

Skolämnet svenska som andraspråk i internationellt perspektiv – exempel ur forskning

Christina Hedman och Ulrika Magnusson, Stockholms universitet

Innehåll

Introduktion	2
Skolämnet svenska som andraspråk	5
Organisation av undervisning för flerspråkiga elever samt lärarutbildning	5
Svenska som andraspråk före 1995	6
Problem identifierade av OECD i organisationen av svenska som andraspråk	7
Argument i forskning för ämnets införande	8
Kritik av svenska som andraspråk och konceptioner om likvärdighet	8
Exemplet Norge	9
Den första kursplanen i norska som andraspråk	10
En ny kursplan med fast timplan (L97)	10
Kunnskapslöftet 06	11
Identifierade problem och brister	12
Bedömning av nyanlända elever	15
Summering	16
Exemplet England	17
Motstånd mot särskilda undervisningsgrupper för ESL/EAL-elever	18
Uppfattningar om språk i argumentationen för mainstreaming	19
Konsekvenser av mainstreaming: låga kunskaper och osynliggörande	20
Tvålärsystem i naturkunskap och EAL	21
Summering	22
Exemplet USA	23
ESL på Tradewinds	24

Bilaga 3

Social kategorisering	25
Jämförelse mellan ESL och ordinarie program	26
Summering	28
Betydelsen av utrymme för flerspråkighet	30
Exempel från Spanien och Grekland	31
Några sammanfattande iakttagelser i relation till Sverige	33
Litteratur	36

Introduktion

I denna översikt belyser vi skolämnet svenska som andraspråk (sva) med utgångspunkt i några internationella utblickar. Inledningsvis tar vi avstamp i den svenska kontexten, med en historisk tillbakablick och genom att redogöra för och diskutera vad som utmärker den unika ämneskonstruktionen med två parallella svenskämnen och vilka argument för designen som åberopats i forskning. Sva diskuteras också i relation till uppfattningar om likvärdighet, baserat i en artikel av Hedman och Magnusson (2018). I denna inledning behandlas även OECD-rapporten *Strength through diversity's spotlight report for Sweden* (Cerna et al., 2019) avseende det som där framkommer om skolämnet svenska som andraspråk.

Därefter redogör vi för och diskuterar främst tre nationella kontexter, Norge, England och USA beträffande undervisning i *norska som andraspråk* (noa) respektive *English as an Additional Language* (EAL). Norge är ett givet fokus för översikten som ett grannland med många beröringspunkter med Sverige. Norge har tidigare haft en stadieanpassad kursplan i norska som andraspråk (noa) men har övergivit den tidigare organisationen av andraspråksundervisning och därmed valt en annan väg än Sverige. Vi belyser de motiv som låg till grund för utvecklingen samt något av dess konsekvenser. England fokuserar vi av liknande skäl, där andraspråksämnet EAL på liknande sätt som i Norge avvecklats. Även detta har belysts av forskare, både de processer som låg bakom och vad avskaffandet lett till rörande exempelvis lärarförsörjning, organisation och undervisning för flerspråkiga elever.

Bilaga 3

Andraspråksforskningen tenderar att ha en kraftig snedvridning mot anglosaxiska perspektiv, varför utbildningspolitiska skeenden gällande språkundervisning i länder som England och USA får särskilt stort genomslag. Därför tar vi även upp exempel från USA, främst genom att belysa ett längre etnografiskt forskningsprojekt om undervisning i English as a Second Language (ESL) för nyanlända elever (Talmy 2010, 2011, 2015). Studien tarvar en genomlysning då den har fått genomslag i diskussioner om andraspråksundervisning i Sverige och därmed bidragit till vår förståelse för vad andraspråksundervisning kan innebära. Vi belyser både de ideologiska och mellanmänskliga processer som kan aktualiseras i ett andraspråksämne och de skillnader i förutsättningar och organisation som gör att de slutsatser som kan dras om detta amerikanska exempel inte entydigt kan överföras till svenska som andraspråk. Slutligen diskuterar vi genom fler nedslag i forskning ytterligare exempel från USA, som ger en annan bild av ESL i USA, samt från Grekland och Spanien. Till skillnad från USA, liknar immigrationen i dessa två europeiska länder i högre grad svenska förhållanden avseende mottagande av människor på flykt. En ytterligare likhet med Sverige är att undervisningsspråket inte är engelska, vars globala utbredning ger det särskilda förutsättningar.

Efter redogörelsen för vart och ett av länderna följer en summering med utblickar mot svenska förhållanden. Översikten avslutas med en diskuterande del där redogörelserna återigen relateras till svenska som andraspråk.

Underlaget för översikten utgörs huvudsakligen av forskningsstudier baserade i etnografiska data samt textstudier. Gällande Norge har vi därutöver använt viss myndighetsrapportering rörande andraspråksämnet. Sammantaget ger exemplen en bild av komplexiteten i andraspråksundervisning, både avseende diskurser om andraspråksundervisning och praktiker inom ämnena. Vår förhoppning är att exemplen även ger insikt i betydelsen av att relatera diskurser om andraspråksämnen till deras respektive kontexter, såväl ideologiska som didaktiska, i linje med en ekologisk syn på språkundervisning och -lärande (se t.ex. Duff & May, 2017; även Blossing, 2000).

I denna översikt fokuserar vi således på forskning som specifikt berör andraspråksundervisning av ett majoritetsspråk som ett skolämne. Därutöver finns dock mycket forskning om undervisning och lärande på och genom ett andraspråk i andra skolämnena, där fokus ligger på hur lärare kan undervisa om språkliga dimensioner i skolans alla ämnen för att underlätta ämnes-

lärande. Sådan forskning är inte minst stark i Australien, där en framträdande gren är genrepedagogik, som baseras i systemisk-funktionell lingvistik och utvecklats för användning i pedagogiska sammanhang av namnkunniga forskare som Jim. R. Martin eller, i USA, Mary Schleppegrell. Genrepedagogiken har i olika tappningar vunnit insteg i svensk skola, bl.a. företrädd av Pauline Gibbons. Forskningsinriktningen, som fokuserar avancerad litteracitet och språkanvändning i specialiserade sammanhang som skolan, har i Sverige i hög grad influerat andraspråksfältet och inspirerat många lärare att arbeta med skolämnenas språkliga dimensioner. Många lärare i svenska som andraspråk har t.ex. på olika sätt tillämpat genrepedagogik som arbetsätt i skrivundervisning och *Reading to Learn* i läsning, liksom tagit till vara inriktningens insikter om språkbruk i olika kontexter för bedömning eller textsamtal. Detta arbetsätt inom skolämnet svenska som andraspråk ska dock särskiljas från det som ofta benämns ”språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt” i andra ämnen, där ämneslärare uppmärksammar språkliga konventioner och språklig komplexitet i sina ämnen för att stötta elevers ämneslärande.

Att arbeta med språkliga dimensioner i ämnesundervisning är således inte samma sak som andraspråksundervisning i den bemärkelse vi diskuterar här. Varför det är olyckligt att blanda samman de här olika undervisningsansatserna, språklig stöttning i ordinarie ämnesundervisning och långsiktig andraspråksundervisning, är något vi kommer tillbaka till nedan. Bland annat kan en utbildad lärare i svenska som andraspråk antas nå en större fördjupning och mer mångfacetterad användning av genrepedagogiken på grundval av sina kunskaper om språk, språkutveckling, bedömning och språkundervisning.

Avseende anglosaxisk kontext är också Kanada ett land som förknippas med forskning om andraspråksundervisning, vilken initialt baserades i de tvåspråkighetsprogram som tidigt inrättades. Fokus för denna översikt är dock inte heller sådana tvåspråkighetsprogram, i t.ex. Kanada, USA eller Finland. Vi kommer däremot att återkomma till de flerspråkighetsperspektiv som varit starkt framträdande i kanadensisk forskning, inte minst utifrån den profilerade tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins och hans begrepp *additiv tvåspråkighet*. Begreppet utgår ifrån att kompetenser i olika språk hos en individ befinner sig i ett ömsesidigt beroendeförhållande, vilket medför att tidigare inlärd språkkunskaper hos individen underlättar lärande av nya språkkunskaper, särskilt avseende skolans språkbruk och register. Utifrån ett sådant antagande främjas individens språkutveckling och lärande av undervisning i såväl förstaspråket/modersmålet/minoritetsspråket som andraspråket/majoritetsspråket. Undervisning på minoritetsspråket antas inte heller ske på bekostnad av lärande på och genom majoritetsspråket utan snarare främja ett sådant lärande. Detta är viktigt att påpeka då motsatsen ofta

hävdas i språkassimilatoriska diskurser. En ensidig undervisning av nationella majoritetsspråk, på bekostnad av undervisning i minoritetsspråket, är således inte i linje med en additiv flerspråkighet (se Cummins, 2017). På samma sätt kommer vi även att relatera vår diskussion till begreppet *pedagogiskt transspråkande*, från forskning inom spansk-engelsktalande tvåspråkighetsprogram i USA, som exempel på främjande av en mer dynamisk språksyn i undervisningen (se t.ex. García, 2009). Vi vill därigenom belysa betydelsen av flerspråkighetsperspektiv inom andraspråksundervisning (jfr Hedman & Magnusson, 2019, som analyserat den roll flerspråkighetsperspektiven i svenska som andraspråk kan spela för elever och lärare).

Studierna ger vidare insikter i forskning om andraspråksundervisning i de aktuella länderna, även om den rapporterade undervisningen i vissa fall mer liknar svenska förberedelseklasser och/eller språkintrödnin g än skolämnet svenska som andraspråk. Som framkommit är en forskningsbaserad översikt avhängig den forskning som finns. I Europa, liksom i många andra länder, finns ett starkt fokus på nyanlända elever. Forskningens fokus på nybörjarundervisning gäller i viss mån även Sverige, i synnerhet under senare år, då nyanlända elevers utbildning och lärande tilldragit sig forskningsintresse. Ett så långsiktigt ämne som svenska som andraspråk, med mål lika höga som svenskämnet/motsvarande språkämne, finns däremot inte såvitt vi känner till, eller är mycket ovanligt. Sverige har dock även sedan inrättandet av nuvarande andraspråksämne en lång tradition av andraspråksundervisning för barn och vuxna som immigrerat till Sverige. Det finns därmed en samlad kunskap och tradition att värna och utveckla, vilket vi också belyser i översikten. Samtidigt kan vi konstatera att forskning om skolämnet svenska som andraspråk och dess undervisningspraktiker inte är omfattande (jfr Hedman & Magnusson, 2018, 2020a, b).

Skolämnet svenska som andraspråk

Organisation av undervisning för flerspråkiga elever samt lärarutbildning

Skolämnet svenska som andraspråk inrättades 1995 med egen kurs- respektive ämnesplan i grundskolan och gymnasiet. Svenska som andraspråk anordnas enligt Skolförordningen (SFS 2011:185, 5 kap, § 14) ”vid behov” och ersätter ämnet svenska. Svenska som andraspråk kom därmed att utgöra del i en konstruktion med två svenskämnen, som båda ger behörighet till gymnasieskola och högre utbildning. Elever i grundskolan hänvisas till ämnet svenska som andraspråk utifrån en behovsbedömning medan ämnet är valfritt i gymnasiet. Unikt i internationellt perspektiv är ämnenas parallella struktur, där andraspråksämnet har lika höga, om än

inte helt likalydande, mål som svenska och där båda ämnena har språk och litteratur som centralt innehåll. Inbyggt i ämnet finns således en långsiktighet som, oss veterligen, saknar motsvarighet i andra länder (se dock exemplet Norge nedan avseende tidigare kursplan i norska som andraspråk).

Behörighet i svenska som andraspråk erhålls antingen genom ämneslärarutbildning för högstadiet, gymnasieskolan och SFI¹ eller genom fristående behörighetsgivande kurser i svenska som andraspråk. För behörighet i svenska som andraspråk krävs idag 30 högskolepoäng (hp) i svenska som andraspråk utöver lärarutbildning för undervisning i låg- och mellanstadiet. För behörighet att undervisa i svenska som andraspråk krävs som del av eller utöver lärarutbildningen 45 hp för högstadiet, och för gymnasieskolan 90 hp, medan SFI endast kräver 30 hp. Ofta påtalade inkongruenser rörande behörighet är att svenska som andraspråk krävs i låg- och mellanstadiet samtidigt som sådan behörighetsgivande utbildning inte ingår i grundläroprogrammet; att det för behörighet i svenska som andraspråk krävs färre hp än för motsvarande behörighet i svenska samt att behörighetskraven är för lågt ställda, exempelvis i låg- och mellanstadiet liksom i den komplexa undervisningsformen SFI.

