



**Marie Rydenvald**

**Göteborgs universitet**

# Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet

## Sammanfattning

Den internationellt rörligare arbetsmigration som följer i globaliseringens kölvatten omfattar också svenskar. Idag bor, arbetar och studerar drygt en halv miljon svenskar utomlands, varav ungefär 7000 barn och ungdomar deltar i någon form av svensk undervisning. I artikeln undersöks med utgångspunkt i domänteori och komplexitetsteori huruvida den rapporterade flerspråkigheten i gruppen svensktalande, utlandsboende ungdomar påverkas av den språkliga familje- och skolbakgrunden. Informantgruppen i denna sociolingvistiska enkätundersökning består av 136 flerspråkiga gymnasieelever med svenskspråkig bakgrund som bor utomlands. Ungdomarna deltar i svensk undervisning inom ramen för nationella och internationella utbildningsprogram. Materialet har samlats in genom en enkät om språkanvändning och språkattityder. Statistiska analyser av materialet visar på ett signifikant samband mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvälet. Den valda skolformen får betydelse för ungdomarnas flerspråkighet då resultaten indikerar att undervisningsspråket har en framträdande roll i informanternas rapporterade språkanvändning, oavsett om det är deras L1, L2 eller L3.

**Nyckelord:** flerspråkiga ungdomar, språkanvändning, utbildning och flerspråkighet, svenska som andraspråk, komplexitetsteori, utlandssvenskar

## Inledning

Den rörlighet över nationsgränser som har blivit globaliseringens signum, berör inte bara varor och tjänster utan också människor (jfr Bauman 2000; da Silva m.fl. 2007) och påverkar i förlängningen

såväl migrationsmönster som språkanvändning. Fler människor än tidigare arbetar utomlands under en kortare eller längre period av sitt liv. För många av dessa migranter grundar sig flytten på ett fritt val och utgör ofta ett led i deras yrkeskarriär (Day & Wagner 2007; Favell m.fl. 2007). Den internationellt rörligare arbetsmigration som globaliseringen har gett upphov till (Day & Wagner 2007; Hayden 2012) omfattar också svenskar. Antalet svenskar som bor, arbetar och studerar utomlands har ökat under de senaste decennierna (Solevid 2016; Woube 2014) och uppgår idag till ungefär 660 000 personer (SVIV 2015). Av dessa deltar drygt 7000 barn och ungdomar i någon form av undervisning i svenska (Skolverket 2015).

Syftet med studien i föreliggande artikel är att undersöka huruvida den rapporterade flerspråkigheten i gruppen svensktalande utlandsboende gymnasieungdomar påverkas av den språkliga familje- och skolbakgrunden.

Trots att många utlandsboende barn och ungdomar med svenskspråkig bakgrund deltar i någon form av undervisning i eller på svenska, och trots att flertalet institutioner, organisationer och intresseföreningar (RSK 2015; SI 2015; SUF 2015) värnar om svenska språket, kulturen och undervisningen i svenska i utlandet, har gruppen beforskats mycket sparsamt ur ett språkvetenskapligt perspektiv. Den forskning som hittills har gjorts om utlandsboende barn och ungdomar med svenskspråkig bakgrund består av drygt en handfull studier. Två av studierna behandlar ungdomars attityder till språknormer och är genomförda vid dels en svensk utlandsskola i södra Europa (Norrby & Håkansson 2010), dels en svensk utlandsskola i Mellaneuropa (Håkansson & Norrby 2014). En annan studie behandlar elevers nätbaserade lärande i den kompletterande undervisningen i svenska vid en svensk skolförening i Australien (Nordstrom 2015). I två tidigare studier (Rydenvald 2014a; 2014b) behandlar jag den rapporterade språkanvändningen och den roll svenskan spelar i flerspråkigheten hos gymnasieungdomar som bor utomlands och deltar i någon form av undervisning i eller på svenska. I en tredje studie (Rydenvald 2015) undersöker jag den rapporterade språkanvändningen bland utlandssvenska gymnasieungdomar som går i någon av de internationella skolformerna Europaskolor respektive internationella skolor (De Mejía 2002; Hayden m.fl. 2007), satt i relation till elittvåspråkighet och den flerspråkiga elevgrupp med rötter i det

internationella samhället som ofta kallas Third Culture Kids (Pollock & Van Reken 2009).

Mina tidigare studier visar att även om svenskan är ett levande språk i de utlandsboende ungdomarnas liv (Rydenvald 2014b) är inte svenskan deras enda språkliga tillhörighet, utan deras flerspråkighet är dynamisk och komplex (Rydenvald 2014a, 2015). Resultaten från de tre studierna visar också att deras språkanvändning skiljer sig åt i de tre domänerna familj, skola samt umgänge med vänner. Generellt sett domineras familjedomänen av föräldrarnas L1, vänskapsdomänen av en flerspråkighetspraktik, dvs. informanterna använder samtliga sina språk, och skoldomänen av undervisningsspråket, vilket också tenderar att bli ett dominerande språk i ungdomarnas liv i stort. I den tredje studien (Rydenvald 2015) antyder resultaten att föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvalet samverkar i sin påverkan på flerspråkigheten hos ungdomarna i internationella skolformerna. Studien i föreliggande artikel bygger på dessa resultat, och avser att undersöka om resultaten äger någon giltighet även för ungdomar med svenskspråkig bakgrund i andra skolformer utomlands än de internationella. Ungdomarna i studien går, förutom Europaskolor och internationella skolor, på svenska utlandsskolor eller lokala nationella skolor. De ungdomar som går i lokala nationella skolor deltar också i kompletterande undervisning i svenska anordnad av en svensk skolförening på orten. Studiens syfte konkretiseras genom frågorna:

- Finns det ett samband mellan den skolform informanterna har valt och deras familjebakgrund?
- I vad mån påverkar skolformen informanternas rapporterade språkanvändning och flerspråkighet?
- Vilken roll får undervisningsspråket i informanternas rapporterade flerspråkighet?

Även om den svenska andra- och flerspråkighetsforskningen förstäligt nog i första hand har intresserat sig för svenskan som ett andraspråk hos ungdomar med en utländsk bakgrund i Sverige, kan forskningen om de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund bidra till forskningsfältet, inte minst genom att de båda grupperna kan sägas spegla varandra språkligt. I den utlandskontext de utlandsboende ung-

domarna med svenskspråkig bakgrund befinner sig utgör svenskan ett minoritetsspråk, likt vad invandrarspråken utgör i den svenska kontext som ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige befinner sig i.

Avslutningsvis finns det i skolsammanhang flera gemensamma beröringspunkter mellan de båda ungdomsgrupperna. Exempelvis deltar många ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige i modersmålsundervisning i svensk skola, och det är inte ovanligt att de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund deltar i motsvarande undervisning utomlands, dvs. den kompletterande undervisningen i svenska i utlandet (se Svenska utbildningsformer nedan). I likhet med ungdomar i Sverige som har andra L1 än svenska har de utlandsboende ungdomarna med svenska som L1 rätt till undervisning i skolämnet svenska som andraspråk, om de skulle börja i en svensk skola i Sverige (SFS 2011:185). Som en följd av de förändrade migrationsmönstren kommer troligen fler barn och ungdomar inte bara att tillbringa en del av sin uppväxt utanför Sverige, utan även återvända och fortsätta sin skolgång i Sverige. En ökad kunskap om de utlandsboende svensktalande ungdomarnas språkanvändning kan således bidra till förståelsen av flerspråkigheten hos ungdomar i Sverige, oavsett språklig bakgrund.

## Undervisning i och på svenska i utlandet

Undervisning i och på svenska i utlandet ges antingen inom ramen för nationella svenska utbildningsformer eller internationella utbildningsformer. De internationella utbildningsformerna följer inte en specifik nations utbildningssystem, utan har sina egna styrdokument, program och examina.

### Svenska utbildningsformer

En nationell svensk utbildningsform utomlands utgörs av de *Svenska utlandsskolorna*. Det främsta syftet med de svenska utlandsskolorna är »att ge utbildning enligt svensk läroplan till skolbarn vars föräldrar under en period arbetar utomlands med uppdrag som anses ligga i det svenska samhällets intressen« (Skolverket 2014). Behöriga är de elever som enligt SFS 1994:519 är berättigade till statsbidrag. Kraven för behörighet utgörs till exempel av »att minst en förälder ska tjänstgöra vid

en svensk eller internationell organisation, vid ett svenskt företag eller vara sysselsatt med kulturell verksamhet som familjens försörjning är beroende av» (Skolverket 2014:6). De svenska utlandsskolorna följer den svenska grund- och gymnasieskolans läroplaner, kursplaner och timplaner, och undervisningsspråket är svenska. På gymnasienivå leder undervisningen till en svensk studentexamen.

