sätt att förhålla sig till skolan*. Å ena sidan uppger man att man trivs bra i skolan – det är förhållandevis få som skolkar, här finns kamraterna och det sociala livet, här får man reda på vad som händer i helgen, vem som gjorde vad förra helgen och så vidare. Skolan uppskattas för den är en ren och fin

miljö, lärarna betraktas som schyssta vuxna, man får ett mål lagad mat varje dag och många betonar att lärarna är de enda etniska svenskar man träffar över huvud taget och att man tycker om dem.

Å andra sidan är det uppenbart att jakten på höga betyg inte står så högt på agendan som det gör i andra skolor. Vid de av oss studerade skolorna saknade 55 respektive 62 procent av eleverna som gick ut nian tillräckliga betyg för att söka till gymnasieskolan. Skolan och utbildningssystemet verkade inte vara av central betydelse för dessa elevers framtidsplaner, även om man i samtal med lärarna bedyrar motsatsen. De ser inte sällan sin kommande försörjning knuten till de möjligheter som familjemedlemmar, släktingar och andra kontakter kan ge. Det finns en uppgivenhet som grundar sig i att man tror sig veta hur arbets- och bostadsmarknaden ser ut för "en blatte från förorten".

För att förstå dubbelheten i elevernas sätt att förhålla sig till skolan vill jag föreslå tre hypoteser.

**Den första** rör ett mönster som inte är explicit men som tycks framträda i flera forskningsstudier, såväl som i den nyligen avslutade ovan nämnda studien. Detta mönster handlar om att *eleverna i hög grad tycks uppfatta skolan som en moderlig och omvårdande institution*. Detta i en bostadsmiljö där de sociala insatserna rustats ner, där föräldrarnas löner är låga, där de arbetslösa föräldrarnas bidragsnivåer skurits ned, där den relativa fattigdomen dominerar och där stadsdelens rykte framkallar underlägsenhetskänslor. I skolan finns ett omhändertagande från samhällets sida som på ett plan är lika för alla barn och unga och detta tycks, om inte motverka upplevelsen av att vara en andra klassens medborgare, så åtminstone framkalla en viss frid och förnöjsamhet.

Det är hos de äldre, arbetslösa ungdomarna, de som lämnat skolan utan betyg och som nu saknar framtid, som frustrationen tas ut mot skolan genom

bränder, inbrott och vandalisering. I de intervjuer jag själv tidigare gjort med äldre ungdomar som lämnat skolan och som ingår i olika ungdomskulturella grupperingar (Sernhede 2010) har det framkommit hur vilsen man var när man slutade skolan, man saknade den omsorg man fick och den trygghet som skolvardagen utgjorde. I de områden där vi gjorde vår ovan nämnda VR-studie var 35–40 procent av alla mellan 20 och 25 år varken i arbete eller i utbildning. Det tycks, efter det att man lämnat skolan, finnas en vrede mot skolan då den blivit något av en symbol för det egna tillkortakommandet. Skolan blir en representant för det Sverige som är stängt för dessa unga.

En **andra hypotes** rör det "symboliska våld" som samhällsforskare diskuterat i relation till skolan (Bourdieu & Passeron 2008). Det symboliska våldet handlar om hur den praxis ser ut som förmår att dölja maktens strukturer och som gör kulturella värderingar till något naturligt och givet för massan av eleverna. Men denna dolda version av det symboliska våldet fungerar inte utan svårigheter i relation till förortens unga. Det tycks mot bakgrund av olika studier (Rosales 2010, Sernhede 2011) finnas fog för att tala om ett "*partiellt genomskådande*" (Willis 1983, Mac an Ghail 1988) av skolan i förorten.

En aspekt av detta genomskådande är de ungas relation till hur skolan i förorten förmedlar den dominerande kulturens legitimering av sociala hierarkier och kulturella preferenser genom att hävda att alla lika möjligheter, att alla kulturer är lika mycket värda och så vidare. Många elever uppfattar att detta inte är sant, det är skillnad på människor och människor i det svenska samhället (Möller 2010). Att vara invandrare innebär att man är missgynnad på arbetsmarknaden och på bostadsmarknaden, att som ung bli behandlad av polisen på ett annat sätt än de unga från villakvarteren, att sam-

hället ser ner på deras föräldrar som får ta de jobb som "svenskarna" inte vill ha och så vidare (jmf: "double consciousness" hos De Bois 1989). Så när skolan hävdar att alla lika möjligheter är det något som motsäger dessa elevers egna erfarenheter och detta gör att skolan inte framstår som helt igenom trovärdig. Detta gör att elevernas närvaro i skolan kan ses som ett uttryck för en "ritualiserad anpassning" (Schwartz 2010).

En **tredje hypotes** handlar om de ungas förståelse av och relation till sina britsfälliga skolprestationer. Hur förklarar man för sig själv och omgivningen att man inte når upp till de uppställda målen. Det tycks med utgångspunkt i den befintliga forskningen finnas fog för att förstå detta på olika sätt, men det som intresserar oss i denna studie handlar om att lägga skulden till det egna skolmisslyckandet på sig själv (Runfors 2003, Bunar 2010, Rosales 2010). Man kommer från en "dålig stadsdel" och är därmed också själv "dålig" eller mindre begåvad.

Dessa elever utvecklar en syn på sig själva som andra klassens medborgare, de är utan tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället (Sernhede 2002, Söderman 2007, Bunar 2010). Det tycks som om man tagit till sig den bild av "den Andre" som implicit ligger i den territoriella stigmatiseringen av dessa områden. Detta skulle, med en term från postkolonial teoribildning, kunna betraktas som "*själv-andraifiering*". Ingen aspekt av dessa ungas självförståelse och identitet – i negativ såväl som positiv mening – tycks så avgörande som den unges förhållande till det urbana rummets uppdelning och den egna placeringen i den stigmatiserade periferin (Lindbäck & Sernhede 2010). Relationen mellan plats och identitet tycks på ett intrikat sätt vara knuten till prestationerna i och inställningen till skolan.



