

Inger Lindberg & Kenneth Hyltenstam

Flerspråkiga elevers språkutbildning

I denna artikel diskuterar vi situationen för flerspråkiga elever i den svenska skolan med fokus på undervisningen i svenska som andraspråk i grundskolan. I en tillbakablick analyserar vi utvecklingen för ämnet svenska som andraspråk och de stora brister i implementeringen av ämnet som bidragit till dess låga status och svårigheter att nå legitimitet. I detta sammanhang läggs särskild vikt vid ideologiernas makt, bristperspektiv gentemot elever med utländsk bakgrund och olika tolkningar av begreppet likvärdig utbildning. Mot bakgrund av modeller för språkutbildning för elever med majoritetsspråket som andraspråk i andra kontexter presenteras slutligen tänkbara utgångspunkter för en reformerad och mer differentierad språkutbildning för flerspråkiga elever som i högre grad än tidigare inriktas mot denna elevgrupps högst varierande behov av såväl mer allmänna som mer specifikt skolrelaterade språkfärdigheter.

Skolan och flerspråkigheten

Att döma av officiella rapporter från Myndigheten för skolutveckling (2004), Skolverket (2005, 2011) och Skolinspektionen (2010) samt ett växande antal avhandlingsstudier (Economou 2007; Granstedt 2010; Gruber 2007; Haglund 2005; Lahdenperä 1997; Otterup 2005; Parszyk 1999) är den svenska skolan dålig på att tillvarata och värdera flerspråkighet och flerspråkiga elevers kunskaper och erfarenheter. I stället förknippas flerspråkigheten ofta med problem och brister. I en 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 exempelvis att personalen i många fall saknar kunskap om barnens bakgrund 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 (Cummins 2001; Thomas & Collier 2002). Problemet kan mycket väl ligga i att lärarna inte har tillräcklig kunskap om hur man kan arbeta språkutvecklande med eleverna och på ett pedagogiskt sätt ta vara på och bekräfta deras skiftande erfarenheter, frågor som ges mycket litet utrymme i de flesta lärarutbildningar idag (Carlson 2009). Konsekvenserna av denna brist på tidiga insatser talar sitt tydliga språk i skolstatistiken där elever med utländsk bakgrund¹ konsekvent är överrepresenterade bland elever som har låga betyg och inte når målen (Skolverket 2005, 2011).

Men denna situation är på intet sätt ny. Redan på 1980-talet hördes kritiska röster från många lärare och forskare mot vad man menade skolans bristfälliga bemötande av elever med andra modersmål än svenska (Tingbjörn 2004). Man ifrågasatte inte minst den stödundervisning i svenska som andraspråk som bedrivits sedan slutet av 1960-talet och som i många avseenden visat sig bristfällig och betraktades som en högst perifer, kort-siktig och lågprioriterad verksamhet i många skolor om den över huvud taget erbjöds.

Enligt andraspråksforskarna Mohan, Leung och Davison (2004) präglades bemötande av minoritets elever i många länder vid denna tid och även framgent av okunniga och naiva föreställningar om dessa elevers behov vilka kan sammanfattas i följande punkter:

- Language minorities will acquire an education and a second language easily and quickly simply by exposure.
- All that language minorities need is a basic course in the second language.
- The education of language minorities can safely be isolated from the mainstream of education.
- Educational changes for the benefit of the language minority students will happen automatically or by the efforts of second language teachers or bilingual teachers acting without curricular change, institutional support or professional development. (Mohan, Leung & Davison 2004)

I Sverige hade även modersmålsundervisningen, som genom den så kallade hemspråksreformen infördes 1977 i svenska skolor, trots goda intentioner

1. Enligt SCB:s och Skolverkets definition omfattar denna beteckning elever födda utomlands, samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.

visat sig ha stora implementeringsproblem och bedrevs i stor utsträckning "på undantag" (Hyltenstam & Tuomela 1996). Generellt var kunskapen om elever med utländsk bakgrund med andra modersmål än svenska och deras utbildningsbehov skrämmande låg i skolorna vid denna tid och förbehållen en liten grupp utbildade lärare i svenska som andraspråk och modersmål. I övrigt präglades förhållningssättet i skolorna gentemot denna elevgrupp av ett bristtänkande som starkt påverkade undervisningen i både modersmål och svenska som andraspråk.

Svenska som andraspråk som eget ämne

I en strävan att bryta den enspråkiga och monokulturella hegemoni som så starkt missgynnade många flerspråkiga elever i den svenska skolan under många år infördes 1995 svenska som andraspråk som eget ämne med egen kursplan, i alla avseenden likställt med det traditionella svenskämnet (Skolverket 2011/12a, b), vilket resulterade i en hög grad av parallellitet mellan ämnena. Förespråkare för denna lösning menade att man härigenom gav erkännande åt den språkliga och kulturella mångfalden, vilket skulle leda till en höjd status och professionalisering av ämnet svenska som andraspråk som inte längre skulle betraktas som en kortsiktig stödåtgärd.

Införandet av det nya svenskämnet visade sig dock inte erbjuda den idealiska lösning på frågan om minoritetsspråkelevernas rätt till likvärdig utbildning som många hade hoppats på. Ganska snart stod det klart att de missförhållanden som rapporterats under de år som ämnet haft status som stödämne bestod även efter reformens genomförande. Enligt den kartläggning som Myndigheten för skolutveckling (2004) senare genomförde fanns många tänkbara orsaker till ämnets svaga ställning på skolorna som till exempel

- bristande kompetens hos skolledare och lärare
- skolans monokulturella och enspråkiga norm
- synen på flerspråkighet som brist snarare än resurs
- fortsatt stödtänkande
- dålig implementering av intentionerna i styrdokument
- otydliga styrdokument
- svagt implementeringsstöd för lärarna
- godtyckliga beslut om vilka som ska läsa ämnet
- brist på tillförlitliga och valida diagnosinstrument.