Svenska som andraspråk före 1995

Med följande redogörelse för ämnets utbildningspolitiska utveckling i Sverige före 1995, utifrån Gunnar Tingbjörns (2004) historiska återblick, avser vi att belysa hur lång tid det tar att bygga upp kunskap och kompetens nödvändig för ett skolämnes införande. Redogörelsen illustrerar också, som nämnts, att svenska som andraspråk undervisats långt före 1995 samt att ackumulerad kunskap i hög utsträckning byggts upp med utgångspunkt i undervisningspraxis (Tingbjörn, 2004, s. 745). Redan 1973 gick det att läsa 20 poäng² i ”svenska för invandrarundervisning” inom lärarutbildningen (jämför benämningen ”YRK-en”), som senare kom att följas av fortsättnings- och fördjupningskurser. Termen *svenska som andraspråk* infördes 1982 (förutom för den introduktionskurs som fanns för vuxna invandrare som kallades *svenska för invandrare/sfi*, Tingbjörn, 2004, s. 749). År 1987 blev svenska som andraspråk ett eget ämne i

¹ Ämneslärarprogrammet med inriktning gymnasieskolan och vuxenutbildning med svenska som andraspråk som förstaämne omfattar 120 hp svenska som andraspråk och ger behörighet till undervisning i dessa skolformer liksom i högstadiet. Oaktat om studenten undervisar i högstadiet, gymnasieskolan eller SFI efter utbildningen har han/hon således läst mer svenska som andraspråk än vad som formellt krävs för behörighet. Ämneslärarutbildningen med inriktning årskurs 7–9 omfattar 90 eller 60 hp svenska som andraspråk, beroende på om svenska som andraspråk är första- eller andraämne.

² De tidigare poängen motsvarade en termins studier, dvs. dagens 30 högskolepoäng.

grundskollärautbildningen (för 4–9-lärare och 1–7-lärare, motsvarande två terminers studier, s. 751f). Några år senare, 1989, inrättades sva som ett ämne med egen kursplan i ungdomsgymnasiet och vuxengymnasiet, men utan att ge behörighet till vidare studier (s. 754). Under 1990-talet noterar Tingbjörn ökade hinder för en organiserad undervisning i svenska som andraspråk, som del av en aktiv tvåspråkighetspolicy tillsammans med modersmålsämnet. Påtalade orsaker var de rådande ekonomiska åtstramningarna och inträdet av ett högerpopulistiskt parti, Ny Demokrati, i riksdagen (Tingbjörn, 2004, s. 754f). De kursplaner i ämnet som utarbetades redan 1993 röstades ned till förmån för en kort skrivning i Skollagen om rätten till stödundervisning i svenska för elever med annat modersmål än svenska (s. 756). Som en följd prioriterades svenska som andraspråk ned i skolan som helhet och färre ville studera ämnet inom lärarutbildningen (s. 756). År 1994 togs även sva bort som kärnämnade i gymnasiet. Via en mobilisering av språkforskare och språkdidaktiker och en ny skolminister (Ylva Johansson), som ställde sig positiva till ett skolämne i svenska som andraspråk, kom dock en vändning som ledde till att sva från den 1 juli 1995 blev eget ämne med dagens ämneskonstruktion (s. 757).

Problem identifierade av OECD i organisationen av svenska som andraspråk

Organisationen och designen av svenska och svenska som andraspråk har varit intakt sedan 1995 om än inte utan problem, vilket bland annat framkommer i OECD-rapporten från 2019 (Cerna et al., 2019). Den parallella konstruktionen kräver t.ex. likvärdighet mellan ämnena avseende innehåll, men med skillnader som relaterar till att en elevgrupp lär sig svenska som ett andraspråk medan en annan inte gör det. Det är emellertid svårt att förklara den olikhet som finns mellan svenskämnen avseende litteraturundervisning, som i nuvarande konstruktion fått substantiellt mer plats i svenskämnet. Denna bristande likvärdighet har också påtalats i forskning (t.ex. Economou, 2015a, 2015b, 2018), och i ovan nämnda OECD-rapport (Cerna et al., 2019). Ett annat problem som tas upp både i OECD-rapporten och i forskning (Elmeroth, 2006) är att svenska som andraspråk inte omfattar nybörjarundervisning eller bedömningskriterier för nybörjarnivåer i svenska. Ytterligare central kritik i OECD-rapporten, främst baserad på en utvärdering från 2016, är rådande brist på behöriga lärare i svenska som andraspråk samt att ämnet tenderar att ha låg status (s. 84, *vår övers.*; se Utbildningsdepartementet, 2016, s. 84). I rapporten konstateras också svårigheter att utvärdera undervisningen i ämnet, eftersom mycket lite forskning finns om undervisningspraktiken. OECD-rapportens genomlysning av ämnet svenska som andraspråk avslutas med en hänvisning till Vetenskapsrådets rapport (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012) och de rekommendationer som där finns om att arbeta med att ”utveckla ämnet vidare och fokusera

Bilaga 3

på fördelarna med att lära sig språk i en specialiserad undervisningskontext såsom svenska som andraspråk” (Cerna et al., 2019, s. 85, *vår övers.*).

Argument i forskning för ämnets införande

För att bidra med ökad klarhet till rådande ämneskonstruktion lyfter vi här två centrala utgångspunkter för ämnets införande (se även Hedman & Magnusson, 2018). Den ena rör betydelsen av explicit och långsiktig andraspråksundervisning, utifrån andraspråksforskning, som betonar att utveckling och lärande av skolans register på och genom ett andraspråk tar tid (se Lindberg & Hyltenstam, 2013). Den andra utgångspunkten anfördes tidigt i diskussionen, där svenska som andraspråk, tillsammans med modersmålsämnet, sågs kunna bidra till att utveckla funktionell tvåspråkighet hos landets nya medborgare (Tingbjörn, 2004). I Sverige bäddades således andraspråksämnet tidigt in i en tvåspråkighetsdiskurs, där assimilation inte ingick som målformulering (se även exemplet Norge nedan).

I de tidiga argumenten för en långsiktig och specifik andraspråksundervisning betonades med andra ord språkets betydelse och inkludering i form av alla elevers möjligheter att tillägna sig undervisningsspråket för lärande i skolan och deltagande i samhället. Dessa grundprinciper underbygger ämnet oaktat de tillämpningsproblem och andra typer av problem som ämnet behäftats eller associerats med.

Som vi kommer att se av exemplen Norge och England i det som följer, finns ytterligare viktiga aspekter av ett andraspråksämne. En är lärarutbildning för andraspråkslärare, vilket borgar för kvalitet i undervisningen. En annan är betydelsen av en separat kursplan för andraspråksämnet för att säkra undervisningens innehåll och didaktik.

Kritik av svenska som andraspråk och konceptioner om likvärdighet

Centralt i relation till den internationella forskningen om andraspråksundervisning, liksom för jämförelser mellan andraspråksundervisning i Sverige och andra länder, är den kritik som riktats mot svenska som andraspråk. Vi bygger denna redogörelse på Hedman och Magnusson (2018), som analyserar diskurser inom det akademiska fältet om svenska som andraspråk i relation till uppfattningar om *likvärdighet*. Förespråkarna för svenska som andraspråk bygger enligt Hedman och Magnussons analys på en konception av likvärdighet som ”lika möjligheter” (efter Westling Allodi, 2007), där svenska som andraspråk tänks erbjuda en undervisning anpassad för att tillgodose andraspråkstalande och flerspråkiga elevers specifika behov

för att utveckla svenska och en flerspråkig repertoar. Forskarna inom denna ”sva-diskurs” varnar för blindhet inför olikhet och identifierar skolans enspråkiga norm och oförmåga att se flerspråkighet som en resurs som grundläggande problem. Det Hedman och Magnusson benämner ”inkluderingsdiskursen” bygger istället på likvärdighet som ”samma för alla” (jfr Westling Allodi, 2007). Enligt Hedman och Magnussons analys fästs här mindre uppmärksamhet vid särskilda undervisningsbehov förknippade med andraspråksutveckling och frågor om språk lämnas därhän. I stället kritiseras svenska som andraspråk för det särskiljande av elever som ämnesuppdelningen svenska/svenska som andraspråk medför. Inom denna diskurs riktas ljuset mot stigmatisering av elever i svenska som andraspråk liksom mot utanförskap.

Centralt i relation till internationella strömningar är även de korsande diskurser som Hedman och Magnusson (2018) också urskiljer. Återkommande förslag i relation till svenska som andraspråk har inneburit att den nuvarande konstruktionen med två parallella svenskämnen överges till förmån för ett nybörjarämne i svenska som andraspråk som följs av ett ”vidgat svenskämne” avsett för alla elever utom de som läser nybörjarsvenska. En andra del i denna argumentation är, i Hedman och Magnussons analys, att lärare i allmänhet skulle genomföra någon form av språkundervisning i sina ämnen, där även andraspråkstalande elevers behov skulle tillgodoses. Båda tendenserna återfinns internationellt, vilket vi återkommer till nedan.

De diskurser som diskuteras bygger i olika grad på empiriskt underlag, och i vissa fall förs argumentationen snarare utifrån förslag än empiri. Generellt uttryckt kan de som argumenterat inom ”sva-diskursen” sägas basera sina argument i forskning om andra- och flerspråkig utveckling medan ”inkluderingsdiskursen” bl.a. baseras på elevers upplevelser av andraspråksundervisning eller underlag rörande organisation av ämnena. I flera fall har förslag som rör utbildningspolicy främst relaterat till internationella studier och inte empiri från svensk undervisning.

Exemplet Norge

Norskämnet har genomgått flera förändringar och omfattar idag flera kursplaner inom ramen för en gemensam läroplan, den ”ordinære læreplanen i norsk” (NOA, 2014, s. 76). I det som följer skisseras denna utveckling med särskilt fokus på norska som andraspråk.

Bilaga 3

Den första kursplanen i norska som andraspråk 1987

Den första kursplanen i norska som andraspråk kom 1987, vilken Kulbrandstad (1999) beskriver som ”epokgörande” för elever från språkliga minoriteter (s. 63). Funktionell tvåspråkighet och flerkulturell tillhörighet utgjorde del av målen och både ämnena *norska som andraspråk för språkliga minoriteter* och *modersmål för språkliga minoriteter* infördes. Den språkideologiska underbyggnaden liknar således den som hävdades bland språkforskare i Sverige vid samma tidpunkt (jfr Tingbjörn, 2004), vilken var inspirerad av tvåspråkighetsforskningen i Kanada. Med denna kursplan kunde elever dels följa norska som andraspråk genom hela grundskolan, dels kunde elever som var ”vana vid att tala norska” också välja norskämnet, genom samråd mellan föräldrar och skolan (se Kulbrandstad, 1999, s. 67). Elever som kom till Norge under skolåldern skulle också få särskild språkundervisning på nybörjarnivå i norska innan de började i norska som andraspråk (s. 59).

En ny kursplan med fast timplan (L97)

Senare, 1998, följde en ny kursplan i norska som andraspråk för språkliga minoriteter (L97), vilket till dels berodde på att den norska skolan blev 10-årig och målstyrd. Elever i grundskolan erbjöds fortsatt tre möjligheter: att studera norska som andraspråk, särskild nybörjarkurs i norska, eller norskämnet (Kulbrandstad, 1999, s. 59). Men till skillnad från tidigare, upprättades nu en kursplan i norska som andraspråk med fast timplan (Kulbrandstad, 1999, s. 78). Syftet var att bättre tillgodose behoven hos elever med annat modersmål än norska och samiska och deras rätt till ”särskild norskundervisning”, som skulle erjudas ”till dess att tillräcklig förmåga i norska finns att följa den vanliga norskundervisningen” (Kulbrandstad, 2005, s. 15, *vår övers.*; Utdanningsdirektoratet, 1998). Den nya kursplanen i norska som andraspråk (L97) omfattade målområdena *lyssna och tala, läsa och skriva, kunskap om språk och kultur* samt *kunskap om språkinläring*, vilket var områden som var anpassade för varje stadium i grundskolan (se Kulbrandstad, 1999). I Kulbrandstad (1999) betonas att kursplanen var ambitiös och borgade för en avancerad undervisning. Elever kunde följa planen genom grundskolan om de fanns ha behov av det. Enligt riktlinjerna valde föräldrar vilken kursplan deras barn skulle följa i samråd med skolan. Kulbrandstad (1999) påtalar dock att enskilda skolor fick stora problem med att vägleda föräldrar i detta val, särskilt utan några typer av kartläggningsmaterial eller stöttande redskap och när många lärare saknade kompetens inom andraspråksfältet (jfr Utdanningsdirektoratet, 2006).

