

Monokulturella studier av multikulturella elever Att mäta och förklara skolresultat

ELISABETH ELMEROTH

Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar

Sammanfattning: *I denna artikel diskuteras den teoretiska grunden för utvärdering av undervisningen av elever med utländsk bakgrund. De särskilda ämnen som riktar sig till dessa elever är svenska som andraspråk och modersmål. I den nationella utvärderingen NU 03 fanns ämnet svenska som andraspråk med för första gången. En rad omständigheter ledde till att resultaten endast redovisades mycket summariskt och att en del av rapporteringen i stället inriktades mot elever med utländsk bakgrund. Den viktigaste orsaken till detta var att den grupp som borde ha ingått i utvärderingen av svenska som andraspråk var omöjlig att avgränsa på ett reliabelt sätt. I utvärderingen fanns emellertid möjligheter att studera samvariation mellan bakgrundsvariabler och olika resultat för elever med utländsk bakgrund. I artikeln diskuteras teoretiska antaganden runt ämnet svenska som andraspråk. En tentativ modell, som skulle kunna utgöra utgångspunkt för konstruktion av instrument för språkutvecklingsbedömning presenteras. Vidare problematiseras de bakgrundsvariabler som används vid försök att förklara elevernas skolresultat.*

DEN NATIONELLA UTVÄRDERINGEN 2003 (NU 03)

Den nationella utvärderingen som genomfördes 2003 (NU 03) syftade till att mäta grundskolans resultat ur ett tioårigt perspektiv. I avrapporteringen från olika ämnen och i huvudrapporterna redovisas resultat från enkäter och prov. Utöver syftet att studera förändringar, sedan den utvärdering som genomfördes 1992 med avseende på attityder och kunskaper, fanns ett intresse av att förklara resultaten utifrån olika bakgrundsfaktorer. Utvärderingen omfattade knappt 7 000 elever, deras föräldrar och lärare (Skolverket 2004). På uppdrag från Skolverket ansvarade jag för utvärderingen av svenska och svenska som andraspråk. För detta ändamål konstruerades skilda enkäter för de båda ämnena. Syftet att studera förändringar över tid ledde till att de lästest som ingick i utvärderingarna 1992 respektive 1995 användes tillsammans med ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk. Elever i de båda ämnena fick således likalydande kunskapsprov (Elmeroth 2005a).

Undersökningsgruppen kunde inte definieras

Ämnesbeteckningen *Svenska som andraspråk* tydliggör att undervisningen i ämnet ska riktas mot elever som har påbörjat sin språkutveckling på ett annat språk än svenska. De elever som följer undervisningen i svenska som andraspråk ska, i grundskolans senare år, även få betyg i ämnet. Enligt officiell statistik var drygt 13 procent av grundskoleeleverna berättigade till denna undervisning läsåret 2002/2003 (Skolverket 2003a). INU 03 visade det sig att elevgruppen som hade betyg i svenska som andraspråk endast omfattade 173 elever, motsvarande 2,5 procent av urvalet. Det är emellertid omöjligt att uttala sig om huruvida dessa elever har följt undervisningen i svenska eller svenska som andraspråk. Den enkät i svenska som andraspråk, som ingick i utvärderingen, besvarades av 107 elever, en grupp som även omfattade elever som hade betyg i svenska (som modersmål).

Okklarheter runt skolornas organisation med avseende på elevurval, liksom relationen mellan undervisningsämne och ämnesbetyg bekräftas av kommentarer från lärarenkäterna som handlar om att elever undervisas i svenska, men får betyg i svenska som andraspråk eller vice versa. Andra vanliga kommentarer beskriver hur eleverna följer undervisningen i svenska som andraspråk under några av veckans lektioner och undervisningen i svenska under några lektioner.

TEORETISKA GRUNDER FÖR ÄMNET SVENSKA SOM ANDRASPRÅK

Förstaspråket, i Sverige oftast benämnt modersmål, kan definieras som det språk som barnet har etablerat före tre års ålder (McLaughlin 1978). För barn till föräldrar som är födda utomlands (här definierade som elever med utländsk bakgrund) innebär detta ofta att modersmålet används i familjekontexten. Modersmålet är minoritetsspråk i Sverige, medan andraspråket är majoritetsspråk och det språk som används i det omgivande samhället liksom i skolan.

Bas och utbyggnad

Språkförmågan vid skolstarten för elever med svenska som andraspråk uppvisar stora variationer. Medan svenska sjuåringars basordförråd har skattats till mellan 8 000 och 10 000 ord (Viberg 1993) förekommer det att elever med utländsk bakgrund kommer till skolan utan att kunna kommunicera mycket enkla budskap på svenska. Barn som har svenska som modersmål har byggt upp ett basordförråd och skolans roll blir att bygga vidare på detta och att introducera det formella språket i tal och skrift.

Distinktionen mellan basordförråd och utbyggnad introducerades av Cummins 1979 som också myntade förkortningarna BICS och CALP. BICS ska utläsas som *Basic Interpersonal Communicative Skills*, medan CALP är en sammandragning av *Cognitive Academic Language Proficiency*. Distinktionen avsåg att uppmärksamma de skillnader i tid som krävs för att nå tillräcklig nivå i bas respektive utbyggnad (Cummins 1979).

Elever som vistas i en rik målspråksmiljö lär sig andraspråk mycket snabbt och effektivt. Basordförrådet kan dessa elever som regel klara på ett par år. Det tar emellertid längre tid att nå den språknivå som krävs för att följa undervisning som genomförs på andraspråket. Collier och Thomas (2002) skriver att man inom språkforskningen är överens om att det tar minst fem, och ända upp till tio år, att nå en tillräckligt god språknivå för att få full behållning av skol-språket. Under denna tid utvecklas även de svenska kamraternas språk och Axelsson, Lennartsson-Hokkanen och Sellgren (2002) menar att de enspråkiga eleverna blir som »rörliga mål» för andraspråkseleverna.

Förvärvandet av undervisningsspråket är helt avgörande för andraspråkselevens skolframgång i samtliga skolans ämnen. För den invandrade eleven blir språkutvecklingen en kapplöpning med tiden. Parallellt med andraspråksförvärvandet sker ämnesstudier, där framgång är beroende av språket. Elever med svenska som andraspråk ställs inför den dubbla uppgiften att utveckla den bas som övriga elever har vid skolstarten, samtidigt som de ska bygga ut språket för att komma ifatt och hålla takten med de enspråkiga elevernas utveckling. De ska både lära ett andraspråk och lära på ett andraspråk. För att den kognitiva utvecklingen ska bli optimal måste modersmålet samtidigt hållas vid liv och utvecklas.

