

Flerspråkighet som resurs

I fråga om flerspråkighet – inledning

Sverige är ett land som under lång tid har sett sig som enspråkigt, där det varit självklart att svenska är det språk som talas och som används i alla sammanhang. Först under senare år, med en tilltagande invandring till landet från olika delar av världen och därmed också med tillskott av många olika språk, har flerspråkighet blivit ett begrepp som man tvingats se som en realitet att förhålla sig till. Ändå har det alltid funnits andra språk i landet, vilka dessutom har en längre historia än svenskan, som de inhemska minoritetsspråken samiska och finska exempelvis. Förutom ökande invandring har också den tekniska utvecklingen och den allmänna globaliseringen bidragit till fler språkliga influenser i Sverige. Längre har exempelvis engelskan haft en stark påverkan på svenskan, liksom i svenskars vardagliga liv. Ibland diskuteras det till och med om man inte kan betrakta Sverige som ett tvåspråkigt land eftersom nästan alla här förutom svenska också behärskar engelska på någon nivå.

Det ökande antalet flerspråkiga personer i landet har haft betydelse på olika delar av det svenska samhället, inte minst på den svenska skolan. Eftersom Sverige under så lång tid har sett sig som ett enspråkigt land, har ett starkt enspråkighetsperspektiv varit rådande och är det till stora delar fortfarande. Vad flerspråkighet innebär och hur man ska förstå detta begrepp och förhålla sig till företeelsen är fortfarande frågor som många känner en osäkerhet inför, trots att det idag talas nästan 200 olika modersmål förutom svenska här. Av den anledningen kommer denna artikel att utgå från ett antal frågor som ofta ställs och som dyker upp i samtal och diskussioner om flerspråkighet.

Vad innebär flerspråkighet?

Först ska vi säga att begreppet *flerspråkighet* kan ses ur två olika perspektiv. Dels kan det handla om flerspråkiga länder och samhällen och dels om flerspråkiga människor. Vi kommer här att ta oss an båda perspektiven, och de hänger förstås också ihop på så sätt att det har stor betydelse för den flerspråkiga individen vilket förhållningssätt ett land har valt i synen på flerspråkighet. Begreppet flerspråkighet förutsätter också med nödvändighet sin antonym enspråkighet, vilket enligt Mansour (1993) innebär kommunikation genom ett enda språk. Hon menar också att enspråkighet strängt taget endast bör referera till de situationer där ett enda språk används för att kommunicera på alla nivåer av social interaktion. Att i dag hitta länder där denna situation helt råder, och sålunda är verkligt enspråkiga, är svårt. Flerspråkighet innebär då å andra sidan kommunikation genom flera språk och det är en betydligt vanligare företeelse i världens länder.

Att definiera vilka människor som kan ses som flerspråkiga, har visat sig vara svårt och definitionerna har också skiftat genom tiderna. Tidigare använde

forskare dessutom mest begreppet *tvåspråkighet*, eftersom det huvudsakligen var människor som talade två språk som man studerade. På senare tid har det dock blivit tydligt att det inte alls är ovanligt att individer behärskar fler än två språk, exempelvis ett barn från en familj där mamma talar ett språk, pappa ett annat och familjen bor i ett land, där ett tredje språk talas. I den globaliserade värld vi lever i idag är rörligheten stor mellan länder och språk och en individ kan under sitt liv komma att tala flera språk i olika skeden av livet, för olika syften och med olika personer. Av den anledningen har det under 2000-talet alltmer skett en förskjutning av terminologin från tvåspråkighet till flerspråkighet (Otterup, 2005:13). Flerspråkighet ses då som den överordnade termen och avser användning av två eller flera språk, medan begreppet tvåspråkighet, när det används, avser användningen av just två språk.

Definitionerna av begreppet flerspråkighet och vilka individer som ska betraktas som flerspråkiga har varit många, alltifrån att till exempel utgå från talarens ursprung, kompetenser i de språk talaren behärskar till vilka funktioner talarens olika språk har (jfr Skutnabb-Kangas, 1981:94). Tidigare såg man också flerspråkighet ur ett *dualistiskt perspektiv*, vilket innebär att man såg den som en balanserad, rätlinjig och statisk process (jfr Rydenvald, 2017). Två språk utvecklades parallellt och idealiskt skulle båda språken uppnå en förstaspråksnivå. Man tänkte också att de båda språken bildade två olika system som skulle hållas isär av individen. Om den tvåspråkige blandade sina språk sågs det som tecken på dålig språkbehärskning, då detta perspektiv förutsätter att de båda språken behärskas och används lika bra i alla situationer och på alla områden. *Additiv tvåspråkighet* (Lambert, 1977) sågs som eftersträvsvärd, vilket innebär att ett andraspråk lärdes in utan att förstaspråket påverkades negativt. Det omvända, att inläringen av andraspråket inverkar negativt på förstaspråket, kallades då *subtraktiv tvåspråkighet*.