Värt att notera är också att en mer begränsande och instrumentell syn på modersmålsundervisning infördes parallellt vid den här tidpunkten, då det bestämdes att enbart elever med nybörjarfärdigheter i norska skulle få modersmålsundervisning. I den nya läroplanen övergavs således en bevarandemodell av elevers modersmål till förmån för en övergångsmodell till norska, dvs. en mer assimilatoriskt orienterad språkpolitik (se Engen & Kulbrandstad, 1998; Kulbrandstad, 1999), som senare skulle komma att förstärkas (se nedan).

I uppföljande rapporter framkommer dock stora problem med tillämpningen av kursplanen i norska som andraspråk (t.ex. Utdanningsdirektoratet, 2006, 2009, se även Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008), vilka föregick avskaffandet av kursplanen, först i Oslo kommun, där kursplanen tillämpades i störst utsträckning (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 34).

Ett centralt problem var avsaknad av lärarutbildning i norska som andraspråk och att utbildade lärare undervisade i ämnet (enligt Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 35, hade endast 57 av 868 undervisande lärare adekvat utbildning). Några utvärderingar visade också lågt ställda krav i undervisningen, på ett sätt som inte kursplanen gav uttryck för (Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008; Kulbrandstad, 1999). Dessutom höjdes röster som ansåg det pedagogiskt och socialt olämpligt med två kursplaner i ett mångkulturellt samhälle (Kulbrandstad, 1999; Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008).

Avskaffandet av kursplanen L97 baserades på ett treårigt forskningsbaserat projekt initierat av Oslo kommun 2003 (se Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 32), ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis”, med målet att undervisa efter en gemensam kursplan i norska, och därmed utan en kursplan i norska som andraspråk. En anledning var, vilket konstateras i en senare rapport (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5), att kursplanen i norska som andraspråk sammankopplades med låga elevresultat. Mindre uppmärksamhet riktades dock mot de observerade problemen med tillämpningen av kursplanen som den påfallande låga graden av lärare med kompetens att undervisa i ämnet (se även Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008).

Kunnskapsløftet 06

I den kursplaneändring som följde 2005 (Kunnskapsløftet 06) skulle även norskämnet omfatta andraspråksperspektiv: ”Elever som har rätt till särskild norskundervisning efter skollagen § 2–8 ska få undervisning efter anpassning (tilpassing) av läroplanen i norska eller undervisning

Bilaga 3

efter läroplan i norska som andraspråk” (Kulbrandstad, 2005, s. 15, *vår övers.*). Ambitionen med ändringen var också att norskämnet skulle stärkas med minoritetsspråks- och flerkulturella perspektiv, och att sådana perspektiv skulle integreras både i norskämnet och norskläroplanen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 72).

Kunnskapsløftets norskplan har således flera kursplaner inom ramen för en gemensam läroplan, den ”ordinære læreplanen i norsk” (NOA, 2014, s. 76). Elever från språkliga minoriteter har rätt till ”særskilt norskopplæring” – här är beteckningen norska som andraspråk ändrad – fram till att de har ”tillräcklig kompetens” att följa ordinarie läroplan i norska. För elever från språkliga minoriteter ersattes den tidigare kursplanen i norska som andraspråk (L97) med en övergångsplan i *grunnleggende norskopplæring for språklige minoriteter*. I gymnasiet finns även en särskild kursplan för nyanlända elever i gymnasiet med ”kort botid”, ”elever med samisk som førstespråk” och ”norsk for hørselshemmede elever” (se NOA, 2014, s. 76). ”Om nødvendig” har elever i såväl grundskolan som gymnasiet också fortsatt rätt till modersmålsundervisning och/eller tvåspråkigt stöd för ämnesundervisning (NOA, 2014, s. 76; Utdanningsdirektoratet, 1998, se nedan).

Den nya läroplanen för grundläggande norska innebar således en avveckling av en mer långsiktig läroplan med höga och åldersanpassade mål. Den nya läroplanen kom istället att bli en nivåbaserad och åldersneutral övergångsplan, där CEFR:s³ kompetensmål baserades på de fyra första nivåerna A1, A2, B1 och B2, och utan betyg. Kulbrandstad och Kulbrandstad Iversen (2008, s. 45) påpekar att denna förändring genomfördes utan sedvanlig konsultation av vetenskaplig ämnesexpertis, varför den nya läroplanen fortsatt kom att ses med skepsis bland forskare i fältet. Kulbrandstad och Kulbrandstad Iversen (2008) konstaterar också att ett långsiktigt andraspråksämne med egen och åldersanpassad kursplan i högre utsträckning erbjuder adekvata mål för undervisningen (s. 45).

Identifierade problem och brister

Efterföljande rapporter, främst från Utdanningsdirektoratet 2009 (utförd av Rambøll Management), visar ytterligare negativa konsekvenser. Möjligheten att ordna för ”anpassad undervisning” inom norskämnet valdes inledningsvis och fortsatt i långt större utsträckning än

³ <https://europa.eu/europass/sv/common-european-framework-reference>

den nya övergångsplanen (*grunnleggende norskopplæring for språklige minoriteter*), dock främst av organisatoriska skäl. Undervisningsmässiga skäl var däremot underordnade. Ett problem var också att det nya norskämnet kom att indelas i nivåbaserade grupper utifrån läsnivå (se Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008, s. 43), med inplacering i grupper utifrån lästest normerade på förstaspråkstalare av norska. Bristande tillgång till adekvata kartläggningsmaterial har också medfört att elever i behov av att följa kursplanen i norska som andraspråk inte fått det (Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008, s. 43). För de elever som följer *grunnleggende norskopplæring* lyfts i rapporterna från 2006 och 2009 särskilt problemen med övergången till norskämnet, som ska ske när en viss behärskningsnivå uppnåtts. I det avseendet konstateras stora skillnader mellan kommuner och skolor (t.ex. Utdanningsdirektoratet, 2006, Rogde, Daus, Pedersin, Vaagland, & Federici, 2019).

Kulbrandstad och Kulbrandstad Iversen (2008) varnade således tidigt för användningen av olämpliga test som gör att minoritetsspråkstalande elever riskerar att få en icke utmanande undervisning med lågt ställda förväntningar inom ramen för det nya norskämnet. Olämpliga test har också använts för att avgöra timplan i gymnasieskolan för enskilda elever, liksom för vilka ämnen eleven ska läsa (se längre ned). De aktuella testen har inte heller tagits fram för dessa syften utan istället utformats för elever i grundskolan eller, som nämnts, för förstaspråksanvändare av norska (jfr García & Kleifgen, 2010, om orättfärdiga konsekvenser av att andraspråksanvändning bedöms med test utformade med bas i förstaspråksanvändning).

Kulbrandstad och Kulbrandstad Iversen (2008, s. 51) konstaterar vidare att den anpassade undervisningen i norskämnet inte motsvarar andraspråksundervisning, eller en undervisning där kopplingen till elevers flerspråkighet synliggörs, på ett sätt som sker inom ramen för ett andraspråksämne. Dessutom går det inte att utläsa från statistiken vilken typ av undervisning som avses för elever i grundskolan som får ”saerskilt norskopplaering” (Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008, s. 42), vilket försvårar utvärdering. En grundläggande svårighet med de negativa resultaten från 2009 är således att rapporten sägs avse norska som andraspråk, medan tillämpningen av den lag som undersöks i själva verket avser olika organisationsformer, såsom ”anpassad undervisning” inom ramen för norskämnet. Eftersom flest elever följer den ordinarie norskplanen med anpassningar, blir det missvisande att ensidigt hänvisa negativa resultat till läroplanen i norska som andraspråk (Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008, s. 42–43).

Bilaga 3

De tidiga rapporterna pekar också på hur problemen med få lärare med kompetens i andraspråksundervisning kraftigt bidragit till att kursplanen i norska som andraspråk/grundläggande norska underutnyttjats över tid. Tillämpningen har varit särskilt problematisk i gymnasiet, där kursplanerna för språkliga minoriteter använts i lägst utsträckning (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 9). Skolledare har också avstått från att låta nyanlända elever följa den specifika läroplanen i gymnasiet för nyanlända med ”kort botid” då eleverna ofta inte uppnått nivå tre i det europeiska ramverket. Eleverna har därmed blivit kvar i denna övergångsundervisning utan att kunna fortsätta till ordinarie undervisning och få slutbetyg (s. 28). Brist på slutbetyg i grundläggande norska har således orsakat problem, särskilt i gymnasieskolan (s. 38).

I Tabell 1 presenteras de tre olika kurs-/läroplanerna översiktligt.

Tabell 1: Översikt över tre kurs-/läroplaner i Norge

Kursplan i noa 1987	Kursplan i noa 1998 (L97)	Läroplan 2005 (Kunnskapsløftet 06)
Funktionell tvåspråkighet och flerkulturell tillhörighet del av målen: kursplan i <i>noa</i> resp. <i>modersmål för språkliga minoriteter</i> (hela grundskolan); övergång till norskämnet utifrån hemskola-samråd; nyanlända skolelever i nybörjarundervisning > ”epokgörande” (Kulbrandstad 1999); men ingen lärarutbildning i noa	Kursplanen egen timplan (i 10-årig och målstyrd skola) åldersanpassade målområden: <i>lyssna & tala; läsa och skriva; kunskap om språk och kultur; kunskap om språkinlärning;</i> brist på kartläggningsmaterial; endast nybörjare i norska får läsa modersmål	Inom norskämnet, rätt till <i>särskild norskundervisning</i> och en åldersneutral ej betygssatt övergångsplan i <i>grunnleggende norsk-opplæring;</i> i gymnasiet särskild kursplan för <i>nyanlända elever med kort botid och elever med samisk som førstespråk;</i> intention att införa minoritetspråks-/flerkulturella perspektiv i norskämnet

Noterbart är att stödet för modersmålsundervisning och tvåspråkig studiehjälpen på modersmålet ytterligare försvagats. Även om elevers rätt till modersmålsundervisning fortsatt kvarstår ”om sådana behov finns” (Utdanningsdirektoratet, 1998, § 2–8, § 3–12), har behoven inte tillgodosetts i tillräckligt stor utsträckning och kritik har riktats mot att kommuner kraftigt

Bilaga 3

prioriterat ned dessa insatser (t.ex. Utdanningsdirektoratet, 2009, se även Rodrick Beiler, 2021; Steinkellner, 2017).

Även rapporter publicerade efter 2019 visar tydligt att problemen med bristande kompetens i andraspråksdidaktik kvarstår. I en rapport från 2019 (Rogde et al., 2019) genomfördes en enkätundersökning av 472 skolledare i grundskolan och 72 i gymnasiet i olika kommuner i Norge. Enligt skolledarna svarade enbart 47 % att de inte har någon lärare med formell kompetens att undervisa i norska som andraspråk/andraspråksdidaktik, medan 74 % angav att 1–5 % av lärarna har sådan formell kompetens. Ännu lägre formell kompetens angavs avseende flerkulturell pedagogik. Dessa kompetenser verkade också vara samlade till de större kommunerna Oslo och Åkershus. Vidare hävdade enbart 54 % av skolledarna i grundskolan och 56 % i gymnasiet att det finns lärare på skolan som har formell kompetens att bedöma om en elev som har ”särskild norskundervisning” kan gå över till att läsa efter den ordinarie kursplanen i norska.

Bedömning av nyanlända elever

I Norge har nyanlända elever som avslutat grundskola i Norge eller annat land rätt till gymnasieutbildning. Rektor fattar beslut om eleverna ska få ”särskild språkundervisning” liksom vilket bedömningsverktyg som ska användas för att avgöra behovet, utan vägledning från skolmyndigheter eller liknande. Kjelaas, Eide, Sjølset Vidarsdottir och Abraham Hauge (2020) undersökte det test som användes vid en gymnasieskola vid kartläggning av nyanlända elever. Testresultaten hade centrala konsekvenser då det låg till grund inte bara för beslut om elevernas rätt till ”särskild språkundervisning” utan också för om eleverna skulle gå studie- eller yrkesförberedande program samt om studiegången skulle anpassas, vilket innebar förlängd studietid samt färre skolämnen. Det kartläggningsverktyg som användes på skolan gavs ut av ett förlag och inte av exempelvis en skolmyndighet med stöd av forskare.

