

I det nya mångspråkiga Sverige

Inger Lindberg

IN THE NEW MULTILINGUAL SWEDEN. In this article, global as well as local aspects of language dominance are considered in a discussion of the role of language for social equity, integration, democracy in today's Sweden. In this respect, the dual role of Swedish – as a minority language globally and majority language locally – is considered, in particular for the implementation of Swedish language policy. On 1 July 2009, a new Language Act entered into force based on current language policy which includes objectives to ensure everyone's access to the Swedish language and to safeguard the position of Swedish as the main language in Sweden. The Language Act is a result of increasing impact of English and wide-spread multilingualism in the Swedish society in the early 21st century. The need for initiatives to preserve linguistic diversity and promote multilingualism is addressed in a provision contained in the Language Act, in which the right for everyone who has a mother tongue other than Swedish is to be given the opportunity to develop and use their mother tongue is secured. The present article takes a critical look at some of the questions raised by the Language Act with special relevance for issues of education, democracy and integration in postmodern, multilingual Sweden.

Key words: language policy, multilingualism, language dominance, language teaching.

I december 2005 antog riksdagen en ny språkpolitik för ett mångspråkigt Sverige. Här fastslås bland annat att svenskan ska vara ett komplett och samhällsbärande språk och fungera som huvudspråk i Sverige. I det betänkande som låg till grund för propositionen (SOU 2002:27) fanns också ett förslag om att lagfästa svenskans ställning som huvudspråk i Sverige vilket dock tillbakavisades av riksdagen. Fyra år senare, i maj 2009, beslutade riksdagen dock att införa en ny språklag som ska ”värna svenskan och den språkliga mångfalden i

Inger Lindberg är professor i tvåspråkighet med inriktning mot andraspråksinlärning vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling (USOS), Stockholms universitet. E-post: inger.lindberg@usos.su.se

Sverige samt den enskildes tillgång till språk” (SOU 2008:26). Lagen, som trädde i kraft den 1 juli 2009, fastslår också att var och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Vidare ska den som har ett annat modersmål än svenska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål. Det gäller både de fem officiellt fastställda nationella minoritetsspråken¹ och alla de språk som till följd av invandringen kommit att bidra till det numera högst mångskiftande språkliga landskapet i Sverige. I den nya språkpolitiken betonas också vikten av goda kunskaper i engelska, vilket i takt med en alltmer omfattande globalisering är av mycket stor betydelse för snart sagt alla svenskar. Därutöver framhålls värdet av kunskaper i andra främmande språk.

I denna artikel vill jag utifrån några olika teoretiska begrepp och perspektiv lyfta fram och problematisera viktiga flerspråkighetsaspekter inför den förestående implementeringen av den nya språkpolitiken med särskilt fokus på utbildnings- och demokratifrågor. I detta sammanhang diskuteras även ett språkpolitiskt förslag kring främjandet av den språkliga mångfalden i Europa som nyligen lagts fram av den Europeiska kommissionen .

Lokala och globala perspektiv

En av de största utmaningarna för den nya språkpolitiken rör svenskans dubbla roll och ställning; som minoritetsspråk gentemot engelskan, det globala världsspråket, och som majoritetsspråk gentemot i sammanhanget mer lokala språk, det vill säga nationella såväl som övriga minoritetsspråk. Distinktionen minoritets- / majoritetsspråk rymmer ett makt- och dominansperspektiv som är viktigt att beakta inte minst ur ett demokratiperspektiv. Ett språks styrka i förhållande till andra språk är avhängig historiska, ekonomiska, sociala och politiska faktorer i relationerna mellan grupper och nationer som på olika sätt påverkar de olika språkens talare och deras relationer. Styrkeförhållanden mellan språk är relativa, vilket innebär att samma språk kan vara både minoritets- och majoritetsspråk beroende på vilken historisk och sociopolitisk kontext det handlar om och vilket språk man jämför det med. Flera av de diasporiska minoritetsspråk som genom invandring etablerats i Sverige som till exempel arabiska, spanska, kinesiska (främst mandarin), franska och naturligtvis även engelska är världsspråk med många miljoner talare utanför Sverige men kan i en svensk kontext ändå betraktas som minoritetsspråk i förhållande till det ”lokala” majoritetsspråket svenska. Svenskan är också ett minoritetsspråk i Finland, trots att svenskan där vid sidan av

finskan har status av officiellt språk. I ett vidare perspektiv är svenskan naturligtvis ett minoritetsspråk i förhållande till de stora världsspråken i kraft av deras globala dominans.

Frågan om man genom en framsynt och medveten språkpolitik kan främja ett starkt gemensamt språk utan att det går ut över mångspråkigheten som är en tillgång både för individen och samhället är naturligtvis central i detta sammanhang. Språkpolitiskt handlar det om hur svenskans dubbla roller som majoritets- och minoritetsspråk ska kunna balanseras på ett sätt som gör att svenskan bibehåller sin ställning som samhällsbärande och komplett språk samtidigt som den språkliga mångfalden främjas. Det handlar med andra ord om hur svenskan kan stärkas som huvudspråk på hemmaplan i konkurrens med den mäktiga och globalt dominerande engelskan, utan att det går ut över minoritetsspråken och minoritetsspråkstalare i Sverige. Att man dessutom på olika sätt bör främja behärsknigen av engelska, det främsta språket för global kommunikation i en värld som kräver alltmer avancerade färdigheter i engelska gör naturligtvis inte saken enklare.

Flera svenska språkvetare (se t ex Telemann 1992, Hyltenstam 1999, Josephson 2004) har bland annat i samband med förarbetet till den nya språkpolitiken påpekat riskerna med en utveckling som leder till ett asymmetriskt förhållande mellan språken i Sverige där engelskan skulle dominera i högstatusdomäner och därmed hota svenskans ställning som nationellt samhällsbärande språk. Det skulle kunna resultera i diglossi, det vill säga en situation där svenskan degraderades till en lågstatusvarietet för användning enbart i en mer informell och privat sfär. Svenskan skulle därigenom berövas sin roll som komplett och heltäckande språk till förmån för högstatusvarieteteten engelska. En sådan utveckling skulle enligt Kenneth Hyltenstam (1999) kunna innebära en risk för ökade sociala klyftor mellan grupper med god behärskning av engelska och tillgång till prestigefyllda positioner i samhället och grupper med begränsad eller ingen färdighet i engelska, som därigenom skulle marginaliseras och utestängas från möjligheten att nå viktiga och inflytelserika poster i samhället. Även Tove Skutnabb-Kangas (1998) varnar för riskerna med språkliga vattendelare som befäster skillnader mellan "the A-team, the elites of the world, and the B-team, the dominated, ordinary people" (s 16). Inom universitetsvärlden menar Gunnarsson (2004) att en sådan diglossisituation i internationaliseringens namn redan är mycket nära förestående, åtminstone inom områden som naturvetenskap, teknologi, medicin och farmakologi där de svenska studenterna inte längre lär sig att använda svenskan för professionella ändamål.

Språkliga mänskliga rättigheter

Det faktum att de nordiska länderna i början av 2000-talet vidtagit åtgärder för att stärka sina respektive nationalspråk (Nordiska ministerrådet 2007) kan sägas återspegla en allmän språkpolitisk trend i Europa och andra delar av världen att försöka förhindra oönskade effekter av globaliseringen genom och säkerställa de lokala språkens vitalitet och fortlevnad. En sådan språklig ”protektionism” har ibland setts som uttryck för nationalism och språklig chauvinism (jfr Boyd & Huss 1999). Den sydafrikanske lingvisten Neville Alexander (2004) har dock påpekat att det i många fall handlar om överlevnad också i en vidare bemärkelse. Att ifrågasätta de forna koloniala språkens dominerande roll gentemot de inhemska språken i många länder i Afrika söder om Sahara handlar enligt Alexander (s 5) om att inse att

(...) this question does not derive from some narrow-minded national or ethnic chauvinist imperative. It is based firmly on the ground of (linguistic) human rights in a world where cultural diversity is slowly beginning to be seen as just as important for the survival of the human species as are biological and political diversity respectively.

I de flesta afrikanska länder saknar majoritetsbefolkningen många gånger en sådan behärskning av det officiella språket (det vill säga det forna kolonialspråket), som krävs för full delaktighet i samhällslivet. Ändå används detta språk i många fall som det huvudsakliga undervisningsspråket från primärskola till högre utbildning. Frågan om de forna kolonialspråken och de lokala språkens roll och relationen mellan språk och utbildning i den afrikanska kontexten har också diskuterats i samband med olika definitioner av hållbar utveckling (se t ex Trudell 2009:74-75) där faktorer som mänskligt lärande, kommunikation och kritiskt tänkande – alla starkt avhängiga språkval – framhålls som avgörande. Paulin Djité (2008, s 6) menar att fokus på språkliga frågor är avgörande för en hållbar utveckling:

No matter how one defines development, it cannot be achieved without reference to language as an important factor, and real development is not possible in Africa without the integration of local languages and the full participation of her human capital.