Den första svenska skolan i utlandet öppnade i Paris 1878 (GY 2015) och idag finns det ungefär 1300 elever på 19 svenska utlandsskolor i 17 länder, varav 15 skolor ligger i Europa, två i Afrika och två i Asien. Samtliga skolor har undervisning på grundskolenivå och i 16 av skolorna finns förskoleklasser. Undervisning på gymnasienivå bedrivs på sex skolor, i fem olika länder, varav fyra ligger i Europa och en i Afrika (Skolverket 2014). Majoriteten av eleverna på gymnasienivån är emellertid utbytesstudenter från Sverige som går ett läsår i den svenska utlandsskolan. Av de 429 elever som under läsåret 2014/15 studerade på gymnasienivå uppfyllde bara 40 behörighet för statsbidrag (Skolverket 2015), dvs. var fast bosatta utomlands. Av de 429 eleverna kom slutligen också 41 elever från andra länder än Sverige, t.ex. Finland (Skolverket 2014). Att »svenskan är ett pluricentriskt språk, dvs. ett språk som har mer än ett nationellt centrum /.../ eller har officiell status i två eller flera länder« (Norrby 2015:1), avspeglas alltså även på den svenska utlandsundervisningen.

För de svenskspråkiga barn och ungdomar i utlandet som inte går på svenska utlandsskolor, eller läser svenska som ett ämne i någon internationell skolform (se Internationella utbildningsformer nedan), ges också undervisning i svenska som ett enskilt ämne. Undervisningsformen heter *Kompletterande undervisning i svenska* och är närmast att jämföra med den modersmålsundervisning som ges i minoritetsspråk i Sverige. Den kompletterande undervisningen i svenska ges antingen av en svensk utlandsskola eller av en svensk skolförening, alternativt av en svensk sektion på internationella och lokala nationella skolor. Den kompletterande undervisningen i svenska riktar sig till barn och ungdomar mellan 6–20 år med svenska som L1, vilka inte har svenska som ett ämne inom ramen för sin ordinarie skolgång. Den kompletterande undervisningen i svenska följer en av Skolverket utarbetad kursplan och statsbidrag utgår för de elever vilka har minst en förälder som är svensk medborgare, och där svenskan är ett levande språk i hemmet. Undervisningen omfattar två timmar per vecka och sker oftast utanför elevernas

ordinarie skoldag. Den kompletterande undervisningen omfattar idag drygt 4000 elever, varav knappt 200 på svenska sektioner, och finns på 135 orter i 39 länder (Skolverket 2015; SUF 2015).

### Internationella utbildningsformer

Det är också möjligt att få utbildning i och på svenska inom vissa internationella utbildningsformer. En sådan internationell skolform utgörs av *Europaskolorna*. Skolformen grundades 1957 och har idag som syfte att erbjuda de EU-anställdas barn en sammanhållen utbildningsform. Undervisningen följer skolformens styrdokument och leder till studentexamen Baccalauréat Européen (Skolverket 2015). I enlighet med EU:s språkpolicy (Ecml 2015) har Europaskolorna en uttalad språkfilosofi som innefattar ett underhållande av elevernas L1 och strävar efter att eleverna ska utveckla en akademisk litteracitet i åtminstone två språk (Beatens Beardsmore 1993; De Mejía 2002). I de 14 Europaskolorna fördelade på sju länder går idag ungefär 25 000 elever (Eursc 2015), varav lite drygt 600 är svenska (Ottosson 2015). Engelska, franska, spanska och tyska tillsammans med studenternas förstaspråk erbjuds som undervisningsspråk. Svenska finns som undervisningsspråk på vissa av skolorna, och förutom svenskämnet undervisas eleverna på svenska i filosofi, matematik och naturvetenskapliga ämnen. Totalt omfattar svenska som undervisningsspråk ungefär 16 lektioner i veckan.

En annan internationell utbildningsform utgörs av de *Internationella skolorna*. I den skolform som de internationella skolorna utgör dominerar det utbildningsprogram som kallas IB-programmet, vilket leder till studentexamen International Baccalaureate. IB-programmet introducerades på den internationella skolan i Geneve 1968 och omfattar idag 1 116 000 elever på 3968 skolor i 145 länder (IBO 2015a). Läsåret 2014/15 studerade 125 elever svenska utanför Sverige, varav 105 i Europa (IBO 2015b). Engelska, franska och spanska är officiella språk inom IB, men engelskan tenderar att dominera som undervisningsspråk. Det är möjligt att välja svenska som ett språkämne på gymnasienivå. IB-programmet avslutas med det universitetsförberedande IB Diploma Program, i vilket ett av de ingående ämnena ska utgöras av ett språk på L1-nivå. Undervisningen i språkämnen erbjuds därför på flera språk, t.ex. finns kursen »Language A: Literature« tillgänglig på 55 språk, där-

ibland svenska. Kursen ges på en lägre och en högre nivå, och beroende på vald nivå har eleverna mellan 3 till 6 lektioner per vecka (IBO 2015c).

### Elever i utlandsundervisning

Termen *Third Culture Kids (TCK)*, tillsammans med termen *global nomads*, används ofta om utlandsboende barn och ungdomar som inte går i nationella lokala skolor, utan är del av andra, i typfallet internationella, skolformer (Hayden 2012). Termen TCK anspelar på att de lever utomlands utan att ha en fast språklig och kulturell förankring i bostadslandet (Pollock & Van Reken 2009). Många TCK har engelska som undervisningsspråk, lever i ett land där engelskan inte är majoritetsspråk och använder ofta ytterligare ett språk i hemmet (De Mejía 2002). Ett annat utmärkande drag för TCK är att de är en del av det internationella samhället där de lever mobila liv i en likaledes mobil miljö (Hayden 2012). Bristen på en stabil geografisk förankring har gett upphov till en stor del av forskningen runt TCK, som företrädesvis rör sig i socialpsykologiska och utbildningsvetenskapliga paradigmen (se t.ex. Cockburn 2002; Fail m.fl. 2004; Grimshaw & Sears 2008; Lee 2010). Trots att flerspråkigheten otvivelaktigt är en del av deras liv (Hayden 2012; Rydenvald 2015), har TCK:ernas språkliga situation och språkanvändning inte ägnats något större intresse. För en utförligare beskrivning av TCK se Rydenvald (2015).

### Teoretisk bakgrund

Studien tar sitt teoretiska avstamp i komplexitetsteori (eng. complexity theory) (Larsen-Freeman & Cameron 2008a) och domänteori (Fishman 1965). Först kommer jag dock att situera teorierna i det sociolingvistiska flerspråkighetsparadigmet studien är en del av och sedan diskutera de språkliga termerna flerspråkighet, L1 och L2. Begreppsdiskussionen hålls i relation dels till den flerspråkiga sociala internationella kontexten ungdomarna i studien är en del av, dels till ungdomarnas rapporterade flerspråkighet och språkanvändning.

## Globalisering och flerspråkighet

Den ökade rörligheten över nationsgränser som följer i *globaliseringens* kölvatten har också påverkat flerspråkighetsforskningen (se t.ex. Blommaert 2005; Garcia 2009; Heller 2007). Blommaert talar om »the sociolinguistics of globalization« (Blommaert 2010:1) och Aronin och Singleton menar att »[b]ecause multilingualism and globalization are so inextricably intertwined, all the major attributes of the globalization phenomenon characterize multilingualism as well« (2012:56–57).

Som framgått är ett av de mer framträdande fenomen som tillskrivs globaliseringen *rörlighet*, vilket också framträder som ett nyckelord inom samtida sociolingvistik tillsammans med ord som *komplexitet*, *dynamik*, *interagerande* och *oförutsägbarhet*. Nyckelorden återfinns t.ex. i paradigmet superdiversitet som vuxit fram i syfte att beskriva den påverkan globaliseringens förändrade migrationsmönster har haft på den sociala, kulturella och språkliga mångfalden under det tidiga 2000-talet, i vilken »[t]he predictability of the category ‘migrant’ and his/her sociocultural features has disappeared« (Blommaert & Rampton 2011:2). Med termen *superdiversity* avser Vertovec (2007:1024) att beskriva hur ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle präglas av »a dynamic interplay of variables«, snarare än en kombination av olika enskilda och av varandra oberoende variabler. Enligt Blommaert (2012:12) följer det dynamiska samspelet mellan variablerna oftast inte ett givet mönster utan han beskriver superdiversity som »driven by three keywords: mobility, complexity and unpredictability« (2012:12).

Den påverkan de förändrade migrationsmönstren har på flerspråkigheten kan också skönjas inom forskningsområdet språkbyte och språkbevarande där samtida tendenser utgörs dels av förankringen i en social och politisk kontext (jfr även Heller 2007) och beaktandet av »the larger dynamics of globalisation and transnational dynamics (superdiversity)« (Barkhuizen & Kamwangamalu 2013:1). Enligt Barkhuizen och Kamwangamalu finns det också ett intresse för »what migrants *do* with language and *think* about language in situations of contact« (2013:1). Studien i artikeln kan sägas anknyta till detta intresseområde, genom att grunden för undersökningen ligger i de deltagande ungdomarnas uppfattning om sin språkanvändning och flerspråkighet, dvs. vad de gör på/med och tänker om sina språk.