I kartläggningen, som baserades på ett mycket begränsat underlag från tre skolor, menade man att ämnet svenska som andraspråk var segregering och skulle tas bort för att ersättas av ett nytt, vidgat, svenskämne för alla

i skolan. Exempel på frågor som inte berördes i kartläggningen och som givetvis måste beaktas i en mer grundläggande och seriös analys som underlag för framtida beslut och reformer är:

- Hur tolkas och implementeras kursplaner i svenska som andraspråk på det lokala planet?
- Hur påverkas attityder och värderingar i skolan av makt- och dominansförhållanden och rådande ideologier i majoritetssamhället?
- Hur ser man på flerspråkighet och mångfald i svenska skolor?
- Hur påverkar rådande attityder elevernas uppfattning om ämnet svenska som andraspråk och benägenhet att vilja läsa ämnet?
- Vilka möjligheter har man att inom överskådlig framtid i ett nytt vidgat svenskämne tillvarata de flerspråkiga elevernas högst skiftande behov av språkundervisning mot bakgrund av svensk-lärarnas kompetens i svenska som andraspråk?
- Hur organiseras andraspråksutbildning i länder där minoritets-språkslever når goda resultat?

Mot bakgrund av de missförhållanden som påpekades i kartläggningen och som även dessförinnan och fortlöpande rapporterats i en rad andra sammanhang är detta exempel på aspekter som förtjänar en särskild belysning och som kan bidra med viktiga förklaringsgrunder till ämnets etableringsproblem, bristande legitimitet och låga status liksom till de flerspråkiga elevernas i många avseenden otillfredsställande skolsituation mer generellt.

Ideologiernas makt

I en rapportserie där skolsituationen för elever med utländsk bakgrund i olika OECD-länder belyses (Taguma, Kim, Brink & Telteman 2010) påpekar man att intentioner och verklighet i detta sammanhang 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 olika nivåer, konstatera stora brister i det svenska systemet, vilket också påpekas i OECD-rapporten:

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. (Taguma m.fl. 2010: 7)

Som Creese och Leung (2003) påpekat i förhållande till skolsituationen för flerspråkiga elever i Storbritannien, är relationen mellan officiell politik, styrdokument och implementering inte linjär. Utbildningsreformer får inte alltid avsedd effekt på ett enkelt sätt, det vill säga "uppifrån och ner". I stället sker implementeringen av de intentioner som ligger bakom politiska beslut genom tolkande processer på olika nivåer. Det innebär att det är i specifika kontexter och genom lokala tolkningar som de officiella styrdokumenterna filtreras. Denna process påverkas i sin tur av institutionella, professionella och individuella erfarenheter, värderingar och föreställningar. Skolpolitikens, skolledares och lärares svar på och representationer av styrdokumentens intentioner är ett resultat av såväl professionella övertåganden som ideologiska strömningar i samhället, både på ett övergripande och på ett mer lokalt plan. När attityder och förhållningssätt på det lokala planet avviker från den officiella politiska hållningen och professionaliteten hos lärarna inom ett område brister är naturligtvis risken stor att ett oreflekterat "sunt förnuftstänkande" tar överhanden och att intentionerna bakom reformerna inte förverkligas (jfr Hyldenstam & Milani 2012).

Vad man inte i tillräcklig utsträckning tog i beaktande vid införandet av det nya ämnet var att skolans förhållningssätt gentemot minoritets elever inte enbart är en skolangelägenhet utan måste ses mot bakgrund av såväl makt- och dominansförhållanden som rådande ideologier, attityder och värderingar i majoritetssamhället. Så länge man i samhället i övrigt inte betraktar integration som ett resultat av en ömsesidigt berikande process av givande och tagande där mångfalden värderas och bejakas utan som minoritetsmedlemmarnas ensidiga anpassning till majoritetssamhället, kommer olikhet och avvikelser från majoriteten att ses som en brist. Följaktligen blir skolans roll då att rätta till denna brist och påskynda en utveckling mot "det normala".

När majoritetssamhället sätter gränser för vad som ryms inom "svenskheten" får det konsekvenser också för de utbildningssatsningar som riktas mot minoritets eleverna. I en skola där det i första hand handlar om bli "riktigt svensk" och inte sticka ut, kan deltagande både i undervisning i svenska som andraspråk och modersmål uppfattas som en bekräftelse på att man avviker och är annorlunda och därför komma i konflikt med en strävan att få höra till och bli accepterad. Samhällets och skolans betoning av en traditionell homogen svenskhet kan alltså leda till att minoritets eleverna väljer att avstå från att delta i undervisning som kan främja deras tvåspråkighet och allmänna skolframgång. Om skolan i stället genomsyrades av positiva värderingar till kulturell och språklig mångfald, skulle åtgärder för att främja tvåspråkig utveckling snarare bli en positiv bekräftelse på de

unika möjligheter som tillhörighet i flera kulturer och färdigheter i flera språk för med sig.

Arbetet i klassrummet återspeglar på många sätt lärarnas syn på sig själva, eleverna och den uppgift de står inför. Lärarnas attityder och uttalade förväntningar spelar därför en avgörande roll för elevernas möjligheter att lyckas i skolan och förverkliga sina mål. Inga reformer i världen rör över värderingar, attityder och förhandsuppfattningar som i lika hög grad kan bidra till att uppmuntra, stötta och stärka elever som att hålla tillbaka, tysta och marginalisera dem. Det är därför särskilt viktigt att alla lärare såväl som övrig personal reflekterar över sina många gånger omedvetna attityder och värderingar och över hur etnocentricitet och kulturella stereotyper kan påverka synen på och bemötandet av eleverna. En positiv syn på mångfald och en gemensam strävan att ta tillvara och bygga på alla elevers varierande erfarenheter är en förutsättning för framgång i undervisning för elever med annan språklig och kulturell bakgrund än den homogent svenska. Det innebär att man ser elevernas skiftande kunskaper, flerspråkighet och varierande sociala och kulturella erfarenheter och värderingar som en resurs och tillgång som berikar undervisningen.

Den enspråkiga normen

Det bristtänkande som enligt många svenska studier karakteriserat synen på elever med annan språklig och kulturell bakgrund än den homogent svenska (se t.ex. Economou 2007; Granstedt 2010; Gruber 2007; Haglund 2005; Lahdenperä 1997; Parszyk 1999), bekräftas i internationell forskning där den ojämlika och många gånger diskriminerande behandlingen av minoritets elever i skolsystem världen över är väl dokumenterad (Cummins 2001; Harklau 1994; Pacheco 2010; Valencia 1997; Vollmer 2000). Utifrån ett sådant bristperspektiv framställs minoritets eleverna, trots sina rötter i och rika erfarenheter av andra språk och kulturer, som problemelever med begränsad kapacitet och låg motivation eftersom de saknar det symboliska kapital som majoritetskulturen värderar.