Den förändring i samhällssystem som de senaste decenniernas globalisering inneburit, med exempelvis människors ökande rörlighet över kontinenterna, förbättrade kommunikationsmöjligheter och fler kontakter mellan människor och språk, har också kommit att påverka synen på flerspråkigheten och sättet att beskriva den. Det dualistiska perspektivet har sålunda allt mer kommit att överges till förmån för ett mer *dynamiskt perspektiv* på flerspråkigheten. Det är sällan som flerspråkiga individer använder sina språk lika mycket och på samma nivå, istället är det vanligt att användningen varierar beroende på vilka sociala sammanhang de befinner sig i, med vem de talar och vad de talar om. Det är ovanligt att flerspråkigheten är helt *balanserad* och eftersom flerspråkiga individer använder sina språk på olika sätt kommer inte heller språken att utvecklas parallellt (jfr Rydenvald, 2017), utan istället anpassar sig språkutvecklingen efter den livssituation den flerspråkiga individen befinner sig i för tillfället. García (2009) menar att beteckningen *dynamisk flerspråkighet* bättre beskriver hur flerspråkigheten utvecklas genom interagerande mellan de språkliga och kulturella kontexter som individen tar del av. I detta perspektiv menar man således inte att den flerspråkiga individen har två (eller flera) separata språkliga system i separata fåror, utan istället att hon har en samlad

språklig repertoar som löper som en språklig underström i samma fåra. I praktiken innebär det att en flerspråkig person använder de språk hon har tillgång till som en samlad resurs och språken kan rationellt användas på olika sätt för att uppnå det syfte som situationen kräver. Det kan också innebära att flera språk används vid samma tillfälle och detta är just ett uttryck för den dynamiska flerspråkigheten. Även i Sverige använder många flerspråkiga personer sina språkliga resurser på olika dynamiska sätt, även om skolan hittills bara undantagsvis har anammat denna syn på flerspråkighet och inte heller ännu lärt sig att ta den tillvara i olika undervisningssituationer.

Hur vanligt är det med enspråkiga respektive flerspråkiga länder?

Ett vanligt sätt att närma sig ämnet flerspråkighet i världen brukar vara att man tar reda på hur många språk som talas i världen och delar upp dem på antalet länder som finns. Det är omöjligt att få en exakt siffra på hur många språk som talas på denna jord, bland annat beroende på svårigheten att avgöra vad som är språk och vad som är dialekter av språk. Detta försvåras ytterligare av att majoriteten av världens språk (eller dialekter) saknar skriftspråk. Referensdatabasen *Ethnologue* uppger dock att det finns upp emot 7000 olika språk i världen (Grimes 2000) och FN har idag 193 medlemsländer (www.fn.se). Läger vi dessutom till de länder som ännu inte fått internationellt erkännande och är medlemmar av FN, kan vi anta att det finns runt 200 länder i hela världen. En enkel division säger oss då att det skulle finnas ungefär 35 språk i varje land om vi fördelar dem lika. Men så jämt fördelade är inte språken.

Det säger oss dock att enspråkighet inte är normaltillståndet i världens länder. Då mer än hälften av jordens befolkning är flerspråkig, kan vi istället konstatera att det vanligaste tillståndet är flerspråkighet (Hoffman, 1991:157). Allra vanligast är detta i länder i Afrika, söder om Sahara, och i Asien. I Nigeria t.ex. uppges det att fler än 200 olika språk talas (www.ethnologue.com) och i Papua Nya Guinea sägs det finnas mellan 700 och 1000 olika språk som talas av en befolkning på 2,5 miljoner människor. Det senare fallet exemplifierar dock svårigheten att avgöra om det handlar om separata språk eller om det också är dialekter av språk som ingår i denna siffra, men det vittnar hur som helst om en stor språk- eller dialektrikedom i det lilla riket.

Indien är ett asiatiskt land som är intressant bl.a. på grund av sin rika flerspråkighet. Vid en folkräkning år 1991 redovisades 113 språk i landet och dessutom rapporterades en kategori icke namngivna ”övriga språk”, dit alla språk med färre än 10 000 talare räknats. Enligt *Ethnologue* återigen (www.ethnologue.com) finns sammanlagt 415 olika språk representerade i Indien, vilket ur ett västeuropeiskt perspektiv är många. Två av dessa språk, hindi och engelska, har dessutom status som Indiens officiella språk.

”Många av dessa språk har dött ut på grund av att ett kolonisationsspråk tagit över ...”

Officiellt enspråkiga länder finner vi huvudsakligen i Västvärlden och Europa. Där är det vanligt att det i varje land finns ett nationellt språk, som ska vara gemensamt för alla invånare i landet och som de alla också förväntas behärska för livets alla och olika funktioner.

I själva verket är det, som sagt, mycket få länder i världen som i praktiken är helt enspråkiga. Island och möjligen Korea brukar nämnas som exempel på enspråkiga länder där hela befolkningen använder ett och samma språk i majoriteten av all social interaktion (jfr García, 2009), men i dagens internationaliserade och globaliserade värld är det knappast troligt att ens dessa länder är helt enspråkiga. Sammanfattningsvis kan det således konstateras att det också på individnivå är vanligare att en person är flerspråkig än enspråkig.

Varför är vissa länder och dess invånare flerspråkiga?

När man talar om att länder är enspråkiga eller flerspråkiga måste man alltså skilja på ländernas officiella förhållningssätt till enspråkighet respektive flerspråkighet och hur det förhåller sig i verkligheten. Ett land kan officiellt hävda att det är enspråkigt och endast ha ett officiellt språk, men i realiteten kan förstås ändå många språk talas inom landets gränser. I exempelvis Turkiet, som är ett officiellt enspråkigt land, där inga andra språk erkänns, talas i själva verket flera olika språk, varav kurdiskan är det största. Det är ett tydligt exempel på ett land där man genom politiska beslut bestämt att landet är enspråkigt. I realiteten är dock även Turkiet flerspråkigt och skiljer sig därmed inte från den stora majoriteten av världens länder. Det finns flera olika faktorer som bidrar till att samhällen blir flerspråkiga och några ska vi behandla i det följande.