I den nationella utvärderingen ingick inte syftet att studera elevernas språkliga nivå med avseende på basordförråd och utbyggnad. Det fanns därför inte möjlighet att göra en bedömning av språknivån. I stället fick elevernas vistelsetid i Sverige tjäna som bakgrundsvariabel. Jämförelser mellan skolresultat för elever med utländsk bakgrund grupperade efter vistelsetid visar, i överensstämmelse med språkforskningens slutsatser, att vistelsetiden är avgörande för såväl det sammanfattande meritvärdet (summan av de 16 bästa betygen) som för betygen i de olika ämnena. Ju längre vistelsetid eleverna har i Sverige, desto bättre betyg har de. I rapporteringen från NU 03 kunde jag konstatera att:

Betyg och resultat från ämnesprov och NU-prov i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik visar, föga förvånande, att de elever som lyckats bäst i första hand är de som har vistats längst tid i Sverige och därför kan förväntas förstå undervisningsspråket bäst. Att ha nått förstaspråksnivå i svenska är en förutsättning för att ha samma utgångsläge som övriga elever. (Elmeroth 2005a s 183)

Explicit och implicit språkförvärvande

Förstaspråk, andraspråk och främmande språk lärs på olika sätt. Främmande språk är nästan alltid helt beroende av explicit undervisning, medan förstaspråket förvärvas genom implicit lärande. Andraspråksförvärvande kräver både explicita och implicita lärprocesser. Hulstijn (2005) påpekar att förvärvandet av förstaspråket under normala omständigheter leder till fullständigt bemästrande av språket, medan språknivån bland andraspråksinlärare är mycket varierande även efter många år i målspråklandet. Hulstijn (2005 s 129) formulerar frågan: »How can we explain universal success in the case of L1 acquisition and the differential success in the case of L2 acquisition?» och menar att den mest centrala uppgiften för andraspråksforskare är

att studera skillnader i framgång beträffande första- respektive andraspråksförvärvande.

En rimlig förklaring kan sökas i det behov av explicit lärande som andraspråksförvärvaren har. Det explicita lärandet kan, enligt Hulstijn, definieras som språkligt inflöde med en medveten intention att tydliggöra begrepp och regler och hur dessa ska kunna läras. Implicit lärande definieras på motsvarande sätt som språkligt inflöde som äger rum utan denna intention.

I Krashens (1982) monitormodell, som formulerades för mer än 20 år sedan, beskrivs den explicita kunskapen som en »black box» som kontrollerar varje yttrande innan det artikuleras. Detta innebär att språkutvecklingen gynnas av medveten reflektion och analys av yttranden som skapats genom implicit kunskap.

Bland språkforskare diskuteras hur implicit och explicit lärande samverkar. Enligt Ellis (2005) saknas konsensus; medan någon forskare anser att det explicita lärandet inte kan göras implicit och vice versa, menar andra att båda formerna är nödvändiga. Det explicita lärandet sker i skolan, när eleverna i andraspråksundervisningen får regler och förklaringar, medan det implicita sker i den informella kontakten med svensktalande. Andraspråkslärare, som är medvetna om hur implicit och explicit lärande samverkar, kan involvera elevernas erfarenheter från språkliga möten utanför klassrummet och göra den implicita kunskapen explicit. Jamieson, Chapelle och Preiss (2004) har i empiriska studier visat hur lärare, genom att göra viktiga drag tydliga med explicita förklaringar, kan hjälpa eleven att lägga märke till dem och härigenom använda den explicita kunskapen för att skapa yttranden som i sin tur kan utgöra språkligt inflöde för implicit lärande.

Diskussionen om bas och utbyggnad, liksom den om implicit och explicit lärande, utgör utgångspunkter för de innehållsliga skillnader som måste finnas mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. Språkforskningen kan härigenom ge teoretiska motiv för behovet av språkutvecklande undervisning i andraspråket.

Ämnets position i kursplaner och samhällsdebatt

En översikt över framväxten av ämnet svenska som andraspråk i läro- och kursplaner visar ämnets varierande beteckningar och status. 1969 kom den första läroplanen som beaktade situationen för andraspråkselever (Skolöverstyrelsen 1969). Till läroplanen fanns ett supplement med beteckningen *Undervisning av invandrarbarn m fl* (Skolöverstyrelsen 1974). Undervisningen definierades här som stödundervisning för de invandrarbarn som inte hade tillräckliga kunskaper i svenska språket på grund av sin härkomst eller skolgång. Genom läroplanen från 1980 infördes svenska som främmande språk och en kursplan utformades (Skolöverstyrelsen 1980). Härigenom fick ämnet samma status som andra ämnen och blev betyggrundande. Forskning och nya insikter om skillnader mellan främmande språk och andraspråk ledde till att ämnet bytte namn, och 1985 publicerades ett kommentarmaterial till läroplanen med titeln *Svenska som andraspråk – grundläggande färdigheter* (Skolöverstyrelsen 1985).

När den senaste läroplanen från 1994 (Utbildningsdepartementet 1994) antogs blev riksdagsbeslutet att inte låta ämnet få en egen kursplan. Tingbjörn (2004) diskuterar under rubriken »1990-talets första hälft – flera steg tillbaka» hur det kursplaneförslag som fanns för ämnet, och tillstyrktes av Skolverket, förkastades av regeringen. Två »föga övertygande argument» (Tingbjörn 2004 s 755) fördes fram som motivering till ställningstagandet. Dels ansågs inte kursplanen för svenska som andraspråk följa kursplanestrukturen, dels menade man att syftet med ämnet var att andraspråkseleverna så fort som möjligt skulle slussas in i undervisningen i svenska som modersmål. Beslutet ledde till att ämnet kraftigt skars ner eller togs bort helt på vissa skolor och att de som hade valt ämnet i sin lärarutbildning ville byta till andra inriktningar (Tingbjörn 2004).

Ytterligare ett riksdagsbeslut om ämnet, 1995, ledde till att svenska som andraspråk återinfördes i grund- och gymnasieskolan. I grundskolans kursplaner som gavs ut 1996 och reviderades 2000 (Skolverket 2000) har ämnet åter fått en egen kursplan och betygskriterier. Enligt 2000 års kursplaner är syftet med utbildningen i svenska som andraspråk »att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har» (Skolverket 2000 s 102). Detta syfte motiveras av att eleverna ska få samma förutsättningar som elever med svenska som modersmål att leva och verka i det svenska samhället.