Alexander och Djité företräder ett språkekologiskt perspektiv på bevarande och utveckling av språk (jfr. även Mühlhäusler 1996, Skutnabb-Kangas & Phillipson 1996). Här hänvisar man till naturliga ekologiska system när man varnar för att införandet av nya språk i

specifika språkliga ekologier kan rubba den ekologiska balansen och få förödande konsekvenser för andra språk och deras användning. Detta gäller i synnerhet om hotet kommer från ett starkt dominerande språk som till exempel engelskan då detta kan leda till en ojämlig fördelning av makt och materiella resurser till följd av olika gruppers färdigheter och tillgång respektive brist på tillgång till språket i fråga. Phillipson (1992) karakteriserar sådana fall som lingvistisk imperialism och pekar på signifikanta samband mellan globala orättvisor till följd av ekonomisk, politisk, militär, kulturell och social imperialism och den globala spridningen av engelska.

Även om det naturligtvis finns en rad tänkbara orsaker till de problem som många utvecklingsländer brottas med är det svårt att bortse ifrån det faktum att utbildningssystemen i dessa länder i så hög grad baserats på språk som befolkningen har stora svårigheter att förstå. Utbildning är en nyckelfråga för den demokratiska samhällsutvecklingen och att människor lär bäst på ett språk som de förstår är en självklarhet. Som Hyltenstam (2008) påpekat har talare av engelska och andra stora internationellt gångbara språk därför stora kunskapsfördelar genom att de så gott som alltid kan få hela sin grundläggande skolgång och vidare utbildning på sitt mest effektiva instrument för lärande, nämligen sitt modersmål. Även om detta till stor del också gäller talare av många självständiga staters nationella språk, som till exempel i de nordiska länderna, spelar numera litteratur på engelska en allt viktigare roll i snart sagt all högre utbildning även i dessa länder. ”Ju starkare ett språk är desto mer gynnade är det språkets talare” slår Hyltenstam fast (s 44) och talare av svagare språk som till exempel majoriteten av befolkningen i tidigare kolonialiserade länder i Afrika, liksom språkliga minoriteter och migranter i många EU-länder kommer därigenom att missgynnas i utbildningssystem som helt baseras på nationernas politiskt dominerande språk.

I Sverige har frågan om den alltmer utbredda språk- och ämnesintegrerade undervisningen på engelska (SPRINT) i den svenska skolan också kommit att diskuteras ur ett språkpolitiskt perspektiv (se t ex Hyltenstam 2004). Forskningen på detta område är dock fortfarande relativt begränsad och kunskapen om effekterna av undervisning på elevernas språkutveckling (i engelska såväl som svenska) och på deras ämneskunskaper är därför knapphändig. Tillgänglig svensk forskning (Lim Falk 2008, Sylvé 2004, Washburn 1997) har hittills visat på begränsade om ens några positiva effekter på elevernas engelska i dessa program jämfört med vanlig engelskundervisning och vissa negativa effekter på såväl ämneskunskaper som på elevernas utveckling av ett svenskt ämnesrelevant språk (Lim Falk 2008). Med tanke på studiernas begränsade omfattning bör dessa resultat dock tolkas med

stor försiktighet. I implementeringen av den nya språklagstiftningen bör kartläggningar och konsekvensanalyser av engelskans spridning som undervisningsspråk såväl i den svenska skolan som inom universitetsvärlden, där även publicering och spridning av svensk forskning inom många områden sker enbart på engelska, ges hög prioritet, om oönskade effekter i form av brister i kunskapsutveckling och vetenskaplig kvalitet och domänförluster ska kunna undvikas.

Mot bakgrund av de negativa effekter som dominansen av engelska och andra världsspråk för med sig i stora delar av världen har krav på införande av språkliga mänskliga rättigheter rests. Dessa definieras som erkännandet av ”rätten att identifiera sig med, upprätthålla och fullt utveckla sitt/sina modersmål” som ”en självklar, grundläggande individuell språklig mänsklig rättighet (Skutnabb-Kangas 1998, s 22, min översättning). Universella språkliga mänskliga rättigheter ska enligt Skutnabb-Kangas vidare ”garanteras individen i förhållande till sitt/sina modersmål, ett officiellt språk, till ett eventuellt språkbyte, och till möjligheten att tillgodogöra sig undervisning när det gäller det språk på vilken den bedrivs (s 22, min översättning). Det handlar här alltså om rättigheter som på många sätt överensstämmer med dem som den svenska språklagen fastställer, i synnerhet när det gäller individens rätt att utveckla och använda sitt modersmål och det officiella språket. I den svenska skolan fastställdes rätten till modersmålsundervisning genom den så kallade hemspråksreformen redan 1977. I det nya förslag till skollag som lades fram i juni 2009 (Ds 2009:25) föreslås också att modersmålsstöd och modersmålsundervisning ska regleras i lag och att en ny reglering om modersmålsstöd ska införas för förskoleklassen. Undervisning i svenska som andraspråk sker idag i enlighet med fastställda kursplaner i såväl grund- som gymnasieskola liksom inom sfi och den kommunala vuxenutbildningen, något vi ska återvända till längre fram.

Flerspråkig hybriditet

Krav på införandet av universella språkliga mänskliga rättigheter som motkraft mot lingvistisk imperialism har emellertid mött en del kritik. Alastaire Pennycook (1988) menar att man med förenklade dikotomier i termer av vilka som åtnjuter och inte åtnjuter språkliga mänskliga rättigheter bortser från de ojämlikheter i fråga om språkligt kapital som råder även inom en språkgemenskap som till exempel bland talare av dominerande språk som engelska. Medan Pennycook (1999) understryker vikten av att uppmärksamma riskerna med engelskans allt mer politiskt dominerande roll globalt, tillbakavisar han den ensidiga bilden av engelskans spridning som kulturimperialism och som ett hot mot

den språkliga mångfalden. Den syn på språk och identitet som ligger till grund för en sådan bild karakteriseras som essentialistisk och statisk och därmed oförenlig med hur språk och språkbruk i olika språkkontaktsituationer diskursivt och dynamiskt artikulerar komplexa relationer mellan lokala, regionala och globala identiteter. Enligt Pennycook är hotet om en oundviklig homogenisering deterministiskt och grundat på en förenklad syn på global kultur som identisk med amerikanisering och masskonsumtion till följd av västvärldens politiska och ekonomiska dominans. Pennycook, som företräder ett postkolonialistiskt perspektiv, avvisar synen på språk och kultur som något som passivt anammas av olika grupper och tillskriver i stället appropriering, omtolkning och omdefiniering av språk, kultur och kunskap i lokala kontexter en central roll, det vill säga processer genom vilka engelskan i detta fall används, tas upp och omvandlas i termer av nya varieteter, koder och praktiker i olika kontexter (Pennycook 1999).

På samma sätt är Christopher Stroud (2003) kritisk mot den syn på flerspråkighet som hävdats av företrädare för språkliga mänskliga rättigheter och också legat till grund för många utbildningspolitiska satsningar. Enligt Stroud, som bl a studerat den språkliga situationen i södra Afrika, har man i alltför liten utsträckning tagit hänsyn till de sätt på vilka olika språk kommer till användning och interagerar i sociolingvistiskt specifika kontexter präglade av social och politisk förvandling. Stroud hänvisar till strategier för att uppnå social och ekonomisk rättvisa genom olika språkliga rekonfigurationer av identiteter (s 26) där bruket av olika språk och varieteter i ett komplext och varierat samspel bidrar med viktigt symboliskt kapital och till tillgången till materiella resurser.

I Storbritannien har Ben Rampton (1996) visat hur ungdomar med olika etnisk och språklig bakgrund i sin kommunikation använder såväl engelska som varandras respektive språk i ett interaktivt och kreativt samspel för att demonstrera solidaritet och samhörighet. Genom ett sådant kryssande (eng. crossing) mellan språken kan potentiellt hotfulla sociala, etniska och språkliga skillnader övervinnas och en ny transetnisk grupp gemenskap konsolideras. Med termen language crossing avser Rampton bruket av språk som normalt inte anses "tillhöra" språkbrukaren (och som alltså inte heller behöver behärskas i någon vidare bemärkelse) och ett språkbruk som genom att det inbegriper ett överskridande av relativt tydligt sociala och etniska gränser också väcker frågor om legitimitet som deltagarna i interaktionen måste ta ställning till "on-line" i det språkliga mötet (Rampton 1998, s 291).

