

Jarmo Lainio

Modersmåls erkända och negligerade roller

Introduktion

Modersmålet som begrepp och som utgångspunkt för diskussioner om utbildningsinsatser har sett många olika utvecklingsfaser under de senaste fem decennierna. Det gäller för såväl enspråkigt och flerspråkigt svenskspråkiga barn som för inlärare av svenska i den svenska ungdomsskolan. Liknande diskussioner har också kunnat noteras i andra europeiska länder. Begreppet har använts och diskuterats inom politik rörande skolväsende, integrationspolitik, forskning och om flerspråkiga barns språkliga utveckling, identitet och kunskapsinhämtande, också detta i olika faser och med olika infallsvinklar. En paradox är att den politiska och allmänna debatten, liksom "vanliga människors" syn på språk, inte tycks klara sig utan modersmålsbegreppet. Forskare däremot söker ersättningsbegrepp för det för större tydlighet. Jag vill i denna artikel diskutera den svenska inställningen till modersmål i den obligatoriska skolan, med avseende på dess utbildningspolitiska betydelse för språkinlärning, kunskapsinhämtande och identitetsutveckling, det vill säga likvärdighet för alla barn i skolan. För att kunna göra det behöver själva begreppet inringas, både hur det fungerar i "normalspråket" och ur vetenskaplig synvinkel. Utöver sidoblickar mot utvärderingar och forskning om dess konstaterade betydelse för barn och unga för kunskapsinhämtande och annan språkinlärning, vill jag också fokusera på den åsidosatta roll det har sedan ett par decennier i svenskt utbildningsväsende. Slutligen vill jag försöka komma åt orsakerna till att en reell två- eller flerspråkighet ändå inte stöttas av stora delar av det politiska etablissemangen, i konflikt med forskningsresultat och erfarenhetsbaserad praxis.

Om mångfald och modersmål i svensk utbildningspolitik

När spelar modersmålsaspekter en roll?

Diskussioner om modersmål – och därmed flerspråkighet – som är kopplade till frågor som berör utbildningspolitik och då främst val av undervisningsspråk, uppstår i åtminstone fyra situationer. Den första är när en

traditionell enspråkig skolkultur börjar utmanas av befintliga traditionella språkgrupper inom landet, den andra när nyanlända grupper når någon form av kritisk storleksgräns. I det första fallet kan vi tala om en *monolingual* eller enspråkig *habitus*, där ett dominant språk ses som det enda naturliga och logiska alternativet i samhällslivet och i undervisningen, på grund av historiska och politiska maktförhållanden (Gogolin 2002). I det andra fallet har den nämnda kritiska gränsen två sidor, antingen att undervisningssituationen för lärare och skola blir svårhanterlig, eftersom ett betydande antal barn inte förstår undervisningens innehåll, eller att den blir svårhanterlig för barnen, som uppvisar olika former av misslyckanden i skolans sekundära socialisation, både beträffande individens möjligheter och samhällets förväntningar.

Det tredje fallet uppstår när en nations interna förhållanden rubbas på grund av nya gränsdragningar som innebär att olika synliga och betydande språkgrupper uppstår, vilka har behov av och traditioner från undervisning på det egna språket och som också behöver lära sig ett nytt gemensamt språk, ett *lingua franca*. I Sveriges fall har alla tre utvecklingarna sett dagens ljus under de två föregående seklen och under det innevarande. Sedan gränsdragningen 1809 har å ena sidan de inhemska gruppernas situation lyfts fram periodvis, å andra sidan har invandring (och utvandring) påverkat situationen för språken.

Man kan också, vilket är befogat i dagens läge, lägga till en fjärde faktor, nämligen att språk och kulturer flyter över gränser, även när människor inte gör det. Som en del av dagens globaliserade värld påverkar detta alla språk inom ett land, men framför allt påverkas den språkliga hierarkin mellan olika språk av att engelskan får en ökad spridning och närvaro globalt (Crystal 2000; Blommaert 2010). I detta spelar modern teknologi och sociala medier en avsevärd roll. Även för andra språk än engelska finns det effekter av sådana gränsöverskridande kontakter. I alla fyra kontexter kan situationen leda till konflikter, där flerspråkighet uppfattas som något hotfullt (Blommaert, Leppänen & Spotti 2012).

När demografiska och språkliga förhållanden ändras, beror utvecklingens riktning på vilken utbildningspolitik och vilka kulturella värderingar som är förhärskande. Till exempel, om det finns en demokratisk grundsyn som bygger på målet att liknande förutsättningar ska ges alla barn även om de är olika som individer, kan sådana grundvärderingar och målsättningar även skapas för skolans arbete. Alternativt kan en starkt assimilerande grundsyn finnas, som kan få rakt motsatt effekt. I Sverige har båda utvecklingarna varit företrädda i modern tid.

Med tanke på den globala migrationen och i skenet av hur nationalstaterna utvecklats, speciellt i den europeiska kontexten, kan man anta att

språkfrågan borde ha dykt upp i de flesta länder i modern tid. Faktumet att det inom de cirka 230 nationalstaterna talas cirka 7100 språk¹ är i sig en orsak för detta. UNESCO:s rekommendation från 1953 om att barn har rätt till undervisning på sitt eget språk, bekräftar det. En grundtanke i detta var den individuella utvecklingen, psykologiskt och socialt, men också i vilken mån ett barn förmår att samtidigt lära sig ett språk och det innehåll som förmedlas i undervisningssituationer. Att dessa frågor inte har fått någon global lösning förstås av att i princip samma ställningstaganden utgjort rekommendationer från FN:s sida i över 50 år (jfr även UNESCO 2003):

It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium. (UNESCO report 1953: 11: *The Use of Vernacular Languages in Education*)

If the medium of instruction is not the language spoken at home, particularly when parents are illiterate, then learning problems accumulate, and chances of dropping out increase. On the other hand, there is ample research showing that students are quicker to learn to read and write and acquire other skills when first taught in their mother tongue. They also learn a second language more quickly than those initially taught to read in an unfamiliar language. (UNICEF, 1999: 41: *The State of the World's Children*)

I Sveriges fall finns ytterligare ett drag som inte verkar vara lika framträdande på andra håll. Under intryck av politiska förändringar och demografiska omvälvningar, har man under en tidsperiod på cirka 50–60 år kommit överens om demokratiska principer och värderingar som ska skapa förutsättningar för att tillhandahålla undervisning på eller om andra språk än svenska (och engelska). Dessa språk har både äldre, inhemska och senare invandrade rötter (skolspråken/främmande språk diskuteras inte i detta sammanhang). Denna positiva vilja och grundsyn till trots, har själva genomförandet av de politiska visionerna och målen inte skett i praktiken, vilket har skapat en dubbelbottnad eller ambivalent verklighet, där stöttande retorik, politik och forskning inte åtföljs av handling i prak-

1. <http://www.ethnologue.com/world>, 2013-03-21.

tiken (Hyltenstam & Tuomela 1996; Lainio 1997, u. u.; Skolinspektionen 2012). Detta kan avläsas i den roll modersmålet (se vidare nedan) getts i svensk skolpolitik.

Sammanfattningsvis kan man dra slutsatsen att modersmålet diskuteras när det finns en stark uppdelning i fråga om social, politisk och ekonomisk makt, en dominant kulturell värdering och där språk spelar en nyckelroll för flerspråkiga individers förutsättningar att bli likvärdiga och fullvärdiga samhällsmedlemmar. I den svenska kontexten finns dessutom behovet när retorik och lagstiftning skiljer sig från verklighetens praxis. Globalt och i Sverige dyker behovet därutöver upp när flerspråkiga barn och deras andraspråk diskuteras, när man utgår från ett helhetsperspektiv på barnet, där både modersmålet och andraspråket ses som väsentliga.

Två dimensioner och orsaker till konflikter om utbildning, avhängiga valet av språk

Under de senaste decennierna har de politiska viljetryckningarna, de regleringar som tillkommit som ett resultat av dessa och den forskning som relaterats till dessa frågor diskuterats och utvärderats inom två komplementära dimensioner. Den ena handlar om de ideologiska diskussioner som förs i samband med språkfrågorna, den andra om hur man utvärderar resultaten av politiken och besluten. Trots att de rör samma frågor, verkar inte dessa två dimensioner alltid påverka varandra jämbördigt eller vara i fas med varandra.

Den ideologiska delen kan sammanfattas med att man diskuterar hur man ska uppnå full tillgång eller inte, till lärande, individuell utveckling, socialt medborgarskap och det demokratiska samhällets hållbarhet. En integrerad del i detta utgörs av en ofta implicit del som handlar om autenticitet (Blommaert & Varis 2011; jfr Daun 2005), det vill säga vad det är att vara svensk och vad som krävs för detta, inte minst språkligt. Man kan förstå detta som en diskussion om hur entrémöjligheter in i och integration i samhällssystemet ska skapas. Modersmålets kontra svenskans roll utgör en typ av skiljelinje för resonemangen, som inte tillåtit ett både-och-perspektiv. I utvärderingsledet är det dock inte modersmålet eller svenskan i sig som är avgörande, utan deltagande i till exempel modersmålsundervisningen relaterat till andra avgörande faktorer, såsom andraspråkets roll och kunskapsinläring. Deras relationer är till sitt innehåll ännu dåligt undersökta i termer av vad som händer i daglig skolpraxis (se dock artiklar i exempelvis Hyltenstam & Lindberg 2004; Jonsson 2008; Avery 2011; Lainio, Jonsson & Muhonen u. u.).