### Dynamisk flerspråkighet

Nyckelorden komplexitet, dynamik och interaktion återfinns också i termen *dynamisk flerspråkighet* (García 2009) som avser att beskriva hur flerspråkigheten utvecklas genom ett interagerande mellan de språkliga och kulturella kontexter individen är en del av. Garcia och Wei (2014:14) menar att »dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system«. Den dynamiska flerspråkigheten vilar på antagandet att individen har en språklig repertoar som löper likt en språklig underström i en och samma fåra (Garcia & Wei 2014), i motsats till den balanserade, eller linjära, flerspråkighetsmodellen som utgår från att individen har två självständiga språk som löper likt två separata språkliga fåror och påverkar varandra subtraktivt och additivt (Lambert 1977). Uppfattningen av flerspråkighet som en balanserad och statisk produkt kan sägas ha övergått till att betraktas som en integrerad och dynamisk process.

### Termerna L1 och L2

Även språkliga termer som *L1* och *L2* berörs av den påverkan globaliseringen har på migrationsmönster och språkanvändning. I relation till både en samhällelig och individuell flerspråkighet förefaller dels termernas innebörd tillta i komplexitet, dels blir gränserna mellan termerna både mindre skarpskurna och förutsägbara. I artikeln har jag valt att använda termen *L1* om individens först tillägnade språk eftersom den dels framstår som mindre ideologiskt laddad än termen *modersmål*, dels som mindre tvetydig än termen *förstaspråk*. Förutom att termen *förstaspråk* används i betydelsen individens först tillägnade språk (*L1*) används den, t.ex. inom forskningsfältet internationell utbildning, också i betydelserna första språk, dvs. det språk individen anser vara sitt bästa och starkaste (De Mejía 2002).

En presumtiv orsak till att gränserna mellan *L1* och *L2* inte med given självklarhet framstår som entydiga och lättfixerade är de utvidgade betydelser, utöver först inlärd språk, som är vidhäftade termerna *L1*, *modersmål* och *förstaspråk*. De utvidgade betydelserna finns t.ex. i de frekvent förekommande definitionsriterier för termen *modersmål* som baserar sig på ursprung, kompetens, funktioner, attityd till iden-

tifikation samt populäruppfattningar (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981). Sammantaget finns det en ideologisk laddning i definitionskriterierna som inte bara speglar en inlärningsordning, utan även ger uttryck för begrepp som tillhörighet, samhörighet, identitet och språkbehärskning i relation till språken. Tidigare studier (Rydenvald 2014a, 2015) visar att ungdomarna inte med given självklarhet upplever sitt L1 vare sig som sitt starkaste och mest använda språk eller som det språk de identifierar sig med. Deras L2 upplevs snarare svara mot dessa kriterier.

Inte heller gränserna mellan L2 och *främmandespråk* framstår som odiskutabelt skarpskurna (Hammarberg 2010, 2014) sett utifrån en internationell kontext. Det är t.ex. inte ovanligt i internationella skolformer att elever som inte själva har engelska som L1, har engelska som ett undervisningsspråk i ett land där engelska vare sig är majoritetsspråk eller har status som officiellt språk. I strikt mening är engelskan ett främmandespråk för dessa elever. Å andra sidan tillhör eleverna ofta det internationella samhället där engelskan är det dominerande språket. För eleverna blir engelskan således inte bara ett skolspråk, utan också ett språk de behöver för att klara av sitt vardagsliv i stort. I likhet med gängse definition av L2, blir engelskan för dessa barn och ungdomar ett språk som »typiskt lärs in i miljöer där detta språk används som det naturliga kommunikationsmedlet; inläraren behöver lära sig språket för att klara sina dagliga kommunikativa behov i vardagsliv, yrkesliv, etc.« (Hyltenstam 2004:37).

## Komplexitetsteori

Den dynamiska flerspråkigheten hos den grupp utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund som deltar i studien är sammansatt av flertalet interagerande variabler och präglas av en diversitet och komplexitet (Rydenvald 2014a). Resultaten från den kvantitativa analysen i föreliggande studie kommer jag att diskutera i ljuset av komplexitetsteorin.

*Komplexitetsteorin*, som ursprungligen kommer från naturvetenskapen men som sedan har utökats och överförts till samhälls- och humanvetenskaperna, »seeks to explain complex, dynamic, open, adaptive, self-organizing, non-linear systems. It focuses on the close interplay between emergent structure on one hand and process or change on the other« (Larsen-Freeman 2011:52). Exempel på komplexa system kan vara

neuronerna i den mänskliga hjärnan, ekosystemet i en skog, informationsflödet på Facebook, och språk (Larsen-Freeman & Cameron 2008a).

Genom sin användning av komplexitetsteorin, tillämpad på andraspråksinlärningsfältet (SLA), syftar Larsen-Freeman (se t.ex. 2011) till att ge en holistisk, dynamisk förklaringsmodell till språkutveckling, i vilken hon menar att språk ses som en dynamisk uppsättning av mönster som uppkommer genom användning (Larsen-Freeman 2011:52). Till skillnad från Larsen-Freeman kommer jag inte i föreliggande studie att se komplexitetsteorin som en förklaringsmodell för språkutveckling, utan använda den som en tentativ tolkningsmodell för studiens resultat som rör ungdomarnas rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet.

Komplexitetsteorin lägger stor vikt vid sambanden, relationerna, interaktionen och förändringen mellan systemets variabler (Dörnyei 2009, Larsen-Freeman & Cameron 2008a; Larsen-Freeman 2011; Semetsky 2008;). På det att alla variabler i ett system samvarierar följer att förändringen av en variabel påverkar de övriga variablerna (de Boot m.fl. 2007). Vidare interagerar språket som komplext system med sin sociala omgivning (Dörnyei 2009; Larsen-Freeman & Cameron 2008a) och ingår som en del av ett annat system och nätverk av system (de Boot m.fl. 2007), eller utgör ett subsystem (Larsen-Freeman & Cameron 2008b). Genom att dessa komplexa system går in i andra komplexa system och samverkar med sin omgivning blir det inte på förhand givet var den absoluta gränsen för ett system går (Cilliers 2005). Komplexa system förändras också över tid, så »at every present moment a system has its past temporal history and is also future-oriented« (Semetsky 2008:85).

## Domänteori

Komplexa system, menar Larsen-Freeman (2011), ger uttryck för en organiserad komplexitet, dvs. fullt kaos råder inte utan det finns mönster. Likaså visar tidigare resultat (Rydenvald 2014a) att flerspråkigheten hos de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund å ena sidan till stor del är oförutsägbar och uppvisar en diversitet, men att det å andra sidan finns stråk av homogena drag i deras språkanvändning, vilka hänger samman med olika domäner.

I sin *domänteori* utgår Fishman (1965) från de fem domänerna familj, vänskap, religion, utbildning och arbete, vilka har definierats utifrån plats, roll-relation samt ämne. De olika domänerna är »commonly associated with a particular variety or language« (Fishman 1972:44) och kan ses som »typer av samtalsituationer« (Hyltenstam & Stroud 1991:47), eftersom roll-relationerna, platsen och de ämnen som behandlas gör att språkbruket till en viss del kan förutsättas. Domäner används också för att ge en bild av dominansförhållandet mellan språken i en flerspråkig individs liv (Fishman 1965, 1971, 1972; Hyltenstam & Stroud 1991), och hur detta förhållande påverkar språkvalen. I en flerspråkig kontext tillskrivs ofta ett språk som varande dominant i en domän. Fishman jämför det dominanta språket med det mest använda språket (Garcia m.fl. 2006:12).

Fishmans domänmodell utgör ett tidigt försök att beskriva flerspråkig språkanvändning, och domänerna kan uppfattas som statiska, väl avgränsade och av varandra oberoende enheter. I ljuset av denna uppfattning kan inte domänmodellen sägas harmoniera vare sig med komplexitetsteorin eller synen på flerspråkigheten som dynamisk process. Om man däremot utgår från perspektivet att flerspråkiga människor inte bara använder olika språk i olika domäner, utan även olika språk i samma domäner, och att förutsättningarna för, deltagandet i och tillhörigheten till domänerna skiftar under ett liv (Garcia 2009; Grosjean 2001; Skutnabb-Kangas 1981), utgör inte domänerna längre statiska kategorier utan de blir komplexa och dynamiska. Satt i relation till komplexitetsteorin, skulle domänerna kunna ses som subsystem i det överordnade komplexa systemet språket.

I den aktuella artikeln förekommer tre domäner: hem, skola och umgänge med vänner. Då domänerna hem, skola och umgänge med vänner spelar en viktig roll i ungdomars liv och för deras språkanvändning (Bellander 2010; Boyd 1985; Otterup 2005; Rampton 1995), utgör de en kategorisering i den enkät som studien utgår från (se Metod och material nedan). Resultaten från mina tidigare studier (Rydenvald 2014a, 2014b, 2015) visar emellertid också att språkanvändningsmönstren hos de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund dels skiljer sig åt i de olika domänerna, dels att domänerna överlappar och infärgar varandra vad gäller dominerande språkbruk, vilket implicerar en dynamisk interaktion mellan domänerna per se.