Viktiga begrepp i studien är *riktighet* och *rättvisa* (eng. *fairness/justice*; McNamara & Ryan, 2011), vilka avser dels huruvida testet mäter det som det ska mäta samt sådant som är relevant för verksamheten (riktighet), dels om det används på ett etiskt riktigt sätt (rättvisa). Forskarna urskilde flera problem med testets riktighet, då det var utformat för att testa ordförråd, läsförståelse samt kunskaper i matematik och engelska hos förstaspråkstalande elever i årskurs 5–10 utan anpassning till andraspråksanvändning. En annan problematisk faktor var att skolan själv, till synes utan tydliga bedömningsteoretiska eller språkvetenskapliga motiv, beslutat om de

Bilaga 3

procentsatser riktiga svar som gav rätt till olika program och anpassningar. Även det faktum att testformatet var obekant för eleverna bidrog, enligt Kjelaas et al. (2020), till testets bristande riktighet, då förmågan att bemästra testet som sådant inte är en relevant färdighet för att klara norsk skolgång. Forskarna ifrågasatte även testets roll för rättvisa utbildningsmöjligheter (rättvisa), då den typ av placering av eleverna i olika typer av program inte ansågs vara till gagn för dem eller ha deras bästa i sikte.

Summering

Av den utveckling som skisserats ovan kan man konstatera att den mer långsiktiga kursplanen i norska som andraspråk som utformades 1997 inte riktigt kom att realiseras i praktiken (se även Kulbrandstad, 1999), bland annat för att lärare inte utbildades att undervisa i ämnet. Mycket få elever har också undervisats enligt den efterföljande kursplanen i grundläggande norskundervisning, dels för att det alltså finns mycket få lärare med kompetens att undervisa i ämnet, dels för att en lärarutbildning i norska som andraspråk saknas. Otypliga och inadekvata kartläggningsmaterial för att bedöma när elever ska gå över till norskämnet har också gjort att man avstått ämnet (se Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008). Även om Rogde et al. (2019) rapporterar om pågående nationella kompetensutbildningsinsatser såsom ”integrering genom kunskap” (2019–2022), visar samma rapport att graden av kompetens i andraspråksdidaktik (inkl. flerkulturella perspektiv) fortsatt är alarmerande låg i skolorna.

Problemen med anpassning inom ett vidgat norskämne kan sammanfattas som följer:

- elever med minoritetsspråklig bakgrund nivåindelas och bedöms med instrument som inte är anpassade för elevgruppen,
- avsaknad av lärarkompetens och inadekvata kartläggningsmaterial gör att elever i behov av andraspråksdidaktik inte får det,
- ”det vidgade norskämnet” saknar utrymme att tillgodose elevers behov av andraspråksundervisning där flerspråkiga perspektiv tillvaratas.

Som framkommit är det generellt svårt att utvärdera utbildningsinsatser inom ramen för ”särskild norskundervisning” då denna kan organiseras på flera sätt. Adekvat statistik saknas. Utvecklingen visar också en förskjutning rörande modersmålsundervisning. Från början utgick man från en bevarandemodell, där strävan var att utveckla elevers förstaspråk/modersmål parallellt med norska som en additiv resurs och inte på bekostnad av modersmålet (se t.ex.

Cummins, 2017). Denna bevarandemodell har ersatts av en mer assimilatorisk diskurs där undervisning på och genom modersmålet endast är temporär, inbäddad i en övergångsmodell.

Exemplet England

Framställningen rörande utvecklingen i England grundas i studier av Constant Leung (2012, 2016, 2019; Rampton, Leung, & Cooke, 2020), professor i *Educational Linguistics*, samt Angela Creese (2005, 2010), professor i *Education*. Leung beskriver de processer som varit i spel i relation till andraspråksämnet i England, med bas i policydokument och forskning. Det som är centralt i relation till svenska förhållanden är de skeenden och motiv som ledde till att man avvecklade andraspråksundervisning som specifik praktik till förmån för *mainstreaming* av ESL/EAL-elever,⁴ dvs. att andraspråkstalande elever placeras i ordinarie undervisning. I relation till denna utveckling, där undervisning i och om språk ålades ämneslärare eller skulle genomföras i tvålärarsystem inom ämnesklassrummets ramar, är Creeses studier av intresse. Creese undersökte undervisningen i naturkunskapsklassrum där EAL-lärare gav språklig stöttning till EAL-elever, med fokus på kvaliteten i den språkundervisning som genomfördes liksom de skillnader i status som fanns mellan det naturvetenskapliga och det språkliga innehållet.

Enligt Leungs (2016) redogörelse fanns i England sedan 1950-talet särskilda undervisningsarrangemang för nyanlända elever, i form av olika typer av klasser i nybörjarengelska. Det saknades en nationell organisation, varför den lokala variationen var stor, och undervisningen kunde både anordnas i särskilda språkcentra eller inom skolorna. Leung kallar erbjudandena ”begränsade” (s. 160). Målet var att eleverna skulle vara kort tid i sådana klasser, exempelvis ett år, för att sedan övergå till ordinarie undervisning. Systemet sattes under lupp under 1970-talet i en process som sedan pågick under påföljande decennier. Man ifrågasatte huruvida undervisningen förberedde eleverna på bästa sätt för ordinarie undervisning, men därutöver

⁴ I enlighet med Leungs framställning, används beteckningen ESL/EAL-elever/-ämne, vilka båda använts i England. Termen ”English as an Additional Language” (EAL) ersatte i England ”English as a Second Language” (ESL) i beteckningar för undervisning, elever och lärare. Motsvarande term har inte vunnit insteg i Sverige, även om synpunkter även här framförts att ”andraspråk” kan vara missvisande, i bemärkelsen att svenska inte är det andra språket för många elever utan likaledes kan vara deras tredje, fjärde eller femte språk. För många elever är det därutöver inte självskrivet huruvida svenskan är det ”andra” språket och att ett annat språk entydigt skulle vara det ”första” språk de lärt sig eller det ”starkaste” språket, då deras språkliga repertoar kan vara mer flexibel.

skedde också ett antal förskjutningar ideologiskt och teoretiskt (s. 161). I relation till svensk andraspråksundervisning i dag är värt att notera att kvaliteten på denna ESL/EAL-undervisningen kan ha haft brister, liksom att andraspråksundervisningen generellt utvecklats sedan 1900-talets andra hälft. Vad som däremot blir relevant i detta sammanhang är Leungs problematisering av *mainstreaming* som tendens, de mekanismer som låg bakom liksom det faktum att England inte valde att utveckla ESL/EAL-undervisningen (jfr t.ex. även Harklau, 1994, som också diskuterar vanliga uppfattningar om *mainstream* som mest gynnsamt för andraspråksutveckling). De ideologiska förskjutningar som Leung analyserar är av intresse även i relation till svenska förhållanden, både för att förstå debatter om flerspråkiga elevers utbildning i Sverige och för att värdera de förändringar som gjordes i England.

Motstånd mot särskilda undervisningsgrupper för ESL/EAL-elever

En komponent i de processer Leung analyserar var att man ifrågasatte att andraspråkstalande elever undervisades i separata enheter och särskilda språkklasser. I opposition mot ett bristperspektiv på ESL-elever som funnits (Leung, 2016) förespråkades att andraspråkstalande elever skulle integreras i ordinarie skolverksamhet, vilket skedde parallellt med en generell inkluderingssträvan i det engelska utbildningssystemet. Parallellt med detta tillkom en medvetenhet om rasism och diskriminering, där man beförde att separeringen av elever kunde uppfattas som rasistisk (exempelvis i en skrivelse från *Ministry of Education* från 1963). Leung (2019) identifierar två rapporter som särskilt centrala i denna diskurs om rasism och andraspråksundervisning. En kommission, *The Commission for Racial Equality* (CRE, 1986), menade i en rapport publicerad 1986 att separat undervisning av ESL/EAL-elever i särskilda grupper i särskilda enheter kunde ”jämföras med rasism gällande utfall” (s. 309; *vår övers.*). Konsekvenserna för ESL/EAL-undervisningen av rapporten blev omfattande och ledde enligt Leung till att de statligt finansierade separata EAL-enheterna övergavs (s. 309). Den andra rapporten kallas *Swann-rapporten* (DES, 1985), vilken med Leungs ord förordade ”pluralistisk integrering” (s. 310), där Storbritannien liknades vid en ”gemenskap av gemenskaper” (ibid.). Vad gäller språkundervisning, argumenterade man mot separat undervisning för andraspråkstalande elever och för språklig mångfald som berikande för skolan som helhet.

Uppfattningar om språk i argumentationen för mainstreaming

En del i argumentationen för *mainstreaming* i Swann-rapporten är att språkutveckling presenteras som en aspekt av alla elevers utbildning (Leung, 2019, s. 310). ESL/EAL framställs därmed som delmängd i frågor om språkanvändning och språkutveckling hos elever generellt. Paradigmet prioriterade ”social integrering ... genom medlemskap i *mainstream*-processer” (s. 310; *vår övers.*) där olikhet tonas ned (ibid.). Därmed förringades särskilda undervisningsbehov för ESL/EAL-eleverna:

The prioritizing of the social and socializing aspects of education in the rhetoric of this form of pluralism made it possible to downplay the significance of the different language and language learning needs of EAL students and to direct attention to the common communication needs (Leung, 2019, s. 310).

Mainstreaming överordnades enligt Leung lärande och undervisning i engelska i denna ”primärt sociala integrering” (2019, s. 310) och det centrala blev hur ESL/EAL-eleven kunde dra nytta av *mainstream*-klassrummet (ibid.). ESL/EAL som en specifik fråga inom läroplanen blev överflödiga (ibid.).

Leung (2016) urskiljer två huvudsakliga teoretiska antaganden om språk som centrala i argumentationen. Det ena hämtas från den amerikanske lingvisten Stephen Krashen, där man tog fasta på idén om ”language acquisition”, som i Krashens hypotes är en i hög grad omedveten process som sker i meningsfull språkanvändning. Denna skiljs hos Krashen från ”language learning”, som avser det medvetna lärandet av ett (främmande- eller andra-)språk, såsom grammatiska regler och glosor, vilket typiskt sker i formell undervisning. Leung (2016) menar att hypotesen om ”language acquisition” – i vad som får ses som en tolkning av Krashens teoretiska antaganden – togs som intäkt och underlag för att språkutveckling hos ESL/EAL-elever främjas av den både meningsfulla och kunskapssökande språkanvändning som sker i ämnesklassrum. Ett andra antagande om språkutveckling hämtades enligt Leung (2016) från den kanadensiske flerspråkighetsforskaren Jim Cummins övergripande distinktion mellan två typer av andraspråksanvändning, BICS och CALP (Cummins, 1979). BICS – ”basic, interpersonal, communicative skills” – motsvarar en interaktivt baserad och i typfallet vardaglig språkanvändning, medan CALP – ”cognitive, academic language proficiency” – är en språkanvändning som tenderar att utvecklas i relation till text och skola, och som är nödvändig för

lärande i skolan. En viktig poäng Cummins gör med begreppsparet är den skillnad i tid som det tar att utveckla respektive typ av språkanvändning, då CALP kräver betydligt fler år än BICS. I den engelska skoldebatten utgjorde enligt Leung dessa insikter om andraspråksutveckling argument för att ambitionerna för ESL/EAL-elevens skolgång måste vara långsiktiga och att en inledande förberedande utbildning inte är tillräcklig. Även dessa ses som motiv för *mainstreaming*, i kombination med Krashens hypotes om "language acquisition" som i hög grad omedveten. Skolämnenas rika språkanvändning skulle således erbjuda en gynnsam miljö för ESL/EAL-elevens språkutveckling. Ordinarie klassrum "rekonceptualiserades" därmed som gynnsamma miljöer för andraspråksutveckling:

privileging of nonconscious language 'acquisition' through communication in ordinary classroom activities reconceptualised the ordinary classroom as a supportive environment conducive to additional language development (Leung, 2016, s. 164).

