

Licentiatavhandling
i svenska med didaktisk inriktning
Malmö Högskola
Läraryrket

Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det?

Januari 2007
Catarina Economou

I INLEDNING	3
1.1 Bakgrund	4
1.1.1 Andraspråks elever i den svenska skolan	5
1.2 Syfte och frågeställningar	8
1.3 Disposition	9
1.4 Centrala begrepp	9
2 Forskningsöversikt och teoretisk ram	13
2.1 Forskning om flerspråkiga elever	13
2.1.1 Cummins skolframgångsteorier	13
2.1.2 Thomas & Colliers studie	20
2.1.3 Forskning om flerspråkiga elever i Sverige	25
2.2 Forskning om andraspråksutveckling	28
3 Svenska som andraspråk	32
3.1 Kort historik	32
3.2 Problem med ämnets implementering	33
3.3 Olika synsätt på ämnet	39
4. Material och metoder	41
4.1 Informanter och datainsamling	41
4.2 Metoder	42
4.2.1 Enkät	43
4.2.2 Intervjuer	45
4.2.3 Klassrumsobservationer	47
4.2.4 Elevtexter	47
II EMPIRISK DEL	49
5. Skolans perspektiv	49
5.1 Ett exempel på urvalsförfarande	50
5.2 Lärar- och skollära röster om urval	52
5.3 Sammanfattande analys och kommentar	53
5.4 Lärar- och skollära röster om ämnessyn	54
5.5 Sammanfattande analys och kommentar	57
6. Elevperspektiv	60
6.1 Enkät	60
6.1.1 Elevernas språkliga bakgrund	60
6.1.2 Val av svenskämne	62
6.1.3 Sammanfattande analys och kommentar	64
6.2 Elevröster	65
6.2.1 Peza	66
6.2.2 Vladi	69
6.2.3 Cessa	71
6.2.4 Lore	73
6.2.5 Mela	75
6.2.6 Khid	77
6.2.7. Sammanfattande analys och kommentar	79
7. Undervisningsperspektiv	84
7.1 Riktlinjer	84

7.1.1 En jämförelse mellan de båda svenskämnen	89
7.1.2 Syftesbeskrivningar, strävandemål samt karaktär och uppbyggnad	89
7.1.3 A-kursernas mål	91
7.1.4 Sammanfattande analys och kommentar	93
7.2 Undervisning	96
7.2.1 Lärarnas planeringar	96
7.2.2 Klassrumsobservationer	98
7.2.3 Sammanfattande analys och kommentar	105
8 Textperspektiv	113
8.1 Bakgrund	113
8.2 Elevtexter	116
8.2 Sammanfattande analys och kommentar	127
III SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH FRAMÅTBLICK	
.....	130
9. Sammanfattning och diskussion	130
9.1 De olika perspektiven	130
9.2 Framåtblickar	134
Litteratur	141
Appendix	151
Bilaga 1	152
Bilaga 2 Intervjuer	155

I INLEDNING

Hösten 2001 inleddes ett samarbete mellan Malmö högskolas lärarutbildning och Malmö stad kring Studier i mångfaldens och de många kulturernas skola. En arbetsgrupp fick uppdraget att utarbeta förslag till inrättandet av Resurscentrum för mångfaldens skola. Resurscentret förutsågs att bli en arena och en mötesplats där verksamma pedagoger, skolläda­re och forskare skulle kunna få möjlighet att ta del av varandras erfarenheter och kunskaper. Ett centralt synsätt i projektet var att mångkulturella möten ger möjligheter och att mångfald ska ses ur ett så brett perspektiv att det förutom etnicitet även kan inbegripa hälsa, socioekonomiska förhållanden, genus, sexuell läggning och funktionshinder. Den 15 november 2004 invigdes centret med föreläsningar och seminarier. Inom ramen för detta projekt fick jag en licentiatjänst på halvtid inom forskarutbildningen *Svenska med didaktisk in-*

*riktning*¹. Som ett av flera led i utbildningen fick jag möjlighet att presentera en studie om skolämnet svenska som andraspråk på gymnasiet. Utöver licentianttjänsten arbetade jag halvtid som gymnasielärare

Bakgrunden till mitt forskningsprojekt är att jag som lärare i svenska och svenska som andraspråk (och engelska) i Malmö ofta, likt många andra kolleger, varit frustrerad över hur svårt det kan vara för skolan att bemöta olika elever på bästa sätt. Klassrummen är mångkulturella, socialt och språkligt heterogena, vilket kan vara svårt att hantera, samtidigt som det är fantastiskt när det fungerar.

Under en snart tjugoårig lärarkarriär har jag bevittnat hur en del elever, i synnerhet andraspråkselever, misslyckats i skolan för att de har hamnat i olämpliga undervisningssituationer, trots skolans goda vilja. I många fall har eleverna själva tagit på sig skulden för misslyckandet, vilket har lett till dåligt självförtroende och sviktande motivation. Ett skolämne som har intentionen att erbjuda andraspråkselever möjligheter att utvecklas språkligt utifrån sina språkliga förutsättningar är ämnet svenska som andraspråk. Dock har implementeringen av ämnet varit problemfylld och ämnets berättigande har under perioder varit ifrågasatt, vilket jag också kommer att diskutera och redovisa i min avhandling. I en rapport från Myndigheten för Skolutveckling (MSU 2004) har ämnet kartlagts och ett av kartläggningens förslag till åtgärder är att skapa ett utvidgat svenskämne för alla elever, oavsett språklig bakgrund. Detta är ett förslag som jag med min undersökning vill pröva rimligheten i.

1.1 Bakgrund

Malmö är en mångkulturell stad med människor från många håll i världen. År 2004 fanns 166 länder representerade. De största grupperna kommer från forna Jugoslavien, Irak, Danmark och Polen. Av Malmöborna är 25 % födda i utlandet. I Göteborg och Stockholm är 20 respektive 19 % födda i utlandet. Malmös befolkning har högst andel födda i utlandet efter Haparanda och Botkyrka kommuner. 8 % av Malmöborna är födda i Sverige med båda föräldrarna födda i utlandet. Mer än 50 % av stadens barn och ungdomar har ett annat modersmål än svenska.²

¹ <http://www.lut.mah.se/institutionen/svenska/forskning1.html>

² <http://www.malmo.se/faktaommalmopolitik/statistisk/>

Problem som Malmö i likhet med många andra större städer har är den starka socioekonomiska, etniska och språkliga segregation som bl.a. avspeglas i boende och skolor. I stadsdelen Limhamn-Bunkeflo och Västra Innerstaden är 10 % födda i utlandet, medan 59 % i stadsdelen Rosengård är födda utomlands.³ (I närliggande kommuner, som t.ex. Vellinge och Staffanstorp, är 6 % respektive 8 % födda i utlandet.) Många frågar sig vad denna segregation har och kan få för konsekvenser, inte minst för ungdomars språkutveckling och språkanvändning såväl beträffande modersmålen och svenska språket som för deras skolgång.

1.1.1 Andraspråks elever i den svenska skolan

I början av det tjugoförsta århundradet har i Sverige vart femte barn eller ungdom utländsk härkomst och därmed andra språkliga och kulturella erfarenheter än barn och ungdomar till enspråkiga svenska föräldrar.⁴ Den svenska skolan har haft en svår uppgift att anpassa sig till denna nya heterogenitet. Många undersökningar och rapporter vittnar om att den inte lyckats särskilt väl (Skolverket 1993a, 1993b, 1998a, 2003; Taube 1994, 1995; Truedson 1993). Av alla de elever som gick ut grundskolan 2003 hade 10,1 % inte uppnått målen som grundläggande behörighet till gymnasieskolan. För elever med utländsk bakgrund var motsvarande siffra 20,5 %.⁵

Skolverkets undersökningar på gymnasiet visar att skillnader i skolresultat har ökat markant under 1990-talet och då till nackdel för många elever med utländsk bakgrund, d.v.s. elever med ett annat modersmål än svenska. Definitionen ”elev med utländsk bakgrund” grundas på födelse-land, och elevens uppgift om vilket språk som mestadels talas i hemmet. Elever med utländsk bakgrund delas i sin tur ibland in efter om de är födda utomlands eller i Sverige men med båda föräldrarna födda utomlands. Tidigare benämndes dessa två grupper första respektive andra generationens invandrare.

En annan undersökning som visar att skillnaderna ökar är den rapport från PISA⁶ som presenterades i december 2001. PISA är en interna-

³ Statistiska Centralbyrån genom Malmö stadskontor, Kommunikation och utveckling

⁴ www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml.

⁵ www.skolverket.se/content/

⁶ Programme for International Student Assessment

tionell studie av 15-åringars läsförståelse samt kunskaper i matematik och naturvetenskap. Den genomfördes för första gången år 2000 i så gott som alla OECD-länder. Skolverkets PISA-fördjupning *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund* (2003:227) visar att det finns stora skillnader i resultat på läsförståelsetest mellan 15-åriga infödda elever och dito elever med utländsk bakgrund. Skillnaden är störst mellan infödda⁷ elever och elever med utländsk bakgrund som är födda utomlands, men även elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige presterar som grupp sämre än infödda elever.

Bland elever med utländsk bakgrund födda utomlands talar 82 % ett annat språk än svenska i hemmet och bland elever med utländsk bakgrund födda i Sverige talar 47 % ett annat språk i hemmet. Resultaten visar att elever med utländsk bakgrund som mestadels talar svenska i hemmet presterar bättre än de som mestadels talar annat språk än svenska i hemmet. Förutsättningarna för att tillgodogöra sig utbildning i den svenska skolan är alltså olika och här har skolan ett ansvar att utjämna dessa, bl.a. genom att erbjuda lämplig svenskundervisning.

Andraspråkselever (elever med annat modersmål än majoritetsspråket svenska) är en heterogen grupp med skiftande kulturell, social och språklig bakgrund och därför är också orsakerna till deras ibland sämre skolresultat många och komplexa. De sämre skolresultaten kan inte förklaras med enbart språk och utländsk bakgrund. Liksom bland svenska ungdomar är social bakgrund och kön viktiga variabler för att förklara skolframgång. Under senare tid har t.ex. Einarsson (2004:299f) bekräftat hur klasstillhörigheten spelar en stor roll för utbildningsmöjligheter. Einarsson menar att det är betydligt mer sannolikt att barn till högutbildade föräldrar skaffar sig en högre utbildning än barn till lågutbildade föräldrar. En aktuell rapport från Socialstyrelsen (2006) visar att den etniska klassklyftan växer i samhället samt att etnisk och ekonomisk segregation sammanfaller.

Att reducera andraspråkselevernas skolprestationer och möjligheter i livet till individuella språkproblem är knappast rimligt mot bakgrund av ovanstående. Det är viktigt att se individens hela livssituation och familjens integration som en av flera viktiga faktorer till att elever med utländsk bakgrund kan misslyckas i skolan. Skolverkets rapport visar t.ex.

⁷ Infödda elever – elever födda i landet och med minst en förälder född i landet.

att det finns ett samband mellan elevers prestationer och fädernas arbetsmarknadsanknytning (2003:91). Andelen fäder som inte arbetar är klart högre bland elever med utländsk bakgrund, 30 % bland utlandsfödda och 16 % bland svenskfödda elever med utländsk bakgrund. Detta kan jämföras med att infödda elever vars fäder inte har arbete endast är 7 % . Elever har alltså mycket olika förutsättningar när de kommer till skolan. Skolan måste ta sitt ansvar för rättvisa möjligheter och inte, som alltför ofta, enbart reproducera sociala skillnader.

En annan tänkbar orsak till sämre skolprestationer är att andraspråkselever kan ha kort skolbakgrund i sina ursprungsländer. Den skola de har gått i kan också ha sett annorlunda ut i jämförelse med den svenska. Föräldrarna kan ha språkliga hinder och vara lågutbildade. De kanske har begränsad inblick i och förståelse av den svenska skolan och vad den står för. Stödet från föräldrarna kan då ibland brista, vilket kan påverka studiemotivationen. Den nya gymnasieskolan där många val ska göras av program och kurser kan vara ett problem för ungdomar och föräldrar, speciellt för dem som är vana vid ett ibland mer auktoritärt eller traditionellt och styrt system.

Ovanstående tänkbara orsaker till andraspråkselevs generellt sämre skolresultat är kända och omdebatterade. Resultaten från PISA-rapporten är därför inte oväntade, men med tanke på likvärdighetsmålet som den svenska skolan förespråkar är skillnaderna oroväckande.

Ett ämne som skulle kunna utjämna skillnaderna är *svenska som andraspråk*, ett ämne som ska stödja eleverna i deras språkinlärningsprocess och lärande. I Skolverkets kursplan för ämnet i grundskolan står det:

Syftet med utbildningen i svenska som andraspråk är att eleverna ska uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna ska uppnå förstaspråksnivå i svenska. (Kursplaner och betygskriterier 2000: 102)

Om andraspråkseleverna blir godkända i svenska som andraspråk i grundskolan eller inom de gymnasieförberedande individuella programmen ska de alltså kunna läsa samma svenskämne på gymnasiet som elever med svenska som modersmål, enligt min tolkning av texten. De har dock möjlighet att välja svenska som andraspråk.

I förslagen till nya kursplaner i kärnämnen svenska som andraspråk och svenska på gymnasiet finns det få skillnader i innehållet, färre än i de nuvarande. Likheterna överväger. Ingen vägledning ges om vilka som är tilltänkta målgrupper för respektive svenskämne och inget kan utläsas om varför det behövs två svenskämnen.

1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med min avhandling är att utröna vilket berättigande kärnämnet svenska som andraspråk har på gymnasiet. De mer specifika frågorna i avhandlingen är:

- Vilka skillnader finns mellan kärnämnen svenska och svenska som andraspråk i ämnesbeskrivningar och kursplaner för gymnasial utbildning?
- Hur kan undervisning och innehåll i svenska som andraspråk se ut i jämförelse med kursplanens intentioner? Hur svarar implementeringen av ämnet mot elevernas behov?
- Vilken syn har elever och lärare på ämnet?
- Varför väljer elever att läsa ämnet? Hur sker urvalet?
- Hur kan andraspråkslevers texter karaktäriseras och vilka specifika skriftspråkliga behov kan eleverna ha?

För att kunna belysa mina forskningsfrågor har jag genomfört olika studier, dels en kvantitativ enkätundersökning, dels kvalitativa intervjuundersökningar, liksom klassrumsobservationer samt karaktäristik av texter. Min avsikt med att använda mig av flera metoder och ha olika perspektiv, både elevers och skolans aktörers, är att visa på flera aspekter av skolämnet svenska som andraspråk och få en mer komplex uppfattning av ämnet. Jag belyser och analyserar vad styrdokumentet säger om ämnet och hur undervisningen planeras och genomförs. Vidare analyser jag två av mina informanternas texter och jämför dem med två texter skrivna av enspråkiga elever för att ge en bild av informanternas skrivförmåga och vilka behov de kan tänkas ha i utvecklandet av sin skriftspråkighet.

Slutligen utreder jag hur elever och lärare ser på ämnets berättigande och innehåll och hur urvalet till kursen sker.

Eftersom jag under hela undersökningstiden har varit verksam lärare har avhandlingen ofrånkomligen ett inifrånperspektiv och detta resonerar jag om i metodkapitlet.

1.3 Disposition

Avhandlingen består av nio kapitel fördelade över tre delar. Den inledande delen behandlar bakgrunden till mitt ämnesval samt syftesbeskrivning. Delen innehåller också en kort historik över ämnet svenska som andraspråk, avhandlingens teoretiska utgångspunkter samt en presentation av material och metoder. Den andra delen behandlar min empiri, d.v.s. dels en kvantitativ del bestående av en enkätundersökning utförd på Malmös gymnasieskolor, dels en kvalitativ del som omfattar intervjuer, klassrumsobservationer och karaktäristik av texter. I den tredje och sista delen knyts delarna ihop i en sammanfattande diskussion om ämnets berättigande och framtid.

1.4 Centrala begrepp

I följande avsnitt vill jag förtydliga och definiera vissa begrepp som anknyter till ämnet svenska som andraspråk, varav de flesta återkommer i avhandlingen.

Med *förstaspråk* och *modersmål* avser man i språkvetenskapliga sammanhang det eller de språk som barn tillägnar sig i samband med den primära socialisationen i hemmet. I de fall barn utvecklar flera språk parallellt talar man om *simultan* eller *samtidig flerspråkighet*. Om barnet däremot tillägnar sig ytterligare ett språk först efter det att det/de första har befästs, talar man om *andraspråk* och *successiv flerspråkighet*. Någon skarp skiljelinje mellan första- och andraspråk går dock inte alltid att dra. (Lindberg 2006:61).

Många elever kan sägas ha två förstaspråk, både sina föräldrars och det svenska språket. Några elever kan sägas ha två förstaspråk om föräldrarna har olika modersmål och om de båda konsekvent talar sitt eget språk till barnet. Andra elever som har socialiserats in i ett annat språk

än svenska, kan med tiden betrakta svenska som förstaspråk om det är det språk de använder mest.

Skutnabb-Kangas (1981:22ff) använder fyra olika kriterier för att definiera vad ett modersmål är. Det första handlar om ursprung och utifrån det definieras modersmål som *det språk som barnet lär sig först*. Den andra definitionen är formulerad utifrån kompetenskriteriet; *det språk som man behärskar bäst*. Den tredje definitionen utgår från funktionen och betraktar en människas modersmål som *det språk som hon/han använder mest*. Slutligen utgår den fjärde definitionen från attityder och utifrån detta perspektiv är modersmålet *det språk som man identifierar sig med*. Alla definitionerna bör tas med för att förklara vad ett modersmål är för något och alla definitionerna, förutom ursprungsdefinitionen, gör att det som är ens modersmål vid en tidpunkt kan ändras under en annan period av ens liv.

Ett *andraspråk* utvecklas i den miljö där språket talas, medan med *främmande språk* avses ett språk som tillägnats utanför målspråksmiljön, t.ex. så som vi lär oss engelska, tyska, franska eller spanska i skolan. Benämningen *svenska som främmande språk* används för att beteckna den svenskundervisning som bedrivs utanför Sveriges gränser (Tingbjörn 1994).

Tvåspråkighet är ett mångtydigt och svårdefinierat begrepp. En snäv definition uttrycker att tvåspråkig är den som behärskar båda språken som en infödd (Bloomfield 1933:56), medan man med en vid definition kan säga att man är tvåspråkig om man kan producera ”fullständiga och betydelsefulla yttranden” på det andra språket (Haugen 1953:7). Den vidare definitionen gör i princip alla som läst engelska i skolan till tvåspråkiga. I min avhandling använder jag mig av begreppet i enlighet med Skutnabb-Kangas definition av tvåspråkighet. Hon menar att den som är tvåspråkig använder eller kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav (1981:94). Med tvåspråkiga elever avses i detta sammanhang barn och ungdomar som har ett annat förstaspråk än majoritetsspråket svenska och som har majoritetsspråket svenska som sitt andraspråk. Termen *flerspråkighet* beskriver personer med kunskaper i fler än ett språk och används som en övergripande term, där tvåspråkighet är en typ av flerspråkighet. Flerspråkighet på samhällsnivå kan dels beskriva situationen i ett samhälle med ett nationalspråk men där många av invånarna talar flera språk, dels ett land

som officiellt är två- eller flerspråkigt utan att dess invånare har kompetens i mer än ett (Otterup 2005:16).

Ofta görs även distinktionen mellan *additiv* och *subtraktiv tvåspråkighet* för att betona vikten av de sociokulturella villkor som kännetecknar tvåspråkiga barns uppväxt i olika miljöer. Om barnet får möjlighet att utveckla sitt förstaspråk parallellt med en fortsatt utveckling av andraspråket i en omgivning där båda språken och kulturerna värderas positivt, kan man tala om additiv tvåspråkighet. När tillägnandet av andraspråket i stället sker på bekostnad av förstaspråket handlar det om subtraktiv tvåspråkighet (Lindberg 2005:333).

En annat svårdefinierat och laddat begrepp är *halvspråkighet*. Skutnabb-Kangas (1981:260f) menar att det inte finns en fullständig definition av begreppet i ett språkvetenskapligt sammanhang, men ger exempel på hur det definierats utifrån kompetenskriteriet: ”ett halvt behärskande av svenskan och ett halvt behärskande av modersmålet (Hanségård 1972:128)”. Skutnabb-Kangas påpekar också att diskussionen om halvspråkighet har varit både förvetenskaplig och emotionell. Jag har själv inte funnit någon vetenskaplig definition av begreppet och lingvisten Gisela Håkansson (2003:24) menar att man aldrig har kunnat bevisa eller belägga att inläring av ett språk skulle föranleda störningar i ett annat språk.

”Halvspråkighet” används ofta som ett politiskt slagord. Många debattörer menar att ”en korrekt och riktig” svenska är nyckeln till integration. Även om avhandlingens syfte handlar om hur andraspråkslevers undervisning i svenska språket, är det viktigt att betona att språket endast är en del av integrationsprocessen. Strukturella problem och ekonomisk och social ojämlikhet bidrar mer än avsaknad av ”riktig svenska” till många invandrares ibland ogynnsamma villkor.

Det är naturligtvis viktigt att i alla sammanhang vara försiktig med att kategorisera elever, eftersom man riskerar att definiera elever utifrån deras etniska och språkliga tillhörighet istället för efter deras personliga egenskaper. Trots detta har jag behov av en vedertagen benämning på mina informanter och eftersom mitt huvudsakliga fokus är att studera elevers tillägnande av svenska som ett andraspråk, benämner jag dem *andraspråksinlärare* eller *andraspråkslever*. Synonymt med dessa termer använder jag *flerspråkiga elever* och då i sammanhang där just deras två- eller flerspråkighet diskuteras. Av utrymmesskäl förkortar jag ibland ämnet

svenska som andraspråk med *sva*, i enlighet med Skolverkets terminologi och ämnet svenska kallar jag för *modersmållsvenska* för att tydligt skilja det från *sva*. Dock är det inte oproblematiskt att kalla svenskämnet för modersmållsvenska, eftersom det finns elever som följer kursen även om de har ett annat modersmål än svenska.

2 Forskningsöversikt och teoretisk ram

För att placera min undersökning i ett större sammanhang sammanfattar jag i detta kapitel tidigare forskning som är relevant för mitt ämnesområde. I det första avsnittet presenteras forskning kring skolan och undervisningen för flerspråkiga elever. I denna forskning ligger fokus på frågor som handlar om ungdomars identitetsskapande, om hur skolan förhåller sig till och bemöter flerspråkiga elever och hur den förmår klara de särskilda krav på undervisning som dessa elever kan tänkas ha. Det andra avsnittet handlar om forskning om andraspråksutveckling.

2.1 Forskning om flerspråkiga elever

2.1.1 Cummins skolframgångsteorier

Hur kan skolan ge möjlighet för elever med utländsk bakgrund och med annat förstaspråk än majoritetssamhällets att utveckla sitt lärande och nå framgång i skolan?

Att sätta in skolan i ett större samhälleligt perspektiv är enligt den kanadensiske forskaren och pedagogen Jim Cummins nödvändigt för att förstå andraspråkslevers situation. I sina böcker försöker han att sammanföra teori, forskning, politik och praktik för att ge riktlinjer om hur man förbättrar utbildningen.

Cummins menar att orsaken till att många minoritets elever misslyckas i skolan är de historiska mönster för maktstruktur som utvecklats mellan dominerande och underordnade grupper (Cummins 1996). Enligt ett sådant synsätt har en majoritetsgrupp makt att tvinga andra underordnade grupper att inrätta och inordna sig efter majoritetsgruppens

språk och kultur. Detta förtryck har funnits i alla tider, som t. ex. gentemot urbefolkningar som aboriginer i Australien, indianer i USA och samer i Skandinavien.

Cummins utgår från kanadensiska och amerikanska utbildningsmiljöer när han ger exempel på utbildningsstrukturer som leder till att minoritets elever misslyckas och diskrimineras:

- eleverna istället för systemet får skulden för att de misslyckas i skolan
- nivågruppering skapas där elever i "lågnivågrupperna" inte får en fullgod undervisning
- prov är utformade efter den dominerande gruppens språk och kultur utan att hänsyn tas till minoritets elevernas situation
- lärarutbildningar förbiser mångkulturella frågor och ger inte lärarna kunskap om elevgrupper med olika kulturella och språkliga bakgrunder
- kursinnehåll betonar endast majoritetsgruppens värderingar och erfarenheter
- det finns för få modersmåls lärare som kan utgöra en länk till elevens familj
- vid skolledartillsättning värdesätts inte sökandes kunskap om tvåspråkiga elevers situation

(fritt efter Cummins 1996:140f)

Enligt Cummins bildar dessa omedvetna strukturer en slags ram som påverkar samspelet mellan lärare och elever. För att ytterligare belysa min syftesfråga om berättigandet av svenska som andraspråk kommer jag i min avhandling att diskutera huruvida några av ovanstående punkter även är giltiga för svenska förhållanden. I anslutning till min fråga om urval visar jag hur tester kan vara utformade med eller utan perspektiv på andraspråkselevers situation. Jag begrundar vilka värderingar som kan uttolkas i kursinnehållet i svenska som andraspråk. Dessutom analyserar jag utifrån mitt material vilka specifika psykosociala och i synnerhet språkliga behov andraspråkselever kan ha.

För att förstå varför vissa andraspråkselever når skolframgång, medan andra misslyckas och vänder skolan och samhället ryggen, måste

man enligt Cummins erkänna att "human relationships are at the heart of schooling" (Cummins 2000:40). Cummins menar att skolans bemötande av elever och vilka förväntningar lärare har på sina elever betyder oehört mycket. Relationerna mellan majoritets- och minoritetsgrupper, eller dominerande och underordnade grupper, samhällsklimatet och rådande attityder till språklig och kulturell mångfald påverkar såväl strukturer i skolan som lärares sätt att definiera sina roller i samspelet med andraspråks elever. I samspelet mellan lärare och elev kan eleven antingen bli stärkt och bekräftad, *empowered* (självstärkt), genom samarbetsinriktade relationer eller osynliggjord och försvagad genom tvingande maktrelationer. Att elever aktivt deltar i och får möjlighet att påverka undervisningen får dem att tro på sig själva. Några neutrala relationer finns inte, menar Cummins. Vikten av att stärka elevers självförtroende är något som även Olga Dysthe berör i sin forskning om det flerstämmiga klassrummet, där lärarens röst bara är en av många som hörs: "det är bara då den dialogiska funktionen dominerar som eleverna får möjlighet att själva vara meningsskapande individer i samspel med varandra och med läraren" (Dysthe 1996:226f). Det är lärarens sätt att arbeta med eleverna och vad de uttrycker, både muntligt och skriftligt, som får eleverna att känna självförtroende och se sig själva och kamraterna i ett meningsfullt sammanhang.

Hur väl skolan lyckas införliva och ge utrymme åt andraspråks elevernas kultur och språk i skolarbetet är enligt Cummins ett mått på skolframgång. Eleverna måste, förutom att beredas möjlighet till en gynnsam andraspråksutveckling, bli bemötta med positiva förväntningar, bli synliggjorda och få möjlighet att ha inflytande och ge uttryck för de kunskaper, erfarenheter och värderingar de har genom att de är delaktiga i två kulturer eller på väg att bli det. Att på olika sätt inkludera andraspråks elevernas modersmål i undervisningen kan ge styrka åt deras självkänsla och identitet. En sådan additiv inriktning, som lägger till något som eleverna redan har kunskap om och fått ge uttryck för, införlivar och respekterar elevens förstaspråk i undervisningen, är gynnsam även om det inte går att anordna en tvåspråkig utbildning.

Frågan för mig blir om den svenska skolan erkänner det språk och de erfarenheter andraspråks eleven har med sig och därtill lägger till något nytt, eller om skolan förnekar och förminskar detta (subtraktivt införlivande) och endast fokuserar på majoritetskulturen. Det sistnämnda är vad Cummins kallar en assimilerande orientering, där skolan på olika sätt

tonar ner användandet av elevens förstaspråk och därigenom också försvagar elevens identitet och självkänsla. Denna assimilerande orientering kan jämföras med Sonia Nietos (2002:257f) karakteristik av de skolor som påstår sig vilja vara mångkulturella och har tolerans som honnörord. Nieto menar att tolerant bemötande är ett bemötande genom vilket man försöker stöpa alla i samma form och inte stödjer och uppmuntrar till olikhet och mångkulturalitet. Istället menar hon att begrepp som bekräftelse, solidaritet och kritiskt tänkande måste stå i fokus för att åstadkomma multikulturell utbildning. Olikheter vad gäller bakgrund, erfarenheter och värderingar bekräftas och utmanas och konflikter fångas upp och diskuteras.

Ett gott samarbete mellan skolan och andraspråks elevernas föräldrar bidrar till att stödja elevernas skolgång. Enligt Corsons forskning (1998) är det viktigt att föräldrarna får vara med att fatta beslut om sina barns skolgång tillsammans med läraren. Detta ger föräldrarna ett ökat självförtroende, vilket i sin tur kommer barnet till del. Fördomar om och generaliseringar i betraktandet av vissa minoritetsgrupper från lärarens sida kan motverkas om parterna får tillfälle att lära känna varandra. Likaså får familjerna bättre insikt i hur skolan fungerar och kan genom inflytandet också vinna i självrespekt.

Laid Bouakaz skriver i en artikel (2006) om sitt aktionsforskningsprojekt som syftar till en ökad samverkan mellan föräldrar och lärare i ett multietniskt område i Malmö. Genom utbildning skulle föräldrar, i synnerhet föräldrar med invandrarbakgrund, få möjlighet att engagera sig i sina barns utbildning. De fick hjälp med att stärka sitt sociala kapital genom deltagande i föräldraföreningens arbete och i andra nätverk. Före projektets genomförande uttryckte en förälder med invandrarbakgrund att: "Relationen mellan skolan och hemmet kan jämföras med avståndet mellan våra hemländer och Sverige. Vi är avskurna och kan varken delta här eller där" (Bouakaz 2006:56). Denna upplevelse av alienation har jag i mitt dagliga arbete lagt märke till hos många föräldrar med invandrarbakgrund och naturligtvis även hos andra föräldragrupper.

I Cummins kategorisering av pedagogiska synsätt beskrivs den ena polen, det traditionella undervisningssättet, som en slags bankmetod. Läraren, som ensam styr undervisningen, deponerar fakta och färdigheter i elevernas "bankhjärnor" och minneskunskaper värdesätts högt, vilket ger uttryck för en behavioristisk kunskapssyn. Drill och strukturerade

övningar utgör en stor del av undervisningen och språkformen är viktigare än innehållet. Cummins menar att en sådan kunskapssyn handlar om att den rådande majoritetskulturen ska överföras på eleverna.

I motsats till bankmetoden är den transformerande pedagogiken inriktad på samspel och eleverna uppmuntras här till att inta ett kritiskt synsätt samt att analysera och öka sin sociala medvetenhet. Genom interaktion bejakas elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter samtidigt som deras kognitiva engagemang kan ökas. Eleverna ska ges möjligheter att påverka den egna situationen och förberedas för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle. Att möjligheter finns till att förändra olika strukturer och det egna livet bör uppmärksammas. Cummins fokuserar även på språkets roll. En helhetssyn på språket betonas och undervisningens fokus läggs på innehåll och budskap. Syftet bör vara att utveckla det skolrelaterade språket⁸, skapa språklig medvetenhet om språkets form och användning och kritiskt kunna analysera olika typer av språkbruk (Cummins 2000:253ff, 2001:94ff, Lindberg 2006:73ff).

När det gäller bedömningen av andraspråkselevs kunskaper och språkfärdigheter är det viktigt att ta hänsyn till elevens hela inlärningssituation och att språkinlärningsprocessen tar lång tid. Under denna inlärningsprocess kan andraspråkselever inte bedömas enligt samma modeller som förstaspråkselever. Används test som inte är avsedda för andraspråkselever kan förhastade slutsatser dras om språkfärdighetsnivåer och eleverna kan känna sig stigmatiserade.

Följande figur sammanfattar hur samspelet mellan lärare och elev och lärares arbetssätt kan se ut enligt Cummins:

⁸ Fri översättning av Cummins term ”academic language”.

	<i>Transformerande / interkulturell orientering</i>	<i>Assimilerande orientering</i>
<i>Kulturellt och språkligt införlivande</i>	Additiv och berikande	Subtraktiv och kompensatorisk
<i>Koppling till familj och Närsambälle</i>	Samarbetsinriktad	Uteslutande, exkluderande
<i>Pedagogik</i>	Medvetandegörande	Bankmetod
<i>Bedömning</i>	Självstärkande, stödjande	Standardiserad

Fig 1 (Fritt efter Cummins 2000:45)

Sedan 1980-talet har forskning visat att invandrarelever snabbt kan tillägna sig muntligt kommunikativa färdigheter i det nya språket, men att det trots detta tar lång tid att uppnå förstaspråkselevernas nivå i fråga om mer skolrelaterade språkfärdigheter. Cummins undersökningar (1996) i USA och Kanada visar att utvecklingen av andraspråket till ett fullvärdigt inlärningsinstrument kan ta mellan fem och sju år för att språkfärdigheterna ska motsvara jämnåriga förstaspråkselever. Enligt Thomas & Colliers undersökningar (1997) tar det mellan fem och tio år. Förstaspråkselevernas färdigheter i muntlig vardaglig språkanvändning når en plåtå vid sexårsåldern och skillnaderna i muntlig vardaglig kommunikation mellan förstaspråks- och andraspråkselever är inte lika stora som när det gäller skolrelaterade färdigheter. Vid högre krav på tänkande, svårare och mer abstrakt ämnesstoff samt mer komplexa uppgifter kan skillnader däremot accentueras. Förstaspråkseleverna fortsätter att utveckla sitt ordförråd, abstrakta tänkande och språk för att klara studierna, medan andraspråkseleverna måste anstränga sig mer för att försöka hålla de förstnämndas takt. Andraspråkseleverna har därigenom en dubbel uppgift: dels att komma ifatt, dels att hålla jämn takt med sina enspråkiga kamraters utveckling (se också Viberg 1993). De barn som fått fullfölja

den grundläggande läs- och skrivinläringen på modersmålet når dock fortare ikapp på andraspråket. (Cummins 1996 m.fl.).

Cummins har arbetat fram en modell (2000:68) med två variabler för att beskriva de krav som ställs på elevers språkförmåga när det gäller att kunna tillgodogöra sig undervisning. Variablerna är kognitiv svårighetsgrad och graden av situationsberoende.

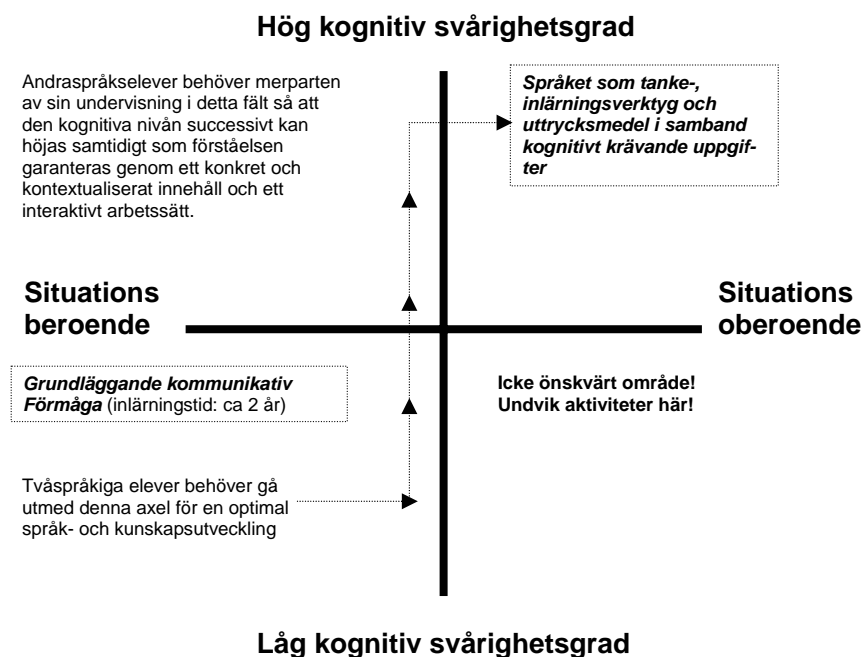


Fig.2 Cummins modell som den återges av Lindberg (1996)

Kognitiv svårighetsgrad kan kopplas till den allt högre abstraktionsnivå som präglar undervisningen i skolans högre stadier. Agnes Edling (2004) har genomfört en undersökning där läromedelstexter har analyserats utifrån just abstraktionsnivå. En slutsats är en tydlig ökning av abstraktion med stigande skolår. När kraven på abstrakt kunskap ökar måste undervisningen stötta andraspråkelever genom en successiv övergång från det nedre vänstra till det övre högra fältet. Andraspråkelever behöver merparten av sin undervisning i de vänstra fälten så att den kognitiva nivån kan öka efterhand samtidigt som förståelsen garanteras genom ett konkret och kontextualiserat innehåll och interaktivt arbetssätt. Arbeta

med ord och begrepp bör ske här och kopplas till tidigare omvärlds- och ämneskunskaper vilka andraspråkeleverna har med sig. Alltför ofta befinner sig undervisning för andraspråkelever i nedre högra hörnet med undervisningsmaterial som består av drillövningar som inte är kognitivt krävande. Övergången till kognitivt krävande uppgifter motsvarande kraven i det övre högra fältet blir då alltför abrupt vilket leder till att många andraspråkelever slås ut. Cummins menar att det kontextuella stödet kan tillhandahållas genom visuell hjälp i form av föremål, bilder och film, men också genom samspel elever och lärare emellan där de samtalar om erfarenheter och händelser. Relevanta skönlitterära texter och faktatexter kan sedan föras in i sammanhanget och gradvis höja svårighetsgraden. Elever som i högre utsträckning förstår språket kan koncentrera sig på innehåll och syftet med läsningen. För andraspråkelever som inte ges det kontextuella stödet är detta betydligt svårare.