Många länder är flerspråkiga bland annat på grund av att det finns ursprungliga befolkningar och språk inom ländernas gränser. Som ursprungsbefolkning räknas ”en folkgrupp som har förekommit, eller en folkgrupp som härstammar från folk som levde i ett område under lång tid innan andra folkgrupper grundade en stat inom samma område, och som har eget språk, egen kultur och egna sedvänjor” (SOU1999:25). Exempel på ursprungsbefolkningars språk är indianspråk i Nord- och Sydamerika, olika stamspråk i Afrika, men också förstås samiskan i norra Sverige. Många av dessa språk har dött ut på grund av att ett kolonisationsspråk tagit över, många för idag en hotad och tynande tillvaro och några fortlever inom vissa länder på grund av olika former av medvetet stöd och revitaliseringsprogram. Det senare är samiskan också ett exempel på.

Den kanske vanligaste orsaken till att det finns talare av flera språk inom ett lands gränser är att det genom historien har förts ett otal krig. Länder och landsdelar har ockuperats och annekterats, gränser har flyttats och därvid har också talare av andra språk kommit att hamna inom segrarstatens gränser. Långt tillbaka i tiden kan vi tänka på hur grekiska, latin och arabiska spridits till

ett flertal länder genom krig och annektering och hur det i europeiska länder idag finns ett otal språkliga minoriteter på grund av ständig krigsföring och flyttande av gränser (Hoffmann, 1991:158). Därför finns det fortfarande, bara som några exempel, en tyskspråkig minoritet i östra Belgien, tyska, vitryska, ukrainska och litauiska språkliga minoriteter i Polen och i norra Sverige en grupp talare av en variant av finska, det språk som vi idag kallar meänkieli.

Huvudsakligen från 1500-talet och under några århundraden framåt genomfördes kolonisation av stora områden av Syd- och Nordamerika, Afrika och Asien. Kolonisationen genomfördes mestadels av de europeiska stormakterna England, Frankrike, Spanien, Portugal och Nederländerna, varvid engelska, franska, spanska, portugisiska och nederländska kom att fungera som administrativa språk och delvis också som språk för utbildning, i synnerhet högre utbildning, i de koloniserade staterna (Hoffman, 1991:159). I många av dessa länder lever kolonisationsspråket kvar, ofta som officiellt språk (exempelvis spanska i många sydamerikanska länder) eller som officiellt språk tillsammans med något inhemskt språk (som engelska och swahili i Tanzania eller engelska och hindi i Indien).

Den faktor som vi idag förmodligen tänker på som mest betydelsefull för länders flerspråkighet är en på senare tid allt mer ökande migration och immigration. Människor söker sig till andra länder på flykt från krig och förföljelse, för att kunna få arbete och möjlighet till försörjning och för att söka efter ett bättre liv än vad hemlandet kan erbjuda, och tar då också med sina olika språk till de nya länderna. Arbetskraftsinvandring har varit och är fortfarande vanlig, exempelvis från länder i Central- och Sydamerika till USA och från de forna kolonierna till Storbritannien, Frankrike, Spanien, Portugal och Nederländerna. Sverige har också tagit emot ett ganska stort antal migranter, när bristen på arbetskraft var stor under efterkrigstiden. Under senare år består dock migrationen huvudsakligen av människor som flytt från krig, fattigdom och olika oroshärder i världen.

Parallellt med ökade flyktingströmmar över världen, vilket bidragit till spridningen av olika språk till världens länder finns också en annan strömning i vårt moderna samhälle. Det handlar om den internationaliserings- och globaliseringsprocess som blivit mycket tydlig. Den globaliserade tid vi lever i innebär att världen och dess olika språk kommit närmare oss. Människor förflyttar sig mellan länder och kontinenter och kontakterna är många. En allt mer utvecklad informationsteknik möjliggör möten och kommunikation mellan människor och språk oberoende av avstånd på ett sätt som tidigare varit omöjligt. Vi kan lätt ta del av vad som händer runt om i världen via media och inflödet är stort på många olika språk och i den globaliserade världen är flerspråkigheten en självklarhet.

Varför är vissa länder enspråkiga?

Officiellt enspråkiga länder finner man främst i västvärlden och är i synnerhet utmärkande för Europa. Detta har sitt ursprung i tanken att det finns ett starkt samband mellan språk och nationalism. I Tyskland exempelvis verkade filosofer som Herder, Fichte och Humboldt under 17- och 1800-talen, som något förenklat menade att språket är nationens spegel (Hoffmann, 1991:203). Humboldt menade också att den största tillgång ett land kan ha är att äga ett språk med lång historia. Det var tankar som dessa som togs till intäkt för att välja ett enda språk som landets gemensamma språk, vanligen majoritetens språk som funnits länge i ett land. Ett gemensamt språk har setts som en viktig sammanhållande faktor för en nation, i synnerhet för unga, nyetablerade stater och i tider då de politiska strömningarna i länder varit starkt nationalistiska, som exempelvis i slutet av 1800-talet. Försvenskningen av de norra delarna av Sverige, då de inhemska språken där förtrycktes och till och med förbjöds i vissa sammanhang, är ett tydligt exempel på detta. Flerspråkighet har å andra sidan med nationalistiska ögon setts som ett hot mot ett rikets sammanhållning.

Den främsta orsaken till att länder valt att vara officiellt enspråkiga är således nationalismen och den starka kopplingen som görs mellan språk och nationell identitet. Det nationella språket ansågs på detta sätt bäst uttrycka nationens anda. Det har varit viktigt att alla som bor i landet talar detta gemensamma språk för att slå vakt om den nationella och kulturella enigheten och som ett uttryck för medborgarnas solidaritet med nationen. Talare av andra eller flera språk utgör därmed ett hot mot denna enighet (Blackledge & Creese, 2010:7).