I och med denna teoretiska bas hade man kringgått behovet av en specifik pedagogik och kursplan riktad mot ESL/EAL-elever (s. 166). Denna motsvarar dock enligt Leung en teoretisk och ideologisk vändning snarare än en förändring grundad i forskning och empiriska iakttagelser om gynnsam undervisning för andraspråks- och flerspråkiga elever. Leung (2019) konstaterar: "policy decisions on EAL can be made on non-language education grounds" (s. 313).

Konsekvenser av mainstreaming: låga kunskaper och osynliggörande

Konsekvensen av *mainstreaming* har enligt Leung lett till en nedtoning av ESL/EAL som helhet inom utbildningssystemet ("de-emphasizing of EAL"; Leung, 2019, s. 309). Kunskaperna om andraspråksutveckling och lärande på ett andraspråk har reducerats i skolsystemet som helhet. Det saknas kursplaner i ESL/EAL och ESL/EAL-elever omnämns med bara några få meningar i läroplanen, liksom det saknas lärarutbildning i andraspråksundervisning och flerspråkighet eller behörighetskrav för undervisning (Leung, 2016, 2019; Rampton et al., 2020). De ideologiska förskjutningarna innebär också att engelskans status som undervisningsspråk förstärkts och bekräftats i stället för att andra språk skulle användas (2016, s. 166). Bedömningen sker enligt samma standard för förstaspråkstalande elever och ESL/EAL-elever (s. 170). Leung karaktäriserar utvecklingen som en fullgjord fysisk integrering av andraspråkstalande elever i *mainstream*-klassrummen av eleverna i kombination med en avsaknad av resurser i

form av utbildning och kursplaner (2019, s. 309). Uppfattningen att engelska bäst lärs genom deltagande i ordinarie undervisning kom att bli en allmänt gällande princip (2016, s. 164).

Tvåläraresystem i naturkunskap och EAL

Angela Creese (2005, 2010) har i etnografiskt baserade studier analyserat hur skolor omsatt i praktik de ideologiska och teoretiska förskjutningar som banade väg för *mainstreaming* av EAL-elever och det tvåläraresystem som utvecklats i England. Det innebär att en EAL-lärare stöttar EAL-elever och ger dem undervisning i engelska i ett ämnesklassrum, parallellt med att en annan lärare undervisar i exempelvis naturorienterande ämnen. Denna undervisningsorganisation skiljer sig således från de pedagogiska tillämpningar som går under den breda benämningen ”språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt”, där en ämneslärare, ofta efter någon typ av kompetensutveckling, arbetar med att tillgängliggöra sitt ämnesinnehåll genom språkligt fokus, eller strävar efter att stötta elevers språkliga produktion i ämnet genom att explicitgöra förväntade språkliga mönster i exempelvis skriven text. Uppfattningen att EAL-eleverna bäst gynnades av integrering i ordinarie klassrum fick genomslag parallellt med en förändring i EAL-lärares uppdrag. Denna skulle inte längre bara lära ut engelska utan också bereda tillgång till lärande i skolans olika ämnen, varvid ämnesspråk blev del av EAL-lärares arbete och kunskap (Leung, 2012). Enligt Leung har EAL-lärarna emellertid haft litet utrymme att påverka policy eller undervisning (ibid.). Detta analyserar Creese i sina studier av högstadielklassrum i naturkunskap där EAL-lärare undervisar EAL-elever som en integrerad del i klassrumsundervisningen.

Till skillnad mot Leungs analys av *mainstreaming* ovan, där omedveten språkinläring antogs vara central, finns i den typ av undervisningsorganisation som Creese analyserar en uppfattning om ”språk som en komplex kommunikativ handling” (2005, s. 192; *vår övers.*) som kan analyseras på olika nivåer och läras ut. Det antas dock ske integrerat med ämnesundervisning. Det Creese (2005, 2010) visar är att de två lärarnas ämnesinnehåll och sätt att undervisa hade olika status i klassrummen och på skolorna (jfr Martin-Jones & Saxena, 1996). Språk och fokus på språklig form var underordnat naturkunskapens ämnesinnehåll och fick litet utrymme i klassrummen. Detta fick konsekvenser för planeringen av undervisningen, där naturkunskapslärarens innehåll strukturerade lektionerna och var utgångspunkt för upplägget. EAL-stoffet kom in i den mån det fick plats och avhängigt det som togs upp av naturvetenskapligt innehåll. Det språkliga fokus som fanns gällde huvudsakligen naturvetenskapliga begrepp, och det saknades en gemensam förståelse för språket som

meningsskapande system (2005, s. 194). Det var också en bidragande orsak till att ämnespråket förenklades för EAL-eleverna, förvisso för att hjälpa dem men med följderna att de gick miste om de textuella mönster som naturvetenskapen bygger på. Även eleverna var huvudsakligen inriktade mot att förstå det naturvetenskapliga innehållet. Med stöd i exempel på naturkunskapslärares respons på elevuppgifter, ifrågasätter Creese (2005) också att denne har tillräcklig kunskap om språk för att ge ett kvalificerat stöd som är behjälpligt. Sammantaget blev språkundervisningen mycket begränsad.

Skillnaden i status gällde även lärarnas didaktiska tillvägagångssätt. I Creeses analyser var EAL-lärarna inriktade mot att "underlätta lärande" (2010, s. 67), vilket bl.a. innebar att ta reda på vad eleven förstod genom interaktion och att formulera ämnesinnehållet på ett sätt som var begripligt för eleven. Centrala aspekter i EAL-undervisningen, såsom stöttning och tydlighet, var dock underordnade naturkunskapslärares förmedling av ämnesinnehåll. Inte heller skolledarna såg komplexiteten i EAL-lärarnas arbete, vars kunskap ansågs "generisk och icke-specialiserad" (2010, s. 71; *vår övers.*). I stället för "hög utmaning" i kombination med "hög stöttning", som ofta anförs som ideal för en gynnsam andraspråksundervisning (jfr Gibbons, 2006), präglades undervisningen av såväl låg utmaning som låg stöttning för EAL-eleverna, vilka marginaliserades. Sammantaget ifrågasätter Creese huruvida den undervisning EAL-eleverna får är en språk- och ämnesintegrerad undervisning, liksom i vad mån det är en undervisning i och om språk.

Summering

Av Leungs analyser framkommer hur något vidlyftiga tolkningar av grundläggande andraspråksforskning tas som intäkt för antagandet att *mainstream* skulle tillgodose andraspråkstalande elevers undervisningsbehov. Ett överordnat mål var, i Leungs återgivning, att undvika grupperingar av elever, varmed språkundervisning fick stryka på foten. Argument baserade i vetenskap eller beprövad erfarenhet saknades. Leung fäster vikt vid den tolkning av likvärdighet som han menar ligger under utvecklingen mot *mainstream* i England:

This situation has arisen largely because in the past thirty years or so the education ministry has tended to interpret the notion of racial/ethnic equality in education in terms of equal (same) treatment for all. This doctrine has been extended to students from EAL backgrounds, irrespective of their language needs. (Leung, 2012, s. 20)

En sådan uppfattning om likvärdighet som ”samma för alla” återspeglas även i det vi ovan kallat ”inkluderings-diskursen” (jfr *Kritik av svenska som andraspråk och konceptioner om likvärdighet* ovan; Hedman & Magnusson, 2018) i relation till svenska som andraspråksämnet. På liknande sätt kan det osynliggörande av EAL-eleverna och uttraderande av specifik EAL-undervisning som Leung analyserar liknas vid den ”olikhetsblindhet” som man varnat för inom ”sva-diskursen”. Leung menar att den undervisning EAL-elever i dag möter i England innebär att eleverna tillförsäkras likvärdig tillgång men att det därutöver är upp till den enskilda eleven att tillgodogöra sig erbjudna möjligheter (2016, s. 166). ”Lösningen” förläggs till individen, eftersom skolsystemet i sig inte omfattar någon specifik infrastruktur i form av lärarkompetens eller styrdokument som stödjer andraspråkstalande elevers undervisningsbehov.

Återigen framhåller vi att ämneslärares arbete med ämnesspråk ofta är viktigt för att stödja elevernas lärande. Creeses studier ska inte förstås som argument mot sådana arbetssätt bland ämneslärare utan som en problematisering av att EAL-lärares verksamhet införlivas i andra ämnen som ersättning för andraspråksundervisning. Utrymmet blir otillräckligt för att genomföra kvalificerad språkundervisning och EAL-elevernas möjligheter till språkanvändning reduceras. Studierna kan ses som argument för behovet av kursplan och lärarutbildning i andraspråks- och flerspråkighetsforskning, dvs. det som Leung efterfrågar.

En återkommande iakttagelse hos Leung (2012, 2019) är vidare att England kunde ha valt en annan väg och i stället för *mainstreaming* utvecklat ESL/EAL-undervisningen, t.ex. genom internationella utblickar.

Exemplet USA

Exemplen från USA bygger på Steven Talmys kritiskt etnografiska studier (2009a, 2009b, 2010, 2011, 2015) av ESL-klassrum⁵ på Hawaii. Här urskiljs de attityder och ideologier som interaktionen återspeglar samt en rad kritiska observationer av den på flera sätt lågkvalitativa undervisningen. Projektet är relevant i relation till svenska som andraspråk som en utförlig undersökning av ett andraspråksämne, men också därför att studierna flera gånger refererats i debatten om svenska som andraspråk, och de processer Talmy synliggör ansetts aktuella även

⁵ Talmy använder termen *ESL* för att beteckna elever och undervisning; jfr Leungs terminologi ovan.

för svenska som andraspråk (Lindberg & Hyltenstam, 2013; Siekkinen, 2021). Vi redogör även för en äldre studie av Linda Harklau (1994), där undervisningen i ESL jämförs med den eleverna möter i ordinarie program. Harklau diskuterar de språkliga och didaktiska erbjudandena i respektive klassrum, vilket kompletterar den bild Talmy ger samt även är relevant i relation till de studier av Creese (2005, 2010) som refererades ovan.

ESL på Tradewinds

Talmy genomförde etnografiska studier under 2,5 år på gymnasieskolan "Tradewinds High School" i åtta språkligt och kulturellt heterogena ESL-klasser. I samma klassrum rymdes 14–17-åringar (Talmy, 2010) med olika lång tid i USA (ett halvår till åtta år i Talmy, 2010) och varierande utbildningsbakgrund och behärskning av engelska.

Lärarna hade olika erfarenhet av ESL-undervisning och olika utbildning. Någon hade ESL-utbildning (2009b, 2010), några hade lång erfarenhet av ESL-undervisning, medan andra saknade både utbildning och tidigare erfarenhet. Även om lärarna enligt Talmy hade goda intentioner arbetade de under svåra förhållanden och med minimalt stöd (2009b, s. 351). Det förekom liten anpassning elevernas behov och intressen (2009b). Talmy noterade användning av samma böcker, uppgifter och prov i flera klassrum, och elever kunde få samma uppgifter flera år i rad. Man läste ungdomslitteratur avsedd för yngre barn med låg relevans för gymnasiestudier (2009a). Skoluppgifter byggde på antaganden om att eleverna hade kontakt med och kände tillhörighet med "sin" kultur, "sitt" språk och "sina" sedvänjor (2009a, s. 239). Eleverna ansåg innehållet trivialt och irrelevant för ordinarie undervisning (2010, s. 51).

Talmy (2009b) urskiljde en "kulturell produktion" av ESL-identiteten som "språkligt och lingvistiskt Andra" (s. 348; *vår övers.*) med homogena och oföränderliga egenskaper, varigenom eleverna nekades komplexa och nyanserade identiteter. Den "sanktionerade" konstruktion av ESL-eleven ingick i klassifikationer såsom infödd/icke infödd talare, amerikan/Annan eller bekant/exotiskt (2009b, s. 350). I Talmys (2009a) analys bidrog lärarna till att exotisera och kategorisera ESL-eleverna i "multikulturella", essentialistiska klassrumsaktiviteter där eleverna fästes vid en snäv och statisk uppfattning om en kultur och ett språk som de förväntas representera, presentera och studera. I en analyserad klassrumsaktivitet (2009b) förväntades exempelvis alla elever i ESL-klassen ha och representera en kultur varifrån de kunde hämta en högtid att fördjupa sig i. Julen var dock inte ett godkänt val, då den inte ansågs tillräckligt främmande och exotisk, enligt Talmys tolkning av den observerade klassrumsinteraktionen.