Sammanfattningsvis betonar Cummins att andraspråkelevers identiteter och framgångar förstärks eller undermineras som ett resultat av samspelet med lärare och skola. Cummins visar genom sina undersökningar (1996, 2000) att lärarna är nyckelpersoner för eleverna genom det stöd de kan ge dem i deras språk och lärande. Inte minst kan lärarna genom ett medvetet arbetssätt bidra till en fostran av eleverna till att bli kritiska och aktiva medborgare. De kan även vara ett stöd för föräldrarna i deras engagemang i skolans arbete.

Hur den svenska skolan bemöter andraspråkelever och hur undervisningen anpassas till dem är frågor som behöver belysas. I denna avhandling fokuserar jag på dessa frågor genom en belysning av skolämnet svenska som andraspråk, ett ämne vars existensberättigande och status har varit ifrågasatt och vars implementering varit bristfällig.

2.1.2 Thomas & Colliers studie

Beräkningar visar att andraspråkelever kommer att utgöra 40 % av skoleleverna år 2030 i amerikanska skolor. Över hela USA är skillnaden i skolframgång mellan infödda engelsktalande elever och elever med annat förstaspråk mycket stor. Som exempel kan nämnas att 46 % av elever födda i ett spansktalande land slutar skolan i förtid (Thomas & Collier, 2002:1).

Mot bakgrund av den dystra statistiken för amerikanska andraspråkselever har Wayne Thomas och Virginia Collier (1997) i USA gjort en stor longitudinell studie av tvåspråkiga elevers skolframgång i alla skolämnen. Deras syfte var att ge kunskapsunderlag för skolor så att de skulle kunna förändra undervisningen för andraspråkselever. Mellan 1982 och 2001 har därför skolgången för över en miljon andraspråkselever följts i 23 skoldistrikt i 15 stater. Eleverna gick från förskolan till skolår 12 i olika undervisningsprogram. Över 100 förstaspråk fanns representerade och spanska var det största språket.

Ett viktigt resultat av studien är att det både är svårt och tidskrävande att få hela sin skolgång på sitt andraspråk. Den första tiden i skolan för andraspråksinlärare i USA går till att lära engelska vilket innebär att de då inte får någon undervisning i övriga skolämnen. Därigenom uppstår många kunskapsluckor när de senare går i de vanliga klasserna, då de ska försöka komma ifatt sina enspråkiga kamrater. Thomas & Colliers forskningsresultat visar att andraspråkseleverna i de vanligast förekommande programmen visserligen utvecklas, men inte under sin skoltid lyckas ta igen den kunskapsförlust de gjort (Thomas & Collier 1997).

En viktig skiljelinje i studien går mellan *berikande program* (integrated, enrichment programs) och *stödprogram* (segregated programs). De berikande programmen är långsiktiga och har en additiv inriktning och ser på andraspråkselevernas tidigare språkliga och kulturella erfarenheter som en resurs. Stödprogrammen utgår från att andraspråkselever framför allt har brister i engelska språket som de behöver hjälp med, d.v.s. synsättet är kompensatoriskt. Enligt Thomas & Collier är det endast i den förstnämnda typen av program den nödvändiga kunskapsupphämtningen är möjlig. De berikande och additiva programmen ger möjligheter att tillvarata det som eleverna redan kan och vet, i motsats till stödprogrammen där fokus sätts på elevernas ”brister”. Elevernas förmåga att inhämta kunskap utvecklas på båda språken i berikande program. Undervisningen sker på en åldersanpassad nivå och lärarna förvillas inte av barnens eventuella lägre nivå på något av språken. Arbetsformerna är samarbetsinriktade och eleven har rätt att påverka undervisningens innehåll och form. Innehållet är ofta tematiskt och ämnesövergripande.

Viktiga faktorer för andraspråkselevens skolframgång är enligt Thomas & Collier socioekonomisk status, familjernas ambitioner, socioekonomisk ställning i ursprungslandet samt föräldrarnas utbildningsbak-

grund. Dock visar studien att den viktigaste förklaringsfaktorn för andraspråkselevens skolframgång är det undervisningsprogram som eleven sätts i och den visar att det är andraspråkselever från de berikande programtyperna som lyckas nå en god långsiktig skolframgång. Andraspråkseleverna har i de här programtyperna fått en undervisning genom skolären som gör att de hinner ifatt sina enspråkiga kamrater. Thomas & Collier menar att framgången med de berikande programmen beror på att andraspråkselever under den största delen av sin skoltid får utveckla sin kognitiva och språkliga förmåga på båda språken i olika ämnen samt att de integreras med sina engelskspråkiga kamrater. Andraspråkseleverna ses som en tillgång som kan tillföra skolan något genom sina erfarenheter. Dessutom betonas samspelet mellan lärare och elever och lärarna består av ”high quality instructional personnel” (Thomas & Collier 2002:3).

I stödprogrammen, som upphör efter tre år varefter eleverna integreras med sina enspråkiga kamrater, får andraspråksinlärarna i Thomas & Colliers studie ta mindre del av ämnesundervisningen och istället fokusera på att lära sig engelska. Gapet mellan enspråkiga elever och andraspråkselevens skolframgång ökar, eftersom de enspråkiga kamraterna hela tiden utvecklas i takt med vad läroplanen föreskriver för de olika ämnena. Forskarna nämner ingenting om vilken kompetens lärarna har i stödprogrammen.

Av studien framgår också tydligt att elevernas resultat är lika under de tre första åren, oavsett vilken programtyp de går. Efter de första skolåren förväntas det att eleverna har grundläggande läs- och skrivkunnsighet och när innehållet i undervisningen fr.o.m. år fyra blir mer abstrakt och kontextobundet börjar elevernas resultat på de olika programtyperna att skilja sig åt. Eleverna i de berikande tvåspråkiga programmen når betydligt bättre resultat under de senare åren.

Thomas & Colliers studie har kritiserats för ovetenskapliga metoder och bristfälliga statistiska analyser. Bl.a. menar James Crawford (2004), som för övrigt själv förespråkar tvåspråkig utbildning, att Thomas & Colliers material undviker frågor kring socioekonomiska faktorer (trots att dessa faktorer faktiskt iakttas) och rymmer för många generaliseringar. Trots denna kritik, och trots att det kan vara svårt att överföra resultaten till situationen i den svenska skolan, kan deras studie ge vägledning i

fråga om organisatoriska och innehållsmässiga lösningar av undervisningen för andraspråksinlärare i Sverige.

I USA förs diskussioner bland andraspråkslärare huruvida separerande eller inkluderande program är de mest effektiva för ESL-elever⁹. I en artikel (Platt, Harper & Mendoza 2003) presenterar forskare från Floridas Universitet en studie baserad på bl.a. kvalitativa intervjuer med skoladministratörer om deras syn på vad som är bäst för ESL-elevens skolframgång. Här görs en något annorlunda distinktion än Thomas & Colliers, nämligen mellan ”inclusion” och ”separation”. I det inkluderande programmet, som är den sedan 1990-talet föredragna modellen i Florida, ges ESL-eleverna stöd inom ramen för den reguljära undervisningen, medan de separerande programmen består av två alternativ: tvåspråkig utbildning eller ESL-vägen¹⁰. Administratörernas syn på tillvägagångssätten varierade.

...administrators supported separation programs when they provided safe social and academic environments with specialized instructional support but criticized these programs when they fell short of expectations of rigor and speediness, and when parents objected to the separation of their children from the mainstream. (Platt, Harper & Mendoza 2003:37 s.124)

Fördelarna med det inkluderande programmet var att det möjliggjorde social integration med de enspråkiga eleverna, att tvåspråkiga frågor blev aktuella även för de enspråkiga samt att ansvaret för ESL-eleverna spreds till alla lärare. Det som administratörerna såg som problematiskt var att de ESL-elever som var i störst behov av stöd lämnades därhän och att kunskaper om andraspråksfrågor saknades hos många lärare.

Forskarna Platt, Harper och Mendoza drar slutsatserna att den ökade användningen av inkluderande program för ESL-elever ger upphov till två farhågor. Den ena är att ESL-eleverna härigenom inte får det stöd de är berättigade till och därmed får sämre möjligheter att klara de allmänna målen. Den andra fokuserar frågan om ESL-lärarnas kompetens marginaliseras i ”mainstream”-klassrummet.

I en annan artikel menar Reeves (2004) att den bakomliggande orsaken till att så fort som möjligt inkludera eleverna i den vanliga engelskundervisningen är en strävan att behandla alla elever lika. Denna trend

⁹ English Language Learners

¹⁰ ESL – förkortning för English as a Second Language

som Reeves kallar för blindhet för olikhet, ”policy of difference blindness”, medför att man gör sig blind för att elever kan ha olika behov. Det leder i sin tur till att det i stället skapas ojämlika förutsättningar. I Reeves undersökning som baseras på intervjuer med lärare om fördelar och nackdelar med att inkludera ESL-elever så fort som möjligt i den reguljära undervisningen ser Reeves två uppenbara problem för andraspråkseleverna: de får begränsade möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen och de blir inte bedömda efter sina förutsättningar.

Hur kan då slutsatserna i Thomas & Colliers studie och annan relevant nordamerikansk forskning appliceras på svenska förhållanden? I Sverige sätts elever i förberedelseklasser, där de lär sig svenska, men eleverna läser även andra kärnämnen på svenska. På det gymnasieförberedande programmet för nyanlända flyktingar och invandrare undervisas eleverna i bl.a. samhällskunskap och matematik av ämneslärare utan fortbildning om andraspråksfrågor. Efter i genomsnitt två år kan de påbörja ett gymnasieprogram.

I den svenska skolan finns ca 150 minoritetsspråk representerade utan någon grupp som är mycket större än övriga med undantag av arabiska. De framgångsrika tvåspråkiga programmen är därmed svåra att implementera i Sverige. Däremot finns det en del storstadsskolor där många andraspråkselever har samma modersmål och där programmet med undervisning i svenska och ett annat språk kan vara realiserbart. Både modersmålet och svenskan skulle i lika omfattning kunna användas för undervisning och lärande och lärare med olika språkkompetens skulle tillsammans kunna leda undervisningen.

Axelsson (2004) betonar Thomas & Colliers slutsatser att ämnesundervisning på både modersmålet och andraspråket är viktigt för skolframgång, samtidigt som hon kritiserar dem för att inte sätta större fokus på utvecklingen av andraspråket:

Det är snarast så att de i rapporten förbigår den språkliga utvecklingen av andraspråket. Forskningen om engelska som andraspråk liksom om svenska som andraspråk är omfattande och väl framme. Här gäller det att inte tappa kunskapen om barnens behov av svenska som andraspråk samtidigt som modersmålet och ämnesutvecklingen på båda språken framhävs. (Axelsson 2004:508)

I Thomas & Colliers forskningsrapport kan man läsa att andraspråksinlärarna i de berikande programmen ”do not have to waste time in language classes that focus only on language development” (2002:3). En ensidig och formalistisk språk- och grammatikundervisning bidrar inte till en allsidig utveckling av elevernas språk, men forskningsresultat pekar på rätt användning av grammatik i andraspråksundervisning kan hjälpa elever till bättre språkbehärskning. Jag diskuterar grammatik i språkundervisningen i avsnitt 7.2.3.

De ovan presenterade modellerna och tankegångarna ger mig infallsvinklar och analysredskap för att studera vilka villkoren är för andraspråkselever i en svensk gymnasieskola. Frågan blir huruvida skolämnet svenska som andraspråk har en berikande och additiv eller en kompensatorisk och subtraktiv orientering i styrdokument och i undervisning. Frågan är också vilka fördelar och nackdelar det finns med inkluderande respektive särskiljande undervisning i svenska.

2.1.3 Forskning om flerspråkiga elever i Sverige

I Sverige har det under de senaste decennierna publicerats flera avhandlingar om flerspråkiga elever.

Pirjo Lahdenperä (1997) har gjort en textanalytisk studie av åtgärdsprogram upprättade för elever med utländsk bakgrund och intervjuat lärare. Hennes syfte var att analysera sambandet mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och förhållningssätt till elevers invandrarbakgrund och etnicitet. Ett resultat var att mer än hälften av lärarna uppfattade elevens egenskaper, beteende eller bakgrund som orsak till problem i skolan. Endast 16 % kunde tänka sig att orsaken till problemen fanns i skolmiljön. 70 % av lärarna uppfattade någon aspekt i elevens etnicitet eller bakgrund som en hindrande eller negativ faktor för skolarbetet. Om läraren och eleven hade samma etnicitet eller om läraren kunde identifiera sig med eleven ökade lärarens förmåga att se elevens problem som ett samspel mellan eleven och faktorer i elevens omgivning.

En kvalitativ studie av minoritetselever på en grundskola i ett multi-etniskt bostadsområde har gjorts av Ing-Marie Parszyk (1999). Hennes syfte var att utröna dessa elevers livsvillkor i skolan utifrån deras egna upplevelser av lärares, kamraters och föräldrars förhållningssätt. Även deras egna språkförutsättningar togs med i undersökningen och analysen.

Parszyk fann att de flesta minoritets elever upplevde skolan som en skola för andra, d.v.s. för de svenska eleverna. Minoritets eleverna kände sig marginaliserade och att de inte dög. Det som Parszyk fokuserade på var matematikundervisningen, där många minoritets elever tyckte sig ha inlärningssvårigheter. Här saknades ofta lärares språkliga stöd, något som Cummins betonar är en viktig faktor för ämnesförståelse (se fig. 2). Att lärares undervisningsstrategier visar att de inte kan särskilt mycket om vad det innebär att lära sig språk redovisas även i Gun Hägerfelth's avhandling (2004). Hägerfelth's informanter, som var gymnasieelever och följde kursen i naturkunskap, närstuderades språkligt när de samtalande i par eller grupp kring olika uppgifter. Deras samtal analyserades med fokus på det sammanhang de ingick i, vilket innehåll eleverna skapade och på vilket sätt de deltog i samtalen. Resultaten visade bl. a. på att andraspråkseleverna överlag intog en mer lyssnande position, deltog mindre aktivt och mindre språkligt varierat än de infödda eleverna. Undersökningen visade också att detta delvis men inte endast kunde förklaras med elevernas sociokulturella bakgrund och elevernas möjlighet till ett varierat bruk av svenskan utanför klassrummet. Andra sätt att förklara andraspråkinlärares mindre aktiva roll är undervisningens organisation. Hägerfelth menar att en grupporienterad undervisningsmodell, där kunskap och lärande sker genom aktivt deltagande och med utgångspunkt i en kollektiv process, är den bästa modellen. Här efterfrågas elevernas erfarenheter och förkunskaper, och läraren stöttar eleverna på olika sätt i deras läroprocesser.

Tvåspråkighetsforskaren Charlotte Haglund har i sin avhandling (2005) studerat vilket bemötande elever med utländsk bakgrund kan få i skolan. Hon menar att de attityder och värderingar dessa elever möter ofta tenderar att osynliggöra deras flerspråkighet och kulturer. Att tillvarata flerspråkiga elevers erfarenheter, som bl.a. Cummins förspråkar, verkar det vara dåligt beställt med på de skolor Haglund studerat.

Hur invandrarskap formas i skolan fokuserar Ann Runfors avhandling (2003) på. Runfors gjorde fältstudier i några grundskolor i ”svensk-glesa” förorter med en stor majoritet elever med annat modersmål än svenska. Hon studerade hur frågor som kulturell mångfald och integration bearbetades i klassrummen och vilka elever det var som kategoriserades som invandrarbarn. Syftet var att beskriva och analysera den uppmärksamhet de skolanställda riktade mot invandrarbarn samt att beskriva

hur dessa barn formades av en välvillig uppmärksamhet. Ett grundläggande kriterium för definitionen ”invandrarbarn” var att eleven hade ett annat modersmål än svenska. Av många lärare sågs ”vanliga barn/svenska barn” som en idealkategori. Runfors menar att man försökte frikoppla invandrarbarnen från den kultur de hade med sig, eftersom den ansågs hindrande i skolarbetet. Nästa steg var formningen in i en ny gemenskap där lärarna försökte utjämna och kompensera de brister de såg hos eleverna. Normen var inte bara ”det svenska”, utan också ett urbant medelklassideal. Invandrarbarnen verkade i högre utsträckning än svenska barn bli osynliggjorda som de individer de var i skolans välmenade strävan efter att hjälpa till att ”normalisera” för att förändra ojämlika samhällsstrukturer (jfr Reeves ”difference blindness”). I stället återskapades ojämlika strukturer och integrationen verkade förvandlas till assimilation. Detta påminner om den struktur som Cummins benämner en assimilerande orientering (se fig.1.), där det språkliga och kulturella införlivandet är subtraktivt.

Runfors la i sin undersökning märke till att talet om det svenska språket som nyckeln till framgång verkar ha slagit igenom alltmer under det senaste decenniet.

Språkkonkretiseringen pekade ut en faktisk och gripbar uppgift som gjorde det möjligt att börja någonstans och att göra någonting. Därmed kunde lärarna åt sig själva formulera ett mer hanterligt uppdrag för att kanske lindra känslor av kaos och maktlöshet. Konkretiseringen tillhandahöll också ett verktyg för skolans anställda när de skulle tala med föräldrar och elever. (Runfors 2003:161)

Att många invandrarbarns misslyckande i skolan beror på ”bristfälliga kunskaper i svenska” gör frågan mer hanterbar för skolfolk, menar Runfors. Ofta glöms t.ex. modersmålets betydelse för en mer allmän kunskapsinhämtning bort. Tore Otterup studerade i sin avhandling (2005) elevers flerspråkighet och vad den betyder för invandrarungdomarna själva i deras liv. Otterup pekar på olika förutsättningar för ungdomars flerspråkighet och hur olika aspekter av flerspråkigheten manifesterar sig i ungdomars identitetskonstruktioner. Han intervjuade åtta flerspråkiga gymnasieungdomar och analyserade deras livsberättelser. Ungdomarnas flerspråkighet, genom de många val den möjliggör, har stor betydelse för deras identiteter, som kännetecknas av att vara sammansatta och föränderliga. Den egna flerspråkigheten verkar ungdomarna ta för given, och

de ser enbart fördelar med den. Familjen har stor inverkan på ungdomarnas identitetskonstruktioner såväl genom de språk som används i hemmet som genom kontakter med släktingar, ofta spridda över hela världen. Genom skolan har modersmålsundervisningen bidragit till ungdomarnas flerspråkiga utveckling. Resultaten visar, menar Otterup, att om dessa ungdomar får möjlighet att skapa sig ett handlingsutrymme, kan de lyckas och därmed bli en betydande resurs som det svenska samhället bättre borde kunna tillvarata.

2.2 Forskning om andraspråksutveckling

Språkinläring kan betraktas både som en kognitiv process och en socialisationsprocess och föregående avsnitt fokuserade på det sistnämnda. I detta avsnitt refereras studier vilka undersökt andraspråksutveckling och andraspråksinläring ur ett mer kognitivt perspektiv.

För att kunna jämföra utvecklingen av förstaspråk och andraspråk under skolåren hänvisar jag till den modell som Åke Viberg (1993) arbetat fram för att definiera vad som menas med språkbehärskning. Modellen beskriver språkbehärskning som sammansatt av kunskap på olika nivåer (ljudsysteem, ordförråd, grammatik, diskurs), färdigheter (i såväl tal som skrift) samt kontroll (flyt, aktivt och passivt ordförråd, läshastighet osv.). Viberg gör ytterligare en distinktion i förhållande till språkbehärskning, nämligen den mellan bas och utbyggnad. Basen omfattar den språkkompetens barn tillägnat sig före skolåldern. Den innefattar muntliga färdigheter, en behärskning av ljudsysteem, språkets grundläggande grammatik samt ett ordförråd som vid sjuårsåldern uppskattas till 8000 – 10 000 ord med en utvidgning med ca 3000 ord/år under goda omständigheter. Viberg påpekar att just ordförrådet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för att elever ska kunna tillägna sig kunskaper i skolans ämnesundervisning. Skolans undervisning brukar utgå från att barn har tillägnat sig basen i språket vid skolstarten och att undervisningen då kan inriktas på att utveckla utbyggnaden, ett mer abstrakt språk där begreppen har stort begreppsomfång, inte är gripbara och ligger långt från vardagen (jfr även Edling 2004:28). Barnet sig läsa och skriva, börjar förstå sambandet mellan tal och skrift, utökar sitt ordförråd och får en ökad språklig medvetenhet. När barn ska utveckla basen i ett nytt språk sker

en utveckling av två språk, men på både bas- och en utbyggnadsnivå. För många andraspråkselever kan det handla om att komma ikapp sina jämnåriga kamrater och befästa basen i deras förstaspråk, samtidigt som de ska arbeta med utbyggnaden och utveckla kunskaper på det nya språket. Om eleverna inte samtidigt får undervisning i och på sitt eget språk kan kunskapsutvecklingen hämmas och modersmålsutvecklingen avstanna. (Viberg 1993).

Språkforskaren Lena Ekberg har, delvis i samarbete med Inger Haskå, studerat språkbruket hos tvåspråkiga ungdomar i Rosengård (Ekberg 1997, 2004; Ekberg & Haskå 2002). Ungdomarna var födda i Sverige. Vid en jämförelse med jämnåriga svenska ungdomar i en kontrollgrupp fann Ekberg vissa skillnader. De tvåspråkiga ungdomarna, vars svenska befann sig på nästan infödd nivå, utnyttjade i högre grad sin kreativa grammatiska förmåga istället för att använda mer stereotypa konstruktioner. Begränsad tillgång till automatiserade och ”färdiga” konstruktioner gör att tvåspråkiga ungdomar mer aktivt behöver utnyttja det grammatiska systemet, vilket innebär ett mindre homogent och idiomatiskt språkbruk. De tvåspråkiga eleverna hade större problem med att förstå lexikala ord med abstrakt betydelse samt lexikaliserade fraser och idiom i jämförelse med den enspråkiga kontrollgruppen. Ekberg påpekar att de tvåspråkiga ungdomarnas automatisering av språket, liksom lexikonets omfång, kan sammanhånga med mängden av inflöde av målspråket. Barn och ungdomar i Rosengård har mindre kontakt med det svenska språket än vad ungdomar har i många andra stadsdelar.

Ingerd Enström skriver i en artikel (2004:161) att de ord som är viktiga på en avancerad språkfärdighetsnivå (som man bör kunna förutsetta att andraspråkselever på gymnasienivå har) kan delas in i tre typer: ”ämnesrelaterade ord, mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord”. Den första gruppen avser olika ämnens fackord vilka är lågfrekventa i de flesta andra sammanhang. Dessa ord måste även infödda elever lära in. Den andra gruppen av ord tillhör ett mer generellt sakprosotypiskt och skolrelaterat ordförråd som kan finnas inom många olika ämnesområden. Enströms exempel från denna kategori är ”adekvat, anamma, fjärma, förfarande, förvisso /.../” (2004:162). Hon menar att det är ett angeläget mål att utvidga sin kunskap om ord inom denna kategori eftersom den kan underlätta läsning av all slags sakprosa. Den tredje kategorin med relativt vardagliga, men mindre fre-

kventa, ord kan man enligt Enström finna i modern skönlitteratur. Det är oftast dessa ord som mina informanter frågar efter, t.ex. verbet *ana*. Enström exempelfierar med en roman av Liza Marklund i vilken en student redovisar några för henne okända verb: ”pallra sig, vingla, ragla, tassa, vada, vanka, lomma /.../” (2004:163). Även om dessa ord inte direkt för handlingen framåt i en roman, så ger de ändå läsaren en rikare behållning och en mer detaljerad information. Enströms slutsatser är att det är viktigt att utöka ordförrådet vad gäller de två sista kategorierna, och eftersom andraspråksinläraren har begränsat med tid gäller det att arbeta så effektivt som möjligt.

De norska språkforskarna Anne Golden och Anne Hvenekilde (1983) menar att de ord i språket som vållar andraspråks elever mest problem är de som varken är mest eller minst frekventa. Golden och Hvenekilde har undersökt ordförrådet i läromedel i den norska grundskolan och dragit slutsatsen att det inte är fackorden som vållar problem för andraspråks elever. Dessa fackord förklaras explicit av läraren, andra ord förväntas eleverna däremot förstå i sammanhanget. Lindberg påpekar (2006) att förutom läromedlens okända ord, kan även de till synes kända ställa till med problem. Andraspråks elever har ofta ett begränsat djup i ordförrådet och behärskar inte alltid alla nyanser hos de ord de behärskar. Därför är det viktigt att på ett tidigt stadium få tillägna sig metakognitiva insikter och kunskap om homografi, polysemi och metaforiska betydelser.

Läsforskaren Lise Iversen Kulbrandstad har i en studie (1998) fokuserat på hur andraspråksinlärare läser och förstår lärobokstexter i jämförelse med förstaspråks elever. Resultaten visar att andraspråks eleverna generellt uppvisar sämre läsprestationer, vilket kan bero på ett mindre utvecklat ordförråd och sämre språkbehärskning i jämförelse med förstaspråks elever. Iversen Kulbrandstad vill även förklara resultaten med att andraspråks elever kan sakna förförståelse och bakgrundskunskaper som hjälp att begripa texter, vilkas innehåll ofta är inbäddade i majoritetskulturens sammanhang. Elevernas lässtrategier kan också vara ineffektiva genom att eleverna i alltför hög grad fokuserar på att förstå orden och därigenom förlorar helhetsperspektiv. Iversen Kulbrandstad kopplar resultaten till internationell forskning där läsarens engagemang i texten framhålls som viktig för förståelsen. Många andraspråks elever

behöver utveckla effektiva lässtrategier för att ha samma förutsättningar som förstaspråkselever.

Även Caroline Liberg (2000) har undersökt vilka faktorer som är viktiga när andraspråksinläraren ska förstå läromedelstexter. I en forskningsgenomgång kring läromedelstexter och andraspråkselevs förförståelse pekar Liberg på fyra kriterier som kan underlätta läsförståelsen:

- Meningsbyggnadens komplexitet
 - Tydliga markörer för sambandet i texter
 - Sättet att engagera läsaren i texten
 - Textens innehåll
- (Liberg 2000:10)

Det som handlar om texten i sig, t.ex. genre och vokabulär, kallar Liberg för ”textinterna faktorer”, medan allt som ligger utanför texten benämns som ”textexterna”. Även de senare påverkar läsarens intresse och förståelse av texten. Till de textexterna faktorerna hör förförståelse samt det kulturella innehållet. Känner läsaren igen sig i beskrivningar och miljöer är det lättare att ta till sig innehållet. Referensramar och perspektiv är alltså viktiga faktorer för läsförståelse.

Anne Golden har i sin avhandling (2005) beskrivit hur elever förstår metaforiska uttryck i läroböcker. Utifrån intervjuer med 400 norska elever (varav 170 hade ett annat modersmål än norska) kom hon fram till att elever med annat modersmål än norska kan ha svårt att förstå abstrakta bildliga uttryck t.ex. *bombardera med reklam*. Golden menar att elever, i synnerhet andraspråkselever, måste få explicit undervisning om metaforiska uttryck.

3 Svenska som andraspråk

I följande kapitel presenteras framväxten av skolämnet svenska som andraspråk, hinder för implementering samt olika synsätt på och attityder till ämnet.

3.1 Kort historik

Utbildning för lärare som skulle undervisa tvåspråkiga elever i svenska började på 1970-talet i form av enstaka kurser i svenska för invandrarundervisning. Den undervisning eleverna fick i svenska språket liknade närmast den som svenska elever fick i engelska, tyska och franska. Ämnet kallades följaktligen *svenska som främmande språk* till en början. Utbildningen hade en tydlig lingvistisk inriktning med kontrastiva jämförelser mellan svenska och de då vanligaste invandrarspråken som finska och turkiska. Ämnet byggde på ett komparativt synsätt, med fokus på frågor om tvåspråkighet, språkutveckling och mångkulturalism. (Tingbjörn 2004:731 f.)

År 1982 började man använda beteckningen *svenska som andraspråk* efter internationellt mönster: *Second Language Learning/Teaching*. Det nya namnet poängterar att det inte var ett främmande språk som skulle läras ut, utan ett andraspråk som invandrarna skulle leva med och arbeta och studera på.

År 1987 blev ämnet svenska som andraspråk ett eget ämne i lärarutbildningen. För grundskolelärarna kom det att innefatta ett 40-poängsämne i en treämneskombination och i ämneslärarutbildningen kunde studenter läsa svenska som andraspråk i kombination med svenska.

I juli 1990 infördes svenska som andraspråk som eget ämne i gymnasieskolan, dock utan att ämnet gav allmän behörighet till högskolan. Däremot infördes inte ämnet formellt i grundskolan, trots att behoven

där var större. Under 1993 hade kursplaner utarbetats av kursplanegrupper i alla grundskolans ämnen inklusive svenska som andraspråk. Alla kursplaneförslag, förutom det i sva, tillstyrktes av Skolverket och regeringen. En knapp riksdagsmajoritet förkastade emellertid kursplaneförslaget i svenska som andraspråk med argumenten att det inte följde den föreskrivna kursplanestrukturen (inför övergången till målrelaterade kursplaner) och att eleverna så snart som möjligt skulle kunna övergå till den reguljära undervisningen i svenska. Trots protester från forskare och lärare mot detta tillbakadragande av kursplanen lät Utbildningsdepartementet 1994 ta bort skolämnet svenska som andraspråk på gymnasiet. (Tingbjörn 2004:742)

Borttagandet av ämnet skapade oro och osäkerhet kring undervisningens status och berättigande. Lärarstuderande blev tveksamma till att välja ämnet i sin ämneskombination och skolledare kände sig osäkra inför motstridiga signaler om ämnets vara eller inte vara. (ibid)

I samband med regeringsskiftet 1995 och på initiativ av den nya skolministern (Ylva Johansson) blev svenska som andraspråk ett ämne likvärdigt med modersmålet svenska i hela skolväsendet. År 1997 blev det beslutat att ämnet också skulle bli behörighetsgivande för studier inom högskola och universitet. Elever fick också läsa sitt modersmål i både grund- och gymnasieskolan. Dessutom fick de rätt till studiehandledning på modersmålet eller på svenska (SFS 1997:559, 2000:449).

Stödet till forskning och utveckling av svenska som andraspråk ökade och bland annat inrättades två institutionella enheter med ansvar för sådan verksamhet: Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet och Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk i Stockholm.

3.2 Problem med ämnets implementering

Flera rapporter och skrifter som publicerats om skolämnet svenska som andraspråk visar att det finns stora problem med ämnets status, implementering och organisation. Skolverkets utvärderingsrapport från 1992 hade som syfte att beskriva och analysera hur undervisningen i svenska som andraspråk planerades, genomfördes och utvärderades i tio kommuner under läsåren 1989/90 och 1991/92. Här framkom att det vanli-

gaste problemet var att lärarna inte hade kompetens att undervisa i ämnet och att det var ont om arbetsplaner och utvärderingar av undervisningen. Kommunerna redovisade också problem med att elever inte valde att läsa ämnet svenska som andraspråk. Ett skäl kan ha varit att ämnet då inte var behörighetsgivande för studier på högskolan. Emellertid fanns det andra skäl, av vilka många finns kvar idag och som jag redovisar i det följande.

Efter att ha varit ett eget ämne i sju år presenterade Kommittén för svenska språket (SOU 2002:27, Mål i mun) i ett betänkande svenska som andraspråk som ett ämne med låg status. Kommittén konstaterade att få sökte till lärarutbildningarna i ämnet och förhållandevis få elever som var berättigade till undervisning i svenska som andraspråk valde att läsa det. Orsaker som diskuterades var att elever inte erbjöds att läsa ämnet, ofta för att det inte fanns lärare att tillgå. En annan orsak var att ämnet hade låg status bland elever och föräldrar p.g.a. brister i undervisningens kvalitet och okunskap om ämnet. Att färre antal elever valde att läsa svenska som andraspråk i gymnasiet än i grundskolan, förklarar Kommittén med att många inte tycker sig ha behov av det efter att ha fått godkänt i ämnet i år 9. Modersmålssvenskan ansågs ha högre status. Skolan vare sig erbjöd eller uppmuntrade elever att läsa svenska som andraspråk (SOU 2002:27, s. 335-337). De åtgärder för att stärka svenska som andraspråk som Kommittén föreslog i sitt betänkande var följande:

- Kommunerna och Skolverket bör uppmärksamma elever som har svårt att nå målen.
- Ämnet svenska som andraspråk skall utvärderas.
- Antalet behöriga lärare och den allmänna kunskapen kring andraspråksfrågor skall ökas i skolan.
- Systemet med gemensamma nationella prov skall utvärderas.
- Insatser skall göras för att ändra attityderna till ämnet svenska som andraspråk och höja dess status.
- Utbildningsmoment om svenska som andraspråk skall läggas in i skolledarutbildningen.
- Rutiner för behovsbedömning för svenska som andraspråk skall tas fram.

(SOU 2002:27 s. 337-342)

Ovanstående förslag verkar dock inte ha lett till några åtgärder från myndigheternas sida¹¹. Det enda som har gjorts av Myndigheten för skolutveckling är en analys och kartläggning av ämnet svenska som andraspråk på uppdrag av Skolverket och regeringen. Rapportens titel är ”Kartläggning av svenska som andraspråk” (MSU 2004).

Den inledande delen i rapporten består av en förstudie med definitioner av och historik över ämnet svenska som andraspråk, belysning av styrdokument, presentation av aktuell statistik samt en sammanfattning med frågeställningar. Myndigheten framhäver styrdokumentens vaga formuleringar och att dessa lämnar stort utrymme för tolkningar. Överlag visar rapportens presenterade statistiska uppgifter¹² på att få och allt färre elever med annat modersmål än svenska väljer att läsa svenska som andraspråk, både i grundskolan och på gymnasiet. Efter förstudiens genomförande beslutade Skolverket att kartlägga ämnet svenska som andraspråk.

Kartläggningen inleds med en enkätundersökning gällande ämnets organisation, elevurval och lärarkompetens. Enkäten skickades ut till ett stort och representativt urval av gymnasieskolor och grundskolor, varefter 85 % av de tillfrågade svarade. Enkätsvaren ger en splittrad bild. Endast hälften av skolorna i undersökningen uppger att de ordnar undervisning i svenska som andraspråk. Orsaken till att undervisning inte anordnas är enligt uppgift att man har för få elever och/eller att alla elever läser modersmållsvenska. Relativt få skolor har informationsmaterial till föräldrar och elever eller lokala styrdokument om ämnet; i de fall de förekommer är det oftast på gymnasieskolor. Ändå är det rektor som bestämmer vem som behöver läsa svenska som andraspråk på grundskolan.

Enligt enkätsvaren deltar eleverna i undervisningen för att skolan anser att de behöver det och urvalet görs oftast, men inte alltid, genom någon form av språkfärdighetsbedömning. När rektor ensam står för urvalet avgör faktorer som huruvida eleven har ett annat modersmål och/eller har svårt att följa med i skolan. Ämnesansvariga och andra lärare med hög ämneskompetens använder sig oftare av någon slags språkfärdighetsbedömning.

¹¹ Jag har via mejl kontaktat Skolverket för upplysningar om genomförandet av åtgärder. Skolverket bad mig kontakta Myndigheten för Skolutveckling. Jag fick dock inte svar på mitt mejl (daterat 060408) till MSU.

¹² De statistiska uppgifterna är tagna från Skolverkets årliga rapport Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2002, del 1 och 2.

I knappt hälften av skolorna med många flerspråkiga elever undervisar lärare utan formell ämneskompetens i svenska som andraspråk. På frågan om kompetensutveckling inom ämnet svarar de flesta skolor att de inte haft någon och inte planerade att ha någon.

Den andra delen av kartläggningen består av tre fallstudier. Dessa innehåller tolv intervjuer med skolledare, lärare och elever på två grundskolor och en gymnasieskola. Dessa skolor hade också besvarat enkäten. Gymnasieskolan valdes ut beroende på att lärarna där själva kontaktade Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk, eftersom det rådde oenighet kring ämnet svenska som andraspråk. De andra två skolorna var godtyckligt valda bland dem som deltog i enkäten. Den ena grundskolan hade cirka en fjärdedel elever med annat modersmål än svenska. Hur stor andel elever med annat modersmål än svenska som fanns på den andra grundskolan uppges inte i rapporten. På gymnasieskolan hade ungefär hälften av eleverna annat modersmål än svenska. Intervjufrågorna berörde vilken roll läraren i svenska som andraspråk hade på skolan och hur samarbetet kring och synen på flerspråkiga elevers skolgång var. Andra frågor kretsade kring tolkningar av styrdokument, urvalsprinciper och betygssättning i ämnet.

I analysen av intervjuerna fokuserar författarna på fyra angelägna aspekter. Den första är huruvida flerspråkiga elever ses som resurs eller belastning. På gymnasieskolan och en av grundskolorna tycktes det vara så att man sällan diskuterade flerspråkiga elever som grupp, utom när det gällde brister som skolorna försökte kompensera.

Även svenskläraren på gymnasieskolan ser gruppen flerspråkiga elever som en grupp med svårigheter, och menar att skolan måste kompensera elevernas brister genom att erbjuda undervisning i svenska som andraspråk. Svaret för dessa elever ligger alltså hos läraren i svenska som andraspråk, inte hos de andra lärarna. (MSU 2004:40)

Här ses undervisningen som kompensatorisk. Ingen nämner något om att den i stället kan vara additiv, vilket Cummins (avsnitt 2.1.1) och Thomas & Collier (avsnitt 2.1.2) förespråkar utifrån sina undersökningar.

Den andra aspekten handlar om de vaga styrdokument. Dessa ger alltför stort utrymme för olika tolkningar, även inom en och samma skola.

En tredje aspekt berör ämnessynen. Här menar Myndigheten att det verkar finnas en kluvenhet i synsättet på alla de tre skolorna. På gymnasieskolan menar lärarna att den frivillighet som styrdokumentet formulerar för ämnet gör att detta inte ses som ett kärnämne jämförbart med modersmålssvenskan utan mer som ett stödämne. Likaså blir urvalet av elever genom tester kopplat till ett bristtänkande, trots att det handlar om elevers behov och trots styrdokumentens intentioner.