### Vilka teorier ska vi då använda för att förstå?

Studier av ungas relation till skola och lärande i områden präglade av segregation och multidimensionell fattigdom är komplexa och mångdimensionella. Därför är en begränsning till endast en teoretisk utgångspunkt för förståelse av dessa fenomen i det närmaste omöjlig. En forskare som betytt mycket för diskussionen om det samtida urbana landskapets förändringar är Loic Wacquant. Han diskuterar i flera av sina studier utvecklingen i bostadsområden präglade av social marginalisering. Han beskriver dessa som utsatta för en *territoriell stigmatisering* (Wacquant 2008). Stigmatiseringen blir till en framträdande del av tillvaron och det dagliga livet i dessa stadsdelar. Det är till och med så att unga som växer upp här börjar definiera sig själva som andra klassens medborgare, som förlorare (Sernhede 2009). Andra synsätt på eller representationer av förorten har väldigt svårt att tränga igenom de rådande diskurserna (Arnstberg 2000). Att bo i ett område stämplat som "utsatt", det vill säga präglat av fattigdom, kriminalitet, våld och socialt förfall, påverkar alla aspekter av tillvaron, från att söka jobb till de vardagliga mötena med människor i den egna stadsdelen. Den territoriella stigmatiseringen blir därmed av central betydelse för interaktionen med omvärlden (Wacquant 2008).

Pierre Bourdieu talar om hur det *symboliska våldet* är en aspekt av hur "makten" upprätthålls genom att "dölja de maktrelationer som är grunden för dess kraft" (Bourdieu & Passeron 2008 s 50). Med detta begrepp vill Bourdieu visa hur den sociala reproduktionen går "bakom ryggen på utbildningssystemets olika agenter – lärare, elever och deras föräldrar – och ofta *mot deras vilja* / ... / medverkar till att skapa och påbörja de legitima utslutningar och infogningar som utgör samhällsordningens grund" (Bourdieu & Passeron 2008, s

33–34). I förortsskolorna tycks det symboliska våldets logik delvis ha en annan form. De unga utvecklar tidigt, också via skolan, en syn på sig som underordnade och icke tillhöriga den svenska kulturen. Intentionen att göra "invandrarbarnen" jämlika via utjämning i förhållande till det "svenska" gör i "sin tur att de framstår som defekta" och därmed underordnade (Runfors 2003 s 239). Aktuell forskning visar att vi här närmast måste tala om en form av symboliskt våld som liknar det postkoloniala teoretiker beskrivit som *otherization* eller *andrafiering* (Rosales 2010, Lindbäck & Sernhede 2010, Möller 2010).

Detta fenomen har sin rot i processer som utvecklar skiljelinjer mellan "vi" och "dom", där "den Andre" identifieras och definieras via stereotypa föreställningar och bilder som bryter med det som är "vi". En annan aspekt av denna process är vad som brukar betraktas som *self-otherization*, det vill säga den process där 'den Andre' internaliserar och identifierar sig med, och därmed ger legitimitet åt, de bilder av 'den Andre' som den dominerande kulturen gör gällande (Fanon 1997, Hall 1992, Kamali 2006). Via den rumsliga separation som den etniska boendesegregationen innebär, har också en mental separation utvecklats. Denna förstärks av de diskurser och praktiker som skapat och omskapar föreställningarna om "de andra" som anorlunda, marginaliserade, maktlösa och därmed utan status, längst ner i det rådande samhällets sociala hierarkier (Alinia 2006, Kamali 2006). Å andra sidan finns det ett "partiellt genomskådande" av dessa förhållanden (Willis 1983, Mac an Ghail 1988).

Att skolan i förorten förmedlar den dominerande kulturens legitimering av sociala hierarkier och kulturella preferenser genom att hävda allas lika möjligheter är en aspekt av att skolan för vissa grupper av elever förlorat sin legitimitet. Merparten



av eleverna vet att det inte är så, alla har inte samma möjligheter. Trots detta genomskådande inordnar de sig i skolvardagens konsensus. Skolan är exempel på "hur social degradering 'går till' i ett välmenande samhälle, inom en välmenande verksamhet som utbildning" (Runfors 2003 s 240).

När vi närmar oss frågor som rör individen och kollektivets vara i det urbana rummet kan också Jacques Rancières (1999) teorier bidra med intressanta perspektiv som kan ses som komplementära till den ovan, i sociologi och psykologi, antydda förståelsen av hur den rumsliga separationen skapas och upprätthålls. Alla socialt organiserade gemenskaper eller sammanhang, menar Rancière, har växt fram genom uteslutnings- och inkluderingsprocesser. Olika former för uppdelning mellan människor har också skapat olika former av villkor eller regler för vad som kan sägas inom varje given gemenskap. Talet om den egna världen, om vad som uppfattas som meningsfullt, viktigt, smakfullt, rätt eller fel är invävt i komplexa mönster av gränssättande, som också bär på olika former av distinktioner och identitetsskapande.

Detta utgör de processer som Rancière (2006) begreppslikt gör som "*delningen av det sinnliga*". Han anser att den sociala gemenskapens intersubjektiva mönster är präglad av "delande" i såväl avskiljande som gemenskapsalstrande mening. Den rådande samhällseliga ordningen är inflätad i människornas vardagliga praxis där det framstår som naturligt att "kroppar via sina namn hänvisas till en plats och en viss uppgift; en ordning av det synliga och det sägbara som gör att vissa ord hörs som tal medan andra hörs som brus" (Rancière s 50, 2006). Ordningen upprätthålls inte genom utövande av makt från någon givet centrum utan den bärs upp av det Rancière betecknar som "distributionen av platser och roller", och denna process härstammar i lika hög grad från vardagslivets sociala relationer

och ritualer som från den etablerade ordningens institutioner. Rancière är, precis som Foucault, upptagen av hur dominansförhållanden gestaltas och upprätthålls. Men medan Foucault intresserar sig för hur detta sker via analyser av makt fokuserar Rancière hur den sociala ordningen är delad och distribuerad.

Mustafa Dikeç (2007) har med utgångspunkt i Rancière utvecklat en förståelse av det urbana rummet. Dikeç menar att den rådande ordningen har en påtaglig spatial förankring eller dimension. Att vara "invandrare" och bo i en förort innebär inte bara att man tilldelas en viss identitet eller roll. Det innebär också att de boende i detta område är inbegripna i ett "delande av det sinnliga", det vill säga de finner mening och identitet genom att i sin dagliga praktik bekräfta att de är en del av den etablerade ordningens meningsskapande helhet. De tiotusentals franska förortsungdomar vilka hösten 2005 försatte stora delar av Frankrike i undantagstillstånd lät ge uttryck för vad man med Rancière skulle kunna beteckna som ett dissonant "brus". Också de ungas röster och aktioner i svenska förorter under 2009–2010 kan förstås som uttryck för en ovilja att låta sig definieras av den etablerade ordningen, man accepterar inte att man "hänvisas till en viss plats och en viss uppgift". Deras ord hördes eller möttes inte som "tal" utan framstod just som "brus".