## Metod och material

Studien bygger på en sociolingvistisk enkätundersökning om språkanvändning, språkattityd och språkpreferens.

### Deltagare

Informantgruppen består av 136 ungdomar, varav 81 kvinnor och 55 män, i åldrarna 15–19 år. De bor permanent utanför Sverige, på sammanlagt 15 olika orter i 7 länder i mellersta och södra Europa. De engelskspråkiga länderna i Europa ingår inte i urvalet, för att undvika att engelska förekommer som L2 enligt gängse definition (se Termerna L1 och L2 ovan) i materialet.

Informanterna deltar i någon form av undervisning i svenska på gymnasienivå. Beroende på skolform har de antingen svenska som undervisningsspråk, skolämne eller deltar i kompletterande undervisningen i svenska utanför den ordinarie skolan. Förutom svenska förekommer som undervisningsspråk i studien engelska samt nationella majoritetsspråk, vilka utgörs av fyra stora europeiska språk. Jag har av etiska skäl valt att inte namnge dessa språk (se Metodologiska överväganden). Skolformerna är beskrivna i avsnittet Undervisning i och på svenska i utlandet ovan. Hur informanterna fördelar sig över de olika skolformerna redovisas nedan i avsnittet Skolform och undervisningsspråk.

Informanterna har en svenskspråkig bakgrund. För majoriteten av informanterna är svenska ett L1, då 54 av dem har föräldrar som båda har svenska som L1, och 69 har föräldrar där den ena har svenska som L1 och den andra har ett annat språk. För 47 föräldrar utgörs detta andra L1 av majoritetsspråket i landet. Finlandssvenskan finns representerad både bland de familjer där bägge föräldrarna har svenska som L1 och i de familjer där en förälder har svenska som L1. I den förra är två föräldrapar finlandssvenska och i den senare är fyra föräldrar finlandssvenska (jfr Svenska utbildningsformer ovan).

Slutligen har 13 informanter föräldrar som har andra språk än svenska som L1. Undantaget två är dessa 13 sistnämnda informanter antingen födda i Sverige eller har tillbringat större delen av sin uppväxt i där. Majoriteten av dem har dels gått i svensk skola i Sverige, dels i enkäten angett svenska som ett av sina L1. När dessa informanter sedan har flyttat från Sverige har de fortsatt med svenskan, antingen som undervisningsspråk

eller som enskilt ämne. Mot bakgrunden av att dessa 13 informanter inte har föräldrar för vilka svenska är ett L1, utgör inte svenskan enligt gängse definition ett L1 för dem. Å andra sidan anger majoriteten av dessa informanter svenska som ett av sina L1 i enkäten. De deltar också i någon form av svenskundervisning på gymnasienivå och är bosatta utanför Sverige. Slutligen är de 13 informanterna inte koncentrerade till en skolform eller ett land, utan finns representerade i sex av studiens sju länder, och inom samtliga utbildningsformer.

### Enkät och genomförande av datainsamlingen

Då gruppen ungdomar med en svenskspråkig bakgrund som är bosatta utomlands och deltar i svensk undervisning inte tidigare har undersökts i någon större utsträckning, särskilt inte ur ett språkligt perspektiv valde jag initialt att göra en enkätundersökning i syfte att kartlägga gruppens flerspråkighet och språkanvändning. Enkäten består av 127 variabler fördelade på 105 frågor varav några har delfrågor. Enkäten avser ytterst att undersöka ungdomarnas förståelse av sin flerspråkighet och är till del inspirerad av Fraurud och Boyds studie (2011) om språklig diversitet åskådliggjord genom språklig profilering. Enkäten innehåller t.ex. frågor om språkanvändning, språkattityder och språkpreferens, för vilka domänerna familj, umgänge med vänner och skola har använts som ram, då dessa tenderar att utgöra en stomme i ungdomars liv. Enkäten innehåller också frågor om familje- och skolbakgrund, och består huvudsakligen av frågor med slutna svarsalternativ. Den distribuerades till informanterna i form av papperskopior som fylldes i av dem för hand. Det finns inget externt bortfall och det interna bortfallet är försumbart.

### Analys

Som diskuterats bygger studien på resultat från en tidigare undersökning (Rydenvald 2015), vilka antydde ett samband mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvalet i sin inverkan på informanternas flerspråkighet. I den här studien undersöker jag dessa resultatets giltighet i en bredare informantgrupp med förankring i utlandsundervisningen, utifrån frågorna om det finns ett samband mellan den skolform informanterna har valt och deras familjebakgrund, i vad mån

skolformen påverkar informanternas rapporterade språkanvändning, och vilken roll undervisningsspråket får i deras flerspråkighet. Eftersom statistiska samband står i fokus, har jag valt jag att göra analysen av enkätmaterialen främst med de statistiska testen Chi<sup>2</sup> och Anova, vilka används för att undersöka samband. Analyserna har genomförts i SPSS. De förekommande skolformerna i materialet är centrala genom att de har olika undervisningsspråk, varvid jag har valt att analysera sambandet mellan variabeln *skolform* och 24, företrädesvis språkliga, variabler som dels skulle kunna påverka vilken skolform informanterna väljer, dels påverkas av den skolform informanterna deltar i, t.ex. *föräldrars L1*, *antal år i bostadslandet*, *starkaste språk*, *språk* informanterna uppger att de *talat*, *skriver*, *läser på bäst*, *uttrycker åsikt* och *känsla på*, samt *helst talar om ämnen som familj*, *skola*, *resor*, *relationer* och *politik* på. Genom enkätfrågorna snuddar studien vid andra forskningsfält, t.ex. litteracitet, läskompetens och kommunikativa kompetenser. Dessa kommer inte att behandlas i sin egen rätt då undersökningen fokuserar på informanternas uppfattning om sin språkanvändning och språkförmåga.

### Metodologiska överväganden

Enkäten är konstruerad med fasta svarsalternativ, och i de frågor som rör språkanvändning, språkpreferens och språkkattityd efterfrågas ett (1) språk i svaret. Emellertid svarar majoriteten av informanterna på flertalet frågor med flera språk. Mitt ursprungliga antagande att det är möjligt att svara med ett enda språk får sägas vila på ett enspråkigt perspektiv på flerspråkigheten, medan informanterna genom att inte kunna göra det antar ett flerspråkigt perspektiv. Deras svar vittnar om att de inte bara gör olika saker på olika språk, utan även gör samma saker på olika språk. Denna metodmiss mynnar således ut i ett intressant resultat, som stöder närvaron av en dynamisk flerspråkighet i gruppen (Rydenvald 2014a). Å andra sidan bidrar metodmissen tillsammans med materialets storlek till en begränsning i den kvantitativa analysen.

Även om materialet kan förefalla litet får det anses som representativt, t.ex. utgör studiens informanter hälften av den totala populationen i de svenska utlandsskolorna, och de kommer från fyra av de sex svenska utlandsskolor som har undervisning på gymnasienivå. Antalet informanter i de internationella skolorna utgör en femtedel av den totala

populationen. Som en följd av att materialet fördelar sig över fyra skolformer och att flertalet informanter anger flera språk i sina enkätsvar faller materialet dock sönder i många små undergrupper, vilket resulterar i en viss spretighet. Den begränsade tillgången på statistiska test som kan genomföras på material med många små undergrupper<sup>1</sup> leder till att sambanden mellan vissa variabler inte till fullo kan utforskas. Ett större material hade troligen gett robustare resultat.

I studien förekommer svenska, engelska och lokala majoritetsspråk som undervisningsspråk. De lokala majoritetsspråken utgörs av fyra stora europeiska språk, vilka inte står utskrivna i artikeln. På grund av att vissa subpopulationer, t.ex. den som utgörs av svenska utlandsskolor, är så små skulle varken skolornas eller deltagarnas anonymitet kunna garanteras om språken redovisades. Jämförande analyser av de olika språkgrupperna visar dessutom att de inte skiljer sig åt för de variabler som undersöks och därför ses informationen inte som relevant för artikeln.

## Resultat

I resultatdelen redogör jag först för de resultat som behandlar sambanden mellan skolform och familjebakgrund vad gäller språk och migration. Därefter redogör jag för de resultat som behandlar sambanden mellan skolform och informanternas rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet. I resultatdelen presenteras resultaten i sig. Tolkningen och diskussionen av dem sker sedan i den påföljande diskussionsdelen.

### Skolform och undervisningsspråk

Informanterna kommer från fyra olika skolformer, som har olika undervisningsspråk: svensk utlandsskola, europaskola, internationell skola och lokala nationella skolor. De informanter som går på nationella lokala skolor deltar utanför ordinarie undervisning i den kompletterande undervisningen i svenska. Tabell 1 nedan visar hur informanterna fördelar sig över de respektive skolformerna, vilka undervisningsspråk samt vilken undervisning i svenska de har.