Den sista aspekten är av sociokulturell natur. Några elever och lärare på de tre skolorna ger uttryck för att ämnet svenska som andraspråk som det implementerats upplevs som exkluderande. Begreppet *andraspråk* kan, menar man, tolkas som ett uttryck för ett majoritetsperspektiv och upplevs som stigmatiserande. Flera elever anser att svenska är deras starkaste språk och reagerar därför över att svenskan kallas för deras andraspråk. Frågan som ställs är ”när får man då kallas svensk?” (MSU 2004:45) Frågan om kriterierna för ”svenskhets” diskuteras inte vidare i rapporten.

Mycket av vad som framkommit ur Myndighetens rapport påminner om vad som tidigare rapporterats i Skolverkets utvärderingar och andra skrifter och dokument rörande ämnets organisation, implementering och status. Vad som skiljer denna rapport från tidigare skrifter är dess konsekvensanalyser och slutsatser.

I sin konsekvensanalys uppehåller sig Myndigheten vid frågan om varför så få elever väljer att läsa svenska som andraspråk och vilka problem det innebär att ha två svenskämnen. Myndigheten menar att frågan varför så få vill läsa ämnet alltför ofta besvaras med att det handlar om okunskap om andraspråkutveckling, obehöriga lärare eller en sned resursfördelning. De menar att man istället bör man rikta blickarna mot själva ämnet och vad eleverna säger om sitt ”bortval”, d.v.s. att de väljer bort svenska som andraspråk, och vad detta bortval säger oss. Uppdelningen i två svenskämnen ses som om den ”understödjer föreställningen om att skolan är enspråkig och monokulturell och att andraspråksleverna är ett undantag” (MSU 2004:49) som ska kompenseras för sina språkliga brister. I kursplanen för svenska som andraspråk står det bl.a. att ”ämnets syfte är att stödja den speciella inlärningsprocess som tillägnandet av ett andraspråk innebär” samt att ett kontrastivt perspektiv ska betonas både vad gäller jämförelser mellan det svenska språket och elevernas modersmål samt mellan levnadssätt i Sverige och i ursprungsland-

det (LpO 94). Enligt min tolkning är det svårt att se hur detta kan medverka till att göra andraspråks elever till ”undantag” eller tolkas som att skolan är monokulturell. I min undersökning visar det sig att det ”bortval” av svenska som andraspråk som nämns i rapporten även kan ha andra grunder (se avsnitt 6.1.2).

Det Myndigheten efterlyser i sin rapport är ett nytt vidgat svenskämne med ett bredare perspektiv i både grundskolan och gymnasieskolan. Andraspråksundervisningen skulle då genomföras som en del av svenskämnet. Innehåll, arbetssätt, organisation och bedömning skulle behöva ses över och utvecklas. Nyanlända elever skulle läsa svenska som andraspråk i särskilda introduktionsgrupper så som redan har skett i många år för att så snart som möjligt övergå till den reguljära undervisningen. Organisationen av undervisningen skulle ske lokalt allt efter elevers behov och läraren i svenska som andraspråk borde enligt kartläggningen bli en resurs för hela arbetslaget. Dessutom borde alla lärare och skolledare få kompetensutbildning i hur man arbetar med flerspråkiga elever. (MSU 2004:51-52.)

Rapporten som publicerades i början av mars 2004 väckte nästan omedelbart reaktioner. Tvåspråkighetsforskarna Inger Lindberg och Kenneth Hyltenstam menar att det utanförskap som en del invandrarelever kan uppleva måste ses ur ett vidare perspektiv och mot bakgrund av rådande attityder och värderingar i majoritetssamhället (2004:2). De menar att om skolan präglades av positiva attityder till språklig och kulturell mångfald så skulle åtgärder riktade mot minoritetslevers behov ses som en bekräftelse på deras kompetens istället för att som nu ses som stödåtgärder. Lindberg och Hyltenstam anser dessutom att kartläggningen är alltför begränsad och metodiskt undermålig för man skall kunna dra några generella slutsatser utifrån dess resultat. De undrar varför man i kartläggningen godtyckligt valt skolor där undervisningen fungerar dåligt och varför man inte samlar in fler synpunkter och reflektioner från lärarutbildare, lärare och forskare. Frågan är om inte de missförhållanden som rapporten fokuserar på är ett tecken på att skolan har stora problem som inte ämnet svenska som andraspråk kan ställas till svars för. Slutsatserna kartläggarna drar är förhastade anser de båda språkforskarna.

Att tro att man bara genom att kalla all svenskundervisning för ”svenska” ska göra alla i det flerspråkiga Sverige lika inför svenska språket och att man på så sätt bidrar till demokratin är väl naivt. Det faktum att många flerspråk-

kiga elever i Sverige är födda och uppvuxna här, betyder inte att de har samma språkliga och kulturella förutsättningar att lyckas i skolan som elever som kommer från enspråkiga svenska hem. Såväl svensk som internationell forskning visar att det även för flerspråkiga elever med god behärskning av ett muntligt vardagsspråk kan ta lång tid att utveckla ett andraspråk i enlighet med de krav som undervisningen på skolans högre stadier ställer. (Lindberg & Hyltenstam 2004:3.)

Vidare menar Lindberg och Hyltenstam att det krävs lärare med hög kompetens i andraspråktillägnande. Att finna vari de språkliga hindren i svenska för andraspråkselever består och hur man kan hjälpa eleverna i deras språkutveckling är en komplicerad uppgift påpekar de. Självfallet måste också attityder om vad som är "riktig" svenska kontra multietniska varieteter av svenska språket diskuteras. Negativa attityder mot nya varieteter av svenska har ett ursprung i en enspråkig norm och ett förhärli-gande av ett språkligt och kulturellt homogent samhälle. Trots detta är en god behärskning av standardspråket ett villkor för att lyckas i utbildning och för att aktivt kunna delta i en demokrati. Det finns dock ingen mot-sättning mellan hög färdighet i svenska och användning av s.k. multiet-niskt ungdomsspråk (Fraurud & Bijvoet 2004:412.)

3.3 Olika synsätt på ämnet

Den korta och ryckiga historia ämnet haft och den frihet som styrdoku-menten ger ämnet har bidragit till oklarheter och till varierande tolkning-
ar av hur ämnet ska implementeras. Det är framför allt två synsätt som utkristalliserar sig.

Som ovannämnda rapporter visar ser många lärare och elever ämnet som ett komplement till ämnet svenska och som ett stödämne som ska kompensera andraspråkselevens språkliga brister samt få eleverna att införlivas i den "svenska kulturen". Detta kan jämföras med det som Cummins beskriver som en assimilerande orientering (avsnitt 2.1.1), där monokulturen och enspråkigheten ses som det allenarådande.

Kursplanens intention är däremot en annan: ämnet ska vara ett självständigt kärnämne, jämställt med ämnet svenska. Målgruppen blir då andraspråkselever som kommit olika långt i sin språkutveckling i svens-ka. Inriktningen ska vara additiv och berikande. Skolan ska i görligaste mån inkludera elevens förstaspråk i skolan, tillvarata det eleven har med sig och redan vet, och lägga till något nytt, d.v.s. andraspråket. Dessa två

synsätt står delvis i konflikt med varandra, vilket visar sig i min undersökning.

4. Material och metoder

I föreliggande kapitel redovisar jag mitt material och undersökningens uppläggning och genomförande.

4.1 Informanter och datainsamling

De elever och lärare jag har intervjuat följer respektive arbetar på en speciell förgrening av samhällsprogrammet i en av Malmös invandrartä-taste gymnasieskolor. Alla förekommande namn på elever, lärare och skolledare har fingerats av forskningsetiska skäl. Eleverna fick hem ett informationsbrev om min undersökning och de fick också veta att det var frivilligt att delta. Ingen ville avstå.

Under läsåren 03/04 t.o.m. höstterminen 05 följde jag en grupp andraspråks elever på gymnasiet som deltog i undervisning i både svenska som andraspråk och modersmålssvenska. Programmet eleverna följer är en förgrening av samhällsprogrammet som 180 av skolans elever har valt. Det har en inriktning mot vad skolan kallar ”uniformsyrken”, exempelvis polis. Intagningspoängen läsåret 03/04 låg på en medelnivå i jämförelse med andra program. Andelen elever med utländsk bakgrund är ungefär 60 %.

Jag intervjuade sex elever vid tre tillfällen, i mars 2003 (CD I), i april 2004 (band II) samt i april 2005 (band III). Dessutom intervjuade jag två lärare i svenska, två i svenska som andraspråk samt en skolledare (band IV). Intervjuerna handlade i huvudsak om synen på och innehållet i skol-ämnet svenska som andraspråk (bil 2).

Mina informanter, som följde kursen i svenska som andraspråk A, kallar jag Vladi, Cessa, Khid, Adam, Lore, Peza och Mela. Adam var med på några av de lektioner som jag observerade, men p.g.a. hans ringa när-varo fick jag inte tillfälle att intervjua honom. Catrin var elevinforman-ternas lärare och Agnes var ytterligare en lärare i sva. Sara och Agnes var svensklärare på skolan och Karin var skolledare.

En enkät (bil 1) genomfördes i oktober 2003 i alla klasser inom samhällsvetenskapliga programmet och handelsprogrammet i Malmö kommun, med syftet att belysa ämnessyn samt frågan om varför elever väljer eller väljer bort sva. En presentation av aktuellt urvalstest kompletterar frågan om urval.

Jag granskade styrdokument i sva och jämförde dessa med modersmålssvenskans styrdokument för att utröna vilken syn på sva-ämnet dessa speglar. Fjorton lektionsobservationer hos elevinformanterna gjordes under läsåret 03/04 för att ta reda på hur undervisningen i sva kan se ut i förhållande till kursplanens intentioner.

Som utgångspunkt för en diskussion om sva-elevernas specifika behov i skrivundervisningen undersökte jag texter skrivna av två av mina informanter och jämförde dessa med texter skrivna av två enspråkiga elever. De fyra texterna var tagna från det nationella provet i svenska respektive svenska som andraspråk höstterminen 2005.

4.2 Metoder

Begreppet lärarforskare kan tolkas som om en forskare eller forskarstuderande forskar i sin egen undervisningspraktik. Kerstin Bergöö, forskare i svenska med didaktisk inriktning, skriver i sin avhandling att:

Lärforskning innebär att konfronteras med sin egen historia, att lyssna efter och acceptera dissonanserna i den och i gemenskapen med kolleger, studenter och andra grupper, allt i avsikt att bättre förstå sitt eget arbete. (Bergöö 2005:87)

Lärforskning innebär att man drivs av en vilja att förstå och eventuellt förändra något i sin egen verksamhet. Jag har sedan många år tillbaka funderat över vad för slags svenskämne som bäst gagnar olika elever och försöker utreda detta i min undersökning.

Som jag tidigare nämnt har jag under hela undersöknings- och analysprocessen varit verksam gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk och engelska samtidigt som jag varit forskarstuderande. Jag har inte forskat vare sig i min egen undervisning eller på min egen skola, men ändå haft en ständig närhet till skolvardagen och därmed ett inifrånperspektiv. Min roll som praktiker kan ibland ha gjort det svårt att hålla den nödvändiga distans som en forskare bör ha till sitt material och till sina

tolkningar. Litteraturforskaren Jon Smidt talar om den dubbla blicken, forskarblicken ”utenfra” och lärarblicken ”innenfra” (2004:230). Genom min lärarerfarenhet av undervisning i svenska och svenska som andraspråk i olika skolformer, såsom högstadie- och gymnasieskolor och även utlandsskolor, har jag en slags förförståelse och ”tyst kunskap” som jag tror är till gagn för undersökningen. Dock kan dessa erfarenheter också vara till nackdel, eftersom jag riskerar att känna prestige å ämnets vägnar samt fokusera enbart på de aspekter som ligger i linje med mina värderingar, där jag förbiser nya infallsvinklar och alternativa tolkningar. Att under hela tiden som forskarstuderande varit involverad i lärarvardagen, med bruset av elevers och kollegers röster, kan också ha gjort att jag har haft svårt att inta ett analytiskt avstånd, en distans till skolvardagen. Det alltför välbekanta skapar ofta närsynthet. Dock tror jag mig ha haft en medvetenhet om denna risk, vilket i viss grad eliminerar problemet i undersöknings- och tolkningsprocessen.

För att kunna söka svar på mina forskningsfrågor om berättigandet av ämnet svenska som andraspråk och om hur eleverna uppfattar ämnet genomförde jag en kvantitativ studie i form av en enkät. Denna står som en fond till de kvalitativa studierna som består av intervjuer, klassrumsobservationer samt elevtexter.

4.2.1 Enkät

Mitt övergripande syfte med enkäten är att ge en bild av vilka språkliga omständigheter andraspråkselever befinner sig i, varför elever väljer som de gör när de väljer mellan två svenskkurser och vilken kännedom om och attityd till ämnet svenska som andraspråk de har. De frågor jag vill få svar på är:

1. Hur ser elevernas språkliga bakgrund ut?
2. Vilket av svenskämnen läser eleverna i grundskolan respektive gymnasiet?
3. a. Har eleverna haft möjlighet att välja mellan svenskämnen på gymnasiet? Om så är fallet, varför valde en grupp elever bort sva?
b. Vilken information har de fått?
4. Vilken uppfattning har eleverna av sva?

De tre första frågorna utformades så att det fanns fasta svarsalternativ att välja mellan. Till de två sistnämnda frågorna fick eleverna skriva öppna svar.

Genom en enkät som komplement till de kvalitativa studierna har min undersökning alltså även en kvantitativ inriktning. En kvantitativ metod kombinerat med en kvalitativ kan ge en fylligare och mer nyanserad bild av andraspråkselevernas villkor. Gun Malmgren skriver att med ”kvantitativ metod söker man precision, med kvalitativ fångar man komplexitet” (1992:24). Den kvantitativa metoden kompletterar den kvalitativa på så sätt att den sonderar terrängen och ger en överblick över vad elever känner till om ämnet svenska som andraspråk och varför de väljer respektive inte väljer att läsa ämnet. En mer kvalitativ del finns inbakad i enkäten genom frågorna med de öppna svaren.

Min hypotes, som bland annat bygger på mina erfarenheter av arbete i skolan, är att det råder en stor brist på information om kärnämnet svenska som andraspråk. Detta försvårar elevernas möjligheter att göra medvetna val om vilket av de båda svenskämnen de ska läsa. Genom enkäten fick jag en samlad bild av situationen i Malmö vid en viss tidpunkt.

Enkäten besvarades av elever som gick i årskurs 1 på samhällsprogrammet och på handelsprogrammet på Malmös samtliga gymnasieskolor i oktober 2003. Valet av program motiveras av att de båda programmen speglar en mellannivå av populära program och att intagspoängen följaktligen låg på en genomsnittlig nivå. Tidpunkten för undersökningen, oktober månad, valde jag med tanke på att eleverna oftast då har gjort sina val mellan svenskämnen. Det sammanlagda antalet elever som gick på dessa båda program var vid nämnda tidpunkt 965 och enkäten besvarades anonymt av 687 elever (svarsfrekvens 71 %). Jag valde att skicka ut enkäten till alla elever för att inte ringa in ett alltför snävt urval av just andraspråkselever. Den utskickade enkäten skickades till mentorn för respektive klass med instruktion om att genomföra den under en lektion i oktober månad. Bortfallets (29 %) orsaker är för mig okända. Trots flera påminnelser fick jag inte tillbaka alla enkäter. Någon bortfallsundersökning har inte genomförts.

Av de 687 inskickade svaren uppgav 340 elever att de hade ett annat modersmål än svenska. Av dessa elever valdes de ut som hade bott i

Sverige i mindre än 10 år eller enbart talade sitt modersmål med föräldrarna. Kvar blev 273 elever. För att lättare kunna urskilja den grupp som kunde ha nytta av att läsa svenska som andraspråk delade jag in dessa elever i två grupper. Den grupp som uppgav att de lärde sig att läsa och skriva på svenska först kallas för S-gruppen och bestod av 145 elever. Den grupp som svarade att de lärde sig att läsa och skriva på ett annat språk än svenska först bestod av 128 elever och benämns A-gruppen.

Jag bearbetade materialet manuellt och valde ut de frågor som befanns vara mest relevanta för mina syften.

4.2.2 Intervjuer

Den kvalitativa forskningen är inte bara en mjukare metod i jämförelse med kvantitativa metoder, utan också ”förenad med en alternativ syn på social kunskap, mening, verklighet och sanning” (Kvale 1997:17). Här gäller det att tolka relationer istället för att fastställa mängden av objektiva data. Jag valde intervjuer för att komma nära mina informanter och för att försöka förstå hur de upplever sig själva i skolkontexten och för att intervjun är en form av social interaktion, där både forskaren och informanten deltar i en slags förhandling. Min avsikt med intervjuerna var att ge en bild av hur elever upplever sin skolsituation och andraspråksundervisningen i synnerhet. Jag ville studera enskilda fall och ge dem en röst. Genom intervjuer, med elever och andra aktörer i skolan, försökte jag förstå innebörden av deras tankar och erfarenheter och se sammanhang ur deras synvinklar.

Syftet med kvalitativa forskningsintervjuer, som ofta används i pedagogiskt syfte (Dysthe 1996, Hill 1995), är att bygga upp kunskap inom ett förutbestämt område. Eftersom situationen i en intervju är interaktiv och social, så påverkar min roll och position innehållet. Eleverna visste att jag var ”en vanlig svensklärare” och att jag arbetade som sådan (om än på en annan skola), även om jag bedrev forskarstudier. Kanske sågs jag också som en representant för majoritetssamhället, vilket också kan ha påverkat eleverna i våra samtal.

Kvale (1997:11f) skiljer på två olika typer av intervjuare. Den ena beskrivs som en ”malmetare” som gräver efter fakta och som inte tror att den intervjuade blir påverkad av intervjuaren. Intervjuaren som ”resenär”, vilken jag identifierar mig med, är en slags upptäcksresande som med sina samtal rekonstruerar en berättelse. Kunskapen finns i berättel-

sen som är i ständig rörelse och både intervjuaren och informanterna deltar i berättelsen (Kvale 1997:12).

Den form av forskningsintervju jag valde var en halvstrukturerad livsvärldsintervju som definieras som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale 1997:13). Jag hade formulerat ett antal grundfrågor i förväg, men under intervjuens gång fick informanterna prata så fritt som möjligt och på så sätt uppstod följdfrågor.

Jag började med att tematisera och planera mina intervjuområden och omvandlade mina forskningsfrågor till intervjufrågor. Informanterna valdes ut efter hur tillgängliga de och deras lärare var. Jag bestämde tid med mina informanter som informerades om undersökningen och om anonymitetsskyddet. Intervjuerna genomfördes på informanternas skola. Alla de intervjuade, i synnerhet eleverna, var öppna och positivt inställda och ingen nekade till att intervjun bandades. Efter varje intervju lyssnade jag på det inspelade materialet flera gånger och skrev av viktiga avsnitt, till en början utan några tillrättlägganden. Dock är nedtecknandet av en intervju trots allt en översättning, eftersom fenomen som oklarheter, osäkerheter och mimik försvinner.

Såväl lyssnandet som intervju-utskriften underlättade förståelsen av det sagda. Efter nedtecknandet analyserade jag mitt material efter mina forskningsfrågor, valde ut citat från intervjuerna och gjorde uttolkningarna. Mina tolkningar kan ha färgats av att jag befann mig inne i skolvardagen och skollivet.

Under denna process kunde jag utvärdera mig själv som intervjuare och samtalspartner och emellanåt uppfattade jag mig själv som alltför pådrivande och att jag sökte efter svar som jag förväntade mig att få. Som exempel kan nämnas att eftersom mina erfarenheter av skola och undervisning är att elever, och då i synnerhet andraspråkslever, endast i sällsynta fall får ge uttryck för sina livsberättelser, kan tolkningar av vissa svar påverkats av detta.

Vid återgivandet av citat i min empiritext har jag huvudsakligen använt mig av skriftspråksformer för att underlätta läsbarheten. Vid längre citat har jag använt mig av blockcitat, medan invävda är markerade med citattecken. /---/ betyder att något ord har utelämnats och /.../ markerar pauser.

4.2.3 Klassrumsobservationer

I en longitudinell studie följde jag mina informanternas undervisning i svenska som andraspråk under ett läsår och gjorde även intervjuer under det följande året. För att kunna observera såväl elever som lärare under lektionerna satt jag i ett hörn av klassrummet och förde anteckningar. Jag sökte mig till ”the blind spot in the scene” (Duranti 1997:101) för att märkas så lite som möjligt. Jag gjorde anteckningar om innehållet i undervisningen (och jämförde senare med min och lärarens tolkning av styrdokumentens intentioner), hur mina informanter agerade och deltog, och hur stämningen i klassrummet var. Eleverna var till en början nyfikna på min undersökning, men intresset avtog allteftersom läsåret framskred. Observationsanteckningarna renskrev jag efter varje lektionsbesök och oklarheter kontrollerade jag med lärare och elever vid följande besök.

4.2.4 Elevtexter

Jag har valt ut två av mina informanternas texter, vilka är lösningar av Nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, och jämför och karakteriserar dem i förhållande till två texter skrivna av elever som följer kursen i svenska B. De fyra eleverna har betyget godkänt från A-kurser.

Jag har alltså inte gjort någon djuplodande eller heltäckande analys av texterna, utan karakteriserat dem för att sedan kunna diskutera iakttagelserna i förhållande till mitt syfte, nämligen att studera vilka skriftspråkliga behov andraspråkelever kan ha. För att kunna göra detta har jag studerat olika språkliga nivåer, som stavning, ordval, meningsbyggnad, textbindning, disposition och stil. Dessutom har jag kortfattat sammanfattat texternas innehållsliga och textövergripande kvalitet.

När jag analyserat informanttexterna har jag inspirerats av performansanalysen, som är en lingvistisk metod för att beskriva hur ett andraspråk växer fram. Performansanalysen utgår från interimsspråksteorin som ser inlärarna som ser inlärarna som aktiva konstruktörer av det nya språket; inlärarna skapar egna regler och antaganden om det språk de håller på att erövra. Teorin bygger på att inlärarna på basis av det språk de möter successivt bygger upp egna regler, som från början i olika avseenden avviker från målspråkets normer, alltmer överensstämmer med målspråkets. Analysen tar i första hand fasta på vad inläraren klarar av att

förmedla och syftar till att ge en allsidig bild av en inlärares språkliga kompetens. Här har jag tagit fasta på den andra delen, nämligen att ge en allsidig karaktäristik. Bedömningsmodellen är utarbetad för grundskole-elever, men kan även utnyttjas på texter skrivna av äldre elever som är på god väg att tillägna sig ett mer avancerat språk (Bergman & Abrahamsson 2005).

II EMPIRISK DEL

5. Skolans perspektiv

För att kunna planera och genomföra en svenskundervisning som bäst gagnar andraspråkselever krävs en hög medvetenhet om andraspråkstillägnande. För att kunna avgöra behovet av undervisning i svenska som andraspråk måste man dessutom använda sig av relevanta och tillförlitliga diagnosmetoder. Några klara och entydiga kriterier eller instrument för att göra ett lämpligt urval står emellertid inte att finna vare sig i styrdokument eller i kommunernas skolplaner. I följande kapitel granskar jag Malmö gymnasieskolors urvalstest som användes inför läsåret 03/04 för att välja ut elever som bör läsa svenska som andraspråk.

Därefter återges intervjuer om urvalsprocess samt ämnessyn med skolans aktörer. Dessa är informanternas lärare i svenska som andraspråk, Catrin, samt ytterligare en lärare i sva, Agnes. Dessutom återges intervjuer med två svensklärare, Anna och Sara, som har elevinformanternas i sina respektive kurser i svenska samt informanternas skolledare, Karin.

De frågor som jag ville belysa med mina intervjuer var följande:

- Hur fungerar urvalsprocessen?
- Synen på svenska som andraspråk - varför behövs ämnet?

Resultaten från intervjuerna har sammanfattats i två teman – urval samt ämnessyn.

5.1 Ett exempel på urvalsförfarande

I gymnasieförordningen står det att en elev som har ett annat språk än svenska som modersmål får läsa svenska som andraspråk som kärnämne i stället för /modersmåls/svenska om eleven "behöver och önskar det". Vad som menas med elevens behov av svenska som andraspråk utreds inte. Väljer en elev att läsa svenska som andraspråk som kärnämne, kan hon eller han välja att läsa modersmålssvenska i sitt individuella val.

På gymnasiet ges det alltså endast rekommendationer, medan det i grundskolan är rektor som bestämmer om undervisning i svenska som andraspråk ska anordnas för en elev.

Hur går då urvalet till på gymnasieskolorna i Malmö? I alla klasser i årskurs ett diagnostiseras elevernas språkfärdighet för att se om elever behöver stöd i svenska eller om de bör välja att läsa svenska som andraspråk. I Utbildningsförvaltningens rapport (Malmö stad 2003) om läs- och skrivdiagnoser kan man läsa om syftet:

- att respektive skola skall kunna identifiera vilka elever som behöver individuell uppföljning och stöd
- att utbildningsnämnden skall få en överblick av och kunna jämföra resultat för resursfördelning etc
- att en bedömning av resultatens utveckling över tid skall kunna bilda underlag för beslut om övergripande åtgärder.

Här står ingenting explicit om skolämnet svenska som andraspråk, trots att testet i huvudsak används för detta ändamål på skolorna.

Mina elevinformanter fick ett par veckor efter skolstarten testa sin läsförståelse, läshastighet och stavning tillsammans med de övriga i den då sammanhållna svenskklassen. Läsförståelse och läshastighet diagnostiserades med hjälp av Sigfrid Madisons (2003) test. Texten eleverna skulle läsa bestod av ett utdrag ur boken "Delfinön" av Arthur C. Clarke. Efter en kort presentation av boken och av huvudpersonen följer sedan instruktioner till eleven:

Läs så fort ni kan, men ni skall samtidigt läsa noggrant. Tag gärna tiden. Räkna ord per minut. I berättelsen är det en del ord, som är tryckta med en parentes omkring. Det är alltså tre ord i varje parentes, men det är bara ett

av orden som är rätt. Ni skall välja ut det rätta och stryka under det. I texten finns 54 parenteser. Hoppa inte över någon parentes.

Läs nu de tre övningsexemplen och stryk under rätt ord.

Vintern kommer tidigt i år.

Dagarna blir (ljusare, kortare, längre).

Nätterna blir (korta, långa, varma).

Snön hopar sig i (drivor, bankar, revlar).

(Madison 2003:2)

Efter att eleverna läst det sju sidor långa utdraget (1756 ord) samt strukit under svarsord ska de skriva sin stopptid. Därefter får läraren utläsa hur många ord per minut eleverna läst och räkna ut antal fel. Resultatet vad gäller läsförståelse och läshastighet kan utläsas på en stanine-skala (stanine = en sammandragning av uttrycket ”standard nine”) med medelvärdet fem, som enligt Madison är en normalfördelningsskala utprövad på 118 elever på yrkesförberedande program i Gislaved (2001). Om de olika staninevärdena skiver Madison:

Staninevärdena 1 och 2 gällande läsförståelsen innebär oförmåga att se det enskilda ordets funktion i sammanhanget samt uppfatta relationer och ideér i framställningen. Staninevärdena 1 och 2 gällande läshastigheten relateras till bristande förmåga att snabbt varsebli, identifiera detaljer samt att rätt uppfatta hela ord. /___/

Elever med staninevärdena 1- 2 vid kartläggningen inom ett område måste få stöd och hjälp omedelbart samt ett skrivet individuellt program för framsteg och utveckling, utarbetat tillsammans med elev, vårdnadshavare och skola. Staninevärdena 3- 4 kräver insatser inom klassens ram. (Madison 2003:3)

Här står ingenting om elever som har ett annat modersmål än svenska, men testet används alltså som underlag för rekommendation att läsa svenska som andraspråk, tillsammans med en stavningsdiktamen.

Mina informanter fördelade sig alla mellan stanine 1 och 2, med något undantag. Enligt Madisons normalfördelningskurva låg 11 % av eleverna i årskurs ett i Malmö på detta stanineresultat, varav en övervägande del hade annat modersmål än svenska. Elever som följde kursen i modersmålssvenska låg mellan stanine 3 och 9. (Utbildningsförv., 2003).

5.2 Lärar- och skollärdarröster om urval

Urvalsförfarandet ser Catrin som ett problem. Testerna är dåliga, menar hon. Läsförståelsetestet är på tid, men tidsåtgången mäter inte om man kan eller inte kan. Man kan vara långsamläsare, men ändå behärska sitt svenska språk. Catrin tycker att man genom rättstavningsdiktamen inte heller kan finna de elever som behöver sva. Istället menar hon att eleverna bör få skriva fritt, utifrån sin fantasi. Därefter kan deras texter analyseras för att se huruvida de kan ha behov av att följa kursen i sva (Band IV).

Vid en andra intervju med Catrin drygt en termin senare säger hon att man på skolan nu gjort om urvalsförfarandet. Alla elever testas enligt den gamla metoden, men sedan får eleverna också två skrivuppgifter. En kort skrivuppgift baseras på en seriestrip. Den andra uppgiften består av att eleverna får läsa en kort novell med slutet bortklippt och efter läsningen får de skriva sina egna avslutningar på novellen. Lärare med utbildning i svenska som andraspråk får granska texterna och avgöra om eleverna bör rekommenderas att läsa svenska som andraspråk. Vill inte eleverna följa lärarens rekommendation och läsa ämnet bestäms ett möte med rektor tillsammans med föräldrar. Rektor informerar föräldrarna om vad eleven egentligen väljer bort och till slut är det få elever som inte vill följa undervisningen i sva, berättar Catrin. Hon säger sig ha lagt ner mycket tid på att förklara hur viktigt ämnet är och inlett många lektioner med att övertyga elever. Många av dem anser att de behärskar svenska språket tillräckligt bra och att de därför inte behöver läsa kursen i sva. Catrin anser att dessa elever behärskar svenska när det gäller vanliga samtal, men de behärskar det inte lika bra i läsförståelse och studier av andra ämnen.

Dock tycker hon inte att ansvaret för informationsspridningen enbart ligger på henne. ”Som skola ska man gå ut och visa värdet av att läsa svenska som andraspråk, att det är en förmån och ingen bestraffning” (Band IV).

Agnes är en ung, relativt nyexaminerad lärare. Hon gick grundskollärlinjen och läste svenska och engelska. Svenska som andraspråk kompletterade hon sin utbildning med i efterhand. Hon säger att hon känner sig som en innovatör och kunskapsspridare i svenska som andraspråk. När det gäller andraspråksfrågor säger hon att hon inte enbart undervisar elever, utan ibland också omgivningen i informella samman-

hang. På grundskolan som hon tidigare var på fanns det inte så många flerspråkiga elever som på den gymnasieskola där hon är nu. Hon berättar att det på hennes gamla skola inte fanns någon kunskap om vad ämnet stod för och många kolleger trodde att hon arbetade som specialpedagog.

När det gäller att försöka ta reda på vem som bör läsa svenska som andraspråk tror Agnes att performansanalysen är ett bra verktyg, även om det är som hon säger, ”ett hästjobb för pedagoger”, d.v.s. att genomföra analysen tar lång tid. Att göra det rätta urvalet är svårt och sva har en dålig klang för vissa. Överhuvudtaget menar hon att alla lärare behöver veta vad ett interimspråk är och vad det innebär. (band IV)

Karin är f.d. lärare och numera skolledare på elevinformerarnas gymnasieskola. Hon berättar att hon hjälper till att komplettera rekommendationsprocessen och att hon har en dialog med elever och försöker få dem att förstå vikten av att följa kursen i sva. En del elever och deras föräldrar vill inte välja sva och då är det viktigt att förklara hur viktigt ämnet är för eleverna. Lärarna i svenska och svenska som andraspråk arbetar tillsammans för att informera eleverna om skillnader mellan ämnen och skolan har inga större problem med att få elever att välja sva. Om det finns något motstånd hos eleven så tar det slut när de kommer till undervisningen, eftersom de där oftast får ett positivt bemötande, menar Karin. (band IV)

5.3 Sammanfattande analys och kommentar

Det urvalstest som mina informanter fick göra måste betraktas som olämpligt av följande skäl. Testet är inte utprovat eller normerat för elever på t.ex. samhällsvetenskapliga programmet, vilket mina informanter följde. Normeringsgruppen var i stället 118 elever på ett yrkesprogram i Småland, alltså en synnerligen liten grupp som knappast passar som jämförelsegrupp. Vilken språklig bakgrund dessa 118 elever hade framkommer inte.

Testet utgår från en enspråkig norm och är i första hand riktat till svenskfödda elever, för att bl.a. finna elever som kan ha dyslektiska problem. Det kan också beskrivas efter vad Cummins uttrycker som ”utformat efter den dominerande gruppens språk och kultur”. Att testa ord som t.ex. *drivor, bankar, revlar* ger knappast en rättvis bild av elevers läs-

kunnighet, och i synnerhet inte andraspråkselevens. Deras referensramar innehåller generellt knappast dessa ord och i så fall är de heller inte relevanta för att undersöka elevens läsförståelse. Frågan är om elever förstår vad uppgiften går ut på. Även om läshastighet inte är ett orimligt kriterium för att avgöra behov av sva-undervisning så är tidsfaktorn förvirrande för eleverna som undrar om det handlar om att läsa snabbt eller förstå det skrivna. För att överhuvudtaget få en bild av elevens läsförståelse måste texterna engagera eleverna, vilket bl.a. Iversen Kulbrandstads (1998) forskning visar. Dessutom måste en lämplig bedömning av elevens ordförståelse vara av vikt. Cummins (2001:134f) argumenterar med hänvisning till andra forskare (bl.a. Grabe 1988) för att ordförståelse är kärnan i läsförståelse och därför borde detta finnas med i en diagnosticering.

Lärarna menar att det bästa sättet för att finna de elever som kan gagnas av att läsa svenska som andraspråk är att låta eleverna skriva fritt och sedan studera deras texter med hjälp av performansanalys. Utöver detta förfaringssätt bör även ordförståelse vara av betydelse. Karin poängterar vikten av att ha en dialog med elever och deras föräldrar som är osäkra i sina val.

5.4 Lärar- och skollärdarröster om ämnessyn

Catrin menar att svenska som andraspråk är ett viktigt ämne för andraspråkselever, bl.a. för att vidga elevernas referensramar och begreppsvärldar. Skillnaden mellan de två ämnena är att i ämnet svenska har eleverna en viss gemensam referensram: ”Jag kan säga saker som de direkt uppfattar som roliga, tråkiga, eller vad det nu är, för att de riktigt undermedvetet förstår vad jag menar” (Band IV). Catrin tror inte att man behöver arbeta så mycket med språket i sig på modersmålssvenskan, utan att man där kan satsa på djupare diskussioner och analyser. Hon menar att andraspråksinlärarna inte har det abstrakta språket som hjälp att analysera texter. Det blir för svårt att sporra de duktigaste eleverna om en stor del av klassen inte har det abstrakta språket. Catrin menar att det är viktigt att ha ett ärligt förhållningssätt till elever och tydligt förklara för dem att de behärskar språket till en viss gräns och att de behöver komma längre. Detta är egentligen inget märkligt alls, eftersom de flesta som behöver sva inte har varit i Sverige så länge.

När Catrin har arbetat drygt två terminer ställer jag frågan till henne om ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet egentligen behövs.

Vissa referensramar finns medfödda i samhället på nåt vis, man har fått det från dagis, från föräldrar. Jag kan säga vissa saker i svenska, men inte i svenska 2. Där ligger problematiken. I sv 2 får vi tid att diskutera vad jag egentligen menar, de /andraspråkselever/ har svårare att förstå att läsa mellan raderna. Svenska elever kan läsa dåligt, inte vana vid att läsa, men ofta har de det här i ryggmärgen på nåt vis, vissa referensramar. /Sv2/gruppen är liten och i det ligger en styrka att man vågar fråga. Det vågar de inte i grupper om 25 elever, där många kan saker per automatik så att säga. Lugnare tempo. /.../ De har bott här ett tag, bra kommunikativ svenska och så, men läser man äldre ord, begrepp eller referensramar så ligger de efter av naturliga skäl. (band IV)

Catrin verkar övertygad om fördelarna med svenska som andraspråk som ett eget ämne. Däremot är hon fortfarande kritisk till att eleverna ska läsa två svenskämnen. Det blir en alldeles för tung arbetsbörda, menar hon.

Catrins elever, mina informanter, har modersmålssvenska som ett individuellt val. Får de IG i ett nybörjarspråk kan de istället tillgodoräkna sig det individuella valet i sina slutbetyg. Eleverna är grupperade i tre olika svenskklasser. Deras svensklärare, Sara och Anna, är i 30-årsåldern och båda har några års lärarerfarenhet. Sara har läst en termin svenska som andraspråk efter sin grundutbildning. Hon undervisar en annan klass i svenska som andraspråk. Denna kompetens kompletterade hon med för ”att komma åt elever som har problem” (Band IV). Den skillnad hon ser i sin undervisning mellan de två svenskämnena är att hon fokuserar mer på ord- och läsförståelse i sva. Eleverna tränar på att uttrycka sig muntligt och får sedan skriva ner det de pratat om. Det finns också ”specifika problem för ett speciellt hemland och då behövs en individuell undervisning som kräver en liten grupp och erfaren lärare”, menar Sara och syftar på skillnader mellan språk.

Sara vill betona att språket är oehört viktigt i alla skolans ämnen. För att andraspråkselever ska ha en reell chans till skolframgång borde de fokusera på det svenska språket och på sina modersmål. Det blir för kaotiskt med alltför många språk, i synnerhet nybörjarspråk, tycker hon. Sara påpekar också att sva har haft en negativ klang, men att den trenden har börjat vända. Nu tackar många fler elever ja till att läsa ämnet och kanske beror det på att skolan har många flerspråkiga elever vilket gör att

ämnet inte blir så särskiljande. Att andraspråkseleverna läser båda svenskämnen tycker Sara är bra, i synnerhet om flera moment ligger parallellt och samarbetet fungerar bra. Det är lättare om man själv är lärare i båda grupperna. Eleverna har med sig kunskaper från sva, vilket gör att de har bättre möjligheter att följa med i modersmålssvenskan. Catrins elever verkar ha fått bra självförtroende genom sva och det följer med dem i modersmålssvenskan, menar Sara.