En genomgång av de strävansmål som ska ligga till grund för undervisningen i ämnet visar att dessa i stort sett är identiska med strävansmålen i svenska. Kursplanen för svenska som andraspråk har således tagit sin utgångspunkt i kursplanen för svenska och därigenom fått karaktären av »skuggämne» till svenska. Målet för undervisningen kan härigenom sägas vara enspråkigt monokulturellt; eleverna ska bli så svenska som möjligt (jfr Elmeroth 2005b).

ATT MÄTA SKOLRESULTATET

För att ämnet svenska som andraspråk ska kunna betraktas som ett eget ämne med ett unikt innehåll, krävs mätmetoder som är riktade mot andraspråksförvärvande och inte mot modersmålsutveckling. I utvärderingen 2003 togs ämnet med för första gången i en nationell utvärdering. Det fanns emellertid inte några relevanta språkprov som kunde användas på ett nationellt plan. Grundskolans ämnesprov för År 9, som ingick som en del i utvärderingen, är utformade på samma sätt för svenska och svenska som andraspråk. Detta motiveras med att kursplanerna är näst intill identiska. För två av proven, det muntliga och det skriftliga, finns skilda bedömningsanvisningar som lärarna torde ha använt. Läsprovet är emellertid gemensamt och inte anpassat för elever med annat modersmål än svenska.

Bedömningsinstrument för andraspråksundervisning är inte bara nödvändiga för en nationell bedömning, diagnostisering och betygssättning utan också för inplacering av eleverna i undervisningsgrupper; för att kunna avgöra om elever ska undervisas i svenska eller svenska som andraspråk, men också för nivågruppering. Det är visserligen möjligt att iaktta elevernas svårigheter

med hjälp av de fel som de gör i de aktuella proven, men det räcker inte med felanalys. Många elever utvecklar strategier för att undvika ord som de inte känner sig säkra på, och bedömningen måste mer aktivt se vad eleverna faktiskt säger och skriver. För att kunna upptäcka undvikande av konstruktioner, ämnesområden och liknande, behövs varierade och relevanta lingvistiska kriterier för analys och värdering av elevernas kompetens.

De bedömningsinstrument som för närvarande finns är otillräckliga. SVAN-testerna (*Svenska som andraspråk* 1983) anses föråldrade, men används trots det i praktiken och ämnesproven tjänar inte syftet att bedöma elevernas utveckling av andraspråket. I stället har Skolverket (Bergman & Sjöqvist 1999) föreslagit en bedömningsskala med tre nivåer; (i) nybörjar-, (ii) mellan- och (iii) avancerad nivå. De kriterier som är kopplade till de olika nivåerna är beskrivna i kvalitativa termer och har endast i ringa utsträckning operationaliserats i standardiserade tester.

Ett grundläggande krav vid bedömningen av andraspråksutvecklingen är att de testmetoder som används är känsliga för inlärarespråket (interimspråket) och utvecklingen av detta. Shohamy (2000) beskriver hur verksamma lärare och språkforskare är skeptiska till huruvida det över huvud taget går att mäta språkutveckling med test. Det krävs, enligt Shohamy, en kombination av testmetoder som till exempel vardagliga observationer, skapande av utvecklingsprofiler, traditionella tester, portfolio, performansbaserade mätningar och standardiserade tester.

Den språkutvecklingsanalys som för närvarande används inom ämnet har fått beteckningen performansanalys eller språkutvecklingsanalys (Hyltenstam 1979). I performansanalysen studeras elevens performans, det vill säga vad eleven är kapabel att göra med det språk han eller hon har, snarare än den språkliga kompetensen. I engelsk och amerikansk litteratur betecknas performansanalysen med begreppet »behavioral» för att betona att det handlar om den funktionella delen av språkbehärsningen. I de modeller som har lanserats i Sverige (t ex Abrahamsson & Bergman 2005) plockas de olika delarna av andraspråkslevens yttrande, skriftliga eller muntliga, isär i syfte att kartlägga utvecklingen av interimspråket. Med hjälp av performansanalys av elevens fria produktion kan man göra en mycket noggrann bedömning av det språkliga beteendet.

Denna form av performansanalys ställer höga krav på lärarens egen kompetens när det gäller att bedöma. Resultaten är också svåra att kommunicera på ett tydligt sätt. Hudson (2005 s 223) sammanfattar de problem som har framförts av olika forskare:

It has been observed that performance tests: (a) are difficult to create, (b) typically require more time and resources to administer and score than do other test types, (c) are accompanied by a variety of logistical problems (e.g., transporting and storing materials and realia), (d) may cause formidable reliability problems (because of both test administration and scoring inconsistencies), (e) may only lead to very restricted kinds of test-based interpretations, and (f) often face increased test security risks.

Problemen vägs delvis upp av de fördelar som analysförfarandet har, vilka handlar om autentiska provsituationer som passar väl in i den ordinarie undervisningen och som dessutom kan bidra med kunskap till andraspråksforskningen.

Hudson (2005) beskriver hur intresset för prov i andraspråk och främmande språk har utvecklats under senare tid. Han menar att det finns två komplementära trender i denna utveckling. Den ena handlar om att skapa skalor för att bedöma språkriktigheten, medan den andra betonar bedömning med utgångspunkt i performanskriterier. Dessa trender motiveras av att det finns en brist på tester som är transparenta genom att visa hur elevernas kunskaper kan relateras till olika kriterier.

De fördelar som följer med olika mätmetoder måste vägas mot varandra. Är det generaliserbarheten eller den djupare beskrivningen av språkutvecklingen som eftersträvas? Hudson (2005) redovisar tre skilda testmetoder CEF, CLBA och ALP som har utvecklats för att svara mot kraven på kriterierelaterade bedömningsinstrument. *Common European Framework of Reference for Languages* (CEF) är utvecklad av Europarådet. I denna bedömningsram är interimspråksutvecklingen i fokus; det handlar inte om att förstaspråksta-larens språkbehärskning utgör det viktigaste kriteriet. Skalan har tre övergripande nivåer som i sin tur är delade i undernivåer. Härigenom menar man att CEF kan ge en begriplig, transparent och sammanhängande ram för språkförvärvande, undervisning och bedömning som kan användas för många språk i Europa. Användning av CEF skulle kunna gynna och förenkla samarbetet mellan olika länders språkinstitutioner, enligt Hudson (2005).