Sådana uppfattningar och förhållningssätt i förhållande till språklig och kulturell mångfald bör ses mot bakgrund av ideologier om den språkliga homogenitetens överlägsenhet. I det sociopolitiska klimat som sedan länge dominerat stora delar av västvärlden har nationella språk, enspråkighet och monokulturalitet idealiserats medan språklig mångfald utmålats som hot mot utveckling, integration och social kontinuitet och koherens (jfr May 2001; Milani 2007; Pavlenko 2002). Det handlar här om attityder och värderingar som ofta är omedvetna för individerna själva och sällan ifrågasätts då de betraktas som självklara (Hyltenstam & Milani 2012).

Internationell forskning visar också att det finns en stark strävan mot "normalisering" eller "mainstreaming" av minoritets elever som tycks gå hand i hand med en syn på integration som minoritetsmedlemmarnas ensidiga anpassning till majoritetssamhället och negativa attityder gentemot icke-majoritetspråkstalare (Vollmer 2000). Detta kan leda till en stigmatisering av flerspråkiga elever i skolsystemet både på ett mer övergripande plan och i den vardagliga skolpraktiken. Exempelvis har den kanadensiske språkforskaren Stephen Talmy (2008, 2009) i den nordamerikanska kontexten vittnat om sådana 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 andraspråks elever själva spelade en mycket aktiv roll i en återkommande projektion av vad han kallar en mainstream/ESL² hierarki. Detta skedde genom ständiga uttryck för negativa värderingar av undervisningen i engelska som andraspråk (ESL) som ett sätt att ta avstånd från en lågstatusidentitet som ESL-elever och förneka en samhörighet med mindre språkkunniga nyanlända elever refererade till som FOB:s, det vill säga "fresh off the boat" eller "just ilandstigna", som i den hawaiiiska kontexten hänvisar till det faktum att många invandrare anländer med båt från Sydostasien.

Förenklade kategoriseringar

Talmy (ibid.) sätter här fingret på ytterligare en viktig förklaring till att ämnet svenska som andraspråk haft svårt att vinna legitimitet i den svenska skolan, nämligen den kategorisering i första- och andraspråk som utgör själva grunden för ämnets berättigande. Man kan hävda att en sådan kategorisering av elever var adekvat och relativt okomplicerad då ämnet introducerades i mitten av 1990-talet. Med tiden har den dock blivit mer problematisk. På 1980- och 1990-talen då en majoritet av eleverna med utländsk bakgrund i den svenska skolan var födda utomlands, var behovet av en särskild svenskundervisning för denna elevgrupp i allmänhet uppenbart i samband med skolstarten oavsett om den ägde rum i sjuårsåldern eller senare. För dessa elever var svenska helt klart ett andraspråk, 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 i svenska skolor födda i Sverige med svenska som ett av sina språk sedan tidig barndom. Det innebär ofta att de har ett fullt utvecklat svenskt informellt språk vid sidan av ett eller flera andra språk, vilket emellertid inte är någon garanti för att de inte kan få svårig-

2. ESL = English as a Second Language.

heter i skolan och senare även i andra utbildningssammanhang som förutsätter behärskning av ett mer formellt standardspråk. Det som är viktigt att understryka är dock att dessa elevers behov av språkutbildning skiljer sig väsentligt från nyanländas, något som inte 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 den stora brist på lärare med formell kompetens i svenska som andraspråk som upprepade gånger dokumenterats under många år är det rimligt att anta att stora grupper av lärare haft svårt att gå iland med denna uppgift, vilket fått förödande konsekvenser för såväl elever som för ämnet.

Talmys mainstream/ESL-hierarki utgör en högst relevant förklaringsgrund till varför många elever kan uppfatta det som en kränkning och de-gradering (Elmeroth 2008; Gruber 2007; Myndigheten för skolutveckling 2004) att tvingas delta i undervisning i svenska som andraspråk som förknippas med låg status och låg kvalitet, nyanlända och icke-svenskkunniga elever och låga förväntningar. Det faktum att många vuxna i och utanför skolan – inte minst i media – ideligen ger uttryck för sin förvåning över det faktum att barn och ungdomar som är födda i Sverige kan behöva särskilt stöd för sin språkutveckling, förstärker bilden av enspråkighet och homogen svenskhet som det självklara, eftersträvansvärda och "normala". Paradoxalt nog kan den parallellism som utmärker kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk och som har sin grund i en strävan att jämställa de bägge skolämnena och ge dem lika värde i själva verket också ha bidragit till att förstärka en mainstream-/andraspråkhierarki. Även om ämnena vänder sig till elever med helt olika behov och delvis har olika innehåll kan de nästan identiskt framskrivna kursplanerna ge en bild av två ämnen med samma innehåll med den enda skillnaden att det ena vänder sig till elever som faller utanför "mainstream". I en skola som fortfarande så starkt präglas av en idealisering av den enspråkiga normen framstår följaktligen detta ämne som det mindre attraktiva av de två svenskämnena.

Man skulle också – med hänvisning till den sociala, demografiska och politiska förvandling som Sverige genomgått under senare år – kunna tala om en eftersläpning som kännetecknar såväl attityder och värderingar i samhället som utbildningspolitiska satsningar i förhållande till flerspråkighet (jfr Stroud 2003). Som många forskare påpekar låter sig språken i 2000-talets flerspråkiga samhällen inte alltid uppdelas i uniforma, enhetliga och autonoma första- eller andraspråk (Fraurud & Boyd 2006; Jørgensen 2008; Sridhar 1996). Många barn och ungdomar i Sverige idag

växer upp med flera olika språk som de i vardagen använder och förhåller sig till på ett mycket varierat och dynamiskt sätt. Dessa språk låter sig inte alltid fångas i entydiga traditionella klassifikationer som förstaspråk respektive andraspråk (Hyltenstam & Lindberg 2004: 15–16) och för många flerspråkiga elever som vuxit upp i Sverige är gränsen mellan första och andraspråk inte självklar. Det utesluter emellertid inte att de kan behöva särskilt stöd för utvecklingen av ett svenskt formellt standardspråk även om deras behov härvidlag naturligtvis starkt skiljer sig från behoven hos relativt nyanlända elever. Skolans behov av att identifiera och fastställa elevers första- och andraspråk i en ambition att främja deras språkutveckling på bästa sätt kan alltså komma i konflikt med elevernas uppfattning om sin egen språkliga identitet och tillhörighet.

Samma eller likvärdig utbildning?