**Tabell 1. Informanternas fördelning enligt skolform**

Skolformer	Undervisningsspråk respektive svenska som ämne	Antal informanter
Svensk utlandsskola	svenska	20
Europaskola	engelska och svenska	49
Internationell skola	engelska svenska som skolämne	23
Lokala skolor	lokala majoritetsspråket kompletterande undervisning i svenska	44

### Föräldrars L1 och skolform

Resultaten illustrerade i Tabell 2 nedan visar på tendensen att föräldrarnas språkliga bakgrund fördelar sig olika över skolformerna.

**Tabell 2. Distribution av föräldrars L1 enligt skolform**

Föräldrars L1	Lokal nationell skola	Svensk utlandsskola	Europaskola	Internationell skola
Svenska/svenska L1	7 (16 %)	5 (25 %)	27 (55 %)	15 (65 %)
Svenska/annat L1	33 (75 %)	11 (55 %)	21 (43 %)	4 (17 %)
Annat/annat L1	4 (9 %)	4 (20 %)	1 (2 %)	4 (17 %)

Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna kommer från familjer där en förälder har svenska som L1 och en förälder har ett annat L1, vilket för samtliga 33 föräldrar utgörs av det lokala majoritetsspråket. Majoriteten av informanterna i svenska utlandsskolor kommer från familjer där en förälder har svenska som L1 och en ett annat L1, vilket för 9 föräldrar utgörs av det lokala majoritetsspråket. Majoriteten av informanterna både i de internationella skolorna och i Europaskolorna kommer från familjer där båda föräldrarna har svenska som L1. I de familjer där en förälder har svenska som L1 och den andra ett annat språk, utgörs detta andra språk bara för några få av landets majoritetsspråk.

Slutligen visar resultaten att de informanter vars båda föräldrar har ett annat L1 än svenska är jämnt fördelade över skolformerna, undantaget Europaskolorna där de är underrepresenterade. Resultatet kan ses i ljuset av att Europaskolorna är avsedda för barn till anställda vid EU. Föräldrarna till informanterna i Europaskolorna kan antas vara anställda för att i någon form representera Sverige, medan majoriteten av de familjer där båda föräldrarna har ett annat L1 än svenska har im-

migrerat till Sverige och bott där under en period innan de har flyttat till det nuvarande bostadslandet.

Ett Chi<sup>2</sup>-test med variablerna skolform och föräldrarnas L1 visar på ett signifikant samband ( $\chi^2$  (6, N = 136) = 31,54,  $p < 0,001$ ) mellan skolform och föräldrars L1 i de familjer där båda föräldrarna har svenska som L1 samt de familjer där en förälder har svenska som L1 och en har ett annat L1.

### Vistelsetid i bostadslandet och skolform

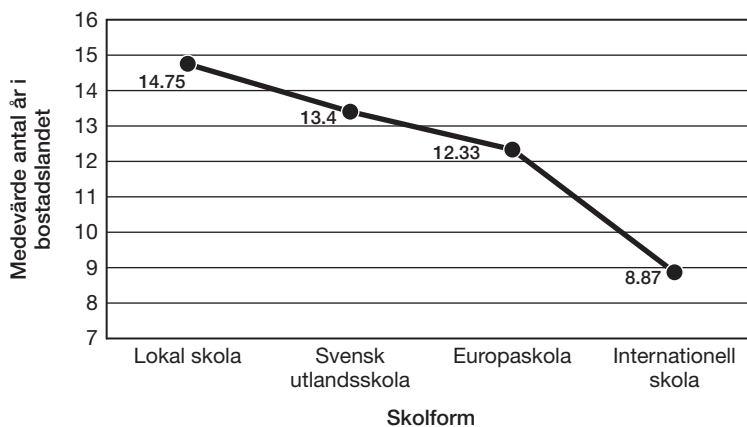
Tabell 3 nedan visar vid vilken ålder informanterna emigrerade till det nuvarande bostadslandet. Resultaten redovisas per skolform, och indikerar att ankomståldern skiljer sig åt i de olika skolformerna. Ankomståldern har delats in i tre grupper; född i landet samt ankomst före och efter 10 års ålder, där 10 år får utgöra gränsen mellan tidig och sen barndom.

**Tabell 3. Informanternas ålder vid ankomst till bostadslandet**

Ålder vid ankomst till bostadslandet	Lokal nationell skola	Svensk utlandsskola	Europaskola	Internationell skola
Född i bostadslandet	25 (57 %)	10 (50 %)	7 (14 %)	4 (17 %)
Ankomst före 10 års ålder	16 (36 %)	6 (30 %)	35 (71 %)	7 (30 %)
Ankomst efter 10 års ålder	3 (7 %)	4 (20 %)	7 (14 %)	12 (52 %)

Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna är födda i bostadslandet. Hälften av informanterna i de utlandssvenska skolorna är också födda i bostadslandet, eller har flyttat dit före 10 års ålder. Majoriteten av informanterna i Europaskolorna har flyttat till bostadslandet före 10 års ålder, medan majoriteten av informanterna i de internationella skolorna flyttade till bostadslandet efter 10 års ålder.

Ett Anova-test som jämförde medelvärdet för vistelsetiden i bostadslandet visar att det finns signifikanta skillnader mellan skolformerna ( $F$  (3, 132) = 8,9,  $p < 0,001$ ). Ett Post Hoc-test, Tukey, visar att den skillnaden i praktiken ligger mellan den internationella skolan och övriga skolformer ( $p = 0,007$  för svenska utlandsskolorna,  $p = 0,015$  för Europaskolorna och  $p = 0,001$  för lokala nationella skolorna). Dessa skilde sig däremot inte inbördes. Figur 1 nedan visar medelvärden i de respektive skolformerna för elevernas antal år i bostadslandet.



Figur 1. Medelvärde för antalet år i bostadslandet

Majoriteten av informanterna i de internationella skolorna har dels föräldrar som båda har svenska som L1, dels flyttat till bostadslandet efter 10 års ålder. Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna har däremot föräldrar där den ena har svenska som L1 och den andra har det lokala majoritetsspråket som L1, och är födda i bostadslandet.

### Rapporterad språkanvändning och uppfattningar om egen flerspråkighet

I det följande behandlar resultaten informanternas rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet. Resultaten redogör för sambanden mellan variabeln skolform och variablerna starkaste, bästa och helst använda språk<sup>2</sup>. För undervisningsspråken i de olika skolformerna se avsnitt Skolform och undervisningsspråk ovan.

### Starkaste språk – över lag

I frågan om vilket språk informanterna anser vara deras starkaste språk svarar sex informanter med två språk. För fem av dessa sex informanter utgör undervisningsspråket ett av språken. Resultatet av ett Chi<sup>2</sup>-test där de informanter som har svarat med två språk har exkluderats visar på ett signifikant samband mellan variablerna skolform och starkaste språk ( $\chi^2$  (6, N = 128) = 107,4,  $p < 0,001$ ). Om de informanter som har svarat med två språk inkluderas i underlaget för Chi<sup>2</sup>-testet fördelar sig

materialet på ett sådant sätt att det inte går att beräkna signifikansen<sup>3</sup> (se Metodologiska överväganden).

### Bästa språk – visavi färdigheter

Informanterna ombeds i frågan om bästa språk i 11 delfrågor svara på vilket språk de anser att de bäst och lättast utför några givna handlingar på. Dessa handlingar består t.ex. av allmänna färdigheter som att läsa och skriva, studiestrategiska färdigheter som att ta anteckningar och söka information, kognitiva färdigheter som att minnas sifferkombinationer, och kommunikativ kompetens som att uttrycka känslor och åsikter. I de avslutande tre delfrågorna är språkanvändningen satt i relation till frekvens, preferens samt identitet. Chi<sup>2</sup>-resultaten visar på ett signifikant samband mellan variabeln skolform och de språk som informanterna anger att:

- de bäst läser på ( $\chi^2$  (9, N = 135) = 95,3, p < 0,001),
- de lättast skriver snabba anteckningar på ( $\chi^2$  (9, N = 136) = 104,93, p < 0,001),
- de lättast uttrycker en känsla på ( $\chi^2$  (9, N = 134) = 70,07, p < 0,001).

Chi<sup>2</sup>-resultaten visar däremot inte på några signifikanta samband mellan variabeln skolform och det språk informanterna anger att de talar bäst på; det språk informanterna anger att de skriver bäst på; det språk informanterna anger att de snabbast söker information på internet; det språk informanterna anger att de lättast kommer ihåg sifferkombinationer på; det språk informanterna anger att de lättast uttrycker en åsikt på; det språk informanterna anger att de använder mest; det språk informanterna anger att de använder helst; det språk informanterna anger är mest dem själva.