The Canadian Language Benchmarks CLBA är utvecklad för att mäta vuxna invandrades språkförmåga. Även CLBA har tre generella nivåer med beskrivande skalor. CLBA används i skilda syften. Testen tjänar, utöver sin funktion som bedömningsinstrument, också som underlag för utveckling av undervisningen.

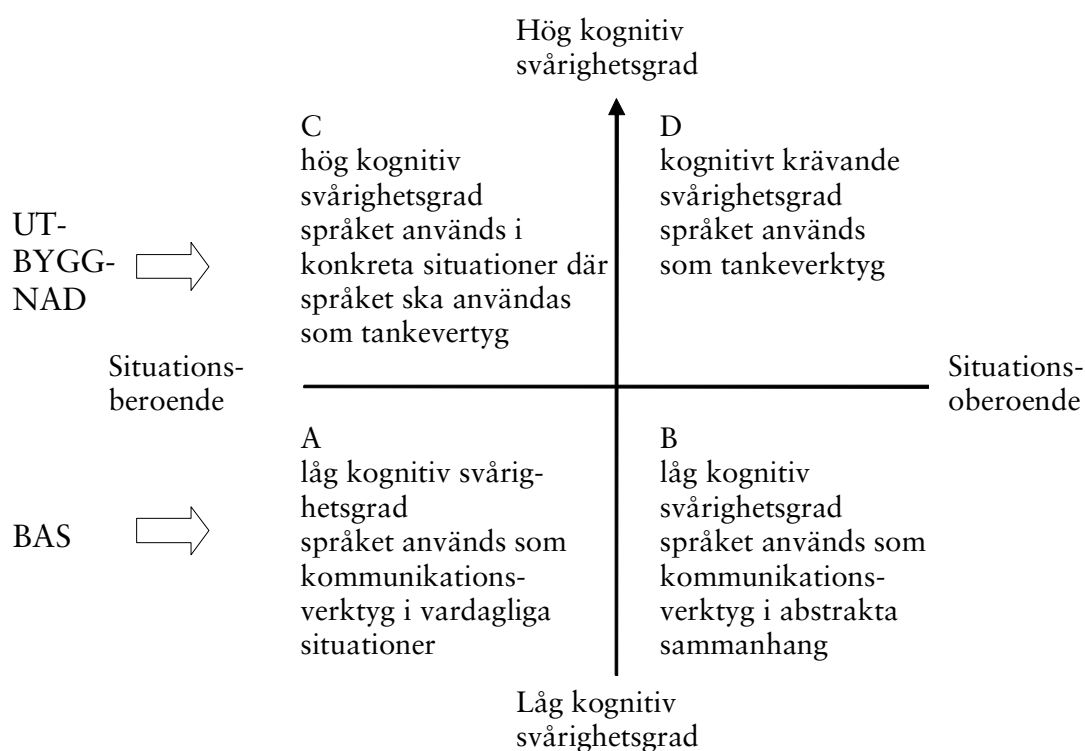
Den tredje testmodellen *The Assessment of Language Performance* (ALP) skiljer sig från de båda andra modellerna genom att bygga på uppgifter som ska utföras av den person som testas. Bedömningen sker genom »real-world» kriterier, det vill säga utförandet och resultatet av uppgiften. Hudson ger ett exempel på hur en uppgift kan vara utformad:

Task: You would like to try out the fancy new Italian bistro »Il Gondoliero» tonight. Look up the phone number of the restaurant in the phone book and call to reserve a table for one at an appropriate time this evening. (Hudson 2005 s 219)

I denna uppgift ingår standardformuleringar, enkla fraser och enstaka ord som svar. Uppgiften kan göras mer krävande genom att budskapet till exempel är mer komplicerat och på detta sätt kräver fler lågfrekventa ord. Utgångspunkten för utvecklingen av testuppgifter är insikten om att språkbeteendet är socialt betingat och kontextberoende.

Cummins (1984) har utvecklat en modell för språkundervisning som skulle kunna användas även vid prövning av språkutvecklingen. Modellen tar fasta

på samspelet mellan kognitiv svårighetsgrad och situationsberoende. Den grundläggande kommunikativa förmågan kan betecknas som situationsbunden med låg kognitiv svårighetsgrad, medan användningen av språket som tankeverktyg vid kognitivt krävande uppgifter är situationsoberoende med en hög kognitiv svårighetsgrad. I testsammanhang skulle Cummins modell kunna kopplas samman med vanligt förekommande nivåbedömningar och användas för utveckling av mätinstrument enligt nedanstående figur. Vanligen omfattar nivåbeteckningarna tre nivåer, det vill säga nybörjar-, mellan- och avancerad nivå (t ex Bergman & Sjöqvist 1999, Hudson 2005). I figuren nedan kan nivå A och B sammanfattas som nybörjarnivå.



Figur 1. Modell för bedömning av språkutveckling hos andraspråksinlärare med utgångspunkt i Cummins modell för undervisning i andraspråk.

De skilda nivåerna kan relateras till den tid som det enligt ovanstående resonemang tar att utveckla andraspråket. Nyanlända elever kan testas inom område A och B, medan endast elever som har många år i landet kan förväntas klara att använda språket på nivå D. Genom att utgå från de olika kraven enligt ovanstående figur, kan performansbedömning ske på en nivå som tar hänsyn till elevernas språkliga bakgrund med avseende på till exempel tid och bas respektive utbyggnad.

En utmaning vid testkonstruktionen blir här att skapa beskrivande kriterier som tar hänsyn till de olika nivåerna och är valida genom att kunna generaliseras till verkliga situationer. Hudson (2005) ger exempel på hur nivåerna

kan operationaliseras genom att bedömaren svarar ja eller nej på frågor inom vart och ett av områdena. Med utgångspunkt i CEF (Common European Framework of Reference for Languages) kan detta innebära frågor som:

Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need. [Nivå A och B]