De problem som identifierats i samband med införandet av ämnet svenska som andraspråk i svenska skolor visar att erkännande av den språkliga och kulturella mångfalden inte kan uppnås enbart genom kursplaner och andra styrdokument. Hur man utan att markera de flerspråkiga eleverna som avvikande och ytterligare bidra till deras exkludering ska kunna erbjuda dessa elever en likvärdig och språkutvecklande undervisning på deras egna villkor är på många sätt en ödesfråga inte bara för skolan utan också för den demokratiska samhällsutvecklingen. Att erbjuda alla elever samma svenskundervisning vore enligt vissa röster i debatten kring ämnet (jfr Myndigheten för skolutveckling 2004; Fridlund 2011) den självklara lösningen. I själva verket är sådana förslag inte bara naiva och historielösa utan också djupt ojämlika (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 och ta tillvara den språkliga mångfalden genom vilka elevernas olika språk tillåts samverka, interagera och utvecklas (jfr Lindberg 2007, 2010, 2011).

Mara Westling Allodi (2007) påpekar i en analys av hur samhället genom sina utbildningssystem behandlar skillnader för att nå framgång och minimera diskriminering, att utbildningssystemens förmåga att anpassa utbildningen till varierande villkor och förutsättningar utgör en kärnfråga i strävan efter allas rätt till utbildning. Hon hänvisar här till två olika sätt att tolka likvärdighet som ofta förväxlas i utbildningspolitiska sammanhang. Det kan få negativa konsekvenser, till exempel då man ser avsaknad av anpassning som bevis på likvärdighet. Westling Allodi (2007) skiljer här mellan å ena sidan "likvärdighet som *samma undervisning*", vilket kan

ses som en strävan uppifrån att med utgångspunkt i sociala behov och rationella motiv påverka, forma och organisera ett homogent samhälle, och å den andra "likvärdighet som *samma möjligheter*", vilket snarare kan ses som ett underifrånperspektiv som ger individer och grupper rätt att behandlas olika i syfte att uppnå likvärdighet. Enligt Westling Allodi uppnås inte inkludering för likvärdighet automatiskt genom att alla elever deltar i samma undervisning oberoende av deras behov och förutsättningar, eftersom detta förutsätter pedagogiska praktiker som utgår ifrån att alla människor är unika och att man uppskattar mångfalden. Lärarnas attityder till eleverna, deras förmåga att arbeta med sociala relationer och anpassa undervisningen till elevernas olikheter spelar en nyckelroll i detta sammanhang.

Mainstreaming vs. differentiering

Som McKey och Warshauer Freedman (1990) påpekat, återspeglar olika utbildningsinsatser gentemot minoritetsspråks elever också olika antaganden om språkutveckling och likvärdighet i utbildning. I ett internationellt perspektiv kan i huvudsak två kontrasterande modeller urskiljas, nämligen mainstreaming och differentiering genom separata program. I Storbritannien övergavs redan i slutet av 1990-talet särskild undervisning i engelska som andraspråk i en strävan att uppnå en likvärdig, "icke-diskriminerande" utbildning. Det innebar att undervisningen i engelska som andraspråk blev alla lärares ansvar och inte längre bedrevs av lärare med specialkompetens i engelska som andraspråk. Minoritetsspråks eleverna antogs härmed lära sig engelska genom att delta i ämnesundervisningen utan några särskilda språkundervisningsinsatser. Som en konsekvens av det nya systemet finns inte längre någon särskild lärarutbildning eller krav på särskilda kvalifikationer för att undervisa elever med andra modersmål än engelska. Likaså har statligt finansierade insatser inom högre utbildning för kompetensutveckling i engelska som andraspråk lyst med sin frånvaro sedan början av 1990-talet (Leung 2005), vilket lett till att andelen lärare med specialkompetens i ämnet har sjunkit till tre procent i vissa områden.

Även om en icke-diskriminerande agenda utan tvivel är av avgörande betydelse för att uppnå social integration och likvärdig tillgång till utbildning i mångkulturella och flerspråkiga samhällen, räcker det inte för att undanröja minoritets elevernas språkliga hinder för skolframgång, vilket bekräftas i internationella studier och rapporter. Mainstreammodellens underliggande antagande om att utvecklingen av ett skolrelaterat andraspråk skulle ske helt implicit och automatiskt bara genom att eleverna kommunicerar och deltar i klassrumsinteraktionen utan särskilt språklig

vägledning saknar alltså stöd i forskningen. Storskaliga studier och kartläggningar (Thomas & Collier 2002; Mohan m.fl. 2004; Stanat & Christensen 2006) har visat att det inte finns några snabba, enkla sätt att eliminera språkliga skillnader och tillfredsställa minoritetslevers språkliga behov. Frånvaron av systematiskt språkligt stöd utgör alltså utan tvivel ett hinder för dessa elevers skolframgång.

I de jämförande studier där utbildningsresultat och skolsituationen för elever med utländsk bakgrund analyserats i ett antal OECD-länder, däribland Sverige (Christensen & Stanat 2007), har man funnit ett antal faktorer som avgörande för framgångrik utbildning för denna elevgrupp. Här betonas bland annat vikten av långsiktighet och kontinuitet liksom systematiskt och strukturerat språkligt stöd i enlighet med kursplaner baserade på centralt utvecklade styrdokument, det vill säga riktad och specialiserad andraspråksundervisning. Den kan genomföras som en del av eller delvis åtskild från övrig undervisning viss tid per dag eller vecka utifrån de enskilda elevernas behov och förutsättningar men bör erbjudas med en schemaläggning som möjliggör full delaktighet i övrig undervisning. Exempel på denna typ av andraspråksprogram finns i Kanada och Australien, det vill säga länder som enligt internationella jämförelser i exempelvis PISA-studierna är bland dem som uppvisar bäst resultat för elever med andra modersmål än majoritetsspråket. Här spelar också, till skillnad från i Storbritanniens mainstreamprogram, ESL-lärarna en central roll, vilket till exempel framgår av den ESL-handbok som man i staten Victoria i Australien tagit fram, där ESL-lärares ansvar sammanfattas på följande sätt:

The ESL teacher

- Provides information which helps teachers to plan and implement school programs with multicultural perspectives, and develop cross-cultural understandings with their students
- Provides resource information for teachers in the areas of second language acquisition, ESL teaching methodology, classroom organisation, and selection of suitable texts and resources for ESL learners
- Keeps abreast of the latest information in the ESL field, e.g. through professional learning opportunities and shares this with staff as appropriate
- Provides specialist ESL teaching that increases students' capacity to participate successfully in mainstream classroom activities and to achieve the goals of the mainstream curriculum

- Assists teachers to plan and implement a program inclusive of ESL needs
- Assists the classroom teacher in assessing ESL students' competence in English, formulating practical goals and objectives for ESL learners and planning a program that caters for the needs of all ESL learners
- Organises cultural background information sessions for staff.
(ESL Handbook 2007: 14, State Government of Victoria, Department of Education)

Här är det självklart den professionella andraspråksläraren som bär 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 i den mån den erbjuds en viktig roll både som verktyg för kunskapsutveckling och som länk och brygga mellan skolan och elevernas övriga erfarenhetsvärldar.