### Helst använda språk – visavi samtalsämnen

Frågan om helst använda språk behandlar i nio delfrågor informanternas språkpreferenser i fråga om olika ämnen. Ämnena är även här relaterade till olika domäner och handlar t.ex. om familjen, skolämnen, och musik, film, mode. Informanterna ombeds svara på vilket språk de

helst använder när de pratar om respektive ämne. Chi<sup>2</sup>-resultaten visar på ett signifikant samband mellan variabeln skolform och de språk informanterna anger att:

- de helst använder för att prata om skolämnen, ( $\chi^2$  (9, N = 136) = 136,18,  $p < 0,001$ ),
- de helst använder för att prata om sport, ( $\chi^2$  (9, N = 132) = 56,7,  $p < 0,001$ ),
- de helst använder för att prata om relationer, ( $\chi^2$  (9, N = 135) = 92,97,  $p < 0,001$ ).

Chi<sup>2</sup>-resultaten visar däremot inte på några signifikanta samband mellan variabeln skolform och det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om familjen; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om resor; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om musik, film, mode; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om mat; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om känsliga ämnen; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om politik.

### Svar med flera språk

Som nämndes i metodövervägandena svarar en stor del av informanterna med flera språk på flera av frågorna om språkanvändning, språkpreferens och språkattityder, trots att bara ett enda språk efterfrågas i svaren. Av svaren på frågorna om vilket språk informanterna ser som sitt bästa i relation till de efterfrågade färdigheterna utgör 14 % svar med flera språk. Av svaren på frågorna om vilket språk informanterna använder helst i relation till de efterfrågade ämnena utgör 24 % svar med flera språk. Noterbart är att i 97 % av de 496 svar som innehåller flera språk i ovanstående frågor, utgör undervisningsspråket ett av dem.

## Diskussion

### Samband mellan skolform och familjebakgrund

Som framgår av resultaten visar analysen på ett signifikant samband mellan skolformen och föräldrarnas språkliga bakgrund liksom familjens migrationsmönster. Utöver det blir föräldrarnas yrkesliv en påverkansfaktor i det att Europaskolorna och de svenska utlandsskolorna har ett behörighetskrav som är kopplat till föräldrarnas arbete. Resultaten visar också att de tre bakgrundsfaktorerna interagerar i sin påverkan. Skolvalet sker således vare sig slumpmässigt eller utifrån ett oberoende val, utan grundar sig på en samvariation av orsaker i familjens bakgrundshistoria.

Resultaten belyser den komplexitet som präglar 2000-talets migrationsmönster där påverkan utgörs av ett dynamiskt samspel av variabler (Vertovec 2007). Å andra sidan framgår av resultaten att rörligheten och dynamiken i variablerna och dess samverkan inte är så oförutsägbar som Blommaert och Rampton (2011) gör gällande, utan har i sin komplexitet en tidsförankring i det förflutna (jfr Semetsky 2008) genom familjen. Sett mot bakgrund av komplexitetsteorin kan informanternas familjebakgrund och skolval beskrivas som variabler i det komplexa system som deras språkanvändning utgör. Genom att variablerna i ett komplext system samvarierar, påverkar förändringen av en variabel hela systemet (de Boot m.fl. 2007), vilket variationen inom informantgruppen illustrerar. Variationen framkommer tydligt genom de resultat som visar på sambandet mellan familjebakgrunden och skolvalet.

Variationen skulle kunna beskrivas som ett kontinuum och illustreras med hjälp av Figur 1. Den ena ytterligheten utgörs av informanterna i de lokala skolorna vars familjebakgrund (se Tabell 2 och 3) och skolval (se Tabell 1) antyder en stark förankring i det lokala majoritetssamhället. Den andra ytterligheten utgörs av informanterna i de internationella skolorna vars familjebakgrund och skolval antyder en stark förankring i det svenska och det internationella samhället.

Resultaten visar också tendensen att de familjer där båda föräldrarna har svenska som L1 väljer en internationell skolform framför svenska utlandsskolor och lokala nationella skolor. Resultatet kan spegla de i globaliseringens kölvatten förändrade migrationsmönster som har medfört en internationellt rörligare arbetsmigration (Day & Wagner 2007; Hayden 2012). Informanterna i de internationella skolorna, i likhet med andra TCK (se Elever i utlandsundervisning), är rörliga i sin migration

(Rydenvald 2015) och den internationella skolformen IB underlättar en sammanhållen skolgång för de familjer som flyttar mellan olika länder. Resultaten kan också spegla det faktum att engelskan under de senaste decennierna har vunnit mark som undervisningsspråk i svenska skolor (Yoximer Paulsrud 2014), och även om familjen flyttar tillbaka kan informanternas ökade kunskaper i engelska ses som en investering (De Mejía 2002; Rydenvald 2015). Å andra sidan behöver inte orsakerna förklaras genom samhälleliga skeenden eller barnens behov utan kan tentativt relateras till föräldrarnas egen situation. En engelskspråkig internationell skolform kan potentiellt öka föräldrarnas möjligheter att ta del av och engagera sig i barnens skolgång jämfört med en skolgång som sker på det lokala majoritetsspråket.

Liksom Europaskolorna kan de svenska utlandsskolorna beskrivas som en företrädevis europeisk företeelse, då skolorna i huvudsak återfinns i Europa (se Svenska utbildningsformer ovan). Jämfört med de andra skolformerna i studien skiljer sig också de svenska utlandsskolorna och Europaskolorna i så motto att de har ett behörighetskrav som avser föräldrarnas arbete (Skolverket 2014; 2015). Genom sitt arbete inkluderas de EU-anställda föräldrarna av EU:s språkpolicy som värnar om individens L1 i flerspråkigheten, vilket konkret resulterar i att informanterna på Europaskolorna erbjuds en flerspråkig undervisning där svenska utgör ett av undervisningsspråken. För familjer där föräldrarna har en annan svensk yrkesanknytning ges möjligheten till undervisning i och på svenska för barnen av de svenska utlandsskolorna, men valet av den skolformen innebär också att de väljer bort undervisning på landets majoritetsspråk.

Emellertid visar resultaten som hänför sig till familjebakgrunden (se Tabell 2 och 3) att informanterna i de svenska utlandsskolorna har en tydlig förankring i det lokala majoritetssamhället, vilket kan indikera att de snarare än att välja bort det lokala majoritetsspråket, har valt att lägga till svenskan. Informanternas familjebakgrund tillsammans med behörighetskravet för de bofasta eleverna på att föräldrarnas arbete »ska anknyta till det svenska samhällets intressen« (Skolverket 2014) antyder att majoriteten av informanterna i de svenska utlandsskolorna kommer från familjer som både har en förankring i det svenska arbetslivet och i det lokala samhället. Potentiella orsaker till valet av en svensk utlandsskola kan vara en vilja att underhålla det svenska språket eller

att omfattas av en pedagogik som vilar på en svensk läroplan. Sett från ett annat perspektiv skulle valet av en svensk skolgång och studentexamen kunna ses som en investering för framtida arbete i Sverige liksom studier vid svenska universitet, i ett Europa där arbetslösheten är hög och universitetsstudier dyra.

### **Skolform och rapporterad språkanvändning och flerspråkighet**

Hitintills har diskussionen behandlat de resultat som visar sambanden mellan informanternas familjebakgrund och den skolform de går i. Genom att sedan undersöka sambanden mellan skolformen och informanternas rapporterade språkanvändning är det möjligt att öka förståelsen för hur undervisningsspråket påverkar deras flerspråkighet. Vad gäller frågan i vad mån skolformen påverkar informanternas rapporterade språkanvändning och flerspråkighet ger resultaten svaret: i stor utsträckning.

Med komplexitetsteorin som teoretisk tolkningsmodell av resultaten, skulle informanternas språkanvändning och flerspråkighet kunna ses som ett komplext system, som i likhet med andra komplexa system baserar sig på ett antal interagerande variabler i ett dynamiskt, föränderligt och icke-linjärt system (jfr Larsen-Freeman 2011), vilket för den skull inte betyder att kaos råder. Som diskuterats i föregående avsnitt har informanternas språkanvändning och flerspråkighet en förankring i det förflutna genom familjebakgrunden. Därutöver orienterar komplexa system sig mot framtiden (Semetsky 2008), vilket i informanternas fall blir tydligt genom den påverkan skolformen har. Komplexa system samverkar också med sin sociala omgivning (Dörnyei 2009), vilket skolan i informanternas fall är en del av. I domänteorin utgör skolan ett exempel på en språklig domän, vilka utifrån sina specifika förhållanden i form av plats, deltagare och ämne (Fishman 1965) associeras med olika språkbruk (Fishman 1972). Inom domänteorin, som ofta används för att beskriva dominansförhållandet mellan språk i en flerspråkig individs liv (Fishman 1965, 1971, 1972), förstås termen dominerande språk ofta som det mest frekvent använda språket i en domän (jfr Garcia m.fl. 2006). Det dominanta språket i skoldomänen är ofta undervisningsspråket, som i den här studien skiljer sig åt i de olika skolformerna.