Det förekom att elever protesterade mot skolans kategoriseringar liksom mot kopplingen språk, kultur, nation och identitet (2009b, s. 354).

Social kategorisering

Framträdande i Talmys analyser av ESL-klassrummen är *social kategorisering* och *stratifiering* (Talmy, 2015), dvs. att grupper tilldelas olika värderingar och status liksom olika typer av kunskaper eller kapital. Detta kan vara en form av social reproduktion på mellanmänsklig nivå av föreställningar som finns i ett samhälle eller en institution och kan användas för att definiera identitet i förhållande till andra. På Tradewinds uppstod sådana grupper även inom gruppen ESL-elever, där elever med längre vistelsetid i USA markerade att de inte var så kallade *FOB*, ”fresh-off-the-boat”, dvs. nyanlända och nybörjartalare av engelska (2015, s. 355). Talmy beskriver ett antal mekanismer för att upprätta skillnad, exempelvis hur ”mock-ESL” – ett slag karikerad nybörjarengelska som markeras exempelvis fonologiskt, grammatiskt eller lexikalt – användes i och utanför klassrummet av elever som varit längre i USA för att betona distans och skillnad i förhållande till *FOB*, och samtidigt göra motstånd mot skolans ”stigmatiserande, institutionaliserade” (2009b, s. 361) konstruktion av dem själva. Denna parodierade nybörjarengelska ”konnoterar pragmatisk inkompetens, kognitiv nedsättning och en allmän, allomfattande brist på det som är socialt önskvärt” (2015, s. 356; *vår övers.*). Den som markerade skillnad mot *FOB*/nyanlända, och således tillhörighet med en mer ”mainstream” och lokalt accepterad grupp, besatt också ”socialt och kulturellt kapital, liksom andraspråksexpertis och interaktiv kompetens” att bedöma *FOB*-eleverna (2010, s. 48; *vår övers.*).

Talmy (2009a) menar att ESL-elevernas återkommande negativa värderingar av ESL blottar medvetenhet om negativa diskurser om ESL och dem själva (s. 238). De medverkade i den språkideologiska hierarkin mellan ESL och *mainstream* genom att ta upp ideologier och föreställningar som fanns tillgängliga i skolmiljön. Talmy (2009b) återger även sekvenser ur klassrumsinteraktion där lärare passivt åsåg förödmjukande och förlöjligande behandling av *FOB* och deras språkanvändning och därmed bidrog till skapandet av en ”utanförgrupp” bestående av *FOB*. En av lärarna, Mr. Bradly, reproducerade i klassrummet negativa konnotationer förknippade med ESL-elever i syfte att uppmuntra elever att prestera bättre än stereotypen (2009a, s. 239). Ett iögonfallande exempel är när elever inte följde instruktioner och läraren uppmanade dem följande: ”don’t act dumb like ESL students” (s. 243). När en elev kämpade med högläsning och svarade fel, vände sig samma lärare efter en längre

klassrumssekvens, där eleven hängts ut, till klassen med frågan: "Class, is he smart or stupid?". Utöver den uppenbara nedvärderingen, bidrog läraren till konstruktionen av dikotomin ESL/*mainstream*, där ESL står för dum, lat, och olydig. Sådant som att läsa långsamt och hackigt eller inte förstå en instruktion bemöttes inte med uppmuntran och stöttning utan kopplades till moralisk halt och intelligens.

Talmy (2010) illustrerar också, med flera grova exempel, hur rasistiska föreställningar och handlingar, riktade framför allt mot nyanlända mikronesiska elever, fyllde liknande syften för ESL-eleverna, avseendet social konstruktion av skillnad, hierarki och avstånd. Elever beskriver mikronesier i nedsättande termer och ifrågasätter och förlöjligar deras ursprungsländer och de sedvänjor de av läraren ombeds berätta om. Med Talmys termer rasifieras kategorin FOB genom att kopplas till en viss folkgrupp. Återigen spelar de nyanlända elevernas nybörjar-engelska roll, då andra elever gör sig löjliga över den inför hela klassen och mitt under pågående föredrag. Avvikande uttal blir ett nummer och man missförstår avsiktligt motstridiga eller ofullständiga formuleringar. Talmy menar vidare att dessa uttryck för rasism, snarare än att hänföras till enskilda individer, ska ses som manifestationer för den språkideologiska verkligheten på skolan.

Jämförelse mellan ESL och ordinarie program

Elever med begränsad engelska ryms ofta i ordinarie undervisning i USA, ibland för att ESL upplevs som stigmatiserande men ofta för att skolor bara erbjuder några års ESL-undervisning (Harklau, 1994). Likt Leung (2016, 2019), observerar Harklau att föreställningar också finns om att skolspråket skulle gynnas av *mainstreaming*.

Harklau (1994) rapporterar analyser från en etnografiskt upplagd studie, där hon följde fyra elever från Kina i fyra till sju terminer i ESL och vid övergången till ordinarie gymnasieprogram i syfte att beskriva vad eleverna vann och förlorade i respektive undervisningsform. Eleverna hade god skolbakgrund och några års vistelse i USA. Läraren var utbildad i engelska men hade lång erfarenhet av ESL. En vanlig utformning var nivåindelad ESL i kombination med "sheltered instruction" i samhällskunskap, vilket utvidgades successivt till fler ämnen i kombination med att ESL-undervisningen minskade.

Vid jämförelse, fann Harklau att lärarledda diskussioner var vanligare i ordinarie klassrum än i ESL, och även om möjligheterna till muntlig interaktion varierade mellan ämnen fanns få

Bilaga 3

tillfällen till utvidgad muntlig språkanvändning för andraspråkstalande elever utanför ESL (s. 250). Språkbruket var sällan anpassat till klassens andraspråkstalande elever och få multimodala resurser användes för att omformulera och illustrera begrepp. Eleverna uttryckte frustration över att inte förstå. Interaktionen var kvalitativt annorlunda i ESL-klassrummen, med mer anpassat språkbruk och rikare möjligheter till interaktion och språklig produktion (s. 252). Begrepp och ord förklarades i flera modaliteter. Eleverna ansåg själva att de kom mest till tals i ESL-klassrummen. Läraren lade vikt vid att involvera elever och ställde ofta öppna frågor och hjälpte elever med modeller för utökad språkanvändning och ”self-expression” (s. 252). Skrivuppgifterna i ordinarie klassrum gav ofta större utrymme för språkanvändning än den talade interaktionen, men ESL-eleverna hamnade inte sällan i att lokalisera och kopiera information från andra källor. I ESL undervisade läraren i både vardaglig och specialiserad vokabulär i samband med läsning. Eleverna fick fler tillfällen att skriva i flera genrer i längre skrivprojekt och om ämnen med relevans för gymnasiet.

ESL-elever kunde uppleva att progressionen var tydligare i ordinarie undervisning. Några elever ansåg att undervisning om vardaglig vokabulär var oakademiskt, vilket bidrog till uppfattningar om ESL som stigmatiserande och ett slags specialundervisning. I ordinarie klassrum förekom undervisning om språk bara i ämnet engelska och handlade huvudsakligen om att sätta ord på modersmålstalarnas ”intuitiva kunskap om engelskan” (s. 260) och utan de förklaringar som ESL-eleverna skulle behöva. Engelsklärarna hade heller inte kunskap om hur de kunde bemöta den typ av språkliga avvikelser som ESL-eleverna gjorde, och deras kommentarer var ofta för allmänna eller slumpvisa för att vara behjälpliga och krävde modersmålstalarens intuitiva språkkänsla.

Vad gäller socialisering, var den kanske mest slående iakttagelsen hur tystlåtna ESL-eleverna var i ordinarie undervisning (s. 262), och lärarna i ordinarie undervisning hade lite kunskap om sina elevers språkliga och kulturella bakgrund. ESL fungerade också som en social plats där elever fann vänner och bildade nätverk medan de ofta kände sig exkluderade från de USA-födda elevernas gemenskap: ”long hours of silence and impassivity in mainstream classes suddenly turned to noisy animation in ESL” (s. 265).

Sammanfattningsvis menar Harklau att ingen av miljöerna på skolan var den bästa möjliga utan ett slags nödlösning i ett skolsystem utformat för förstaspråksanvändare (s. 267). De fördelar

ordinarie undervisning erbjöd var enligt Harklau en rik, autentisk, kommunikativ språkmiljö (s. 266). Flera gynnsamma faktorer fanns i ESL-undervisningen.

Summering

Den etnografiska utformningen, då forskaren observerade undervisningen, och tog del av den interaktion som skedde, ger goda insikter i rådande förhållanden för lärare och elever, och hur ESL uppfattades av lärare och elever på skolan. Talmys studier visar en kraftig stigmatisering av eleverna i ESL där en nedvärderande diskurs upprätthölls av såväl elever som lärare (jämför termen "mock ESL", Talmy, 2015). Denna andraspråksundervisning visade sig dock bestå av en serie av missförhållanden som pekar mot en icke utmanande undervisning:

- Undervisningen skedde utanför ordinarie kursplan och elevernas övergång till ordinarie undervisning baserades inte på språkfärdighet utan när de skrevs in i ESL.
- Undervisningen var inte åldersadekvat. Eleverna arbetade t.ex. med barnlitteratur avsedd för yngre åldrar och samma material och uppgifter användes av alla elever.
- Flera lärare i ESL visade sig sakna utbildning i eller erfarenhet av andraspråksundervisning.
- De nyanlända eleverna blev inlåsta i en icke utmanande praktik utanför ordinarie läroplan med låg-kvalitativ och icke utmanande undervisning.
- Skolan sanktionerar en negativ social och kulturell kategorisering av eleverna i ESL, vilka porträtteras som avvikande från idealet "infödd talare", ordinarie/reguljär/vanlig undervisning" och "vanliga elever" (Talmy, 2015, s. 355).

I ESL-klassrummen i Talmys studier markerar eleverna själva distans från ESL som fenomen. Eleverna kan sägas omsätta och agera ut en hierarki i skolan "Tradewind" mellan ESL och annan verksamhet, där ESL är det sämre lågstatusalternativet. Vilken är då överförbarheten mellan Talmys iakttagelser och svenska som andraspråk? De svenska forskarna Hedman och Magnusson (2020a) har visat hur markering av skillnad i förhållande till nyanlända elever kan förekomma hos elever med lång tid i Sverige, i detta fall en skillnad rörande vilken andraspråksundervisning en elev tyckte sig behöva i jämförelse med nyanlända klasskamrater. Tveklöst finns också många elever som gör motstånd mot att placeras i svenska som andraspråk (Gruber, 2007; Siekkinen, 2021; jfr även Hedman & Magnusson, 2020a). Flera svenska studier belyser på liknande sätt övergången till nationella gymnasieprogram från gymnasiet språkintröduktion (Axelsson & Nilsson, 2013; Bjuhr, 2020; Nilsson Folke, 2017), och även i

Sverige har mottagande av nyanlända elever porträtterats som socialt exkluderande. Viktigt att beakta är dock den låga status ESL hade på ”Tradewind” som också återspeglades i undervisningens låga kvalitet, t.ex. i form av de obehöriga, oförberedda lärarna och kursernas icke åldersadekvata innehåll. Ämnet svenska som andraspråk skiljer sig uppenbart från denna ESL-praktik med sina behörighetskrav och sina specifika kurs- och ämnesplaner. Dock framkommer tydligt vilken betydelse den lokala skolans värdering av ett andraspråksämne kan ha och vilket genomslag den kan få i den dagliga interaktionen mellan elever, synligt i hur ESL-eleverna i Talmys studier omformulerar och omsätter nedsättande och fördomsfulla föreställningar. Forskning har också – före Talmys emblematiska studie – observerat den låga statusen och ofta bristfälliga undervisningen i nordamerikanska ESL-program (Derwing, DeCorby, & Jamieson, 1999; Harklau, 1994; Watt, & Roessingh, 2001). Exempelvis rapporterar Derwing et al. (1999), på grundval av intervjudata med tidigare ESL-elever i Kanada, om upplevd stigmatisering i ESL och att undervisningen inte förberedde för ordinarie undervisning. Någon liknade ESL-undervisningen vid förskoleverksamhet, eller *kindergarten*, och andra vittnade om exkludering, mobbing och rasism. Även om lärarnas bilder var mer varierade, berättade några om hur ESL ansågs vara detsamma som dum, hur ESL-läraren uppfattades agera barnvakt och hur ESL-klasserna tilldelades den lärare som hade tid över. Denna typ av negativa resultat har rapporterats även från Europa när det gäller mottagande av nyanlända elever och deras skolgång, vilket vi återkommer till nedan.