## Referenser

- Alinia, M. (2006): *Invandraren, "förorten" och mak- tens rumsliga förankring*, i SOU 2006:73.
- Ambjörnsson, F. (2004): *I en klass för sig*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Andersson, Å. (2003): *Inte samma lika*. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Arnstberg, K-O (2000): *Miljonprogrammet*. Stockholm: Carlsson.
- Axelsson, M. & Bunar N. (2006): *Skola, språk och storstad*. Stockholm: Pocky.
- Bjurström, E (1997): *Högt & Lågt*. Umeå: Borea.
- Bourdieu, P (1999): *The Weight of the World*. Polity Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (2008): *Reproduktionen*. Lund: Arkiv.
- Bunar, N. (2001): *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Bunar, N. (2005): *Valfrihet och anti-segregerande åtgärder*. Utbildning & Demokrati 14 (3).
- Bunar, N. & Kallstenius J. (2007): *Valfrihet, integration och segregation*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Bunar, N. (2010): *Choosing for quality or inequality*. Journal of Education Policy, 25:1.
- De Bois, W.E.B. (1998): *Souls of Black Folks*. New York: Bantam.
- Dikeç, M. (2007): *Badlands of the Republic*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Fanon, F. (1997): *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fornäs, J., Lindberg U. & Sernhede O. (1984): *Ungdomskultur: Identitet & Motstånd*. Stockholm: Akademitratur, nästföljande upplagor Symposium.
- Fornäs, J., Lindberg U. & Sernhede O. (1995): *In Garageland*. London: Routledge.
- Gustafsson, J. (2010): *Partnerskap, skolprestationer och ekonomi*, I Utbildning & Demokrati nr 1 2010.
- Hall, S. (1992): *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hammarén, N. (2008): *Förorten i huvudet*. Stockholm: Atlas.
- Hebdige, D. (1979): *Subculture: the Meaning of Style*. London: Serpentine.
- Kallstenius, J (2010): *Den mångkulturella innerstadsskolan*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kamali, M. (2006): *Om social sammanhållning och dess hinder*. I SOU 2006:73.
- Lave, J. & Wenger E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lindgren, A-M. (2005): *Flum? Nej, segregation*. Stockholm: Idé & Tendens.
- Lindbäck, J. & Sernhede O. (2010): *Den "integrerade" skolan i den segregerade staden*. Utbildning & Demokrati nr 1.
- Mac an Ghaill, M. (1998): *The Making of Men*. Buckingham: Open University Press.
- Möller, Å. (2010): *Den "goda" mångfalden*. I Utbildning & Demokrati nr 1. 2010.
- Nielsen, K. & Kvale S. (2000): *Mästarlärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Parszyk, I-M. (1999): *En skola för andra*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Rancière, J. (1999): *Disagreement*. London: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2006): *Texter om politik och estetik*. Lund: Propexus.
- Rosales, R.L. (2010): *Framtidens hitersta gräns*. Stockholm. Mångkulturellt centrum. Botkyrka
- Runfors, A. (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm. Prisma
- Sernhede, O. (2002/2007): *AlieNation is My Nation. Om hip hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, O. (2009): *Territoriell stigmatisering, skolan och ungas informella lärande*. I Utbildning & Demokrati, nr 1 2009.
- Sernhede, O. & Söderman J. (2010): *Hip Hop Planet*. Malmö: Liber.
- Sernhede, O. (2011): *Förorten, skolan och ungdomskulturen*. Göteborg: Daidalos.
- Schwartz, A. (2010): *Att nollställa bakgrunder*. I Utbildning & Demokrati, nr 1 2010.

- Skolverket (2003): *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:61 Att växa upp bland betong och kojor. Stockholm: Fritzes.
- Söderman, J. (2007): *Rapp i käften*. Malmö Academy of Music, Lunds Universitet.
- Tallberg-Broman, I & Reich L. (2002): *Likvärdighet i en skola för alla*. Stockholm: Skolverket.
- Ungdomsstyrelsen (2008): *Fokus 08. Om ungas ut- anförskap*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Wacquant, L.J.D. (2008): *Urban outcast*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, P. (1983): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget
- Willis, P (2004): *Twenty-five years on*. I N. Dolby m fl (red): *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge.
- Ziehe, T. (2006): *Ny ungdom och ovanligt lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Åhlund, A. (1997): *Multikultiungdom*. Lund: Studentlitteratur.



**Ingegerd Tallberg Broman** är professor i pedagogik med inriktning mot yngre barn vid fakulteten för Lärande och Samhälle vid Malmö Högskola. Hon är engagerad i lärarutbildning, forskarskolor med inriktning mot barndom och lärande och i forskningsprojekt som rör barndom och skola. Hon har stort intresse för utbildnings- och forskningspolitik, liksom för frågor om förhållandet mellan skola/läraryrke–familj–barn.

# Gränsöverskridande skola och egenansvariga barn

**Ingegerd Tallberg Broman**

Förväntan på skolan är komplex och omfattande. Skolan ska kunna möta och lösa samhällsliga problem och målsättningar, vad gäller såväl lärande och utbildning som omsorg och fostran. Skolans ansvar för social fostran och värdefrågor har ökat och den måste hitta vägar att hantera de många sociala, kunskapsmässiga, psykologiska och moraliska utmaningar som globaliseringen och den ökade mångfalden innebär (Wigerfelt, 2011). Kraven på demokratisering och på elevernas, och föräldrarnas, delaktighet är tydligt uttryckta i såväl internationella överenskommelser som nationella styrdokument. Begreppet ”värden” har fått en framträdande position. Demokratiska, gemensamma och sammanhållande värden och normer ska utvecklas genom skolans innehåll och arbetssätt. De skolpraktiker som analyserats i projektet *Mångkontextuell barndom*<sup>1</sup>, kan ses i dessa perspektiv. I den här artikeln presenteras några resultat från detta projekt