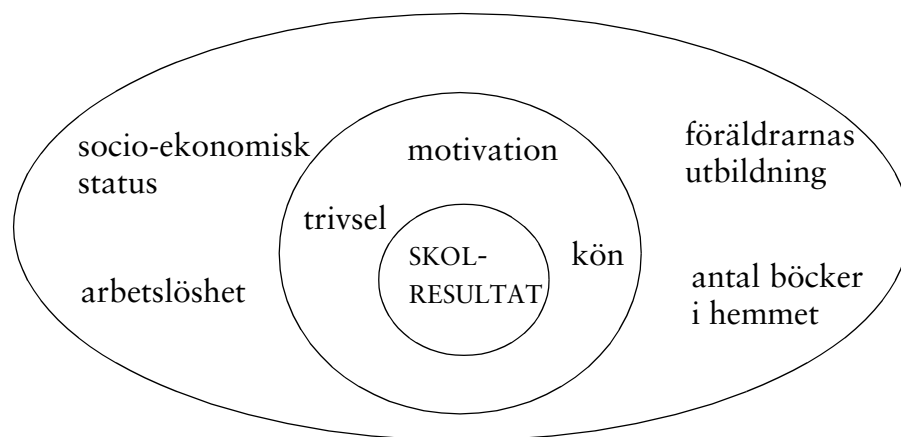
Can follow the essentials of lectures, talks, and reports and other forms of academic/professional presentation that are propositionally and linguistically complex. [Nivå C]

Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. [Nivå D] (Hudson 2005 s 217 ff)

Av ovanstående resonemang framgår att kraven på läsförståelse i de nuvarande ämnesproven i svenska som andraspråk och i läsproven inom PISA (Programme for International Student Assessment) endast kan anses omfatta elever som har nått D-nivån, vilket i sin tur innebär att de måste ha påbörjat sin språkutveckling i svenska i sexårsåldern. De uppnåendemål som kursplanerna föreskriver borde härigenom endast gälla de elever som har haft hela sin skolgång i svensk skola.

ATT FÖRKLARA SKOLRESULTATET

När vi i utvärderingar söker efter skillnader mellan olika gruppers skolframgång visar det sig att vissa bakgrundsvariabler har stort förklaringsvärde. I den nationella utvärderingen blev könstillhörighet, föräldrarnas utbildning och antal böcker i hemmet viktiga bakgrundsvariabler. Så visade till exempel gruppjämförelser i svenska att flickor hade bättre resultat än pojkar och att elever med högutbildade föräldrar och många böcker i hemmet lyckades bättre än elever med lägre utbildade föräldrar och färre böcker. Samma riktning på skillnaderna fanns då det gäller attityder till ämnet (Elmeroth 2005a). Figur 2 avser att illustrera resonemanget.



Figur 2. Bakgrundsfaktorer som ofta används för att förklara skolresultat.

Majoriteten av kartläggningar och utvärderingar av skolresultaten för elever med utländsk bakgrund visar på gruppens sämre skolresultat. Oftast förklaras de sämre resultaten med utgångspunkt i familjerelaterade faktorer enligt Figur 2. Forskare och utvärderare pekar på att föräldrarna har lägre utbildning, är arbetslösa, har lägre socioekonomisk status eller färre böcker i hemmet. Ett par rubriker kan ge exempel på detta: *Sämre resultat för elever med utländsk bakgrund beror inte bara på skolsituationen* (Skolverket 2003) och *Sociala skillnader är avgörande för elevers resultat* (Skolverket 2004). I det första pressmeddelandet skriver Skolverket:

En del av skillnaderna kan förklaras av att elever med utländsk bakgrund i högre utsträckning än infödda elever kommer från hem med lägre socioekonomisk status, har en större andel lågutbildade föräldrar, har en högre andel föräldrar som inte arbetar samt att pojkar är något överrepresenterade bland elever med utländsk bakgrund jämfört med elevgruppen infödda.

På motsvarande sätt rapporterar Skolverket (2005 s 9):

En förklaring till skillnader i betygsresultat mellan infödda och elever med utländsk bakgrund kan därmed ligga i att elevgrupperna skiljer sig åt med avseende på socioekonomisk bakgrund.

Slutsatsen från dessa rapporteringar blev att det inte är språkutvecklingen som är avgörande, utan snarare invandrarföräldrarnas tillkortakommanden. Detta sätt att förklara måste problematiseras när det gäller elevgruppen med utländsk bakgrund. Nedan diskuteras innebörden av bakgrundsvariablerna med utgångspunkt i data från den nationella utvärderingen. Hur kan föräldrarnas lägre utbildning och bristen på böcker tolkas utifrån ett multikulturellt perspektiv?

Föräldrarnas utbildning

Användningen av föräldrarnas utbildningsbakgrund som bakgrundsvariabel styrs av antagandet att föräldrar som är högutbildade är studieinriktade och påverkar barnens skolgång genom exempelvis förväntningar och uppmuntran. En jämförelse mellan utbildningen hos föräldrar till elever med svensk respektive utländsk bakgrund visar att det är stora skillnader mellan föräldrarnas utbildning i de båda grupperna (Cramers index¹ uppgår till 0,19***). I elevgruppen med utländsk bakgrund är andelen föräldrar med endast förgymnasial utbildning 19 procent, medan motsvarande värde för gruppen med svensk bakgrund är 5 procent.

En närmare studie av data från utvärderingen visar att det samband som finns mellan föräldrarnas utbildning och deras etniska bakgrund speglar skillnader i olika länders utbildningsnivå. Innebörden i att vara hög- respektive lågutbildad kan förväntas variera beroende på omgivningen. Exempelvis kan en förälder som endast har förgymnasial utbildning i ett land med många lågutbildade anses ha hög utbildning och härigenom tillhöra gruppen med stark studieinriktning. I Sverige gäller emellertid det omvända förhållandet; föräldrarna betraktas som lågutbildade och hemmet ses som mindre studieinriktat.

Bivariata korrelationsberäkningar visar också att sambanden mellan föräldrarnas utbildning och elevernas sammantagna meritvärde är något lägre för elever med utländsk bakgrund (Spearman's koefficient² = 0,27***) jämfört med elever med svensk bakgrund (Spearman's koefficient = 0,35***). Detta innebär att sambandet mellan föräldrarnas studiebakgrund och elevernas skolresultat är starkare i den svenska gruppen.

Att använda föräldrarnas utbildning för att förklara elevers skolresultat fungerar således bättre för svenska elever än för elever med utländsk bakgrund. Att vistelsetiden har större betydelse än föräldrarnas utbildningsbakgrund visar nedanstående citat från avsnittet om elever med utländsk bakgrund i rapporteringen från NU 03:

Elever [med utländsk bakgrund] som är födda i Sverige har bäst resultat trots att de är den grupp vars föräldrar har lägst utbildning. (Elmeroth 2005a s 183)

Antal böcker i hemmet

Hemmets studieinriktning mäts också ofta i skolsammanhang genom frågor till eleverna om antal böcker i hemmet (t ex Skolverket 2004). Då elever med utländsk bakgrund ska studeras blir denna operationalisering ytterst tveksam. En jämförelse mellan elever med utländsk bakgrund och elever med svensk bakgrund, med utgångspunkt i NU-materialet, visar att det är stora skillnader mellan grupperna med avseende på antalet böcker i hemmet. Medan 40 procent av elevgruppen med utländsk bakgrund anger att det finns färre än 50 böcker i hemmet, är motsvarande andel i gruppen med svensk bakgrund 16 procent.