I dansk flerspråkighetsforskning har Jens Normann Jörgensen (2008) använt termerna polykulturalitet och polyspråkighet för att markera att begrepp som identitet, gemenskap och språk är flytande

och varierande. Polyspråkighet relaterar till språkbrukares beredskap att använda språkliga drag och element från flera olika språk. Det kan handla om drag relaterade till både lexikon, syntax, morfologi och uttal som används var för sig eller i kombination. Jämfört med en tvåspråkighet där språken används parallellt, sida vid sida och kodväxling mellan två språk är det här frågan om en tätare integrering och en mera komplex mix av språkliga drag från flera inblandade språk. På samma sätt hänvisar Gutiérrez, Baquedano–López & Alvarez (2001) till ett hybridiserat språkbruk som något som "(...) is more than simple code-switching as the alternation between two codes. It is more a systematic, strategic, affiliative, and sense-making process" (s 128). Att denna typ av gränsöverskridande språkbruk är vanligt förekommande bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer har i skandinavisk forskning bekräftats även av Quist (2000), Christensen (2004), Svendsen & Røyneland (2007) och i svensk forskning av Cekaite & Evaldsson (2008), Ekberg (2007), Farurud & Bijvoet (2004), Haglund (2005).

Longitudinella studier (Møller & Jørgensen 2008) visar också att ungdomar i miljöer med intensiv språkkontakt successivt tycks utveckla en alltmer sofistikerad förmåga att uttrycka sig "polylingvalt" vilket många gånger kan göra det svårt att avgränsa enskilda språk och koder i deras språkbruk (se vidare Jørgensen 2004). Mycket tyder också på att denna förmåga är förknippad med en mycket avancerad språkförmåga (Jørgensen & Quist 2002). Jørgensen menar att det traditionella språkbegreppet byggt på väl avgränsade enhetliga system kommer till korta då man ska redogöra för hur språkbrukare i flerspråkiga miljöer använder de språkliga drag de har till sitt förfogande oberoende av vilket språk dragen anses vara förknippade med. Han pekar därför på behovet att destabilisera språk som separata, avgränsade system för att de ska kunna användas som utgångspunkt för att beskriva och analysera denna typ av språkbruk.

Konstruktioner av transetniska identiteter som på olika sätt utmanar traditionella enspråkiga normer spelar alltså en central roll i de ungdomskulturer som växer fram i dagens mångkulturella miljöer. I svensk etnologisk forskning menar Alexandra Ålund (2000) att det här sker en sammansmältning av olika etniska kulturer som resulterar i nya gränsöverskridande livsstilar. Denna korsbefruktning lägger grunden för utvecklingen av nya identiteter och kulturer. Ove Sernhede (2002) som studerat mångkulturella förortsmiljöer menar att ungdomarna i den lokala ungdomskulturen befinner sig i ett slags "tredje rum". Här är ungdomarna inbegripna i vad han kallar en "kulturell identitetsdiffusion" där deras identitetsarbete präglas av mötet mellan olika kulturer, traditioner, livsstilar, religioner, språk, musikstilar och politiska ideologier.

Skolan och flerspråkigheten

Många forskare menar alltså (se även Sridhar 1996) att språken i 2000-talets flerspråkiga samhällen sällan strikt låter sig uppdelas i enlighet med en diglossmodell utan snarare överlappar, samverkar, samman-smälter och genomskär varandra. I enlighet med Pierre Bourdieu (1991) och Monica Heller (1999) menar Ofelia Garcia, Lesley Bartlett och Jo Anne Kleifgen (2006) att detta är en form av flerspråkighet som också i allt högre grad kommer att utgöra viktigt ekonomisk och socialt kapital på den globaliserade världens alltmer integrerade marknader. Intressant nog menar Garcia med flera från ett nordamerikanskt perspektiv, också att det är denna form av flerspråkighet som marknadsförs som en enande kraft för medborgarna inom EU. Enligt Garcia med flera understryks skolans roll här inte bara för språkundervisning upp till en viss färdighetsnivå utan i en mycket vidare bemärkelse, vilket bland annat sägs komma till uttryck i utvecklingen av Den europeiska språkportföljen (CEFR 2001) i vilken språkfärdigheter, oavsett i vilket sammanhang, till vilken nivå och i vilket syfte de utvecklats, registreras och erkänns.

Men nya språkanvändningsmönster och markörer för transkulturella identiteter och grupperingar i samhället möts ofta med misstro i det omgivande majoritetssamhället eftersom de utmanar status quo och rådande maktbalans. I det sociopolitiska klimat som dominerar stora delar av västvärlden idag idealiseras standardiserade nationella språk, enspråkighet och monokulturalitet medan språklig mångfald, flerspråkig utbildning, och lokala varieteter utmålats som hot mot utveckling, integration, social kontinuitet och koherens. Följaktligen förknippas multietniska varieteter av svenska som avviker från en enspråkig standardnorm med dålig svenska och/eller bristfälliga språkkunskaper (Dagens Nyheter, April 16, 2006) snarare än med språklig variation som en tillgång. Såväl internationell som svensk forskning (Carlson 2002, Cummins 2001, Gruber 2007, Haglund 2005, Runfors 2003) visar också att de referensramar, attityder och värderingar som ofta uttalade ligger till grund för skolans förhållningssätt gentemot flerspråkighet och kulturell mångfald utgår från enspråkighet och en homogen majoritetskultur som det självklara målet.

Detta får konsekvenser också för olika utbildningsinsatser. När det i första hand handlar om att bli ”riktigt svensk” i enlighet med en homogen norm kan till exempel deltagande i undervisning som svenska som andraspråk och modersmål framstå som stigmatiserande och utgöra en bekräftelse på avvikelse (Myndigheten för Skolutveckling 2004). Här handlar det alltså i första hand samhällets och skolans betoning av en traditionell homogen svenskhet och inte om att undervisningen i sig sätter gränser för vilka som kan inkluderas i den ”svenska gemen-

skapen” (Haglund 2005, Lindberg 2007, Otterup 2004, Parszyk 1999). Samtidigt rymmer distinktionen mellan förstaspråk och andraspråk en konflikt i många flerspråkiga miljöer där gränsen mellan första- och andraspråk delvis spelat ut sin roll (jämför Fraurud & Boyd 2006). Här växer många barn och ungdomar upp med flera olika språk som de i vardagen använder och förhåller sig till på ett mycket varierat och dynamiskt sätt som inte alltid låter sig fångas i dylika klassifikationer (Hyltenstam & Lindberg 2004, s 15–16).

Införandet av svenska som andraspråk som ett eget ämne vid 1990-talets mitt skulle enligt den definition som Lionel Wee (2007, s 1) har formulerat kunna ses som uttryck för strategisk essentialism (jfr ”difference blindness” i Kubota (2004)). Den uppdelning i olika svenskämnen som genomfördes i syfte att tillmötesgå minoritets elevernas behov av särskild svenskundervisning skulle i så fall vilat på en gränsdragning mellan stabila och klart definierade kategorier som egentligen inte förelåg.

In some cases, the appeal to essentialism may be strategic (Cowan, Dembour and Wilson 2001: 10; McElhinny 1996) in that group members or advocates acting on their behalf are deliberately treating as stable and clearly defined phenomena that (they are aware) are in fact highly fluid, variable or even conflicting. Bucholtz (2003: 401) suggests that strategic essentialism is typically intended as a short-term measure, although ‘not all participants who commit themselves to an essentialist position necessarily recognize it as a temporary tactic’.

Men i en strävan att bryta den enspråkiga och monokulturella hegemoni som så starkt missgynnade minoritetsspråkeleverna och ge erkännande åt den språkliga och kulturella mångfalden infördes en ämnesuppdelning som i stället kom att markera de flerspråkiga elevernas avvikande och därigenom ytterligare bidra till deras exkludering. Denna utveckling måste också ses i ljuset av den undermåliga implementeringen av ämnet svenska som andraspråk (Myndigheten för Skolutveckling 2004) som så starkt bidragit till ämnets låga status och till stämpeln som bristämne och rådande attityder och värderingar hos majoriteten. Att ge erkännande åt mångfalden i en skola där normen självklart präglats av homogen svenskhet kräver betydligt mer än vad som på kort tid kan uppnås med kursplaner och andra styrdokument.

Som en lösning på detta dilemma höjs ibland krav på ”normalisering” och samma undervisning för alla som ett led i integreringsprocessen. Men att blunda för elevernas olikheter (”difference blindness”) och diversifierade behov och behandla alla elever som om de vore lika är i själva verket djupt ojämnt (Lewis 2001). I stället för att neutralisera mångfalden och låtsas som om alla är lika måste skolan finna nya,

flexibla och berikande sätt att representera, ta vara på och utveckla den språkliga mångfalden där elevernas olika språk tillåts samverka och interagera. I stället för att som i traditionella tvåspråkiga program strikt hålla isär och separera språken bör man enligt Garcia med flera (2002) uppmuntra språklig heterogenitet också i klassrummet. Genom att ta vara på det flerspråkiga klassrummets hela potential och alla de möjligheter som nya teknologier ger för att integrera elevernas olika språk i undervisningen kan kommunikationen, kunskapen och förståelsen bland eleverna öka samtidigt som de dominerande nationella språkens hegemoni kan brytas. Som exempel på en sådan pedagogik refererar man till en modell som beskrivits av Jim Cummins (2006) där unga kanadensiska elever med varierande språklig bakgrund producerar berättelser på engelska som sedan översätts till elevernas modersmål med hjälp av äldre elever, föräldrar och lärare. Sådana mångspråkiga berättelser publiceras sedan multimodalt på webben med bilder, musik och ibland även dramatiserade.