Anna, som också har några av Catrins elever i modersmålssvenska, är av motsatt uppfattning när det gäller ”dubbelsvenska”:

Jag tycker inte att det riktigt funkar. Jag hinner inte hjälpa dem. Jag märker att de behövt hjälp med att förstå texter. Jag tror att de jobbar bra, men ibland är det svårt för dem att hänga med. (Band IV)

Anna menar att det är svårt att prata om gemensamma saker med andraspråkseleverna. De börjar från början i jämförelse med de elever som är födda och uppvuxna i Sverige. Catrins elever kan få kommentarer för att de andra tycker att de ställer ”fåniga” frågor. Även om det blir snälla skratt märks det att de inte känner sig hemma.

Sara och Anna tror att fler andraspråkselever behöver sva, men att många inte vill läsa det för att de tycker att det är stigmatiserande. Det är viktigt, menar båda, att uppgradera ämnet så att fler väljer att läsa det.

Att ha två skilda svenskämnen ser Agnes som nödvändigt. Den kulturella skillnaden mellan elever, gör att hon inte kan välja ut vilka texter som helst, utan de måste vara allmänt förståeliga för andraspråkselever. Grammatikundervisningen är viktig i sva, eftersom eleverna behöver ett redskap för att hantera målspråket så att de kan analysera både skrivna, lästa och muntliga texter. Enspråkiga barn behöver inte denna grammatikundervisning, eftersom de lärt sig språket som små. Begrepps- och ordförståelse är också ett viktigt moment inom sva. Agnes tillägger:

Dessa elever /andraspråkselever/ är inga tabula rasa, utan de har enorma erfarenheter som vi också måste ta fram och diskutera och se varandras likheter och olikheter utan att det ska bli negativt eller positivt.

I – Men detta kan man göra i en vanlig svenskklass också? Det blir ju berikande för alla?

A – Men inte i det långa loppet, progressionen stannar upp, kunskaper stannar upp, den gyllene medelvägen går inte. Jag måste vara trollkonstnär för att klara av att undervisa alla.

(Band IV)

Karin kan inte på något sätt se att ämnet är stigmatiserande. Hon menar att om man möter en majoritetskultur som ifrågasätter vem man är, varifrån man kommer, ens rätt att tala modersmålet kan det bli fråga om stigmatisering. Möter eleverna däremot ett förhållningssätt som visar att det är självklart att människor har många olika bakgrunder och ursprungsländer och som bekräftar elevernas modersmål och erfarenheter, uppfattar eleverna snart att ämnet svenska som andraspråk är ett bra sätt att arbeta med språket. Hon menar sedan att det är viktigt att uppmuntra eleverna till att läsa och studera sina modersmål så att de samtidigt utvecklar både sitt modersmål och målspråket. Om andraspråkseleverna läser t.ex. bosniska kan man alltid ta igen ett annat främmande språk som franska eller tyska senare i livet. Däremot är det betydligt svårare att reparera brister i sitt modersmål senare i livet, menar Karin. På hennes skola är flera tvåspråkiga vuxna anställda som har integrerats i samhället och de ska vara förebilder för invandrarungdomarna, vilka annars ofta saknas, påpekar Karin. Hur skolan bemöter elever är alltså en viktig faktor för skolframgång, menar Karin.

Problem med ämnet svenska som andraspråk är enligt Karin att det saknas kompetens. Ibland tvingas hon att anställa sva-lärare som har en kort eller ingen utbildning alls i ämnet. Att nya lärare är kompetenta i de båda svenskämnen är bra, men Karin tycker att det är viktigt att den som ska undervisa i sva har minst 60 p i ämnet, vilket än så länge är en utopi. Dock gav kommunen för ett antal år sedan tydliga signaler om att varje gymnasieskola ska ha minst en behörig lärare.

Karin menar att alla lärare måste få kompetensutveckling om språkets betydelse för deras ämnen. Det är ett prioriterat område att låta lärarna få insikt i hur viktigt det är med språkanvändning och språkutveckling i alla ämnen. (Band IV)

5.5 Sammanfattande analys och kommentar

Olika synsätt på ämnet kan urskiljas i intervjuerna, såväl en bristsyn som ett mer additivt synsätt.

Lahdenperäs (1997) studie visar att lärarna i hennes undersökning uppfattar att elevernas bakgrund är orsak till problem i skolan. Ann Runfors skriver i sin avhandling (2003) om hur lärarna i de skolor hon studerat verkar vara uppfyllda av ett patos som innebär att kategorin ”invandrarbarn” ska få hjälp med att nå upp till den eftertraktade normen ”det svenskfödda medelklassbarnet”. Lite av detta förhållningssätt kan även skönjas i mina intervjuer. För några av lärarna handlar undervisningen i sva framför allt om att kompensera brister, d.v.s. det Cummins kallar för ett subtraktivt införlivande. Att eleverna har ”problem” uttrycker Catrin och Sara, både explicit och implicit. Däremot ger Agnes uttryck för att hon tycker att undervisningen ska vara additiv, när hon säger att elevernas erfarenheter måste tas tillvara. Likaså poängterar Karin vikten av att lärarna bemöter och bekräftar eleverna på ett positivt sätt. Det förhållningssätt hon ger uttryck för liknar det Cummins kallar för ”empowerment”; eleverna blir genom undervisning och samspel med läraren synliggjorda och stärkta i sina identiteter.

Alla lärarna menar att sva fokuserar mer på ord- och begreppsförståelse än vad modersmålssvenskan gör. Av nyare forskningsresultat kan man sluta sig till att andraspråkinlärares fokus på ord- och begreppsförståelse är av stor betydelse (Ekberg & Haskå 2002, Enström 2004, Golden 1983, Vermeer 2001, Viberg 1993). Att vidga de svenska referensramarna för andraspråksspråks elever är också något som betonas i undervisningen, förklarar lärarna. Iversen Kulbrandstad (1998) menar att andraspråksinlärare kan sakna den förförståelse och de bakgrundskunskaper som eleverna från majoritetskulturen oftast har med sig i bagaget. Flera av lärarna betonar att det abstrakta språket behöver utvecklas för andraspråks elever. Problem med abstraktion är något som kan relateras till Cummins modell (se avsnitt 2.1.1): när kravet på abstrakt kunskap ökar måste eleverna få stöd i ett känt språkligt sammanhang.

Både lärarna och skolledaren betonar nödvändigheten av att andraspråks eleverna får utveckla sina modersmål, även om det sker på bekostnad av studier i ett främmande språk. Barn och ungdomar som utvecklar flera språk blir bättre problemlösare enligt forskningsrön, eftersom det finns positiva samband mellan flerspråkighet och kognitiva förmågor (Bain 1975, Cummins & Gulutsan 1974, Cummins 1978). Dessa studier handlar i huvudsak om barn som har god språkfärdighet i sina olika

språk och därför kan resultaten inte alltid tillämpas på alla andraspråks-
elever.

Sammantaget är alla de intervjuade eniga om att skolans personal i
allmänhet behöver fortbildning om tvåspråkighet och språkutveckling.
Detta behov utvecklas i en artikel av Holmegaard och Wikström (2004)
där de menar att om andraspråkslever ska kunna få samma förutsätt-
ningar som enspråkiga elever att lyckas i skolan ”krävs, parallellt med
undervisningen i svenska som andraspråk, en långsiktig och metodisk
satsning på en språkutvecklande ämnesundervisning” (2004:539). Språket
är det huvudsakliga redskapet och mediet för undervisning och därför
måste alla lärare stödja elevernas språkförståelse.

6. Elevperspektiv

Elevernas syn på ämnet svenska som andraspråk undersöktes dels genom en enkät som besvarades av elever i gymnasiets årskurs 1, dels genom intervjuer med sex elevinformanter.

6.1 Enkät

I detta avsnitt redovisas enkätundersökningens resultat vilket ger en bild av hur de språkliga omständigheterna kan se ut för elever med utländsk bakgrund, vilken svenskurs de läser, hur medvetet dessa elever gör sitt val av svenskurs samt vilken kännedom om och attityd de har till ämnet svenska som andraspråk. Som framgår av metodavsnittet (4.2.1) är de sammanlagt 273 eleverna fördelade på två grupper; A-gruppen består av 128 elever som först lärde sig att skriva och läsa på sitt eget modersmål och S-gruppen består av 145 elever som först lärde sig att skriva och läsa på svenska.

6.1.1 Elevernas språkliga bakgrund

I båda grupperna finns 30 språk representerade, varav bosniska, arabiska, albanska samt polska utgör de största språken. Följande tabell visar vilket språk eleverna i de två grupperna använde tillsammans med sina föräldrar och syskon.

Tabell 6.1.1 *Språkval i samtal med föräldrar och syskon*

	Modersmål	Svenska	Svenska + modersmål	Modersmål + annat språk	Modersmål + två andra språk	Ej svarat	Totalt
Språkval föräldrar grupp A	59 (46 %)		62 (48 %)	2 (2 %)	1 (1 %)	4 (3 %)	128 (100 %)
Språkval föräldrar grupp S	44 (30 %)	2 (1,5 %)	89 (61 %)	2 (1,5 %)	4 (3 %)	4 (3 %)	145 (100 %)
Språkval syskon grupp A	39 (30 %)	2 (2 %)	81 (63 %)		1 (1 %)	5 (4 %)	128 (100 %)
Språkval syskon grupp S	39 (27 %)	6 (4 %)	90 (62 %)		5 (3 %)	6 (4 %)	145 (100 %)

Tabellen visar att en majoritet av eleverna talar sina modersmål i sina respektive familjer. En stor majoritet, i synnerhet i grupp S (61 %), använder både svenska och sina modersmål med föräldrar och syskon. En förhållandevis liten grupp talar flera andra språk i sina familjer. Enbart svenska är det av naturliga skäl få som använder sig av.

Hur mycket svenska eleverna talar utanför skolmiljön och familjen framgår av följande tabell.

Tabell 6.1.2 *Svenska på fritiden*

	Mycket lite	Ibland	Ofta	Alltid	Ej Svarat	Totalt
Svenska på fritiden grupp A	10 (8 %)	24 (19 %)	59 (46 %)	32 (25 %)	3 (2 %)	128 (100 %)
Svenska på fritiden grupp S	0	0	55 (38 %)	90 (62 %)	0	145 (100 %)

En stor majoritet (62 %) av eleverna som lärt sig att läsa och skriva på svenska säger sig alltid prata svenska på sin fritid. Drygt en fjärdedel av eleverna i A-gruppen pratar mycket lite eller enbart ibland svenska på sin fritid, medan knappt hälften säger sig ofta prata svenska utanför skolan

och familjesammanhang. Av nästa tabell framgår att A-gruppen i hög grad har deltagit i modersmålsundervisningen (75 %) i jämförelse med S-gruppen där endast 30 % deltagit.

Tabell 6.1.3 *Deltagande i modersmålsundervisning*

Modersmålsundervisningen i grundskolan	Ja	Nej	Ej Svarat	Totalt
Grupp A	97 (75 %)	25 (20 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	43 (30 %)	102 (70 %)	0	145 (100 %)

6.1.2 Val av svenskämne

Vilket svenskämne eleverna läste i grundskolan respektive läser på gymnasiet framgår av nästa tabell, likaså vilken möjlighet eleverna hade att välja ämne på gymnasiet samt om information gavs om sva:s innehåll.

Tabell 6.1.3 Val av svenskämne

Svenskämne i grundskolan	Svenska	Sva	Ej svarat	Totalt
Grupp A	84 (65 %)	38 (30 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	127 (88 %)	18 (12 %)	0	145 (100 %)
Svenskämne på gymnasiet år 1	Svenska	Sva	Ej svarat	Totalt
Grupp A	91 (71 %)	31 (24 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	135 (93 %)	10 (7 %)	0	145 (100 %)
Möjlighet att välja kurs i sv på gy?	Ja	Nej	Ej Svarat	Totalt
Grupp A	64 (50 %)	58 (45 %)	6 (5 %)	128 (100 %)
Grupp S	63 (43 %)	82 (57 %)	0	145 (100 %)
Fått information om sva	Ja	Nej	Ej Svarat	Totalt
Grupp A	55 (43 %)	68 (53 %)	5 (4 %)	128 (100 %)
Grupp S	51 (35 %)	94 (65 %)	0	145 (100 %)

Av de 145 elever som lärt sig att läsa och skriva på svenska läste tio elever (7 %) svenska som andraspråk på gymnasiet och resten modersmåls-svenska. Av de elever som lärde sig att läsa och skriva på sina modersmål först läste 31 elever (24 %) svenska som andraspråk, medan övriga läste modersmållssvenska. Motsvarande siffror för grundskolan var att 12 % av eleverna i S-gruppen läste sva, medan 30 % av eleverna i A-gruppen läste sva.

På frågan om eleverna hade haft möjlighet att välja mellan att läsa kurserna svenska och sva svarar en knapp majoritet av de ihopslagna grupperna (140 nej = 51 %, 127 ja = 46 %, 6 ej svarat = 2 %) att de inte tyckte sig ha haft denna möjlighet. En klar majoritet av eleverna (162 nej = 59 %) säger att de inte fått någon information om ämnet svenska som andraspråk. Bland dem som svarat ja och säger sig ha fått information visar en majoritet på att de har uppfattat ämnet som ett stödämne, där det kan vara lättare att få ett bra betyg i jämförelse med svenska. Exempel på vanliga svar var: ”i sva får man mer hjälp”, ”är man osäker på svenska språket ska man läsa sva”, ”har man invandrarbakgrund har man chans att läsa sva” och ”man kan få bättre betyg i sva”.

Vanliga svar på frågan om varför eleverna valde bort kursen svenska som andraspråk visade att statusen för sva inte var så hög, att testresultat bestämde eller att ingen valmöjlighet hade getts. Exempel på vanliga svar var: ”Jag kan bra svenska. Och jag tycker att jag är värd vanlig svenska”, ”för annars står det i slutbetyget G i svenska två och det vill jag inte ha”, ”testerna visade att jag kunde läsa vanlig svenska” samt ”jag har ej valt bort. Visste inte att man kunde välja” och ”jag fick inte chansen att välja”.

I enkäten uttrycker flera av eleverna en nedvärderande syn på ämnet svenska som andraspråk, och/eller visar att de betraktar ämnet som ett stödämne. Om ämnets innehåll sägs t.ex. att det är ”lättare än svenska”, ”det är sämre”, ”det går långsammare”, ”man får lära sig samma sak som i vanlig svenska, fast mer sakta, tydligare och mer i egen takt” och deltagarna i ämnet beskrivs som ”dumma invandrare som inte kan någon svenska” och de som följer kursen ”skiter i skolan”.

6.1.3 Sammanfattande analys och kommentar

Hur mycket eleverna använder det svenska språket, hemma och på fritiden, kan ge indikationer på hur väl de kan tillgodogöra sig skolans undervisning och vilka möjligheter de har att välja att bli aktiva medborgare i det svenska samhället. Likaså kan användandet av elevernas modersmål säga något om deras möjlighet att bevara och utveckla dessa i det svenska majoritetssamhället samt att ha möjlighet till kontakt med sina respektive hemländer eller föräldrarnas hemländer. Enkätresultaten visar på följande tendenser i elevernas språkanvändning.

I A-gruppen talar 46 % och i S-gruppen talar 30 % sina respektive modersmål med föräldrarna. Då både svenska och modersmålet används i samtal med föräldrar blir resultaten 48 % respektive 61 %. Att användandet av svenska är större i S-gruppen är inte oväntat, eftersom denna grupp lärde sig att läsa och skriva på svenska först, vilket tyder på att familjen bott en längre tid i Sverige. Med syskon talar 30 % i A-gruppen samt 26 % i S-gruppen sina modersmål och då informanterna talar både svenska och modersmålet med syskon blir resultatet 63 % respektive 62 %. I grupp A är det tydligt att svenska oftare används parallellt med modersmål i umgänge syskon emellan, vilket kan bero på att föräldrarna i denna grupp inte varit så länge i Sverige och följaktligen kan mindre svenska i jämförelse med sina barn.

Tendensen är att modersmålet verkar ha en stark ställning, även om svenska också används, inom familjerna. Föräldrarna förmedlar sina förstaspråk i hög grad till sina barn. En stor del (75 %) av de elever som lärt sig läsa och skriva på sitt modersmål har deltagit i skolans modersmålsundervisning. Endast 29 % av eleverna i S-gruppen deltog. Här verkar tendensen vara att ungdomar som befäst sin svenska tidigt i mindre utsträckning använder sig av modersmålsundervisning.

På fritiden, utanför familjesammanhangen, är användandet av svenska större. Alla elever i S-gruppen och 71 % av eleverna i A-gruppen säger sig ofta eller alltid prata svenska på sin fritid.

Enkätresultaten visar på ett samband mellan att å ena sidan lära sig läsa och skriva först på sitt modersmål samt att tala svenska i mindre utsträckning och å andra sidan att välja att läsa sva. I S-gruppen läste 12 % av eleverna sva i grundskolan och 7 % valde att läsa ämnet på gymnasiet. I A-gruppen var motsvarande siffror 30 % respektive 24 %.

Resultaten visar att andelen elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet minskar i jämförelse med grundskolan. Anledningen kan vara att eleverna, när de uppnått godkänt betyg i sva i grundskolan, tycker sig ha en behärskning av svenska språket som gör att de kan tillgodogöra sig gymnasiets svenskkurs. Dessutom är det, som påpekats, rektor som avgör i grundskolan, inte eleven själv. En annan anledning kan vara, och som enkäten ger stöd för, att information om valmöjligheter och om ämnet är bristfällig. En knapp majoritet (51 %) av svaren från de båda grupperna visar att eleverna inte tycker sig ha haft möjlighet att välja. En klar majoritet (58 %) menar att de inte fått någon information om ämnet svenska som andraspråk. Har de fått information om ämnet har det beskrivits som ett stödämne.

Ytterligare en anledning till att intresset för att läsa ämnet minskar kan vara att eleverna väljer bort ämnet p.g.a attityden till det. Uttalandena visar på att det verkar finnas visst nedvärderande sätt att tala om sva bland ungdomarna. Marie Carlson (2003:23) skriver i sin avhandling att ”som individ är man ofta omedveten om diskursen, ’den kollektiva tankestilen’, men den utövar, om inte ett tvång över ens tankar, så ett gemensamt ramverk” som styr sättet att tala om något. Enkäten visar på en utbredd uppfattning om sva som ett stödämne och att attityderna till ämnet samt till dem som läser kursen är nedvärderande. Frågan är hur samhällets värderingar och sociala strukturer påverkar ungdomarna i deras synsätt.

6.2 Elevröster

I följande avsnitt redovisas och analyseras intervjuer med elever som läst kursen svenska som andraspråk. Samtliga elever läste svenska som andraspråk och följde kursen i svenska som individuellt val.¹³

Syftet med intervjuerna var att utröna hur informanternas flerspråkliga bakgrund och vardag ser ut samt hur eleverna ser på sin språkanvändning och tvåspråkighet. Frågor som varför informanterna väljer att

¹³ Elever på gymnasiet har rätt att läsa svenska som andraspråk både som kärnämne och som individuellt val och de kan, till skillnad från elever i grundskolan, läsa svenska parallellt. Det är författningsmässigt reglerat i gymnasieförordningen, kap. 5 § 2 respektive § 19.

läsa svenska som andraspråk och vilken syn eleverna har på ämnet svenska som andraspråk, samt huruvida de tycker att deras erfarenheter blir synliggjorda i undervisningen belyses också.

Jag har valt att inleda varje elevporträtt med informanternas egna presentationer, vilka de skrev till Catrin i inledningen av sin första gymnasitermin. Catrin ville att eleverna skulle skriva om sig själva; hur länge de har varit i Sverige, om sina modersmål och hemländer, om vilka fritidsintressen de har och vilken deras favoritmat är. Presentationerna skrevs med varierande engagemang och får tala för sig själva.

6.2.1 Peza

Hej Catarina och Catrin, hoppas allt är bra med er! Med mig är det bara bra, alltid glad, intresserad och älskar att kommentera om saker och ting...

Jag heter Peza och bor i X-stad. Jag är född i Ankar, Turkiets huvudstad, mamma är från Libanon och pappa är från Kurdistan/Turkiet. Vi pratar tre olika språk, kurdiska, turkiska och arabiska, men kurdiska pratar vi mest regelbundet och de två andra oregelbundet.

Jag har bott i Sverige sen jag var två år, alltså har jag bott här i ca 13 – 14 år. Först hatade jag skolan (från 1:an – 7:an), jag var hela tiden kaxig, bråkig och sket i alla läxor. Men tidigt i åttan insåg jag verkligen hur viktigt skolan egentligen är, jag fick tenta upp allt från grund till grund. Idag älskar jag skolan, jag har viljan att utbilda mig till polis. Men genom att kunna få viljan, måste man få kärlek från olika håll. Allt handlar om tre saker för mig.

1. Viljan
2. Kärlek
3. Samarbete

Jag brukar få väldigt stora menssmärter och detta kan påverka lektionerna, blir svettig, fryser, skakig och får jätte ont i magen och ryggen. Vi kan prata mer om mig muntligt.

Peza, 16 år, kommer från Kurdistan och har bott i Sverige sedan hon var tre år. Hon ger intryck av att vara en frimodig och öppen tjej, något som också speglas i hennes text. Hon kommer gärna och pratar med mig om allt möjligt, både om vad som händer henne privat och i skolan. Det är Peza som är mest medveten om min närvaro i klassrummet och därför inbegriper hon även mig i hälsningsfrasen.

Peza har gått i svensk grundskola i den grannkommun där hon fortfarande bor. Hennes mamma har aldrig gått i skolan och pappan har grundskoleutbildning från Turkiet. Båda föräldrarna arbetar sedan länge

inom restaurangbranschen. Eftersom den programinriktning hon ville gå på inte fanns i hemkommunen valde hon att pendla till Malmö. Ett första intryck hon fick av Malmö var att hon ”aldrig sett så många blattar som här i stan” (MD 1). Hon pratar kurdiska med sina sex syskon och med sina föräldrar som är från Turkiet. Hon tycker att det i vissa sammanhang börjar bli svårt att förklara sig på kurdiska. Svenska pratar hon nästan alltid med sina vänner. Trots svensktalande vänner och svensk grundskola tycker Peza fortfarande att kurdiska är hennes starkaste språk. Hon har tackat nej till studiehjälpen, eftersom hon inte tycker sig behöva det. Däremot är hon en av de få i gruppen som har modersmålsundervisning. Det enda tillfället hon läser på kurdiska är just när hon har modersmålsundervisning.

Hon tycker inte om att läsa böcker och har aldrig varit intresserad av det. Trots detta är hon den enda i gruppen som efterlyser mer skönlitteratur. Det hon läser på svenska förutom skoltexter är dags- och kvällstidningar och hon läser flera varje dag. Metro läser hon varje morgon och en dagstidning och några kvällstidningar somliga dagar. Ibland ser hon textade TV-program. Hon tycker om skrivuppgifterna på Catrins lektioner och tycker att hon utvecklar sitt ordförråd när hon skriver. Men hon vill ha mer respons på sina skrivuppgifter. Hemma skriver hon mycket, ”jag tycker om att skriva berättelser. Jag skriver hemma. En gång 14 sidor...Vill skriva om hur livet egentligen är. Ibland dikter. Till mig själv. På kurdiska eller svenska” (MD 1). Hon både chattar och SMS:ar på svenska, precis som de övriga intervjuade.

Peza menar att det var läraren i svenska som tyckte att hon skulle läsa svenska som andraspråk efter att ha analyserat hennes testresultat. Detta tyckte Peza kunde vara bra, eftersom hon

tänkt mycket på högskolan och svenska högskoleprovet senare. Jag vill verkligen utveckla min svenska för att i början var det ju så att vi går ju vanlig svenska och då har press så in i helvete...alltså svenska hos Kristin /läraren i modersmålssvenska/ ibland kan det kännas så att hon inte kan tvinga mig till detta egentligen för att man får inget betyg i det ändå men så tänker man som så att det är ju för mitt eget bästa. (ibid)

Peza berättar att hon känner att hon förbättrar sin svenska och på frågan om hon vet något om skillnaderna mellan de båda svenskkurserna säger hon:

- P** – Vad jag vet? Alltså, jag tycker, jag känner att jag kan mer när jag går svenska 2, men så vanlig svenska så känner jag att läser jag så kan jag det, men ibland känns det som, shit, jag kan inte det.
- I** – Så du känner dig mer säker på dig själv när du läser svenska som andraspråk?
- P** – Mmm, svenska 2.
- I** – Kan du berätta lite mer om hur det är i de olika kurserna och varför du tror det är så?
- P** – Alltså svenska 2, jag har haft det förut och när jag går svenska 2 så är det, hon går igenom saker man redan har gått igenom, eller ja, eller genom och genom så, men ändå det handlar mycket om att skriva alltså motivera egna tankar. Alltså helt eget, inte hålla på med en uppgift i boken. Så jag är mer duktig på att motivera mina egna tankar.
- I** – Så du tycker att du mer får komma till tals, alltså att ge uttryck för dina egna tankar i svenska som andraspråk? Men i svenska som andraspråk jobbar ni också med boken?
- P** – Men det är ju ändå liksom /.../ visst jobbar vi med boken, men vi motiverar egna tankar. Hur ska jag säga, i vanlig svenska så kanske vi läser någon bok och så ställer man någon fråga och så ska man skriva vad det stod.
- I** – Vet du nåt mer om skillnaderna?
- P** – Hur ska jag säga /.../ jag känner inte så, men ytligt i svenska 2 vågar jag prata mer och så.
- I** – Varför vågar du prata mer?
- P** – För jag känner mig, hur ska jag säga, i vanlig svenska känner jag, tänk om jag säger nåt fel nu, då kommer hela klassen börja skratta.
- I** – Är det för att det du säger är fel eller för hur du säger det?
- P** - Hur jag säger det.
- I** - Är det för att det du säger låter annorlunda, är det det du menar?
- P**- Fast det är inte bara med svenskan. Det är med SO-ämnena också, alltså vi hade väldigt många muntliga /---/ och det stör jag mig mycket på.
- (MD I)

Drygt en termin senare frågar jag henne hur det är att läsa de båda svenskämnen. Hon tycker att hon har stor nytta av svenska som andraspråk. Speciellt grammatiken hjälper henne att förstå språket menar hon, och hon märker att hon utvecklar sin svenska, i synnerhet när hon kommer hem och pratar med sina kompisar. Överhuvudtaget tycker hon att det är hennes vänner som bidrar mest till hennes utveckling av det svenska språket. I svenska som andraspråk är det bra att Catrin noga går igenom saker, men hon vill läsa mer om författare och deras liv och litteratur. När det gäller modersmålssvenskan säger hon att hon ”sitter där som ett frågetecken. Glömt vad vi gör och vad vi gjort” (Band II). Ändå tycker hon att det är bra att läsa båda svenskämnen, förutom att svenska

som andraspråk ligger på dåliga schemapositioner som tidiga morgnar och sena eftermiddagar.

När det gäller skolarbetet i stort tycker inte Peza att hon får den hjälp hon anser sig behöva. Hon tycker allt går för fort, både vad gäller ord som hon inte förstår och olika ämnessammanhang. Varför ber hon då inte lärare eller kamrater om hjälp? Hon svarar att ”jag vill inte fråga, de vill inte bli störda” (Band II).

Vid det tredje intervjutillfället berättar Peza att hon har slutat med modersmålssvenskan och istället valt att koncentrera sig mer på studier i sitt eget modersmål. Hon har börjat uppskatta det alltmer, förklarar hon. Hon berättar också att det enda tillfället hon tycker sig ha fått möjlighet att prata om sina kunskaper och erfarenheter är inom ämnet religionskunskap, där hon har berättat om muslimska seder. Annars säger hon att det känts som om det är bäst att ”knipa käft och göra det du ska i skolan” (Band III).

Peza är stolt över att vara flerspråkig. Att kunna svenska, turkiska, kurdiska och arabiska måste vara en tillgång, menar hon. Nackdelen är att hon ibland blandar ihop språken. Får hon barn vill hon att de självfallet ska lära sig svenska, engelska och ”det vore roligt om de får lära sig kurdiska och turkiska”. I framtiden vill hon göra lumpen och sedan söka in till Polishögskolan. (Band III)

6.2.2 Vladi

En portret av mig själv

Jag spelar fotboll, springer och läser ganska mycket.

Jag kommr från Kososvo. Där har jag bott i hela mitt liv fram till 2000.

Mitt modersmål är Albanska.

Mitt favoritmat är kebabpizza.

Hur länge har jag boot i sverige?!

Jag har boot i sverig nästan tre år.

Först bodde jag i Landskrona sedan flyttade jag till Malmö. Nu bor jag i Kroksbäck i Malmö.

Vladi september 03

Vladi är 19 år och har varit tre år i Sverige. Han ger ett moget och allvarligt intryck och verkar vara studiemotiverad. Han är till en början misstänksam mot min undersökning och undrar vad den ska vara bra för. Efterhand verkar han åtminstone acceptera mina frågor och deltar alltmer aktivt i våra samtal.

Vladi kommer från Kosovo. Hans pappa har högskoleutbildning och hans mamma har gymnasieutbildning från Kosovo. De läser nu svenska. Vladi säger utan att tveka att albanska är det språk han kan bäst. Hemma pratar han alltid albanska, men oftast svenska med sina kamrater. Det är hans kamrater som bidrar mest till hans utveckling i svenska, tycker han. Det är främst genom dem han lär sig nya ord. Vladi läser både böcker och en dagstidning, oftast varje dag, samt textade TV-program. Han läser ingenting på albanska och har tackat nej till både studiehandledning och modersmålsundervisning. Istället valde han att läsa spanska. Vladi menar att han inte kommer att glömma sin albanska. Han skriver på en text hemma på albanska och översätter till svenska ”om något jag själv varit med om. Om krig” (MD I). I skolan efterlyser han mer respons på sina texter.

Efter att ha gått tre terminer på IVIK (Individuellt program introduktionsutbildning) fortsatte han på IVBG, ett individuellt program som en förberedelse inför det gymnasieprogram han nu går på. Han tycker att det var ”skolan” som bestämde att han skulle läsa svenska som andraspråk och modersmålsvenska. Han säger sig behöva båda ämnena för att lära sig svenska, eftersom han varit så kort tid i Sverige.

Om skillnaderna mellan de båda kurserna vet Vladi ingenting. Han tycker sig få mer hjälp med språkförståelse i svenska som andraspråk, medan svenska är svårare för honom. Huruvida han får betyg i båda kurserna vet han inte, men det är svenska som ger behörighet till högskolan, påstår han.

På lektionerna i svenska som andraspråk säger Vladi att han vågar yttra sig mer. ”Man känner sig lite bättre när man vet att alla de andra är på samma nivå som jag. Jag kan mycket med den hjälp jag får av svenska som andraspråk” (Band II). Om kursen Svenska A, som Vladi tycker är svår, säger han att där ”kan man förstå hur en svensk känner sig, genom att se hur de andra betar sig och gör, hur de pratar” (ibid). Överhuvudtaget ställer sig Vladi positiv till att läsa två svenskämnen och säger sig få ”mer kunskaper i språket”. I övriga ämnen tycker han att han får hjälp av

de flesta lärare och kamrater när det är ord eller sammanhang som han inte förstår. (Band II)

Jag träffar Vladi återigen när han läser andra terminen i svenska som andraspråk kurs B. Han har slutat med den vanliga svenskan för att han vill koncentrera sig på sva, mycket för att han vill få ett bättre betyg. Han menar att det är först nu som han förstått att det är det ämnet som räknas när han ska söka till högskolan. Tidigare sa lärarna olika saker om behörigheten, berättar han.

Han har aldrig berättat något muntligt om sitt liv, sitt forna hemland, sitt språk eller sina erfarenheter i skolan och ingen har frågat efter det heller, säger han. Däremot har han skrivit om sitt liv i några uppsatser och även privat. Vladi ser sig själv som alban och verkar vara stolt över detta. Han menar att även om han också är svensk, kommer ingen att kalla honom det.

Precis som tre terminer tidigare menar Vladi att hans starkaste språk är albanska, men han kallar sig också för tvåspråkig. Han har slutat att läsa spanska, eftersom det blev för krävande med den stora betoningen på grammatik. Istället deltar han i undervisningen i sitt modersmål. Vladi ser enbart fördelar med sin tvåspråkighet. Att kunna språk är kunskap, menar han, och med flera språk kan han kommunicera med fler människor. När han söker jobb är det också en fördel, eftersom det nuförtiden kan finnas många nationaliteter på en arbetsplats.

Vladi förutspår att han kommer att tillbringa några år i Spanien och England innan han söker till Polishögskolan i Sverige. Han har många bekanta i Europa och spanska och engelska vill han lära sig i målspråksländerna. Får han barn i framtiden ska de först och främst kunna albanska och sedan svenska. (Band III)

6.2.3 Cessa

– Cessa

Jag heter Cessa. Jag kommer från Ungern. Jag har bott i Sverige i 4 år. Jag gick i Xskolan innan. Jag bor med min mamma och mina 4 syskon. Min pappa är kvar i Ungern. På fritiden brukar jag vara med kompisar o med min pojkvän. Jag bor på Rosengård just nu. Jag gillar inte att börja läsa böcker men när jag har börjat så kan jag inte slutta läsa. Brukar hålla på med datan på kvällarna. Hemma brukar vi prata både ungerska och svenska. Jag är kristen. Brukar äta det mesta. Vi flyttade till Sverige för att min mamma hade träffat en man här. Så vi reste hit med vår bil.

Cessa är 16 år och kommer från Ungern och har bott i Sverige i fyra år. Hennes pappa är kvar i Ungern. Hennes mamma har grundskola och arbetar som städerska. Cessa gick först i förberedelseklass och sedan tre år på högstadiet, där hon läste svenska som andraspråk. Hemma pratar Cessa ungerska med sin mamma, svenska med sina syskon och svenska med mammans nye man som har ett annat modersmål som Cessa inte förstår. Pojkvännen är svensk. Den enda som Cessa pratar ungerska med är sin mamma och hon är rädd för att glömma sitt modersmål. Hon hade studiehandledning i ungerska under årskurs nio, men nu på gymnasiet vill hon inte ha det längre. Det finns ingen anledning, tycker hon. Hon inser dock att det är motsägelsefullt, eftersom hon egentligen inte vill glömma sitt språk, men hon tycker sig inte ha ork. Fler språk än engelska och svenska mäktar hon inte med. Hon läser aldrig på ungerska. På svenska läser hon Metro varje dag och ibland romaner som hon lånar på biblioteket. Hon kan inte avgöra om ungerska eller svenska är hennes starkaste språk, trots att hon endast varit i Sverige i fyra år. Både skolan och kamraterna hjälper henne att utvecklas i svenska.

Cessa tycker det är roligt att gå på gymnasiet. Hon är ambitiös och lägger ner mycket tid på skolarbetet. Hon säger att hon har lärt sig mycket, inte minst nya ord i alla ämnen. Överhuvudtaget sker det en ämnesförjupning på gymnasiet i jämförelse med högstadiet, menar hon. Det svåraste ämnet är matematik, eftersom takten är för hög. Det ämne hon tycker bäst om är svenska som andraspråk.

Jag tycker om att gå dit. Vi är inte så många, och så kan vi prata om vad som helst utan att ja, utan att några andra säger nånting, eller /jag/ blir retad eller nånting sånt. (MD I)

Cessa menar att det var hon själv som valde att läsa svenska som andraspråk. Efter testet rekommenderade även läraren henne att välja svenska som andraspråk. Hon bestämde sig för att prova och hon tyckte om kursen och fortsatte. På frågan om vad hon tycker om att läsa båda svenskkurserna säger hon:

C – Jag tycker att det är roligt för jag lär mig mycket mer här på svenska 2, än vad jag lär mig i svenska vanligt.

I – Vilka är skillnaderna tycker du?

C – Ja, det är skillnad för vi håller på med lite svårare saker på vanlig svens-

ka. Och här /sv2/ får vi göra vad vi vad har svårt med och så.
I – Vilket av de här två ämnena tycker du ger dig mest och hjälper dig mest?
C – Svenska 2.
I – Varför?
C – Ja /.../ jag får ju svar på mina frågor. Det som jag inte kan lär jag mig.
I – Och den möjligheten får du inte lika mycket i vanlig svenska?
C – Nej
I – Varför tror du det är så?
C – För dom andra svenska barnen kan ju mycket mer och man vågar ju inte fråga, alltså så och så. Men här /sv2/ kan man ju fråga om allt som man inte kan.
(MD I)

Efter drygt en termin frågar jag Cessa vad ämnet svenska som andraspråk tillfört henne sedan vi samtalade sist. Hon upprepar att hon vågar yttra sig mer och att hon lär sig mycket ”som behövs i den andra svenskan. Svåra ord till exempel. Det som man inte hinner på den vanliga svenskan kan man fråga här och gå igenom det så att man förstår det bättre” (Band II). Hon tycker att hon i en liten grupp får möjlighet att fråga läraren mer. I modersmålssvenska lär hon sig mer ”om hur allting är i Sverige och vad som händer i Sverige” (ibid).

Inför andra året på gymnasiet väljer Cessa bort svenska som andraspråk och en bit in på det andra året slutar hon skolan. Varför får jag inte svar på, ingen ansvarig på skolan verkar ha kännedom om anledningen.

6.2.4 Lore

Lore

Jag heter Lore, och är 17 år bor i Hermodsdal. Som intress tränar jag boxning i Z. Jag e kurd och kommer från Kurdistan.

Favoritmat.jag äter allt möjligtdet är inget spesial.

Jag kom till sverige 1998.

Lore är sjutton år och har bott i Sverige sedan han var tolv år. Han kommer från Kurdistan och pratar kurdiska. I fyra år har han gått i svensk grundskola och sedan har han gått ett förberedande gymnasieår (IVBG).