Att elever med utländsk bakgrund har betydligt färre böcker i hemmet än elever med svensk bakgrund, är inte med nödvändighet ett tecken på att hemmet har låg studieinriktning med avseende på kunskaper, språkbruk och värderingar. Det finns en rad andra förklaringar till det lägre antalet böcker som till exempel omständigheter vid utvandringen eller ekonomisk situation. Många av de invandrade familjerna har inte haft möjligheter att ta med sig de böcker som har samlats under generationer i ursprungslandet. På motsvarande sätt har personer som har flytt oftast endast det allra nödvändigaste med i bagaget. Tillgången på böcker på modersmålet i Sverige varierar också beroende på språkgrupp och så vidare.

Även användandet av antal böcker i hemmet som ett mått på studieinriktning, och därmed som förklaring till skolframgång, fungerar bättre för elever med svensk bakgrund än för elever med utländsk bakgrund. Bivariata korrelationsberäkningar mellan å ena sidan antalet böcker i hemmet och elevernas sammanfattande meritvärde visar också att Spearman's korrelationskoefficient² är högre, 0,38***, för elever med svensk bakgrund jämfört med 0,21*** för elever med utländsk bakgrund.

Ursprungsland, vistelsetid och migrationsorsaker

Elever med utländsk bakgrund är en betydligt mer heterogen grupp än elever med svensk bakgrund. Naturligtvis är den socioekonomiska bakgrunden,

hemmets studieinriktning, elevens kön viktiga faktorer även för gruppen med utländsk bakgrund. Dessa förklaringsvariabler måste emellertid kompletteras med bakgrundsdata som uppmärksammar de förutsättningar som är specifika för elevgruppen. I första hand gäller det elevernas språk- och begreppsutveckling som i sin tur är beroende av bland annat ursprungsland, vistelsetid i Sverige och migrationsorsaker.

Det är stora svårigheter att mäta och precisera bakgrundsvariabler för elevgruppen med utländsk bakgrund. Olika faktorer samvarierar i komplicerade mönster och undersökningsgrupperna blir så små att det omöjliggör statistiska analyser där olika bakgrundsvariabler hålls under kontroll. Föräldrarnas utbildningsbakgrund är, som visats ovan, ofta beroende av ursprungsland. I en del undersökningar görs försök att slå ihop elevgrupper på olika sätt för att undersökningsgrupperna ska bli större. Ett exempel, som leder till tveksamma slutsatser, ges av Myndigheten för skolutveckling (2005 s 12):

Det är också stor skillnad i studieresultat mellan sent anlända elever från olika delar av världen. Störst svårigheter har elever som är födda inom den statistiska kategorin »Övriga världen», som omfattar länder som Irak, Iran, Somalia, Libanon etc., där endast 31 procent uppnådde behörighet, jämfört med elever födda i Norden utom Sverige där 86 procent blev behöriga.

Denna indelning leder till att barn till högutbildade invandrare från Iran placeras i samma grupp som barn till analfabeter från flyktingläger. Användningen av ursprungsland som bakgrundsvariabel blir då alltför onyanserad genom att osynliggöra skillnader i föräldrarnas utbildning och skillnader mellan de olika elevgruppernas skolresultat.

Invandrarnas ursprungsland ger, om indelningen inte blir alltför grov, också en fingervisning om migrationsorsaker, vistelsetid i Sverige och bosättningsort. Barn som har kommit till Sverige efter traumatiska upplevelser har inte samma villkor som barn vars föräldrar är arbetskraftsinvandrare. I båda grupperna finns det högutbildade föräldrar, civilekonomer från Libanon och läkare från Polen till exempel. Händelser runt om i världen påverkar tidpunkten för invandring. Under senare delen av 1980-talet kom till exempel många iranier till Sverige, medan 1990-talet präglades av invandring från Jugoslavien. Vistelsetiden hör på detta sätt samman med både migrationsorsaker och ursprungsland.

Modersmålsanvändning

I en rad tidigare undersökningar har bakgrundsvariabler som deltagande i modersmålsundervisning, mätt genom betyg i ämnet, respektive om testspråket (svenska) talas i hemmet eller ej (Skolverket 2003b) använts för att förklara skolresultat. Undersökningar visar att skolresultaten gynnas av deltagande i modersmålsundervisning (t ex Löfgren 1991, Elmeroth 1997). Även i den nationella utvärderingen hade den grupp som deltar i modersmålsundervisning betydligt högre meritvärde än gruppen som inte deltar i denna undervisning. De positiva samband som finns mellan denna bakgrundsfaktor och skolframgång kan förklaras på olika sätt.

Inom språkforskningen är man överens om att god språkutveckling på förstaspråket är mycket viktig för begreppsutveckling och förvärvande av andraspråk. Undervisning i modersmålet indikerar också att eleven tillhör en relativt stor språkgrupp (undervisningen ordnas inte för små språkgrupper), att eleven har föräldrar som är medvetna om vikten av att utveckla modersmålet och att de vistas i en omgivning som i alla fall i någon mån får anses bejaka det mångkulturella. Ett kriterium för deltagande i modersmålsundervisning är att språket är dagligt umgängesspråk i hemmet (SFS 1994:1194).

Skolverket (2003b) har emellertid hävdats att modersmålsanvändning i hemmet har negativa effekter på läsresultatet. Här har inte hänsyn tagits till sambandet mellan vistelsetid och språkanvändning i hemmet. Elever med utländsk bakgrund har visserligen båda föräldrarna födda utomlands, men de föräldrar som har vistats i Sverige sedan många år tillbaka talar ofta svenska (testspråket) med sina barn, medan relativt nyinvandrade föräldrar talar modersmål. Här tycks vistelsetiden vara den bakomliggande faktorn enligt tidigare resonemang om tidsfaktorns betydelse för utveckling av skolspråket.