Flerspråkiga elevers skolframgång – en angelägenhet för alla lärare

Samtidigt betonar även förespråkare för differentiering och separata program vikten av 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 i Sverige, trots de senaste tjugo, trettio årens minst sagt dramatiska demografiska utveckling, fortfarande utexaminerar lärare som om ingenting hade hänt med mycket begränsad beredskap inför skolans språkliga och kulturella mångfald. 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. I den ESL-handbok som refererades ovan ser man på följande sätt på ämneslärares ansvar i förhållande till ESL-eleverna:

The classroom teacher

- Considers the language learning needs of all students when planning activities across all areas of the curriculum
- Supports ESL students in learning through the use of English, while they are learning English

- Uses assessment strategies that allow all students to express the understandings they have gained across the curriculum
- Keeps assessment records that indicate the growth of understandings and skills in both English and ESL
- Informs parents of student progress in ESL as well as in the learning areas other than English
- Provides opportunities for all students to share the diversity of their experiences
- Develops classroom activities that relate to and build upon the experiences that students bring to the learning situation
- Ensures that multicultural perspectives are incorporated in all aspects of the classroom social and learning environments
- Attends relevant ESL professional learning opportunities.

(ESL Handbook, 2007: 14, State Government of Victoria, Department of Education)

Ett resurstänkande i förhållande till den språkliga och kulturella mångfalden i den svenska skolan måste alltså med nödvändighet också omfattas av hela skolans personal för att göra skillnad. 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 än tidigare hos alla lärare. Det gäller alltså 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 "ett särintresse" eller 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 skolsituation i Sverige (Taguma m.fl. 2010:8) 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.

I detta avseende återstår det mycket att göra i den svenska skolan där påfallande få utbildningsinsatser i form av kompetensutveckling kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling och allmänna skolsituation genomförts och där lärarutbildningen i många avseenden som tidigare

påpekats fortfarande präglas av en monokulturell och enspråkig syn på skolan.

Varierande behov

De elever som enligt Skolverkets definition karakteriseras som "elever med utländsk bakgrund" är en på alla sätt heterogen grupp som för närvarande utgör cirka 20 procent av alla elever i den svenska skolan. Här återfinns alltså elever med högst olika förutsättningar och behov som sinsemellan uppvisar fler skillnader än likheter; de har en varierande språklig, kulturell och social bakgrund, är i skiftande åldrar och har tillbringat olika lång tid i Sverige – många är födda i landet medan andra nyligen anlänt. De lever dessutom i integrerade såväl som segregerade bostadsområden och har precis som alla andra elever skiftande personligheter, intressen, drömmar och talanger. Många har också svåra upplevelser i samband med krig och uppbrott bakom sig. Trots denna stora variation har dessa elever dock en viktig gemensam nämnare som gör att deras skolsituation skiljer sig från andra elevers, nämligen att de i hemmet och i sin närmiljö vuxit upp med andra språk än svenska. Men även i detta sammanhang är skillnaderna mellan olika elever stora. Många elever kommer från miljöer där flera språk och kanske även svenska använts sida vid sida ända sedan de var mycket små medan andra kommer från språkligt mer homogena miljöer, vilket kan innebära att de har haft en ganska sporadisk kontakt med svenska före skolstarten. Vissa elever talar ett språk med ena föräldern, ett annat med den andra och kanske svenska med syskonen, medan andra talar ett och samma språk hemma och svenska med vissa eller alla kompisar och i skolan. Flerspråkigheten tar sig alltså många uttryck, vilket bland annat innebär att flerspråkiga elever behärskar sina språk i varierande utsträckning, förhåller sig till dem på skiftande sätt och använder dem i olika sammanhang (Håkansson 2003). Det betyder också att elevernas förutsättningar att kommunicera och lära på svenska, precis som deras behov av särskilda språkliga insatser i skolan, är högst varierande. Detta ställer mycket höga krav på skolornas förmåga att kartlägga och diagnostisera elevernas språkfärdigheter ur en rad olika aspekter liksom på deras beredskap att erbjuda effektiva och språkutvecklande insatser i enlighet med de enskilda elevernas högst varierande behov. Kartläggningar av flerspråkiga elevers språkfärdigheter bör naturligtvis även omfatta modersmålet. Det är också viktigt att påpeka att omfattningen och inriktningen på de språkliga insatserna även måste anpassas efter de språkliga krav som elever på olika stadier möter i den övriga undervisningen.

I detta avseende ger de nuvarande styrdokumenterna mycket begränsad

vägledning. Den parallellism mellan svenskämnen som tidigare refererats till kan till och med sägas utgöra ett hinder för skolornas beredskap inför detta viktiga arbete. Här krävs en helt annan typ av kursplaner som definierar och avgränsar nivåer i andraspråket i förhållande till typiska målgrupper av elever. Dessa nivåer måste vara fastställda utifrån kriterier och progressioner, bland annat med tydlig koppling och relevans till skolrelaterade språkfärdigheter på olika stadier. Exempel på denna typ av nivåbeskrivningar från den kanadensiska kontexten återfinns i Alberta Government (2013).