**DET FLERVETENSKAPLIGA PROJEKTET** *Mångkontextuell barndom: Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande* har bedrivits under åren 2006–2011 vid Malmö högskola<sup>2</sup>. De mer omfattande empiriska studierna i projektet har genomförts i urbana och mångfaldspräglade skolor med högre andel immigranter än det genomsnittliga för Sverige. Här återfinns vi fler praktiker inriktade mot fostran och värdefrågor, som också innebär att

skolans sociala och demokratiinriktade uppdrag då också tar en större del av skoltiden i anspråk. Vi ser också flera exempel på konkurrens mellan kunskapsuppdraget och det mer socialt inriktade uppdraget. Detta tydliggörs exempelvis både i Balli Lelinges (2011a, b) studier av klassrådet – ”Hur ska vi hinna med det?”– och i Ingela Kolfjords (2009a, b, 2011) studier av kamratmedlingen – ”Man missar lektioner och viktiga saker, läraren säger alltid de

<sup>1</sup> Se [www.mangkontextuellbarndom.se](http://www.mangkontextuellbarndom.se)

<sup>2</sup> Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet, utbildningsvetenskapliga kommittén.

viktigaste sakerna då” (när medlarna gått för att medla) (Kolfjord, 2011:166)<sup>3</sup>. För flera av de sociala projekten, som exempelvis skolämnet livskunskap, som motiverats som ett sätt att ”förebygga kulturkrockar” (Löf, 2011b:108–109), gäller också att de saknar nationella riktlinjer. Innehåll och genomförande blir därmed avhängigt av de enskilda lärarnas engagemang och tolkningar, samt av metoder som erbjuds från den kommersiella marknaden.

I denna artikel lyfter jag framför allt fram två teman, som återkommer i de allra flesta i projektet ingående delstudierna<sup>4</sup>. Projektet har analyserat grundskolans läseböcker (Eilard, 2009, 2011), det politiska rummet/barnkonventionen (Stoltz, 2009, 2011), föreningsidrotten i skolan (Peterson, 2009, 2011), rastfotbollen, (Jonasson, 2010), medierna och skolan (Wigerfelt, 2009, 2011), individuella utvecklingsplaner (Vallberg Roth, 2009, 2011), skolämnet livskunskap (Löf, 2009, 2011a, b), kamratgrupp (Evaldsson, 2009), klassråd (Lelinge, 2011a, b), kamratmedling (Kolfjord, 2009a, b, 2010, 2011) och föräldrasamarbete (Tallberg Broman, 2009).

De resultat jag fokuserar handlar dels om skolans ”porösare” väggar och dels om en förändrad ansvarsfördelning mellan barn/elever och vuxna/lärare. Jag börjar med den gränsöverskridande skolan.

### **En gränsöverskridande skola öppen för många aktörer**

De praktiker och processer som studerats i projektet karakteriseras av *gränsöverskridande och föränd-*

*ring av tidigare avgränsningar* mellan vuxen och barn, barn och unga, lärare och elev, lärare och förälder samt mellan skola och hem. De ingående processerna präglas av kommunikation, interaktion och förhandlingar samt av utmaningar av tidigare professions- och föräldraansvar och identiteter. De ställer i många hänseenden stora krav på språkliga och kulturella resurser hos såväl barn/elev, lärare som förälder.

Skolans väggar är på ett helt annat sätt än tidigare porösa mot omvärlden, och fler aktörer har fått inflytande i dess verksamhet. Den ökande graden av öppenhet från skolans sida gentemot andra sociala rum, som hem och fritid, kan ses som ett resultat av demokratisering och decentralisering, men också av skolans behov av stöd i sitt uppdrag och som uttryck för en ny styrteknologi. Jag ska redovisa tre exempel. Det första gäller det närmare samarbetet mellan skola och hem.

### **Skola-hem: från isärhållande till interaktion i resursrelaterade mönster**

Svensk skola har historiskt haft en tydligt markerad gränsdragning till föräldrar och ett begränsat föräldradeltagande. Föräldrar har haft mycket litet garanterat inflytande. Skolan, så som den byggts upp enligt den svenska modellen som en väsentlig del i välfärdsstaten, har baserats på andra förutsättningar. Kännetecknande drag har varit tydliga avgränsade läraryrken, fackliga organisationer som företrädde lärarna, likvärdighet inför skolan

3 Referenserna är till en för projektet gemensam antologi, som i skrivandes stund föreligger i korrektur. Det är till detta som sidhänvisningarna är gjorda. De kan alltså vara något justerade i den tryckta versionen. Utgivning i september 2011.

4 Projektet omfattar tolv forskare. Jag har här som projektledare påtagit mig uppgiften att delge några resultat från våra olika delstudier. Jag riktar ett varmt tack till forskargruppen, och hänvisar för fördjupad läsning om enskilda projekt till forskarnas mer omfattande presentationer i artiklar och antologier. De referenser som uppges i denna artikel utgörs framför allt av forskargruppens texter. Referenser till anknytande forskning och teoretiska utgångspunkter återfinns i dessa källor.

och en åtskillnad mellan hem och skola.

För eleverna utgjorde hem och skola två olika sociala rum/sammanhang, vars gränser sällan överskreds. För äldre generationer fanns inga föräldramöten, föräldraråd, veckobrev, webbsidor, utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner, hemuppgifter och loggböcker som föräldrarna skulle engageras i, dokumentera eller signera. Hemmet/föräldrarna deltog inte i skolan och dess verksamhet och skolan inte i hemmet och barnets uppväxtvillkor utanför skolan. De sociala rummen hölls isär. Så kan också många immigrantföräldrar beskriva skillnader mellan deras tidigare erfarenheter av skola, och skolans relation till hemmet, och det som de möter i den nuvarande svenska skolan (Bouakaz 2007, 2009). Vikten av att markera skillnad kan förstås utifrån ett professionaliseringsperspektiv. Därmed hävdades professionen och det specifika läraruppdraget. Avståndet upprätthålls, liksom autonomi, självständighet och kunskapsmonopol (Persson, 2008). Det gav också barnen/eleverna en annan relation till skolan och lärarna, och kanske var den likvärdigare?

I dagens individualiserade, skolvalsreformerade och gränsöverskridande skola får barnens/elevernas och deras föräldrars bakgrund och erfarenheter en större betydelse.