Segregationseffekter och social uteslutning

En bakgrundsfaktor som ytterst sällan förekommer i utredningar handlar om segregationseffekter och social uteslutning. Parszyk (1999) menar i sin undersökning att lärarna visserligen kämpar för att inte diskriminera några elever, men samtidigt är blinda för att människor är olika. Denna blindhet leder till att flerspråkighet och mångkulturalitet inte uppfattas som tillgångar och specialkompetenser utan snarare som problem. Föreställningen om ett monokulturellt, enspråkigt samhälle lever kvar och elever med utländsk bakgrund ses som undantag i skolan. En jämlik skola som inte diskriminerar genom att ge en likvärdig utbildning kräver olikheter i bemötandet.

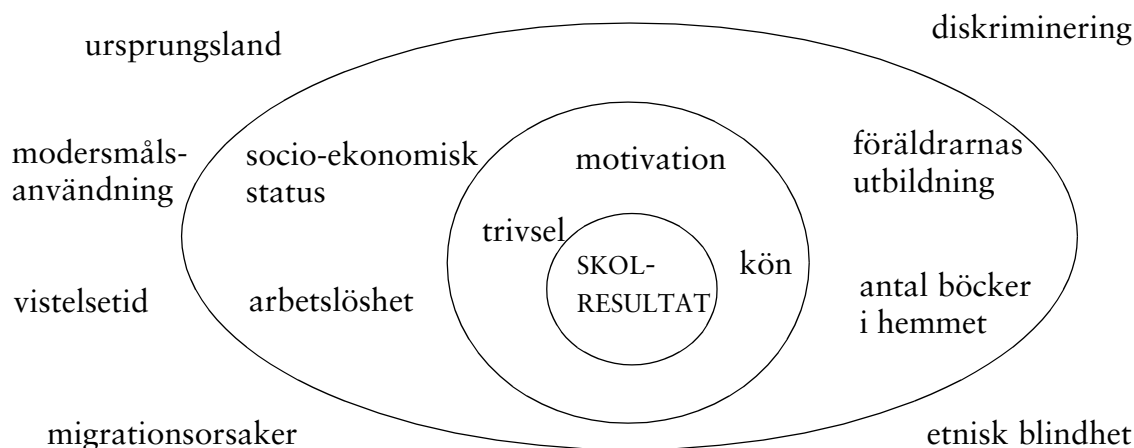
Kamali (2005) visar, med utgångspunkt i intervjuer med invandrare, hur diskriminering förekommer inom flertalet samhällsområden. För skolans del handlar diskrimineringen om den etablerade svenskheten som innebär att livsvillkoren för elever med utländsk bakgrund åsidosätts. Även Cummins (2000) menar att utbildningspolitiken har varit inriktad på att osynliggöra minoritetsgrupper och redovisar två strategier, uteslutning och assimilering, som används. Båda strategierna har starkt ifrågasatts, men utbildningsansvariga har inte lyckats enas om lämpliga åtgärder.

Den tidigare redovisade figuren (Figur 2) måste, när det gäller elever med utländsk bakgrund, således utvidgas med ytterligare bakgrundsfaktorer.

NYA UTMANINGAR FÖR SKOLPOLITIK OCH FORSKNING

Det behövs nya kursplaner, nya ämnesprov och utvecklade bedömningsinstrument

Ämnet svenska som andraspråk omges av en mängd oklarheter. En följd av detta blev, i NU 03 att det var svårt att fastställa vilka elever som skulle ha ingått i utvärderingsgruppen av svenska som andraspråk. Även skolutvecklingsmyndighetens kartläggning av ämnet (Myndigheten för skolutveckling



Figur 3. Bakgrundsfaktorer som samvarierar sinsemellan och med skolresultaten för elever utländsk bakgrund.

2004a) visar att urvalsfrågor till undervisningen i svenska som andraspråk, liksom gränsen mellan ämnena svenska respektive svenska som andraspråk, behöver studeras ytterligare.

Medan språkforskningen slår fast att det krävs upp till tio år att utveckla ett fungerande skolspråk, visar resultaten från NU 03 att endast en tredjedel av de elever som har kort vistelsetid i Sverige, det vill säga fyra år eller färre har betyg i svenska som andraspråk. Om betyg kan tas som mått på att eleverna får undervisning i ämnet, innebär det att skolan inte bejakar behovet av andraspråksundervisning för en majoritet av eleverna med kort vistelsetid i Sverige. Med utgångspunkt i denna situation kan skolan karaktäriseras som monolingvistiskt organiserad och Cummins (1984) menar att flerspråkiga elever har diskriminerats genom att lärare inte har varit uppmärksamma på skillnader i bas och utbyggnad. Elever med till synes god konversationsförmåga har genom att lärarna inte uppmärksammat tillkortakommanden inom skolspråket hamnat i svårigheter i olika utbildningssammanhang.

Den inriktning av kursplanerna som hade föreslagits inför läroplanen 1994 har ännu inte fått gehör. Fortfarande följs kursplanestrukturen med mål att uppnå och mål att sträva mot som är gemensamma för alla elever, oavsett hur länge de har vistats i Sverige. Denna modell strider mot språkforskningens slutsatser om den tid som krävs för att nå skolspråksnivå, och Tingbjörn (2004 s 755 f) skriver:

Frånvaron av gemensam studiestart och elevernas ytterst växlande språkliga och kulturella bakgrund är dock de grundorsaker som gör att ämnet svenska som andraspråk behövs.

Kravet på att kursplanerna ska ha en enhetlig struktur visar på hur ett monokulturellt perspektiv präglar det ämne som vänder sig till de multikulturella eleverna. Kursplanerna i svenska som andraspråk borde utformas på motsva-

rande sätt som gäller för moderna språk, där kravet på en enhetlig struktur har fått stå tillbaka för behovet av att ta hänsyn till tidsfaktorn.

Utformning av kursplanen har fått långtgående konsekvenser för hur ämnet uppmärksammas och uppfattas. Frederickson och Cline (1996) påtalar att kursplane- och undervisningsmål ofta utgår från en idealiserad språkbehärskning; ett språk som är »based on white middle-class children's socialisation experiences» (Frederickson & Cline 1996 s 6). Användandet av kursplanemålen som norm vid bedömning av andraspråkselevernas kunskaper i ämnet skapar problem om kursplanerna är utformade efter den svenska normen. Kursplanen i svenska som andraspråk måste utgå ifrån språkforskningen inom området och härigenom möjliggöra utvecklingen av ämnesprov som tar hänsyn till elevernas språkbakgrund.

En viktig förklaring till skillnader i provresultat är utformningen av testerna. Även elever som har nått en avancerad andraspråksnivå missgynnas av tester som är konstruerade för att mäta språkförmågan med utgångspunkt i den svenska normen.