Utgångspunkter för språkundervisningsprogram för flerspråkiga elever

Det är tämligen uppenbart mot bakgrund av de förhållanden vi behandlat ovan att djupgående förändringar behöver ske om den svenska skolan ska förmå tillvarata flerspråkiga elevers potential och ge dem en likvärdig och rättvis undervisning. I det följande presenteras några tankar om i vilken riktning sådana förändringar skulle kunna genomföras. Dessa tankar utarbetades ursprungligen under vintern 2011/12 inför ett möte med politiker och tjänstemän vid Utbildningsdepartementet om flerspråkiga elevers skolsituation.³ De har därefter vidareutvecklats under cirka ett års tid genom organiserade kontakter med grupper av lärarutbildare, forskare, utbildningsadministratörer och politiker. Grundtanken som förslaget bygger på är att behoven av språkutbildning för nyanlända elever skiljer sig starkt från de behov som finns hos elever som är födda i Sverige eller som anlänt hit mycket tidigt i livet. Den senare gruppens svårigheter i svensk skola och specifika behov av språkutbildning har uppmärksammats alltmer under det senaste decenniet i takt med att heterogeniteten inom gruppen elever med annat modersmål än svenska blivit alltmer uppenbar. Medan det torde te sig helt naturligt för elever som nyligen kommit till landet att de behöver undervisning i svenska som andraspråk, är det som vi visat ovan förenat med många komplikationer, bland annat i relation till vad som kan kallas legitimitet eller trovärdighet, att erbjuda elever som är födda i landet undervisning i ett sådant ämne. Dessa senare elever har i allmänhet redan utvecklat en svenska som fungerar utan problem i de flesta interaktiva sammanhang, men har i många fall ändå behov av en fortsatt riktad språksatsning.

3. Mötet var initierat av Inga-Lena Rydén, Nationellt centrum för svenska som andraspråk.

Utbildningsarrangemang för nyanlända elever

För elever som anlänt till Sverige nära skolstarten eller under skoltiden ser vi följande arrangemang som ändamålsenliga:

1. Under den allra första tiden bör *förberedelseklass* eller motsvarande med successiv inlussning i ordinarie undervisning utgöra normen. Vi föreställer oss att det måste finnas en borte tidsgräns för deltagande och föreslår att en elev kan tillhöra en förberedelseklass under högst ett år. Under tiden i förberedelseklass ges eleven intensiv undervisning i *ämnet svenska som andraspråk*, som bör vara organiserat i väl avgränsade och tydligt beskrivna nivåer, och eleven förväntas då utifrån sina individuella förutsättningar klara en eller flera av dessa nivåer. För att undvika att en kunskapslucka skapas gentemot enspråkiga elever är det viktigt att *ämneshandledning* ges med alla medel som står till buds, varav studiehandledning och undervisning *på modersmålet* under denna första tid bör vara den starkaste komponenten. Men särskilt anpassad ämnesundervisning på svenska bör också ingå och successivt öka. Ett erbjudande om kontinuerlig modersmålsundervisning under tiden i förberedelseklass är också viktigt utifrån perspektivet att modersmålet behöver utvecklas för att även fortsatt utgöra ett effektivt instrument för kunskapsinhämtande, åtminstone fram till dess att behärsningen av svenska räcker till för att kunskap ska kunna tillägnas på ett effektivt sätt via det språket.
2. Efter tiden i förberedelseklass, det vill säga när eleverna helt gått över till ordinarie övrig undervisning får de fortsatt undervisning i *ämnet svenska som andraspråk*. Som antydde i punkten ovan ska ämnet svenska som andraspråk då vara organiserat i ett antal väl avgränsade och åldersrelaterade nivåer (förslagsvis fem – eller fler/färre) med den slutliga målsättningen att möjliggöra lärande och social interaktion på svenska utan avgörande språkliga hinder. De bör alltså i detta skede inte bara ha uppnått förmåga att klara av vardagliga sociala situationer; de ska helt enkelt behärska svenska enligt de kriterier som fastställts för den översta nivån. Det är klart att olika individer når en sådan nivå i olika takt, men det är helt orealistiskt att föreställa sig att ens någon kan uppnå den under året i förberedelseklass, även om undervisningen i svenska som andraspråk där ska vara intensiv. En organisering av ämnet i väl avgränsade nivåer kräver att adekvata instrument utvecklas för professionell bedömning av relevanta språkfärdigheter. Ämnet svenska som andraspråk bör i normalfallet vara dessa elevers svenskämne tills den översta nivån uppnåtts, men man kan tänka sig att de i individuella fall kan följa både detta ämne och *ämnet svenska*. En stark mo-

dersmålskomponent med språkutveckling och studiehandledning på modersmålet bör också ingå.

3. När eleverna uppnått den högsta och avslutande nivån i ämnet svenska som andraspråk, ska de delta i *ämnet svenska*. Här är det viktigt att påpeka att detta ämne i förhållande till hur det ser ut idag måste revideras och anpassas till att en så stor andel elever i svenska klasser har flerspråkig bakgrund. Eftersom det dock är så att många elever fortfarande på denna nivå kan behöva ytterligare riktade språksatsningar för att klara skolarbetet väl, ska det här finnas ett erbjudande om deltagande i en verksamhet som skulle kunna kallas *svenska för studieframgång, språkstudio, språkhandledning, språkgym* – namnfrågan återstår att lösa. Vi har själva laborerat med etiketten *språkgym* huvudsakligen för att pedagogisera några av de karakteristiska drag som vi menar en sådan språkstödande verksamhet måste uppfylla. Hur som helst är det viktigt att beteckningen kan påverka potentiella elever positivt och vara attraherande. Även här bör en stark modersmålskomponent ingå, eventuellt direkt kopplad till verksamheten.

Utbildningsarrangemang för flerspråkiga elever som är födda i Sverige eller har anlänt tidigt i livet

Flerspråkiga elever som är födda i Sverige eller har anlänt tidigt i livet bör få sin svenskundervisning i (det reformerade) ämnet svenska. De ska alltså inte ha undervisning i svenska som andraspråk, annat än möjligtvis i individuella undantagsfall, där man trots att man bott i Sverige under hela förskoletiden inte alls varit i kommunikativ kontakt med svenska språket. Det kan i sådana individuella fall vara fråga om att man behöver delta i ämnet svenska som andraspråk på någon av de högre nivåerna. Detta måste bedömas från fall till fall med hjälp av framtagna diagnostiska instrument. Utöver den ordinarie svenskundervisningen bör denna grupp erbjudas det ovan nämnda språkprogrammet *svenska för studieframgång, språkstudio, språkhandledning* etcetera. Det är av största vikt att ett sådant erbjudande kommer till stånd redan från skolstart vid en förändring av den rådande situationen eftersom dessa elever vid en reformerad utbildning i svenska som andraspråk som enbart vänder sig till elever med relativt kort tid i Sverige inte längre kommer att vara aktuella för undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Även denna elevgrupp ska erbjudas en stark modersmålskomponent.