Resultaten visar att det finns signifikanta samband mellan skolformen och det språk informanterna anser att de bäst läser på, bäst skriver



snabba anteckningar på och lättast uttrycker en känsla på, samt helst använder för att diskutera ämnena skolämnen, sport och relationer. Det är kanske inte förvånande att det finns signifikanta samband mellan skolformen och det språk informanterna anser att de bäst läser på och tar snabba anteckningar på och helst diskuterar skolämnen på, då både färdigheterna och ämnet är starkt förknippade med skoldomänen. Att undervisningsspråket spillar över på domänen umgänge med vänner framstår som ofrånkomligt, då många ungdomar bygger sitt nätverk av vänner under skoltiden. I ljuset av detta förhållande framstår det inte heller som förvånande att det finns ett signifikant samband mellan skolformen och det språk informanterna helst uttrycker en känsla på, och helst använder för att diskutera sport och relationer. Dessa speglar helt enkelt samtalsämnen ungdomar emellan.

Även avsaknaden av signifikanta samband kan dock vara intressant för att beskriva informanternas flerspråkighet. Resultaten visar inte på något samband mellan skolformen och t.ex. det språk informanterna använder mest, använder helst, identifierar sig med samt helst använder för att prata om familj, mat och politik. Frånvaron av samband bekräftar snarast att informanterna är flerspråkiga och som andra flerspråkiga individer använder de dels olika språk i olika domäner, dels olika språk i samma domäner, av skilda orsaker och för skilda syften tillsammans med olika människor (jfr Garcia 2009; Grosjean 2001).

Den dynamiska flerspråkigheten i gruppen, som utmärks av en språkanvändning som påverkas av en komplex samverkan av ett antal variabler (jfr Garcia 2009), understryks också av de informanter som anger två eller flera språk i sina svar, istället för ett enda som efterfrågas. Å ena sidan kan troligen inte informanterna göra upplevelsen av sin flerspråkighet och språkanvändning rättvisa genom att bara ange ett språk. Svaren med två språk antyder också att informanterna är domänöverskridande i sin språkanvändning i det att de t.ex. inte ser ett språk eller ett ämne som reserverat för en specifik domän. Å andra sidan kan svaren med två språk för det första sägas stödja undervisningsspråkets betydelse, eftersom att i 97 % av de svar som innehåller två eller flera språk utgör undervisningsspråket ett av dem. För det andra visar resultaten att informanterna i högre utsträckning svarar med två språk vad gäller helst använda språk än bästa språk. Helst använda språk handlar om vilket språk informanterna föredrar i samtal om olika ämnen, med-

an bästa språk främst handlar om vilka språk informanterna använder i relation till olika färdigheter. Mycket tentativt skulle resultatet kunna indikera att informanterna har en större rörelsefrihet i sin flerspråkighet ju allmännare användningen är.

Samtliga informanter måste förhålla sig till två eller flera språk dagligen och av resultaten från deras rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet framgår att språken inte är prydligt förpackade i olika domäner utan snarare sprider sig i och över domänerna. Att tydliga gränser svårligen låter sig dras mellan informanternas språkanvändning i olika domäner, kan ses i ljuset av att komplexa system både överlappar varandra och samverkar med sin omgivning vilket gör att skarpskurna gränser dem emellan inte kan dras (Cilliers 2005). Istället för att se domänerna som slutna enheter, skulle de kunna betraktas som subsystem i det komplexa system som informanternas språkanvändning och flerspråkighet utgör.

### Undervisningsspråkets roll

Att det finns ett samband mellan skolform och såväl föräldrarnas språkliga bakgrund som informanternas vistelsetid i bostadslandet, antyder att familjebakgrunden påverkar skolvalet som i sin tur påverkar undervisningsspråket. Detta tydliggörs i artikeln genom att de i studien förekommande skolformerna har olika undervisningsspråk. Som framkommit ovan visar resultaten att undervisningsspråket får en framskjuten roll i den uppfattning om och syn på sin flerspråkighet som informanterna ger uttryck för. Emellertid antyder också resultaten att denna framskjutna roll är oberoende av om undervisningsspråket är, enligt gängse definition, ett L1, L2 eller främmandespråk för informanterna.

Vad gäller undervisningsspråket kan, i en generalisering, informantgruppen sägas skilja sig något från flerspråkiga ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige. För många i den senare gruppen utgörs undervisningsspråket av L2, i betydelsen språk inlärt efter att L1 är etablerat och officiellt språk i det samhälle de lever i (Yoximer Paulsrud 2014). I informantgruppen är däremot bilden komplexare. Inte heller undervisningsspråket låter sig a priori kategoriseras; å ena sidan har majoriteten av informanterna samma undervisningsspråk som L1, men å andra sidan har bara en minoritet av informanterna samma undervis-

ningspråk som majoritetsspråket i samhället där de bor. Majoriteten har undervisning på engelska och/eller svenska, vilka i strikt mening är ett främmandespråk i kontexten.

Mot bakgrunden av den flerspråkiga internationella miljö informanterna lever i framstår alltså distinktionen mellan L2 och främmandespråk som inte helt oproblematiserad. Som diskussionen ovan antyder är många av informanterna förankrade i ett svenskt eller internationellt subsamhälle, i vilket svenskan och engelskan är majoritetsspråk. Informanterna har därför behov av språken inte bara i skolan utan »för att klara sina dagliga kommunikativa behov« i livet i stort (Hyltenstam 2004:36). På grund av språkens sociolingvistiska funktion, menar jag att framför allt engelskan får ses som ett L2 i studiens språkliga kontext.

I ett flerspråkigt perspektiv är sällan gränserna dels mellan L1 och L2, dels mellan L2 och främmandespråk att betrakta vare sig som självklara eller skarpskurna och statiska (Jessner 2008:271), vilket framstår med accentuerad tydlighet i den globaliserade internationella kontext studien är gjord. Det är inte ovanligt att definitioner av L1 innefattar kriterier som utgår från språklig kompetens (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981) och det är heller inte ovanligt att kompetenskriteriet i en utvidgad betydelse förstås som individens starkaste språk (se Termerna L1 och L2 ovan). Trots att undervisningsspråket för majoriteten av informanterna sammanfaller med deras, eller ett av deras, L1 visar inte Chi<sup>2</sup>-resultaten på ett signifikant samband mellan undervisningsspråket och det språk informanterna anger/skattar som sitt starkaste. Analyser på individnivå ger dock vid handen att undantaget tre informanter finns undervisningsspråket med som skattat starkaste språk, låt vara att ett fåtal informanter anger det i en kombination med ett annat språk. Resultaten antyder att informanterna upplever undervisningsspråket som sitt starkaste språk, oavsett vilket språk i inlärningsordningen det är för dem, och oavsett om funktionen är att betrakta som L1, L2 eller främmandespråk.

Den rådande terminologin förfaller inte rätta till i förhållande till den komplexitet som finns vad gäller språkanvändning i en flerspråkig miljö, utan termerna blir snarare »misnomers, suggesting a too narrow conception of the notions they stand for« (Hammarberg 2010:102). Kanske terminologibristen kan spåras i att andra termer också förekommer i forskningen, t.ex. »*dominating language*« (Montrul 2010) och »*primary language*« (Block 2003:33; Hammarberg 2010:100).

Det är inte ovanligt att etniska grupper och språkliga gemenskaper, som t.ex. svenskar i utlandet, tillskrivs likartade karakteristika och beteendemönster och omgärdas av essentialistiska föreställningar där språket utgör ett kärnvärde (jfr Smolicz 1980), och där ett någorlunda homogent språkligt beteende antas existera. Föreställningarna finns närvarande i både lagtexter (t.ex. SFS 1994:519) och på sociala medier, t.ex. i bloggar och facebook-trådar. Emellertid illustrerar resultaten att informantgruppen inte kan ses som en språkligt homogen grupp. Må vara att de deltar i undervisning i svenska och delar en svenskspråkig bakgrund, men genom en komplex samverkan av olika variabler tar sig deras språkanvändning och flerspråkighet olika vägar.

## Om författaren

Marie Rydenvald är doktorand i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet.

## Noter

1. Fischers exakta test (eng. »Fischer's exact test«) hade troligen kunnat ge mer fin-korniga resultat, men det kan inte genomföras på så stora matriser som analysen kräver. I variabelmatrisen får flertalet celler ett lågt faktiskt liksom förväntat värde.
2. Variablerna finns samlade under frågorna 20, 21 och 22 i enkäten. Fråga 21 innehåller 11 delfrågor och fråga 22 innehåller nio delfrågor.
3. Resultatet av Chi<sup>2</sup>-testet ( $\chi^2(9, N = 134) = 109,01, p < 0,001$ ) visar inte på något signifikant samband mellan variablerna skolform och starkaste språk då sex av cellerna (37,5 %) har ett lägre förväntat värde än fem. Fyra av dessa fem celler innehåller totalt sex informanter som har svarat med en kombination av två språk. Bortfall 2 informanter.