Den ideologiska delen utvärderas enligt metoder som mer direkt berör

skolans dagliga verksamhet och är baserade på kvantitativa data. Kvalitativa aspekter på resultaten från dessa utvärderingar återförs inte alltid i den ideologiska dimensionen. I dessa utvärderingar studerar man resultaten av utbildningssystemets val och preferenser, så att säga dess "exitfunktion" ut i samhället. Då inkluderar man forskning om, diskussioner och utvärderingar av utbildningslösningar och utbildningsmodeller, samt i vilken grad dessa leder till framgång i former av betyg, språklig kompetens/korrekthet, andelar av specifika kategorier elever/studenter i teoretiska/individuella program och i högre utbildning samt avhopp från gymnasieutbildningarna.

Förutom dessa mer mätbara delar, ingår en samhällsekonomisk dimension i detta, där man synar kostnaderna för de lösningar och modeller man valt i relation till dessa mätbara data. I denna ekonomiska del finns sällan en långsiktig bedömning med i bilden, där man försöker utvärdera relationer mellan olika långsiktiga lösningar eller hur en "intäktssida", det vill säga samhällelig vinst på sikt, skulle kunna se ut (jfr Grin 2003). Det tycks inte som att dessa resultat lyckas påverka de ideologiska värderingar som styr utbildningspolitiken. Man frågar sig inte vad likvärdighet och integration till en funktionell svenskhet med andra inslag, ska få kosta.

Modersmålsbegreppet i svensk tappning från 1960-talet till våra dagar

Fram till 1960-talets slut användes modersmålet som en synonym till ämnet svenska i utbildningsväsendet, vilket direkt relaterar till Gogolins (2002) beskrivning av monolingual habitus. Då handlar det om ett relativt oreflekterat synsätt på andra språk – det dominanta språket ses som det enda naturliga att använda i olika funktioner, såsom i skolans värld. Fram till cirka 1960-talets slut hade svenskans hegemoni under tiden sedan separationen från Finland främst utmanats av behoven och traditionerna av att använda finska i Tornedalen som ett undervisningsspråk, från cirka 1840-talets folkskola till 1960-talets grundskola. Periodvis tilläts finskan användas som hjälpspråk, dock främst i frivilliga kontexter (Wande 1994; Lainio u. u.). Försök att utmana ordningen sågs som antipatriotiska och oacceptabla (Alatalo 2005). Under efterkrigstiden uppstod viss diskussion om skolspråk i samband med att estniska och judiska flyktingar framställde önskemål om att få undervisa på eget språk, och Estniska skolan liksom den judiska Hillel-skolan grundades (Schwarz 1971).

Genom den stora arbetskraftsinvandringen med början från slutet av 1950-talet, inleddes dock en ny fas, där mängden barn med andra språk ökade dramatiskt i de svenska klassrummen, initialt främst de finskspråkiga (Lainio & Wande 1996; jfr Boyd 1985). Modersmålets roll blev, om den

alls iaktogs, att underlätta svenskans, ”modersmålets” inlärnin­g. Den så kallade halv­språkighetsdebatten, där begreppet hemspråk användes – inte moders­mål – gavs en central roll och den dominerade diskussionerna från 1960-talets slut till 1980-talets början (Hansegård 1991). Fram till 1990-talets början var finskan det nationellt dominerande språket i diskussioner om skol­praktik och politik (även serbokroatiska, grekiska och italienska var lokalt utbredda), därefter har antalet talare av andra nyanlända språk ökat, till exempel farsi/persiska, polska, slaviska språk i före detta Jugoslavien, somali, spanska och arabiska.

Under början och mitten av 1970-talet introducerades bland annat genom Invandrarutredningen (SOU 1974:69) och hemspråksreformen 1977 rätten till hemspråksundervisning. Valet av hemspråksbegreppet berodde dels på den position svenskan hade i skolväsendet, dels på den syn man hade på de övriga språken – de hade inte samma status och ansågs inte ha samma vikt för de flerspråkiga barnen som svenska. Diskussionerna om moders­målet i den alltmer dynamiska och flerspråkiga omgivning som utvecklades i Sverige under de kommande decennierna ledde till en ökad insikt om hur svårt moders­målet som begrepp var att tillämpa under mer flexibla och flerspråkiga förhållanden (Skutnabb-Kangas 1981). Emellanåt fördes också fram förslag på att hemspråken skulle kallas moders­mål, på samma grunder som svenska för svensktalande föräldrar (Lainio u. u.). Det dröjde till 1997 innan man inom skolterminologin bestämde sig för att ersätta hemspråk med moders­mål. Den paradoxala effekten blev dock att svenska inte längre inkluderades i det skolrelaterade moders­målsbegreppet, vilket också ledde till att ”avståndet” i språkens status upprätthölls.

Svenskans officiella ställning kom att regleras genom språklagen (2009:600), där svenska blev samhällets *huvudspråk*. Detta var också första gången som svenskan i Sverige lagvägen – det vill säga inte bara *de facto* utan också *de jure* – etablerades som landets officiella språk. Samtidigt gavs de nationella minoritetsspråken och teckenspråk i identiska ordalag som svenska en lagskyddad ställning: de ska kunna *användas, utvecklas* och *läras* genom det allmännas försorg. De så kallade invandrar­språken gavs endast möjlighet att *användas* och *utvecklas*. I och med att Skollagen (2010) fortfarande ger barn med annat moders­mål än svenska rätt till moders­målsundervisning, har en regleringskonflikt uppstått mellan Språklagen och Skollagen. I båda fallen ser praxis annorlunda ut än de nämnda reglerande texterna (se vidare nedan). En typ av skuggfunktion har engelskan spelat, som funnits med i allt större utsträckning som en marknadsekonomisk stand-in för svenskan, främst under perioden från 1990-talet och framåt. Till skillnad från de andra moders­målen, har engelskan blivit en typ av självklarhet i skolan. Med engelskan har en *bilingual*

habitus etablerats, som inte bygger på modersmålen: engelska finns med som ett naturligt och självklart huvudsakligt inslag från förskoleålder och uppåt (jfr Hult 2012).

Modersmålsuppfattningar och försök till definitioner

Även under den period då invandrar språken eller de inhemska minoritetsspråken räknades som hemspråk fanns försök till definitioner av dem som modersmål, också som bas för definitioner av tvåspråkighet, som också reflekterar en dynamisk och variabel verklighet. Skutnabb-Kangas (1981) försök att avgränsa både modersmål och tvåspråkighet har fått stor spridning och kan alltjämt ses som en relevant startpunkt för diskussioner kring modersmål som begrepp. Med tanke på att det ansetts finnas lika många definitioner av modersmål och tvåspråkighet som det finns personer som försöker definiera dem (Baetens Beardsmore 1986: 1 ff.), fungerar hennes definitioner även här (Tabell 1).

Tabell 1. Definitioner av modersmål och tvåspråkighet

Kriterier	Definition modersmål	Tvåspråkig är den som
Ursprung	språket man lärde sig först	lärde sig båda språken samtidigt
Identifikation		
a. intern	som man själv identifierar sig med	identifierar sig med båda språken
b. extern	som andra identifierar en med som infödd talare	identifieras av andra som infödd talare av båda
Kompetens	språket man kan bäst	kan båda språken lika bra
Funktion	språket man använder mest	använder båda språken lika mycket

(Efter Skutnabb-Kangas 1981)

Utöver denna typologi finns det en rad andra innehåll i olika försök att avgränsa och definiera modersmålet. De kan sägas ha åtminstone dessa dimensioner:

- språkets betydelse för enkulturation och socialisering in i en kulturell gemenskap
- huruvida språket också är samhällets gemensamma eller dominerande språk

- huruvida språket är talgemenskapens eller en etnisk/språklig grupps språk
- språket har en roll för att etablera historisk anknytning och kunskap
- språket har en stark symbolisk betydelse, för att skapa en bas för en nationell och/eller etnisk samling.

Mångsidiga och omfattande uppfattningar om modersmålets roll finns på Skolverkets webbplats:

Modersmålet har stor betydelse för barnets identitet och självkänsla. Modersmålet är grunden för barnets förmåga till inläring. Barnet lär sig sitt andraspråk och andra ämnen lättare. Det är en stor fördel för samhället att många människor är flerspråkiga.²

Det finns också på motsvarande sätt ett ställningstagande på finska undervisningsministeriets hemsida, beträffande modersmål (Opetusministeriö/Undervisningsministeriet, 2006³):

Varje barn har rätt till sitt modersmål och sin kultur. Det egna modersmålet är elevens språk för tänkande och känslor och en del av elevens identitetsformation. Det är ett medel för kulturbevarande och -överföring. Färdighet i det egna modersmålet stöder elevens kommunikation i den egna språkgemenskapen. Det behövs både för den dagliga kommunikationen i familje- och vänskapskretsen, och för att upprätthålla kontakterna med släktingar och vänner som bor på annat håll. En tillräcklig färdighet i det egna modersmålet stöder också den unge vuxnes deltagande i sitt hemlands samhällsliv, offentliga ärenden och kulturell service. (Min översättning/JL)

Även i Norge fanns liknande antaganden fram till 1990-talets början (Øzerk 2005). I den finska kontexten är det noterbart att finska som modersmål långt senare än i Sverige haft den självklara rollen (för finsktalande barn och invandrare) som en utgångspunkt i en typ av monolingual habitus. Den har dock funnits i två tappningar, en för finska respektive en för svenska som nationella språk. Genom den växande invandringen har behoven även där ökat att etablera en nyordning. Man gick från benämningen hemspråk till modersmål, men liksom i Sverige har man upprätthållit

2. <http://modersmal.skolverket.se/index.php/component/content/article/164-uncategorised/14-om-modersmayl> Hämtad: 13-05-06.

3. http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kielen_opetus_ja_oppiminen/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus Hämtad: 13-05-06.

avståndet mellan den nationella finskan och de nyare modersmålen, där de senare kallas för *det egna modersmålet* (oma äidinkieli). Implicit innebär det att samhällets modersmål ändå är finska (eller svenska).

I en del beskrivande definitionsdiskussioner har flera av de ovan nämnda aspekterna tagits upp, till exempel i denna (kursiveringar här och nedan gjorda av mig):

It is the language community of the mother tongue, the language spoken in a region, which enables the process of enculturation, the growing of an individual into a particular system of linguistic perception of the world and participation in the centuries old history of linguistic production. (Tulasiewicz & Adams 2005)

Definitioner där kompetens finns med som en komponent återkommer:

[T]he general usage of the term 'mother tongue' [...] denotes not only the language one learns from one's mother, but also the speaker's dominant and home language, i.e. not only the first language according to the time of acquisition, but the first with regard to its importance and the speaker's ability to master its linguistic and communicative aspects. (Pokorn 2005)

Socialiseringsaspekten och språkinläringen i samband med denna betonas i Axelsson et. al:s definition (Axelsson, Rosander & Sellgren 2005: 8), men även det faktumet att det inte alltid är det val föräldrar gör för socialiseringen. Det sker i stor utsträckning i Sverige, av flera skäl som behandlas senare:

Modersmål och förstaspråk anger det språk som barnet socialiseras på i hemmet. [...] inför vi också... termen *språkarv*... i de fall föräldrarna talar ett annat språk än svenska och barnet har möjlighet att lära sig detta språket och sannolikt hör detta språk i hemmet, men föräldrarna använder svenska vid socialiseringen av sitt barn.

Samma syn har Calvet (2006) på hur situationen ser ut i verkligheten. Den alltmer globaliserade och flerspråkiga miljöns effekter har lett till att modersmålet roll blir allt svårare att avgränsa. Det mytiska och de ärvda föreställningarna av vad modersmål är eller borde vara, samt hur miljö påverkar de traditionella inställningarna, diskuteras av Calvet:

The notion of 'mother tongue' is thus a mixture of myth and ideology. The family is not necessarily the place where languages are transmitted, and sometimes we observe breaks in transmission, often translated

by a change of language, with children acquiring as first language the one that dominates in the milieu. This phenomenon [...] concerns all multilingual situations and most of the situations of migration. (Calvet 2006)

Den situation som Axelsson et al. respektive Calvet tar upp är regelbundet återkommande i fall när föräldrarna av olika skäl, frivilliga eller påtvingade, väljer att inte föra vidare sitt eget eller egna modersmål till sina barn. Typiskt förekommer detta när ett annat språk och de stöttande samhällsliga insatserna för detta inom skolväsendet och i den allmänna debatten är dominant, vilket leder till att dominerade språks förespråkare inte kan stå emot assimilationstrycket. För nationella minoritetsspråk har denna komplexa verklighet sammanfattats i begreppet *arvspråk* (HSV 2011: 14R).

När globaliseringen och den allestädes närvarande flerspråkigheten i det som kommit att kallas den supermångfaldiga miljön (se nedan) tas med i beräkningen, blir också begreppet språk omdiskuterat. Inom denna socialkonstruktivistiska syn blir också begreppet modersmål likställt med en ohållbar syn på språket som essentialistiskt eller objektifierat. Då behöver man sikta in sig på nivåer under språknivån, det vill säga dess olika stilar och genrer:

...the real objects of globalisation are not languages, but *genres, registers and styles*, and that "language" itself is often a poor indicator of the processes that characterise language in globalisation. (Blommaert 2011)

Man kan i de olika definitionerna ovan från och med Skutnabb-Kangas typologi se en glidning från en tidigare statisk syn på vad språk är, till en alltmer flexibel och kontextualiserad uppfattning av vad det kan innebära i flerspråkiga miljöer. Variabla gränser skapas inom ett språk, samtidigt som gränserna mellan språk suddas ut. I det senare fallet har en handfull nya begrepp börjat användas, såsom *translanguaging* (t.ex. Pennycook 2010; Blommaert & Rampton 2011).

En dimension som är central i denna artikel är att lekmän och kanske framför allt politik som rör språk och utbildningsaspekter, behöver modersmålsbegreppet, trots att det uppenbarligen finns en mängd olika innehållsliga tolkningar av vad det står för. Andra infallsvinklar än en antagen gemensam tolkning av det försvagas därmed. Detta nödvändiggör begreppet, samtidigt som det finns uppenbara risker för att man talar förbi varandra:

The vagueness of this term [mother tongue] has led some researchers to claim [...] that *different connotative meanings* of the term 'mother tongue' vary according to the intended usage of the word and that differences in understanding the term can have far-reaching and *often political consequences*. (Pokorn 2005)

Modersmålet och forskares alternativa begrepp

I många sammanhang behövs ett begrepp som fångar å ena sidan färdigheter, preferenser, användning och identifikation för till exempel ett barns språk, å andra sidan den dynamiska utvecklingen av flera språk över tid samt balansen mellan de olika språken. Modersmål som begrepp har en bokstavlig betydelse för många, men vid närmare betraktelse avser olika människor helt olika saker med begreppet. För att skapa alternativa och klarare begrepp har forskare försökt introducera andra begrepp, som utgår till exempel från den temporära aspekten – vilket eller vilka språk lärs in först (förstaspråk – andraspråk) – eller färdighetsnivån (som dock kan överlappa med tidsaspekten) – i relation till infödd/nativ språkförmåga. Men just på grund av att det finns både en interpersonell heterogenitet i de omgivande förhållandena och en intrapersonell dynamik och variation i språkinlärning och användning över tid, har dock även dessa begrepp svagheter. Nedan ges en sammanställning av några utvecklingar som komplicerar bruket av modersmålsbegreppet. I princip uppvisar även definitionerna av begreppen första- och andraspråk likartad variation och svårigheter med entydighet, men för den diskussionen hänvisas till artiklarna i Hyltenstam & Lindberg (2004) och till den mer allmänt förändrade synen på språk som entiteter (Jørgensen 2008; García 2009; Blackledge & Creese 2010; Pennycook 2010).

Betydelsen vs. ”verkligheten”

- otydligt i en fragmenterad, globaliserad värld

Som ett resultat av vad som ofta refereras till som globalisering, är samhällen alltmer uppblandade av demografiska förändringar. Till exempel beviljades i Sverige mer än 100 000 uppehållstillstånd under 2012. Både de som anländer till Sverige och den befintliga befolkningen är allt oftare flerspråkiga, liksom mång- eller transkulturella. Det kan som effekt ha att inte bara ett språk utan flera utgör grundläggande inslag i kunskaper, inlärning och identifikationer. Inte bara individen, utan även den miljö man lever i, blir alltmer heterogen. Det nya mångfaldstillstånd som uppstått i framför allt större städer och urbana regioner, har kallats *supermångfald* (eng. *superdiversity*; se Vertovec 2007; Leung, Harris & Rampton 1997; Blom-

maert & Rampton 2011). Det innebär att både den fysiska och språkliga miljöns tidigare gränser försvinner alltmer. Boendemiljöer, familjemönster och kommunikationssätt förändras. Engelskan utgör endast en del av detta, men är också en återkommande komponent i förändringen.

Även i språkanvändnings- och språkinlärningshänseende finns processer som försvårar bruket och förståelsen av språkbegrepp som homogena entiteter. Både individer och språkliga/sociala grupper kan genomleva bristande språkutveckling, där skolväsendets insatser är avgörande. Som ett resultat av individuella och kollektiva språkbytesprocesser, förlorar språkbrukare färdigheter i sina språk, ofta i ett svagare och dominerat språk i en flerspråkig miljö, det vill säga "modersmålet". För att motverka en del av dessa språkförluster på individ- och samhällelig/kulturell nivå, skapas förutsättningar för att återlära sig språk, ibland utan några direkta kunskaper i det, vilket refererats till som språklig *revitalisering* (t.ex. Fishman 1991; Huss 1999; UNESCO 2003). Revitalisering i svensk kontext utgår ofta ifrån ett nedärvt nationellt minoritetsspråk/modersmålet, som arvtagarna inte har någon kunskap i.