Att kritiskt analysera diskurser blir alltså centralt (jfr Talmy, 2009b), både diskurser om andraspråksundervisning och om migranter och andraspråkstalare och hur de positioneras och beskrivs i och utanför skolan. Det finns också anledning att lyfta betydelsen av undervisningens utformning och lärarkompetens. Talmy (2009b) föreslår dessutom att elevernas ”radikala potential” (s. 362) skulle kunna riktas mot kritiska diskussioner och analyser inom skolans ram.

I Harklaus studie återfinns ett motexempel rörande ESL i Nordamerika. Här framträder skillnader mot den praktik Talmy beskriver, där ESL erbjuder didaktiska, språkliga och sociala fördelar för andraspråkstalande elever, där en kunnig, engagerad och erfaren ESL-lärare gör skillnad för eleverna. Harklaus exempel utgör ett relevant exempel i diskussioner om svenska som andraspråk.

Betydelsen av utrymme för flerspråkighet

Utöver den nordamerikanska forskning om andraspråksundervisning som redovisats ovan, lyfter vi ytterligare centrala perspektiv ur amerikansk forskning. Den enspråkighetspolicy som länge varit framträdande har utmanats i de tvåspråkighetsprogram som vuxit fram i USA, och forskare har fokuserat på en mer flexibel språkanvändning i undervisningen (jämför begreppet transspråkande eller *translanguaging*, t.ex. García, 2009). Det innebär att eleverna fritt kan använda sina språkkunskaper och inte, som tidigare, enbart tala ett visst språk vid en viss tidpunkt och plats. Med utgångspunkt i Creese (2010, s. 113) lyfter Makalela (2018, s. 170) att en sådan dynamisk flerspråkighet i klassrummet också innebär en tillämpning av sökstrategier och översättning som involverar flera språk; ökade möjlighet till engagemang genom användning av flerspråkiga resurser; etablering av flerspråkiga identiteter och ett erkännande av att alla språk ”behövs” för meningsskapande och förhandling (*vår fria övers.*).

Som anförts har tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins länge argumenterat för betydelsen av att lyfta förstaspråkets roll för andraspråksinläring, i opposition mot uppfattningen att användning av andra språk än undervisningsspråket i såväl hem som skola bidrar till sämre skolresultat. I en senare artikel (Cummins, 2018) påtalar Cummins särskilt hur resultat från internationella läsundersökningar, såsom PISA, kan förstås på ett sådant felaktigt sätt. Istället betonar Cummins (t.ex. 2018) återigen att undervisning av skolans akademiska språkbruk, där elevers flerspråkiga repertoar, erfarenheter och kunskaper tillvaratas och engageras för meningsskapande och identitetsutveckling, hör till framgångsfaktorerna. En sådan undervisning kan också motverka negativa effekter av olika typer av utsatthet som kan hindra elevers skolframgång (s. 17).

I dagsläget är det främst, eller kanske enbart, i ämnet svenska som andraspråk som den här typen av vetenskapligt baserad kunskap utgör del av lärarutbildningen. Varghese et al. (2005) påpekar också att vi behöver förstå lärares ”professionella, kulturella, politiska och individuella identiteter som de själva hävdar eller som de tilldelats” (s. 22, vår översättning) för att förstå undervisning och lärande. Detta är något som lärarutbildning och fortbildning av lärare kan behöva adressera i större utsträckning för att få en mer vetenskapligt grundad undervisning, och inte en undervisning som alltför ensidigt vilar på lärarens egna identiteter och uppfattningar. Den här forskningen visar också, som anförts, det olyckliga i att undervisning på ”modersmål”, i andra språk än undervisningsspråket, erbjuds i lägre utsträckning, såsom i det norska exemplet.

Exempel från Spanien och Grekland

I följande exempel från Spanien adresseras ytterligare en kritisk etnografisk studie i fyra skolor på högstadiet *Jardines, Planetas, Violetas och Evangelista* (pseudonymer) i Madrid med hög andel flerspråkiga elever (se Martín Rojo, 2010). I denna studie undersöktes hur elever både följde och motsatte sig den undervisning de fick, oavsett om det rörde sig om *mainstreaming* eller någon form av anpassning, vilket dock inte innebar ett specifikt andraspråksämne. Studien visar att elever med migrationsbakgrund i stor utsträckning avbröt skolgången och många valde yrkesinriktade karriärvägar (s. 359). Ett återkommande problem var lågt ställda förväntningar på eleverna, särskilt i de anpassade ämnesinriktningar som skapades på skolorna. Följden blev att studierna gick bra i början, men eleverna förlorade motivationen över tid och få gick vidare till gymnasiet. Dessutom kände sig eleverna vid en av skolorna, Violetas, isolerade i skolans ordinarie undervisning och sociala utrymmen (s. 360). I skolan Planetas inrättades ett särskilt yrkesinriktat program i slutet av skolgången för dem som inte klarade studierna, vilket dock utgjorde en högst kontroversiell design som senare lades ned. Anpassningar gjordes utifrån resultat på standardiserade test på spanska som delade in elever i låg- respektive högpresterande. Flest elever med migrationsbakgrund hamnade i gruppen lågpresterande där de fick en icke utmanande undervisning och inte heller dessa elever gick vidare efter den obligatoriska delen. På skolan Evangelista, med 90 % utrikesfödda elever, inrättades olika anpassade program för att eleverna skulle fortsätta även efter den obligatoriska delen av skolgången (via så kallade *bridging classes, compensatory education classes, curricular training programmes*; det senare ett program inriktat mot teknik i slutet av högstadiet). Dessa anpassningar lyckades dock inte, särskilt som eleverna hölls kvar i den obligatoriska delen, där de läste samma stoff om igen och med yngre elever, med påföljden att elever avbröt skolgången.

Även denna studie exemplifierar hur det som ses som anpassningar i själva verket består av icke utmanande undervisning och lågt ställda förväntningar, vilket skapar ojämlika villkor och exkluderingsprocesser av elever med migrationsbakgrund. Gemensamt för exkluderingsprocesserna är också att de baseras på en enspråkighetsnorm som slår hårt mot icke-standard användning av spanska samt bristperspektiv på eleverna. Vi kan inte bedöma hur dessa program var utformade i detalj men kan konstatera att de anpassade programmen tenderade att vara icke utmanande, vilket även de ordinarie programmen uppfattades vara i

början av studierna. Över tid inverkade olika former av exkluderingsprocesser negativt för elevers deltagande och fortsatta studier.

I det sista exemplet från Grekland är också exkluderingsprocesser i fokus, med utgångspunkt i Michalinos Zembylas kritiskt etnografiska studier från Cypern (Zembylas, 2011, 2012; Zembylas, Charalambous, & Charalambous, 2014). I Zembylas (2011, s. 152) beskrivs ett skolsystem som kategoriserar vissa skolor som högprioriterade inom en *Zone of Educational Priority* (ZEP, på samma sätt som görs i Frankrike, *Zones Educatif Priorité*, och *Educational Action Zones* i England). I sådana skolor är andelen utlandsfödda elever hög och språkligt stöd ges på grekiska i form av extra tilldelad undervisningstid för ”icke infödda” elever. Dessa ”multikulturella skolor” har också som mål att främja mångkultur (s. 152), men på basis av samma läroplan som övriga skolor och utan särskilda lärarkvalifikationer (s. 154). Zembylas påpekar att många skolor med hög andel flerspråkiga också finns utanför en sådan *Zone of Educational Priority*. Eleverna erbjuds ingen modersmålsundervisning.

Zembylas studier fokuserar inte specifikt på den extra undervisning som ges på grekiska. Istället visar hans studier, i linje med Talmys studier ovan, hur andrefieringsprocesser spelar ut i form av uttryckta negativa känslor hos elever och lärare. Zembylas (2012) betonar att de nedvärderande, diskriminerande, och rasifierande/etnifierade diskurser som finns om migranter från språkliga minoriteter i skolorna speglar samhället i stort och dess olösta politiska konflikter. Han visar också hur uttryck för ”medkänsla, generositet och omsorg” villkoras i dessa kontexter då sådana känslor (hos lärare, skolläda och elever) binds till en viss typ av migrationsstatus, dvs. ”criteria of who are acceptable ‘legal’ and undeserving ‘illegal’ migrants” (s. 170, se även Zembylas et al., 2014).

Zembylas (2011, 2012; Zembylas et al., 2014) framhåller betydelsen av lärarens kompetens och behovet av att lärare, eller lärarkandidater under sin utbildning, förbereds på ett adekvat sätt för att förhindra rasifierade/etnifierade konflikter och förtryck i skolan, som också lärarna kan vara del av. (Zembylas diskuterar särskilt behovet av att adressera negativa känslor som materialiserat förtryck, vilket vi inte går in närmare på här). Den diskriminering som framkommer i Zembylas studier är inte avgränsad till den ovan nämnda extra-undervisningen i grekiska, men denna undervisning är inte heller befriad från sådana processer.

Sammantaget belyser Zembylas studier, i likhet med övriga etnografiska studier ovan, exkluderingsprocesser inom den undervisning som formellt avser att främja språklig, kunskapsmässig och social inkludering, och att exkluderingsprocesser av elever med migrationsbakgrund kan få spelrum i en rad olika undervisningsprogram. Det blir särskilt tydligt i program som baseras på lägre ställda förväntningar. Dessa etnografiska studier visar också att undervisningen behöver förstås i sin specifika skol- och samhällskontext.

Några sammanfattande iakttagelser i relation till Sverige

Den forskning som presenterats är baserad i olika internationella kontexter och forsknings-traditioner. I England och Norge har ett eget andraspråksämne med kursplan tagits bort till förmån för det som kommit att kallas *mainstreaming*, dvs. ”samma (undervisning) för alla” (Westling Allodi, 2007), i olika grad. I fallet England visar kritikerna hur avskaffandet av ett andraspråksämne med egen kursplan har lett till att kunskaper om och didaktik i relation till lärande av och på ett andraspråk reducerats i skolan som helhet och de flerspråkiga eleverna marginaliserats. Rörande Norge framstår de empiriska och vetenskapliga grunderna för ämnets nedläggande som svaga, oklara och till dels missvisande (t.ex. Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008). Värt att notera är också att ämnet norska som andraspråk aldrig, till skillnad från ämnet svenska som andraspråk, haft en vidhäftande lärarutbildning, och norska som andraspråk har heller inte tillämpats i den höga grad som svenska som andraspråk. Skillnaderna kan antas vara betydelsefulla både för kvaliteten i respektive ämne liksom för möjligheterna att utvärdera dem. *Sammantaget* saknas dock både i det norska och engelska exemplet en påvisbar grund för antagandet att andraspråkstalande elever skulle lyckas bättre i *mainstream*, eller ett anpassat norsk-/svenskämne, dvs. det är ett antagande utan stöd i forskning.

Flera problemformuleringar känns också igen i svensk kontext: i Norge sammankopplades kursplanen i norska som andraspråk med låga elevresultat utan att tillämpningsproblem i form av låg grad av lärarkompetens beaktades. Det liknar, exempelvis, nuvarande situation i Sverige avseende så kallat systematiskt kvalitetsarbete som åläggs landets skolor, där starkt fokus läggs på måluppfyllelse utan en kvalificerad analys av de resurser som erbjuds t.ex. tillgången på behöriga lärare i svenska som andraspråk.

Ett annat problem i det norska exemplet är att tillgången till långsiktig modersmålsundervisning har kommit att underprioriteras över tid. Det är i sig en allvarlig utveckling

givet att andraspråksämnet i Norge, såväl som Sverige, byggt på en kombination med undervisning i ämnet modersmål, baserad i tvåspråkighetsforskning. Det kan också ge en fingervisning om att avveckling av ett andraspråksämne signalerar kursriktning mot ökad assimilation.

Oaktat kontextuella skillnader, känns således de argument som föranledde förändringarna i Norge och England igen från Sverige, där kritik också riktats mot separeringen av elever. Denna kritik kan vara berättigad, om bedömningen av vem som ska läsa ett andraspråksämne är bristfällig eller om undervisningen har låg kvalitet. Kritik som riktas mot uppdelning av elever besvarar dock inte den centrala frågan hur andraspråkstalande elever ska tillförsäkras en kvalificerad och långsiktig andraspråksundervisning av behöriga lärare. I relation till Talmys studier från USA framhåller vi i sammanhanget hur nedvärderande uppfattningar om andraspråksanvändare och andraspråksundervisning kan få genomslag i relationer och interaktion på en skola, vilka här därför återgivits relativt utförligt. Det är centrala insikter även i relation till svenska som andraspråk. Som anförts, är det också viktigt att samtidigt vara medveten om de uppenbara skillnaderna mellan den undervisning Talmy observerat och undervisningen i svenska som andraspråk. Även om det sannolikt finns bristfällig undervisning i svenska som andraspråk, är intentionerna bakom och de institutionella förutsättningarna för ämnena mycket olika (jämför Blossing, 2000). I relation till andraspråksämnet i Sverige vore det värdefullt att övertänka hur elevers upplevelser av ”social kategorisering” eller av att vara tvingade att läsa svenska som andraspråk kan bemötas, exempelvis genom ett visst mått av frivillighet även i grundskolan. Kategoriseringen av elever hör till de största svårigheterna i relation till svenskämnen, som återkommande tagits upp i forskning och myndighetsrapportering. Frågan om vem som ska läsa svenska som andraspråk, inom befintlig struktur med två likvärdiga svenskämnen, är därför avgörande och hör till de frågor Skolverket bör ta sig an i en översyn av svenskämnen. De kritiskt etnografiska studier från Spanien och Grekland som refereras ovan visar därutöver att olika typer av exkluderingsprocesser är ett allvarligt problem som går utöver deltagande i ett specifikt andraspråksämne.

Även i Sverige har hörts eko av talet om att ”alla lärare är språklärare”, vilket samtidigt har inneburit en förenklad syn på andraspråkslärarens kunskaper och uppdrag. Som både Leung och Creese framhåller, reduceras andraspråkslärarens kompetens i sådana diskurser till en generisk kunskap som alla lärare skulle kunna tillämpa, trots avsaknad av relevant, fördjupande utbildning. Creese visar också hur naturkunskapslärarens språkliga kommentarer inte motsvarar en kvalificerad andraspråkslärarens och hur den språkliga undervisningen reduceras, med

minskade möjligheter till lärande för eleverna. Återigen framhåller vi skillnaden mellan kunskaper om språk för att stötta ämneslärande å ena sidan och andraspråkslärarens kunskaper om andraspråksutveckling, språk, bedömning och didaktik å den andra. Den studie av Harklau som refererats ovan belyser härvidlag vilka kvaliteter en väl utformad andraspråksundervisning kan innefatta och vilken betydelse den har för elevers lärande, som inte finns i *mainstream*. Även en insiktsfull bedömning av andraspråksutveckling kräver lärare med omfattande utbildning i andraspråksutveckling. Härvidlag visar översikten på några av alla de problem som uppstår när inadekvata bedömningsinstrument används för andraspråksbedömning och planering av undervisning, t.ex. instrument framtagna för förstaspråksanvändning. Detta är väl belagt i forskning (se t.ex. García & Kleifgren, 2010).

På basis av denna genomgång, kan inte nog betonas betydelsen av högutbildade lärare, ett intresseväckande, stimulerande och högkvalitativt ämnesinnehåll samt en insiktsfull didaktik inom ett långsiktigt andraspråksämne med egen kursplan. Även om vår uppfattning är att behörighetskraven för undervisning i svenska som andraspråk i låg-, mellan och högstadiet samt i SFI bör vara högre, vill vi påminna om den omfattande infrastruktur för flerspråkiga elevers lärande som finns i Sverige, i form av skolämnen svenska som andraspråk och modersmål, högskoleutbildning på grund-, avancerad och forskarnivå, forskning, resurscentrum, erfarna lärare och lokala praktiker med flera decenniers erfarenhet. Dessa resurser utgör en lokal ekologi (Duff & May, 2017) som bör stödjas och utvecklas. Därutöver bör forskning ägnas denna underbeforskade ekologi för fördjupad kunskap om hur den kan förbättras och vad vi kan lära av den.

Avslutningsvis: Översikten belyser hur frågan om uppdelning av elever varit central i flera länder. Detta har också gällt Sverige, som, med en tradition av undervisning för invandrade barn och vuxna långt före 1995, dock valt att utveckla ett specifikt andraspråkämne med tillhörande infrastruktur i form av lärarutbildning (Tingbjörn, 2004). Betydelsen av kursplan framgår i översikten (Creese, 2005, 2010; Kulbrandstad & Kulbrandstad Iversen, 2008; Leung, 2012, 2016, 2019) liksom hur behovet av långsiktig andraspråksundervisning inte tillgodoses i ett övergångsämne för nybörjare (Harklau, 1994). Harklau påvisar även elevers utrymme inom ett fungerande andraspråksämne, liksom bristerna i *mainstream*, varigenom Harklaus studie kompletterar Leungs. Andraspråkslärarens kunskaper och verksamhet är inte heller en endimensionell ”kompetens” som lättvindigt kan portioneras ut på andra lärarkategorier, utan ryms inom och springer ur en praktik med organisatoriska och i lag reglerade strukturer (se

Tingbjörn, 2004; jfr Leung, 2012). I anglosaxisk litteratur möter man ofta uttrycket ”sink or swim” för att beskriva det faktum att andraspråkstalande elever riskerar att drunkna i *mainstream* om de inte simmar tillräckligt väl av sig själva. Översikten ger underlag för slutsatsen att det lärande som sker i svenska som andraspråk som ett långsiktigt ämne (utöver ren nybörjarundervisning), där hänsyn tas till elevers flerspråkighet, inte ersätts av ett ”vidgat svenskämne”. Om så sker, visar översikten snarare att den kompetens och de strukturer som byggts upp under lång tid (se ovan) istället minskar och tas isär (jfr Tingbjörn, 2004). Vår bedömning är att elevernas förutsättningar för lärande skulle försämrats och måluppfyllelsen minska, vilket således går på tvärs mot regeringsuppdraget att tillse goda förutsättningar för alla elevers utveckling av svenska. I ett mångspråkigt samhälle behövs mer kunskap om lärande på ett andraspråk och flerspråkighet, inte mindre.

Litteratur

- Axelsson, M., & Nilsson, J. (2013). ”Welcome to Sweden...”. Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Bjuhr, Å. (2019). *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstads universitet.
- Cerna, L., Anderson, H., Bannon, M., & Borgonovi, F. (2019). *Strength through diversity’s spotlight report for Sweden*. OECD Education Working Paper No. 194.
- Commission for Racial Equality (1986). *Teaching English as a second language*. CRE.
- Conteh, J. (2018). From the Margins to the Centre: Multilingual teachers in a monolingual system: Professional identities, skills and knowledge. I P. V. Avermaet, S. Slembrouck, K. V. Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (red.), *The Multilingual Edge of Education* (s. 211–233). Palgrave MacMillan.
- Creese, A. (2005). Is this content-based language teaching? *Linguistics and Education*, 16, 188–204.
- Creese, A. (2010). Teaching approaches in two-teacher classrooms. I C. Leung, & A. Creese (red.), *English as an additional language: Approaches to teaching linguistic minority students* (s. 58–74). SAGE Publications Ltd.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism 19*, 198–205.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Education Review*, 87(3), 404–425.
- Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. I P. V. Aveemaet, S. Slembrouck, K. V. Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (red.), *The multilingual edge of Education* (s. 67–234). Palgrave MacMillan.
- Duff, P. A., & May, S. (red.) (2017). *Language socialization*. Springer.
- Economou, C. (2015a). Reading fiction in a second language classroom. *Education Inquiry*, 6(1), 99–118.
- Economou, C. (2015b). Litteraturarbete i ett andraspråksklassrum. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20.
- Economou, C. (2018). På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177–194
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Ad Notam.
- Department of Education and Science (1985). *Education for all: the report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minoritized groups*. HMSO.
- Derwing, T., DeCorby, J., & Jamieson, K. (1999). Some factors that affect the success of ESL high school students. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 532–547.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for emergent English language learners*. Teachers' College Press.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. Continuum.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Harklau, L. (1994). ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 241–272.

- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–20.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2019.1693956
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020a). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1–12.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020b). Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools. *Language and Education*, 34(6), 535–552.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Kjelaas, I., Eide, K., Sjøset Vidarsdottir, A., & Abraham Hauge, H. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1), art. 16.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Kulbrandstad, L. Iversen (1999). Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I J.-E. Hagen, & K. Tenfjord (red.), *Andrespråksundervisning* (s. 59–124). Ad Notam.
- Kulbrandstad, L. Iversen (2005). Rom for andrespråk – perspektiver fra klasseromsforskning. *NOA – Norsk som andrespråk*, 1–2, 5–38.
- Kulbrandstad, L. A., & Kulbrandstad, L. Iversen (2008). Norsk som andrespråk uta rekka gikk – norskopplæring for minoritetsspråklige elever ved et veiskille (s. 39–55). I C. Carlsen, E. Moe, R.A. Andersen, & K. Tenfjord (red.), *Banebryter og brogygger i andrespråksfeltet. En samling artikler i anledning Jon Erik Hagens 60-årsdag*. Novus forlag.
- Leung, C. (2012). Second/additional language teacher professionalism: What is it? I M. Olofsson (red.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 11–27). Stockholms universitets förlag.
- Leung, C. (2016). English as an additional language – a genealogy of language-in-education policies and reflections on research trajectories. *Language and Education*, 30(2), 158–174.
- Leung, C. (2019). English as an additional language: Integrating school-aged learners into mainstream curriculum. I X. Gao (red.), *Second handbook of English language teaching* (s. 297–315). Springer.

- Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I M. Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholms universitets förlag.
- Makalela, L. (2018). Teaching African languages the *Ubuntu* Way: The effects of translanguaging among pre-service teachers in South Africa. I P. V. Aveemaet, S. Slembrouck, K. V. Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (red.), *The multilingual edge of Education* (s. 261–282). Palgrave MacMillan.
- Martin-Jones, M., & Saxena, M. (1996). Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 8(1), 105–123.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Mouton de Gruyter.
- McNamara, T., & Ryan, K. (2011). Fairness versus justice in language testing: The place of English literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161–178.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- NOA (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole Et kunnskapsgrunnlag*. Norges offentlige utredninger 2014: 7. Kunnskapsdepartementet.
- Rampton, B., Leung, C., & Cooke, M. (2020). *Education, England and users of languages other than English*. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 275.
- Rodrick Beiler, I. (2020). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29.
- Rogde, K., Daus, S., Pedersen, C., Vaagland, K., & Federici, R. (2019). *Spørsmål til skole-Norge. Analyser og resultater fra utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2019*. Rapport 2019:8. Nifu.
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara eller inte vara. Elev(positioneringar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan gar det med innvandrere og deres barn i skolen? I T. Sandnes (red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 78–95). Statistics Norway. <https://www.ssb.no/innvandrere-i-norge/2017>.
- Talmy, S. (2009a). "A very important lesson". Respect and socialization of order(s) in high school ESL. *Linguistics and Education*, 20, 235–253.

- Talmy, S. (2009b). Forever FOB? Resisting and reproducing the other in high school ESL. I A. Reyes & A. Lo (red.), *Beyond yellow English: Toward a linguistic anthropology of Asian Pacific America* (s. 347–365). Oxford University Press.
- Talmy, S. (2010). Becoming "local" in ESL: Racism as resource in a Hawai'i public high school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(1), 36–57.
- Talmy, S. (2011). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25–42.
- Talmy, S. (2015). A language socialization perspective on identity work of ESL Youth in a superdiverse high school classroom. I N. Markee (red.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 353–368). Willey Blackwell.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick (1:a uppl.). I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 743–761). Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet (1998). *Education act*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet Januar 2006. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Evaluering av implementering av nye laereplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Rambøll Management.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter? Utdanningsdirektoratet.
- Utbildningsdepartementet (2016). *Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. SOU 2016:12*. Utbildningsdepartementet.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21–44.
- Watt, D., & Roessingh, H. (2001). The dynamics of ESL drop-out: Plus ça change. *Canadian Modern Language Review*, 58(2), 203–222.
- Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: the case of Sweden. *European Journal of Education*, 42, 133–146.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society* 4, 151–159.

Bilaga 3

- Zembylas, M. (2012) Transnationalism, migration and emotions: implications for education, *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 163–179.
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 44, 69–80.