Ett nationellt språks betydelse för skapandet av en nation och enandet av staten blev tydligt när nya stater bildades på Balkan för ett par decennier sedan. Av det som en gång var landet Jugoslavien, med serbo-kroatiska som gemensamt språk, bildades staterna Serbien, Kroatien och Bosnien-Hercegovina och språken serbiska, kroatiska och bosniska etablerades snabbt som nationellt språk i respektive land. Dessa språk, som tidigare setts som dialekter, fick nu uppgiften att bära den nationella identiteten och att hålla samman de nya staterna.

Ett språks starka nationalistiska symbolvärde tydliggörs även idag, när nationalistiska strömningar växer sig allt starkare i världen och Europa, inklusive Sverige. Ur ett nationalistiskt perspektiv, där det ses som nödvändigt att undertrycka mångfald, är flerspråkighet något icke önskvärt och ska således inte stödjas på nationell nivå. Talare av andra språk än det nationella ses som ett potentiellt hot mot landets enhet och kulturella enighet. Färdigheten i landets nationella språk blir då också en indikator på graden av individens anpassning till landets kulturella värden (Joseph, 2006:33). Åsikter som dessa förs också idag allt oftare fram i den politiska debatten från partier med nationalistiska värderingar.

I Europa och västvärlden är således enspråkigheten starkt befäst genom historien och det kan också vara förklaringen till att det i dessa länder råder en enspråkighetsnorm som bitit sig fast även idag, trots att utvecklingen gått mot

”Officiellt kan länder utge sig för att vara enspråkiga, men i praktiken är de alla ändå flerspråkiga.”

att allt fler olika språk existerar inom de allra flesta länders gränser. Officiellt kan länder utge sig för att vara enspråkiga, men i praktiken är de alla ändå flerspråkiga. Hur ett land officiellt förhåller sig till flerspråkighet är i slutändan avgörande för de flerspråkiga människor som lever i dessa länder ska kunna utöva sin flerspråkighet.

Hur enspråkigt respektive flerspråkigt har Sverige varit genom tiderna?

Sedan urminnes tider har det funnits olika folk som bebott de nordligaste delarna av Skandinavien. Dessa urbefolkningar utgjordes av de som idag benämns samer och tornedalsfinnar (Johansson, 1997) och de språk de talade var varianter av samiska och finska. För de flesta svenskar är det idag självklart att svenskan är det språk som talas i landet, även om det alltså finns svenska urbefolkningar med andra språk än svenska. Särskilt under 1800-talets senare del, när de nationella strömningarna var starka, och ända fram till 1950-talet bedrevs i norra Sverige en medveten försvenskingsprocess. Avsikten var att den samisk- och finsktalande befolkningen skulle fås att byta över från sina egna språk till svenska (Wingstedt, 1996). Ett effektivt medel för denna process blev undervisningen i skolorna. Enligt en bestämmelse från 1888 kunde statsbidrag utgå till kommunerna i norr för inrättande av folkskolor, dock på villkor att undervisningen helt skulle äga rum på svenska (Wande, 1997). Det finns också en mängd personliga vittnesmål om hur elever som i dessa skolor talade samiska eller tornedalsfinska under skoldagen blivit allvarligt bestraffade för detta. Det kom att leda till att attityderna till det egna språket, såväl bland tornedalsfinnar som bland samer, blev starkt negativa och kunskaperna i de båda språken inom området har också under senare tid minskat, trots revitaliseringsinsatser, även om den geografiska utbredningen av språken inte är mindre än tidigare.

Under Hansatiden, från mitten av 1300-talet till mitten av 1600-talet, kom tyska handelsmän också att slå sig ner i Sverige (Otterup, 2003). Under 1600-talets första hälft värvades fransktalande valloner till det svenska bergsbruket och under 1700-talet hämtade Gustav den III och den svenska adeln ett antal franska kulturarbetare till landet (Boyd, 2002). Den finska gränsbefolkningen i Tornedalen är inte den enda finsktalande som funnits i Sverige. Från slutet av 1500-talet till mitten av 1600-talet invandrade nästan tiotusen svedjebrukande finnar till mellersta Sverige (jfr exempelvis Orsa finnmark). Ytterligare andra folkslag som kommit till Sverige är romerna som funnits i

landet åtminstone sedan 1500-talet (Fraurud & Hyltenstam, 1999). Vissa hävdar att de funnits inom Sveriges gränser sedan 1300-talet (jfr Etzler, 1944). Slutligen har judar kommit till Sverige huvudsakligen under två olika perioder, från Centraleuropa från och med senare delen av 1700-talet och en Östeuropeisk judisk invandring från 1870 och framåt, så att det 1910 fanns sex tusen judar i landet (Zitomersky, 1988).

Sammantaget är dock denna invandring relativt begränsad och handlar endast om några tiotusental personer (Samuelsson, 1993). Det är först efter andra världskrigets slut, som den mer omfattande invandringen till Sverige tog fart. Europa låg i spillror och skulle återuppbyggas. I Sverige, som genom sin neutralitet stått utanför kriget, gick industrin på högvarv för att tillgodose behovet av trä, papper, järn, maskiner, bilar och verkstadsprodukter. Det fanns dock inte tillräckligt med arbetskraft inom landet, varför rekrytering av utländsk arbetskraft blev räddningen (ibid. 1993: 83-84). Rekryteringsresorna gick t.ex. till Italien, Ungern, Österrike och Grekland. Många nappade på anbuden och flyttade, ofta med sina familjer, till Sverige, där de för det mesta välvilligt togs emot av majoritetsbefolkningen. En spontan arbetskraftsinvandring från t.ex. Jugoslavien och Turkiet tog också fart, särskilt under 1960-talet. Och från de nordiska grannländerna, som tillsammans med Sverige sedan 1954 utgjorde en gemensam arbetsmarknad, kom också en relativt stor mängd människor till den till synes omättligen svenska arbetsmarknaden, i synnerhet från Finland.