## Litteratur

- Aronin, Larissa & David Singleton 2012: *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1993: The European School Model. I: Baetens Beardsmore, Hugo (red.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 121–154.
- Barkhuizen, Gay & Nkonko M. Kamwangamalu 2013: Introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 222, 1–4.
- Bauman, Zygmunt 2000: *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bellander, Theres 2010: *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Doktorsavhandling. Skrifter utgivna av Institutionen

- för nordiska språk 84. Uppsala: Uppsala universitet.
- Block, David 2003: *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, Jan 2010: *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2012: Chronicles of complexity. Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 29. Tilburg: Tilburg University.
- Blommaert, Jan & Ben Rampton 2011: Language and Superdiversity. *Diversities*, 13:2, 1–20.
- Boyd, Sally 1985: *Language Survival. A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. Doktorsavhandling. Gothenburg Monographs in Linguistics 6. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Cilliers, Paul 2005: Knowledge, limits and boundaries. *Futures*, 37, 605–613.
- Cockburn, Laura 2002: Children and Young People Living in Changing Worlds: The Process of Assessing and Understanding the »Third Culture Kid«. *School Psychology International*, 23, 475–485.
- da Silva, Emanuel, Mireille McLaughlin & Mary Richards 2007: Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity. I: Heller, Monica (red.), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 183–206.
- Day, Dennis & Johannes Wagner 2007: Bilingual professionals. I: Auer, Peter & Li Wei (red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter. 391–404.
- de Boot, Kees, Wander Lowie & Marjolijn Verspoor 2007: A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. 10(1), 7–21.
- De Mejía, Anne-Marie 2002: *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán 2009: Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning* 59:Suppl. 1, 230–248.
- Eursc 2015 = Schola Europaea. <<http://www.eursc.org>> Hämtat 27 oktober 2015.
- Ecml 2015 = European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. <[www.ecml.at](http://www.ecml.at)> Hämtat 2015-11-08.
- Fail, Helen, Jeff Thompson & Georg Walker 2004: Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education*, 3, 319–340.
- Favell, Adrian, Miriam Feldblum & Peter Smith 2007: The Human Face of Global Mobility: A Research Agenda. *Society*, 44:2, 15–25.
- Fishman, Joshua A. 1965: Who speaks what language to whom and when? I: Wei, Li 2007 (red.), *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge. 55–70.
- Fishman, Joshua A. 1971: *Bilingualism in the barrio*. Bloomington: Indiana University.
- Fishman, Joshua A. 1972: *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Fraurud, Kari & Sally Boyd 2011: The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I: Källström, Roger (red.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Göteborg: Göteborgs universitet. 67–87.
- Garcia, Ofelia 2009: *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garcia, Ofelia & Li Wei 2014: *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garcia, Ofelia, Rakhmiel Pelz, Harold Schiffman & Gella Schweid Fishman 2006: *Language Loyalty, Continuity and Change. Joshua A. Fishman's Contribution to International Sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Grimshaw, Trevor & Corinne Sears 2008: »Where am I from?« »Where do I belong?«: The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education*, 7, 259–275.
- Grosjean, François 2001: The Bilingual's Language Mode. I: Nicol, Janet L. (red.), *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell. 1–22.
- GY 2015 = Gymnasium 2015. <<http://www.gymnasium.se/utlandsstudier/svensk-utlandsskola-4505>> Hämtat 2015-10-29.
- Hammarberg, Björn 2010: The language of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL*, 48, 91–114.
- Hammarberg, Björn 2014: Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. I: Otwinowska, Agnieszka & Gessica De Angelis (red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters. 3–18.
- Hayden, Mary 2012: Third culture kids. The global nomads of transnational spaces of learning. I: Brooks Rachel, Alison Fuller & Johanna Waters (red.), *Changing Spaces of Education: New perspectives on the nature of learning*. London and New York: Routledge, 59–77.
- Hayden, Mary, Jack Levy & Jeff Thompson (red.) 2007: *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: SAGE.
- Heller, Monica 2007: Bilingualism as ideology and practice. I: Heller, Monica (red.), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 1–22.
- Hyltenstam, Kenneth 2004: *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Stockholm: Norstedts.
- Hyltenstam, Kenneth & Christopher Stroud 1991: *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela & Catrin Norrby 2014: Ungdomar talar om språk. En folklingvistisk studie. I: Lindström Jan, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red), *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettio tredje sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet. 151–161.
- IBO 2015a = International Baccalaureate Organisation. <[www.ibo.org](http://www.ibo.org)>. Hämtat 2015-10-29.
- IBO 2015b = Privat e-postkorrespondens med IBO:s statistiska avdelning 10 juli 2015.
- IBO 2015c = IBO:s hemsida. Programmes: Language A. <<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/language-a-literature-slhl/>> Hämtat 2016-03-28.
- Jessner, Ulrike 2008: A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92:2, 270–283.
- Lambert, Wallace 1977: »The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences«. I: Hornby, PA. (red.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 15–27.
- Larsen-Freeman, Diane 2011: A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. I: Atkinson, Dwight (red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge. 48–72.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron 2008a: *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron 2008b: Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92:2, 200–213.
- Lee, Yih-teen 2010: Home Versus Host – Identifying With Either, Both or Neither?: The Relationship between Dual Cultural Identities and Intercultural Effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management*, 10, 55–76.
- Montrul, Silvina 2010: Dominant language transfer in adult language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293–327.
- Nordstrom, Janica 2015: Flexible bilingualism through multimodal practices: studying

- K-12 community languages online. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:4, 395–408.
- Norrby 2015 = Catrin Norrby, Projektbeskrivning Svenska som pluricentriskt språk. Catrin Norrbys personliga hemsida, flik forskningsprojekt, Stockholms universitet. <<http://www.su.se/svefler/om-oss/kontakt/personal-medarbetare/personliga-hemsidor/norrby-catrin/forskningsprojekt-1.84617>> Hämtat 2015-10-23.
- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson 2010: Svenska här och där – ungdomar diskuterar språkbruk. I: Jöhannesson, Kristinn, Ida Larsson, Erik Magnusson Petzell, Sven-Göran Malmgren, Lena Rogström & Emma Sköldberg (red.), *Bo65. Festskrift till Bo Ralph*. Göteborg: Göteborgs universitet. 269–278.
- Otterup, Tore 2005: »Jag känner mej begävd bara«. *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ottoson 2015 = Privat e-postkorrespondens med Per-Olov Ottoson, Utbildningsråd på Skolverket 29 maj 2015.
- Pollock, David C. & Ruth E. Van Reken 2009: *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up Among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Harlow: Longman Group Limited.
- RSK 2015 = Riksföreningen Sverigekontakt <[www.sverigekontakt.se](http://www.sverigekontakt.se)> Hämtad 2015-10-29.
- Rydenvald, Marie 2014a: »eftersom jag har två språk«. *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. Rapport om svenska som andraspråk (ROSA) 19. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rydenvald, Marie 2014b: »Det var svårt att välja eftersom jag har två språk«. Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. I: Lindström Jan, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.), *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet. 417–426.
- Rydenvald, Marie 2015: Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in International Schools and European Schools in Europe. *Journal of Research in International Education*, 14:3, 213–227.
- Semetsky, Inna 2008: On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science. *Educational Philosophy and Theory*, 40:1, 83–95.
- SFS 1994:519. Förordning om statsbidrag till utbildning av utlandssvenska barn och ungdomar. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1994519-om-stats\\_sfs-1994-519/?bet=1994:519](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1994519-om-stats_sfs-1994-519/?bet=1994:519)>. Hämtad 2015-10-27.
- SFS 2011:185 = Statens skolverks författningssamling 2011:185. Skolförordningen, kapitel 5, paragraf 14. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/)> Hämtad 2015-10-27.
- SI 2015 = Svenska institutet. <<https://si.se/>> Hämtad 2015-10-29.
- Skolverket 2014 = Svensk utlandsundervisning i siffror 2014. <[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3303](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3303)> Hämtad 2015-10-27.
- Skolverket 2015 <<http://www.skolverket.se/>> Hämtad 2015-10-29.
- Skutnabb-Kangas Tove 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Smolicz, Jerzy J. 1980: Language as a Core Value of Culture. *RELC Journal*, 11, 1–13.
- Solevid, Maria 2016: Svenska utlandsröster. I: Solevid, Maria. (red.), *Svenska utlandsröster*. Göteborg: Göteborgs universitet. 9–38.

- SUF 2015 = Svensk Utlandsundervisning Förening. <<http://www.utlandsundervisning.se/>> Hämtat 2015-10-29.
- SVIV 2015 = Svenskar i världen. <<http://www.sviv.se/uppdrag/politik-paverkan/kartlaggningen/>> Hämtad 2015-10-29.
- Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 1024–1054.
- Woube, Annie 2014: *Finding One's Place. An Ethnological Study of belonging among Swedish Migrants on the Costa del Sol in Spain*. Doktorsavhandling. Etnolore 35. Uppsala: Uppsala universitet.
- Yoximer Paulsrud, BethAnne 2014: *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Doktorsavhandling. Dissertations in Language Education 3. Stockholm: Stockholms universitet.