Föräldrars och elevers delaktighet utgör en aspekt av den omfattande demokratisering, som det svenska samhället och skolan genomgått under framför allt senare delen av 1900-talet. I en historisk tillbakablick ser vi hur åtskillnadens princip ersätts med gränsöverskridandets och de många aktörernas princip. Vi ser hur behovet av ökad delaktighet och involvering i skolans verksamhet uttrycks tydligt i områden med högre andel socialt resurssvaga föräldrar. Samtidigt uttrycker lärarna i enkätmaterial (Tallberg Broman & Holmberg, 2008, Wernersson, 2009) att intresset för inflytande och

delaktighet är signifikant större hos föräldrars som bedöms ha goda ekonomiska och sociala resurser. Gränsöverskridande har olika karaktär och innehåll. Från tidigare studier (Persson & Tallberg Broman, 2002, Tallberg Broman & Holmberg, 2008) ser vi hur lärarna i de resurstarka områdena uppfattar föräldradeltagandet stundom problematiskt och för omfattande. Det blir ett problem för de målsättningar de har med verksamheten och för självständigheten. Lärarna i de resurssvaga områdena uttrycker däremot snarast en önskan om ökat deltagande från föräldrarnas sida, för att de ska kunna genomföra förskolans och skolans ambitioner och mål.

Överskridandet är dubbelt. Det går i båda riktningarna, från föräldrar in i skolan, från skolan in i hemmet i ett klass-, etnicitets- och resursrelaterat mönster (Tallberg Broman, 2009). Genom bland annat studierna av de individuella utvecklingsplanerna (Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2011) åskådliggörs hur skolans prestations- och bedömningslogik följer med in i hemmet och barndomen utanför skolan. Detta överlappande, och stundom invaderande, av rationaliteter från ett socialt sammanhang, där det utvecklats under längre tid som adekvat för dess verksamhet, till ett annat, har särskilt uppmärksammats i vårt projekt.

### *Styrning genom interaktion och deltagande*

Den framhållna delaktigheten och den eftersträva- de ökade interaktionen och kommunikationen mellan skola och hem kan ses som en form av styrning till självstyrning och normering. Den bygger på samtal, kontakt och interaktion mellan parterna i olika former. Den är kopplad till den ökade mängden av dokumentation. Den inkluderar barnet/ eleven och föräldern och är avhängig samspelet mellan elev-lärare, lärare-förälder, förälder-barn.

Det finns flera exempel på detta i vårt forskningsprojekt. Det innebär att läraren möter och deltar i en rad nya kommunikativa och interaktiva praktiker vid sidan om, eller som integrerade delar av, undervisningen. Denna form av lärares arbete har utvecklats utan någon större grad av medveten och riktad förändring av läraryrket. Inte heller har lärarutbildningen i någon större utsträckning fokuserat på denna del av lärares uppdrag. Formerna för denna interaktiva styrning utvecklas ofta lokalt, och med metoder som tillhandahålls av den privata marknaden (Löf, 2011a, b; Kolfjord 2011; Stoltz, 2009; Vallberg Roth, 2009).

Denna mer interaktiva form för styrning är i hög grad beroende av förståelse för koder, kulturkompetens, språklig förmåga och kunskap om skolsystemet (Bouakaz, 2007, 2009). Styrningsformerna kan ses som uttryck för en önskan om normalisering, inkludering och som medel för social sammanhållning (*social cohesion*) i ett allt mer splittrat och fragmenterat samhälle. Men man kan också diskutera om de bryter mot den tidigare likvärdighetsprincipen och ökar segregationen i utbildning och lärande, då föräldrarnas inflytande och elevens bakgrund får en ökad betydelse för skolans verksamhet och elevens skolerfarenheter.

### **Skolämnet livskunskap – gränsöverskridande och nya aktörer inom skolans väggar**

Mitt andra exempel är *skolämnet livskunskap*. Camilla Löf (2011a, b) beskriver framväxten av skolämnet livskunskap som en del av skolans sociala och demokratiinriktade uppdrag. Ämnet saknar dock fastlagda läroplaner och nationella riktlinjer. Löf beskriver hur ämnet motiverats som ett sätt att förebygga kulturkrockar, vilka kopplas till "det mångkulturella samhället". Oro för barnets hälsa och för barns livs- och uppväxtvillkor återkommer

i motiveringarna för denna typ av ämne och ämnesinnehåll, något som vi också finner bakom flera av de socialt inriktade praktikerna. De framträder under olika namn och i olika utformningar, exempelvis som social och emotionell träning.

Löf utgår från en nationell nivå och visar hur ämnet omtolkas i den kommunala praktiken och hur det organiseras som skolämne. Ämnet livskunskap används främst för att etablera gemensamma värden genom personlig utveckling och individualisering. Undervisningen är ofta utformad så att barnen genomför övningar som de sedan reflekterar över. På så sätt vill skolorna öka barns hälsa, delaktighet och samhällsengagemang. Kraftsamlingen motverkas dock, framhåller Löf, genom avsaknaden av förankring och nationella riktlinjer. Olika lokala praktiker har utvecklats, relaterade till lärarnas egna tolkningar och kompetenser. Ämnet blir forum för många olika aktörers tyckande och oro. Löf redovisar hur undervisningen ofta behandlar frågor som kan uppfattas som privata och personliga, och på hur skolan inkluderar en mångfald av professionella och kommersiella initiativ.

Med ämnet livskunskap passeras många tidigare gränser mellan skola–privatliv, undervisning–terapi och lärare–elev. De sociala rummen och processerna går in i varandra, utan att det föreligger en medveten strategi och utvecklad kompetens för denna förändrade relation. Resultaten visar hur denna typ av praktiker delvis växer fram underifrån, för att hantera problem som uppfattas som växande vad gäller framför allt barns hälsa och utveckling, men också generellt vad gäller normer och värden i barn/elevgrupperna.

Liknande bakgrund har det tredje exemplet, som rör det under 2000-talet allt mer intensifierade samarbetet mellan föreningsidrott och skola, inom skolans väggar och på schemalagd tid.