När det gäller verksamheten i *svenska för studieframgång* etcetera föreställer vi oss här ett kvalificerat, varierat språkutvecklande program lett av högt kvalificerade och specialutbildade *lärare i ämnena svenska som*

andraspråk och *svenska* samt välutbildade *modersmåls lärare*. Här ska man även ha tillgång till kvalificerade ämneslärare i en referensgrupp. Verksamheten ska vara ett erbjudande som eleverna frivilligt väljer, vilket torde vara en förutsättning för att skapa legitimitet och motivation. Den behöver inte, och ska kanske inte, enbart vända sig till flerspråkiga elever. För att undvika att den stämplas som segregering är det en fördel om alla elever får del av erbjudandet. Det är viktigt att verksamheten är nära kopplad till skolarbetet i övrigt, och det ska också kunna demonstreras att den faktiskt har effekter på elevernas skolframgång. Vad vi vill peka på med att använda termen "språkgyms" är för det första att aktiviteterna där ska vara individanpassade, så att varje elevs specifika behov beaktas. De som ansvarar för denna verksamhet ska vara kvalificerade att med hjälp av centralt utvecklade bedömningsinstrument kunna avgöra vilka språkliga dimensioner som behöver utvecklas hos enskilda elever, eller annorlunda uttryckt, de ska kunna bedöma varje elevs starka och svaga sidor i språket. Vidare ska verksamheten kunna erbjuda eller "sätta in" ett helt spektrum av olika program som är specifikt avpassade för den enskildes behov. Man kan likna dessa vid stationerna i ett gym. Dessa program bör ofta vara datorbaserade och ska i någon utsträckning kunna genomföras på distans. Bland de typer av aktiviteter som programmen kan omfatta är följande:

- Utveckling av repertoarer av relevanta muntliga och skriftliga genrer kopplade till olika skolämnena.
- Utveckling av vissa specifika skriftspråkdrag, till exempel grammatiska metaforer eller andra skriftspråkliga uttrycksätt/ordförråd, både ämnesspecifikt och ämnesövergripande.
- Systematisk utveckling av ordförrådets bredd och djup.
- Utveckling av metaforik/bildspråk, idiomatik, kollokationer etcetera i mer formella register. Utveckling av läsfärdighet och läsförståelse med fokus på ämnestexter.
- Utveckling av hörförståelse för olika innehåll i skilda situationer, till exempel träna specifikt på förståelse av svenska i bullriga miljöer (träna på simultankapacitet).
- Utveckling av studieteknik, lärstrategier, anteckningsteknik (simultant lyssnande och bearbetning av information).
- Träning av tal inför publik, retorik och argumentation.
- Litteracitetsaktiviteter på modersmålet.

Kvalitetskrav

För att systemet med ett nytt ämne *svenska som andraspråk* och en ny kompletterande *språkhandledning* ska fungera måste det uppfylla höga

krav på legitimitet och professionalitet. Systemets *legitimitet* bygger på att det innehåller evidensbaserade bedömningsinstrument som kan hantera många dimensioner av språkfärdighet. Att dessa instrument är evidensbaserade innebär att bedömningarna blir korrekta och har förutsägningsvärde i förhållande till det språk som krävs för lärande i skolans ämnen. Själva undervisningen måste successivt vara alltmer kopplad till formellt språkbruk i skolans ämnesundervisning. Detta gäller både högre nivåer i svenska som andraspråk och i den kompletterande språkhandledningen.

Vidare måste skolor ha tillgång till informationsunderlag för dialoger med föräldrar, elever och övrig skolpersonal. Det är de professionella och specialutbildade lärarna som ska genomföra dessa samtal, men de behöver stöd för att hantera den argumentation som de kontinuerligt måste föra. Systemet måste också uppfylla högt ställda krav på *professionalitet*, vilket dels innebär att kunskapen om flerspråkighet och lärande behöver öka hos skolledare och alla lärare i skolan, dels att det uteslutande måste vara lärare med specialkompetens i svenska som andraspråk som undervisar i ämnet svenska som andraspråk och som ingår i och leder den kompletterande språkverksamheten. Detta kräver utveckling av lärarutbildningar på alla nivåer och speciellt av lärarutbildningen i svenska som andraspråk. Den måste bättre än nu förbereda lärare i svenska som andraspråk för att kunna undervisa elever på alla stadier i samtliga tre spår i utbildningen (förberedelseverksamhet, svenska som andraspråk upp till avancerad nivå, "språkhandledning"). Dessutom måste all lärarutbildning förändras så att den blir bättre anpassad till den språkliga och kulturella mångfalden i dagens skola.

Krav på kvalitet innebär också *flexibilitet*. Det måste finnas utrymme för alternativa organisatoriska lösningar som speglar den variation och heterogenitet som präglar behoven hos eleverna. Lösningarna måste också beakta skolornas olika förutsättningar och elevunderlag. Skolverket har här en viktig uppgift i att stödja skolorna med modeller för alternativa lösningar till organisation, schemaläggning och timplanering. När det gäller betygsfrågan ser vi dock inga hinder för att betyg i svenska som andraspråk på den aktuella nivån ersätter betyg i svenska så länge man deltar i undervisning i svenska som andraspråk. Rimligtvis bör godkänt betyg på den aktuella nivån i svenska som andraspråk också ge gymnasiebehörighet varefter studierna i svenska som andraspråk kan fullföljas i gymnasiet. För sent anlända elever och för elever nyanlända till gymnasiet bör naturligtvis undervisningen i svenska som andraspråk liksom för övriga stadier anpassas efter de språkliga krav som ställs för studier i övriga ämnen på dessa nivåer. Dessutom måste timplanen utökas och eventuellt andra speciella åtgärder vidtas för att dessa elever ska kunna nå minst godkänt gymna-

siebetyg i svenska och fullständiga slutbetyg i övrigt inom ramen för sin gymnasieutbildning.