En viktig del av språkutveckling under skoltiden handlar också om att successivt lära sig att behärska alltfler språkliga register, det vill säga förmågan att variera och anpassa sitt språk efter omständigheter i de olika situationer och sammanhang där språket används. Att utveckla skolans specialiserade språk handlar inte om att överge sitt vardagliga språkbruk eller om att ”korrigera” elevernas språk utan om att utvidga deras språkliga repertoar. Till skillnad från vardagsspråket utvecklas skolspråket inte ”naturligt”, av sig själv utan genom medveten och systematisk undervisning med explicit vägledning och tydliga modeller. Flerspråkiga elever kan, oavsett om de är födda i landet eller inte, ha haft begränsad kontakt med mer formellt svenskt standardspråk. Även för enspråkiga elever med svenska som modersmål innebär mötet med skolspråket ofta ett möte med en ny språkkultur. Dagens skolelever är således till följd av såväl språklig som social bakgrund mycket olika rustade för att möta skolans språkliga krav.

Det är uppenbart att den komplexa mångfald i förhållande till både språk, etnicitet, kön och klass som elever i dagens skola uppvisar, förutsätter en helt annan beredskap hos dagens lärare än tidigare. Det gäller alla lärare och inte bara språklärare. Trots att språklig och kulturell mångfald numera snarast utgör nomen i den svenska skolan tycks flerspråkighet dock fortfarande i hög grad betraktas som ett undantagstillstånd, en brist eller till och med en inlärningsstörning. Detta kan som i den nya Lärarutbildningsutredningen (SOU 2008:109) komma till uttryck genom formuleringar som hur blivande lärare ska kunna ”hantera den etniska mångfalden bland eleverna” som om den skulle störa den normala ordningen och behöva tyglas eller korrigeras snarare än hur mångfalden ska kunna utvecklas och tillvaratas. Med tanke på

att det faktiskt är i andra lärares klassrum som skolframgången avgörs kan frågor kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inte längre betraktas som en angelägenhet endast för lärare i svenska som andraspråk och modersmål. Språk- och kunskapsutveckling utgör del 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. Desto mer beklaglig framstår då bristen på mångfaldsperspektiv i den ovan nämnda Lärarutbildningsutredningen. (Se också Marie Carlsons artikel i detta temanummer.)

Förhoppningsvis kan den nya språkpolitiken bidra till att normalisera mångfalden i skolan så att den ses som regel i stället för undantag, tillgång i stället för brist. Rätt implementerade borde de språkpolitiska målen kunna utgöra underlag för en lärarutbildning där alla lärare ges kunskaper om flerspråkighet, lärandets språkliga dimensioner och villkoren för lärande på ett andraspråk samtidigt som de ges möjlighet att utveckla en pedagogik som kan lyfta fram och ta till vara de värden som en kulturell, social och språklig mångfald erbjuder.

Synen på vuxnas andraspråksinlärning

I den svenska debatten talas ofta om att invandrare och flyktingar inte inser nödvändigheten i att lära sig majoritetsspråket. Utebliven framgång i språkstudierna förklaras med bristande vilja och ansträngning hos individen som genom bonussystem (SFS nr: 2009:657) och språktest för medborgarskap (Milani 2005) ska tvingas inse vikten av att lägga manken till och lära sig språket.

Även i andraspråksforskningen har man länge fokuserat på individuella faktorer som avgörande för framgång i språkutvecklingen utan att lägga någon större vikt vid de sociala sammanhang i vilka den förväntas äga rum. I allt fler studier beskrivs andraspråksinlärning emellertid numera i ett vidare perspektiv. Här ses språkinlärning som en komplex social praktik snarare än enbart en abstrakt internaliserad process. Här betonas också språkets roll i konstruktion och reproduktionen av sociala relationer och identiteter och hur olika möjligheter och tillfällen att tillägna sig och använda andraspråket i det vardagliga livet kan relateras till makt- och dominansförhållanden mellan olika grupper och individer (Blackledge & Pavlenko 2004, Carlson 2002, Norton 2000, Van Lier 1996).

Jan Blommaert, James Collins och Stefaan Slembrouk (2009) ifrågasätter också starkt den rådande synen på språklig kompetens och flerspråkighet som något som individer har eller inte har. I stället handlar det enligt författarna om vad omgivningen möjliggör och

tillhandahåller i form av dynamiskt och interaktionellt etablerade ramar för legitimt deltagande i socialt strukturerade och situerade situationer och praktiker. För att illustrera detta resonemang tar man exemplet från minglet vid en mottagning där man kan observera hur deltagare i mindre samtalsgrupper med sitt kroppsspråk välkomnar och involverar respektive avvisar och exkluderar presumtiva deltagare. Synen på lärande som situerat och kompetens som dynamisk och kontextuell har också stöd i forskning som visar på stor variation i fråga om grammatiskt korrekthet, talflyt och syntaktiskt komplexitet i andraspråksanvändares språk beroende på vilken typ av aktivitet och uppgift språkanvändaren är engagerad i (Skehan 2001). Språkanvändningen påverkas också av andra faktorer i kontexten som samtalspartner, samtalsämne etcetera (Brown & Yule 1983).

Ett återkommande inslag i den offentliga diskursen kring vuxna invandrades språkinläring är kritiken mot sfi-undervisningen som gång på gång i medierna utpekats som undermålig, inte sällan av politiker som genom förslag om nedläggning eller marknadsanpassning vill vinna politiska poänger. ”Lägg ned trögt sfi” (SvD 2008-10-28) är till exempel rubriken på bara ett i en lång rad debattinlägg i dagspressen som ifrågasatt sfi under senare tid. I det här aktuella fallet konstaterar förslagsställarna fortsättningsvis att ”Sfi fungerar inte och bör ersättas med Startsvenska – en skraddarsydd språkutbildning för att hjälpa flyktingar och invandrare in på arbetsmarknaden” (SvD 2008).

Mera sällan görs emellertid någon analys av i vilken utsträckning denna utbredda kritik kan anses vara berättigad. En vanlig synpunkt som i dessa sammanhang förs fram är till exempel att det tar alldeles för lång tid för invandrare att lära sig svenska, vilket anses bero på en undermålig och ineffektiv undervisning, bristande vilja och motivation hos invandrarna eller på en kombination av båda faktorerna. Frågan om vad som ska betraktas som en rimlig tidsåtgång och på vilket underlag en sådan uppskattning ska baseras är onekligen relevant men har intressant nog i mycket ringa utsträckning aktualiserats i debatten. En tänkbar jämförelse skulle kunna vara tidsåtgången för att nå målen för Engelska A, det vill säga kursen i engelska för gymnasiets första år. Det handlar här om en nivå som enligt den gemensamma europeiska referensramen för bedömning av språkfärdigheter i Europa (CEFR 2001) motsvarar sfi, Kurs D (Skolfs 2009:2), det vill säga den högsta nivån inom den grundläggande sfi-utbildningen. Beroende på när engelskstudierna har inletts² har svenska gymnasieelever deltagit i upp till nio års engelskundervisning några timmar i veckan innan de kommer upp till denna nivå. Därutöver har svenska skolelever haft mer eller mindre daglig kontakt med engelskan i informella sammanhang utanför skolan, inte minst genom musik, teve, video och internet. Det

sammanlagda antalet undervisningstimmar som ungdomarna vid det laget kommit upp i torde röra sig om ca 1200–1500 timmar.

Jämförelsen med svenska skolelever haltar dock eftersom deltagarna i sfi i många avseenden skiljer sig från gruppen svenska gymnasieungdomar. Att generellt fastställa en rimlig tidsåtgång för en utbildning som sfi där heterogeniteten i deltagargruppen är näst intill maximal i förhållande till alla de faktorer som kan tänkas påverka inlärningstakten, det vill säga ålder, utbildningsnivå, kön, modersmål, sociokulturella faktorer, psykiska och fysiska hinder, kontakt med mål-språkstalare, motivation etcetera är minst sagt en grannliga uppgift. Följaktligen finns det inte heller så många internationella studier där denna fråga har undersökts i samband med motsvarande undervisning.