Från 1967, då nya invandringsregler infördes bl.a. på grund av konjunktursvängningar, blev det svårare för utomnordiska invandrare att bosätta sig i Sverige av arbetsmarknadsskäl och från mitten av 70-talet upphörde den typen av invandring nästan helt (Migrationsverkets statistik, 2001). Istället har flyktingar kommit från olika krigsdrabbade områden som exempelvis Libanon, Sydamerika, Iran, Irak, f.d. Jugoslavien, Afghanistan, Somalia och Syrien.

När Sverige år 2000 ratificerade Europarådets konvention för landsdels- eller minoritetsspråk etablerades också fem nationella minoritetsspråk i landet, samiska, finska, meänkieli, romani chib och jiddisch. Detta är delvis språk som talats av ursprungsbefolkningen, men också av sådana etniska minoriteter som har en långvarig språk- och kulturgemenskap innanför den nationellt svenska gemenskapen. Statusen som nationellt minoritetsspråk innebär bland annat att talare av dessa språk har rätt till skydd och stöd för att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur liksom de också i vissa fastställda kommuner i landet, förvaltningsområden, har rätt att kommunicera med myndigheter etc. på sina respektive språk, som exempelvis i rättsliga tvister. I den svenska skolan gäller också för elever som talar de nationella minoritetsspråken, att de alltid har rätt att få modersmålsundervisning utan sådana undantag och inskränkningar som gäller för övrig modersmålsundervisning (se nedan).

Den omfattande och varierade invandring till Sverige under de senaste femtio åren, har inneburit att en rad olika modersmål, som arabiska, bosniska, kurdiska, polska, serbiska, spanska, kurdiska, somaliska och många fler blivit etablerade i landet vid sidan av svenskan och de inhemska minoritetsspråken.

”I senare studier har man däremot funnit många positiva samband mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling.”

Det är språk som är i högsta grad levande i landet och som används dagligen och i olika situationer och funktioner av dem som har dem som sitt förstaspråk. Därmed är också Sverige i praktiken ett flerspråkigt land, även om det tagit ett tag för såväl allmänhet som officiella myndigheter att inse detta och på alla nivåer, tvingas vi konstatera, är flerspråkigheten ännu inte heller ett fullständigtaccepterat faktum.

Hur kan flerspråkighet inverka på den kognitiva utvecklingen hos barn?

Vad flerspråkighet innebär för individen och den kognitiva utvecklingen är något som varit föremål för såväl många åsikter som vetenskapliga undersökningar. Flerspråkighet har inte sällan associerats med negativa företeelser i samhället eftersom det ofta har varit svaga och förtryckta minoriteter som tvingats att bli flerspråkiga (Skutnabb-Kangas, 1981). Flerspråkighet har tidigare också förknippats med fattigdom, maktlöshet och underordnad ställning i samhället (jfr. Fishman, 1965, Mackey, 1970) och detta synsätt lever i viss mån ännu kvar. Tvåspråkighet har betraktats som en mellanstation på väg från enspråkighet i ett minoritetsspråk med låg status till enspråkighet i ett majoritetsspråk med hög status. Med detta synsätt ses tvåspråkighet som ett nödvändigt ont och det är därför inte förvånande att tidiga undersökningar om flerspråkighetens eventuella inverkan på individens kognitiva utveckling ofta genomförts med förväntningar om negativa resultat, vilket också blev fallet. En av orsakerna till detta var att man i dessa tidiga studier inte i tillräckligt hög grad tog hänsyn till skillnader i social bakgrund mellan de enspråkiga och flerspråkiga som studerades (August & Hakuta, 1997).

I senare studier har man däremot funnit många positiva samband mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling. Vändpunkten, då negativa resultat huvudsakligen övergick till att bli positiva, brukar sättas vid Peals och Lamberts klassiska studie (1962) där de jämförde tvåspråkiga (engelska/franska) och enspråkiga engelsktalande barns resultat på intelligenstest och fann att de tvåspråkiga hade bättre resultat på de flesta områden när det gäller språklig såväl som icke-språklig intelligens. Peal och Lambert drog slutsatsen att de tvåspråkiga barnens goda prestationer berodde på tvåspråkighetens positiva effekter på deras mentala flexibilitet och begreppsbildningsförmåga. Sedan början av 1960-talet har fler än 200 empiriska studier genomförts som samtliga har visat på ett positivt samband mellan utveckling av tvåspråkighet (flerspråkighet) och elevernas språkliga, kognitiva och kunskapsmässiga utveckling (Cummins, 2017).

Ianco-Worral (1972) jämförde exempelvis tvåspråkiga sydafrikanska barn (afrikaans/engelska) och enspråkiga engelsktalande barn genom att använda sig av ett test (*Semantic-Phonetic Preference Test*) som visade på att de tvåspråkiga barnen i högre utsträckning än de enspråkiga kunde jämföra ord utifrån deras semantiska egenskaper, medan de enspråkiga barnen i högre utsträckning utgick från ordens konkreta, akustiska egenskaper. Tvåspråkiga barn visade sig ligga två till tre år före sina enspråkiga kamrater i den semantiska utvecklingen.

Diaz (1985) undersökte vilka effekter det faktum att barn lärde sig ett andraspråk hade på deras förmåga att resonera analogt. Han fann att de som hade bättre färdigheter i båda språken också uppvisade en bättre förmåga till analoga resonemang. Dessutom visar forskning att det tycks finnas ett positivt samband mellan tvåspråkighet och ett stort antal kognitiva förmågor, som t.ex. att rekonstruera perceptuella lösningar (Balkan, 1970), att upptäcka språkliga regler (Bain, 1975). Tvåspråkiga uppvisar även ofta verbal originalitet och avancerade nivåer beträffande divergent tänkande och kreativitet (Cummins & Gulutsan, 1974).

Det positiva sambandet mellan tvåspråkighet och olika kognitiva processer kan ha olika förklaringar. En tänkbar sådan är att tvåspråkiga får en högre medvetenhet om språklig form och funktion i allmänhet. De kommer tidigt underfund med språkets symboliska funktion, när de upptäcker att flera olika uttryck kan användas för att beteckna en och samma sak. Den insikten anses gynna symboliskt och abstrakt tänkande (Hakuta, 1986). En annan förklaring kan vara att tvåspråkiga blir mer flexibla i sitt tänkande genom att de lätt kan växla mellan olika språk (Peal & Lambert, 1962). Det kan främja förmågan att se flera alternativa lösningar på ett problem och vid behov överge en hypotes till förmån för en annan. Man kan också tänka sig att flerspråkiga genom tidig kontakt med flera språk i högre grad än enspråkiga utvecklar sitt verbala tänkande och sin förmåga att utnyttja språket som ett stöd för tanken.

Efter den forskning om hur flerspråkighet påverkar individers kognitiva utveckling som genomfördes under 1960-talet och något decennium framåt, har inte många studier gjorts inom området. Tanken att två- och flerspråkiga individer har många kognitiva fördelar i jämförelse med enspråkiga har anammats av forskningen. Den kanadensiska språkforskaren Ellen Bialystok har dock tillsammans med Raluca Barac nyligen gjort en kritisk genomgång av den forskning som berör flerspråkighet och kognitiv utveckling. De sammanfattar sin forskningsöversikt på följande sätt: ”erfarenheten av att tala två språk ger kognitiva fördelar på områdena uppmärksamhetskontroll, arbetsminne, förmåga till abstrakt och symbolisk representation samt metaspråklig medvetenhet” (Barac & Bialystok, 2011:54). Senare har Bialystok också kunnat konstatera att sjukdomen Alzheimer hos flerspråkiga hålls tillbaka med i genomsnitt fyra år (Bialystok & Craik, 2010).

Vad ska skolan göra för de flerspråkiga eleverna?

Flerspråkiga elever har funnits länge i den svenska skolan och har sedan 1970-talet blivit allt vanligare. Idag räknar man med att ungefär en fjärdedel av eleverna i grundskolan, och ungefär lika stor andel i gymnasieskolan, har utländsk bakgrund. Tidigt började man också genom egna initiativ i kommuner och olika typer av försöksverksamhet i många skolor, och senare också genom politiska beslut, att söka vägar för att främja de flerspråkiga elevernas utveckling. Denna process har pågått i flera decennier och idag är det främst genom att erbjuda *modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet* samt *undervisning i svenska som andraspråk* som skolan ska bidra till utveckling av flerspråkighet hos eleverna. Införandet av dessa ämnen i skolan har inte varit utan problem, då det exempelvis funnits många olika politiska åsikter om betydelsen av dem, och implementeringen av dem i skolan ofta har varit bristfällig. Den allmänna konjunkturen i Sverige och en enskild skolas ekonomi har i många fall fått styra i vilken mån dessa ämnen, som riktar sig specifikt till de flerspråkiga eleverna, har funnits att tillgå för dem. Inte heller lärarutbildningen kan sägas ha tagit sitt fulla ansvar i frågan genom att det knappast finns någon utbildning för modersmåls lärare att tillgå på svenska universitet och högskolor och att det i den allmänna utbildningen till lärare finns få inslag om flerspråkighet och undervisning av flerspråkiga elever. Detta är anmärkningsvärt med tanke på den stora andel flerspråkiga elever som finns i den svenska skolan idag.

Lagar och bestämmelser är viktiga, men allra viktigast är ändå de kunskaper som lärare och personal på en skola har om flerspråkighet och dess betydelse för såväl samhälle som individ, liksom att eleverna visas uppskattning för sina olika, och ibland många, språkkunskaper. En skolas attityder till flerspråkighet och flerspråkiga elever och det bemötande de får avgör oftast hur framgångsrika de flerspråkiga eleverna kommer att bli i skolan (jfr Otterup, 2005). *Modersmålsundervisning* har funnits i den svenska skolan sedan slutet av 1960-talet (Tuomela, 2001), då många kommuner på frivillig basis åtog sig att anordna sådan. Det var dock först genom den så kallade hemspråksreformen år 1977 som kommunerna ålades att inrätta modersmålsundervisning i grund- och gymnasieskolan. Samtidigt rekommenderades också förskolorna att erbjuda modersmålsstöd. Sedan reformen trädde i kraft har bestämmelserna för deltagande i undervisningen skärpts, så att kommunerna nu är skyldiga att anordna modersmålsundervisning först om minst fem elever med samma modersmål i kommunen önskar få undervisning. Dock gäller från den 1 juli 2015 att elever som tillhör någon av de nationella minoriteterna utökad rätt till undervisning i modersmål. Deltagande i modersmålsundervisning är frivilligt, men skolan är skyldig att erbjuda undervisningen.

Syftet med modersmålsundervisningen är enligt läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2022) att: Undervisningen i ämnet modersmål ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om modersmålet. Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att samtala, läsa och skriva på modersmålet. Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och sin flerspråkighet (Skolverket, 2022:84).

”Det är idag uppenbart vilken betydelse studiehandledningen på modersmålet har för nyanlända elever.”

Skolan har i uppdrag att organisera sin undervisning för elever med annat modersmål på ett sådant sätt att de ges möjligheter att utveckla kunskaper i skolans alla ämnen samtidigt som de lär sig det svenska språket. Att anordna *studiehandledning på modersmålet* är ett sätt för skolan att tillgodose detta behov. En elev som inte klarar att följa ämnesundervisningen på svenska, exempelvis på grund av kort vistelsetid i Sverige, har rätt att få stöd i form av studiehandledning på sitt modersmål om hon eller han riskerar att inte uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas i ett eller flera ämnen (Skolverket, 2022a). Studiehandledning kan ges antingen som extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller som särskilt stöd. Om en elev riskerar att inte uppfylla bedömningskriterierna i ämnena genom extra anpassningar i den ordinarie undervisningen, ska studiehandledning på modersmålet anordnas som särskilt stöd. För en elev som tagits emot i högstadiet och som fått sina kunskaper bedömda är studiehandledning inte en form av särskilt stöd och behöver inte dokumenteras i ett åtgärdsprogram.

Det är idag uppenbart vilken betydelse studiehandledning på modersmålet har för nyanlända elever. Genom den kan eleverna fortsätta sin kunskapsutveckling i olika ämnen och behöver inte vänta på att få tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna följa undervisningen. För de flerspråkiga elever som funnits lite längre tid i den svenska skolan kan studiehandledning på modersmålet också vara av avgörande betydelse för att de ska få en god kognitiv och ämnesmässig utveckling. De har ju enligt skollagen rätt att uppnå den kunskapsnivå som de har potential till. Studiehandledning på modersmålet, d.v.s. att använda elevens hela språkliga resurs för lärandet, är ett sätt att nå dit.

Elever med annat modersmål än svenska har kunnat delta i *undervisning i svenska som andraspråk* sedan 1966. Ämnet benämndes från början stödundervisning i svenska och därefter under en period också svenska som främmande språk. Fram till 1995, då svenska som andraspråk blev ett eget ämne med egen kursplan och egna betygskriterier, bedrevs undervisningen formellt och även i praktiken, som stödundervisning. Målsättningen var att eleverna skulle ta del av denna undervisning tills de hade språkkunskaper nog att följa klassens ämnesundervisning (Tuomela, 2001). Sedan 1995 är svenska som andraspråk ett eget ämne och ska som sådant ersätta undervisning i ämnet svenska. Trots denna lagstadgade förändring har ämnet på många skolor haft en oklar status och organisation och diskussionen om ämnets berättigande och existens har fortgått.

Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på svenska. I undervisningen ska eleverna möta samt få utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att

utveckla kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, uttal, ord och begrepp samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier (Skolverket, 2022:235-236). Undervisningen i svenska som andraspråk ska vara starkt individualiserad och ta hänsyn till och utgå från var den enskilda eleven befinner sig i sin andraspråksutveckling.

Hur ska skolan fortsättningsvis förhålla sig till de flerspråkiga eleverna

Sverige är ett land som liksom många andra länder i Europa, av historiska och nationalistiska skäl valt att officiellt vara enspråkigt. Det har gjort att en enspråkighetsnorm blivit etablerad i landet, en norm som visat sig vara envis och svår att förändra. Under de senaste decennierna har emellertid verkligheten gjort sig påmind genom att ett stort antal språk, genom invandring, kommit in i landet. Genom erkännandet år 2000 av de fem nationella minoritetsspråken har också Sverige officiellt blivit flerspråkigt. Den nya svenska språklagen från 2009, säger att huvudspråket i Sverige är svenska (SFS 2009:600) men den betonar också allas rätt till modersmål och värnandet av de nationella minoritetsspråken. Detta visar på en förskjutning från en enspråkighetsnorm mot en flerspråkighetsnorm från officiellt håll.

Den svenska skolan har med den allt mer ökande andelen flerspråkiga elever i klasserna under flera decennier arbetat med att försöka finna sätt att tillgodose de flerspråkiga elevernas behov inom skolans ram. Man kan säga att den organisation som skolan nu i stor utsträckning använder för detta, vittnar om att utgångspunkten har varit enspråkig, där målet (om än underförstått) är att den flerspråkiga eleven ska gå från att vara enspråkig på ett minoritetsspråk (i Sverige) till att bli enspråkig i majoritetsspråket svenska. Under en begränsad tid, medan eleven håller på att utveckla sina svenskkunskaper, kan eleven ses som två- eller flerspråkig, men detta tillstånd verkar ändå betraktas som "ett nödvändigt ont" och målet har varit att eleven ska bli svenskspråkig. Den tydliga uppdelningen, där undervisning på svenska och på modersmål löper i parallella spår och där de sällan tillåts mötas, och där modersmåls lärare och svenska lärare genom skolans organisation också sällan ges möjlighet till fysiska möten, tyder på att skolan behållit det dualistiska perspektivet på flerspråkighet, det vill säga att språken inte ska blandas utan ska hållas isär. Det tycks därmed som att skolan fortfarande utgår från ett enspråkighetsperspektiv. Det borde emellertid nu vara hög tid för nya förhållningssätt och undervisningsformer, där den förändrade synen på flerspråkighet i forskningen också tillåts ha genomslag på undervisningen i klassrummen, då den flerspråkiga elevens alla och samlade språkliga resurser tas tillvara för kunskapsmässig såväl som personlig utveckling.

Reflektionsfrågor

Dessa reflektionsfrågor kan med fördel först behandlas enskilt och sedan i diskussionsgrupper tillsammans med kollegor.

- 1.** Sverige är ett land som gått från att vara i hög grad enspråkigt till att vara i hög grad flerspråkigt. Hur uppfattar du att synen på flerspråkighet är idag
 - a) i samhället
 - b) i din skola
 - c) och hur ser du själv på flerspråkighet

- 2.** Det officiella Sverige rör sig från en historiskt stark enspråkighetsnorm mot en försiktig flerspråkighetsnorm.
 - a) Märks det i samhället? Hur?
 - b) Märks det på din skola? Hur?
 - c) Märks det i din egen undervisning? Hur?

- 3.** Forskning visar att flerspråkighet är positivt för barns kognitiva utveckling
 - a) Är detta något du har kunnat konstatera utifrån din lärarerfarenhet? Hur?
 - b) Om inte, vad kan det tänkas bero på?

- 4.** Med en dynamisk syn på flerspråkighet ska en flerspråkig elevs alla språkliga resurser kunna tas till vara och användas också i skolarbetet.

Förekommer det överhuvudtaget

 - a) på lektioner i din skola?
 - b) på dina egna lektioner?
 - c) Hur skulle du kunna börja använda fler språk för inläring på dina lektioner?
 - d) Vilka förändringar skulle behövas för att göra det möjligt?

Litteratur

- August, D. & Hakuta, H. (red.) (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington DC: National Academy Press.
- Bain, B. (1975). Towards an integration of Piaget and Vygotsky: *Bilingual considerations*. *Linguistics* 16, s. 5-20.
- Balkan, L. (1970). *Les effets de bilinguisme Français-Anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Brussels: AIMAV.
- Barac, R. & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44 (1), s. 36-54.
- Bialystok, E. & Craik, F. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 19:1.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: a critical perspective*. London; New York: Continuum.
- Boyd, S. (2002). Språken I Sverige. I: Ahlsén, E. & Allwood, J. (red.), *Språk i fokus*. Lund: Studentlitteratur, s. 89-115.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J. & Gulutsan, M. (1974). Bilingual education and cognition. *The Alberta Journal of Educational Research* 20, s. 259-269.
- Diaz, R. M. (1985). The intellectual power of bilingualism. *Second Language Learning by Young Children*. Sacramento, Ca: Advisory Committee for Child Development Origrams, s. 68-84.
- Etzler, A. (1944). *Zigenarna och deras avkomlingar i Sverige: historia och språk*. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Fishman, J. A. (1965). *Who speaks what language to whom and when?* *Linguistics* 2, s. 67-68.
- Fraurud, K. & Hyltenstam, K. (1999). Språkkontakt och språkbevarande: romani i Sverige. I: Hyltenstam, K. (red.), *Sveriges sju inhemska språk*. Lund: Studentlitteratur, s. 241-298.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grimes, B.F. (2000). *Ethnologue – Languages of the world*. SIL International, Dallas, TX. www.ethnologue.com

- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language*. New York: Basic Books. Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Ianco-Warral, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43, s. 1390-1400.
- Johansson, H. (1997). "Ska barnen verkligen utsättas för nordsamiska och meänkieli i skolan också?" Om trespråkighet, urbefolkningar och kulturövergrepp. I: Westergren, E. & Åhl, H. (red.) *Mer än ett språk*. Stockholm: Nordstedts förlag.
- Joseph, J. (2006). *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lambert, W. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. I: Hornby, P.A. (red.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, s. 15-27.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.
- Mackay, William F. (1970). The description of bilingualism. I: Fishman, J. (red.), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, s. 554-584.
- Mansour, G. (1993). *Multilingualism and Nation Building*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Otterup, T. (2003). Från enspråkighet till flerspråkighet – exemplet Sverige. I: Furch, E. (Red.), *C.A.N.E. Cultural Awareness in Europe. A Reflection of Cultural Diversity in Europe*. Wien: Lernen mit Pfiff, s. 160-173.
- Otterup, T. (2005). "Jag känner mej begåvad bara", *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgsstudier i Nordisk Språkvetenskap 2. Göteborg: Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, s. 1-23.
- Rydenvald, M. (2017). *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språk-användning bland svensktalande ungdomar i Europa*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- SFS 2009:600. *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Samuelsson, W. (1993). *Det finns gränser*. Stockholm: Sveriges Utbildnings-radios AB.

- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skollag 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:25. *Konventionen om ursprungsfolk och stamfolk (ILO 169)*. Stockholm: Jordbruksdepartementet.
- Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket 2022a.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern*. Stockholm: Center för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Wande, E. (1997). Anteckningar om tornedalsfinskans historia. I: Westergren, Eva & Åhl, Hans (red.) *Mer än ett språk*. Stockholm: Nordstedts förlag.
- Wingstedt, M. (1996). *Language Ideology and Minority Language Policies: A History of Sweden's Educational Policies towards the Saami, Including a Comparison to the Tornedalians*. Rapport om tvåspråkighet 11. Stockholm: Stockholms universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Zitomersky, J. (1988). The Jewish Population in Sweden, 1780-1980: An ethno-demographic study. I: Broberg, G., Runblom, H. & Tydén, M. (red.), *Judiskt liv i Norden*. Studia Multietnica Upsaliensia 6. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensia.

TORE OTTERUP är fil.dr. och f.d. universitetslektor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, där Tore under många år har varit involverad i lärarutbildningen i svenska som andraspråk och bedrivit forskning om flerspråkiga elevers lärande.

Denna text ger en bakgrund till flerspråkighet ur ett samhälleligt och individuellt perspektiv. Den belyser hur flerspråkighet kan förstås och ger en bakgrund till de förhållningssätt till flerspråkiga elever som skolan bör anamma för att möjliggöra deras skolframgång.

Texten riktar sig till handledare, förstelärare, skolutvecklare och andra som arbetar med skolutveckling inom nyanländas och flerspråkiga elevers lärande i förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola och gymnasium.