Attitydförändringar

I ett vidare perspektiv kan det system vi föreslår inte fungera utan att vissa attityder som enligt många studier och kartläggningar råder i skolan och i samhället förändras. Det krävs helt enkelt ett aktivt arbete mot bristtänkande och den utbredda stigmatiseringen av flerspråkiga elever som lågpresterande. PISA-studierna visar att elever med utländsk bakgrund över lag uppvisar högre motivation, mer positiva attityder gentemot skolan och i högre grad har planer på högskoleutbildning än elever med majoritetsbakgrund (OECD 2007). Många forskare betonar också vikten av att möta dessa elever med höga förväntningar (Cummins 2001). Skolan och samhället behöver bli bättre på att tillvarata de resurser som ligger i ett utbrett språkkunnande och rika erfarenheter av andra kulturer och samhällen, vilket i sin tur förutsätter ett aktivt arbete för ett resurstänkande omkring de flerspråkiga elevernas varierande språkliga och kulturella erfarenheter. Därutöver krävs en större reflektion omkring den idealisering av enspråkighet som norm och homogen svenskhet som fortfarande präglar samhället och skolan.

Vad behöver omedelbart åstadkommas?

Avslutningsvis vill vi kort punkta ner några av de mest angelägna förändringar som behöver genomföras för att skapa en reformerad skola, anpassad inte bara till en mer eller mindre homogen helsvensk elevgrupp, utan som också har flexibilitet att tillvarata och utveckla de resurser som flerspråkiga elever bär med sig:

- Utveckla innehållet i ett nytt ämne svenska som andraspråk enligt ett system med väl avgränsade nivåer.
- Utveckla innehållet i och former för verksamheten i "svenska för skolframgång".
- Utveckla diagnosinstrument för att identifiera individuella behov av språkstöd.
- Utveckla material för språkstödsverksamheten. Mycket av detta bör vara webbaserat – tillgängligheten är avgörande.
- Ta fram informationsmaterial som underlag för dialog med elever, föräldrar och lärare.
- Analysera organisatoriska frågor på förordningsnivå och schemateknisk nivå.

- Utveckla lärarutbildningen i svenska som andraspråk.
- Utveckla all lärarutbildning med moment omkring flerspråkighet och lärande.
- Utveckla innehållet i ämnet svenska.
- Utveckla skollärover utbildning.
- Initiera och finansiera vidare forskningsverksamhet.

Slutord

Som tidigare framhållits ska de förslag till förändringar av skolans språksatsningar för flerspråkiga elever som här föreslås ses som möjliga utgångspunkter för en vidare diskussion av en reformerad språkutbildning, snarare än som en färdig, fullständig och genomarbetad modell. I detta skede återstår många viktiga aspekter att dryfta och närmare utreda. Det gäller inte minst anpassning till förhållanden på enskilda skolor, schemaläggning och timplaner – frågor som vi varken har möjligheter eller rätta förutsättningar att gå närmare in på i detta sammanhang.

Referenser

- Alberta Government, Canada (2013). Benchmarks, Strategies and Resources for Teachers of English Language Learners. http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/printable_benchmarks.html. Hämtat 2013-02-25.
- Carlson, M. (2009). Flerspråkighet i lärarutbildningen – Ett perspektiv som saknas. *Utbildning & Demokrati*, 2009, Vol. 18, nr 2, 39–66. Tema "Flerspråkighet".
- Creese, A. & Leung, C. (2003). Teachers' discursive constructions of ethno-linguistic difference: professional issues in working with inclusive policy. *Prospect* 18, (2).
- 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.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2d ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?* Licentiatavhandling i svenska med didaktisk inriktning, Malmö Högskola.
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- ESL Handbook* (2007). State Government of Victoria, Department of Education <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/eslhandbook.pdf> Hämtat 2013-02-25.
- Fraurud, K. & Boyd, S. (2006). The native-non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in Swedish multilingual

- urban contexts. I: Hinskens, F. (red.). *Language Variation – European Perspectives. Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 3), Amsterdam, June 2005*, 53–69. Amsterdam: John Benjamins.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktikinära 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.
- Handscombe, J. (1989). Mainstreaming: Who needs it? I: Esling, J. H. (red.). *Multicultural education and policy: ESL in the 1990s*. 18–35. Toronto: OISE Press.
- Harklau, L. (1994). ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 241–272.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2004). Förord i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 11–22.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.
- Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I: K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, J. (2008). Polylingual Languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5 (3).
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, I. (2007). Multilingualism and Education – a Swedish Perspective. I: Carlson, M., Gök, F. & Rabo A. (red.) *Reflections on Education in Multicultural Societies. Turkish and Swedish Perspectives*. Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul.
- Lindberg, I. (2010). Fostering multilingualism in Swedish schools – intentions and realities. I: Källström, R. & Lindberg, I., (red.) *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborgs universitet: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14.

- Lindberg, I. (2011). Språk och lärande i en mångspråkig skola. *Forskning om undervisning och lärande 6: Lärarkyrkans interkulturella dimensioner*. [http://www.lararforbundet.se/web%5Cshop2.nsf/webDescription/78F536A64DD4F091C125790B00517D80/\\$file/SAF_Forskning_nr_6_11.pdf](http://www.lararforbundet.se/web%5Cshop2.nsf/webDescription/78F536A64DD4F091C125790B00517D80/$file/SAF_Forskning_nr_6_11.pdf) Hämtat 2013-02-25.
- 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, pp. 781–811.
- May, S. (2001). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Harlow, England: Longman.
- Mc Kay, S. & Warshauer Freedman, S. (1990). Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current U.S. Policy. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 24, No. 3, Autumn 1990.
- Milani, T. (2007). *Debating Swedish. Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Mohan, B., Leung, C. & Davison, C. (2004). *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*. London and New York: Longman.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1*. Paris: OECD.
- Otterup, T. (2005). *Jag känner mig begåvad bara. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.
- Pacheco, M. (2010). Performativity in the bilingual classroom: The plight of English learners in the current reform context. *Anthropology & Education Quarterly*, 41:1.
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in educational sciences 17. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- 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.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Prisma.
- Skolverket. (2005). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Skolverkets lägesbeskrivning 2011. Del 1 – Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 363.
- Skolverket (2011/12a). *Lgr 11: Kursplan i svenska för grundskolan*.
- Skolverket (2011/12b). *Lgr 11: Kursplan i svenska som andraspråk för grundskolan*.

- Skolinspektionen (2010). *Språk och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:16.
- Skolverket (2010). *Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 1*. Rapport 349.
- Sridhar, K. (1996). Societal multilingualism. I: McKay, S. & Hornberger, N. (red.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Survey of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary*. Santa Cruz, CA: Crede.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Valencia, R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. I: Valencia, R. (red.). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. 1–12. Washington, DC: Falmer.
- Vollmer, G. (2000). Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student'. *Journal of Intercultural Studies*, Volume 21, Issue 1.
- Westling Allodi, M. (2007). Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 1, 2007.