Enligt anvisningar för engelskundervisning för flyktingundervisning utfärdade av MELT (Mainstream English Language Training Project) i USA (Grognet 1997) behövs det för flyktingar som läser och skriver utan hinder på sitt modersmål mellan 600 och 1100 undervisningstimmar för att uppnå en nivå där man kan tillfredsställa grundläggande kommunikativa behov, klara sig hjälpligt på en arbetsplats och klara av begränsad social interaktion på andraspråket (Grognet 1997). Enligt en kanadensisk studie (Watt & Lake 2004) handlar det, för att uppnå en nivå motsvarande den svenska sfi-nivån, om minst det dubbla antalet timmar i engelskundervisning för vuxna invandrare eller till och med betydligt mer beroende på utbildningsbakgrund från hemlandet. I kursplanerna för den australiensiska engelskundervisningen för vuxna invandrare (CSWE 2008) anges ett timantal på 1300 timmar (500 + 400 + 400) för att ”Develop skills for learners to satisfy basic social needs, routine situations for everyday commerce, recreation and linguistically undemanding vocational fields.”, det vill säga en nivå som ungefär motsvarar den högsta nivån i sfi. För deltagare med begränsad eller ingen läs- och skrivefärdighet på modersmålet tillkommer i det australiensiska systemet en grundläggande kurs på 600 timmar. För att utveckla språkfärdigheter för språkligt mer krävande yrkesutövning och för att kunna delta i olika typer av högre utbildning förutsätts ytterligare språkstudier på 400 timmar i denna undervisning.

Jämfört med tillgängliga uppgifter på studieresultat för sfi för perioden 2005/2006 (Skolverket 2007) hade kursdeltagare med minst gymnasieutbildning från hemlandet som godkänts på den högsta nivån (kurs D), i genomsnitt deltagit i 389 timmars undervisning under en period på 11,5 månader. Det handlar här om en måluppfyllelse på 52 % inom två år på ett genomsnittligt timantal som ligger långt under förväntad tidsåtgång enligt de ovan refererade internationella rapporterna. Det kan tyckas särskilt förvånande då de senare gäller

undervisning i världsspråket engelska, vilket i många fall innebär en språkundervisning där deltagarna redan från början har en viss behärskning i värdlandets språk. För grupper med begränsad formell utbildning från hemlandet som därigenom har längre väg att gå innan de kan nå målen på den högsta nivån minskar måluppfyllelsen i sfi successivt. Det är dock värt att notera att det bland deltagare med ingen eller mycket kort formell skolgång från hemlandet, som alltså påbörjat sin sfi-utbildning som mer eller mindre illitterata, var hela 8 % som blev godkända på den högsta nivån (kurs D) under motsvarande tid, det vill säga på ca två år. Ser man på ytterligare en extremgrupp, nämligen högutbildade deltagare som gått direkt in på kurs D hade inte mindre än drygt 80 % av dessa godkänts under samma tid. Det handlar här troligtvis om deltagare som redan kunnat lite svenska när de påbörjat kursen och därför utifrån sin utbildningsbakgrund haft en mycket god prognos.

Huruvida dessa studieresultat ska betraktas som tillfredsställande är dock en öppen fråga. Självklart bör man sträva mot att alla deltagare ska nå målen på rimlig tid. Samtidigt måste man beakta att den tillgängliga statistiken ibland är svårtydd och inte ger en helt rättvisande bild av undervisningens effektivitet då uppgifter om avbrutna studier och utebliven måluppfyllelse kan ha många förklaringar som ligger utanför undervisningens kontroll.

Dessvärre genomförs alltså mycket sällan några djupare analyser av de studieresultat för sfi som med jämna mellanrum tillkännages i medierna som belägg för utbildningens undermåliga kvalitet. Varför just denna utbildning ständigt utsätts för en sådan intensiv men också ytlig och ovederhäftig mediebevakning, medan de flesta andra utbildningar mycket sällan granskas på motsvarande sätt, är svårt att förklara. Man kan i alla fall konstatera att utbildningens rykte och status härigenom successivt har undergrävts, ofta på högst tveksamma grunder.

En seriös analys av måluppfyllelsen i sfi i förhållande till olika målgrupper, anordnare, organisatoriska lösningar, lärarkompetens etcetera är en nödvändig förutsättning för att kritiken rörande brister och dålig effektivitet (det vill säga genomströmning) ska kunna värderas och läggas till grund för ett långsiktigt förändringsarbete. Resultatutvecklingen inom sfi går inte i positiv riktning trots en rad organisatoriska förändringar som konkurrensutsättning genom upphandling, åtgärder för närmare knytning till arbetslivet etcetera. Många av dessa förändringar har genomförts utifrån ett strikt ekonomistiskt synsätt (jämför Alheit, Becker-Schmidt, Gitz-Johansen, Ploug, Salling Olesen, Henning & Rubenson 2004) där kortsiktiga lösningar för en i hög grad föränderlig lokal arbetsmarknad överordnas individens långsiktiga behov av mångskiftande språkkunskaper för en varierad

och aktiv delaktighet i samhällslivet (se även Lindberg & Sandwall 2007). Det handlar dessutom om åtgärder som knappast är förenliga med målsättningen i sfi:s styrdokument, nämligen att främja individens möjligheter att forma sig ett nytt liv i Sverige med allt vad det innebär i fråga om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt socialt och samhälleligt engagemang i vid mening. I ljuset av den nya språklagen om allas rätt till språk kan man numera även väcka frågan om en sådan stympad och snävt avgränsad sfi-utbildning kan vara laglig.

Krav på sfi-utbildningens närmare knytning till arbetslivet tar sig till exempel uttryck i ett starkare fokus på s.k. yrkessvenska, helst från mycket tidiga stadier. Sådana krav tycks grundade på en föreställning om möjliga genvägar till ett fackspråk huvudsakligen kopplat till en yrkesrelaterad vokabulär och utförandet av enskilda arbetsmoment snarare än till de mångfacetterade och komplexa språkbruk som utmärker dagens arbetsmiljöer (Burns 2006, Cooke 2006, Holmes & Stubbe 2003). Även om man självklart med fördel bör inrikta studierna efter deltagarnas behov, intressen och erfarenheter och mot texter och språkbruk i förhållande till olika yrkesområden, är begreppet yrkessvenska problematiskt då det relateras till visionen om en skraddarsydd, slimmad och marknadsanpassad språkundervisning och en ekonomistisk ideologi. Här marknadsförs utbildning som en kapitalvara med det enda syftet att höja individens attraktionsvärde på den kommersiella marknaden med dess krav på ständig anpassning och flexibilitet (jämför Chun 2009) medan mer långsiktiga och vittgående mål relaterade till demokrati och delaktighet kommer i skymundan. I själva verket vet vi genom såväl svensk som internationell forskning (Holmes & Stubbe 2003, Karlsson 2006, Søgaard Sørensen & Holmen 2004) att yrkeslivet ställer krav på högst varierande produktiva och receptiva språkfärdigheter av såväl mer allmän och social som mer yrkesspecifik karaktär. Här utgör kunskap om en särskild yrkesvokabulär alltså endast en högst begränsad aspekt. De nya platta strukturer genom vilka arbetet i hög grad numera organiseras i mer eller mindre självstyrande team (Gee, Hull & Lankshear 1996) har blir alltmer framträdande på de flesta arbetsplatser. Jämfört med den mer hierarkiskt organiserade arbetsplatsen ställer detta delvis nya språkliga krav på arbetstagarna, bland annat genom att språklig förhandling har kommit att spela en allt mer framträdande roll såväl i planering och utförandet av själva arbetet som i de sociala relationerna och konstruktionen av den egna identiteten.

Vuxna invandras tillgång till en relevant, effektiv och högkvalitativ svensktutbildning utgör tveklöst en av de viktigaste förutsättningarna för en framgångsrik integrationspolitik. I dagens högteknologiska samhälle vilar demokratin i hög utsträckning på en språkligt baserad

delaktighet med informations- och kommunikationsmönster som också förutsätter avancerade läs- och skrivfärdigheter. I den omfattande OECD-undersökning kring vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga som genomfördes i början av 2000-talet i 20 länder (Myrberg 2001) intar Sverige en tätposition. Vid en jämförelse mellan den inhemska och invandrade befolkningen uppvisar Sverige emellertid den största skillnaden till den inhemska befolkningens fördel, vilket inte minst ur demokratisynpunkt måste ses som ett allvarligt problem (Myrberg 2001). Implementeringen av den nya språkpolitiken utgör därför en särskild utmaning just på detta område där utbildningsbehoven framstår som överhängande (Franker 2004). Utvecklingen av svenskundervisning med inriktning mot analfabeter och kortutbildade kräver, liksom professionaliseringen av svenskundervisningen för vuxna invandrare i stort kräver en hög och specialiserad kompetens hos lärare och utbildningsanordnare. Trots femtio års statligt finansierad sfi-utbildning som varje år omfattar tusentals deltagare³, saknas emellertid fortfarande en formell kompetensgivande lärarutbildning för denna verksamhet. Det om något visar på det stora behovet av en kraftfull språkpolitik för säkerställandet av allas rätt till språk och kvalitet i språkundervisningen.

EU-perspektiv på flerspråkighet

Den svenska språkpolitikens målsättning om ett starkt sammanhållande huvudspråk och en utbredd flerspråkighet rimmar väl med EU:s officiella språkpolitik där flerspråkighet (se Melander 2000) i förhållande till medlemsländernas nationella språk och deras ställning inom EU alltid förespråkats. Denna positiva syn på flerspråkighet har också omfattat de nationella, sedan länge etablerade minoritetsspråken. På senare tid har denna språkliga pluralism i någon mån också kommit att inbegripa de icke-europeiska språk som till följd av invandring, framför allt under 1900-talets senare hälft, talas av olika språkliga minoriteter inom unionen. Det finns naturligtvis ingen skarp gräns mellan gamla och nya minoriteter och frågan om de nyare minoritetsspråkens status inom EU kommer med all säkerhet att få en mer framträdande plats på EU:s agenda framöver.

Trots att den språkliga mångfalden i termer av respekt för medlemsländernas nationella språk inom EU utgör en självklar grund för det europeiska projektet, har engelskans dominerande roll som *lingua franca* i allt högre grad blivit ett faktum i EU-institutionernas arbete, i synnerhet på tjänstemannanivå (Melander 2004). I och med EU:s utvidgning har också frågan om den kostsamma och tidsödande språk-

liga mångfalden i det officiella EU-samarbetet kommit att diskuteras (Europaparlamentet 2006). För den individuella flerspråkigheten har EU tidigare formulerat målet om att EU-medborgarna utöver sitt/sina modersmål ska ges möjlighet att tillägna sig ytterligare två officiella EU-språk (KOM 2003). Det är ett mål som i länder med relativt små nationella språk som i till exempel de nordiska länderna och Nederländerna förefaller helt realistiskt och möjligt att uppnå genom den undervisning i engelska och andra moderna språk som utgör obligatoriska (engelska) respektive möjliga val i grund- och gymnasieskola i dessa länder. I andra medlemsländer är målet om kunskaper i två främmande språk för majoriteten fortfarande avlägset även om engelskkunskaperna i många fall har ökat under senare år. För språkliga minoriteter utgör däremot ett sådant mål naturligtvis i mycket större utsträckning en självklarhet.

I ett dokument med titeln En nyttig utmaning med underrubriken Den språkliga mångfalden kan förena EU (Europeiska kommissionen 2008) lämnade expertgruppen för interkulturell dialog, inrättad på initiativ av Europeiska kommissionen och kommissionären för flerspråkighet, Leonard Orban, förslag på hur den språkliga mångfalden kan ”införas i européernas vardagsliv – bland medborgare och institutioner” och bli ”ett magnifikt verktyg för att skapa integration och harmonisering” (s 8) i Europa. I förslaget går man ett steg vidare med den tidigare mer generellt formulerade målsättningen om färdighet i två språk utöver modersmålet genom att förordna en modell som sägs utgöra två sidor av samma mynt. Sammantaget skulle förslaget, menar man, å ena sidan stärka EU:s officiella nationella språk och minska konkurrensen med engelskan och å andra sidan berika individen och främja förståelsen för andra kulturer såväl i som utanför Europa och leda till en öppnare syn på världen.

Den första delen av förslaget bygger på tanken att bilaterala förbindelser inom EU bör bedrivas på de språk som talas i respektive land och inte på ett tredje språk. Det innebär att det i varje EU-land måste finnas personer kompetenta att kommunicera med medlemmar i varje annat EU-land i frågor av alla de slag som rör det bilaterala utbytet mellan länderna. För att möjliggöra en sådan vision föreslår man att alla européer bör uppmuntras att tillägna sig ett personligt adoptivspråk som skiljer sig från modersmålet och från de gängse språken för internationell kommunikation (vilket i de flesta fall men inte nödvändigtvis handlar om engelska). Valet av adoptivspråk skulle i stället vara ”praktiskt taget obegränsat” (s 11) och så stort och fritt som möjligt och styras av individens personliga motiv kopplade till familjeband, yrkesintresse, kulturella preferenser eller intellektuell nyfikenhet. Även språk som talas utanför Europa skulle alltså omfattas av

denna modell i linje med EUs intresse att ”vidga de yrkesmässiga och kulturella horisonterna” (s 17). De viktigaste fördelarna anges dock i förhållande till de stora europeiska språken som på senare år upplevt en tillbakagång och för mindre spridda språk i Europa som genom en sådan satsning skulle kunna gå mot en ny blomstring.

Med adoptivspråksmodellen menar man att medborgarnas livskvalitet kan öka då de ges möjlighet att utforska ett nytt språkligt och kulturellt universum till gagn för bättre förbindelser mellan de europeiska nationerna och med resten av världen. Modellen förespås också ge människor möjlighet att i arbetslivet hitta en egen nisch och tillägna sig viktig spetskompetens inom sitt yrke. Vidare framhåller man modellens betydelse för medborgare vars språk har en dominerande ställning i världen som engelsmän och irländare ”som i högre utsträckning än andra kan frestas till att stänga in sig i en enspråkig värld” (Europeiska kommissionen 2008, s 14) och som genom globaliseringen av deras modersmål på sikt kan tappa konkurrenskraft.

Endast i ett fall uttalas en begränsning i förhållande till det fria och personliga valet av adoptivspråk, nämligen för invandrare. För denna grupp ”bör det personliga adoptivspråket i allmänhet vara det som talas i det land där de har slagit sig ned” (s 18, min kursivering) en rekommendation som motiveras genom att färdigheter i värdlandets språk är en nödvändighet för integrationen och för full delaktighet i samhället. Å andra sidan betonas också vikten av att invandrare och personer med invandrarbakgrund ges möjlighet att behålla sitt ”ursprungliga språk” med motiveringen att unga människor annars kan förlora kontakten med sina föräldrar, vilket kan leda till social instabilitet och ”skapa våld” (s 19). Ett annat skäl uppges vara att man genom att ge invandrare möjlighet att bevara sitt ursprungsspråk kan undvika ”överdriven religiositet” till följd av ”dåligt samvete i förhållande till ursprungskulturen” (s 19).

I tidigare avsnitt har värdet av den språkliga mångfalden i Europa relaterats till de minnen, det litterära arv, och den särskilda kompetens som bärs upp genom språken och läggs till grund för den kulturella identiteten vilket rimligtvis borde gälla även invandarspråken. Det är emellertid svårt att värja sig från intrycket av att värnandet om invandrarers modersmål i första hand tycks handla om att motverka oönskade effekter av mångfald förenade med uttryck för religiös fanatism, det vill säga en slags repressiv tolerans. Å andra sidan framhåller man att det är rimligt att EU-medlemmarna också uppmuntras att adoptera invandrarernas språk för att man ska komma ifrån den enkelriktade situation där invandrare tillägnar sig de europeiska språken medan få EU-medborgare lär sig invandrarpråk.

Den skillnad i värderingen av olika förstaspråk som kan skönjas i EU-rapporten visar sig också i en terminologisk ambivalens beroende på vems språk som avses. När värdet av EU-medborgarnas förstaspråk diskuteras refererar man till deras modersmål. När det gäller invandrare refererar man däremot till deras ursprungsspråk, en inkonsekvens som ytterligare förstärker intrycket av en viss ambivalens i förhållande till de icke-europiska minoritetsspråken.

En intressant parallell till denna ambivalens har påvisats av Anne Holmen, Bergthóra Kristjánsdóttir & Michael Svendsen Pedersen (2009) som i förhållande till dansk utbildningspolitik kunnat konstatera att värderingen av modersmålet som resurs varierar beroende på vems modersmål man talar om. På Undervisningsministeriets hemsida finner man således i en vägledning om undervisningen i danska för barn bosatta i utlandet följande citat: ”Og netop modersmålet [dansk] er fundamentet for tilegnelsen af andre sprog”, ett konstaterande som har gott stöd i tvåspråkighetsforskningen (Cummins 2001, Skutnabb-Kangas 2000, Thomas & Collier 1997, Collier & Thomas 2002). Författarna påpekar dock att det som regel är majoriteten som bestämmer för vem det är bra eller dåligt att ha ett modersmål, vilket förklarar att man i frågan om modersmålets betydelse för minoriteter som ska lära sig språk ofta kommer till helt motsatt slutsats och betvivlar de forskningsresultat som visar på modersmålets viktiga roll för den kognitiva utvecklingen och lärandet i allmänhet.

Den Europeiska kommissionens förslag berör endast knapphändigt hur ett system med fria val av personligt adoptivspråk i praktiken skulle kunna förverkligas. Mot bakgrund av den stora mängd språk det skulle kunna bli frågan om är det inte helt lätt att föreställa sig hur förslaget skulle implementeras i praktiken. Men enligt rapporten ska förslaget snarast ses som ett principiellt mål att sträva mot. Här betonas också vikten av att beslut om vilka språk det skulle handla om inte fattas uppifrån utan på gräsrotsnivå. Som ett alternativ nämns möjligheten att man på en skola kan besluta sig för att införa ett ”oväntat” språk inom ramen för ett utbyte med en skola i ett land där språket talas som i sin tur satsar på det andra landets språk. På så sätt kan man genom samarbetet kring ett parallellt program med hjälp av modern teknik länka samman klasser i olika länder i gemensamma aktiviteter. En och samma lärare kan också undervisa elever som befinner sig på olika platser och i olika länder genom att schemalagningen i de olika miljöerna samordnas.

Mot bakgrund av den svenska skolans långa erfarenhet av modersmålsundervisning borde beredskapen ifråga om organisatoriska och logistiska lösningar för undervisning i ett stort antal språk för små grupper av elever på geografiskt vitt skilda platser här vara jämförelse-

vis god. Skolor i Sverige skulle därför, som ett led i implementeringen av den nya språkpolitiken, mycket väl kunna ta initiativ till samordnade insatser för undervisning i såväl modersmål som adoptivspråk på europeisk grund med hjälp av modern teknologi. På så sätt skulle plattformar för kommunikation mellan språkanvändare i diasporan och ”hemländerna” liksom för språkinlärare i olika delar av världen kunna etableras till följd av lokala initiativ. Sådana initiativ kan bli betydelsefulla för möjligheterna att förverkliga lokala och globala mål om språklig mångfald och språkbevarande som motkraft mot språklig homogenisering till följd av lingvistisk imperialism. Detta skulle kunna karakteriseras som en typ av globalisering-underifrån eller lilleputt-strategier (Bercher, Costello & Smith 2000) genom vilka man med gemensamma krafter likt lilleputtarna i Gullivers resor kan utmana mäktiga globala intressen och institutioner och erbjuda alternativa sätt att tänka och handla globalt. En sådan omtolkning av globaliseringsbegreppet kan onekligen öppna upp för ett pedagogiskt nytänkande som skulle kunna omformulera relationen mellan det lokala och det globala.

Slutord

I och med fastställandet av en officiell språkpolitik och införandet av den nya språklagen har viktiga frågor kring språk och språkbruk i det mångspråkiga Sverige förts upp på den politiska agendan. De språkpolitiska målen är genomgripande och berör ett brett spektrum av verksamheter och sektorer i samhällslivet med stor relevans för utbildning och demokrati. Men språkpolitikens genomslagskraft är naturligtvis avhängig i vilken utsträckning den verkligen når ut och tillämpas i alla de sammanhang där politiska beslut som omfattar dessa frågor fattas. För att den nya språkpolitiken inte ska stanna vid ett till intet förpliktigande politiskt dokument förutsätts en ökad medvetenhet kring språkfrågorna, inte bara bland beslutfattare på olika nivåer utan också hos alla språkbrukare som i sitt vardags-, samhälls- och arbetsliv berörs av språkpolitiska beslut och genom attityder, värderingar och eget agerande påverkar deras tillämpning. Som ett litet exempel på vilken typ av åtgärder det kan komma att handla om kan det nämnas att regeringen strax efter det att den nya språklagen hade trätt i kraft den 1 juli 2009 JO-anmälades för att uteslutande ha e-postadresser på engelska som till exempel @culture.ministry.se och @social.ministry.se (se vidare Aftonbladet 2009-07-29). Någon vecka tidigare JO-anmälades också Stockholm stad för valet av endast engelska namn som Stockholm Visitors' Board och Stock-

holm Business Region för några av stadens verksamheter (se vidare Språkförsvaret 2009-07-19). Små och bagatellartade frågor och inte mycket att bråka om, kan man tycka. Men om inte medborgarna ska kunna använda svenska ens för att kontakta svenska myndigheter måste man ändå fråga sig vad det är för mening med en lagstiftning som fastställer svenska som huvudspråk i Sverige och understryker det allmännas ansvar i denna fråga. För att en lagstiftning som denna på sikt ska komma att tillämpas och genomsyra verksamheter och beslut på bred front krävs implementeringsåtgärder på alla nivåer och inte bara i stora frågor på exempelvis utbildnings- och integrationspolitikens områden. I detta arbete kan alltså även symbolfrågor som myndigheternas e-postadresser och språkval vid namngivning av olika verksamheter vara viktiga att beakta.

Noter

1. Finska, jiddish, meänkieli, romani chib och samiska.
2. I många skolor börjar man idag läsa engelska i år 1 men de förekommer också att man väntar till år 3.
3. Under läsåret 2007/2008 hade sfi 74 028 deltagare.

Referenser

- Aftonbladet 2009-07-29. <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article5579542.ab> [Hämtad 2009-08-06].
- Alexander, Neville (2004): Bilingual education as a stepping stone to mother tongue-based educational systems in Africa. I Kari Fraurud & Kenneth Hyltenstam, 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. s 3–16.
- Alheit, Peter; Becker-Schmidt, Regina; Gitz-Johansen, Thomas; Ploug, Lars; Salling Olesen, Henning & Rubenson, Kjell (2004): *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde University: Roskilde University Press.
- Blackledge, Adrian & Pavlenko, Aneta (2004): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan; Collins, James & Slembrouck, Stefaan (2005): *Spaces of Multilingualism. Language and Communication*, s 207–216.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

- Boyd, Sally & Huss, Lena (1999): Det behövs en helhetssyn på språken i Sverige! *Språkvård*. Tidskrift utgiven av Svenska språknämnden, s 5–9.
- Bercher, Jeremy; Costello, Tim & Smith, Brendan (2000): *Globalization from Below – the Power of Solidarity*. Cambridge MA: South End Press.
- Brown, Gillian & Yule, George (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary (2003): Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics* 7, s 398–416.
- Burns, Anne (2006): Surveying landscapes in adult ESOL research. *Linguistics and Education* 17, s 97–105.
- Carlson, Marie (2002): *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Department of Sociology, Göteborg University: Göteborg Studies in Sociology.
- CEFR (2001): *Common European Framework of Reference for Languages. 2001*. [http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopOfPage] [Hämtad 2006-10-08].
- Cekaite, Asta & Evaldsson, Ann-Carita (2008): Staging multilingual identities and negotiating multiethnic school settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), s 177–195.
- Christensen, Mette (2004): Arabiske ord i dansk hos unge i multietniske områder i Århus. I Christine Dabelsteen & Juni Arnfast, red: *Taler De dansk? Aktuel forskning i dansk som andetsprog*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 37. Københavns Universitet, s 33–52.
- Chun, Christian (2008): Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IAP Classroom. *Journal of English for Academic Purposes* 8, s 111–120.
- Collier, Virginia & Wayne, Thomas (2002): *A National Study of School Effectiveness for Minority Language Students' Long-Term Academic Achievement*. Final Report: Project 1.1. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html [Hämtad 2006-10-08].
- Cooke, Melanie (2006): When I wake up I dream of electricity; the lives, aspirations and 'needs' of adult ESOL learners. *Linguistics and Education* 17, s 56–73.
- Cowan, Jane; Dembour, Marie-Bénédicte & Wilson, Richard (2001): Introduction. In Jane Cowan, Marie-Bénédicte Dembour & Richard Wilson, red: *Culture and Rights: An anthropological perspective*, s 1–26. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crystal, David (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CSWE (2008): *Certificate in spoken and written English*. NSW: AMES.
- Cummins, Jim (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2d ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2006): Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & Maria Torres-Guzmán, red: *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, s 69–90.
- Dagens Nyheter (2006-10-08): *Debatt "Blattesvenskan"*. <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1058&a=547875&previousRenderType=2> [Hämtad 2006-10-08].
- Djité, Paulin (2008): *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ds 2009:25. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet 2009.
- Ekberg, Lena (2007): *Språket hos ungdomar i en flerspråkig miljö i Malmö*. Nordlund 27. Småskrifter från Nordiska språk Lund: Nordiska språk, Språk- och litteraturcentrum.
- Europaparlamentet 2006. *Riktlinjer för flerspråkigheten*. Antaget av presidiet den 4 september 2006. <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/200908/20090825ATT59756/20090825ATT59756SV.pdf> [Hämtad 2009-08-06].
- Europeiska kommissionen 2008. *En nyttig utmaning. Den språkliga mångfalden kan förena EU*. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_sv.pdf. [Hämtad 2009-08-06].
- Franker, Qarin (2004): Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (2004): *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s 675–714.
- Fraurud, Kari & Bijoveot, Ellen (2004): Multi-etniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, (2004): *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s 389–418.
- Fraurud, Kari & Boyd, Sally (2006): The native-non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in Swedish multilingual urban contexts. I Frans Hinskens, red: *Language Variation – European Perspectives*. Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 3), Amsterdam, June 2005, s 53–69. Amsterdam: John Benjamins.

- García, Ofelia; Bartlett, Lesley & Kleifgen, JoAnne (2006): From biliteracy to pluriliteracies. I *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication*. Mouton, s 207–228.
- Gee, James; Hull, Glenda, & Lankshear, Collin (1996); *The New Work Order. Behind the Language of the New Capitalism*. St.Leonards: Allen & Unwin.
- Grognet, Alene (1997): *Performance-based Curricula and Outcomes: The Mainstream English Language Training Project (MELT)* Updates for the 1990s and beyond. Denver, CO: Spring Institute.
- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet.
- Gunnarsson, Britt-Louise (2004): Svenska, engelska eller Deutsch. Om språksituationen vid svenska universitet och högskolor. I *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Svenska språknämnden, s 108–129.
- Gutiérrez, Kris; Baquedano-López, Patricia & Alvarez, Hector (2001): Literacy as hybridity: Moving beyond bilingualism in urban classrooms. I Maria de la Luz Reyes & John Halcón, red: *The Best for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York & London: Teachers College Press, s 122–141.
- Haglund, Charlotte (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: Dissertations in bilingualism.
- Heller, Monica (1999): *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London & New York: Longman.
- Holmen, Anne; Kristjánsdóttir, Bergthóra & Svendsen Pedersen Michael (2009): Modersmålet: en ressource for de privilegerede. *Sprogforum* 43, s 7–16.
- Holmes, Janet & Stubbe, Maria (2003): *Power and Politeness in the Workplace. A Sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. London: Pearson Education.
- Hyltenstam, Kenneth (1999): Svenska i minoritetsspråksperspektiv. I Kenneth Hyltenstam, red: *Sveriges sju inhemska språk: Ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, s 205–240.
- Hyltenstam, Kenneth (2004): Engelskan, skolans språkundervisning och svenska språkpolitik. I *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Svenska språknämnden, s 36–107.
- Hyltenstam, Kenneth (2008): Vilket undervisningsspråk favoriserar vilka elever? *Sprogforum* 43, s 44–48.

- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004): *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Josephson, Olle (2004): Engelskan i 2000-talets Sverige. I *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Svenska språknämnden, s 7–24.
- Jørgensen, Jens Normann (2004): Linguaging and languagers. I Christine Dabelsteen & Jens Normann Jørgensen, red: *Linguaging and Language Practice*. Copenhagen. Studies in Bilingualism vol. 36. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities, s 5–22.
- Jørgensen, Jens Normann (2008): Poly-Lingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5(3), s 161–176.
- Jørgensen, Jens Normann & Quist, Pia (2001): Native speakers' judgement of second language Danish. *Language Awareness* 10(1), s 41–56.
- Karlsson, Anna-Malin (2006): *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Småskrift utgiven av Språkrådet.
- KOM (2003): Europeiska revisionsrättens särskilda rapport nr 5/2005: *Utgifter för tolkning vid parlamentet, kommissionen och rådet*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2006-0261+0+DOC+PDF+V0//SV> [Hämtad 2009–10–01]
- Kubota, Ryuko (2004): Critical multiculturalism and second language education. I Bonny Norton & Kelleen Toohy, red: *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s 30–52.
- Lim-Falk, Maria (2008): *Svenska i engelskspråkig skolmiljö*. Stockholm: ACTA Universitatis Stockholmiensis.
- Lindberg, Inger (2007): Med andra ord i bagaget. I Louise Bjar, red: *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s 57–92.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin 2007. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants – a critical perspective. *Prospect* 22(3), s 79–95.
- McElhinny, Bonnie (1996): Strategic essentialism in sociolinguistics of gender. In Natasha Warner, Jocelyn Ahlers, Leela Bilmes, Monica Oliver, Suzanne Wertheim & Melinda Chen, red: *Gender and Belief Systems: Proceedings of the Fourth Berkeley Women and Language Conference*, s 469–80. Berkeley, California: Berkeley Women and Language Group.

- Melander, Björn (2000): EU:s språkpolitik – en mångfasetterad fråga. I Björn Melander, red: *Svenskan som EU-språk. Ord och stil*. Språkvårdssamfundets skrifter 30. Uppsala: Hallgren & Fallgren, s 7–12.
- Melander, Björn (2004): Vinna eller försvinna. Om svenskans användning i EU-sammanhang. I *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Svenska språknämnden.
- Milani, Tomasso (2005): Language planning and national identity in Sweden: a performativity approach. I Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson, red: *Language Ideologies, Policies and Practices: language and the Future of Europe*. Basingstoke: Palgrave, s 104–117.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004): *Kartläggning av svenska som andraspråk*.
- Mühlhäusler, Peter (1996): *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. London: Routledge.
- Myrberg, Mats (2001): Invandrares förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse. I Kerstin Naucclér, red: *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag, s 241–257.
- Møller, Janus & Jørgensen, Jens Normann (2008): Poly-lingual Linguaging in Peer Group Interaction. *Nordand* 2008:2, s 39–56
- Nordiska ministerrådet (2007): *Deklaration om nordisk språkpolitik*. <http://www.sprakradet.no/upload/ANP2007746.pdf> [Hämtad 2009–10–01].
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman
- Otterup, Tore (2004): *Jag känner mig begåvad bara. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Dissertation, Department of Swedish Language: Göteborg University.
- Parszyk, Ing-Marie (1999): *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in Educational Sciences 17. Stockholm: HLS Publications.
- Pennycook, Alastair (1998): The right to language: towards a situated ethics of language possibilities. *Language Sciences*, 20(1), s 73–87.
- Pennycook, Alastair (1999): *Development, Culture and Language: Ethical Concerns in a Postcolonial World*. Proceedings from the fourth international conference on language and development, October 13–15, 1999.
- Phillipson, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1996): English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), s 429–452.
- Prop.2008/09:156. *Sfi-bonus – Försöksverksamhet för att stimulera nyanlända invandrare att snabbare lära sig svenska*. Integrations- och jämställdhetsdepartementet.
- Quist, Pia (2000): Ny københavnsk ‘multietnolekt’. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. *Danske talesprog* bind 1. København: C. A. Reitzel, s 143–212.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben (1998): Language crossing and the redefinition of reality. I Peter Auer, red: *Codeswitching in Conversation* London: Routledge, s 290–317.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma. (Diss)
- Sernhede, Ove (2002): *Alienation is my Nation*. Tryck: MediaPrint, Uddevalla AB
- Skehan, Peter (2001): Tasks and Language Performance Assessment. I Martin Bygate, Peter Skehan & Merrill Swain, red: *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Pearson Education Limited, s 167–185.
- Skolfs 2009:2. *Förordning om kursplan för Svenskundervisning för invandrare*. Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1998): Human rights and language wrongs — a future for diversity? *Language Sciences* 20(1), s 5–28.
- Skolverket (2007): *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2007*. [Hämtad 2009–10–04].
- Skolverket (2009): *Redovisning av uppdraget att ta fram tabeller för officiell statistik över deltagare i svenskundervisning för invandrare*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2226> [Hämtad 2009-10-04].
- SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Kulturdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. Språkförsvaret 2009–07–19. http://www.sprakforsvaret.se/sf/fileadmin/Worddokument/JO-anmaelan_Stockholm_stad_01.doc [Hämtad 2009–10–01].
- Sridhar, Kamil (1996): Societal multilingualism. I Sandra McKay & Nansy Hornberger, red: *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, s 47–69.

- Stroud, Christopher (2003): Retheorising a politics of language and education. I Kari Fraurud & Kenneth Hyltenstam, 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, s 17–30.
- Svd (2008–10–29) Svantesson, Elisabeth & Tobé, Tomas: *Startsvenska öppnar för jobb*, s 5.
- Svendsen, Ailin Bente & Røyneland, Unn (2008): Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 28(1–2), s 62–83.
- Sylvén, Liss Kerstin (2004): *Teaching in English or English Teaching? On the Effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition*. Göteborg: Göteborg University.
- Søgaard Sørensen, Margareta & Holmen, Anne (2004): *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. Institut for Pædagogisk Antropologi: Danmarks Pædagogiske Universitet. (http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/D6A96ACB-C32C-434D-B3CD-A53FE48323DB/0/at_blive_en_del_af_en_arbejdsplads.pdf). [Hämtad 2009-10-01].
- Teleman, Ulf (1992): Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa. *Språkvård*, 4, s 7–16.
- Trudell, Barbara (2009): Local-language literacy and sustainable development in Africa. *International Journal of Educational Development*, 29, s 73–79.
- Washburn, Lisa (1997): *English Immersion in Sweden: A Case Study of Röllingby High School 1987–1989*. Stockholm: Department of English, Stockholm University.
- Watt, David & Lake, Deidre (2004): *Benchmarking Adult Rates of Second Language Acquisition & Integration: How Long and How Fast?* Alberta Learning – Citizenship & Immigration Canada: Final Report.
- Wayne, Thomas & Collier, Virginia (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.htm> [Hämtad 2006–10–08].
- Wee, Lionel (2007): *Essentialism and Language Rights*. Paper presented at Workshop on The multilingual citizen: Towards a politics of language for agency and change. Cape Town: South Africa. 23–24 Feb 2007.
- Ålund, Alexandra (2000): Etnicitetens mångfald och mångfaldens etnicitet; kön, klass, identitet och ras. I Eric Olsson, red: *Etnicitetens gränser och mångfald*, Stockholm: Carlsson, s 27–79.