Som en ytterligare och än så länge främst bland forskare omfattad insikt, fungerar kunskaperna om hur språk används i kontextuell kommunikation, det vill säga vi får allt bättre kunskaper om vad som sker och vad vi talare gör när vi talar med varandra. Genom mikronivåns olika studier, såsom inom samtalsanalys och etnografiska samt sociolingvistiska inriktningar på studier av tal, ökar behovet av en ny språksyn. Detta bottnar i en socialkonstruktivistisk syn, som genom de nämnda studiernas fokus skapar en djupare förståelse för hur språk *fungerar*, vad vi gör med dem, i kontrast till vad vi har lärt oss att de *är*. I den senare är språksynen den att språk är en social konstruktion, som ärvt och som man socialiserats in i. Samma resonemang gör begrepp som modersmål, men även förstaspråk, andraspråk etcetera svår användbara i vissa sammanhang.

Utöver dessa faktorer spelar två andra aspekter en central roll. Den ena är att medan man tidigare ansett att en talare bara kan ha *ett* unikt modersmål, tillåter och kräver den alltmer komplexa verkligheten att man utgår ifrån möjligheten att ha *två eller flera modersmål* (eller förstaspråk). Den andra aspekten är en sammanfattande insikt av flera av de nämnda faktorerna. Medan man med viss säkerhet kan förutsäga språkutvecklingen hos en person som växer upp med ett språk i en miljö där det språket är normerande och används som skolspråk, kan man för två-/flerspråkiga personer inte säga något med säkerhet om hur inlärningen, utvecklingen och bruket ser ut för respektive språk i olika livsskeden. Det innebär att föränderlighet, obalans och dynamik i färdigheterna blir typiska inslag, snarare än en mer eller mindre stabil och förutsägbar språklig utveck-

ling och kompetens. Detta reflekteras också i Skutnabb-Kangas typologi, vilket konkret innebär att om man använder kompetens, funktion och identifikation som utgångspunkter, kan modersmålet variera hos en och samma talare under dennes levnad. Detsamma gäller för antagandet att förstaspråket också är det starkaste språket. Men även ordningsföljden är underkastad senare förändringars inverkan, och förstaspråket kan därmed med tiden bli svagare än andraspråket. I en minoritets- och språkbytes-situation är detta dessutom det typiska fallet.

Likası påverkas de fyra huvudsakliga kompetenserna på samma sätt, både *produktiva* (tala, skriva) och *receptiva* (förstå, läsa). Styrkan i dem kan variera över tid för de olika språken hos en flerspråkig individ.

Den politiska poängen – vaghet och symbolstyrka

Det är också denna variabla och dynamiska utveckling som paradoxalt nödvändiggör att begreppet modersmål och motsvarande språkuppfattningar fortlever utanför forskningens ram. För att kunna diskutera till exempel utbildningspolitik, språkpolitik, undervisningsmodeller och språkliga rättigheter, behövs begrepp som åtminstone är imaginärt lättförståeliga och överenskomna. Samtidigt kan det finnas behov av inte minst inom utbildningspolitik och invandrings- respektive integrationspolitik, att utnyttja den kulturella, identitetsanknutna och symboliska kraft som finns i begreppet modersmål. Ett konkret värde ligger i dess bruk för den flora av olika reglerande texter och juridiska sammanhang där begreppet använts och där det inte på ett enkelt sätt kan ersättas med något annat, som dessutom skulle ha samma svårigheter beträffande överensstämmelse med verklighetens språkbruk och samtal som funktionell-kommunikativ aktivitet. Diskussioner om rättigheter behöver kunna utgå från ett gemensamt begrepp, som stereotypiskt då kan vara modersmålet, där den implicita tanken är att det är nedärvt och först inlärt (och i vissa fall även det starkaste språket).

Modersmålets roll för integration, språkinläring och kunskapsinhämtande

Argumentationen kring modersmålet reflekterar allt som oftast helt andra, bakomliggande diskurser, såsom nationalism, etnicitet, makt och olika former av rättigheter (Milani 2007). Milani anser att debatterna om modersmålet i svensk kontext – utöver inlärnings- och språkinlärningsaspekter – är symboliska för andra samhällsliga och ideologiska konflikter, som han sammanfattar som åsikter som å ena sidan representerar en förklädd assimilation, å andra sidan flerspråkighet. Dessutom uppfattas de kunna

exkludera varandra (ibid.). Argumenten för och emot korsar varandra speciellt inom utbildningsvärlden, i dess ideologier, planering och genomförande. I bakgrunden finns arvet från en nationalism som utsett svenskan till ett centralt kulturellt värde. I ett sådant perspektiv försöker man infoga argumenten i en diskussion om hur Sverige är och borde vara, samt vilken roll svenskan ska spela i detta. Man kan se det som en process, i vilken de värderingar och idéer som utvecklades parallellt med att Sverige blev en modern, jämlik välfärdsstat, där alla skulle mätas efter samma måttstock, så småningom kommit på kollisionskurs med en förändrad verklighet, där det faktum att mångfalden och flerspråkigheten kommit för att stanna inte går att förneka. De demografiska förändringarna som lett till detta, är omfattande under tiden från 1950-talets slut till våra dagar. Idag har cirka 1,9 miljoner av landets 9,5 miljoner invånare en utländsk bakgrund (SCB 2012). Under den tidigare arbetskraftsinvandringen hade invandrarna en färdig skolgång bakom sig, men saknade språkkunskaper i svenska. Idag har denna migration bytts mot en där en stor del av invandringen består av barn i skolåldern, med partiell eller ingen skolgång, och därmed hamnar skolans värld och beredskap i fokus på ett annat sätt. Utöver detta fokuserar debatten om ett ärvt utanförskap, språkligt och socioekonomiskt, på liknande aspekter om hur skolan ska lyckas skapa en likvärdig skolgång för alla. Från målsättningen att Sverige skulle vara *jämlikt*, där alla behandlades lika, vilket ledde till en socioekonomisk och utbildningsmässig utjämning, har istället målet blivit *likvärdighet*, som kräver att alla ska behandlas enligt sina egna förutsättningar. Det innebär att bland annat val av undervisnings-språk har en avgörande betydelse för hur denna målsättning ska kunna uppfyllas. I skenet av detta blir också förståelsen för vad som händer när man förstår eller inte förstår det språk som skolan använder, och effekterna av detta, centrala. Insikter i skolans språkliga krav för inläring av skolämnen blir också en del av denna målsättning. Man kan potentiellt se det som ett samband, att i takt med att modersmålsundervisningen rustats ner, har bristen på likvärdighet trappats upp.

Den gängse uppfattningen inom skolvärlden sedan 1990-talet och i en stor del av den forskning som ägnar sig åt studiet av skolframgång och språkinläring, ser utvecklingen av förstaspråket och en anpassad andraspråksinläring som nycklar till möjligheten att uppnå likvärdighet. Denna syn är dock inte ensam om att hävda sin betydelse, utan sedan ojämlikheten i föräldrars utbildningsbakgrund och deras socioekonomiska förutsättningar under ett par decennier tilltagit, har också andra faktorer involverats aktivt igen, ibland under klassbegreppet. I en del av den diskursen saknas förståelse för modersmålets/språkets roll som en avgörande stöttande funktion (Esser 2001; Bunar 2004; OECD 2005; Heckmann

2008; jfr Cummins 2011). De studier och den forskning som utgår från kommunikationens roll och de som mer relaterar till sociala bakgrundsfaktorer har inte lyckas nå en samordnad förståelse av hur faktorer som är kognitiva – språkinlärning, kunskapsinhämtande med mera – interagerar med miljöfaktorer såsom hemmens och skolans möjligheter att skapa optimala inlärningsförhållanden. I vissa fall har man dock kommit tillräckligt långt för att kunna använda forskningsresultat om språkets roll som en bas för politiska och ideologiskt laddade beslut, men utan att det sker. Dessa beslut sker både på individ- och samhällsnivå. På båda nivåerna finns det i Sverige en serie av ambivalenta eller motstridiga beslut som lett till likaledes motstridiga eller icke fullbordade tillämpningsprocesser i skolans värld.

Den svenska ambivalensen

Kompromissvilja ses som ett generellt och högt värderat beteende i stereotypiska beskrivningar av svensk mentalitet, ibland också som ett återkommande ideal för autentiskt svenskt beteende (Daun 2005; jfr Blommaert & Varis 2011). I denna kontext har jag valt att varken kalla det för kompromissande när politiska visioner och målsättningar inte får regleringar som skulle kunna genomföra målsättningarna ens när det finns tillräckligt beslutsunderlag till exempel i form av forskning, eller när avsedd eller tillräcklig reglering inte genomförs. Jag har valt att kalla detta för ambivalens.

Paradoxer och ambivalens i attityderna till modersmål i Sverige

Återkommande är att inställningen till modersmål å ena sidan är positiv hos specifika grupper och till viss del på ett allmänt plan, å andra sidan räcker detta inte till för att skapa regleringar eller implementera målsättningar givna i dessa, varken i skolans värld eller som en generell politik. Det tycks finnas attityder som går på tvärs mot varandra, men också att det bakom den positiva attityden finns värderingar eller attityder som eliminerar de tankar man har om modersmål, där det senare utgör en mer begränsad och riktad aktivitet. Det finns dessutom studier som visar att dessa motsättningar inte bara förekommer mellan olika grupper, utan samma individer uttrycker också sinsemellan motsägelsefulla attityder. Det framgick tydligt i Wingstedts enkätstudie mot slutet av 1990-talet (1998: 159ff), men även av Skolverkets studie något senare (2002). Antalet deltagare i enkätstudien av Wingstedt var cirka 330, men antalet svar på olika delfrågor varierade något. Studien baserades på ett slumpmässigt urval.

Mellan följande påstående och svarsfördelningar i Wingstedts studie

finns en uppenbar paradox i den första frågans svar (1) jämfört med de fyra påföljande (2–5):

1. "Det vore bra om invandrarpråken försvann – i *Sverige talar vi svenska*" = 43 %
2. "Modersmål viktigt för att uttrycka känslor" = 91,1 %
3. "Modersmål viktigt för självvärdering och identitet" = 96,7 %
4. "Att kunna modersmålet ... viktigt för utveckling av tänkande och intelligens" = 90 %
5. "Att lära sig modersmålet väl är en förutsättning för att lära sig ytterligare språk" = 92,8 %

I samma studie finns även andra paradoxer, både med svaren 2–5 och 9 (nedan), mellan 6 och 10 + 12, mellan 8 och 9, samt mellan 9 och 11, liksom mellan 6 och 12. I flera av fallen är resultatet att en stor andel av svararna har inbördes ologiska eller inkompatibla åsikter. En trolig orsak till att man får denna typ av paradoxala svar som sannolikt reflekterar reella attityder, är enkätens design, som undvek att klustra en typ av förväntade svar med andra förväntade svar.

6. "Flerspråkighet i ett land leder till segregation och skapar konflikter" = 49,7 %
7. "*I Sverige talar vi svenska*" = 66,1 %
8. "Alltför många invandrare talar dålig svenska" = 77,6 %
9. "Invandrarföräldrar borde tala *svenska* med sina barn så mycket som möjligt" = 68,5 %
10. "Det är bra om invandrare till Sverige bevarar sina modersmål och lär dem till sina barn" = 71,3 %
11. "Alla invandrarbarn borde från början lära sig att svenska är deras modersmål" = 41,1 %
12. "Det berikar ett land om många språk talas där" = 72,1 %

Exempel 7, som utgör en typ av imperativ och samtidigt en beskrivande kommentar (som inte stämmer idag och som inte stämt historiskt), återkommer också i en sorts allmängiltig utsaga om hur tillståndet borde vara i Sverige (Nelson 2006).

I Skolverkets kvalitativa attitydundersökning (2002) konstaterade man att det föreligger flera typer av motsättningar i frågan om modersmål. En generell tendens tycktes vara att i de sammanhang som man hade egen erfarenhet av och modersmålsundervisning tillhandahölls, var man positiva, medan man i de fall som saknade direkt kontakt med verksamheten och miljön, var negativt inställda. Av undersökningen framgick att många

är överens om vikten av modersmålsverksamhet, men man är samtidigt kritiska till formerna för dess genomförande. Det fanns en spännvidd i attityder, från att individen ska anpassa sig till det rådande, till att det är positivt med olika språk och kulturer, alltså från assimilation till pluralism, enligt samma linjer som Wingstedts undersökning kom fram till. Den sammanfattande paradoxen är ändå den som i slutändan visar varför skolan har svårigheter att kunna genomföra sina uppdrag (Skolverket 2002):

[...] å ena sidan [är] attityder till modersmål ... positiva men att å den andra [innebär] inställningen till integration ... ett förnekande av kulturell bakgrund.

Det ena synsättet tycks innebära en positiv grundinställning, som man inte nödvändigtvis vill genomföra i praktiken, det andra en ideologiskt färgad värdering som är mer allmängiltig än sakfrågan om modersmål och som förhindrar förändringar, och där *integration* övertagit betydelsen i begreppet *assimilation*.

Målsättningar och paradoxer i skolans värld

I de texter och introduktioner som återfinns i till exempel kursplaner för svenska, modersmål och främmande språk anges språkets centrala roll för inläring och kunskapsinhämtande generellt, liksom för inläring av ytterligare språk. I stort sett skiljer sig inte dessa grundbeskrivningar mellan olika typer av språk och kursplaner. I kursplanen för modersmål står följande (Skolverket 2011), där den kursiverade delen är identisk mellan modersmål och svenska:

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

Ser man däremot till å ena sidan vilka mål som finns, å andra sidan under vilka premisser man ska uppnå målen, framstår möjligheterna att uppnå målen i svenska och till exempel engelska som överkomliga, men får inom ramen för modersmålsundervisningen snarast ses som utopiska. Åter utgör de kursiverade delarna identiska mål i kursplanerna. Först anges målsättningar för modersmålet:

Genom undervisningen i ämnet modersmål ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- *formulera sig och kommunicera i tal och skrift,*
- använda sitt modersmål som ett medel för sin språkutveckling och sitt lärande,
- *anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,*
- *urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer,*
- *läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,* och
- reflektera över traditioner, kulturella företeelser och samhällsfrågor i områden där modersmålet talas utifrån jämförelser med svenska förhållanden.

Genom undervisningen i ämnet svenska (och i princip i svenska som andraspråk) ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar för att:

- *utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift,*
- *läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,*
- *anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,*
- *urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer,* och
- söka information från olika källor och värdera dessa.

För engelska är likaså delvis samma mål angivna som för modersmål. Eleverna ska kunna:

- förstå och tolka innehållet i talad engelska och i olika slags texter,
- *formulera sig och kommunicera i tal och skrift,*
- använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda,
- *anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, och*
- reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används (jfr modersmål för denna sista punkt).

Modersmålsundervisningen ska uppnå sina mål på 30–60 minuter i veckan, och på frivillig basis, samtidigt som få barn haft möjligheten att erhålla modersmålsstöd i förskolan. Om man räknar med 40 veckor per läsår och en timme per vecka, vilket generellt är i överkant räknat över hela grundskoletiden, blir det totalt cirka 360 timmar under hela grundskolan. För svenska och engelska gäller för grundskolan följande timplaner:

Svenska eller svenska som andraspråk	1 490 timmar
Engelska	480 timmar

Det finns ytterligare skillnader i förutsättningarna för modersmålen, förutom de nämnda att modersmålet är ett frivilligt val. I den omgivande miljön finns också ett antal missförhållanden för själva undervisningen, lärare och elever (till exempel Lainio 2001 för en sammanfattning; se nedan). Men det tillkommer också skillnader i prestige och status för språken i samhället, liksom i vilken utsträckning språken är närvarande i närmiljön och offentligt, vilket påverkar möjligheterna att tillägna sig språken utanför skolsituationen.

En av målsättningarna för den undervisning som tillhandahållits har sedan 1970-talets början varit *aktiv tvåspråkighet*. Begreppet tycks inte ha blivit definierat i sitt utgångsläge, men inte heller senare. Man kan anta att målet har varit att barnen ska bli funktionellt kapabla att använda båda språken aktivt i tal och skrift och på allsidiga sätt. Det torde också inkludera en nivå som motsvarar de krav vuxenlivet ställer på språkfärdigheter i båda språken, för både privat och offentligt bruk. I ämnesplanerna för modersmål i gymnasieskolan (Skolverket 2011) kan man läsa att punkterna 1–3 och 7 av de nedan angivna färdigheterna är centrala för aktiv tvåspråkighet för eleverna:

1. Förståelse av modersmålet inom olika områden.
2. Förmåga att muntligt uttrycka tankar, känslor och åsikter i samtal, diskussioner och redovisningar med ett rikt ord- och begreppsförråd.
3. Förmåga att skriva olika texttyper med ett rikt ord- och begreppsförråd och med hänsyn till mottagare och situation samt att bearbeta texterna utifrån egen reflektion och andras respons.
4. Förmåga att tillägna sig litteratur och författarskap från olika tider samt texter i olika genrer.
5. Kunskaper om modersmålets uppbyggnad och förståelse av dess utveckling samt förmåga att göra jämförelser mellan modersmålet och det svenska språket.
6. Kunskaper om historia, kultur, natur, geografi och aktuella samhällsförhållanden där språket talas, samt förmåga att göra jämförelser med svenska förhållanden.
7. Förmåga att i vardagliga sammanhang, muntligt och skriftligt, tolka från modersmål till svenska och tvärtom.

Här måste man dra slutsatsen att det positivt laddade begreppet aktiv tvåspråkighet inte får ett innehåll som motsvarar målen, givet modersmålsundervisningens faktiska tidsramar inom grundskolan och på gymnasiet. Då andelen som väljer modersmål på gymnasiet också är än mer begränsad än i grundskolan, blir aktiv tvåspråkighet som en generell målsättning för flerspråkiga elever snarast ett luftslott.

Ambivalens mellan politik och resultat från bekräftande studier

Å ena sidan har det funnits stöd i forskning för vikten att använda modersmålet/förstaspråket som resurs i undervisningen. Å andra sidan skulle man förvänta sig dåliga resultat av detta, med tanke på den lågprioriterade status modersmålen haft i den svenska skolan.

Skolverket kan sägas sammanfatta den nutida positionen för modersmål i den svenska skolan, enligt en kartläggning av studieresultat (Skolverket 2008; jfr även Skolverket 2011):

Sammanfattningsvis framstår undervisningen i modersmål i studien som å ena sidan möjligt viktig för elevernas allmänna kunskapsutveckling och å andra sidan som en verksamhet som försiggår till stor del utanför skolans övriga verksamhet och som i det närmaste kan beskrivas som marginaliserad. Sätillvida framträder den möjliga effekten av ett deltagande i modersmålsundervisningen, synligt i genomsnittligt högre meritvärden, i det närmaste som en frontalkrock gentemot bilden av undervisningens marginaliserade position i svensk grundskola.

Den erkända rollen för modersmålet för både inläring generellt av kunskap/andra ämnen än språk och för språkinläring, tas upp som en förklaring till varför barn som haft modersmålsundervisning i genomsnitt fått bättre betyg i sina bästa ämnen än elever som inte haft modersmålsundervisning, men som enbart fått andraspråksundervisning, eller som fått varken eller, det vill säga enbart undervisning i svenska. En bidragande orsak anges kunna vara att familjer som väljer modersmål för sina barn också är mer motiverade. Resultaten visar dock likheter med andra studier (t.ex. Hill 1996) och står i samklang med den samlade evidensen i ett stort antal studier (t.ex. Cummins 2010).

Den allmänna forskningsbas som Skolverket bland annat bygger på (Skolverket 2012), består delvis av erfarenheter från så kallade tvåspråkiga tvåvägsprogram (Thomas & Collier 1997; Axelsson et al. 2005). Den typen av studier har i sin tur en del av sin erfarenhetsbas och forskningsgrund i de resultat som tvåspråkig undervisning ansetts resultera i, i USA, Kanada och på andra håll. Likaså finns de kanadensiska och andra språkbadsmodellerna med som en inspiration, även om det inte handlar om samma kategorier av elever (Cummins 1996; Björklund 2005; Lasagabaster 2007; Skolverket 2011). Thomas & Colliers princip om tvåvägsundervisning har också testats i Hamburg, där Duarte (2009/2011) studerade effekterna av att tyskspråkiga och portugisisktalande barn undervisades på båda språken. Hon sammanfattar:

It can thus be concluded that school achievement seems to be related to certain aspects of a cognitive academic linguistic style and not to a language proficiency related to colloquial everyday speech. In this study, the students showing a high use of certain linguistic structures representative of this style, presented better results in reading comprehension. In the promotion of this school language, the importance of the students' first language, in the form of a two-way bilingual education model, seems to be beyond dispute; after six years of two-way bilingual education in German and Portuguese, the students with different language presuppositions cannot be statistically distinguished from each other. (Duarte 2009/2011: 282)

De resultat som Duarte hänvisar till och som berör inläringen av det specifika skolspråket står också i samklang med studier som baserats på genrepdagogen och systemisk-funktionell lingvistik, även bland flerspråkiga elever (Leung & Mohan 2004; Axelsson et al. 2005).

I en omfattande statistisk utvärdering om samband mellan modersmålsundervisning i både danska och svenska skolor, konstaterar Mehlbye et al. (2011) i en rapport:

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse viser, at deltagelse i modersmålsundervisning i Danmark kan forbedre elevernes læseforståelse. Indvandrerelever i Sverige, der modtager modersmålsundervisning, klarer sig bedre i både svensk og matematik. Derudover synes en generel høj deltagelse i modersmålsundervisning på skolen at have særsilt betydning for matematikkarakteren i Sverige, dvs. at jo flere indvandrerelever på skolen der deltager i modersmålsundervisning, desto højere er matematikkaraktererne.

Kopplingen mellan kunskaper och användning av modersmål i matematikundervisningen har gjorts i olika sammanhang, bland annat av Parszyk om sambandet mellan språk och matematikundervisning (2002: 52–54), och av Norén i denna volym.

Den roll modersmålet spelat – i termer av både kvantitet och kvalitet – i olika svenska undervisningsmodeller för finskans del, beskrevs av Janulf (1998). Hon fann ett samband mellan undervisning på finska jämfört med hemspråksundervisning om språket, i form av högre grad av litteracitet hos de förra eleverna och dessutom en tydligare tendens till språköverföring till nästa generation.

Traditionen av undvikande att ge modersmålsundervisning i Sverige

Utöver skillnader i relationen mellan målsättningar och möjligheter när modersmålsundervisning ges, vilket är en kvalitetsfråga för skolväsendet (Skolinspektionen 2012), finns det två andra aspekter på förhållandet mellan utbud och efterfrågan. Det ena är att det återkommande framhållits från kommuner och tidigare av nationella myndigheter (Skolöverstyrelsen, Skolverket) att föräldrar till barn som har andra hemspråk/modersmål än svenska, inte efterfrågar undervisning i det. Föräldrar och deras representativa organisationer har hävdat att det inte finns något utbud alls när man velat ha undervisning, eller i den form som man efterfrågat. Det kan vara så att just när det funnits ett utbud har föräldrar inte efterfrågat det, och att när föräldrar efterfrågat det har det inte funnits ett utbud. Det finns dock en hel del dokumentation om att kommuner och myndigheter inte har tillhandahållit undervisning när det efterfrågats, och att argumenteringen för att inte göra det från samhällssidan har varit långvarig och flexibel. Man kan också ställa frågan varför föräldrar eventuellt inte efterfrågat undervisning i vissa fall. Även där finns en omfattande dokumentation som visar att kommunerna inte uppfyllt sina uppgifter i fråga om information och strukturer för att kartlägga behoven och viljan att önska sig modersmål (Hyltenstam & Tuomela 1996; Lainio & Wande 1996; Municio 1997; Lainio 2001; Skolinspektionen 2011). Det tydligaste exemplet på havererad kommunikation och skilda åsikter mellan föräldrar/barn och myndigheter var sannolikt de knappt tio skolstrejker som finskspråkiga föräldrar arrangerade i olika kommuner under 1980-talet (se t.ex. Jaakkola & Peura 1989). Utöver detta finns det en lång tradition av dispyter mellan föräldrar/barn med andra modersmål än svenska och det svenska utbildningsväsendet, beträffande valet av undervisningsspråk (Bratt-Paulston 1983; Hansegård 1991; Peura & Skutnabb-Kangas 1997; Wingstedt 1998; Spilioupolou Åkermark & Huss 2006; Milani 2007). Att inte erbjuda modersmålsundervisning, utan att den har efterfrågats först, ses som en brist på proaktivitet från myndigheternas sida, och kritiseras allvarligt av Europarådets expertkommitté, beträffande de nationella minoritetsspråken (CoE 2011).

Man kan dela upp argumenten eller hänvisningar till kriterier eller regleringar till en äldre och en nuvarande provkarta på argument som används när kommuner inte vill tillhandahålla modersmålsundervisning (eller modersmålsstöd) enligt följande:

Äldre

- Språket skulle vara ett dagligt umgängesspråk (motsvarande).

- Det skulle finnas en behörig lärare.
- Det ska vara minst fem elever i skolan/kommunen. (Kommunen var den formella nivån, men en del beslut fattades på skolnivå. Regleringen gäller idag för så kallade invandrarspråk, men inte för nationella minoritetsspråk.)
- Andra saker mer prioriterade (av kommuner, föräldrar, lärare).
- Det finns ingen efterfrågan (kontinuerligt argument).

Nutida

- Det ska finnas en lämplig lärare.
- Språket ska vara ett dagligt umgängesspråk (gäller ej nationella minoriteter idag).
- Det ska finnas grundläggande kunskaper i språket.
- Om det inte finns grundläggande kunskaper kan man inte uppnå kriterierna för betyg i ämnet eller kunskapskraven i år 7–9.
- Andra saker mer prioriterade (kommuner, föräldrar, lärare).

Lärarkompetenskravet är paradoxalt i den meningen att sedan 1988 har ingen egen lärarutbildningsexamen eller inriktning funnits för modersmålen. Lärarstudenter har dock kunnat skapa individuella utbildningskombinationer under den tiden, där ämnet modersmål ingår. I finska fanns dock vissa möjligheter till lärarutbildning en bit in på 1990-talet.

De nutida argumenten står också i direkt motsats till rätten till språklig revitalisering, som ju förutsätter att barnet inte har kunnat bygga upp grundläggande kunskaper i hemmet, samtidigt som förskolan endast i sällsynta fall bidragit till en språklig bas i modersmålet.

Samtidigt får man konstatera att det finns traditioner av tillhandahållande av hemspråks-/modersmålsundervisning (Skolverket 2002; Skolinspektionen 2011 för förskolan, och 2012 för grundskolan), och att det finns föräldrar/barn som även om de varit informerade om sina möjligheter, valt att inte efterfråga sådan undervisning (se exempelvis Tryggvason u. u.).

Halvspråkighetsdebatten igår och idag

Ett begrepp som inom forskning sett både sin uppgång och sitt fall, är *halvspråkighet* (t.ex. Hansegård 1968, 1991; Wickström u. u.). Det fungerade som en argumentering för anordnandet av hemspråksundervisning under en tid, men kasserades i början av 1980-talet, då det ansågs sakna vetenskaplig bärkraft. Politiskt användes det alltså framgångsrikt, och som sådant används det även idag, inte minst av journalister och politiker, och inte sällan med en indikation om att halvspråkighetsargumentet skulle ha en modern forskningsbas. I allmänt språkbruk har det dessutom för-

blivit en synonym för tvåspråkighet under vissa villkor. Samma typ av argumentering används nu som för cirka 30 år sedan, med den skillnaden att finskspråkiga bytts ut mot arabisktalande (se Lainio 2008, för en diskussion). Utöver de exempel som återfinns i Lainio (2008) ges nedan ett par exempel på oreflekterat bruk av detta nedan (mina kursiveringar/JL). I vissa fall används det för att på ett allmänt plan jämställa tvåspråkig förmåga med halvspråkighet, i andra som ett argument för att stödja en satsning på både modersmålet och andraspråket.

Nästan en fjärdedel av eleverna i Malmö går ut nian utan godkänt i alla kärnämnen. En anledning är att så många ungdomar är *halvspråkiga* – talar två språk men är inte bra på något av dem. (*Dagens Samhälle*, 05-11-24, om tvåspråkiga barns förskoleverksamhet i Malmö)

Om barnen har problem med språket kan de inte ta in den undervisning som erbjuds. Sen halkar eleverna efter och hamnar utanför skolsystemet, vilket kan få förödande konsekvenser. – Min egen hypotes är att många så kallade värstingar i Malmö är *halvspråkiga*, säger han. (= Matti Laukkanen, socionom; artikel av Tobias Rydin, *Sydsvenskan*, Om Mohammed, ”problembarn”, 05-02-28)

– De har inga egna bilder av hemlandet och delar inte föräldrarnas värderingar och normer. De är svenska. Men samtidigt accepterar andra sidan av samhället dem inte heller. Många ungdomar skapar därför sina egna kulturer och blir inte tvåspråkiga utan två-*halvspråkiga*, säger han. (Malin Axelsson i *Helsingborgs Dagblad*, 03-08-04, Intervju med Masoud Kamali, professor i sociologi, som studerat 300 invandrarungdomar i två medelstora svenska städer)

Medan modersmålet fyller en diskursiv funktion, tycks halvspråkighetsbegreppet, som används som argument både för och emot tvåspråkighet, inte göra det.

Resultatet – Sverige går mot ökad o-likvärdighet i skolans värld?

Om likvärdighet innebär att varje elev ska ges möjligheter att utvecklas enligt sina förutsättningar, kan man säga att tre generella processer, som alla kan samlas under begreppet ”mainstreaming” eller strömlinjeformning, idag pågår och ser ut att ha ett relativt brett stöd i den svenska utbildningspolitiken. Den första rör fokuseringen på svenska och engelska bland språken, den andra likriktningen av svenska och svenska som andraspråk, och den tredje bristen på tillhandahållande av modersmålsundervisning och

tvåspråkig undervisning för flerspråkiga eller potentiellt flerspråkiga barn. Samtidigt har andra, sociala faktorer skärpt den ojämlika utgångspunkten. I den översiktsrapport som OECD formulerade 2005 om Sveriges situation, och som inte väsentligt förändrats, konstaterades:

Growing ethnic inequalities are probably the Achilles heel of the present-day Swedish education system. The upward shock in immigration, which probably means a most valuable asset in the long run, has given rise to serious problems in *the short run*. ...the range of problems relating to immigration is obviously much wider [than language related issues]: it comprises socio-economic inequalities, segregation, cultural barriers, xenophobia and discrimination etc. A comprehensive educational priority programme for immigrants is needed to tackle the problem in its various dimensions. (OECD, 2005: 47)

Det finns idag ingen strukturell och långsiktig implementering av en politik som skulle lösa de problem som finns för flerspråkiga elever och deras modersmål i den svenska skolan. Så, även om det uppenbarligen inte stämmer i realiteten, verkar talesättet *I Sverige talar vi svenska*, ännu ha en stark position och genomslagskraft, trots dess ihåliga historiska underlag och bristande stöd i forskning respektive synsätt inom nationella utbildningsmyndigheter idag. Det finns också en del annan dokumentation och slutsatser om att olikvärdigheten, även inom skolans ram, ökat under de senaste decennierna (se till exempel *På rätt väg?* 2002; Heckmann 2008; Lainio & Norberg Brorsson u. u.). Det sistnämnda är samtidigt en internationell trend (jfr EUCIM-TE-projektets rapporter⁴).

Avslutande diskussion – erkända roller men missade behov

Man kan se hur en del positiva resultat och inställningar till modersmål och flerspråkighet föreligger, bland annat följande:

- Lagstiftningsvägen är modersmålen erkända, både i den allmänna betydelsen och i mer specifika, till exempel skollagstiftning.
- Modersmålets pedagogiska nytta och roll för inläring av kunskap och språk är erkända och forskningsunderstödda.
- Rollen för en hälsosam identitetsutveckling och dess koppling till bland annat modersmålet är erkänd och forskningsunderstödd.
- Modersmålets betydelse och förutsättning för utvecklingen av en likvärdig skola och demokratisk utbildning är numera erkända.

4. <https://www.mdh.se/forskning/eucim-te-1.10682> Hämtad: 13-05-01.

Trots detta kan man se att lagstiftningen som gäller för modersmål (och dess föregångare hemspråk) inte implementerats fullt enligt 1) dess anda, 2) dess mål enligt regleringsformuleringar. Man också konstatera att den pedagogiska nyttan fortfarande är negligerad av både pedagoger och det allmänna, till exempel inom lärarutbildningarna, på grund av andra, traditionella, ideologiska och politiska värderingar samt av motverkande pedagogiska prioriteringar.

Om man försöker se strukturellt på detta, enligt till exempel den modell som Shohamy (2006) angett i form av olika kriterier, kan man sammanfatta situationen som följer, där den första punkten är mitt tillägg:

- **Lagstiftningen:** stöder partiellt modersmålen och undervisningen av dem.
- **Ideologier:** Retoriken stöder delvis modersmålen, men i praktiken ser det ut som att modersmålen förväntas användas i första hand i hemmet, men inte i skolan eftersom de uppfattas störa skolans prioriterade områden.
- **Mekanismer:** strukturellt och i skolans arbete saknas generellt hållbara mekanismer, som resulterar i ett partiellt och ihåligt stöd i skolan.
- **Praktiken:** i praktiken är modersmål satta på undantag på många håll, men där numera nationella minoritetsspråk har både ett visst lagstadgat stöd och nya strukturer håller på att utvecklas lokalt.

Å ena sidan är det alltså så, att med det vedertagna begreppet modersmål i skolans värld, som dock saknar en överenskommen och etablerad denotation, har politiken kring det inte varit framgångsrik. Snarare har, som Skolverket formulerar det, modersmålsundervisningen marginaliserats (2008). Man har nu efter cirka 50 års debatter kring hemspråk och modersmål en etablerad kunskapsbas om språks roll för inläring och kunskapsinhämtande, som dock inte tycks ha påverkat utvecklingen mer än marginellt och lokalt. Andra diskurser, som den om socioekonomiska faktorerers överskuggande betydelse, har periodvis reducerat dess genomslagskraft. Paradoxer och motsägelser har konstant kantat utvecklingen.

Å andra sidan finns det nu också en forsknings- och erfarenhetsbas om den komplexa verkligheten, som utmanar användningen av begrepp som modersmål, men som samtidigt också tydligt lyfter fram tanken, att den kunskaps- och språkbaser som barn har (förstaspråket, i brist på bättre), kan och bör användas som resurs både vid språk- och kunskapsinhämtande. Det finns inga tecken på att detta ännu har påverkat modersmålets position i skolsammanhang eller i lärarutbildningarna på några avgörande sätt.

Man nödgas medge, att ur den politiska dialogens synvinkel och i drag-

kampen mellan argument för olika ideologier såsom assimilation kontra pluralism, har inget annat begrepp fullt ut lyckats ersätta modersmålsbegreppet. Det har emellertid inte lett till att barns möjligheter till flerspråkighet väsentligt skulle ha förbättrats. Frågan är om svensk skola och Sverige verkligen behöver den paradoxen, att politiken så att säga går segrande ur begreppskampen, men att en stor andel skolbarn samtidigt inte erhåller en likvärdig utbildning.

Referenser

- Alatalo, T. (2005). När finskan rensades ut ur Norrbotten. *Svenska Dagbladet* 2005-04-25. http://www.svd.se/kultur/understrecktet/nar-finskan-rensades-ut-ur-norrbotten_416099.svd Hämtad: 13-05-01.
- Avery, H. (2011). Lärares språkbruk i tvåspråkiga klassrum. *Educare*, 145–175.
- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, Stockholm.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. (Second edition.) Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Björklund, S. (2005). Toward trilingual education in Vaasa/Vasa, Finland. *International Journal of the Sociology of Language*, 23–40.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity: A position paper. *Diversities* 13:1–21.
- Blommaert, J., Leppänen, S. & Spotti, M. (2012). Endangering multilingualism. I: Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (red.) *Dangerous Multilingualism*, 1–21. New York: Palgrave MacMillan.
- Blommaert, J. & Varis, P. (2011). Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 2. Tilburg University. http://www.tilburguniversity.edu/upload/684c1837-b1c4-413c-9b73-b5b2b1113c1a_tpcs%20paper2.pdf Hämtad: 13-03-23.
- Boyd, S. (1985). *Language Survival: A Study of Language Contact, Language Shift, and Language Choice in Sweden*. Department of Linguistics, University of Göteborg.
- Bratt Paulston, C. (1983). *Forskning och debatt om tvåspråkighet – en kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrарundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Bunar, N. (2004). *Skolor i utsatta bostadsområden – mellan sociala dimensioner och ryktets anatomi. Kunskap för integration: om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*, 55–80. SOU 2004:33.

- Calvet, L. J. (2006). *Towards an Ecology of World Languages*. Polity Press.
- CoE 2011. *Application of the Charter in SWEDEN. Fourth monitoring cycle*. Report of the Committee of Experts on the Charter. ECRML (2011) 4. Council of Europe, Strasbourg. www.coe.int/minlang. Hämtad: 13-03-23.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2011). *Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students*. Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV. Council of Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang Hämtad: 13-03-31.
- Duarte, J. (2009/2011). *Bilingual Language Proficiency. A Comparative Study*. In: Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 17. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf Hämtad: 13-03-31.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal, Volume 1, Number 1, 2002*: 123–138.
- Grin, F. (2003). Economics and Language Planning. *Current Issues in Language Planning*, 4:1, 1–66.
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>. Hämtad: 13-03-23.
- Hill, M. (1996). *Invandrarbarns möjligheter: om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- HSV (2011). *Lärförsvörningen för de nationella minoriteterna – hur kan den tryggas?*
- Redovisning av ett regeringsuppdrag. Rapport 2011:14R. Stockholm: Högskoleverket.
- Hult, F. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. *TESOL Quarterly* 46: 30–57.
- Jaakkola, M. & Peura, M. (1989). *Rinkebyn koululakko: tutkimus ruotsinsuomalaisen etnisestä mobilisoitumisesta tukholmalaissessa lähiössä*. Centrum för invandringsforskning (CEIFO), Stockholms Universitet.

- Jonsson, C. (2008). Språk och kultur som resurser i undervisningen. I: Nordheden, I. & Paulin, A. (red.) *Att äga språk – Språkdidaktikens möjligheter: En antologi om och för lärare i skolan*, 143–158. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Jørgensen, J. N. (2008). Poly-Lingual Languageing around and among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism* vol. 5:3, 161–176.
- Hansegård, N-E. (1991). *Den norrbottensfinska språkfrågan. En återblick på halvspråkighetsdebatten*. Uppsala Multiethnic Papers, 19. Uppsala University: Centre for Multiethnic Research.
- Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, K. (red.) *Tvåspråkighet med förhinder?* Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Huss, L. (1999). *Reversing Language Shift in the Far North. Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. *Studia Uralica Upsaliensia* 31. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Janulf, P. (1998). *Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lainio, J. (red.) (1996). *Finnarnas historia i Sverige, del 3. Tiden efter 1945*. Helsingfors & Stockholm: Finska Historiska Samfundet, resp. Nordiska Museet.
- Lainio, J. (1997). Swedish minority language treatment and language policy – Positive public rhetoric vs. grassroot struggle. I: *Sociolinguistica*, 11, 29–42.
- Lainio, J. (2001). The protection and rejection of minority and majority languages in the Swedish school system. I: Boyd, S. & Huss, L. (red.). *Managing multilingualism in a European nation-state: Challenges for Sweden*, 32–50. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Lainio, J. (u. u.) The art of societal ambivalence – a retroactive view on Swedish language policies for Finnish in Sweden. I: Ihalainen, P., Halonen, M. & Saarinen, T. (red.), *Multisited Language Policy Discourses*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk 2009:724*. SFS nr 2009:72.
- Lainio, J. & Wande, E. (1996). Finskans ställning i det svenska skolväsendet. I: Lainio, J. (red.). *Finnarnas historia i Sverige, del 3. Tiden efter 1945*. Helsingfors & Stockholm: Finska Historiska Samfundet, resp. Nordiska Museet. 311–378.
- Lainio, J., Muhonen, A. & Jonsson, C. (u. u.). Flerspråkiga ungas identiteter och diskurser om dessa – ett internationellt projekt som börjar avkasta resultat. I: *Fenno-Ugrica Suecana* 14, Nova Series, 2012.
- Lasagabaster, D. (2007). Trilingualism as a challenge in the Basque educational system. I: Lainio, J. (red.) *Spain and its languages*, 97–126. Rapporter från Finskt språk- och kulturcentrum, 7. Mälardalens högskola.
- Leung, C. & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3), 335–359.

- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly* 31:543–560.
- Mehlbye, J., Schindler, B. R., Østergaard Larsen, B., Fredriksson, A. & Sjørsløv Nielsen, K. (2011). *Tosprogede elever undervisning i Danmark og Sverige*. AKF, Anvendt Kommunal Forskning, København.
- Milani, T. (2007). Voices of authority in conflict. I: *Debating Swedish*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Municio, I. (1997). Medpart, motpart eller ickepart? I: Peura, M. & Skutnabb-Kangas, T. (red.) *Man kan vara tvåländare också... Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Stockholm: Sverigefinländarnas arkiv. 18–72.
- Nelson, C. (2006). *I Sverige talar vi svenska – eller?* http://www.gp.se/kulturojje/litteratur/1.130987-i-sverige-talar-vi-svenska-eller-?articleRenderMode=extra_comment Hämtad: 13-03-23.
- OECD (2005). *Equity in Education. Thematic Review: Sweden*. Country Note. Paris: OECD.
- Parszyk, I-M. (2002). *Yalla – det är bråttom*. Lund: Studentlitteratur.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London & New York: Routledge.
- Peura, M. & Skutnabb-Kangas, T. (red.) (1997). *Man kan vara tvåländare också... Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Stockholm: Sverigefinländarnas arkiv.
- Pokorn, N. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue*. John Benjamins.
- På rätt väg?* (2002). Slutrapport från den nationella utvärderingen av storstads-satsningen. Integrationsverkets Rapportserie, 2002:05. Stockholm.
- SCB (2012). Befolkningsstatistik i sammandrag 1960–2012. http://www.scb.se/Pages/TableAndChart___26040.aspx. Hämtad: 13-03-23.
- Schwarz, D. (1971). *Svensk invandrar- och minoritetspolitik 1945–1968*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Shohamy, E. (2006). *Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Skolinspektionen (2012). *I marginalen – En granskning av modersmålsundervisningen och tvåspråkig undervisning i de nationella minoritetsspråken*. Stockholm.
- Skolverket (2002). *Fler språk – fler möjligheter*. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002. Rapport från Skolverket på uppdrag av regeringen. Rapport 228. Stockholm.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Stockholm: Liber Läromedel.

- Spiliopoulou Åkermark, S. & Huss, L. (2006). Ten years of minority discourse in Sweden. I: Spiliopoulou Åkermark, S., Huss, L., Walker, A. & Oeter, S. (red.) *International Obligations and National Debates: Minorities around the Baltic Sea*, 545–587. Åland: The Åland Peace Institute.
- Språklag* 2009:600. SFS nr 2009:600.
- Tryggvason, M-T. (u. u.). Valet av tvåspråkig eller svenskspråkig skola i en assimilativ kontext: En fallstudie från Upplands Väsby. I: György Ullholm, K. & Fraurud, K. (red.), *Språkpolitik och språkundervisning: Fyra fallstudier*. Rapporter om tvåspråkighet (ROT) nr 16. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Tulasiewicz, W. & Adams, A. (2005). What Is Mother Tongue? I: Tulasiewicz, W. & Adams, A. (red.), *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*. 3–13. London: Continuum International Publishing Group.
- UNESCO 2003. *UNESCO Position Paper. Education in a Multilingual World*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>. Hämtad: 13-03-23.
- Wande, E. (1994). Finska i Sverige – ett inhemskt språk. Rapport från Arbetsgruppen för stärkande av det finska språkets ställning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wingstedt, M. (1998). *Language ideologies and minority language policies in Sweden. Historical and contemporary perspectives*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 30, 6, 1024–1054.
- Øzerk, K. (2005). Ta vare på det tospråkliga potensialet. *Utdanning* 26/2005.