## När fälten korsas: Skola-föreningsidrott

Skolan behövde hjälp med inkludering, och förbättrad hälsa och rörelse för alla, men bjuder in ett system som bygger på urval, konkurrens och självselektion, menar Tomas Peterson (2009, 2011), som i sin forskning analyserat föreningsidrottens intensifierade samarbete med skolorna på schema-lagd skoltid,

Det ökade gränsöverskridandet skola-hem, skola-fritid, skola-idrott innebär möte, konflikt och en maktkonkurrens mellan olika logiker och rationaliteter. Varje socialt rum utvecklar sin förståelse och förväntan på de deltagande parterna. Detta gäller exempelvis i våra studier lärare-elev i skolan, förälder-barn i hemmet, ledare-medlem i förening-en. Med detta följer en rad förväntningar och sätt att se på varandra. Så framhäver Peterson, att med idrotten inne i skolan och med ledare för denna hämtade från de olika föreningarna, så korsas två sociala fält i den franske sociologen Pierre Bourdieus mening, två fältlogiker, med en rad principi-ella problem som följd. Peterson visar hur fören-ingsidrotten används som en social och pedagogisk praktik för att lösa utmaningar som skolan står inför. Han ställer frågan: "Vilka blir konsekven-serna för samhället, skolan, föreningarna och de inblandade aktörerna när ideella föreningar övertar aktivitetsansvar under skoltid?"

De två senaste regeringarnas särskilda satsning- ar på idrottens barn och ungdomsverksamhet – Handslaget (2004–2007) och Idrottslyftet (2008 –2011) – har inneburit ett kraftfullt stöd till Sveriges största och mest aktiva folkrörelse, Riksidrotts- förbundet (RF) (Peterson, 2011:97). Peterson illus- trerar hur logiker och rationaliteter blandas, när, som Trondman uttrycker det, ett fält eller ett sam- manhang invaderar ett annat (Trondman, 2009: 243). När en verksamhet som är utformad på idrot-

tens fält – och där i linje med det sociala samman- hangets värden och målsättningar – överförs till skolans värld, så följer den idrottens logik och nor- mer. Den för därmed med sig tävlingspraktiker, selektionssystem och en mer disciplinär pedago- gik.

Överskridandet innebär också att skolidrottsäm- nets status undergrävs liksom idrottslärarens posi- tion (Peterson, 2011, Trondman, 2009). Peterson förordar en satsning på idrottsämnet och på idrotts- läraren som mer adekvata åtgärder.

De tre nämnda exemplen på gränsöverskridande processer i skolan uttrycker en styrteknologi som innefattar en blandning av marknadsorientering, nätverksstyrning och egenansvariga barn och för- äldrar. Den inbegriper en rad olika nya aktörer på skolans område (Stoltz, 2009; Trondman, 2009).

Den ökande graden av öppenhet från skolans sida gentemot andra sociala rum, sammanhang och aktörer tolkas i projektet delvis som ett resultat av demokratisering och decentralisering, men också som ett uttryck för skolans behov av stöd i sitt allt mer komplexa uppdrag, och som uttryck för en ny styrteknologi. Löf ställer, efter sina studier av hur arbetet med livskunskap gestaltas i skolan, lik- nande frågor som Peterson: "Vad betyder dessa nya skolpraktiker för skolan, för läraren, för barnen/ eleverna?"

## Ett egenansvarigt barn i centrum

Så till vårt andra och anknytande tema, det om vilka barn och vilka sociala relationer mellan barn/ elev-vuxen/lärare som formas av de sociala och pedagogiska skolpraktiker som projektet närmare studerat.

Resultaten tyder på en pågående omförhand- ling av vuxen-barn-relationer och på att ett allt större ansvar läggs dels på hem/föräldrar, men framför allt på barnet/eleven själv för utveckling,

lärande, välbefinnande och hälsa.

De analyserade praktikerna (som IUP, klassråd, kamratmedling, livskunskap) formar och ställer krav på ett kommunikativt, självreflekterande, självutlämnande och, kanske framför allt, egenansvarigt barn. Det är i hög grad individualiserade barn, vars rättigheter, men kanske framför allt *ansvar*, lyfts fram och betonas. Barn-vuxenrelationen och elev-lärrarrelationen är starkt förändrad. Barns aktörsskap och kompetens understryks. Några av delprojekten får illustrera detta.

### *Egenansvar och självreglering i de individuella utvecklingsplanerna (IUP)*

Självreglerande bedömningar utgör huvudtemat i hela det studerande IUP materialet konstaterar Ann-Christine Vallberg Roth utifrån en omfattande analys av IUP-dokument från fyra kommuner (Vallberg Roth & Månsson, 2008). Resultaten visar också på överskridande av gränsen mellan privatskola, något som Löf också synliggjort från sina studier av skolämnet livskunskap. De personliga omdömena är rikliga, skriver Vallberg Roth (2011:126), trots Skolverkets anvisningar att den individuella utvecklingsplanen inte ska innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper. Vallberg Roth lyfter fram att eleverna oftare än de vuxna kontextualiserar svårigheter och problem, som de upplever. De skriver om sammanhang som klassrum, elevgrupp-lärare och material, medan lärarkommentarerna mer speglar just individnivån och fokuserar den enskilda eleven. Svaret på frågan i det studerade formuläret "Vad ska vi göra för att få bättre måluppfyllelse?" formuleras i lärarnas kommentarer mer med önskingar om barnets/elevens ökade självreglering, disciplinering och ansvar (2011:128).

De perspektiv på barnets/elevens lärande och utveckling, som beroende av relationer, interaktio-

ner och sammanhang och som varit förhärskande i svensk förskola, skola och lärarutbildning under en längre tid, återspeglas dåligt i många av de test och individbedömningar, som blir allt vanligare i våra förskole- och skolmiljöer. Här återfinns alltför ofta en avskalad individ, ett barn i centrum, ja, men ett mer ensamt barn, som själv bär sitt nu och sin framtid. Mitt nästa exempel speglar denna förändring i ett historiskt perspektiv.

### *En förändrad generationsordning i läseböckerna*

I Angerd Eilards forskning har ett 60-tal läseböcker från åren 1962–2007 analyserats. Eilard har studerat hur barn, familj, skola och sociala relationer framställs i dessa böcker, som generation efter generation av skolbarn tagit del av och lärt sig läsa genom. Hon sammanfattar att en *förändrad generationsordning* och relation mellan vuxna och barn, utgör den mest framträdande förändringen över den studerade tidsperioden (Eilard, 2008, 2009, 2011; Wernersson, 2009).

I läseböckerna från 1900-talets slut och 2000-talets början är det barnen, inte föräldrarna som är huvudpersonerna, och de som vet bäst. Ansvars- och maktfördelningen mellan vuxna och barn har förändrats. Särskilt pappan har förflyttats från en dominant position i de tidigaste läseböckerna i materialet, till att nu återfinnas i marginalen. Pappan har förlorat position och auktoritet, och kanske delar han det med läraren. Barnen är de som tar ansvar, och kanske särskilt flickorna. Eilard formulerar det också som att den vuxna fostrande rösten har tystnat (Eilard, 2008; Trondman, 2009).

Barnets/elevens förändrade position och rätt till delaktighet och ansvar har lyfts fram i alla aktuella styrdokument vad gäller förskola och skola. I Pauline Stoltz forskning synliggörs de internationella överenskommelser som förändrat barns lega-

la position, och som ger en bakgrund till denna förändrade ansvarsfördelning mellan barn och vuxna.

### *Konventionen om barns rättigheter och barns individualisering och ansvar*

Stoltz tar sin utgångspunkt i det närmast paradigmskiftande dokumentet *FN:s konvention om barns rättigheter* från 1989. Hon lyfter fram konventionens ställningstagande för barns rätt till utbildning och hur dokumentet understryker barns rätt till deltagande i olika beslutsprocesser, att bli hörda och få sina åsikter beaktade i frågor som rör dem själva (Stoltz, 2011:49). Detta innebär också krav på institutioner som förskola och skola.

Barnkonventionen innebär en individualisering av barn som medborgare, vilket utgör en betydelsefull förändring jämfört med barnets tidigare juridiska och sociala ställning. Att betrakta barn som individer med egna rättigheter och behov av skydd och autonomi är ett relativt nytt fenomen och innebär förändringar i förhållandet mellan vuxna/föräldrar och barn. Politiskt stod först rättigheterna i fokus, Stoltz visar på den förskjutning som därefter skedde i den politiska debatten: från fokus på rättigheter till att uppmärksamma skyldigheter och ansvar. Ansvarsfördelningen mellan barn, föräldrar och stater redovisar dock många oklarheter.

### *Barns rätt till en öppen framtid – barnen och vuxnas ansvar*

Det avslutande exemplet och bidraget till vår diskussion om ansvarsfördelningen mellan barn och vuxna utgörs av en intervjustudie av de yngsta barnen i vårt empiriska material. Mats Trondman undersöker barnens normativa förväntningar på sina lärare/fröknar, förväntningar som han finner kloka och insiktsfulla, och som ger barnens perspektiv på frågor om ansvar. Barnperspektivet uttrycker de

vuxnas ansvarstagande för barnens framtida livschanser, som barnet ännu inte kan förstå betydelsen av, framhåller Trondman (2011:68–69). Han citerar Feinberg (1983:30), som framhåller varje barns rätt till en öppen framtid, med tillgång till vad de ännu inte vet att de är i behov av. Barnen önskar vuxna som möjliggör en bra tillvaro för dem. Med utgångspunkt i barnens intervjustvar sammanfattas att vuxna ska ansvara för omsorg, empati, interaktiv närvaro, läroprocesser, tillitsfull ordning och rättvisa. Så att de som barn får en utvecklande, rolig och lärorik uppväxtmiljö. Det kräver, framhäver Trondman, ett vuxenansvar och det är asymmetriskt. De vuxna har ett mycket större ansvar för att barnen utvecklar sina möjligheter att bestämma än vad barnen har för att vuxna tar sitt ansvar (Trondman 2003, 2011).

### **Avslutning**

Sedan början av 2000-talet har utbildningspolitik blivit allt mer kontroversiell och fångat ett allt större intresse. Som Stoltz (2011) lyfter fram så fanns det vid 1982 års valkampanj knappast något intresse för utbildningsfrågor medan det 2002 och 2006 var fråga nummer två och tre på den politiska dagordningen. Strider och motsatta intressen vad beträffar skolans innehåll, arbetsformer och uppdrag är påtagliga. Kraven är omfattande och ibland motsägelsefulla. Behov av både ett förstärkt kunskapsuppdrag och ett förstärkt socialt uppdrag i skolan har varit återkommande uttryck i samhällsdebatten. Uppdragen kan inte, och ska inte, separeras, men kräver båda sin uppmärksamhet och resurstilldelning.

I projektet *Mångkontextuell barndom: Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande* har vi undersökt olika perspektiv och aspekter på skolans sociala uppdrag. Vi har beskrivit och analyserat hur skolan framhävs som en allt viktigare institution

för normering och kontroll, sammanhållning och demokratiska värden och vi har gett flerfaldiga exempel på praktiker utvecklade i skolan för dessa syften.

Resultaten visar på vikten av problematisering av, och kunskaps- och kompetensutveckling för, denna del av skolans och lärarens verksamhet i ett demokratiserat, marknadsiserat och segregerat skolsamhälle med många aktörer. Det är svåra och angelägna uppgifter som åläggs lärare. Det är i dag en ny skolsituation som kräver ny kunskapsutveckling. Men det finns en förvånansvärd brist på detta. Skolans sociala och demokratiinriktade uppdrag kräver en mer central position och status i uppmärksamheten kring skolan och dess möjligheter för såväl den enskilde individen som för samhället.

Projektet har varit omfattande och gett exempel på det som vi uppfattat som problematiska praktiker och på sådana, som vi uppfattat som positiva i den mening att de exemplifierar demokratisering, reparativ rättvisa, deltagande och växande i en skola som visar omsorg, engagemang och lärande (exempelvis Lelinge, 2011a, b, Kolfjord, 2009a, b, 2011). Några av barnen/eleverna i Lelinges och Kolfjords projekt får avsluta:

Ett klassråd är bra för många saker. När man vill bestämma saker och när man vill föreslå om man vill ha något nytt till skolan. --- när man hinner gå igenom alla punkterna på dagordningen --- när alla lyssnar och respekterar de som talar (Lelinge, intervjuer om klassråd, 2011a:118).

Först i början var jättekul att medla, det var ganska mycket bråk då, sedan har det minskat så nu går man där och bara går och ingen bråkar och man har ingenting att göra (Kolfjord, intervjuer om kamratmedling, 2011:163).

## Referenser

- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school?* Malmö Studies in Educational Sciences No 30. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bouakaz, Laid (2009). *Föräldrassamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Eilard, Angerd (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 38. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Eilard, Angerd (2009). *Barndomsbilder i förändring i grundskolans läseböcker*. *Educare* 2/3:157–194.
- Eilard, Angerd (2011). *Barndom under ett halvsekel i grundskolans läseböcker – generation och andra relationer i förändring*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Evaldsson, Ann-Carita (2009). *Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat*. *Educare* 2/3:137–156.
- Feinberg, Joel (1983). *The Child's Right to an Open Future*. I John Howies (red.) *Ethical Principle for Social Policy*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Jonasson, Kalle (2010). *Klungan och barndomens sociala rum. Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen*. Licentiatavhandling. Malmö högskola.
- Kolfjord, Ingela (2002). *Förrättsligandet av ungdomars konflikter*. *Sociologisk forskning* 3–4.
- Kolfjord, Ingela (2009a). *Alternativ konflikthantering: Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande*. *Educare* 2/3:119–136.
- Kolfjord, Ingela (2009b) *Konflikthantering i skolan – Kamratmedling framför nolltolerans*. Lund: Bokbox Förlag.

- Kolfjord, Ingela (2010). *Vem löser bråket – skolan eller polisen?* I Mimmi Palm (red.) *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Kolfjord, Ingela (2011). *Kamratmedling – elevernas aktörskap i fokus*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Lelinge, Balli (2011a). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring*. Licentiatavhandling, Malmö högskola.
- Lelinge, Balli (2011b). *Klassrådet – ett socialt rum för elevers aktörskap och inflytande*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Löf, Camilla (2009). *Livskunskap, ett gränsöverskridande skolämne*. *Educare* 2/3:101–117.
- Löf, Camilla (2011a). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö Studies in Educational Science No 59. Malmö: Malmö högskola.
- Löf, Camilla (2011b). *Skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Persson, Sofia (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärarens villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige cirka 1800–2000*. Göteborg: Göteborg studies in Sociology.
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *”Det är ju ett annat jobb” Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring*. *Pedagogisk forskning i Sverige* 7(4):257–278.
- Peterson, Tomas (2009). *Barndomens reglering via skol- och föreningsidrotten*. *Educare* 2/3:73–100.
- Peterson, Tomas (2011). *När idrottsföreningarna kommer till skolan – om reglerad barndom och fält som korsas*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer – sammanfattande analys*. Stockholm: Fritzes.
- Stoltz, Pauline (2009). *Styrning, barndom och skola*. *Educare* 2/3:17–40.
- Stoltz, Pauline (2011). *Barnkonventionen och ansvarsfördelningen*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). *No Parent Left Behind Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet*. *Educare* 2/3:221–240.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: MUEP.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Kolfjord, Ingela (2011). *Föräldrar och skola – delaktighet, styrning och segregation*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Trondman, Mats (2003). *Kloka möten: Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, Mats (2009). *Slutkommentar: Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser – om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt*. *Educare* 2/3:241–298.
- Trondman, Mats (2011). *Snälla fröknar – om barns perspektiv och barnperspektiv*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). *Styrning*

- genom bedömning av barn.* Educare 2/3:193–218.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011). "Gör alltid sitt bästa" "Duktig! Kan ibland vara lite stökig" – om bedömning och dokumentation av barn. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation.* Pedagogisk forskning i Sverige 13(2):81–102.
- Wernersson, Inga (2009). (red.) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wigerfelt, Berit (2009). *En likvärdig skola?* Educare 2/3:41–72.
- Wigerfelt, Berit (2011). *Stigmatiserande mediabilder.* I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Lund: Gleerups.

**Tidigare nummer av  
Forskning om utbildning och lärande**

Nr 1 2009 *Den läsande läraren – Pedagogiska skrifter som bildnings- och moderniseringsprojekt 1898–1984*

Författare: Joakim Landahl

Nr 2 2009 *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*

Författare: Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson och Ference Marton

Nr 3 2010 *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskapslärande*

Författare: Aili Klapp Lekholm, Jan-Olof Norell, Bengt Olsson, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson, Niklas Pramling, Inger Ridderlind

Nr 4 2010 *Utbildning på vetenskaplig grund*

Författare: Eva Alerby, Anders Arnqvist, Lasse Fryk, Mats Hansson, Tomas Kroksmark, Niklas Pramling, Mikael Nordenfors, Cristina Robertson, Cecilia Wallerstedt

Nr 5 2011 *Lärare som praktiker och forskare – om praxisnära forskningsmodeller*

Författare: Björn Andersson, Ingrid Carlgren, Maria Hagberg-Ripellino, Sara Lundström, Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Christina Olin-Scheller, Ulla Runesson, Karin Rönnerman, Anitha Sjöfors

Förslag till innehåll och inlägg skickas till  
solweig eklund@stiftelsensaf.se eller  
lämnas på tel 070-3223349.

Skrifterna kan beställas via Materialkatologen  
www.lararforbundet.se eller från info@stiftelsensaf.se

Stiftelsen SAF,  
Box 12098, 102 23 Stockholm  
Tel 08-737 67 06  
info@stiftelsensaf.se

*Forskning om undervisning och lärande* ges ut i syfte att bidra till diskussionen om behovet av forskning och utveckling inom skolan.

Detta nummer behandlar läraryrkets interkulturella dimensioner. Var femte grundskoleelev har utländsk bakgrund, liksom hälften av förskolebarnen i Malmö. Alla barn har rätt till utbildning, oavsett om man har svenska som modersmål eller inte. Artiklarna berör språkets betydelse för lärande i alla ämnen; skolans betydelse för barn och ungas tilltro till samhället; behovet av nya lösningar när samhället förändras; hur utländska lärares erfarenheter tillvaratas och hur föreställningar, förväntningar och förhållningsätt etableras. Här presenteras också forskning som visar att många unga i storstädernas kommunala förortsskolor inte ser skolan som en länk till eller väg in i samhället.

I detta nummer medverkar: Inger Lindberg, Caroline Ljungberg, Pia Nygård Larsson, Monica Sandlund, Ove Sernhede, Anders Skans och Ingegerd Tallberg Broman.

**forskning**  
om undervisning  
och lärande **7**

... kommer i december 2011