Multikulturella elever måste bedömas från ett multikulturellt perspektiv

Ovan har en mängd faktorer som skulle kunna förklara skolresultat för elever med utländsk bakgrund diskuterats. Många faktorer hänger samman i ett komplicerat mönster och det går inte att bryta ut en faktor och förklara att skolresultaten beror på denna. De monokulturella lösningar som ofta väljs i rapporteringen måste kompletteras med mer nyanserade mått. En rad faktorer som kan påverka elevernas skolresultat återstår att ta ställning till. I en studie av mångfald och likvärdighet (Myndigheten för skolutveckling 2004b) menar man, med utgångspunkt i en rapport från Integrationsverket, att perspektivet måste vidgas och området behandlas på ett mer mångfacetterat sätt än vad som tidigare har varit fallet. Myndigheten har således börjat uppmärksamma segregationseffekter.

När elevernas sämre resultat förklaras av att föräldrarna har låg utbildning, svag etablering på arbetsmarknaden och låg studieinriktning i hemmet, mätt i antal böcker visar forskningen en märklig likgiltighet inför multikulturella perspektiv. Sällan diskuterar forskare vad arbetslöshet eller antal böcker innebär ur ett diskrimineringsperspektiv. Vi måste fråga oss varför rapporteringarna ytterst sällan diskuterar hur den monokulturella normen påverkar andraspråkselevernas skolframgång. De etnocentriska förklaringsvariablerna, föräldrarnas utbildning och så vidare, blir en ursäkt för skolan då det gäller brister i bemötandet av andraspråkselever. Genom att peka ut de förklaringsvariabler som brukar gälla när bristande skolframgång ska förklaras, behöver inte skolans bemötande av invandrade elever ifrågasättas. Cummins (2000) menar att ett exempel på strukturell diskriminering inom utbildningen är att söka svårigheten hos eleven i stället för i systemet när eleven får problem.

Nästa nationella utvärdering

Den nationella utvärderingen i svenska som andraspråk gav visserligen intressanta resultat angående elevernas attityder till ämnet, men resultaten gällde förmodligen endast en liten del av andraspråkseleverna. Detta kunde vi natur-

ligtvis ha förutspått och låtit andraspråkseleverna få samma enkät som övriga elever. De signaler som det skulle ha sänt till skolorna hade emellertid ytterligare förstärkt ämnets vacklande ställning och var därför inget alternativ. Inför nästa utvärdering ser vi fram emot:

- att ämnet svenska som andraspråk har en tydlig organisation som t ex ger möjlighet att studera den grupp som följer undervisningen i ämnet,
- att elevernas kunskaper kan studeras med utgångspunkt i en kursplan som tar hänsyn till deras språkliga bakgrund,
- att kunskapstester som är utvecklade för ändamålet att bedöma kunskaper i ämnet svenska som andraspråk ska kunna användas,
- att en fördjupad diskussion om hur den monokulturella normen påverkar de multikulturella eleverna har kommit till stånd
- liksom en diskussion om hur elevernas skolresultat kan förklaras ur ett multikulturellt perspektiv.

NOT

1. Cramers index (se t ex Aron & Aron 1999).
2. Spearmans korrelationskoefficient (se t ex Aron & Aron 1999).

LITTERATUR

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. 2005: *Tankarna springer före... Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aron, A. & Aron, E.N. 1999: *Statistics for psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice-Hall.
- Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. 2002: *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bergman, P. & Sjöqvist, L. 1999: Bedömning. I *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. 2002: *A national study of school effectiveness for language minority students, long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: University of California, Centre for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Cummins, J. 1979: *Linguistic interdependence and educational development of bilingual children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1984: *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Cummins, J. 2000: Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Naclér (red): *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma förlag.
- Ellis, R. 2005: Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172.
- Elmeroth, E. 1997: *Alla lika – alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Elmeroth, E. 2005a: *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Elmeroth, E. 2005b: Svenska som andraspråk i en multikulturell skola. I *Grundskolans ämnen i ljuset av den Nationella utvärderingen 2003*. Stockholm: Skol-

- verket.
- Frederickson, N. & Cline, T. 1996: The development of a model of curriculum related assessment. I T. Cline & N. Frederickson (red): *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*. Philadelphia: Multilingual matters.
- Hudson, T. 2005: Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 205–227.
- Hulstijn, J.H. 2005: Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129–140.
- Hyltenstam, K. 1979: *Svenska i invandrarperspektiv: kontrastiv analys och språktypologi*. Lund: Liber.
- Jamieson, J., Chapelle, C.A. & Preiss, S. 2004: Putting principles into practice. *ReCall*, 16(2), 396–415.
- Kamali, M. 2005: *Sverige inifrån. Röster om etnisk diskriminering. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. (SOU 2005:69) Stockholm: Fritzes.
- Krashen, S.D. 1982: Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. I S.D. Krashen, M.H. Long & R.C. Scarcella (red): *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Löfgren, H. 1991: *Elever med annat hemspråk än svenska: en jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp*. (Pedagogisk orientering och debatt nr 95). Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- McLaughlin, B. 1978: *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Myndigheten för skolutveckling 2004a: *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling 2004b: *Mångfald och likvärdighet. Uppdrag att stödja kommunernas arbete med att förbättra utbildningsvillkoren i områden präglade av mångfald och social utsatthet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling 2005: *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.
- Parszyk, I-M. 1999: *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. (Studies in Educational Sciences 17) Stockholm: HLS Förlag.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes.
- Shohamy, E. 2000: The relationship between language testing and second language acquisition, revisited. *System*, 28(4), 541–553.
- Skolverket, 2000: *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2003: Pressmeddelande. <http://www.skolverket.se/publicerat> (20041001)
- Skolverket, 2003a: *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003*. (Skolverkets rapport 236) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2003b: *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten av PISA i 10 länder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2004: *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande slutrapport*. (Rapport 250) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2005: *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen, 1969: *Läroplan för grundskolan 69. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen, 1974: *Läroplan för grundskolan 69. Supplement II. Undervisning av invandrarbarn m.fl.* Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Skolöverstyrelsen, 1980: *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen, 1985: *Svenska som andraspråk. Grundläggande färdigheter. Kommentarmaterial Lgr 80*. Stockholm: Liber förlag.
- Svenska som andraspråk*, 1983: Projektgruppen GUME, SPIN-projektet. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Tingbjörn, G. 2004: Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet, 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Viberg, Å. 1993: Andraspråksinläring i olika åldrar. I E. Cerú (red): *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur.