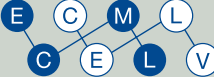


Att förstå ECML-projektet

”Färdplan för skolor för att stödja skolspråket”

www.ecml.at/roadmapforschools

Rebecca Dahm
Katri Kuukka
Selin Öndül
Nermina Wikström

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES

CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE



”Färdplan för skolor för att stödja skolspråket”

Att förstå ECML-projektet

”Färdplan för skolor för att stödja skolspråket”

Inledning	2
1. Bakgrund	2
1.1. Nyckelbegrepp	3
1.2. Kort beskrivning av FÄRDPLANEN.....	4
1.3. Syftet med FÄRDPLANEN	4
2. Intressegrupper	5
2.1. Varför fokusera på elever?	5
2.1.1. Vilka är eleverna man ska fokusera på?	5
2.1.2. Elevens egenmakt	6
2.1.3. Kunskap om tvåspråkighetens kognitiva fördelar	6
2.1.4. Kunskap om hypotesen om beroendeförhållande	7
2.2. Varför fokusera på lärare?	7
2.2.1. Samhälleliga maktförhållanden	8
2.2.2. Psykospråkliga aspekter.....	8
2.3. Varför fokusera på rektorer?	9
2.4. Varför fokusera på personal som inte undervisar?	10
2.5. Varför fokusera på föräldrar?	10
2.6. Varför fokusera på samhället i stort?	11
3. Från fyra tematiska områden till nio områden	11
3.1. Medvetenhet om språkdimensionen i lärande och undervisning.....	11
3.2. Skolspråk i läroplanen	12
3.3. Organisatorisk ram.....	13
3.4. Språkkänslig skolkultur	13
4. Från nio områden till trettiotvå ämnen	14
Sammandrag	14
Projektgruppen för FÄRDPLANEN	15
Referenser	16



Inledning

I september 2016 deltog sjutton språkexperter från sexton olika europeiska länder¹ i en *tankesmedja* vid ECML i Graz (Österrike) med fokus på följande fyra inbördes relaterade aspekter av skolspråket:

- motivet för strategier för hela skolan (huvudargument/varför och för vem);
- policyn och strategier för hela skolans språk (vad och hur på institutionell nivå);
- inlärnings- och undervisningsmetoder;
- praktiska aspekter av/hindren för samarbete och hur dessa skulle kunna övervinnas.

Deltagarna fick ta del av nyckelresultat från en webbundersökning² som hade skickats ut före *tankesmedjan*. Den gav totalt 107 fullständiga svar från 33 länder, däribland 7 medlemsstater som inte är medlemmar i ECML. Nästan 20 % av de svarande var lärarutbildare, tätt följt av akademiska forskare (18 %). De mest uppmuntrande var att se att utöver dessa två centrala målgrupper för ECML mottogs även svar från föräldrar, språklärare, lärare i icke-språkliga ämnen samt rektorer. Detta är ett stöd för ECML:s beslut att inte enbart fokusera denna *tankesmedja* på skolspråket, utan särskilt på strategier för hela skolan. Dessutom deltog lärarna från olika skolformer, från förskola till gymnasium.

Efter *tankesmedjan* skapades ett nytt temaområde på ECML:s webbplats, som ägnas åt skolspråken³. Dessutom inrättades ett nytt projekt⁴ under ledning av fyra deltagare i *tankesmedjan*. De hade valts ut av ECML för att möjliggöra genomförandet av de idéer som hade diskuterats. Den projektgrupp som inrättades har sedan dess ständigt strävat efter att klargöra de viktigaste begreppen, intressegrupperna och de tematiska områdena som ska beaktas inom ramen för projektet.

1. Bakgrund

Den teoretiska ram som ligger som bakgrund för detta projekt bygger på den nyckelutveckling som Europarådet har gjort. Under regeringskonferensen "Languages of schooling: towards a Framework for Europe" (2006)⁵ angavs särskilt språkets betydelse som ett medel för tillgång till jämlik skolutbildning för alla. Nedan följer en rad viktiga publikationer:

- *Language(s) of schooling* (2009)⁶. Denna text ger en förklaring av termen "skolspråk" och en beskrivning av två av dess nyckelkomponenter "språk som ämne" och "språk i andra ämnen".
- *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula* (2010)⁷. Här konstaterar man att all kunskapsuppbyggnad i skolkontexten inbegriper arbete med språk.

¹ I *tankesmedjan* deltog sjutton språkexperter från sexton olika europeiska länder, varav tre experter deltog i egenskap av företrädare för internationella icke-statliga organisationer (ALTE – Association of Language Testers of Europe; FIPLV - Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, EPA – European Parents Association), samt en företrädare för Europeiska kommissionen.

² Så här läser du undersökningen: www.ecml.at/Portals/1/documents/LANGUAGES-OF-SCHOOLING-questionnaire-EN.pdf.

³ Se webbplatsen "Skolspråk": www.ecml.at/languagesofschooling.

⁴ Det projekt som presenteras här kallas "Färdplan för skolor för att stödja skolspråket" (www.ecml.at/roadmapforschools).

⁵ Vollmer H. (2006), *Towards a common European instrument for language (s) of education – Preliminary study*, Europarådet (Avdelningen för språkpolitik), Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805c7462>.

⁶ Beacco J.-C., Byram M., Coste D. & Fleming M. (2009). *Language(s) of schooling*, Europarådet, Strasbourg, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2238>

⁷ Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010), *Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Europarådet, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a0c1b>.

- *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners* (2010)⁸. För att stödja alla elever att behärska det akademiska språk som utgör de olika läroplanämnenas struktur måste alla lärare vara språklärare i bemärkelsen att de är medvetna om de specifika språkraven för sina ämnen.

År 2014 uppmanades alla medlemsstater att ta hänsyn till skolspråket i "Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success" (Europarådets rekommendation CM/Rec(2014)5)⁹. En stor handbok, som skrevs för att hjälpa beslutsfattare, lärarutbildare och lärare att utveckla läroplaner med beaktande av undervisningens språkliga dimension utfärdades 2016: *The language dimension in all subjects: a handbook for curriculum development and teacher training* (2016)¹⁰. Många fler nyckelresurser finns på Europarådets [plattform för resurser och referenser för flerspråkig och interkulturell utbildning](#).

1.1. Nyckelbegrepp

FÄRDPLANEN refererar ständigt till ett visst antal nyckelbegrepp¹¹ som definieras nedan.

Skolspråk

"Skolspråk" betecknar det språk som används för undervisning i olika skolämnen och för skolans verksamhet. Detta språk är vanligtvis landets eller regionens officiella språk, till exempel polska i Polen och italienska i Italien, men kan också gälla officiellt erkända regionala språk eller minoritetsspråk, främmande språk eller invandrarspråk. Beroende på det nationella eller regionala sammanhanget används flera skolspråk (Europarådets rekommendation (CM/Rec(2014)5).

Akademiskt språk är den typ av språk som krävs för att framgångsrikt delta i, förstå och kommunicera i kognitivt tänkande och kontextreducerade åldersanpassade aktiviteter (Himmele & Himmele 2009). Man lär sig det vanligtvis inte utanför klassrummet (Chamot & O'Malley 1994).

Följande citat belyser vad som avses med **språkdimension i ämnen**:

"Språkrav som läsning och förståelse av faktatexter, att lyssna på förklaringar, att sammanfatta eller besvara frågor muntligt och att presentera resultat finns i alla klassrum, i samband med innehållsarbete. Språkdimensionen i undervisnings- och lärandeämnet är lika viktigt som i själva ämnet." (Beacco m.fl. 2016: 16)

Utsatta elever är "elever som är beroende av skolan för att hjälpa dem förstå och lära sig det breda spektrumet av kulturkoder som är inbäddade i formell språkanvändning". I detta sammanhang skiljer de sig från den grupp av barn som "drar nytta av bakgrunder som automatiskt erbjuder socialisering i akademisk användning av språk" (Fleming 2009: 21).

⁸ Thürmann E., Vollmer H. J. & Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Europarådet, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16805a1caf>.

Europarådets rekommendation CM/Rec (2014) 5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success (antagen av ministerkommittén den 2 april 2014 vid det 1196:e mötet med ministrarnas ställföreträdare), https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105.

¹⁰ Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. & Sheils J. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher training – The language dimension in all subjects*, Europarådet, Strasbourg, www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects.

¹¹ Vissa av dessa nyckelbegrepp används också regelbundet i Europarådets referensdokument.

1.2. Kort beskrivning av FÄRDPLANEN

FÄRDPLANEN inrättades för att hjälpa skolorna att hitta sätt att utveckla de språkliga och avgörande tankefärdigheterna för alla elever, inklusive utsatta elever (dvs. elever som är beroende av skolan för att utveckla skolspråket), att lära sig och lyckas i alla ämnen i skolan.

Detta kan endast uppnås om de olika intressegrupperna (rektorer, lärare, personal som inte undervisar och elever), inklusive samhället i stort (om möjligt), samarbetar och upprättar en särskild språkstrategi som fokuserar på elevernas behov. För att göra detta är det nödvändigt att alla som arbetar i skolan är medvetna om situationen när det gäller tillägnet av skolspråket eller skolspråken och att om möjligt delta i diskussioner för att besluta om vilka åtgärder som kan vidtas på olika nivåer. FÄRDPLANEN erbjuder därför tre element: självvärderingsverktyget, databasen över välfungerande metoder och samordnarens paket.

Självvärderingsverktyget består av en webbundersökning som gör det möjligt för varje intressegrupp att positionera skolan enligt ett antal påståenden (som motsvarar olika områden) och en anpassad rapport baserad på undersökningens resultat. Undersökningen ska användas i skolorna för att identifiera och reflektera över hur skolspråket eller skolspråken faktiskt beaktas, för att identifiera eventuella luckor i det arbete som utförs inom olika temaområden. Undersökningen ska användas av följande intressegrupper för att inleda en diskussion om situationen i skolan: rektorer, lärare, personal som inte undervisar, elever och föräldrar. Påståendena behandlar nio tematiska områden¹² som omfattar alla aspekter som ska behandlas i en strategi för hela skolan, enligt vilken undersökningens resultat organiseras. Samordnaren får en anpassad rapport för att kunna dela resultaten effektivt och inleda diskussioner.

Databasen med uppmuntrande metoder: Som svar på skolans individuella resultat erbjuder FÄRDPLANEN en rad välfungerande metoder som kan anpassas till specifika sammanhang. Syftet med databasen över välfungerande metoder är att både inspirera och hjälpa skolan att planera en strategi för hela skolan i enlighet med de behov som identifierats i samband med självvärderingsprocessen.

Samordnarens paket innehåller en hel uppsättning dokument för att stödja genomförandet av FÄRDPLANEN, t.ex. en översikt över FÄRDPLANEN, förslag på hur man väljer samordnare, hur man presenterar projektet för kollegor och föräldrar osv.

Samordnaren (en person eller grupp av personer) och ledningen (dvs. rektor) är nyckeln till projektets framgång. Samordnaren¹³ kan vara medlem i skolans ledningsgrupp, en lärare eller annan personal som har kunskaper om och erfarenhet av språkinläring och undervisning, goda organisatoriska och analytiska färdigheter, tid för att utföra arbetet osv.

1.3. Syftet med FÄRDPLANEN

En framgångsrik strategi för hela skolan gör det möjligt för personalen att tillsammans besluta om inbäddade lösningar i skolplaneringen som uppfyller kraven i läroplanen. Dessutom stöder det alla aktörer i deras vilja och förmåga att bidra till elevernas språkutveckling, främja en språkutvecklande kultur bland alla intressegrupper och även utveckla en inkluderande etik som värdesätter språk i alla dess dimensioner.

¹² Se webbsnittet "Nyckelbegrepp" för mer information om de tematiska områdena (<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/SV/Nyckelbegrepp/tabid/5581/language/en-GB/Default.aspx>).

¹³ För att ta reda på hur du väljer samordnare, klicka här: www.ecml.at/Portals/1/5MTP/roadmap/Coordinator's%20package/SV/02-How-to-choose-a-coordinator-SV.pdf.

Lorenzo & Trujillo (2017: 179) betonar att begreppet "skolspråk" ger upphov till "en övergripande språkpolitisk åtgärd som omfattar initiativ för utveckling av läroplaner, kompetensnivåer och bedömning för bättre utbildning". Denna beskrivning härrör bland annat från det arbete som Europarådet har lett sedan dess första konferens 2006, och de många referensdokument som är resultatet av rådets arbete inom språkpolitiken¹⁴. Beacco m.fl. (2016) understryker att en elev inte kan lära sig ämnesinnehåll på rätt sätt utan att ha en ordentlig överblick över de vetenskapliga, konstnärliga och tekniska diskussioner som används i den formella miljön. Detta innebär att det inte längre är möjligt att skilja skolämnen från språk eftersom eleverna behöver utveckla en kommunikationsförmåga för att förvärva innehåll och uppnå faktaundervisning, oavsett område. En betydande forskning från 1980-talet har visat att dåliga språkkunskaper äventyrar ämneskunskaperna: "i skolan använder disciplinerna termer och formuleringar som är främmande för vanliga kommunikativa erfarenheter" (Lorenzo & Trujillo 2017: 179).

2. Intressegrupper

Intressegrupperna i detta projekt är rektorer, lärare, personal som inte undervisar, elever och föräldrar. Samhället i stort spelar en viktig roll i språkutvecklingen, men betraktas inte som en direkt intressegrupp i detta projekt, av de skäl som förklaras nedan (se 2.6).

2.1. Varför fokusera på elever?

De flesta elever har inte de färdigheter i skolspråket som krävs för vanlig kommunikation. Som Cummins (1979)¹⁵ hävdar måste man dock skilja mellan grundläggande färdigheter i interpersonell kommunikation (BICS), som möjliggör vardagskommunikation och färdigheter i akademiskt språk (CALP) som krävs för att delta i formellt akademiskt lärande. För de mest utsatta eleverna, dvs. de som använder ett annat språk för den vardagliga kommunikationen och särskilt elever från missgynnade socioekonomiska bakgrunder, är det därför en stor utmaning att förvärva kompetens i skolspråket.

Dessa slutsatser är grundläggande för Europarådets rekommendation CM/Rec(2014)5¹⁶:

"Rätten till utbildning kan endast utövas fullt ut om eleverna behärskar de särskilda språkregler som tillämpas i skolorna och som är nödvändiga för att få tillgång till kunskap. Språklig kompetens är en av faktorerna för framgångsrik utbildning och [...] är en förutsättning för att de ska kunna genomföra ytterligare kvalificerad akademisk utbildning eller yrkesutbildning och därför viktig för deltagande i samhället och hållbar inkludering. Vissa elever kan bli missgynnade i förhållande till dessa på grund av sociala och språkliga brister".

2.1.1. Vilka är eleverna man ska fokusera på?

Man kan ibland tro att fokus på "skolspråk" syftar till att hjälpa elever med invandrarbakgrund eller flyktingbarn att lyckas bättre i skolan. En sådan utbildningspolitik omfattar ALLA elever, eftersom det har visat sig att dålig kompetens i L1 är en av de första orsakerna till de övergripande inlärningssvårigheterna. Van Avermaet (2006: 18), "alloktona barn presterar per definition inte mindre bra än autoktona barn" och klyftan mellan modersmål/hemspråk och

Europarådets referensdokument för skolspråk: [www.coe.int/en/web/platformplurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%22228069842%22:\[0\]](http://www.coe.int/en/web/platformplurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling#%22228069842%22:[0])

¹⁵ Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, s. 197-205.

¹⁶ Ibid. (https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105).

skolspråk är främst sociokulturell snarare än etnisk, vilket bekräftas av PISA-studier. Goglin m.fl. (2004) och Schmolzer-Eibinger (2008) visar att förvärvande av språkkunskaper alltid är problematiskt för elever från familjer med sämre förutsättningar, oavsett modersmål.

Därför förefaller det viktigt att skapa språkutvecklande miljöer i skolorna för att hjälpa eleverna att lära sig mer språk, för att göra det möjligt för dem att få tillgång till djup förståelse av kunskaper och för att göra det möjligt för dem att uttrycka sin förståelse på enhetliga sätt, vilket motsvarar det akademiska språk som förväntas av dem. Det är endast genom att ge dem möjlighet att göra det, genom att inrätta en strategi för hela skolan, som man kan hjälpa eleverna att bli kritiskt medvetna medborgare.

Som Cummins (2010: 40) anger att "utgångspunkten för att förstå varför elever väljer att engagera sig akademiskt eller alternativt dra sig ur akademiska insatser är att erkänna att *mänskliga relationer är kärnan i skolan* (kursiv stil i originaltexten).

2.1.2. Elevens egenmakt

Enligt Cummins (2000) är det mycket viktigt att hjälpa studenterna att bli medvetna om maktförhållanden. Mycket ofta verkar det som om underordnade grupper som misslyckas akademiskt har diskriminerats under många generationer. Den forskning som leddes av Ogbu i USA i över 30 år (Ogbu & Simons 1998¹⁷) har lett till en åtskillnad mellan frivilliga minoriteter och invandrarminoriteter, som tenderar att lyckas akademiskt, och ofrivilliga minoriteter (som förs in i samhället mot sin vilja, dvs. genom slaveri, kolonisering, erövring osv.) tenderar att uppleva akademiska svårigheter. Även om denna åtskillnad ibland kan ifrågasättas (särskilt när det gäller flyktinggrupper) belyser den viktiga mönster för hur tvingade maktförbindelser i ett bredare samhälle hamnar i skolornas strukturer och verksamhet.

Cummins (2000: 43)¹⁸ diskuterar frågorna om tvingade och samarbetande maktförhållanden:

"Tvingade maktförhållanden avser en dominerande individs, grups eller lands maktutövande på bekostnad av en underordnad individ, grupp eller land. (...) Samverkande maktförhållanden återspeglar däremot innebörden av begreppet "makt" som syftar på att "vara tillgänglig" eller "stark" för att uppnå mer. (...) Begreppet *egenmakt* kan definieras som samverkande maktskapande. Elever vars skolupplevelser återspeglar samverkande maktförhållanden deltar med tillförsikt i undervisningen till följd av att deras identitetskänsla bekräftas och utökas i deras kontakter med lärare".

2.1.3. Kunskap om tvåspråkighetens kognitiva fördelar

Enligt Cummins (2000) har mer än 150 empiriska studier som genomförts under de senaste 35 åren visat en positiv koppling mellan additiv tvåspråkighet och elevernas språkliga, kognitiva eller akademiska tillväxt. Dessa elever har en större språkmedvetenhet (metaspråksförmåga) som gör det lättare för dem att lära sig ytterligare språk. Enligt Cummins tröskelhypotes (1979)¹⁸ måste barn vara i färd med att utveckla läs- och skrivkunskaper på båda språken för att det ska få positiva effekter. Därför är det viktigt att understryka vikten av att göra det möjligt för barn att utveckla sina språk under grundskolan för att främja positiva akademiska, språkliga och kognitiva resultat. Att öka medvetenheten om detta bland förvaltarna kan gynna

¹⁷ Ogbu J. U. & Simons H. D. (1998), "Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education", *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), s. 155-188. ¹⁸ Ibid.

¹⁸ Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, s. 197-205. ²⁰ Ibid.

en positiv inställning till möjligheten att erbjuda kurser i L1 eller till och med inrätta tvåspråkiga program, om det finns en större gemenskap av samma L1-talare.

Därför anser FÄRDPLANEN att det inte går att utveckla skolspråket utan att ta hänsyn till varje elevs flerspråkiga repertoar och värdera den. Detta understryks också av Unesco (2017) som anser att "utbildning av jämlik kvalitet och livslångt lärande för alla endast är möjligt när utbildningen svarar på och återspeglar samhällets flerspråkiga karaktär. Barn, ungdomar och vuxna behöver utbildningsmöjligheter som är relevanta för deras liv och behov, på och genom deras egna språk".

2.1.4. Kunskap om hypotesen om beroendeförhållande

Cummins (2000: 39)²⁰ påminner oss om att "Instruktionstiden kan inriktas på att utveckla elevernas läskunnighet på primärspråket utan negativa effekter på utvecklingen av deras läskunnighet på engelska. Sambandet mellan första- och andraspråkskunskaper tyder dessutom på att en effektiv utveckling av kunskaper i primära språk kan utgöra en begreppsmässig grund för långsiktig tillväxt av kunskaper i engelska. Detta innebär dock inte att överföring av kunskaper i läs- och skrivkunnighet och akademiska språk kommer att ske automatiskt, utan det finns vanligtvis också ett behov av formell undervisning i målspråket för att förverkliga fördelarna med språköverskridande överföring."

2.2. Varför fokusera på lärare?

Hattie (2003) hävdar att det vad lärare vet, gör och bryr sig om är vad som är viktigast i elevernas lärande. Därför är det viktigt att ge lärarna inte bara möjligheter till yrkesutveckling som gör det möjligt för dem att utveckla sina undervisningsstrategier, utan också att komplettera detta med kunskap om samhällliga maktförhållanden och psykospråkliga aspekter av flerspråkighet.

I Europarådets rekommendation CM/Rec(2014)5 anges dessutom följande:

"Lärare och andra utbildningsaktörer i skolorna har infört förfaranden för att diagnostisera och bedöma språkkunskaper och lämpliga former av stöd för att underlätta behärsningen av skolspråket genom att:

- i. Regelbundet, och särskilt mellan olika utbildningsstadier, kontrollera elevernas förmåga att behärska de aspekter av undervisningsspråket som krävs i olika utbildningsstadier, för att anpassa kursutvecklingen i enlighet och tillhandahålla lämpliga former av stöd med beaktande av elevernas särskilda behov och önskemål;
- ii. Om möjligt, till fullo utnyttja de språkresurser som eleverna förfogar över för att bygga upp kunskap;
- iii. Förutse, för varje ämne, vilken typ av kompetens i skolspråket som kommer att krävas vid bedömningar i syfte att förbereda eleverna för dem;
- iv. Organisera en mängd olika metoder för bedömning, särskilt formativ bedömning och självbedömning, för att erkänna resultat och öka varje elevs självkänsla".

The Handbook (Beacco 2016: 11) understryker att lärare i alla ämnen måste bli medvetna om behovet av att hjälpa sina elever att behärska de särskilda språkkunskaper som skolämnen kräver. Dessutom är deras medvetenhet om samhällliga maktförhållanden viktig för att utveckla elevernas skolspråk.

2.2.1. Samhälleliga maktförhållanden

Det verkar nödvändigt att göra lärarna medvetna om samhälleliga maktförhållanden för att åstadkomma den nödvändiga förändringen i skolspråkpolitiken. Lärarna behöver inte bara förstå språket och hur det utvecklas i akademiska sammanhang, de måste också ta hänsyn till frågor om rättvisa och makt i samhället i stort för att utbilda hela barnet i stället för att bara undervisa enligt läroplanen (Cummins 2000: 6-7).

Garcia (2011) bekräftar att effektiv tvåspråkig pedagogik innebär en betoning på social rättvisa som främjar rättvisa mellan de två språken och utmanar bredare mönster av samhälleliga maktförhållanden som nedvärderar identiteter, kulturer och språk i vissa samhällen. Ett sådant undervisningssammanhang "bygger upp flertalet språkanvändningar och språkliga identiteter samtidigt som den akademiska rigoriteten upprätthålls och höga förväntningar upprätthålls" (Cummins, 2000: 318).

Närhelst samhället eller skolorna försöker assimilera eller helt integrera minoritetsgrupper strävar de efter att göra underordnande grupper osynliga och ohörbara. Att skapa en omvälvande/interkulturell inriktning innebär däremot att utveckla principerna om jämlikhet mellan ras och kultur och att utbilda elever på ett sådant sätt att de kan delta fullt ut i ett demokratiskt samhälle. Därför är det viktigt att ge lärarna möjlighet att göra det: lärarna bör göra det möjligt för eleverna att tolka och förstå orden, men framför allt att läsa mellan raderna så att de kan förstå hur makten utövas genom olika former av diskussioner (reklam, sociala nätverk, politisk retorik, textböcker osv.).

2.2.2. Psykospråkliga aspekter

Kognitiva fördelar

Forskningen har i stor utsträckning beskrivit de kognitiva fördelarna med flerspråkighet oavsett ålder (Adesope m.fl. 2010; Bialystok m.fl. 2004; Carlson and Meltzoff 2008; Gold m.fl. 2013; Gollan m.fl. 2011; Lazaruk 2007; Mårtensson m.fl. 2012) och antyder till och med att fördelarna för individen, med vissa villkor, börjar tidigt i livet och kan vara långsiktiga.

Samtidigt visar Wong Fillmores (1991) forskning att barn med minoritetsspråk som utbildas genom L2 förlorar sin L1, eller som bäst saknar deras L1 en fortsatt utveckling. Detta skulle kunna leda till att barn fjärras från sina föräldrar och hindra dem från att dra nytta av de många kognitiva fördelar med att vara tvåspråkiga som den psykospråkliga forskningen har belyst.

Därför är det viktigt att lärarna förstår dessa fördelar och understryker språkliga prestationer hos flerspråkiga elever när de enbart undervisas genom det dominerande språket (se Edwards 1998 för flera exempel på hur detta kan genomföras).

Utveckling av det akademiska språket

Enligt den gemensamma bakomliggande kunskapsteorin (Cummins 1979¹⁹) är den, om tiden ägnas åt undervisning i L1, inte skadlig för den akademiska prestationen i majoritetsspråket (så länge undervisningsprogrammet är effektivt när det gäller att utveckla akademiska färdigheter i minoritetsspråket). Varje gång begreppskunskaper utvecklas på ett språk blir det lättare att förstå det andra språket.

¹⁹ Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, s. 197-205.

Invandrarelever kan lätt växa i konversationsfluens på det dominerande språket i samhället genom att exponeras för det i miljön och i skolan. Däremot har många forskare (Collier 1987, Cummins 1981, Hakuta m.fl. 2000, Klesmer 1994) hävdad att det i allmänhet tar minst fem år för dem att komma ikapp inhemska talare i språkets akademiska aspekter.

Gandara (1999) sammanfattade data från Kalifornien och underströk att "även om en elev kan tala och förstå engelska på mycket höga kunskapsnivåer under de första tre skolåren tar akademiska färdigheter i läsning och skrivande på engelska längre tid för eleverna att utvecklas" (s. 5). Detta innebär att det trots deras uppenbara förmåga att kommunicera finns stora skillnader med inhemska talare, vilket kan leda till misslyckanden i skolan om lärarna inte är medvetna om denna situation och hjälper dem att utveckla dessa färdigheter. Ansvaret för att utveckla skolspråket ligger dock på hela skolpersonalen och inte bara på språklärarna.

Därför gör FÄRDPLANEN inte bara lärare och hela skolvärlden medvetna om dessa problem, utan erbjuder också en mängd praktiska idéer att genomföra i klassrummet.

2.3. Varför fokusera på rektorer?

I Europarådets rekommendation CM/Rec (2014)5 anges att det är viktigt att "öka medvetenheten bland lokal utbildningspersonal om deras roll när det gäller att utforma och genomföra en sammanhängande helskolepolitik för skolspråket, bland annat med beaktande av de olika språk som finns i skolan som en resurs som ska utnyttjas". En konsekvent politik måste vara hållbar för att få bästa möjliga effekter på alla elever. Fullan (2002) påpekar att om en omfattande, hållbar utbildningsreform står på dagordningen, är ledarskapet nyckeln.

Vikten av ledarskap för skolans effektivitet har betonats i litteraturen och forskningen. Cummins (2010: 36) betonar också den roll som spelas av administratörer i skolor som "bör vara kompetenta och tillhandahålla ledarskap när det gäller att ta itu med underprestationer i kulturellt och språkligt varierande kontexter". Å andra sidan har det slagits fast att elever med viss etnisk minoritetsbakgrund inte presterar lika bra som sina jämlingar. Därför måste vi undersöka de specifika utmaningar för ledare i multietniska sammanhang och de kvaliteter som krävs för att vända utvecklingen av underprestationer bland minoritetsgrupper bör undersökas (Blair 2002).

Gillett, Clarke & O'Donoghue (2016: 594) uppger att i forskningslitteraturen om framgångsrikt ledarskap för skolor som står inför utmanande omständigheter har följande viktiga, inbördes relaterade strategier identifierats:

- fastställa ett mål och en vision för att skapa en tro på förbättringskultur genom att skapa tydliga förväntningar hos elever och personal och dela en vision om förbättringar (Chapman & Harris 2004);
- fokus ligger starkt på undervisning och lärande för att skapa en tro på att *alla* elever har kapacitet att lära sig, för att undanröja begreppet "kulturellt underskott" (Harris m.fl. 2006);
- fastställa en hög standard och förväntningar för personal och elever att skapa en tro på skolan genom att fastställa tydliga förväntningar, uppmuntra till respekt för andra och ge en känsla av brådska för att upprätthålla en hög akademisk standard och utöva påtryckningar på personal och elever att nå framgång (Chapman & Harris 2004²⁰);
- skapa en positiv skolkultur för att främja en känsla av gemenskap bland personal och elever och involvera det bredare samhället i skolans arbete (Harris 2002);

²⁰ Ibid.

- främja yrkesutbildning och utveckling av personal för att skapa ett yrkesutbildningssamhälle som tillgodoser särskilda interna behov och/eller underlättar skolinitiativ och utveckling (Chapman & Harris 2004);
- utöva flexibelt ledarskap för att skapa kreativa strategier för att hantera mycket komplexa problem, särskilt genom att investera i andras ledarskap (Harris 2006).

Självvärderingsverktyget som ingår i FÄRDPLANEN omfattar ovannämnda strategier, uttryckta som uttalanden, och är därför ett värdefullt verktyg för att utveckla ledarskap för att ta itu med utmanande frågor när det gäller att främja skolspråk i kulturellt och språkligt skiftande sammanhang.

2.4. Varför fokusera på personal som inte undervisar?

Skolan som utbildningssamfund består inte bara av elever, lärare och rektorer, utan även av personal som inte undervisar. De utgör en integrerad del av utbildningssystemet och vi bör inte bara betrakta deras tjänster utan även deras språkliga bidrag som oumbärliga i strävan efter att höja utbildningens kvalitet. Det sätt på vilket alla vuxna i skolan agerar överförs till eleverna som antar värderingar, attityder och sedvänjor i skolsamhället. Personal som inte undervisar har länge betraktats som byggare av ett lämpligt och effektivt förhållande till allmänheten och därmed till eleverna (Lutz 1948). När man utvecklar en språkmedveten skolkultur och förbättrar behärsningen av skolspråket eller skolspråken bör dessutom varje vuxen betraktas som en språklig modell (Utbildningsstyrelsen i Finland 2016, National Core Curriculum for Basic Education).

Av alla dessa skäl erbjuder FÄRDPLANEN möjligheten att involvera personal som inte undervisar i utvärderingen av skolan och att delta i diskussioner för att hitta sätt att i samarbete förbättra elevernas utveckling av skolspråket eller skolspråken.

2.5. Varför fokusera på föräldrar?

Språkinläring börjar redan före födseln (Mampe, Friederici, Christophe & Wermke 2009). Familj och miljö spelar en viktig roll i språkutvecklingen för varje barn (Hoff 2006; Sorenson-Duncan 2017). Forskning visar att tvåspråkiga barn presterar bättre än enspråkiga barn (Bialystok 1986; Bialystok, Majumder & Martin 2003) i vissa språkliga uppgifter, såsom metaspråkig medvetenhet eller fonologisk medvetenhet. Noble, Wolmetz, Ochs, Farah & McCandliss (2006) antyder dessutom att fattigdom har en negativ inverkan på språkutvecklingen, vilket intressant nog påverkar samma funktioner. När båda uppsättningarna resultat kombineras tyder detta på att enspråkiga barn med låg socioekonomisk status (SES) löper stor risk att drabbas av språkutvecklingsproblem, följt av tvåspråkiga barn från familjer med låg socioekonomisk status. Dessa två familjeeffekter på språkutvecklingen bör beaktas av skolorna när de planerar sina språkstrategier för att främja verklig språkinläring i skolan.

Vanligtvis koncentrerar sig skolorna i Europa på elever från tvåspråkiga (eller flerspråkiga) familjer med lågt SES. Denna strategi är problematisk eftersom den å ena sidan bortser från behoven hos elever från lågt SES och lokala enspråkiga familjer och å andra sidan inte tar hänsyn till mervärdet i samband med två- och flerspråkighet. Samma sak gäller familjerna själva, eftersom många familjer skäms eller är osäkra på att uppfostra sina barn med två- eller flerspråkighet. Det förefaller därför nödvändigt att värdesätta familjespråk och göra det

möjligt för föräldrar att delta i skolverksamheten. Att värdera modersmålet/hemspråken kan också vara ett sätt att förändra maktförhållandet genom att göra det möjligt för minoritetsgrupper att hävda sin identitet på ett positivt sätt.

FÄRDPLANEN tar därför hänsyn till föräldrarna som en av skolans intressegrupper och fokuserar på föräldrarna som en möjlig resurs för språkutveckling och språkinläring. Föräldrar kan delta i skolans självvärdering för att uttrycka sin syn på hur språken beaktas och värderas. Dessutom visar många exempel på välfungerande metoder sätt att engagera i skollivet, vilket understryker deras viktiga roll i utvecklingen av eleven som helhet.

2.6. Varför fokusera på samhället i stort?

Stöd från samhället i stort är en viktig del i att bygga en effektiv - och därmed också språkmedveten - skola. Även om detta projekt är inriktat på alla elever är det viktigt att förbättra behärsningen av skolspråken för elever med andraspråk. I många fall är de skolor där andraspråkelever utgör en betydande del av eleverna belägna i missgynnade områden. Forskning visar att det är grundläggande att bygga upp och förbättra skolans anseende och samarbeta med samhället i stort på dessa områden. Skolor kan inte arbeta isolerat från samhället, så ett samhällsorienterat synsätt på skolgång anses vara viktigt, särskilt när det gäller att stödja missgynnade samhällen (se Harris 2004; Dyson & Raffo 2007; Furman 2003). Trots att samhället är erkänt för den roll det spelar i utvecklingen av en effektiv skola inbjuder dock inte FÄRDPLANEN det bredare samhället att delta i självvärderingen, eftersom detta ansågs vara för komplicerat för att bildas av en skola, men vissa uttalanden och välfungerande metoder tar itu med den roll som samhället i stort spelar.

3. Från fyra tematiska områden till nio områden

Inledningsvis övervägdes fyra tematiska områden noggrant under projektets första fas för att fastställa de målområden och ämnen som behövs för att inrätta webbverktyget: språkmedvetenhet inom lärande och undervisning, undervisningsspråk i läroplanen, organisatorisk ram och språkutvecklande kultur.

Efter att ha undersökt innebörden av varje temaområde och presenterat dem för deltagarna i nätverksmötet i november 2017²¹ beslutade man att omorganisera dem till nio områden som anses vara viktiga för att utforma och utveckla en skolkultur som syftar till att utveckla helskolestrategin för att stödja skolspråk. Dessa områden är delvis överlappande och framförallt sammankopplade.

3.1. Medvetenhet om språkdimensionen i lärande och undervisning

Det tematiska området *Medvetenhet om språkdimensionen i lärande och undervisning* utformades med tanke på att tvåspråkighet eller flerspråkighet är en tillgång för elevens personliga och kognitiva utveckling såväl som kunskapsutveckling. Detta innebär också att språket är avgörande för innehållstillgången och den akademiska prestationen och att skolsamhället bör ge alla elever möjlighet att delta i ett högre ordnat tänkande för att hjälpa

²¹ Nätverksmötet ägde rum i ECML i Graz (Österrike) i november 2017 och omfattade 16 experter från 12 olika länder.

dem att nå sin akademiska potential. Eleverna behöver faktiskt undervisningsstöd för att bygga upp sin språkinläring, men det innebär inte att förenkla språket eller att ge dem mindre utmanande uppgifter. Eleverna behöver tvärtom utmaningar, och lärarna bör upprätthålla samma höga förväntningar.

Det är viktigt att öka språkmedvetenheten både bland lärare och elever för att förbättra elevernas behärskning av det ämnesspråket. Man kan faktiskt lätt få en känsla av att eleverna i vårt klassrum, oavsett om de kommer från invandrarbakgrund eller inte, behärskar skolspråket eftersom de kan kommunicera på ett bra sätt. Vissa av dem underpresterar dock i tester, troligen på grund av bristande språkkunskaper och inte bara på grund av kunskaper.

Språk och innehåll bör läras ut samtidigt genom att eleverna informeras om det skrivna och talade språkets särdrag. "Alla lärare kommer att kunna hjälpa sina elever att lära sig och förstå ämnesinnehåll om de kan ge dem stöd baserat på att känna igen ämnets språkdimension" (Beacco m.fl. 2016). Och ändå är det inte bara lärarens ansvar att betona språkinläringen, utan hela skolvärlden bör dela ansvaret, som bör vara språkmodeller.

I FÄRDPLANEN omfattar tre områden de viktigaste idéerna inom detta tematiska område:

- **Medvetenhet om språkdimensionen** vilket innebär att betona språkinläring i allmänhet, förstå vikten av att vara språkmodeller (för hela personalen) och ge eleverna utmanande aktiviteter.
- **Utveckla språkkunskaper och lärdomar** innebär att lärarna fokuserar på språkets särdrag i sin undervisning, ökar elevernas medvetenhet om talat och skrivet språk och ständigt förbättrar deras färdigheter i talat/skrivet språk och i färdigheter i lyssnande och läsande.
- **Metaspråklig medvetenhet** innebär att man tar hänsyn till språkdimensionen i ämnesundervisningen och utforsknings-/inlärningsrelaterade begrepp med eleverna, oavsett ämne, för att hjälpa eleverna att förstå och använda innehåll på ett enklare sätt.

3.2. Skolspråk i läroplanen

När lärarna har blivit medvetna om språkdimensionen i ämnena är det viktigt att de samarbetar för att utveckla sin gemensamma förståelse för de strategier som kommer att stödja elevernas lärande och hjälpa dem att fördjupa sitt tänkande för att skapa bättre kopplingar till både det skriftliga och det muntliga språket. Blachowicz & Fisher (2000) diskuterar ett stort antal strategier med detaljerade riktlinjer som kommer att hjälpa lärarna att förstå hur vokabulär inläring äger rum, och betonar vikten av att bygga broar mellan ämnen. Forskning pekar också på vikten av att bygga vidare på elevernas styrkor (Warren & Rosebery 2008 och Zentella 2005).

Både Freeman & Freeman (2009) och Schleppegrell (2005) beskriver hur lärare kan undervisa språk och innehåll samtidigt genom att ange språk- och innehållsmål. För att kunna få tillgång till innehåll som undervisas i klassen måste eleverna behärska det ämnesspråket för att framgångsrikt kunna förstå, delta i och kommunicera i kognitivt krävande och kontextreducerade åldersanpassade aktiviteter (Himmele & Himmele 2009).

Man får inte glömma att eleverna tillför de kunskaper, kulturella och språkliga metoder och färdigheter som kommer från deras hem och samhällen till skolan. Efter Ladson-Billings (1995), som utforskar förbindelser med anknytning till utbildning och kulturellt lyhörd

undervisning, tar FÄRDPLANEN därför även hänsyn till informell språkinläring och hur språk kan utvecklas hemma.

Därför omfattar följande två områden detta tematiska område:

- **Språkens roll i inläringen** innebär att språkets betydelse i ämnesundervisningen lyfts fram och att elevernas språkutveckling främjas. Det innebär också att utnyttja fördelarna med flerspråkighet under lektioner, överbyggande av språk för lärande och att bygga vidare på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter.
- **Främjande av informell språkinläring** innebär att stödja möjligheterna för elevernas informella språkinläring och språkutveckling i hemmet.

3.3. Organisatorisk ram

Projektet syftar till att förbättra elevernas behärskning av skolspråken. Som tidigare nämnts kan detta inte åstadkommas utan att man inför en språk- och lärandepolitik som är inbyggd i skolmiljön, i dess arbetskultur - och i dess etik. Inrättandet av en stödpolitik för skolan kräver en organisatorisk ram där förändringar och utveckling kan äga rum. För att utveckla ramen krävs ett särskilt ledarskap (Alship 2011). Forskare och yrkesverksamma inser att en positiv skolkultur förbättrar både elevernas dagliga erfarenheter och spelar en roll för att öka deras prestationer (Kraft, Marinell & Yee 2016; Fergus, Noguera & Martin 2014).

Skolledare är viktiga när de välkomnar nyanlända och deras familjer och bör överväga att använda de resurser som skolsamhället erbjuder. Skolledare spelar en viktig roll när det gäller att skapa den yrkesutveckling som krävs för att förbättra lärarnas kompetens och utveckla det samarbetsinriktade lärandet.

Detta tematiska område omfattar därför följande områden:

- **Vägledning av nya elever och familjer** innebär att stödja nyanlända genom att använda språkresurserna i skolmiljön, inklusive yrkes- och samhällsresurser för kommunikation. Detta kunde till exempel innebära att nödvändiga nyckeldokument tas fram på olika språk.
- **Yrkesutveckling** innebär att ha strukturer för planering och översyn av lärarnas kompetens, utveckla deras medvetenhet och samarbete samt skapa och stödja yrkesutbildningsgrupper inom skolan. Detta område kan till exempel omfatta forskning, samarbete osv.

3.4. Språkutvecklande skolkultur

Ingen förändring kan ske utan att skolkulturen förändras, vilket inte bara bör förbättra elevernas dagliga erfarenheter utan även belysa elevernas prestationer. Skolkulturen formas av både medvetna och omedvetna faktorer och påverkar därför dem som befinner sig inom dess område, oavsett om dess betydelse och effekter erkänns eller inte. Med tanke på skolkulturens inverkan och erkännandet och förändringen av dess oönskade egenskaper spelar utvecklingen en viktig roll. För att göra detta bör alla intressegrupper värdesätta alla språk, och inte bara skolspråket. De bör erkänna resurserna hos personer som talar andra språk än skolspråk och använda föräldrarnas och det bredare samhällets resurser för att främja språkutveckling utöver det dagliga språket.

Dessa idéer genomförs på följande områden:

- **Attityder till språk** innebär att man värdesätter elevernas språk och följer deras individuella utveckling inom läs- och skrivkunnighet. Detta område visar vikten av flerspråkiga strategier och hur språken syns i skolmiljön.
- **Språkresurser i skolan** innebär kunskap om elevernas, personalens och familjernas språk och att veta när och hur de ska användas för att underlätta elevens integration.

4. Från nio områden till trettiotvå ämnen

Efter det mycket givande nätverksmötet i november 2017²² testades och kommenterades uttalandena om självvärderingsundersökningen som hade omorganiserats till nio tematiska områden och skrivits för varje berörd part (rektorer, lärare, icke-undervisande personal, föräldrar och studenter) av 536 deltagare i pilotfas 1. De harmoniserades sedan till 32 ämnen, som är underkategorier till ett område. Varje ämne fokuserar på vissa principer, metoder, förfaranden eller konkreta åtgärder som illustrerar genomförandet av det särskilda området i skolans verksamhet.

De gör det möjligt att utveckla hela skolstrategin för att stödja skolspråk. Ämnena uttrycks som påståenden i självvärderingsverktyget och ska utvärderas av olika intressegrupper²³.

Sammandrag

FÄRDPLANEN bygger på en omfattande teoretisk ram för både intressegrupper och tematiska områden. Den erbjuder verktyg som gör det möjligt för skolor att inrätta en helskolestrategi för att hjälpa alla sina elever att behärska skolspråket eller skolspråken och därmed förbättra deras inläring och skolframgång.

Medlemmarna i projektgruppen vill erkänna vikten av det samarbete som ägde rum och göra det möjligt för teamet att inrätta ett verktyg som kan användas i hela Europa.

Som tidigare nämnts härrör de viktigaste idéerna från en *tankesmedja* som organiseras av ECML, under vilken 17 språkexperter från 16 olika europeiska länder tog hänsyn till 107 svar från 33 olika länder. Man kan därför anta att utvecklingen av en helskolestrategi för att stödja skolspråket är ett behov som uttrycks av de flesta europeiska länder.

Sedan bidrog nätverksmötet i november 2017 till inrättandet av de nio områdena. Workshopen i november 2018²⁴ gjorde det möjligt för projektgruppen att få en slutlig validering av självvärderingsenkäten och börja utveckla en databas med välfungerande metoder från hela Europa och andra länder. Dessa verktyg kompletteras av ett paket för samordnare för att underlätta genomförandet av FÄRDPLANEN.

²² Nätverksmötet ägde rum i ECML i Graz (Österrike) i november 2017 och omfattade 16 experter från 12 olika länder.

²³ Se förteckningen över områden och ämnen på webbplatsen (i samordnarens paket):

www.ecml.at/Portals/1/5MTP/roadmap/Coordinator's%20package/SV/07-Areas-and-dimensions-SV.pdf.

²⁴ Workshopen med 36 experter från 29 länder hölls i ECML i Graz (Österrike) i november 2018.

Dessutom vill medlemmarna i projektgruppen tacka de olika experterna, Marisa Cavalli (ECML-konsulten), associerade partner och medlemmarna i ECML för det givande samarbetet.

Projektgruppen för FÄRDPLANEN

Rebecca Dahm, samordnare

Biträdande professor, INSPE Midi-Pyrénées, Université Toulouse-Jean Jaurès, Frankrike

Katri Kuukka

Undervisningsråd, doktorsexamen (Utbildning), Grundläggande utbildning och småbarnspedagogik, Utbildningsstyrelsen, Finland

Nermina Wikström

Undervisningsråd, Skolverket, Avdelning för läroplaner/Förskola och grundskola,, Sverige

Selin Öndül

Expert på migration och skola, Skolavdelning i Zürich, Schweiz

Referenser

- Adesope O. O., Lavin T., Thompson T. & Ungerleider C. (2010), "A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism", *Review of Educational Research*, 80, s. 207-245.
- Alvesson M. (2011), "Leadership and organizational culture", i A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (eds), *The Sage handbook of leadership*, Sage, s. 151-178.
- Beacco J.-C., Byram M., Coste D. & Fleming M. (2009), *Language(s) of schooling*, Europarådet (avdelningen för språkpolitik), Strasbourg, tillgänglig på <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2238>.
- Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010), *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Europarådet (avdelningen för språkpolitik), Strasbourg, tillgänglig på <https://rm.coe.int/16805a0c1b>.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. & Sheils J. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher training – The language dimension in all subjects*, Europarådet., Strasbourg, tillgänglig på <https://www.coe.int/en/web/language-policy/ahandbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-allsubjects>.
- Bialystok E, Craik F.I.M., Klein R. and Viswanathan M. (2004), "Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task", *Psychology and Aging*, 19, s. 290-303.
- Bialystok E. (1986), "Factors in the growth of linguistic awareness", *Child Development*, 57, s. 498-510.
- Bialystok E., Majumder S. & Martin M. M. (2003), "Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?", *Applied Psycholinguistics*, 24(1), s. 27-44.
- Blachowicz C. L. & Fisher P. (2000), "Vocabulary instruction", *Handbook of Reading Research*, 3, s. 503-523.
- Blair M. (2002), "Effective school leadership: The multi-ethnic context", *British Journal of Sociology of Education* 23 (2), s. 179-191.
- Carlson S. M. & Meltzoff A. N. (2008), "Bilingual experience and executive functioning in young children", *Developmental Science*, 11(2), s. 282-298.
- Chamot, A. U. & O'Malley J. M. (1994), *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*, Addison-Wesley Publishing Company, New York.
- Chapman C. & Harris A. (2004), "Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement", *Educational Research*, 46(3), s. 219-228, tillgänglig på www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296.
- Europarådets rekommendation CM/Rec (2014) 5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success (antagen av ministerkommittén den 2 april 2014 vid det 1196:e mötet med ministrarnas ställföreträdare), tillgänglig på https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105.

- Cummins J. (2000), "Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire", *Multilingual Matters*, Vol. 23.
- Cummins J. (2010), "Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways", *Linguistics and Education*, 21(1), s. 77-79.
- Dyson A., Raffo C. (2007), "Education and disadvantage: the role of community-oriented schools", *Oxford Review of Education*, Vol.33, No. 3, s. 297-314.
- Edwards V. (1998), *The power of Babel: Teaching and learning in multilingual classrooms*, Trentham Books Limited.
- Fergus E., Noguera P. & Martin M. (2014), *Schooling for resilience: Improving the life trajectory of Black and Latino boys*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Fillmore L. W. (1991), "When learning a second language means losing the first", *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), s. 323-346.
- Utbildningsstyrelsen i Finland (2016), National core curriculum for basic education.
- Fleming M. (2009), *Languages of schooling and the right to plurilingual and intercultural education*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, tillgänglig på <https://rm.coe.int/16805a2350>.
- Freeman Y. S. & Freeman D. E. (2009), "Diverse learners in the mainstream classroom: Strategies for supporting all students across content areas", *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(2).
- Fullan M. (2002), "Principals as leaders in a culture of change", Paper prepared for *Educational Leadership*, Special Issue, Maj 2002, reviderad 12 Mars 2002.
- Furman G. (2003), "Moral leadership and the ethic of community", *Values and Ethics in Educational Administration*, 2 (1), s. 1-7.
- García O. (2011), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, John Wiley & Sons.
- Gillett J., Clarke S. & O'Donoghue T. (2016), "Leading schools facing challenging circumstances: Some insights from Western Australia", *Issues in Educational Research*, 26(4).
- Gogolin I. (2004), "Zum Problem der Entwicklung von 'Literalität' durch die Schule", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), s. 101-111.
- Gold B. T., Johnson N. F. & Powell D. K. (2013), "Lifelong bilingualism contributes to cognitive reserve against white matter integrity declines in aging", *Neuropsychologia*, 51(13), s. 2841-2846.
- Gollan T. H., Salmon D. P., Montoya R. I. & Galasko D. R. (2011), "Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly educated Hispanics", *Neuropsychologia*, 49(14), s. 3826-3830.
- Harris A. (2002), "Effective leadership in schools facing challenging contexts", *School Leadership and Management*, 22(1), s. 15-26, tillgänglig på <http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143024a>.
- Harris A. (2004), "Leading on the edge: Successful leadership in schools in challenging circumstances", *Education Today*, Vol. 60, No. 1, s. 3-5.
- Harris A. (2006), "Leading change in schools in difficulty", *Journal of Educational Change*, 7(1), s. 9-18, tillgänglig på <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0>.

Harris A., Chapman C., Muijs D., Russ J. & Stoll L. (2006), "Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible", *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), s. 409-424, tillgänglig på <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>.

Hattie J.A.C. (Oktober 2003), "Teachers make a difference: What is the research evidence?", Paper presented at the ACER Research Conference "Building teacher quality: What does the research tell us", Melbourne, Australia, tillgänglig på http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/.

Himmele P. & Himmele W. (2009), *The language-rich classroom: A research-based framework for teaching English language learners*, ASCD.

Hoff E. (2006), "How social contexts support and shape language development", *Developmental Review*, 26(1), s. 55-88.

Kraft M., Kraft A., Marinell W. and Yee D. (2016), "Schools as organizations. Examining school climate, teacher turnover, and student achievement in NYC", The Research Alliance for New York City Schools, New York, NY.

Ladson-Billings G. (1995), "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", *American Educational Research Journal*, 32(3), s. 465-491.

Lazaruk W. (2007), "Linguistic, academic and cognitive benefits of French immersion", *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), s. 605-628.

Lorenzo F. & Trujillo F. (2017), "Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes", *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), s. 177-197.

Lutz C. D. (1948), "Nonteaching personnel are Important too", *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 32(152), s. 102-106.

Mampe B., Friederici A. D., Christophe A. & Wermke K. (2009), "Newborns' cry melody is shaped by their native language", *Current Biology*, 19(23), s. 1994-1997.

Mårtensson J., Eriksson J., Bodammer N. C., Lindgren M., Johansson M., Nyberg L. & Lövdén M. (2012), "Growth of language-related brain areas after foreign language learning", *NeuroImage*, 63(1), s. 240-244, tillgänglig på <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>.

Noble K. G., Wolmetz M. E., Ochs L. G., Farah M. J. & McCandliss B. D. (2006), "Brainbehavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors", *Developmental Science*, 9(6), s. 642-654.

Ogbu J. U. & Simons H. D. (1998), "Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education", *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), s. 155-188.

Schleppegrell M. J. & Colombi M. C. (2005), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, Routledge.

Schmölzer-Eibinger S. (2008), "Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz", *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, s. 28-33.

Sorenson Duncan T. G. (2017), *How does maternal education influence language acquisition? Interdependencies between environment and input in the bilingual development of immigrant and refugee children*, Dissertation, University of Alberta, Canada.

Thürmann E., Vollmer H. J. & Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Europarådet., Strasbourg, tillgänglig på <https://rm.coe.int/16805a1caf>.

UNESCO, Mother tongue-based multilingual education, The key to unlocking SDG 4 – Quality education for all, Bangkok, 2017, 6 p.

Van Avermaet P. (2007), *Socially disadvantaged learners and language education*, Centre for diversity and Learning, Ghent University.

Vollmer H. (2006), *Towards a common European instrument for language (s) of education*, Europarådet (avdelningen för språkpolitik), Strasbourg, tillgänglig på <https://rm.coe.int/16805c7462>.

Warren B. & Rosebery A. (2008), "Using everyday experience to teach science", *Teaching science to English language learners*, s. 39-50.

Zentella A. C. (ed.) (2005), *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*, Teachers College Press.