Lores mamma har endast gått två år i skola i Kurdistan och har aldrig haft ett yrkesarbete i Sverige. Pappan har en yrkesutbildning från hemlandet och arbetar här nu. Med vad berättar inte Lore. Kurdiska pratar

han med sin familj och med några kamrater. Det är hans starkaste språk, menar han. På träningen i boxning har han många kamrater som inte pratar kurdiska, så därför blir det en hel del svenska för honom på fritiden. Det känns bra, säger han.

Lore berättar att han läser i perioder, speciellt tidningar som Metro. Dagstidning har de inte hemma, så den köper han då och då. Romaner lånar han ibland på skolan. Förutom lösningar på skoluppgifter skriver Lore sällan. Det kurdiska språket utvecklar han genom modersmålsundervisning och det är endast då han läser på kurdiska. Han läser då mycket om sitt hemland. Studiehandledning har han tackat nej till, eftersom han inte anser sig ha tid till det.

Om anledningen till att Lore läser svenska som andraspråk säger han: ”Det var inte jag som valde det. Skolan sa att du får ha svenska 2, men du måste ha vanlig svenska också. Jag tyckte det var bra att ha båda” (MD I). Den enda skillnaden han kan komma på är att det är mer grammatik i svenska som andraspråk, annars vet han inget om skillnaderna. Vilket av svenskämnen som ger högskolebehörighet känner han inte till.

Efter drygt en termin säger Lore följande om svenska som andraspråk:

Det är bättre för oss, vi lär oss mycket mer. Bra att läsa båda svenskämnen, jag behöver det. I svenska 2 lär vi oss mer om allt, det är annorlunda svenska jämfört med vanlig svenska. Mer hjälp med att skriva. (Band I)

Han tycker att utvecklingen i det svenska språket nu går utmärkt. Både kamrater och skolan betyder mycket. När det gäller språket i övriga skolämnen tycker Lore att han får en del hjälp, men inte tillräckligt. Det tar mycket tid för honom att slå upp ord och lära sig själv menar han. (Band I)

Vid det tredje intervjutillfället säger Lore att han nu tycker att det är lite roligare att läsa kurs B i sva: ”intressantare nu, innan lärde jag mig inget av all grammatiken i A-kursen” (Band III). Han har fått tillfälle att berätta om sitt liv och sina erfarenheter för läraren i samhällskunskap och historia, men inte för hela klassen. Sitt kurdiska språk har han aldrig berättat om. Dock har han fortsatt med sin modersmålsundervisning och tycker sig ha förbättrat sin läskunnighet på kurdiska.

Han vill varken kalla sig kurd eller svensk eftersom han tycker sig vara något mitemellan. Han tycker inte att han är tvåspråkig, eftersom

han varken kan svenska eller kurdiska så bra. I framtiden vill han flytta till London där han har kusiner. Han vill lära sig engelska och tycker att det ska bli intressant med en framtid i England.

6.2.5 Mela

Hej!

Mitt namn är Mela och jag har precis fyllt 16 år. Jag bor här i Malmö på Apelgård. Jag bor med min mamma. Två syster har jag men båda är gifta och har var sin söt dotter. I Sverige har jag bott i snart 12 år. Jag kom som 4 åring till Sverige. Min pappa försvann i kriget så nu vet vi inte om han lever eller ej. Jag är född i Bosnien. Hemma med min mamma brukar jag snacka bosniska fast jag blandar in svenska ord för ofta. Med mina vänner och syskon snackar jag svenska nästan hela tiden.

Jag brukar inte göra så mycket på fritiden.

I första hand är det läxorna som gäller. Jag umgås med vänner, men nu när jag kommit in på program så måste jag börja träna något. Har funderat på fotboll, men det får vi se.

Favoritmat hmmm jag vet inte riktigt.

Hamburgare är gott. Ahh när man är hungrig, så är allt gott. Men hamburgare är min favoritmat, tror jag. Hehe

Nu får du ha det så bra!

MVH Mela

Mela, 16 år, är ursprungligen från Bosnien och har bott i Sverige sedan hon var fem år och gått i svensk grundskola. I intervjun säger hon att hennes pappa dog i kriget. Mamman har ingen utbildning och arbetar sedan länge som städerska. Den bosniska hon använder är den hon pratar med sin mamma, blandat med svenska ord. Svenska pratar hon alltid med sina syskon. När hon var mindre hade hon många bosniska kamrater, men nu har hon vänner från flera länder och med dem pratar hon svenska. Utan att tveka säger hon att svenskan är hennes starkaste språk. Bosniska kan hon inte läsa och någon modersmålsundervisning har hon aldrig velat ha. Studiehjälpen på bosniska hade hon en kort period, men slutade eftersom hon inte trivdes med läraren.

Utöver läxor läser hon inte mycket hemma. Hon skriver dikter på svenska; ”för skojs skull till mig själv. Skriver om viktiga händelser” (MD I). I skolan vill hon skriva rapporter och andra texter som kan vara viktiga i ett framtida yrkesliv.

När jag frågar henne varför hon valde att läsa svenska som andraspråk säger hon:

M – Jag hade inget val, för vi gjorde ju testet och så visade sig att jag behövde svenska 2. Min stavning var bra, men det var något som fattades.

I – Så det är skolan som har påverkat dig till detta val?

M – Ja

I – Och vad tycker du om detta? Om att läsa två svenskkurser?

M – Alltså, på ett sätt är det ju jättebra, för man får chansen att lära sig mer, men de har gjort det så krångligt.

I – På vad sätt?

M – Alltså just nu, så har min klass fått mer lektioner i den vanliga svenskan. Så vi har typ sju lektioner svenska per vecka och det är för mycket. Och så får vi betyg där också och så får vi betyg här. Och det känns som de flesta flappar på svenska 2 och för skojs skull går de dit...

I – Vilka är skillnaderna mellan de här två kurserna tror du?

M – Alltså jag tycker inte att det finns någon skillnad.

I – Du kan alltså inte se någon skillnad?

M – Nej. Alltså just nu jobbar vi med något som vi jobbat i grundskolan med i svenska 2 och i vanlig svenska så fortsätter vi bara framåt. Här /sv 2/ går vi tillbaka just nu i alla fall. (MD I)

Vid nästa intervjutillfälle är Mela lite mer positivt inställd till skolämnet svenska som andraspråk. Det är lättare att yttra sig där och ”vi lär oss mer. Fast här är stökiga elever som tror vi är här för att leka” (Band II). Någon skillnad mellan de båda svenskämnena kan Mela inte märka, förutom att de lär sig mer om grunderna i språket i sva. Hon säger nu att hon behöver båda svenskkurserna, eftersom ”man får det lättare sedan. Inte säker att vi kommer in lättare på högskolan, tror att det blir svårare med sv 2” (ibid). Dock uttrycker hon en negativ sak med modersmåls-svenskan:

I vanlig svenska så retas de för vissa ord jag säger. Tidigare gått på R /invandrartät skola/ där alla var lika. Nu är det bättre att hålla käften och inte säga något.

(Band II)

Att hon känner sig utpekad vidhåller Mela när jag intervjuar henne för tredje gången vårterminen 05, när hon följer B-kursen. Hon tycker fortfarande att det är bra att läsa båda svenskkurserna, men upplever att hon blir påhoppad om hon uttrycker sig felaktigt. Eftersom Mela tycker att hennes språk ständigt får negativa kommentarer har hon fortsatt att vara tyst under svensklektionerna. När hon undrar över något frågar hon helst läraren efter lektionen eller så skickar hon frågan via mejl.

B-kursen innehåller mer historia och litteratur, vilket är roligt enligt Mela. Det som kan vara svårt är alla ord i litteraturen som hon inte kan, men det blir lättare allteftersom. Någon litteratur från hennes eget hemland har de inte tagit upp i undervisningen. Inte heller tycker Mela att hon i skolan överhuvudtaget fått berätta om sitt hemland, sin kultur eller sina erfarenheter. ”Jag hade gärna hört mer om andras liv och länder. Man lär sig ju av andra” (Band III).

Trots att Mela har bott elva år i Sverige anser hon sig vara bosniska. Hon är uppvuxen med den bosniska kulturen och hon är muslim. Hon vidhåller att svenska är hennes starkaste språk och hon säger att hon är tvåspråkig och menar att det nästan bara finns fördelar med detta. Men att vara tvåspråkig kan också ses som något negativt. Hon blir betraktad som utlänning och ofta har utlänningar dåligt rykte för att några av dem är kriminella. Många kan inte svenska, menar hon och säger: ”och just nu i detta sammanhang i Malmö tror jag att nackdelarna har ökat”. (Band III)

6.2.6 Khid

Hej!

Jag heter Khid och kommer från Libanon och har varit i Sverige sedan 1990. Jag har bott i många olika ställen i Sverige från Småland till Skåne. På fritiden brukar jag vara med kompisar och prata lite socialt spelar fotboll då och då. Jag pratar arabiska hemma och min favoritmat e lasange. Jag har inte så mycket fritidsintressen mer än att styrketräna. Just nu pluggar jag i Malmö och pendlar varje dag till skolan från X-stad.

Khid är nitton år och kommer från Libanon. Han kom till Sverige som treåring och har alltså alltid gått i svensk skola. Khids mamma har högskoleutbildning från Libanon, men är nu sjukskriven. Pappan arbetar på en restaurang. Han har yrkesutbildning, men vilken verkar inte Khid veta. Khid tycker att arabiska är hans starkaste språk, även om han inte kan läsa och skriva arabiska. Arabiska pratar han alltid med sina föräldrar, syskon och många vänner. Det var Khids lärare från grundskolan som tyckte att han skulle välja kursen svenska som andraspråk. Han känner sig nöjd med att på gymnasiet läsa båda svenskämnen, även om det

är krävande: ”Jobbigt ibland, men jag behöver det, lär mig mer, lär mig mer om livet i Sverige” (MD I). Några skillnader känner Khid inte till, eftersom han säger att han aldrig läst den vanliga svenskan, utan alltid läst svenska som andraspråk. Den enda skillnad han hittills märkt är att undervisningen fokuserar mer på grammatik i sva och det hjälper honom att förstå språket. Dessutom får han lära sig fler ord. Khid tycker att ordkunskapen hjälper honom att förstå texter i andra ämnen, som t. ex. SO där han har problem med textförståelse.

Studiehandledning och modersmålsundervisning har Khid valt bort eftersom han tycker att det räcker med att prata och förstå arabiska muntligt. Svenskan tycker Khid utvecklas på ett bra sätt och i jämförelse med sina släktingar lär han sig mycket mer svenska. Det är hans svenska vänner och skolan som hjälpt honom att lära sig svenska. Läser på svenska gör han varje dag, säger han. Metro läser han på bussen och ibland läser han andra svenska tidningar. Skriver på svenska gör han sällan hemma, förutom SMS till vännerna. Khid vill gärna skriva mer än vad han gör i skolan, både texter som han kan ha nytta av i arbetslivet, men också ett mer kreativt skrivande. (Band II)

När Khid läser andra året och följer B- kurserna i de båda svensk- kurserna, tycker han att det är mycket svårare med svenskan. ”Vi läser om svenska 1900-talsförfattare och det är svårare att förstå. De gamla orden förstår jag inte” (Band III). Några författare från hans forna hemland Libanon eller från den arabisktalande delen av världen har de inte läst, men däremot några europeiska författare. Någon enstaka gång har hans arabiska språk berörts i sva, men annars har han aldrig fått berätta något om sina erfarenheter eller om sitt födelseland.

Khid berättar att han inte känner sig som svensk. Även om han har bott 13 år i Sverige, så har han en annorlunda kultur än den svenska. Oftast umgås han med arabisktalande kamrater. Eftersom han klarar sig muntligt på arabiska tycker han att han är tvåspråkig. Fördelen med tvåspråkigheten är att han kan prata arabiska i Libanon och att han kan hjälpa araber i framtiden. Genom sin tvåspråkighet kan han mycket om ”skillnader i språk, jag kan mycket om grammatik och bokstäver” (Band III). Nackdelen är att han inte kan något språk riktigt bra: ”tror att jag klarar mig bättre om jag bara kan det svenska språket” (ibid).

I sitt yrkesliv, ”det verkliga livet”, vill Khid bli kriminalare. Hans eventuella barn ska kunna både svenska och arabiska – de vill kanske flytta tillbaka till Libanon.

6.2.7. Sammanfattande analys och kommentar

Mina informanter har varit i Sverige alltifrån tre till tretton år och alltså lärt sig svenska i varierande åldrar. Informanternas behärskning av språket kan bero på hur grundskolan lyckats nå upp till kursplanemålen, men också på vilken möjlighet de har haft att använda sig av svenska på fritiden. De läser alla på svenska, i synnerhet dagstidningar som Metro. Några av dem skriver på fritiden och då om saker som berör. T.ex. säger Peza att hon skriver ”om hur livet egentligen är” och Vladi om ”något jag själv varit med om”. Informanterna har vänner som är födda i Sverige och utomlands och oavsett förstaspråk blir svenskan det språk som alla har tillgång till, om än i olika grad. De menar alla att det är deras kamrater som starkt påverkat deras kompetens i svenska och skolan nämner de i andra hand. Pojkarna deltar i föreningsliv i form av fotboll, boxning och styrketräning och detta kan göra att de haft lättare att komma in i det svenska samhället. Nordenstam & Wallins undersökning (2003) visade att pojkar med invandrarbakgrund umgås mer med svenskar än vad flickor med samma bakgrund gör och att just sportaktiviteter kan vara en inkörsport till det svenska samhället.

Förutom Lore och Khid, verkar informanterna vara stolta över sina respektive modersmål, som de tror sig kunna ha nytta av i framtiden, både privat och i yrkeslivet. Andraspråkselevens stolthet vittnar även Charlotte Haglunds studie om:

Även om eleverna inte särskilt ofta öppet använder sina andra referensramar och språk i skolan och trots skolans betoning av likhet och nedtoning av olikhet verkar eleverna vara stolta över sina ursprung och att de talar flera språk. Parallellt med den dominerande diskursen som betonar svenskhet förekommer därmed en slags motdiskurs. (Haglund 2004:364)

Flera av mina informanter verkar vara något av kosmopoliter och pratar om en framtid i utlandet, vilket även Tore Otterups informanter gör (Otterup 2005). De tycker att flerspråkighet är viktig och att den ger dem möjlighet att behålla kontakten med anhöriga i utlandet: ”Som medbor-

gare i en globaliserad värld och som *transmigranter* har de kontakter och relationer med släktingar i olika delar av världen” (Otterup 2005:195).

Av mina informanter var det endast Lore och Peza (och Vladi, fast i ett senare skede) som deltog i modersmålsundervisningen, vilket är motsägelsefullt eftersom alla informanter i intervjuerna ser positivt på nyttan av att kunna sina modersmål. Studiehandedning innebär att modersmåls-läraren undervisar elever i olika ämnen på modersmålet, vilket kan ge dem ett gott stöd att komma ifatt sina enspråkiga kamrater. Dock hade ingen av mina informanter valt att delta i denna studiehandedning, oftast med skälet att de inte hade tid.

Genom hemspråksreformen 1977 ålades kommunerna att arrangera modersmålsundervisning i grundskolan och på gymnasiet (Proposition 1975/76:118). Syftet med och satsningen på modersmålsundervisning och studiehandedning är att lyfta fram modersmålets betydelse för såväl språkinläringen som lärandet för att förbättra studieresultaten för elever i segregerade områden. Margret Hills (1995) forskning visar ett samband mellan elevers kontinuerliga deltagande i modersmålsundervisning och goda resultat i skolan. Trots att det på mina informanters skola fanns god tillgång på modersmåls lärare valde de flesta bort möjligheten att få undervisning i modersmålet. Eftersom den aktuella skolan rekommenderade eleverna att läsa ”dubbel” svenska, gjordes enspråkigheten till något mer värdefullt än flerspråkighet.

En annan fråga som belyses är hur eleverna ser på sin tvåspråkighet. För mina informanter verkar det vara självklart att svenska är ett språk som de måste behärska, eftersom det är majoritetsspråket och undervisningsspråk i skolan. Khid är kluven i sin inställning till sin tvåspråkighet. Han menar vid ett tillfälle att det kanske vore bättre att enbart kunna svenska bra. Dock menar han samtidigt att han får en språklig medvetenhet genom sin tvåspråkighet. Lore tycker sig inte vara tvåspråkig, eftersom han inte anser sig kunna något av sina språk tillräckligt bra.

Bland andra Bourdieu (1991) menar att de som inte har full tillgång till ett lands majoritetsspråk står under dominans. Mela ger uttryck för att det kan finnas nackdelar med att vara tvåspråkig. Lore och Khid ger i intervjuerna uttryck för att de betraktar majoritetsspråket som något ”bättre” och mer värdefullt. Detta synsätt överensstämmer med mina enkätsvar, där flera uttryckte att de var ”värda vanlig svenska”, d.v.s. att följa kursen i modersmålssvenskan. Mela är den enda som är kritisk till

hur majoritetssamhället ser på flerspråkighet, då hon menar att denna kompetens i dagens Malmö ofta betraktas som något negativt.

Varför informanterna valt att läsa svenska som andraspråk och vilken syn eleverna har på ämnet kan tydligt utläsas i intervjuerna. Alla elever, förutom Mela, uttrycker att deras modersmål är deras starkaste språk, det språk de tycker sig kunna bäst. De flesta av eleverna anser att "skolan" gjort valet, där "skolan" är liktydigt med testresultat och lärares rekommendationer. Mela säger att det var någonting som "fattades" i hennes svenska språk. Några genomtänkta val från elevernas sida verkar inte ha gjorts och de har knappast haft möjlighet till detta.

Intervjuerna visar att eleverna är förvirrade och har en otillräcklig insikt i och kunskap om skillnaderna mellan de två svenskämnen. Det som nämns är att sva innehåller mer grammatik, ordkunskap och språkförståelse än svenskkursen. Endast Lore är kritisk till grammatikundervisningen, medan de andra verkar vilja lyfta fram den och ser den som ett naturligt inslag. Några informanter ger uttryck för att sva är för snävt och inte fångar upp deras behov och intressen. Peza och Vladi efterlyser mer skönlitteratur, inte minst litteratur från sina hemländer, och mer respons på sina texter

Vladi och Cessa berättar att de genom modersmålssvenskan förstår livet i Sverige bättre. Att skapa sådan förståelse är intressant nog ett explicit mål inte för modersmålssvenskan utan för sva. Genom modersmålssvenskan menar Vladi att han förstår hur en "svensk känner sig", medan Cessa säger att hon får insikt i "hur allt är i Sverige". Detta signalerar att de vill förstå svenskar och Sverige, samtidigt som "svenskheten" även här görs till något värdefullare och bättre enligt min tolkning. Mela anser att hon "behöver" båda svensk-kurserna, men frågan är hur stor del skolan har för upplevelsen av detta behov?

Att kursen i svenska som andraspråk ger samma behörighet till högskolestudier är okänt för eleverna. T.ex. säger Vladi att lärarna har givit olika upplysningar. Någon konkret och tydlig information om de båda ämnena och deras kursplaner har eleverna inte fått. Mycket av detta bekräftas även av min enkät. Eleverna är inte upplysta om ämnenas innehåll eller om vilka rättigheter de har, vilket i sin tur kan bero på vagheten i styrdokumentet och att ingen har huvudansvar för ämnet på skolorna. Peza är kritisk till att ämnet har dåliga schemapositioner, vilket även är mina erfarenheter.

Det som också tydligt kan utläsas ur intervjuerna vad gäller ämnessyn är att flera av eleverna säger att de känner sig tryggare i klassrumssituationen i sva. De vågar prata och uttrycka sig mer än vad de vågar göra i modersmålssvenskan och ser likheter i sina olikheter. Att tryggheten i en mindre grupp tjänar andraspråks elever är något som ovan nämnda studie i Florida bekräftar. Flera av administratörerna som uttalade sig positivt om ”separerande” program menade att fördelen med att ha ESL-elever för sig var just att ”the ESL classroom served as a helpful and safe haven within the school”(Platt, Harper & Mendoza 2003:124). Kritiken mot separerande program var att undervisningen i andraspråket inte är tillräckligt utmanande; ”ESL and bilingual classes have traditionally provided support but have not always challenged students’ academic development ” (ibid). Även uttalanden i elevintervjuerna (Mela) och i min enkät ger signaler om detta. Ämnet uppfattas av många som ett stödämne, något som ska kompensera brister.

Ytterligare en fråga är huruvida eleverna känner att deras erfarenheter, liv och olika språk blir synliggjorda eller omnämnda i skolan. Vladi och Lore anser sig åtminstone delvis ha mött intresse för sin bakgrund, medan Peza, Mela och Khid bestämt svarar nej. Haglund (2004) ger en liknande bild från en etnografisk studie av elever i årskurs 6:

I det bagage eleverna har med sig till skolan finns erfarenheter från hemmet och andra kontexter utanför den dominerande majoritetsgruppens institutioner. Eleverna verkar vara överens om att atmosfären i klassrummet inte inbjuder dem att använda dessa kunskaper. De säger att det varken finns intresse eller tid för att tala om deras språk, länder eller om sådana tolkningsramar, värden och attityder som inte räknas som legitima i skolan. Eleverna konstaterar därmed att de erfarenheter de gör och de kunskaper som de tillägnat sig i kontexter utanför majoritetssamhället inte har något värde i skolan. (Haglund 2004: 356)

Kanske är det så att skolans intention är välvillig och att personalen genom att neutralisera olikheter, vill undvika exkludering och låta alla bli medlemmar i en och samma ”svenska” medelklassgemenskap (Runfors 2003). Flera av mina informanter ger dock uttryck för en känsla av exkludering. Peza och Mela verkar ha tystnat allt mer under gymnasietiden och tycker att det är ”bättre att hålla käften och inte säga något” (Peza). Flera av informanterna känner sig utsatta för tråkiga kommentarer från kamrater. Peza vågar inte fråga lärarna om hjälp för att de verkar bli

störda, Khid känner sig inte som svensk och Vladi säger sig vara svensk, även om ingen vill kalla honom det. I de flesta fall verkar skolan knappast ha stärkt eller bekräftat eleverna genom att lyssna på dem. Dock är det inte ämnet svenska som andraspråk som kategoriserar elever med utländsk bakgrund, eftersom många av dessa elever enbart läser kursen i modersmålssvenska. Enligt min tolkning verkar eleverna ge uttryck för att skolan har en vad Cummins kallar för subtraktiv och kompensatorisk orientering gentemot dem.

7.Undervisningsperspektiv

Föreliggande kapitel är indelat i två delar. I den första delen jämför jag ämnesbeskrivningar och kursplaner (kurs A) i svenska respektive svenska som andraspråk. I den andra delen redovisar och diskuterar jag hur undervisningen i sva kan se ut i förhållande till min tolkning av kursplanens intentioner.

7.1 Riktlinjer

Det jag ställer min tolkning av styrdokument och undervisning mot i mina sammanfattande analyser är en syntes av pedagogiska riktlinjer som återkommande framhålls som centrala i undervisningen för andraspråks-elever. Jag tar huvudsakligen avstamp i Cummins och Thomas & Colliers teorier och forskning som jag tidigare presenterat. Andra forskare är tämligen samstämmiga om dessa riktlinjer, även om de finns presenterade i olika versioner. (Jfr t.ex. Doherty m.fl. 2003, Freeman & Freeman 2002, Lindberg 1996, Walqui 2000, Varghese 2005). Av de åtta riktlinjerna är de tre första mer generella och relevanta för all undervisning, medan de fem senare i synnerhet fokuserar på andraspråksinlärare.

Min syntes består av följande riktlinjer med kommentarer:

1. Mångfalden som resurs

Undervisningen bör förankras i elevernas bakgrund. Alla elever måste få ge uttryck för sina olika erfarenheter, språk och kulturer. Mångfalden ska betraktas som en pedagogisk resurs och utgöra en lämplig språngbräda för nya insikter och kunskaper.

Detta gäller naturligtvis för all undervisning, men i synnerhet för elever som inte delar majoritetselevernas språk och erfarenheter. Här handlar det inte om att elever ska vara representanter för sina respektive ursprungsländer, utan att varje elev bär med sig sitt unika livsbagage som

måste få bekräftas och att alla ska få komma till tals och respekteras. Här kan skolan fungera som en mötesplats där frågor väcks och värderingar, normer och åsikter bryts mot varandra, vilket förhoppningsvis leder till insikt och förståelse. Dock händer det att elevers samtal kan urarta, t.ex. genom uttalat förakt mot minoritetsgrupper som homosexuella. Då måste grundläggande demokratiska principer om människors lika värde och skolans värdegrund vara en gränssättning för de diskussioner och samtal som förs.

2. Ömsesidig respekt

Klassrummet bör ha en atmosfär som präglas av samarbete, både mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan. Alla ska ha respekt för varandra och få känna trygghet och självförtroende.

Denna princip handlar om demokratisk fostran och måste tydliggöras i olika sammanhang. Inte minst måste flickor få göra sina röster hörda.

3. Höga förväntningar och engagerande arbetsområden

Lärare ska ha höga förväntningar och en stark tilltro till elevers förmåga. Kursplanen ska vara utmanande och krävande och organiserad kring för elever relevanta, intressanta och berikande arbets- och temaområden.

Arbetsområdena bör vara personligt förankrade hos eleverna för att tidigare kunskaper och erfarenheter sedan ska kunna utvecklas. Språk- och kunskapsutveckling måste knyta an till meningsfulla kontexter. Eleverna måste känna att det de talar, läser och skriver om samt lyssnar på berör dem i deras egna liv.

4. Kontextualisering

Genom interaktion och kontextualisering i meningsfulla sammanhang blir språk och kunskapsstoff tillgängligt. Här spelar interaktiva, laborativa och multimodala arbetssätt som kan avlasta språket en avgörande roll. Elever ska ges möjlighet till samarbete så att de utvecklar språket i meningsfulla sammanhang som engagerar dem och där de kan hjälpa varandra till förståelse.

Det kan ske genom samtal och genom bilder, film och andra medier.

För att andraspråks elever ska utveckla sitt språk och sina kunskaper är ett aktivt deltagande i olika typer av samtal viktigt. Swain (1995) menar att det inte räcker med språklig anpassning, utan all utveckling sker först då inläraren blir tvungen att uttrycka sig så precist som möjligt i egen produktion. Genom interaktion får dessutom andraspråksinlärarna information om deras språkliga bidrag uppfattas som adekvata och kan genom språklig förhandling, rättelser, repetitioner och omformuleringar utveckla sitt språk. Genom s.k. ”stöttning” (Lindberg 2004:474) kan undervisningen bidra till att påskynda utvecklingen av språkliga strukturer i samtal. Relevanta grupparbeten och olika smågruppsaktiviteter kan alltså skapa gynnsamma förutsättningar för förståelse och språkutveckling, även när det gäller form och korrekthet.

5. Flerstämmighet

Läs- och skrivaktiviteter utnyttjas så att de stödjer den inläring som sker genom muntliga aktiviteter. Alla röster ska höras i klassrummet.

Om skolundervisningen ska kunna bidra till elevernas språk- och kunskapsutveckling bör den utgå från och knyta an till ett känt innehåll som genom språkliga aktiviteter hela tiden utvecklas och fördjupas. Att omväxlande läsa, skriva, lyssna och tala om något angeläget ger bättre förutsättningar för elevers lärande än att bara använda en uttrycksform. Den språkliga praktiken är den drivande kraften i all språkutveckling, och genom att aktivt delta i flera språkliga verksamheter fördjupas och breddas ens språkkunnande.

6. Fokus på ett skolrelaterat språk

Eleverna måste få möjlighet att utveckla ett skolrelaterat språk, liksom en kritisk språkmedvetenhet.

Cummins (2000:60f) refererar till Vygotskijs centrala begrepp ZPD¹⁴, zonen för närmaste utveckling, när han diskuterar *academic language* (skolrelaterat språk). Ett av flera sätt är att tolka ZPD är att det i denna zon som utvecklingen från vardagsspråk till skolspråk äger rum. Elevers vardagsspråk är spontant och rikt och i skolan möts de av ett mer abstrakt och resonerande språk. Även ord som i vardagliga sammanhang har en konkret betydelse kan i det skolrelaterade språket ha mer abstrakt eller metaforisk betydelse (se t.ex. Östman 2002).

Skillnaden mellan vardagsspråk och ett skolrelaterat språk kan liknas vid det som Teleman kallar för ”privat språk/närspråk” och ”offentligt språk/fjärrspråk” (1979:32). Det privata språket används i hemmet och gäller familj och nära vänner och saker, medan fjärrspråket används om allmänna företeelser och är monologiskt, standardiserat, obundet av tid och rum och består av abstrakt vokabulär. Inger Lindberg beskriver skolspråket som en typ av fjärrspråk och menar att skolspråket har en huvudroll i skolans lärprocesser. Det är i hög grad skriftspråksbaserat. Detta skriftspråk är i sin tur situationsoberoende, självbärande och lexikalt tätt och nominalt (2006:77f).

Undervisningens uppgift blir alltså att få eleven att utveckla ett skolrelaterat språk och en mer abstrakt skriftspråkskompetens (se även Gibbons 1993, Lindberg 2006). Elever måste med hjälp av språket kunna tillägna sig nya ämneskunskaper, formulera hypoteser, utvärdera, dra slutsatser, generalisera och klassificera. Dessutom bör eleverna bli medvetna om vilket språkbruk som förväntas i olika sammanhang. Eleverna ska alltså inte uppfatta det som att deras eget språkbruk inte duger, utan att de genom undervisning får möjlighet att utvidga sin språkliga repertoar.

Cummins (2001:94) menar också att elever måste få utveckla kritisk språkmedvetenhet om hur deras språk fungerar och om olika språkbruk. Elever kan t.ex. undersöka hur språket kan användas som ett maktredskap i samhällslivet, som i reklam och politiska budskap. Ulf Telemans (1979) resonemang om vikten av ett kritiskt perspektiv i svenskundervisningen kan appliceras även på andraspråksundervisningen.

De teoretiska insikterna ska göra det möjligt att reflektera över sitt språk och dess psykologiska och sociologiska villkor. Eleven måste få veta något om

¹⁴ ZPD – The Zone of Proximal Development

språkets roll i upplevelse och tänkande. /- - -/ Hon måste kunna föreställa sig olika sätt att formulera likartade budskap och kunna diskutera alternativens värde på ett precist sätt. Hon måste ha en överblick över språklig variation, individuellt, socialt, geografiskt osv. Hon måste begripa varför människor reagerar som de gör på ett språkbruk som strider mot deras förväntningar. (Teleman 1979:162)

Även Lindberg (2006:81) betonar att skolans uppgift inte bara handlar om att utveckla ett skolrelaterat språk utan också att med språkliga verktyg kunna ifrågasätta värderingar och reflektera över vedertagna synsätt och världsbilder.

7. Tydliga språkliga mönster och modeller och språklig medvetenhet

Det är viktigt att eleverna görs medvetna om att det finns olika sätt att använda språket på och om vilket språkbruk och språkliga mönster som förväntas i olika situationer. Elever bör dessutom få möjlighet att analysera språkliga problem, gärna autentiska, som de stöter på, utvärdera sitt eget och andras språkbruk, vilket sammantaget kan leda till insikter om inläring av ett andraspråk.

Eleverna behöver explicita mönster och modeller för utveckling av språklig medvetenhet och förmåga att hantera olika texttyper i skolan. (Kuyumcu 2004, Lindberg 2006). Det handlar inte om en mekanisk reproduktion av en förlaga utan att en förtrogenhet skapas vad gäller generella mönster för skolämnens olika genrer.

I stället för en formaliserad undervisning där språket ses som en räckta av delfärdigheter och moment som tränas isolerat, är det viktigt att grammatiska strukturer presenteras i relevanta sammanhang. Genom att utforska språket, t.ex. jämföra skillnader mellan det egna språket och målspråket, mellan talat och skrivet språk, väcks en naturlig nyfikenhet för språkets form och funktion.

8. Språk tar tid

Elever och alla undervisande lärare bör bli medvetna om att andraspråksinläring är en utvecklingsprocess som tar lång tid i anspråk.

Alltför ofta underskattas den tid det tar att utveckla ett skolrelaterat och abstrakt språk, i synnerhet när man inte har tillägnat sig språket i tidig ålder. Både Cummins och Thomas & Collier betonar att det tar många år för andraspråks elever att uppnå en språklig nivå som gör det möjligt att följa med i undervisningen på samma villkor som enspråkiga elever. Inger Grönings avhandling (2006:21) visar ett samband mellan språkbehärskning i svenska och kunskaper i SO som tyder på att bristande språkfärdigheter utgör ett stort hinder för utveckling av åldersadekvata kunskaper i skolans ämnesundervisning.

7.1.1 En jämförelse mellan de båda svenskämnen

I kapitel 3 har jag redovisat att skolämnet svenska som andraspråk i vissa sammanhang har fått en annan karaktär än den avsedda och kan betraktas som ett stödämne. Detta visar sig också i min empiri. Vilken syn på ämnet ger då styrdokumentet uttryck för? För att förtydliga styrdokumentens intentioner gör jag en jämförelse mellan ämnesbeskrivningar och kursplaner i svenska och svenska som andraspråk. I kapitlet är citaten från styrdokumentet hämtade från de senaste ämnesbeskrivningarna och kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk, vilka trädde i kraft den 1 juli 2000. Texterna finns i Skolverkets författningssamling under beteckningarna SKOLFS 2000:2 och SKOLFS 2000:3.

7.1.2 Syftesbeskrivningar, strävandemål samt karaktär och uppbyggnad

I Skolverkets författningssamling står under rubriken *Ämnets syfte* för ämnet svenska som andraspråk att:

/- - /elever med ett annat modersmål än svenska skall få möjlighet att utveckla god förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska. Ämnets syfte är att stödja den speciella inlärningsprocess som tillägnandet av ett andraspråk innebär och därmed hjälpa eleverna till en vid och varierad språkutveckling. Utbildningen i ämnet syftar till att eleverna skall få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig utbildningen inom studieinriktningen, så att de kan klara sig i vidare studier, i arbetslivet och i samhällslivet. (SKOLFS 2000:3)

Här betonas från början att andraspråkseleverna har en annorlunda inlärningsprocess som behöver stödjas. Syftet är också att elever med hjälp av ämnet kan tillgodogöra sig utbildning och klara sig i sitt framtida liv vad gäller arbete och delaktighet i samhället. I följande stycken står det att ämnet även syftar till att eleverna ska få en förståelse av livet i Sverige så att de kan bli mer delaktiga. Olika aspekter av samhällsliv och kultur ska integreras i undervisningen. Vilka aspekter nämns inte. Litteraturläsningen roll omnämns också.

I inledningen för ämnet svenska betonas istället att syftet är att identiteten ska stärkas, både den personliga och kulturella, och att tänkandet, kreativiteten och den analytiska och kritiska förmågan ska utvecklas. Vidare i inledningen står det att syftet också är att bidra till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra. I nästkommande stycken utvecklas tankegångarna om den personliga och kulturella identiteten. Att få ta del av språksociologi och av kulturarvet bidrar till elevernas utveckling.

De sista styckena av beskrivningarna är identiska för båda ämnena. Där beskrivs språkets betydelse för inläring och kommunikation samt att eleverna ska få utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och möta olika texter och kulturyttringar.

Det finns 13 strävandemål för svenska och 14 för svenska som andraspråk. Åtta är identiska. De skillnader som föreligger rör språkets betydelse för identiteten. I det andra målet gäller för andraspråkseleverna att de ska fördjupa sin förståelse, medan eleverna som läser svenska ska förstå språkets betydelse för identiteten. I samma målbeskrivning står det att andraspråkselever ska utveckla sin förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet, medan elever som följer kursen i svenska ska förstå sig själva och andra i ett kulturellt och historiskt sammanhang.

Det tredje målet handlar om att utveckla en språklig säkerhet i tal och skrift i olika sammanhang. Det som skiljer målen åt är ordningsföljden på verben. För eleverna i svenska handlar det om att de kan, vill och vågar uttrycka sig, medan det för andraspråkseleverna handlar om att de vill, vågar och kan uttrycka sig.

Vad gäller målet om läsning så anges nordiska verk i svenska, men däremot inte i svenska som andraspråk. I följande mål görs ett tillägg för

andraspråkslever, nämligen att de ska göra jämförelser med sin egen kulturbakgrund när det gäller existentiella och etiska frågor.

Det tolfte målet är det enda som ser helt olika ut för de båda kurserna. Här är målet för andraspråkslever att de ska utveckla sin förmåga att göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket, medan elever som läser svenska ska få kunskaper om danska och norska samt få kännedom om språk och litteratur i hela Norden och om minoritetsspråk i Sverige.

Det sista och fjortonde målet i svenska som andraspråk handlar om kunskap om andraspråksinläring, förmåga att beskriva sina kunskapsbehov samt att planera och utvärdera sin inläring. Ingen motsvarighet finns i svenska.

Under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa om skillnader i ämnet. Det huvudsakliga stoffet i svenska är kunskaper i och om språk och litteratur, medan det i svenska som andraspråk är språk och språkutveckling. I inledningen till svenska som andraspråk betonas också den långsiktiga process som inläringen av ett andraspråk innebär och att andraspråkslever ska få metoder och verktyg så att de kan utveckla sitt svenska språk så att de kan uppnå i det närmaste förstaspråksnivå.

En tydlig jämförelse mellan de båda svenskämnen finns det i karaktärsbeskrivningen för svenska som andraspråk:

I högre grad än i svenska som modersmål ingår att lyssna, medvetet bygga upp ett rikt ordförråd, öka sin förståelse av grundläggande begrepp och strukturer samt att öva uttal för att kunna göra sig förstådd och förstå även en analyserande och utredande framställning. (SKOLFS 2000:2)

Det som också betonas i svenska som andraspråk i förhållande till svenska är det kontrastiva perspektivet gällande språk och kultur samt den teoretiska kunskapen om andraspråksinläring.

När det gäller kurs A kan man i båda beskrivningarna läsa om betydelsen av *att öka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan*. Detta upprepas i beskrivningen för svenska som andraspråk.

7.1.3 A-kursernas mål

Eftersom min empiri i huvudsak hämtats från A-kursen i svenska som andraspråk begränsar jag jämförelserna mellan ämnena till kurs A.

De antal mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs är för A-kursen i svenska tio och för A-kursen i svenska som andraspråk elva. Fem av målen har identisk ordalydelse; de handlar om att kunna ta till sig det väsentliga i relevanta texter och att kunna använda sig av skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande. Att känna till skillnader mellan talat och skrivet språk, att kunna tillämpa grammatiska regler samt att ha kunskap om informationshämtning och datorbruk är andra identiska mål. Att ha fördjupat sig i någon aspekt av svenskämnet är det sista identiska målet.

Det mål som i huvudsak är likartat rör färdigheten att *förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren*. Det som läggs till för svenska som andraspråk är att eleverna ska ha ett rikt ordförråd för att lyckas med förmedlingsmålet. Vad gäller muntliga färdigheter ska eleverna som följer kursen i svenska kunna delta i samtal och diskussioner och hålla anföranden inför grupp anpassade efter situation och mottagare, medan andraspråkseleverna ska samtala och diskutera med god språkbehärskning. För svenska som andraspråk betonas det kontrastiva perspektivet i målbeskrivningen, eftersom eleverna ska beskriva erfarenheter av sin kultur och jämföra med den svenska. Andraspråkselever ska dessutom, formulerat i ytterligare ett mål, kunna förstå längre framställningar samt hur de är anpassade efter situation och mottagare.

När det gäller läsning har båda kurserna som mål att eleverna ska kunna formulera egna tankar och iakttagelser samt göra egna bedömningar av texter. För elever som läser svenska är det preciserat att de ska göra detta vid läsning av *saklitteratur och litterära texter* medan andraspråkselever ska göra det *exempelvis vid läsning av texter av olika slag*.

Två av de tio målen i svenska saknar motsvarighet i svenska som andraspråk. De handlar om att i tal och skrift kunna förmedla relevanta förhållanden och kunskaper samt att känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen.

Två av de elva målen i svenska som andraspråk saknar direkt motsvarighet i svenska. Det första handlar om att *vilja och våga använda det svenska språket för muntlig och skriftlig kommunikation*. Det andra är en utvidgning av målet om informationshämtning och handlar om att andraspråkselever ska *kunna använda lexikon, uppslagsböcker och digitala hjälpmedel*.

7.1.4 Sammanfattande analys och kommentar

Styrdokumentet för svenska och svenska som andraspråk ställer likvärdiga, men delvis olika, mål och krav. En del av det som framkommer vid en närläsning av styrdokumentet för de båda ämnena kan te sig rimligt, medan annat är både oklart och vagt. I min analys hänvisar jag till inledningens pedagogiska riktlinjer.

I ämnesbeskrivningar och kursplanemål är det tydligt att ett huvudsyfte med svenska som andraspråk är att stödja den långa inlärningsprocessen av målspråket (*Språk tar tid*) så att eleverna uppnår en i det närmaste förstaspråksnivå. Vad en ”förstaspråksnivå” är definieras eller problematiseras inte. Andraspråks eleverna måste i högre grad än elever med svenska som modersmål få möjligheter att träna sitt andraspråk i många olika kommunikativt varierande funktioner och situationer. De måste få goda möjligheter att utveckla sitt svenska språk, eftersom de saknar den bas i språket som svenska elever har redan vid skolstarten. De måste bygga upp ett rikt ordförråd och erövra nya begrepp, få ett tydligt uttal och god språkbehandling i både tal och skrift. Dock står det ingenting om kritisk språkmedvetenhet eller om att det skolrelaterade språket och akademiska normer bör läras ut explicit så att eleverna blir medvetna om detta (*Det skolrelaterade språket*). Det går inte heller att utläsa något om interaktionens och kontextualiseringens betydelse för förståelsen eller om hur läs- och skrivaktiviteter kan understödja den muntliga inläringen (*Kontextualisering och Flerstämmighet*).

Skrivningar som framhåller vikten av att utveckla kunskap om andraspråksinläring och att reflektera över sin tvåspråkighet saknas av naturliga skäl i ämnet svenska. Andraspråks elever måste bli medvetna om att språkfel ofta är ett tecken på utveckling enligt interimspråksteorin, och att det är viktigare att kunna formulera sina tankar på det nya språket än att formen blir korrekt. Analys av språket måste därför genomföras på ett bredare och djupare sätt än i ämnet svenska. Dessa språkliga insikter och metoder kan också stödja utvecklingen mot aktiv tvåspråkighet, vilket väl speglar vad Cummins m.fl. förespråkar vad gäller analys av språkliga problem (*Språkliga mönster och modeller*).

Att erövra nya begrepp, bygga upp ordförrådet, utveckla ett tydligt uttal, utveckla kunskap om andraspråksinläring och tvåspråkighet kan anföras som rimliga skäl för svenska som andraspråk som eget ämne.

En skillnad mellan kursplanerna är att det i målen för modersmåls-svenska inte står något om vikten av ett rikt ordförråd och god språkbe-handling, vilket kan förefalla märkligt. Ska det underförstått tolkas som att elever som läser svenska förutsätts ha tillräckliga färdigheter i detta? Mål som endast gäller för modersmålssvenska är att elever förväntas kunna hålla muntliga anföranden och känna till vanliga myter i litteratu-ren. Dessa mål gäller inte för sva.

En annan skillnad är det kontrastiva perspektivet som betonas i styrdokumentet för svenska som andraspråk. Det borde knappast gälla enbart för sva. Att göra jämförelser mellan sitt eget modersmål och det nya språket samt att göra jämförelser mellan olika kulturer och den egna kulturbakgrunden är områden som kopplas till andraspråksundervisning. Dock bör detta jämförelseperspektiv även kunna tillföra enspråkiga ele-ver insikter om vårt mångkulturella samhälle (*Mångfald som resurs*).

Annat innehåll som kan ifrågasättas är formuleringar kring kultur och identitet. I inledningen till ämnesbeskrivningen i svenska står det att utbildningen *syftar till att hos eleven stärka den personliga och kulturella identite-ten* samt *att ge eleverna möjlighet att ta del av och ta ställning till kulturarvet*. Några motsvarande formuleringar finns inte för svenska som andraspråk. För andraspråkselever står denna formulering i kursplanerna för deras respektive modersmål, vilket dock är ett frivilligt ämne. Väljer de att inte läsa sitt modersmål får de inte ta del av målet som handlar om identitet och kulturarv, vilket förefaller märkligt.

Vad gäller etiska och existentiella frågor ska andraspråkseleverna *göra jämförelser med sin egen kulturbakgrund*. Det som för mig framstår som problematiskt är att begreppen identitet, kulturarv och kulturbakgrund står i bestämd form singularis. Dessa begrepp är knappast entydiga eller statiska i dagens mångkulturella samhälle. I sin avhandling om flerspråk-ighet och identitetskonstruktion kommer Tore Otterup till följande slutsats:

Sammantaget kan man konstatera att flerspråkigheten ger de intervjuade ungdomarna flera kontaktytor och flera varierade kontexter då de har möj-lighet att konstruera sina identiteter. Det som utmärker deras identitetskon-struktioner är att identiteterna är sammansatta av många olika beståndsdelar hämtade ur flera olika kulturtillhörigheter: ursprungskulturena, den svenska majoritetskulturen, kamraternas olika kulturtillhörigheter, lokala ungdoms-kulturer o.s.v. (Otterup 2005:222)

I en artikel menar litteraturvetaren Magnus Persson (2004) att det trots att styrdokumentet vill vara inkluderande och framhålla en kulturell mångfald uppstår nya gränsdragningar mellan vi och dem, vårt kulturarv och andras kulturer.

Kulturell identitet riskerar i styrdokumentet att framstå just som ett reifierat ting, något givet och oföränderligt som kan skapa stabilitet i en föränderlig värld. Ett radikalare alternativ hade varit att erkänna att kulturella identiteter i globaliseringens tidevarv alltid är mer eller mindre kreoliserade: flytande, blandade och föränderliga. Alla grupper kan och bör förvisso få formulera sina egna kulturella identiteter. Men lika viktigt är individens rätt att vägra inordna sig under en viss kulturell identitet. (Persson 2004:7)

Att identitetsbegreppet är komplicerat visar också Hellers (1992) etnografiska studie som ger ett teoretiskt ramverk där språk och makt relateras – språket ses som en del av en social och interaktiv process där människor påverkar varandras självbilder. Språkpraktiker och förhandlande av identiteter är förbundna i maktrelationer, menar Heller. Därför kan man inte se ensidigt på identitetsbegreppet, eftersom en uppsjö av identifikationsmöjligheter står till buds för alla elever (se även Haglund 2005).

Flera ordval i respektive ämnesbeskrivningar är oklara och vaga. I syftesbeskrivningen för svenska står det att utbildningen ska bidra till *framgång* i studierna, medan det i syftesbeskrivningen för svenska som andraspråk står att eleverna ska få så goda kunskaper i svenska att de kan *tillgodogöra sig* utbildningen och *klara sig* i framtida studier och liv. Läser man denna formulering som elev väljer man förmodligen inte att läsa sva.

Den tredje pedagogiska riktlinjen om lärares tilltro och utmanande berikande arbetsområden är den som tydligast saknas i styrdokumentet (*Höga förväntningar*). Ett av Cummins exempel på utbildningsstrukturer som kan leda till att minoritetselever misslyckas (se avsnitt 2.1.1) är när kursinnehållet endast reflekterar de erfarenheter och värderingar som genomsnittseleven representerar. På det sättet åsidosätts många andraspråkselever. Cummins menar att lärarna har stora möjligheter att förbättra utbildningssituationen för andraspråkselever. Naturligtvis har de allra flesta lärare en positiv inställning till sina elever och till deras förmåga, men här måste det betonas att inställningen också ska omfatta elevens förstaspråk och kultur och att denna bekräftelse betyder mycket för elevens identitet och självkänsla.

7.2 Undervisning

I följande avsnitt beskrivs hur undervisningen i svenska som andraspråk kan se ut i jämförelse med styrdokumentens intentioner och lärarnas tolkningar av dessa. Jag presenterar Catrins planering för kursen Svenska som andraspråk A och jämför den med en planering som gjordes samma läsår av en lärare för kursen i Svenska A. Därefter beskriver jag kortfattat fjorton lektioner som jag observerat under läsåret 03/04. Avsnitten avslutas med analys och diskussion, där jag relaterar pedagogiska riktlinjer till undervisningens genomförande.

7.2.1 Lärarnas planeringar

Catrins preliminära grovplanering för A-kursen i svenska som andraspråk läsåret 03/04 såg ut på följande sätt:

<i>hösttermin</i>	<i>vårtermin</i>
Studieteknik Bibliotek & lexikon	
Läsa en bok	Läsa en bok
Skrivprocessens grunder - berätta - beskriva Kamratporträtt, skriva till bilder, skriva berättelse och recension, julklappsrim	Skrivprocess - beskriva - referera - utreda, in- formera om talat och skrivet språk, mottagare, medier – granska källor
Grammatik - ordklasser, ordkunskap - satser	Grammatik - idiomatiska & fasta uttryck - ordkunskap
Muntlig framställning - högläsning, uttal tips, presentation, läsa saga högt, om läst bok	Muntlig framställning - föredrag - diskussioner diskussion om varför vi läser, mötes- och debattteknik, ”på minuten”

Litteraturläsning - analys	Svensk litteratur – svensk kanon Lyrik Litteraturen och samhället – dess påverkan på varandra
Jultema – vem firar jul?	
Skriva klassbok	Skriva klassbok

Vad som ovan är Catrins tolkning av ämnesbeskrivning och kursplan är mötes- och debatteknik samt att hålla föredrag. Dessa moment står det inget explicit om i styrdokumentet för svenska som andraspråk.

Catrins kollegas grovplanering för A-kursen i svenska såg ut på följande sätt:

Vad?	Syfte?
Jobba med namn	Söka information Intervjua Skriva och berätta Skillnad mellan talat och skrivet språk Lära känna varandra lite mer
Jobba med artiklar	Skillnad mellan objektiv och subjektiv Få kunskap om dagspressen Ordkunskap Diskutera Skriva referat
Jobba med noveller	Läsa mellan raderna Stilfigurer Berättarsynvinkel
Läsa roman i halvklass	Diskutera Skriva uppsats
Process - skrivning	Hur förbättrar man sin text? Hur ger man och tar man emot kritik? Skriva skönlitterärt Använda talstreck och citat
Argumentera	Grundläggande argumentations-

	tekniker
Läsa roman	Lära sig sammanfatta Skriva loggbok Fortsätta med läsningen
Repetera tidigare kursdelar	
Arbeta med tema och fördjupning	Träna uppsatsskrivning
Myter och motiv	Lära sig mer om det som är grunden för all litteratur

Vid en jämförelse av de båda grovplaneringarna är det tydligt att momenten språkbehandling och ordkunskap får en större del av stoffutrymmet i svenska som andraspråk och att myter och motiv endast finns med för svenska A. Skönlitteratur får ett betydligt större utrymme i planeringen av svenskkursen.

7.2.2 Klassrumsobservationer

De lektioner jag hade möjlighet att observera var avhängiga av min egen undervisning som ibland sammanföll med mina informanternas lektioner. De fjorton observerade lektionerna var vardera 50 minuter långa.

Hösttermin

2/9 En tidig och disig torsdagsmorgon i början av september sitter jag i mina informanternas klassrum. Klassrummet ligger i en nyligen renoverad källare, och trots placeringen i källaren ger det ett ljust och fräscht intryck. Bänkarna står i U-form och på väggarna hänger kartor och fotocollage. I de många bokhyllorna finns dels elevpärmar med elevers texter och arbeten, dels flera hyllmetrar med skönlitteratur.

Detta är mitt första lektionsbesök, och likaså är det första lektionen för de elever som har valt att läsa svenska som andraspråk. Gruppen ska bestå av tio elever, men endast sex är där. Jag presenterar mig och förklarar varför jag är där.

Catrin berättar om sig själv och eleverna lyssnar intensivt och ställer frågor till henne. De är nyfikna på hennes utländska efternamn. Efter det inledande samtalet ber Catrin eleverna att skriva ett självporträtt. Innan Catrin hinner förklara vidare frågor två elever i mun på varandra vad

”porträtt” är för något. Svaret blir att ett porträtt är ”en bild av en person”, och nu ska eleverna alltså få göra skriftliga porträtt. Eleverna verkar nöja sig med förklaringen. Instruktionen de får är att de ska skriva om sig själva; hur länge de har varit i Sverige, om sina modersmål och hemländer, om vilka fritidsintressen de har och vilken deras favoritmat är. Eleverna börjar skriva, och alla lämnar in korta texter till Catrin vid lektionens slut.¹⁵

24/9 Tre veckor senare besöker jag åter klassen. Alla de tio eleverna är närvarande. Efter en kort stunds småprat inleder Catrin lektionen med att förklara att hon vill att eleverna ska skriva en gemensam bok. Reaktionen blir positiv och eleverna verkar ivriga att börja. Tillsammans diskuterar de olika genrer som de kan välja mellan och Catrin skriver de olika förslagen på tavlan:

<i>Action/Komedi</i>	<i>Rysare</i>
<i>Komedi</i>	<i>Thriller</i>
<i>Kärleksdrama</i>	<i>Historisk roman</i>
<i>Science fiction</i>	<i>Deckare</i>
<i>Fantasy</i>	

Efter en stunds diskussion väljer eleverna action/komedi. Ett ivrigt samtal fortsätter, ofta pratar eleverna i mun på varandra och pojkarna för befälet. Av flickorna är det Peza som hörs. Hon framhäver bestämt att en kärlekshistoria måste finnas med i boken. Det accepteras motvilligt av de andra. Gruppen bestämmer sig för att ha med två huvudpersoner i berättelsen – Julia från Jamaica och Ahmed från Irak. Lore kommenterar valet med repliken: ”Snacka om blattar rakt av!” Var dramat ska utspela sig har gruppen svårt att komma överens om. Efter att ha valt mellan tio olika platser i världen bestämmer eleverna sig slutligen för Malmö.

Catrin ber eleverna att skriva inledningskapitlet tillsammans och sedan är det meningen att alla i tur och ordning ska skriva var sitt kapitel hemma. Därefter ska kapitelförfattaren läsa upp sin text för klassen, och alla ska få komma med synpunkter. Innan nästa kapitelförfattare tar vid, ska texten bearbetas hemma

¹⁵ Porträtten finns med i inledningen till varje informantpresentation, se avsnitt 6.2.

1/10 En vecka senare är jag på plats igen. Klockan är 8.25, och endast fyra av tio elever är närvarande. Efter ungefär tio minuter består gruppen av sex elever. Ett surrande och mumlande hörs bland eleverna tills Catrin tar till orda och berättar att dagens lektionsinnehåll handlar om insändare och att eleverna ska få skriva var sin sådan. Eleverna får läsa om temat ”Nytt liv – med ny teknik” i sina läroböcker (Eckerbom & Källsäter 2002:2f). Temat handlar om fortplantning med genteknikens hjälp. Eleverna får läsa en historia om en 60-årig italiensk kvinna som har behandlats för barnlöshet och som efter flera misslyckade behandlingar tar hjälp av en läkare som ger henne ägg från en annan kvinna och befruktade av den 60-åriga kvinnans make. Den gravida kvinnan har ljugit om sin ålder och när sanningen kommer fram finns inget att göra. Många reagerar och till och med påven gör uttalanden om att kvinnan och hennes man gör våld på Guds plan.

Efter texten finns ordförklaringar. Eleverna har dock frågor kring andra ord än dem som står i förklaringarna. Adam undrar: ”Här står att vi bara kan ana vad som sker i framtiden. Vad betyder ”ana”?”

Catrin förklarar och sedan frågar Lore:

”Vad betyder ”påven”?”

Efter att Catrin utförligt förklarat flera ords betydelser, utöver bokens utvalda, får eleverna diskutera innehållet i texten. De verkar förstå innehållet, men någon större lust att diskutera frågor om ålder och föräldraskap har de inte. Det enda som uttrycks är medlidande med den gamla kvinnan. Efter att Catrin förgäves försökt få eleverna engagerade uppmanar hon dem att skriva en insändare efter bokens instruktioner som är följande:

Skriv ned vad du reagerar på i artikeln om ”60 år och nybliven mamma”.

Här följer några exempel på hur du kan börja:

Jag tycker att...

Min åsikt är den att...

Enligt min åsikt är det rätt/ fel att ...

Jag kan inte förstå hur man...

Jag blir glad/ upprörd/ arg/ ledsen när jag...

Det är glädjande/ upprörande att...

(Eckerbom & Källsäter 2002:3)

På tavlan skriver Catrin följande arbetsgång:

Insändare

- skriv din åsikt
- samla argument och motargument
- skriv en insändare ca 100 – 200 ord

Efter dessa instruktioner förklarar Catrin vikten av en inledning som väcker läsarens intresse och en avslutning som sammanfattar innehållet eller uppmanar till något.

Eleverna börjar skriva. Efter en kort stund kommer flera frågor och kommentarer. Khid frågar: ”Kan man säga ”gått i pensionär”?”

Mela och Lore uttrycker att de inte vet vad de ska skriva och Catrin uppmanar dem till att skriva vad de tycker. Mela säger att ”det hela är sjukt” och Catrin uppmanar henne att skriva det, men med andra ord. Eleverna börjar diskutera hur man kan uttrycka denna åsikt med andra ord. Efter ett tag uppstår ett annat samtal som handlar om elevernas egna gamla släktingar och hur gamla människor egentligen kan bli.

50 minuter har gått och lektionen är slut. Uppgiften till nästa gång blir att ha skrivit färdigt insändaren som sedan en kamrat ska få skriva respons på.

8/10 Nästa lektion är åtta elever närvarande. Eleverna har till uppgift att ta med sig sina insändare. Ingen har kommit ihåg uppgiften. Catrin får ändra lektionens tänkta innehåll, nämligen att låta eleverna ta del av varandras texter och ge respons. Istället får hon improvisera. Lektionsinnehållet fokuseras på grammatik, och Catrin frågar om eleverna vet vad substantiv är för något. Tre elever kan ge exempel på substantiv, men ingen kan ge en definition. Några suckar uppgivet. Adam som ser uttråkad ut frågar plötsligt spontant om någon vet vad hans kompis gjorde igår. Catrin visar sin irritation och försöker påkalla klassens uppmärksamhet. Hon skriver en definition av substantiv på tavlan, och eleverna skriver av i sina anteckningsböcker. De olika formerna beskrivs, och eleverna får resten av lektionen sätta in substantiv i olika kolumner med singular/bestämd och obestämd form samt plural/bestämd och obestämd form.

6/11 Vid nästa lektionsbesök, en knapp månad senare och med ett höstlov däremellan, inleds lektionen på de sju närvarande elevernas initiativ med en spontan diskussion om varför de egentligen läser båda svenskämnena och vilket som är viktigast för dem i formell mening, d.v.s. vil-

ken behörighet ämnet ger till högre studier. Förvirringen verkar vara total, och Catrin försöker förklara. Bl.a. säger hon att ämnet svenska som andraspråk är behörighetsgivande för högskolan och att det blir det betyget som räknas vid ansökan. Ämnet svenska är ett tillval för dem. De flesta godtar förklaringen, men Mela och Vladi ser skeptiska ut och undrar om det verkligen är så.

Catrin ber eleverna ta fram sina kompendier i grammatik som hon har författat. Hon skriver följande på tavlan:

Bestämd form används då det framgår vad talaren tänker på.

Bestämd form när man talar om något unikt.

Ex. Jag har ett äpple. Äpplet är rött.

Genomgången fortsätter att handla om svenskans pluraländelser, och Vladi utropar glatt att det även kan kallas deklinationer. En diskussion uppstår om vilka ord som är svåra att sätta i plural, och eleverna kommer fram till orden ”kärlek” och ”smör”. Lektionen avslutas med att Catrin berättar för gruppen att de snart ska få prov på ordklassen substantiv.

13/11 Nästa lektion som jag närvarar vid är i mitten av november. Dagen är mulen och grå. Eleverna verkar trötta och håglösa. Catrin inleder sin lektion med att be eleverna slå upp sidan 19 i läroboken (Eckerbom & Källsäter 2002) och Lore och Cessa får läsa högt. Syftet med högläsningen är att eleverna ska få träna på sitt uttal. Den korta introduktionstexten handlar om den digitala revolutionen och texten handlar vidare om vad datorer och Internet har inneburit för människor. Följetexten är ett kåseri som på ett smått ironiskt sätt presenterar det ”intelligenta hemmet” där alla hushållssysslor är digitaliserade och sköts med datateknik. Efter att Lore och Cessa fått upprepa några ord som de uttalat otydligt börjar gruppen diskutera innehållet av texten – vad som är fördelar respektive nackdelar med ett alltigenom datortekniskt hem. Peza och pojkarna är de som hörs mest. De nämner alla fördelar med ”det intelligenta hemmet”. Någon längre diskussion blir det inte. Eleverna får fortsätta med en luck-övning där givna partikelverb ska sättas in i rätt form i meningar. De har uppenbara problem med att separera verb och partikel i vissa meningar. Catrin försöker förklara och tillsammans löser de uppgifterna. Peza undrar över skillnaden mellan ”hållit på med” och

”hållet på med”. Ett spontant samtal om skillnaden mellan tal- och skriftspråk uppstår när Catrin förklarar skillnaden.

26/11 Grammatiklektionen fortsätter nästa gång då jag är på besök. Verb står fortfarande i fokus och Catrin inleder med att förklara vilken form och funktion verbets imperativform har. Eleverna får arbeta med ett arbetsblad där de får skriva in imperativformer av givna presensformer. Efter genomgång av arbetsbladet presenterar Catrin en tidslinje för att få eleverna att förstå det svenska tempussystemet. På tavlan har hon en genomgång av presenssystemet och preteritumsystemet. Eleverna sitter tysta och antecknar det som Catrin skriver på tavlan. När hon frågar om eleverna förstått genomgången är det ingen som svarar. Khid uttrycker att ”jag kan inte lära mig rabbla detta, men jag kan skriva...” Adam initierar en diskussion om skillnaden mellan ”se – titta – kolla” och alla verkar bli engagerade. Ett samtal om ords olika stelnivåer och värdeladdningar uppstår.

5/12 Några lektioner senare är jag åter i klassrummet. Sju elever är närvarande. Catrin försöker hjälpa de elever som varit frånvarande genom att dela ut material och förklara vad de senaste lektionerna har haft för innehåll. Sedan får eleverna berätta om hur projektet med klassboken avlöpt. En gemensam inledning har skrivits, dessutom fyra kapitel av Peza, Lore, Mela och Khid. Eleverna diskuterar innehållet i kapitlen. Khid tycker att boken är dålig, eftersom författarna inte har följt de tidigare överenskommelserna om personer och plats. Han vill göra en ny. Cessa håller med och menar att innehållet inte visar på någon ”action” – ingenting händer. Vladi vill ha kvar texten som den är, men insisterar på att den måste bearbetas så att kapitlen hålls samman. En vild diskussion uppstår och alla pratar i mun på varandra. Okvädingsord börjar höras. Catrin försöker förgäves få eleverna att lugna ner sig och tala i tur och ordning för att få struktur på diskussionen. Efter en omröstning läggs projektet med klassboken ner.

11/12 Vid nästa lektionsbesök är sju elever närvarande. Eleverna får veta att lektionsuppgiften blir att skriva om en högtid. Stödfrågorna på tavlan lyder:

- Vilken högtid är viktig för er familj?*
- När firas den?*
- Varför firas den?*

- *Vad äter och dricker ni?*
- *Ger man varandra presenter eller något annat?*

Resten av timmen ägnas åt skrivande.

Vårtermin

21/1 När det inledande sorlet börjar ebba ut tar Catrin upp lektions-tråden och förklarar för eleverna att de ska välja varsin roman som ska vara slutläst inom fyra veckor. De ska då muntligt presentera den valda boken och beskriva personer, miljö och handling. De ska högläsa en till två sidor för klassen, välja citat och kommentera valet av dessa samt om de kan utläsa något budskap i den valda romanen. Eleverna får välja mellan böckerna som finns i klassrummet. Mina informanter gör följande val:

- Vladi – Barbro Myrberg, *Jag talar om Lena*
- Lore – Per Nilsson, *Ett annat sätt att vara ung*
- Mela – Karin Fossum, *Se dig inte om*
- Cessa – Henning Mankell, *Mördare utan ansikte*
- Khid – Jan Broberg, *Det är från polisen*
- Peza – David Pleizner, *Pojken som heter Det*

11/2 En kall februarimorgon är jag åter i klassrummet. Jag får veta av Catrin att av de elva elever som gruppen bestod av från början har en slutat skolan, och en kommer nästan aldrig till några lektioner överhuvudtaget. Denna morgon är sju elever närvarande, och en åttonde kommer en halvtimme försent. Lektionen inleds med att Catrin påminner om kommande bokredovisningar. Därefter får eleverna läsa en lärobokstext om ”Vår tids ideal” (Eckerbom & Källsäter 2002:43f). De verkar snabbt bli intresserade av texten. Inledningen handlar om hur skönhetsideal och kroppsfixering ökat under 1900-talets senare hälft och om hur gym och plastikkirurgi vuxit fram i stor omfattning. Matkulturen ska vara hälsosam och kalorifattig. Efter en allmän inledning kan man läsa om Märten, som är en av Sveriges unga stuntmän. Efter en presentation av honom återges en intervju i artikelform där Märten ger sin syn på utseendefixe-

ring, träning och mathållning. Ordförklaringar ges i slutet av texten, och Catrin ger ytterligare förklaringar till ord som eleverna inte förstår.

Efter att Catrin hjälpt till med ord- och läsförståelse får eleverna diskutera vad hälsa betyder för dem. Alla är engagerade och Adam berättar om sin boxning, Lore om fotboll, Vladi om styrketräning och Cessa om aerobics. Att sport och idrott betyder mycket för hälsan är de alla överens om, och de radar tillsammans upp argument om vad idrott betyder för hälsan. Huruvida det ligger i samhällets intresse att vi ska hålla oss friska är nästa diskussionsfråga. Vladi menar att det handlar om ekonomi; att vi med ”en frisk kropp får en frisk hjärna” inte behöver besöka läkare så ofta, vilket blir billigare i längden. Flera elever fortsätter att ge exempel. En tredje och sista fråga är: ”Skiljer sig inställningen till träning i olika länder, samhällsklasser eller åldrar?” Vladi och Mela tycker sig inte kunna se några större skillnader, medan Cessa menar att ”i länder där folk var fattiga hade de inte tid att tänka på träning”. Peza säger att flickor i många muslimska länder inte får träna och flera håller med henne. Lore menar att de som har pengar kan betala dyr idrottsutrustning, medan han själv knappt har råd att köpa fotbollsskor. Amed replikerar att i vissa länder är det just de fattiga som vinner på att träna och bli duktiga. De kan komma bort ifrån sitt utanförskap på så sätt och han ger fotbollsspelaren Ronaldo som exempel. Diskussionslusten är stor och alla tar del av samtalet.

25/2 + 2/3 + 9/3 Under de tre sista lektionerna som jag var närvarande på fortsätter Catrin att undervisa om satslösning. Klassen fick även repetera de genomgångna satsdelarna inför ett prov. En kvart av de tre sista grammatiklektionerna där jag var närvarande ägnades åt läsning av den valda boken.

7.2.3 Sammanfattande analys och kommentar

Huvudsyftet med mina observationer var att se hur undervisningen kan te sig i jämförelse med styrdokumentens intentioner och de pedagogiska riktlinjerna

I följande utdrag ur styrdokumentet markerar understrykningar vilka strävande- eller kursplanemål som läraren i större eller mindre utsträckning arbetat efter under mina observationer. (Vad gäller strävandemålen gäller de för både kurs A och B). De gråmarkerade målen är de mål som

läraren har med i sin översiktliga planering enligt min tolkning. De omärkerade målen har läraren alltså inte tagit upp i sin planering eller under de lektioner som jag var närvarande på.

Mål att sträva mot

- Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven
1. uppfattar en helhet i sin utbildning och kan tillägna sig nya begrepp, förstå sammanhang och tillämpa sina kommunikativa färdigheter på svenska inom olika ämnen och kunskapsområden som är aktuella för den valda studieinriktningen,
 2. fördjupar förståelsen av språkets betydelse för identiteten och utvecklar förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet,
 3. utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift, vill, vågar och kan uttrycka sig på svenska i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
 4. utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel,
 5. fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten på svenska, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle,
 6. utvecklar sin förmåga att söka, sovra och bearbeta information från såväl muntliga som tryckta och digitala källor,
 7. utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje,
 8. får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider,
 9. i dialog med andra på svenska uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer och även gör jämförelser med sin egen kulturbakgrund,
 10. genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot,
 11. utvecklar kunskap om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
 12. utvecklar förmåga att göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket,
 13. förvärvar insikt i hur lärande går till, särskilt med avseende på språkets roll, och lär sig att på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper,
 14. utvecklar kunskap om andraspråksinlärning och förmåga att inventera och beskriva sina kunskaps- och färdighetsbehov samt planera och utvärdera sin inlärning.

Mål för kurs A

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

- A. vilja och våga använda det svenska språket för muntlig och skriftlig kommunikation i skiftande sammanhang och situationer
- B. ha ett så rikt ordförråd att hon med hjälp av detta kan klart och tydligt förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat till situationen och mottagaren
- C. kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen och för eleven som samhällsmedborgare
- D. kunna, med tydligt uttal och god språkbehandling, samtala om och diskutera aktuella frågor och sociala och kulturella företeelser, beskriva erfarenheter av sin kultur och jämföra med den svenska kulturen
- E. kunna förstå längre muntliga och skriftliga framställningar och uppfatta hur språket anpassas till situation och mottagare
- F. kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande
- G. kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar exempelvis vid läsning av texter av olika slag från olika tider och kulturer
- H. kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk
- I. kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskaper från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera
- J. kunna använda lexikon, uppslagsböcker och digitala hjälpmedel som informationskällor
- K. ha fördjupat sina kunskaper inom något område av ämnet svenska som andraspråk utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning.

I föregående avsnitt har jag kortfattat beskrivit fjorton lektioner i svenska som andraspråk. Det som står i fokus för dessa är grammatik och ordkunskap. Klassrumsklimatet är öppet och ibland kommunikativt. Lärares inställning till eleverna präglas av engagemang och respekt, något som hon också förväntar sig av eleverna (*Ömsesidig respekt*). Försök till samarbete och interaktion görs av läraren vid ett flertal tillfällen. Vad som inte behandlas, vare sig i planering eller under mina observationer, är det kontrastiva perspektivet utifrån elevernas erfarenheter av flera kulturer och språk i samband med arbetet med läsning av texter från olika tider och kulturer (*Mångfalden som resurs*). Dessa aktiviteter är de som kan ge utrymme för det Cummins kallar för en berikande och additiv undervisning. Eleverna arbetar i ringa grad med för dem relevanta eller intressanta områden och undervisningen förankras sällan i deras bakgrund (*Höga förväntningar*). Få försök görs att låta eleverna bli medvetna om akademiska normer eller om språkets makt.

Vid sex av mina fjorton lektionsbesök handlade undervisningen om ordklasser och satsdelar. Även i lärarplaneringen fick preskriptiv gram-

matik stort utrymme. I intervjuerna med eleverna upplevde många av dem att just grammatik var huvudingrediensen i sva och få var kritiska till detta. Förmodligen bär de med sig denna bild av svenskämnet från tidigare skolgång eller bilden av vad som är viktigt när man lär sig språk.

I kursplanen för svenska som andraspråk står det i ett av målen att ”eleven skall kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad”. Det är det enda målet som kan omvandlas till grammatikundervisning, eftersom en tillämpning kan ske först efter att man lärt sig de grundläggande reglerna. Kanske är det så att språkriktighet, stavning och grammatik, som isolerad färdighetsträning och oftast med exempel från läromedel, bestämmer bilden av den ”riktiga” traditionella svenskundervisningen och att just dessa språkmoment är lätthanterliga, konkreta och mätbara verktyg att använda. Nils-Erik Nilsson skriver i en artikel (2000:27) att ”språkundervisningen ska bestå av en orientering om språket, där grammatiken har sin givna men inte – som ofta nu – dominerande plats”. Elevernas språk bör hamna i fokus, och olika aspekter av det tas upp i undervisningen, menar Nilsson. Även om Nilsson inte talar om svenska som andraspråk utan ämnet svenska, finns ändå en fingerisning om hur undervisningen i sva skulle kunna se ut. Att värdera och bekräfta det språk eleverna har med sig i skolan är viktigt, men elever behöver även modeller och mönster för hur det skolrelaterade språket ser ut och där kan såväl deskriptiv som preskriptiv grammatik vara på sin plats (*Språkliga mönster och modeller*).

Den naturliga utvecklingen kan behöva stöd och inlärarna bör göras medvetna om skillnader i deras interimspråk och målspråket. Ett intressant innehåll och utmanande arbetssätt räcker alltså inte för att nå en förstaspråksnivå, utan kräver också en relevant och väl avpassad fokusering på språkliga mönster. En sådan kan utgå från att eleverna uppmärksammar och görs medvetna om konstruktioner i texter de möter och utifrån dessa formulerar regler (Ellis 1999). Dessutom bör man undervisa om grammatiska moment med kontinuerlig repetition i lämpliga sammanhang och utifrån aspekter som elever har problem med. Språkforskaren Thornbury uttrycker att det handlar om flexibilitet och lyhördhet:

The Rule of Appropriacy: ”interpret all the above rules according to the level, needs, interests, expectations and learning styles of the students... This may mean giving a lot of prominence to grammar, or it may mean never actually teaching grammar at all – in any up-front way! (Thornbury 1999:153)

Det kontrastiva perspektivet saknades i mina informanternas undervisning, vad gäller att jämföra olika modersmål med det svenska språket, likaså det kritiska perspektivet på språk. Analyser av t.ex. makt- och grupp-språk, verbala och icke-verbala språk och språknormer, språkvärdering och stilistik får inte glömmas bort utan bör inkluderas i kunskapen om språk (*Fokus på det skolrelaterade språket* och *språklig medvetenhet*). Vid några tillfällen visade eleverna sitt intresse för språk, som t.ex. när en elev ville diskutera skillnader mellan ords olika stilmått och värdeladdningar.

I kursplanen för svenska som andraspråk står det att "eleven skall erövra ett så rikt ordförråd att hon med hjälp av detta kan klart och tydligt förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift" och "kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text". Under mina klassrumsobservationer blev jag ofta förvånad över det ordförråd eleverna verkade ha när de undrade över betydelsen av t.ex. *påve* och den metaforiska användningen av *porträtt*. Någon systematisk ordkunskap eller möjlighet till ordinläring som liknar den vid studiet av främmande språk fick inte mina informanter, utan under de lektioner jag var närvarande vid togs olika ord upp på ett sporadiskt sätt. Ordkunskap är förvisso endast en av flera komponenter i språkbehärsningen, men forskningen är enig om att just ordförrådet är den viktigaste enskilda faktorn för att man ska kunna tillgodogöra sig skolans ämnesundervisning (Cummins 2000:138, Saville-Troike 1984, Viberg 1993). Andraspråksinläraren har begränsat med tid för att komma ikapp och därför gäller det att arbeta så effektivt som möjligt. Eleverna bör få möta nya ord i många och naturliga sammanhang, förstå ords alla betydelser, användningsområden och kombinationsmöjligheter. Mellan sex och sju exponeringar av ett ord i olika sammanhang krävs för att förståelsen ska bli heltäckande och fullständig (*Språk tar tid*, jfr Ellis 1999:47).

Kontextualiseringen i meningsfulla sammanhang är viktig (*Kontextualisering*). Eleverna har stor nytta av ett rikt och funktionellt ordförråd, eftersom lexikal färdighet och läsförståelse hänger nära samman, vilket bl.a. Enströms forskning (2004) visar. Läsning av och arbete med skönlitteratur skulle här kunna spela en stor roll och skulle kunna skapa förutsättningar för diskussioner om innehåll och ords betydelse. Mina infor-

manter läste förvisso skönlitteratur och valde böcker individuellt, men i alltför ringa grad.

I kursplanens mål för svenska som andraspråk står det vidare att ”eleven skall kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieriktningen” samt få ”pröva olika texttyper”. Under mina observationer fick eleverna skriva insändare om att vara en gammal kvinna och föda barn, men något större engagemang eller intresse visade inte eleverna. Berge (1988) talar om skribenters deltagarpositioner i termer av kommunikativa handlingar av tre slag: strategiska, rituella och kommunikativa positioner. Syftet med skrivandet kan vara att lösa en uppgift för att få ett betyg, att delta för deltagandets skull utan att reflektera över uppgiftens syfte och den tredje positionen är att man verkligen vill kommunicera något. När eleverna skrev insändarna intog de strategiska och rituella positioner. Ämnet berörde alltså inte eleverna, vilket däremot texten om skönhetsideal och kroppsfixering gjorde (*Höga förväntningar*). Här var diskussionslusten stor, tillfälle gavs till att bearbeta uppgiften muntligt tillsammans och på så sätt också lära in nödvändiga ord och uttryck. Detta lektionsmoment kan stå som ett gott exempel på interaktionens betydelse för språkutvecklingen (*Kontextualisering*). Utifrån textläsningen och textförståelsen var steget nära till att eleverna på egen hand kunde skriva en utredande text om ämnet.

Vad som inte togs upp explicit i undervisningen var modeller och mönster för det skolrelaterade språket. T.ex. gavs inga instruktioner eller exempel på hur man skriver insändare, utan eleverna förväntades ha denna textmedvetenhet med sig i bagaget. Kanske skulle man här kunna läsa och analysera insändare i tidningen Metro, vilken flera av eleverna var förtrogna med. Insändare kan ju ses som en texttyp om man definierar begreppet som ”identifierbara mönster för språkanvändning i sociala kontexter” (Kuyumcu, 2004:560) och de kan se olika ut i olika kulturer. Här blir en av andraspråksundervisningens uppgifter att tydliggöra hur normer och konventioner ser ut för olika typer av texter, både i och utanför skolans värld (*Språkliga mönster och modeller*).

Under mina observationer la jag märke till att i den lilla gruppen som klassen bestod av fick eleverna ibland tid och möjlighet att omformulera sig och också göra sina röster hörda. Det skedde i synnerhet när eleverna fick diskutera texten som handlade om skönhetsideal och kroppsfixering.

Däremot var grammatikundervisningen, och likaså lektionen där eleverna skulle skriva en uppsats om en högtid, alltigenom lärarstyrd. Eleverna gavs inte möjlighet att formulera frågor och tankar kring olika moment. I skolan är det ofta så att läraren står för merparten av talutrymmet och elevernas bidrag är korta svar på lärarens frågor och det ges sällan tid till att omformulera sig (Anward 1983, Einarsson 1989, jfr Lindberg 2005:340). Att det finns en autenticitet i kommunikationen och att eleverna känner att de bidrar med något viktigt betonas i det Dysthe kallar det *dialogiska* eller *flerstämmiga* klassrummet, vilket kan ställas mot det *monologiska* eller *enstämmiga*. I dialogen kring ett lärotema är lärarens roll att tydliggöra och lyfta fram de olika elevrösterna genom att strukturera dem och visa på likheter och skillnader, att visa på konflikter, tillföra ny kunskap och låta eleverna summera och reflektera. (*Flerstämmighet*, jfr Dysthe 1993, 1996, Lindberg 2005).

Elevernas egna erfarenheter och tankar fick inte stort utrymme under mina besök. Förmodligen hade eleverna haft mycket att mer berätta om de olika momenten, inte minst om kroppskulturen. Under lektionen när eleverna i skrift skulle formulera åsikter om den 60-åriga kvinnan som genomgick en provrörsbefruktning uppstod ett spontant samtal om gamla människor. Flera av eleverna började berätta om sina gamla släktingar och just då fanns en ingång till ett arbetsområde (*Mångfalden som resurs*).

Mina klassrumsobservationer visar också på vardagen för en lärare. Många elever var frånvarande vid flertalet lektioner. De var frånvarande hela eller delar av skoldagar, alltså inte enbart från Catrins lektioner. Att elever är borta från undervisningen gör att planeringen haltar, och mycket arbete blir fördröjt. Skolverket skriver i en rapport från en utbildningsinspektion i Malmö genomförd i mars 2005:

En avgörande faktor att komma till rätta med på flera gymnasieskolor är elevernas frånvaro, som för den enskilde orsakar bristande studieframgång. Den sporadiska närvaron skapar i många fall en ohållbar situation för alla.

Man kan ställa sig frågan varför frånvaron är så hög, något som jag dock inte kan gå närmare in på. inom ramen för denna avhandling.

Sammanfattningsvis ger klassrumsobservationerna en bild av sva som ett färdighetsämne där den isolerade träningen av språkets form står i fokus och där litteraturens roll är undanskymd. Detta fokus på isolerad

färdighetsträning liknar det som Cummins kallar för ”bankmetoden”. Ansatser görs dock till en annan typ av undervisning som närmar sig flera av de pedagogiska riktlinjerna, t.ex. när eleverna tillsammans skulle arbeta med att författa en ungdomsroman och när eleverna fick skriva om en högtid som var viktig för dem och deras familjer.

8 Textperspektiv

I föreliggande kapitel presenteras och analyseras två av mina informanternas texter och jämförs med två enspråkiga elevers texter. Jag har beskrivit dem för att illustrera och diskutera iakttagelserna i förhållande till mitt syfte: Vilka skriftspråkliga behov kan andraspråkselever tänkas ha i jämförelse med enspråkiga? Har ämnet svenska som andraspråk ett berättigande utifrån detta perspektiv?

Naturligtvis kan inga generella slutsatser dras från ett litet material som detta, men texterna kan ge ett underlag för diskussion om andraspråkselevens skriftspråkskompetens. Texterna som föreligger är representativa för både elever som följer kursen i svenska och för dem som följer kursen i sva, enligt mina erfarenheter.

I min karaktäristik beskriver jag olika språkliga nivåer, nämligen stavning, ordval, meningsbyggnad, textbindning, disposition och stil. Dessutom har jag kort sammanfattat texternas innehållsliga kvalitet. Jag beaktar alltså både övergripande textuella aspekter samt grammatiska och lexikala aspekter.

8.1 Bakgrund

Under gymnasietiden ska eleverna utveckla sitt diskursiva skrivande genom att skriva referat, insändare, recensioner, sammanfattningar av texter, argumenterande och utredande texter och dyligt. Härigenom får de inblick i och kunskap om olika texttyper och framställningsformer. Dessutom bör de bli förtrogna med olika slags texter i egenskap av skribenter, läsare, talare och lyssnare. Att tillägna sig en muntlig och skriftlig genrekompentens är viktigt i vårt samhälle, eftersom man genom att formulera och förstå texter som används i många olika sociala och kommunikativa sammanhang har möjlighet att aktivt delta i och påverka demokratiska processer. Eleverna måste få verktyg att skapa olika texttyper i

funktionella syften, både för skolans textvärld och för att senare i livet kunna t.ex. föra fram sina åsikter i form av insändare eller debattartiklar, skriva reklamationer eller längre utredande texter.

I gymnasiets kursplan för svenska som andraspråk står det att eleverna ska beredas möjlighet att *utveckla sina språkliga färdigheter* och genom språket *erövra medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan* (Gy 2000:187). Det står också att andraspråkselever ska utveckla sin förmåga att bearbeta sina texter *utifrån egen värdering och andras råd, bredda sin stilistiska förmåga och pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel* (Gy 2000:187). Ett av flera medel för att bedöma om eleverna har utvecklat skriftlig färdighet är nationella prov.

Läroplanens mål om skrivande ställer höga krav och framstår som rimliga och relevanta, men verkligheten i skolvardagen visar en annan sida. Att många gymnasieelever ofta saknar en skriftspråklig kompetens är något som Sofia Asks undersökning visar (Ask 2005). I sin avhandling studerade hon hur den skriftspråkliga stadiövergången från gymnasieskola till högskola sker samt vilka språkliga hinder och möjligheter högskolestudenterna möter i det akademiska skrivandet. Om elevers och studenters diskursiva skrivande påpekar hon att ”kunskap om och färdighet i skrivandet kan bli skillnaden mellan framgång och misslyckande i de fortsatta studier som allt fler gymnasieungdomar antas bedriva” (Ask 2005:104). En av slutsatserna är att det i skolan sällan förekommer en medveten förberedelse för högre studiers skriftspråkskrav och i minst utsträckning på de yrkesförberedande programmen, där de praktiska skrivelserna står i centrum. Ask skriver om de praktiska skrivelserna att ”bakom valet av dessa genrer finns en predestinerande människosyn som förutsäger och bekräftar elevens plats i ett framtida yrkesliv” (s. 104). Elever har behov av en systematisk inskolning i skol- och samhällsrelevanta genrer. Denna typ av språkfärdigheter utvecklas inte automatiskt och ”naturligt”. Knapp och Watkins (2005:17) metod, där både genretypiska och lexikogrammatiska drag tas i beaktande, syftar till att utveckla elevernas förmåga och förtrogenhet med att skriva olika texttyper. De menar att utan systematisk undervisning om olika texttyper och om de språkliga drag som utmärker dem kan skrivprocessen bli mödosam och frustrerande för många elever. För sva-elever tillkommer dessutom en rad andra behov som kräver en annan språkundervisning än den som bedrivs i modersmålssvenska, vilket också informanttexterna visar.

Ett problem kan alltså vara hur skolan bemöter elever med olika sociokulturell bakgrund och huruvida kraven, medvetet eller omedvetet, blir olika för olika elevgrupper. Kanske fick inte mina informanter en tillräckligt utmanande och/eller funktionell skrivundervisning. Enligt undervisningens planering (se avsnitt 7.2.1) skulle informanterna få möjlighet att komma i kontakt med olika texttyper, såsom berättelser, referat, utredande och beskrivande texter, men i vilka sammanhang eller arbetsområden och på vilket sätt gick inte att utläsa. Under ett av mina lektionsbesök fick eleverna skriva insändare om konstgjord befruktning utifrån lärobokens texter, men då utan utförligare instruktioner och utan att de hade någon större förtrogenhet med texttypen. Dessutom verkade det som om ämnet var föga intressant för dem.

Ett antagande som jag finner intressant är det som Margareta Ryding och Gudrun Svensson (2004) presenterar i en artikel om andraspråkselevs diskursiva skrivande i gymnasieskolan. De menar, utifrån resultat från en mindre undersökning, att även om alla elever, oavsett svenskämne, tränar det diskursiva skrivandet, så blir slutresultaten olika. Gymnasister med svenska som modersmål verkar tillägna sig genrekunskap implicit genom att arbeta med olika typer av texter. En faktor som dock också måste tas med i beräkningen är den sociala klass eleven kommer ifrån. Om sina erfarenheter med andraspråkselever skriver Ryding och Svensson:

Andraspråkselevs diskursiva skrivande däremot resulterar ofta i motsägelsefulla och inkoherenta texter där man som läsare måste gissa sig till sambanden. Grammatiska och lexikala fel kan visserligen också göra texterna svårtydbara, men det övergripande problemet är texternas inkoherens. (Ryding & Svensson 2004:258)

Tankarna i Ryding och Svensson (2004) överensstämmer till en viss del med min empiri och även med mina erfarenheter, även om grammatiska och lexikala fel kan vara ett lika stort problem som inkoherens på textnivå. Även enspråkiga elevs diskursiva skrivande kan ge upphov till inkoherenta texter, vilket inte minst Sofia Asks undersökning visar, men inte i lika hög grad. En orsak till andraspråkselevnas problem kan vara att skolan ställer för höga krav och att undervisningstiden är snålt tilltagen. En annan orsak kan vara att andraspråkseleverna, i synnerhet de som inte bott i Sverige en längre tid, inte har hunnit skaffa sig en så stor

textmedvetenhet och beläsenhet på svenska. De behöver tid för att få samma förutsättningar som sina enspråkiga, jämnåriga kamrater och för att komma ifatt dessa. Genom explicit undervisning om olika texttyper skulle de kunna få bättre tillgång till det diskursiva skrivandet. I intervjuerna gav flera av informanterna uttryck för att de dels ville skriva olika typer av texter, dels ville ha mer respons på dessa.

8.2 Elevtexter

Jag har valt att undersöka Melas och Lores lösningar av det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, och att jämföra deras texter med texter skrivna av två elever som följer kursen i svenska B. De två ”kontrolltexternas” författare kallar jag Beata och Per. Melas, Beatas och Pers texter fick betyget godkänd på nationella provet, medan Lores blev underkänd. Alla fyra eleverna har betyget godkänd från sina respektive A-kurser. Anledningen till att jag valde att analysera de nationella proven var att dessa illustrerar vad eleverna förväntas kunna när det gäller att skriva texter av olika slag efter två år på gymnasiet. Naturligtvis gäller olika regler för olika texttyper, men på helhetsnivå kan samma krav ställas på alla texter, nämligen att de ska vara förståeliga.

De fyra texterna är, menar jag, representativa för lösningar av det nationella provet som fått betygen godkänd och icke godkänd. Tre av texterna handlar om dagens skönhetsideal, den fjärde om problem med människors tilltagande övervikt. Anledningen till urvalet var att det i de båda undervisningsgrupperna endast fanns sammanlagt tre elever med betyget godkänt från kurserna A som valt att skriva om skönhetsideal.

Av mina sex informanter var det endast fyra som deltog i det nationella provet. (Cessa fanns inte längre i klassen och Peza uteblev vid provtillfället.) Av de fyra som återstod valde jag Melas och Lores texter för att de sinsemellan uppvisar störst innehållsliga och språkliga skillnader (de andra två informanternas texter finns i appendix). Skillnaderna mellan Melas och Lores texter kan bero på att Mela bott i Sverige i tretton år, medan Lore endast bott i landet i sex år. Andra tänkbara orsaker till skillnaderna finns naturligtvis, såsom tidigare undervisning i svenska och

kontakt med svenska språket på fritiden, men dessa kan jag inte utreda inom omfånget för min avhandling.

Inför det nationella provet fick klassen tillfälle att förbereda skrivuppgiften genom textläsning och samtal. Skrivtiden var fem timmar. Eleverna har markerat styckeövergångar i texterna med antingen tområd eller indrag. För att texterna ska vara överskådliga har jag valt att markera alla styckeövergångar med tomrader. Radnummer finns inom parentes i vänstermarginalen. Nedan återges instruktioner till uppgiften:

Uppgift: Skönhetsideal idag

Skönhetsidealen har växlat genom tiderna. Enligt Lotte Möller i boken *Självsvält* är det gemensamma för olika ideal att de ska vara svåra att uppnå. I dag fettsuger både kvinnor och män lären eller lyfter sina ansikten, men idealen har inte alltid varit desamma.

Tidningen på din ort planerar ett specialnummer med temat skönhet både i ett historiskt perspektiv och i fråga om genus. Du får i uppdrag att skriva en artikel om hur skönhetsidealet för unga kvinnor och män ser ut i dag och vilka orsakerna till detta kan vara.

*Skriv din artikel. **Presentera** med hjälp av textbäftet hur människor i dag ändrar sitt utseende med hjälp av t. ex. operationer. **Diskutera** vilka orsakerna kan vara till detta och ta själv **ställning** till denna typ av ingrepp.*

(Hur mår du? Nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk ht 2005)

Av instruktionen framgår att eleven ska skriva en artikel med inslag av argumentation. Syftet är presentera och beskriva hur människor ändrar sina utseenden, diskutera och resonera om tänkbara orsaker samt uttrycka en personlig åsikt om skönhetsingrepp.

Melas text:

(1) ”Det är vackert att vara smal, därför är det svårt. Det kräver både tid och pengar.” På detta vis inledde Lotte Möller ett kapitel i boken ”Självsvält” (1979).

Hur vet man idag om man är tjock, smal eller lagom? Ska man banta? Är (5) det kompisar eller kläderna som avgör kroppsfiguren? Det är frågor som i sin tur snurrar runt bland ungdomars tankar i tonåren. Många anser att mat spelar en stor roll i det hela och visst gör det, men det

gör även motion.

Varför många unga män och kvinnor har inte lika stor koll på vad man äter, (10) hur mycket man motionerar, eftersom man kan fettsuga sig och då är man fin och slank igen. Idag kan man tycka att man är väldigt ful och det kan ta ungefär något år innan man är världens finaste människa tack vare alla operationer som utförs. Gillar man inte sina läppar kan man antingen förstora eller förminska de, ansiktslyftning, fettsugning, bröstförstoring. (15) Allt hjärtat önskar sig går att genomföra.

Det kan finnas från 1-100 orsaker till varför man ändrar sitt utseende med operationer. Det kan bland annat vara att man själv inte är nöjd med sitt utseende, att kompisar kallar en tjock, och kanske tom mobbad i skolan. Ett skäl som börjar bli alltför vanligt är att man har en förebild av någon känd (20) person. När de ändrar sitt utseende så gör man det själv också. En sådan skönhet kostar flera tusen kronor.

Varför ska man lägga ut pengar på sådant? Varför inte motionera och ändra sina matvanor istället?

Genom operationer ändrar man endast sitt utseende och man känner sig (25) bättre men hur bra mår man egentligen?

Ändrar man sina matvanor och motionerar regelbundet då mår man bättre under längre sikt, man orkar mer känner sig piggare osv. Det är ett mer hälsosamt sätt till stor förändring. Man kan ytterligare ändra sitt utseende med enkla produkter som t.ex. ansiktskrämer, kroppsoljor, smink m. m.

(30) Allting kostar idag.

Själv tycker man att skönhetsoperationer ska utföras ifall man verkligen måste om man under längre tid mått dåligt.

Varje människa är född fin, ingen människa på jorden är ful, så varför ändra på sitt utseende?

(35) Man ska äta bättre mat, motionera och då blir allting bra, solarium är det inget fel på, visst kostar det men ingen farlig operation. Enklaste och hälsosamaste sättet till bra utseende och bra hälsa kostar inte lika mycket som en enkel skönhetsoperation. I vissa fall kan man träna lite hemma och då kostar det ingenting.

(40) Värdefulla pengar kastas bort på väderlösa skönhetsoperationer.

”Minska kaloriintaget – öka kalorigörbrukningen” menar bantningsprofeterna i Lotte Möllers bok.

Kommunikativ och innehållslig kvalitet

Mela har löst uppgiften i form av en artikel, med hänvisningar till texthäftet. Innehållet är relevant och i artikeln presenterar Mela hur människor ändrar sina utseenden och diskuterar vilka orsakerna kan vara, om

än kortfattat. Några mer utförliga beskrivningar av hur människor ändrar sina utseenden genom operationer ger hon dock inte. Hon rör sig på en konkret nivå då hon ger exempel på alternativ till dyra skönhetsoperationer, trots att denna del inte efterfrågades i uppgiftsinstruktionen. Den kommunikativa kvaliteten är relativt god och texten är självbärande. Mela tar ställning i frågan genom att förkasta dyra skönhetsoperationer och betonar istället motionens och den hälsosamma matens betydelse, men det sker på ett implicit sätt eftersom hennes röst inte är tydlig.

Språklig kvalitet

Det övergripande intrycket av Melas text är att stilen till övervägande del är talspråklig, både vad gäller konstruktioner och ordval. Pronomenet *man* (r. 4, 9, 10, 11, 12, 13 osv.) används frekvent och ord som *visst* (r. 7, r. 36) och *så* (r. 20) bidrar också till det talspråkliga intrycket. Retoriska frågor används på ett relevant sätt, t.ex. r. 22-23. Stavningen fungerar väl, med undantag av något enstaka fel, t.ex. *hälsosamaste* (r. 37).

Lexikonet består i huvudsak av vardagliga och även talspråkliga ord, t.ex. *kompisar* (r. 5) och *koll* (r. 9). Även ord för abstrakta begrepp förekommer, t.ex. *ansiktslyftning* (r. 14) och mer generella, t.ex. *produkter* (r. 29). Dessa ord är hämtade ur texthäftet och åtminstone det sistnämnda används korrekt i texten. Dock använder Mela ordet *skönhet* (r. 21) på ett oklart sätt.

Mela är inte alltid konsekvent i valet av bestämd och obestämd form, *kompisar eller kläderna* (r. 5). Hon försöker hitta idiomatiska uttryck även om hon inte lyckas fullt ut, t.ex. *under längre siket* (r. 27).

Kongruensböjningen fungerar, medan meningsbyggnaden emellanåt haltar. Flera exempel finns på ofullständiga meningar eller meningsfragment som ger ett talspråkligt intryck: */ . . . / kan man antingen förstora eller förminska de, ansiktslyftning, fettsugning / . . . /* (r. 13-14), *visst kostar det men ingen farlig operation* (r. 36), och *kompisar kallar en tjock, och kanske tom mobbad i skolan* (r. 18). På rad 13 används pronomenformen *de* i stället för *dem*. Ordföljdsfel visar på syntaktiska brister, *Vaför många unga män och kvinnor har inte lika stor koll* (r. 9-10). Satser radas efter varandra på ett talspråkligt sätt och några meningar är oklara och innehåller överhoppade tankeled, t.ex. *Man ska äta bättre mat, motionera och då blir allting bra, solarium är det inget fel på, visst kostar det men ingen farlig operation* (r.35-36).

Meningsbyggnaden är varierad, men textbindningen består huvudsakligen av de vanligaste bindeorden, t.ex. de samordnande konjunktionerna *och* och *men* samt bisatsinledarna *att* och *som*. Mela använder dock även subjunktionerna *innan* (r. 11) och *eftersom* (r. 10). Med tanke på uppgiftens art hade man dock förväntat sig fler kausala och adversativa bindningar, eftersom texten ska vara av resonerande och diskuterande karaktär.

Styckeindelningen är i stort sett logisk och i dispositionen kan en röd tråd skönjas, även om sambandsmarkörerna skulle kunna vara flera. Med sambandsmarkörer menar jag språkliga ledtrådar som fogar samman tankar inom och mellan stycken till en logisk ordning. I Melas text saknas sambandsmarkörer, som t.ex. i det tredje stycket (r. 16-21) som skulle kunna bli tydligare med markörer som *en orsak kan vara* och *en annan orsak är* samt slutstycket som skulle kunna inledas med *avslutningsvis* eller *sammanfattningsvis*. Meningen på rad 40 har inget tydligt sammanhang med meningen dessförinnan och här skulle man kunna förvänta sig en sambandsmarkör som t.ex. *Slutsatsen blir att...*

I inledningen och avslutningen anknyter Mela till texthäftet genom väl valda citat, vilket ger texten en slags inramning och cirkelkomposition.

Lores text

De delar av Lores text som är markerade med kursiv stil är direkt avskrivna från texthäftet. Ibland har han gjort fel vid själva avskriften.

- (1) *En tredjedel av sveriges befolkning kan tänka sig göra en patikoperation.*

Tjugotusen svenskar förändrar sitt utseende med kirurgins hjälp varje år. Den här siffran kommer att öka i dom närmaste åren. Det kommer att bli mycket vanligare att göra en patikoperation inom dom närmaste åren. Det kommer bli (5) allt mycket att vara vacker och smal. För att det har alltid varit så t. ex. på 1800-talet var att man skulle ha vit genomskinlig hy. Dom flesta var landet kvinnor och jobbade inom jordbruket. De blev brunbrända. Men minorten var överklassen kvinnor och dom kunde va hema så att dom kunde bevare hyn vit och jämn.

(10) *Det var tecken på att vi är rikare än er så vi behöver inte arbeta. Men sen kom det industriella genombrottet och den stora urbaniseringen som dom flesta flyttade till stor städerna och jobbade i fabriken.*

Men nu blev det tyvärr. Man skulle vara brunbränd. Men själva verket är det inte brunheten i sig som återvänt. Det var tecken på att man var

(15) rik och kunde hålla sig ute.

Vad är orsakerna till fetsugning eller med finnare språk lipectomi? Är vi lata? Då menar jag ”pallar” vi inte träna?

Man behöver inte gå till gymen om man inte vill. Det finns många variater. En bra variat är kortövningar som både tröttar ut kroppen snabbt och spar- (20) tid. Löpning och rörelse med tynder i händerna och hopp, antingen höjdhopp eller längdhopp eller tresteg.

Det är nåt du bör tänka på. Öka gradvis ju mer du tränar. Men säg till själen måste få tid att vila sig, men dock inte så att den förslappas utan så att den hämtar sig.

(25) Det kanske är för att vi äter helt fel?

I dom västerländska länder mat finns i överflöd, men smalmat är ingen billigt mat *vill man ”bevara” figuren ska man enligt experternas diettlistor – äta broccoli, kyckling, grillad, utskuren biff, rostbiff stälkerllri, räkor, tomatrer, championer, färskt gurka , musslor.*

(30) Ny resultat har laggts fram från tandläkare förbun om att dagens fyraåringar blir feta vuxna med hål i tänderna. Det är för att nästan alla förskolor serverar sötande mellanmål till barnen. Och sötande mellanmål är grunde till dom flesta sjukdomar.

Kommunikativ och innehållslig kvalitet

I denna text har skribenten missuppfattat ämnet genom att förbise att perspektivet ska vara nutid. Efter sin inledning, som inte markeras som citat och där ingen källhänvisning ges, ger Lore en historisk tillbakablick med exempel på hur skönhetsidealen var förr. Det första ledet av uppgiftens instruktion (en presentation av hur människor ändrar sina utseenden) berör han endast flyktigt i den problemformulering som inleder det tredje stycket. Därefter uttrycker Lore sin åsikt om träningsmetoder och ger handfasta råd om hur vi kan träna våra kroppar och vad för slags mat vi bör äta. Denna del efterfrågas inte i uppgiften. Däremot efterfrågas tänkbara orsaker till varför människor förändrar sina utseenden, något som Lore inte resonerar om. I stället kastas man som läsare in i olika ämnen. Han tar inte heller ställning till uppgiftens fråga och någon avslutning finns inte. Texten är inte självbärande, eftersom den inte går att förstå utan relation till uppgiften. Vad som är Lores tankar och vad som är hämtat från texthäftet är oklart.

Språklig kvalitet

Det övergripande intrycket av Lores text är att den är osammanhängande, talspråklig och visar på en osäkerhet vad gäller uppbyggnad och stil, vilket accentueras av lexikala och grammatiska fel samt rena skrivfel. Det som gör att texten ger ett talspråklig intryck är bl.a. ordval, t.ex. ”*pallar*” (r. 17) och *nåt* (r. 22). Tilltalet skiftar mellan ett direkt *du* eller *vi* (r. 10, 16, 25), *er* (r. 10) och *man* (r. 13, 14, 17). Dessa perspektivbyten bidrar till det osammanhängande intrycket, vilket också bristen på sambandsmarkörer gör, t.ex. *utan* som kunde knyta ihop meningarna på rad 14 och 15 och *En annan orsak till...* som skulle kunna förtydliga det nästsista stycket (r. 25). Flera delar är direkta avskrifter från texthäftet, vilket kan tolkas som att Lore är osäker på sin skriftspråksförmåga och förmodligen inte heller har förstått alla ord och sammanhang i texthäftet. Stavfel och/eller skrivfel finns på nästan varje rad.

Lexikonet består av vardagliga, vanliga substantiv, t.ex. *löpning*, *händerna*, *höjdbopp* (r. 21-22) och enkla verb. Onödig upprepning av *dom närmaste åren* (r. 3, 4) och särskrivning som *stor städerna* (r. 12) förekommer. Ord som t.ex. *urbanisering och det industriella genom brottet*, visar på mer abstrakt skriftspråk och skolrelaterad språkanvändning, men dessa ord är alltså (felaktigt) avskrivna från provets texthäfte.

Exempel finns på felaktig kongruensböjning, *dom västerländska länder* (r. 26) och *ny resultat* (r. 30), alltså brott mot regeln om dubbel bestämdhet. Genitiv-s saknas i *överklassen kvinnor* (r. 8). Lore försöker, i likhet med Mela, finna idiomatiska uttryck, *i dom närmaste åren* (r. 3). Några utbyggda nominalfraser förekommer, t.ex. *kortövningar som både tröttar ut kroppen* (r. 19). Talspråksformen *dom* sammanblandas med skriftspråksformen *de* (r. 3, 4, 7).

Meningsbyggnaden är emellanåt felaktig och ofullständig, vilket gör att vissa delar av texten blir obegriplig, (r. 4-7). Ordföljdsfel, t.ex. *I dom västerländska länder mat finns i överflöd* (r. 25, 26) och felaktig tempusanvändning (r. 14-15) bidrar till oklarheterna. I stort sett används huvudsatser som binds samman med *men* och *och*.

Texten består av två delar – en historisk tillbakablick och därefter råd om god livsföring. Inom dessa två delar kan en röd tråd emellanåt skönjas genom de retoriska frågor Lore inleder två av sina stycken med (r. 16-17 och r. 25). Dock är den övergripande dispositionen rörig och oklar och det är svårt att urskilja någon tydlig struktur i de fem markera-

de styckena. Styckena handlar om hur skönhetsidealen var förr, om träning, om smalmat och slutligen om orsaker till barns dåliga tandhälsa utan några sambandsmarkörer mellan styckena, med undantag av den adversativa konnektivbindningen *men* (r. 7, 11, 13). Taneluckor visar sig i de många hoppen och tvära kasten mellan och inom styckena; t.ex. inleds det femte och sista stycket med ett *det* (r. 25), vars syftning är oklar.

I det följande ska jag granska två enspråkiga elevers texter. Båda eleverna, Beata och Per, har betyget godkänt från kursen i svenska A.

Beatas text:

(1) Spegel, spegel på väggen där, säg mig vem som vackrast i världen är?

Vad är dagens skönhetsideal? Om man är kvinna gäller det att vara trådsmaal men ändå vara välutrustad. Viktigt är att följa modet och se ut som en kändis. Om man är kille ska man ha biffiga muskler, två ögonbryn, snygg frisyr (5) och följa modet.

Men det har inte alltid varit såhär. I Lotte Möllers bok "Självsvält" (1979) berättar hon om gamla skönhetsideal. I alla tider har det varit vackert att vara smal, men alla har inte haft möjlighet till detta för att det kräver tid och pengar, vilket de flesta inte har.

(10) På 1800-talet skulle man ha vit hy då det ansågs vara fint. De som arbetade med jordbruk hela dagarna blev väldigt solbrända och bruna och man såg ner på dem.

Idag är det annorlunda. Solbränna har blivit en statussymbol och ett tecken på att man har råd att åka utomlands eller att man har tid över till att njuta i (15) solen. Man försöker även att bli brunare genom att använda kastanjevatten och man kan besöka solarier för att få den rätta färgen. Men solbränna är dock ett harmlöst ideal.

Vad människor borde bekymra sig om idag är att tjugotusen svenskar förändrar sitt utseende med hjälp av plastkirurgi varje år.

(20) Människan letar efter den perfekta kroppen och många låter operera sig för att nå ett mål. Plastkirurgin är helt otrolig.

Du kan flytta, förstora, ta bort och minimera delar av din kropp. Du kan genom ett enkelt ingrepp få bort fett från dina lår och mage.

Men med operationer löper man alltid risker, att någonting kan gå fel, att (25) resultaten inte blir bra, vilket kan få livsavgörande konsekvenser. Det

har även varit omtalade dödsfall inom branschen.

Vad är det då som gör att människor inte kan vara nöjda med sig själva, sina kroppar? Fallor alla för medias påverkan i vårt skönhetsfixerade samhälle? En känd författarinna skrev en bok om kvinnor med budskapet att de skulle (30) vara nöjda med sig själva. Den blev väldigt populär och gjordes senare till film – ”F.d. fruars klubb”. Den blev en stor succé och en ny sorts ”Girl Power” föddes. Författarinnan dog dock på ett operationsbord när hon skulle göra en ansiktslyftning. Väldigt ironiskt, inte sant?

Visst vill alla vara vackra och smala, men till vilket pris? Man behöver inte (35) göra drastiska eller livshotande förändringar. Genom att leva sunt, både vad gäller mat och motion, ser vi fräscha ut. Dessutom tycker jag att en vacker insida är vackrare än en tjugig utsida.

Kommunikativ och innehållslig kvalitet

Beatas text visar på god kommunikativ kvalitet och är självbärande. Den uppfyller uppgiftens krav då den presenterar hur människor kan ändra sina utseenden, diskuterar och resonerar, om än väldigt kortfattat, om orsakerna till detta. Det som saknas i texten är en utvecklad diskussion om tänkbara orsaker till människors benägenhet att förändra sina utseenden. I stället ger Beata ett historiskt perspektiv och ironiserar också om skönhetsideal med sin anekdot om en känd författarinna. Slutligen tar Beata tydligt personlig ställning i frågan. Hon refererar på ett tydligt och relevant sätt till texthäftet, med korrekta källhänvisningar.

Språklig kvalitet

Grammatik och idiomatiska uttryck är i stort sett korrekt använda, vilket man kan förvänta sig av en enspråkig elev. Ordvalet är varierat och till stora delar abstrakt, t.ex. *statussymbol* (r.13) och *harmlöst ideal* (r. 17). Idiomatiska uttryck vållar inga problem för skribenten, t.ex. *nå ett mål* (r. 21) och *löper /.../ risker* (r. 24).

Meningsbyggnaden är varierad, t.ex. med flera spetsställda bisatser (r. 2, 4, 35). Textbindningen är tydlig och sambandsmarkörerna hjälper läsaren att följa textens röda tråd, t.ex. *dock* (r. 32) och *dessutom* (r. 36).

Stilen är lättsam, bl.a. genom att den emellanåt vänder sig direkt till läsaren, t.ex. genom den retoriska frågan (r. 33). Andra retoriska frågor (t.ex. r. 2, 34) hjälper läsaren att följa med i texten. Dispositionen är tydlig, i synnerhet är inledning, med ett citat, och avslutning, med ett tydligt ställningstagande, väl uttryckta och ger en god inramning av texten.

Nästa exempel på en lösning av det nationella provet är skrivet av Per, som har valt en annan uppgift än de föregående. Instruktionerna är följande:

Uppgift: Storlek större

I västvärlden blir vi allt tyngre och barn och tonåringar har ofta redan i tidig ålder blivit för tjocka. Upplysning om hälsofaran tycks inte ändra på detta förhållande. Vad kan vi göra för åstadkomma bättre matvanor och en sundare livsstil?

I en dagstidning pågår en artikelserie om människors matvanor och eventuella brist på motion. Du bestämmer dig för att skriva till tidningen och ge din syn på ämnet.

*Skriv en artikel. **Resonera** med hjälp av texthäftet och egna erfarenheter om olika tänkbara orsaker till den tilltagande fetman. **Förklara** hur du själv ser på människors matvanor och **ge förslag** på hur du tycker att man kan leva sundare.*

Eleverna ska skriva en artikel och förväntas resonera om och förklara människors tilltagande fetma och ge förslag på hur man kan leva sundare.

Pers text – ”Storlek större”

(1) Vårt största folkhälsoproblem, bristen på motion och ickenärande kost, kan du varje dag läsa om i ett tiotal skrifter. Men problemet kvarstår, för skrifter kommer fortfarande med nya lösningar. Säkert fungerar en eller flera av dessa idéer men inte för alla. Vi har ju olika förutsättningar.

(5) Problemet kan delas upp i två delar, båda beroende av varandra. Första delen behandlar det mänskliga bränslet, kosten. Likt ett motordrivet fordon fungerar den mänskliga kroppen bäst med rätt form av bränsle. Vad som skiljer i denna liknelse är att kroppen även behöver rätt mängd bränsle. Så för att fungera optimalt behöver min kropp rätt form av mat och rätt intag. (10) Med rätt mängd och intag menas små men näringsriktiga mål som intas flera gånger om dagen, ca 6 st. Stora mål innebär mer energi vilket resulterar i att kroppen ställer sig i ett nödläge – den tror att en svältperiod är på väg, eftersom så mycket energi intas. Resultatet blir att kroppen lagrar fett istället för att förbränna det. Viktigt är också att inte äta energirik mat timmarna (15) innan sömnen, detta för att förbränningsapparaten i kroppen behöver sin vila under natten.

Andra delen behandlar motion. Många personer skräms av bara ordet. Kanske är det associationer till någonting man inte var bra på eller intresse-

rade sig för som liten – t. ex. idrott i skolan. Men motion behöver inte nöd(20) vändigtvis handla om idrott eller sport, eller inte ens någon större ansträngning. Motion kan vara en morgonpromenad att starta dagen med. Valet av cykeln framför bilen, valet av trapporna framför hissen, valet av att aktivt leka med ditt barn kan vara positivt, även om det kräver ansträngning.

Så vad gav dessa upplysningar dig nu? Förmodlingen inte tillräckligt för att (25) skapa ett bättre liv. Kanske lika mycket som hälsoskrifterna ger? Det är ju alltid en del, lite kött på benen. Men det krävs mer.

När vi talar om hälsa och att förändra sin livsstil är nyckelordet: Vilja. Detta är vad som krävs för att förändra sina kostvanor och sitt sätt att leva. Har (30) man viljan så kan man alltid lyckas, och det gäller alla människor. För vuxna människors del tycker jag att man på egen hand kan skall skaffa sig den information och upplysning som krävs för att förbättra sig själv – att ta hand om sig själv och ha rätt att kallas för vuxen. För barnens del är det dock annorlunda. Här krävs förmyndare som kan servera rätt form av mat (35) och som sätter begränsningar. Med begränsningar menar jag till exempel tidsbegränsningar för hur länge ett barn får se på TV och sitta framför datorn. För vad gäller barnens fetma är det inte bara dålig kost och godis som är farligt, utan deras stillasittande aktiviteter som TV-spel och datorn.

Min slutsats är: Som vuxen finns flera hundra olika sätt att komma i form (40) och äta rätt, vad som krävs är viljan. För barnen måste föräldrar sätta hårdare och fler krav. Och det viktigaste: Viljan!

Kommunikativ och innehållslig kvalitet

Texten visar en god kommunikativ kvalitet och den uppfyller uppgiftens krav. Eleven resonerar om orsaker till den tilltagande fetman, dock utan att tydligt referera till texthäftet eller hänvisa till egna erfarenheter. Förklaringar om hur skribenten ser på människors matvanor och egna förslag till förbättringar ges dock. Han utvecklar och motiverar sina åsikter på ett tydligt sätt, t.ex. då han resonerar om det som han kallar för *nyckelordet: Vilja* (r. 28).

Språklig kvalitet

Per visar en grammatisk och lexikal säkerhet, vilket man kan förvänta sig. Det abstrakta och skolrelaterade språket är rikt, med ord som t.ex. *förutsättningar* (r. 4), *det mänskliga bränslet* (r. 6), *nödläge* (r. 12), vilka används korrekt. Några ordval kan förefalla lite märkliga, t.ex. *förmyndare* (r. 34). Idiomatiska uttryck används med säkerhet, t.ex. *på egen hand* (r. 31), *kött på benen* (r. 26).

Meningsbyggnaden är varierad och i stort sett korrekt.

Den skriftspråkliga stilen är väl anpassad till situationen. Retoriska frågor (r. 24, 25) används på ett relevant sätt. Liknelser, *likt ett motordrivnet fordon* (r. 6), metaforiska uttryck, *kött på benen* (r. 28) och upprepandet av *valet av* (r. 22) visar på att Per har stilistiska medel till sitt förfogande.

Dispositionen är klar och tydlig med en inledning som berör uppsatsens syfte och med ett ställningstagande i avslutningen. Sambandsmarkörerna ger texten en god struktur: *Första delen* (r. 5-6), *Andra delen* (r. 16) samt *Min slutsats är* (r. 40). Textbindningen är varierad med sam- och underordningar. Den tydliga styckeindelningen, strukturen och textbindningen gör att textens röda tråd är lätt att följa.

8.2 Sammanfattande analys och kommentar

Det som är gemensamt för skribenterna är att de har viss kännedom om hur man utformar en artikel och där verkar uppgiftsinstruktionen varit till god hjälp. Mela, Beata och Per löser uppgifterna på ett relevant sätt, men inte Lore (som inte heller fick godkänt betyg på provet). Lore verkar ha haft svårt att tränga in i texthäftet och skapa sig ett sammanhang. Dock utvecklar Lore olika strategier för att klara uppgiften och arbetar efter sina förutsättningar. Pers text är i jämförelse med de andras omfångsrikare och har en mer resonerande karaktär, bl.a. för att han utvecklar sina åsikter.

Det som skiljer texterna åt är bl.a. graden av talspråkighet som avspeglas i ordval och meningsbyggnad i Melas och Lores texter. Meningsbyggnaden är i synnerhet i Lores text emellanåt ofullständig och innehåller flera ordföljdsfel, vilket gör flera meningar och sammanhang obegripliga. Lores text tycks också ha problem med kongruensböjning.

Ytterligare en aspekt som skiljer texterna åt är textuppbyggnaden. Sva-eleverna verkar ha svårare att skriva en sammanhängande text – tankehopp och tankegångar som inte utvecklas gör det svårt att följa textens röda tråd. Detta kan bero på att eleverna alltför fort har fått möta kognitivt krävande uppgifter utan kontextuellt stöd (se Cummins modell fig.2 s.17). En brist på sambandsmarkörer är gemensamt för sva-elevernas texter och det är ofta svårt för läsaren att få grepp om vilka samband som gäller. För att signalera samband inom satser använder

sva-eleverna oftast enkla konjunktioner och i några fall subjunktioner. Det som förväntas av texttypen är fler konnektiva bindningar som signalerar kausala samband, vilket alltså saknas i Lores och Melas texter. Beatas och Pers texter ger ett mer stilsäkert och koherent intryck och har flera tydliga sambandsmarkörer, t.ex. *dock* och *dessutom*, samt en smidigare och mer varierad textbindning, där flera subjunktioner används, t.ex. *vilket*, *eftersom* och *istället för*. Det som också visar på skillnader är styckeindelningen, som kan vara till hjälp för att förstå tankekedjor. Den fungerar sämre i Melas och Lores texter än i ”jämförelsetexterna”. I synnerhet förstärker Lores styckeindelning ytterligare den redan bristfälliga koherensen. En annan aspekt på textuppbyggnaden är tilltal eller perspektiv, vilket är mer oklart och rörigt i framför allt Lores text.

Sva-eleverna verkar behöva utveckla textuppbyggnad, ordförråd, meningsbyggnad och uppbyggnad av nominalfraser. Framför allt behöver Lore stöd vad gäller språkets formella aspekter. När vissa språkliga strukturer dyker upp i sina sammanhang, som här i sva-elevernas textskapande, kan de behöva bearbetas och befästas genom en individualiserad undervisning. Det är vid sådana tillfällen som eleverna är som mest mottagliga för formfokuserad undervisning. Förutom en emellanåt formfokuserad undervisning behöver sva-elever, och förmodligen de flesta elever, bli mer medvetna om sambandsmarkörer och dispositionssätt för att deras texter ska bli tydligare.

Även om jag anser att den ökande språkliga mångfalden i vårt samhälle bör ge en större acceptans och respekt för språklig variation, så är behärskning av standardspråket i tal och skrift en förutsättning för delaktighet i yrkesliv och utbildning. Det är uppenbart att mina informanter behöver utveckla sin skriftspråkliga kompetens. I intervjuerna ger flera av dem också uttryck för att de vill och anser sig behöva skriva mer samt få mer respons på sina texter.

Huruvida textmönster och genremedvetenhet utvecklas bäst genom socialisation eller undervisning är en fråga som Kuyumcu (2004:580f) diskuterar. Hon sätter nyretorikens påstående att man lär sig genrer bäst implicit genom socialisation (Freedman 1987) mot den australiensiska Sydneyskolan (Martin 2002), som hävdar att man behöver explicit och strukturerad undervisning för att uppnå genrekompetens. Sydneyskolan definierar genrer som strukturerade, målinriktade och sociala processer, där kontext och språk ömsesidigt konstituerar varandra. Var genre har

sitt specifika syfte, mönster för övergripande disposition, textbindning, ordförråd och grammatik. Gibbons (2002:57f) menar att en del skribenter i skolan producerar texter som påminner om nedskrivet tal, på grund av att de inte behärskar de konventioner som utmärker olika typer av texter. Detta visar mina informanttexter tydligt på. Eftersom det tar lång tid att bli medveten om dessa konventioner, måste eleverna få explicit undervisning i de nya genrer de möter i skolan.

En av andraspråksundervisningens uppgifter måste vara att tydliggöra hur normer och konventioner ser ut för olika typer av texter, i funktionella sammanhang både i och utanför skolans värld. Här borde undervisning i svenska som andraspråk spela en mycket central roll. Deras diskursiva skrivande behöver alltså ägnas mycket mer uppmärksamhet. Det är också viktigt med ett kreativt förhållningssätt och att det eleverna ska skriva och läsa om berör och engagerar dem.

III SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH FRAMÅTBlick

9. Sammanfattning och diskussion

I föreliggande kapitel knyts de olika undersökningarnas viktigaste resultat samman och diskuteras mot bakgrund av avhandlingens huvudsyfte: Vilket berättigande har ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå?

Jag är medveten om att det utifrån mina i huvudsak kvalitativa studier inte går att generalisera några resultat. Däremot går det att tolka och diskutera resultaten, vilket jag gör i första avsnittet, för att i det andra vidga blicken och diskutera ett övergripande och framtida perspektiv.

9.1 De olika perspektiven

Utifrån skolans perspektiv har jag undersökt vilket urvalsförfarande Malmös gymnasieskolor har använt sig av för att finna elever som kan ha nytta av att läsa svenska som andraspråk. Jag har också intervjuat en skolledare och fyra lärare.

Det testförfarande som genomfördes vid tidpunkten för min undersökning lämpar sig enligt min uppfattning mindre bra för att finna de elever som har behov av undervisning i svenska som andraspråk. Testet

riktar sig till alla elever och ger knappast en rättvis bild av andraspråks-
elevers läskunnighet och visar inte heller var andraspråksleverna befin-
ner sig i sin språkutveckling. Flera av de intervjuade lärarna efterlyser
performansanalyser av elevtexter och ordkunskaftstest för att finna de
elever som kan tänkas ha behov av att läsa kursen i sva.

Vad gäller lärarnas syn på ämnet svenska som andraspråk handlar
undervisningen i stor utsträckning om att kompensera brister. En av
lärarna uttrycker dock att undervisningen bör vara additiv och tillvarata
elevernas erfarenheter. Det innehåll som lärarna anser vara viktiga inslag
i sva är ord- och begreppsförståelse som en hjälp på vägen till ett skolre-
laterat språk. De betonar också att andraspråksleverna måste få möjlig-
het att vidga de svenska referensramarna. Lärarna och skolledaren påpe-
kar dessutom vikten av att andraspråksleverna får utveckla sina mo-
dersmål, vilket Thomas & Collier nämner som en viktig faktor för äm-
nesförståelse och allmän skolframgång. Att skolans personal behöver
fortbildning om tvåspråkighet och språkutveckling framhölls också.

Självklart måste andraspråksleverna få stöd och hjälp för att nå en
god kompetens i målspråket. Men att enbart fokusera på de ”luckor” i
språket som eleverna anses ha är ett förhållningssätt som överensstäm-
mer med det som Cummins kallar för ”subtraktivt och kompensatoriskt”
(se fig.1, s. 16). Ett sådant bristtänkande hos lärare visar även Lahdenpe-
räs (1997) och Parszyks (1999) studier på, vilka jag närmare har presente-
rat i min forskningsöversikt. Eleverna blev i deras undersökningar be-
traktade som bärare av problem och skolsvårigheter.

När skolan verkar fokusera på andraspråkslevernas brister, kan det
vara svårt att finna att sva har berättigande som ett eget kärnämne på
gymnasiet. Dock uttrycker en av lärarna i min undersökning att under-
visningen inte bör fokusera på brister, utan ta tillvara elevernas erfaren-
heter, ”de är inga tabula rasa” (band IV) och detta visar att ett annorlun-
da förhållningssätt också råder. Alla lärarna nämner dessutom att den lilla
undervisningsgruppen som sva-gruppen oftast består av inget trygghet,
vilket kan vara skäl till att behålla ämnet.

Det andra perspektivet är elevernas och baseras på en enkät samt
elevintervjuer. Det enligt min uppfattning anmärkningsvärda resultatet av
enkätundersökningen är att en majoritet av eleverna inte anser sig ha haft
möjlighet att välja svenskämne och att de inte anser sig ha fått någon
information om innehållet i ämnet svenska som andraspråk. Elever har

visserligen, som vi alla, en benägenhet att glömma bort information som ges, men de signaler som enkätresultaten ger måste ändå tas på allvar. Enkätresultaten visade även att det är färre som läser sva på gymnasiet än i grundskolan samt att det finns ett samband mellan att lära läsa och skriva på sitt modersmål, att tala svenska i mindre utsträckning och att välja att läsa sva. Dock måste man i detta sammanhang ta i beaktande både bristen på information om gymnasiets sva-ämne och att elever inte ansåg sig ha fått välja svenskämne.

Informanterna menar att det var testresultaten som gjorde att de slutligen valde att läsa sva. Eleverna verkar inte ha haft möjlighet att göra några genomtänkta val och verkar också vara oklara över skillnaderna mellan de två svenskämnena. Likaså verkar det råda förvirring kring huruvida sva enbart är ett stödämne eller om det är likställt med modersmålssvenska och om ämnet ger högskolebehörighet eller inte.

Några elever uttrycker att sva innehåller mer grammatik, ordkunskap och språkförståelse än modersmålssvenskan och att de uppskattar detta. Dessutom menar de att de känner sig tryggare i klassrumssituationen i sva i jämförelse med modersmålssvenskan. Deras erfarenheter och olika språkkunskaper blir i ringa grad synliggjorda i ämnet eller i skolans ämnen i allmänhet. Två elever uttrycker att de lär sig mer om ”svenskheter” i modersmålssvenskan och en elev tror att det skulle vara mer fördelaktigt att enbart kunna svenska. Denna föreställning om ”svenskheter” kan tolkas som att det finns en etniskt, kulturellt och språkligt homogen befolkning och kan påverka inställningen till både svenska som andraspråk och modersmålsundervisningen på ett negativt sätt. De båda ämnena ska betona och erkänna att elever kan ha en tillhörighet i andra språk och kulturer, men frågan är om denna olikhet får värderas positivt i skolan. Att tillhöra majoritetskulturen, och att förankra elever i denna, verkar vara viktigt för lärare och många elever fogar sig i detta välvilliga förhållningssätt, enligt mina erfarenheter.

Sammantaget kan elevintervjuernas och enkätens resultat tolkas på flera sätt i relation till frågan om sva:s berättigande på gymnasiet. Några medvetna och välmotiverade val görs inte av eleverna, vilket innebär att ämnets existens kanske kan ifrågasättas. Dock visar bristen på information framför allt att ämnet inte prioriteras eller ens uppmärksammas av skolledare eller skolmyndigheter. Om man ska kunna motivera elever att på ett medvetet sätt välja sva förutsätter det att kursen ses som ett erbjudande

dande och att saklig information tydliggör ämnets innehåll, gärna i jämförelse med modersmålssvenskan. Utifrån elevintervjuerna är alla utom en nöjda med undervisningen i sva och utifrån informanternas perspektiv verkar ämnet därför ha ett berättigande.

Det tredje perspektivet utgörs av en granskning av styrdokument (i jämförelse med modersmålssvenska) och undervisning i sva, ställda mot ett antal pedagogiska riktlinjer. Många syftesbeskrivningar och strävandemål är identiska för de båda ämnena och de skillnader som finns är motiverade, såsom att andraspråkselever har en annorlunda inlärningsprocess av målspråket, som behöver stödjas, och att de ska utveckla en förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet. Dessa skrivningar överensstämmer med de pedagogiska riktlinjerna. Det som saknas är skrivningar om kritisk språkmedvetenhet och medvetenhet om skolrelaterat språk, liksom om interaktionens och kontextualiseringens betydelse för förståelsen, vilka alla är mycket viktiga aspekter i detta sammanhang. Det innehåll i styrdokumenterna som kan ifrågasättas är de vaga och oklara ordvalen och formuleringarna, vilka jag redogjorde för i kapitel 7. För att sva ska bli mer synliggjort och få ett grundmurat existensberättigande måste kursplanen bli tydligare och utförligare.

Det som inte uppmärksammades i vare sig planering eller under de lektioner jag var närvarande vid var reflektioner kring flerspråkighet och andraspråksinläring, det kontrastiva perspektivet samt läsning från olika tider och kulturer. Dessa områden finns alla omnämnda i styrdokumenterna för sva och är aspekter som kan bidra till en additiv inriktning på undervisningen. Det som istället var i fokus för undervisningen var färdighetsträning av språkets formella sidor och många lektioner ägnades åt genomgångar av ordklasser och satsdelar. Detta påminner om vad Cummins kallar för ”bankmetoden” (se s. 18), d.v.s. läraren, som ensam styr undervisningen, fyller elevernas ”bankhjärnor” och språkformen ses överlag som viktigare än innehållet. Resultaten från det presenterade undervisningsperspektivet ger knappast stöd för ett berättigande av sva som självständigt ämne, men samtidigt måste man ta i beaktande att mitt exempel på undervisning inte nödvändigtvis är representativt.

Det fjärde och sista perspektivet består i en karaktäristik av elevtexter. Det som i stort är utmärkande för andraspråkselevernas texter är att de är osammanhängande, bl.a. för att det råder en brist på sambandsmarkörer, och har emellanåt en bristfällig meningsbyggnad. Textbind-

ningen består i huvudsak av de vanligaste bindeorden. Texterna präglas dessutom av talspråkighet och stilosäkerhet och till vissa delar liknar de nedskrivet tal. Resultaten från textanalyserna tyder på att andraspråkseleverna har ett behov av att utveckla ordförrådet och vissa grammatiska strukturer samt att bli förtrogna med olika texttypers struktur och disposition. Även om jag genom dessa analyser hamnar i bristtänkandets fälla, finns det skäl till att uppmärksamma de skriftspråkliga behov som alla elever har, och i synnerhet andraspråkselever genom deras speciella inlärningsprocess av målspråket. Vad gäller elevernas behov av stöd i sin skriftspråkliga utveckling har svenska som andraspråk ett stort berättigande på gymnasiet, vilket informanttexterna illustrerar.

9.2 Framåtblickar

Sverige är idag ett flerspråkigt land med svenska som huvudspråk och förutom svenskan talas ungefär 200 andra språk. I ett globalt perspektiv finns idag ca 6000 språk fördelade på 200 nationer (Lindberg 2005). Flerspråkighet är alltså mer regel än undantag i världen. Ur ekonomiska och kulturella aspekter är flerspråkighet till gagn för samhället och forskning visar att även individer berikas av flerspråkighet. Alla människor i vårt samhälle har rätt till sina respektive modersmål och enspråkigheten får inte fungera som en allenarådande norm som inte kan ifrågasättas. Trots detta måste vi uppmärksamma att alla behöver ett gemensamt språk för att inte några grupper ska hamna i utanförskap och inte känna sig delaktiga i vårt samhälle. Synen på språklig variation och vad som är ”riktigt” kontra ”dåligt” språk måste diskuteras utifrån en förändrad språklig situation, inte minst i klassrummen. De krav man ska ställa på ett gemensamt språk är att det ska vara funktionellt och begripligt.

Vilket svenskämne som bäst gagnar elever vars primära socialisation har skett på ett eller flera andra språk än svenska är en omdebatterad och komplex fråga. Viktigt i sammanhanget är att inte betrakta elever med utländsk bakgrund eller flerspråkiga elever som en homogen grupp. Det är mot bakgrund av den ökade flerspråkigheten ibland svårt att dra någon tydlig gräns mellan första- och andraspråk. Det finns självfallet många ungdomar som har ett annat språk än svenska i hemmet, men som ändå betraktar svenska som sitt förstaspråk. Många flerspråkiga

elever når stor framgång i sina studier i det traditionella svenskämnet. Många av dem varken kan eller vill definiera vad som är deras första språk.

Naturligtvis måste variabler som kön och klass tas med i diskussioner om skolframgång. Både den socioekonomiska och den kulturella tillhörigheten har avgörande betydelse för elevers skolframgång och livsval. Föräldrars utbildningsbakgrund har visat sig vara en mer utslagsgivande variabel än etnisk bakgrund. Flera undersökningar visar att elever med högutbildade föräldrar får bättre betyg än elever från hem med lågutbildade föräldrar och att flickor generellt sett presterar bättre skolresultat än pojkar (Skolverket 2001, SOU 2000:39). Alla elever har alltså inte samma förutsättningar för att lyckas i sina studier och skolan har här ett stort ansvar för att alla barn och ungdomar ges likvärdiga möjligheter. Även om variablerna klass och kön är viktiga att ta med i diskussionen om en skola för alla, kvarstår aspekten att språklig bakgrund i sig är en faktor av stor betydelse för skolframgång.

Som jag redovisat i kapitel 1 visar rapporter och även forskning på de problem som ämnet svenska som andraspråk är förknippat med. Framför allt riktas kritik mot att elever kategoriseras utifrån etnisk tillhörighet och ”buntas ihop” i ett ämne som svenska som andraspråk (Runfors 2003). Några vill också gå så långt i sin kritik av ämnet svenska som andraspråk att de menar att det påminner om gamla tiders segregering av specialundervisning.

Rapporten från Myndigheten för skolutveckling om svenska som andraspråk (MSU 2004:757) visar att undervisningen i ämnet fungerar dåligt i Sveriges grundskolor och gymnasier. Även om undersökningen till viss del kan bedömas som metodiskt undermålig, ger den oroväckande signaler. Hälften av alla grundskolor har ingen undervisning i ämnet trots stora behov. I tjugo procent av de skolor som har undervisning i ämnet bedömer man inte elevernas språkfärdighet. I hälften av skolorna undervisar lärarna utan tillräcklig kompetens. Många elever och föräldrar vill välja bort ämnet. Författarna till rapporten kommer till följande slutsats och förslag:

De två svenskämnen bör utvecklas till ett nytt gemensamt svenskämne, såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. Detta gemensamma svenskämne innebär att svenskämnet vidgas och får ett bredare perspektiv och att andraspråksundervisningen utvecklas som en del av svenskämnet. /_ _ _/ Detta

skulle innebära att svenska som andraspråk på sikt försvinner som parallellställt och likvärdigt ämne. Nyanlända elever bör dock även fortsättningsvis läsa svenska som andraspråk i särskilda introduktionsgrupper. (MSU 2004:757, s 51)

Myndighetens slutsats och förslag verkar ha fått genomslag i de nya kursplaneförslagen (Gy 07) i svenska och svenska som andraspråk eftersom de nu visar få skillnader mellan ämnena, betydligt färre än tidigare. Förslagen ger ingen vägledning om varför det finns två svenskämnen eller hur skola och elever med föräldrar ska förstå vilka som är i behov av att läsa svenska som andraspråk. I det nya förslaget saknas bl.a. det kontrastiva perspektivet och ingenting sägs om den speciella inlärnings-situation som gäller för flerspråkiga elever. Inget nämns heller om att det är en långvarig process att tillägna sig ett andraspråk. Här föranleds man att tro att Skolverket och kursplaneförfattarna tagit fasta på Myndighetsrapportens slutsatser och att på sikt återigen låta svenska som andraspråk försvinna som kärnämne och låta ett vidgat svenskämne för alla elever träda in.

Hur detta nya svenskämne skulle kunna se ut beskriver svenskämnesdidaktikerna Bergöö och Ewald:

Vi vill formulera det så att det nu är dags att diskutera hur ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande svenskämne för den tid vi lever i *kan bli verklighet* i en skola vars yttersta syfte är varje elevs rätt att utveckla en stark identitet som språkande och lärande människa i en demokratisk gemenskap. Ett sådant svenskämne tar sin utgångspunkt i elevers direkta och indirekta erfarenheter, i frågor som elever och lärare tillsammans ”uppsöker, bearbetar och förhåller sig till” genom olika språkliga och estetiska uttrycksformer och läsningar. (Bergöö & Ewald 2003:41)

Denna vision av ett brett och demokratiskt svenskämne där varje elev ges möjlighet till utveckling är fortfarande inte verklighet och frågan är om denna vision är genomförbar eller ens önskvärd. I stora klasser med upp till 32 elever kommer många elever till korta och osynliggörs. Risken med ett nytt, vidgat och ”icke-segregerande” svenskämne kan bli att andraspråksfrågorna kommer i skymundan – hur ska andraspråks elevernas inlärningsprocess bli en del av svenskämnet? Skulle Lore få möjlighet att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt i en stor klass i ett gemensamt svenskämne? Risken är att andraspråks eleverna fråntas sina möjligheter till språkutveckling utifrån sina egna förutsättningar och behov. En sådan

oreflekterad strävan efter normalisering är inte förenlig med synen på mångfald som självklar och berikande.

Även om kritik av sva:s innehåll och organisation kan vara befogad, och trots att ämnet sägs ha dålig status, kan detta inte vara anledning till att låta ämnet bli en del av svenskämnet och försvinna som ett självständigt ämne. Istället för att fokusera på ämnets brister borde implementering och uppföljning av sva få ett bättre stöd och mer resurser. Jag anser att det finns många goda skäl för att behålla svenska som andraspråk som ett eget ämne på gymnasienivå. Detta ämne behöver dock utvecklas, förändras och organiseras på annat sätt.

Det finns många flerspråkiga elever med uppenbara behov av undervisning i svenska som andraspråk i små grupper där de kan erbjudas professionellt stöd för sin språkutveckling på sina egna villkor. Att en elevgrupp deltar i undervisning i sva några få timmar i veckan ska inte behöva upplevas som exkluderande. Det måste betonas att sådana undervisningsinsatser naturligtvis ska erbjudas elever utifrån dokumenterade språkliga behov och inte rutinmässigt påtvingas elever ”med utländsk bakgrund” eller elever med olika slags inlärningssvårigheter.

Hur urvalet ska ske borde Skolverket ge tydliga riktlinjer för, så att en rättvis möjlighet till relevant undervisning i svenska ges till alla flerspråkiga elever. Forskningsinsatser bör därför riktas för att utveckla lämpliga diagnosmodeller som kan fånga upp elever med behov av särskilda undervisningsinsatser. Information om varför elever kan ha nytta av ämnet bör tydliggöras i nationella skrivelser och översättas till flera av våra invandrarspråk så att alla föräldrar kan ta del av saklig information. Efter detta kan elever få göra sina val och då i dialog med föräldrar och lärare. Thomas & Collier förespråkar berikande s.k. dubbelriktade (dual) program där undervisning sker på båda språken. Sådana program kan, med undantag för språk som spanska och arabiska, vara svåra att genomföra i Sverige, där ca 150 språk finns representerade. Dock kan programmets synsätt att andraspråkselever är en tillgång för hela skolan betonas samt att ett samspel är viktigt mellan elever och välutbildade lärare.

Att få lärare har erfarenhet av ämnet från sin egen skoltid och att ämnet är nytt och saknar tradition och en väl utvecklad praxis borde föranlett omfattande implementeringsåtgärder, vilka dessvärre har lyst med sin frånvaro under de tio år som ämnet utgjort ett eget ämne. Trots att Kommittén för svenska språket för över fyra år sedan gav konkreta

förslag på åtgärder i sitt betänkande (se s. 33 eller SOU 2002:27 s. 337-342) har ingenting hänt. Vi vet ingenting om hur kursplaner tolkas och implementeras i den konkreta undervisningen. En gedigen utbildning i svenska som andraspråk borde vara obligatorisk för alla svensklärare. Dessutom vore en konkret och enkel uppgift att se till att ämnet får bra schemapositioner, så att lektionerna inte slentrianmässigt förläggs till sena eftermiddagar. Att de båda svenskämnen läggs parallellt är lämpligt, eftersom organisationen då kan bli mer flexibel. Periodvis kan ämnen samläsas (fortfarande med olika kursplaner) och eleverna undervisas av två lärare, båda med behörighet i svenska och svenska som andraspråk.

De åtta riktlinjerna för undervisning för andraspråksinlärare (se avsnitt 7.1) kan möjligtvis fungera i den bästa av världar. Skolan har svårt att leva upp till dessa, eftersom verkligheten präglas av knappa resurser, begränsad undervisningstid och ont om tid för reflektion, ämnesfördjupning och pedagogiska och metodiska diskussioner. I stället spenderas mycket tid på konferenser och studiedagar som alltför sällan berör undervisningsfrågor. Det ska dock understrykas att det också finns exempel på undervisning i sva som uppfyller många av de riktlinjer som jag anser vara av värde för andraspråkselever. Jag hoppas på att framtida klassrumsorienterad forskning i sva kan visa goda exempel.

Mycket skulle kunna rymmas inom sva, men eftersom undervisningstiden under första året på gymnasiet för närvarande endast innehåller hundra timmar svenska eller svenska som andraspråk blir lärare och elever tvungna att prioritera. I alla skolämnen bör den språkliga dimensionen betonas och i synnerhet i sva. Ämnet är i högsta grad ett språkämne och de språkliga aspekterna bör innefatta ett kontextuellt stöd som successivt avtar, så att eleverna efterhand får förtrogenhet med det abstrakta skolrelaterade språket och relevanta skolgenrer och utvecklar en metalingvistisk kompetens, kritisk språkmedvetenhet samt större ordförråd. Färdighetsträningen är viktig, men får inte isoleras och formaliseras. Momenten bör integreras till helheter i utmanande och intressanta teman där elevers erfarenheter tillvaratas och där ett samarbete med andra ämnen sker.

Den pedagogik som Cummins (1996, 2000, 2001) betecknar som transformerande där en ömsesidig interaktion och en helhetssyn på språket är centralt, liksom fokuseringen på innehåll och budskap, bör läggas

till grund för ämnet. Eleverna ska kunna relatera ämnesinnehållet till sin egen och gruppens situation och kunna analysera de frågor som påverkar deras liv. Att eleverna får bidra med vad de redan kan förmedlar att deras tidigare erfarenheter och unika kulturella, och inte minst språkliga, kunskaper är viktiga.

Många ungdomar, och återigen i synnerhet många med utländsk bakgrund, inser de samhällsliga strukturerna och förlorar kanske ibland motivationen för skolarbetet eftersom de kan känna sig fastlåsta i en och samma samhällsklass. Vilken framtid går de till mötes? Varje dag möter de invandrare som antingen är arbetslösa eller har sämre betalda arbeten, t.ex. städare på skolan och på andra offentliga ställen. Vilka står i matständer ute på stan, vilka är vårdbiträden på sjukhusen och vilka kör taxibilar? Hur många akademiker, journalister, skolledare, lärare och beslutsfattare med utländsk bakgrund möter de? Den transformerande pedagogiken kan få eleven att känna tilltro till att han eller hon kan förändra strukturer och bli delaktiga i och få tillträde till olika arenor i vårt samhälle.

En prioritering och utgångspunkt för undervisning i sva och svenska kan vara läsning av skönlitteratur, som rätt använd kan ge elever både språkliga och sociala insikter. Didaktikforskaren Gunilla Molloy skriver:

Jag menar att horisonter kan vidgas, fantasin kan uppövas och inlevelseförmågan kan öka om man läser, skriver och talar om texter av olika slag. I skolan har eleverna möjlighet att lyssna till andras läsningar och andras uppfattningar. I mötet med läraren, litteraturen och eleven skulle såväl vuxna som tonåringar kunna vara aktivt medskapande genom att skriva och läsa om sina liv och andras. En möjlig väg för tolerans för andra människors livsvillkor och tänkesätt skulle kunna öppnas för läsare i olika åldrar genom mötet med skönlitteratur i skolan. (Molloy 2002:330)

Detta citat speglar väl vad perioder med samläsning i de båda svenskämnen kan åstadkomma med lämplig metodik, rimlig gruppstorlek samt gott om tid. Dock är det inte enbart tolerans som kan utvecklas genom litteraturläsning, utan konflikter kan synliggöras och diskuteras. Etikforskaren Elisabeth Gerle (2003) menar att det idag finns en begreppsförskjutning från *konfliktlösning* till *konflikthantering*, eftersom lösningar inte alltid är möjliga: ”Tanken är också att markera att konflikter är något vi alltid kommer att leva med och något som ingår i allt samliv även i freds-

tid” (Gerle 2003:164). Litteraturläsning kan alltså, enligt min mening, även bidra till konflikthantering.

I globaliseringens tidevarv måste en utvidgning av litteraturläsning ske så att icke-europeiska länder och kulturer också uppmärksammas. Dessutom börjar i Sverige en rik litteratur av författare med erfarenhet av invandrarskap växa fram, som t.ex. Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött* och Marjaneh Bakhtiaris *Kalla det vad fan du vill*. Här ifrågasätts normer om enspråkighet, samhällets maktförhållanden och majoritetens syn på minoriteter. Komparativa studier kan bedrivas genom läsning av olika berättelser, vilka sedan kan analyseras och studeras i ljuset av egna erfarenheter. På så sätt utmanas och utvidgas elevers (och lärares) livsvärldar och frågor kan väckas. En intressant forskningsuppgift vore att analysera hur ungdomar kan spegla sina erfarenheter av det mångkulturella samhället i litteratur, likaså hur andraspråkselevers svenska språk används och utvecklas i mötet med litteratur.

Svenska som andraspråk kan dock inte ensamt stimulera elever och bidra till deras språkutveckling så att de kan nå skolframgång. Det måste vara en samhällelig angelägenhet att både skolledare och lärare har en språklig medvetenhet och ett mångkulturellt förhållningssätt. Att många lärare får fördjupa sig, ämnesdidaktiskt och tvärvetenskapligt, och forska i sin egen verksamhet för att bidra till skolans utveckling, är en förhoppning. Mer forskning behöver bedrivas om hur flerspråkiga elever förstår och deltar i undervisningen och hur de upplever mötet med den svenska skolan.

Med min avhandling har jag velat ge min skildring av verksamheten i skolan för andraspråkselever vad gäller ämnet svenska som andraspråk. Förhoppningsvis kan den ge ett bidrag till en kritisk diskussion om ämnets vara eller inte vara och om dess innehåll och organisation. Alla ungdomar måste få goda och jämlika förutsättningar att klara sina studier, få utvecklas och göra sina röster hörda på vårt gemensamma svenska språk. Skolans mål om ”lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet” (SOU 1995:109) får inte bli ett tomt mantra, utan forskning (vars resultat når lärare) och handling måste till för att nå dit. Att utveckla skolämnet svenska som andraspråk är ett av flera sätt.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth, 2003: Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, Lousie & Liberg, Caroline (red), 2003, *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Tua, & Bergman, Pirkko, 2005: *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Anward, Jan, 1983: *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Ask, Sofia, 2005: *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö universitet: Institutionen för humaniora.
- Axelsson, Monica, 2004: Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bain, Bruce, 1975: Toward an intergration of Piaget and Vygotsky. Bilingual considerations. *Linguistics* 16.
- Berge, Kjell Lars, 1988: *Skolestilen som genre. Med påtrungen penn*. Oslo: Landslaget för norskundervisning (LNU)/Cappelens förlag.
- Bergöö, Kerstin, 2005: Vilket svenskämne? *Grundskolans svenskämnen i ett*

- Bergöö, Kerstin & Ewald, Annette, 2003: Liv, identitet, kultur – Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne. I: *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 2003:2.
- Bloomfield, Leonard 1933: *Language*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bouakaz, Laid, 2006: Vem äger nyckeln till skolan? I: Axelsson, Monica & Bunar, Nihad (red) 2006, *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det urbana rummet*. Avesta: Pocky
- Bourdieu, Pierre, 1991: *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press in Association with Basil Blackwell.
- Corson, Dave, 1998: *Changing Education for Diversity*. Buckingham, USA: Open University Press.
- Crawford, James, 2004: *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.
- Cummins, Jim, 1976: The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on bilingualism*. Ontario Institute for Studies in Education 1.
- Cummins, Jim, 1978: Metalinguistic development of children in bilingual education programs. I: M. Paradis (Ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia. Hornbeam Press.
- Cummins, Jim, 1996: *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, Kanada: California Association for bilingual Education.
- Cummins, Jim, 2000/2001: *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim 2001: Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naclér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag.
- Cummins, Jim & Gulutsan, M., 1974: Some effects of bilingualism and cognitive functioning. I: S. Carey (Ed.), *Bilingualism, Biculturalism and Education*. Edmonton: University of Alberta Press.

- Doherty, R., Hilberg, S., Pinal, A., and Tharp, R., 2003: *Five Standards and Student Achievement*. NABE Journal of Research and Practice.
- Duranti, Alessandro, 1997: *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eckerbom, Torun & Källsäter, Eva, 2002: *På tapeten. Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber.
- Edling, Agnes, 2004: Abstraktion kan spränga gränser. I: *Språkvård*. Tidskrift utgiven av Svenska språknämnden 3/2004.
- Einarsson, Jan, 1999: *Barns språkliga dagar. Om språk och kön i skolan*. Studentlitteratur, Lund.
- Ekberg, Lena & Haskå, Inger, 2002: Att välja det rätta – om ordval och grammatik hos tvåspråkiga barn. I: Hauksdóttir, A m.fl. (utg.). *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog*. Rapport fra konference i Reykjavik, maj 2001.
- Ekberg, Lena, 1997: Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrabarn i Rosengård. I: Håkansson m fl. *Svenskans beskrivning 22*. Lund: University Press.
- Ekberg, Lena, 2004: Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Ellis, Rod, 1999: *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: Benjamins, cop.
- Einarsson, Jan, 2004: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Enström, Ingegerd, 2004: Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen, 2004: Multietniska ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Freeman, David and Freeman, Yvonne, 2002: Meeting the Needs of English Language Learners. I: *Maintaining Languages* Volume 12. Number 1.
- Gerle, Elisabeth, 2003: *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Gibbons, Pauline, 2002: *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Golden, Anne, 2005: *Å gripe poenget. Förståelse av metaforiske uttrykk fra loereboker i samfunnskunnskap hos minoritetslever i grunnskolen*. Acta Humaniora 227. Oslo: UniPub forlag.
- Golden, A. & Hvenekilde, A, 1983: *Rapport fra prosjekt Loerebokspråk*. Sentret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Grabe, W., 1988: Reassessing the term 'interactive'. In P.L. Carell (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gröning, Inger, 2006: *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Digitala skrifter från Nordiska språk 1, Uppsala Universitet.
- Gy 2000, SP 2000:16 *Samhällsvetenskapsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Haglund, Charlotte, 2004: Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte, 2005: *Social interaction and identification among adolescents in Multilingual suburban seden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centre for research on Bilingualism, Stockholm University: Dissertations in bilingualism.
- Hammarberg, Björn, 1981: Utbildning av lärare i svenska som främmande språk. I: Hyltenstam, Kenneth (utg), *Språkmöte*. Lund: Liber.
- Hansegård, N.E., 1972: *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Haugen, Einar, 1953: *The Norwegian Language in America: A Study in in Bilingual Behaviour*. University of Philadelphia Press, Philadelphia, 2

volumes.

- Hellspong, Lennart & Ledin, Per, 1997: *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Higgs, T & Clifford, R, 1982: The push toward communication. I: Higgs, T (red), *Curriculum, competence and the foreign language teacher*. Skokie, Ill: National Textbook Company.
- Hill, Margret, 1995: *Invandrabarns möjligheter. Om kunskapsutveckling och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger, 2004: Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta, 1977: *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167. Lund.
- Hyltenstam, Kenneth, 1979: *Svenska i invandrarperspektiv*. Kontrastiv analys och språktypologi. Lund: Liber läromedel.
- Håkansson, Gisela, 2003: *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerfelth, Gun, 2004: *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Iversen Kulbrandstad, Lise, 1998: *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerdommers lesing av laerebokstekster på norsk*. Serie: Acta Humaniora. Oslo: Universitetsforlag.
- Iversen Kulbrandstad, Lise, 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansson, Gunilla, 2000: *Tvårkulturella skrivstrategier. Kobesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. (Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska Språk vid Uppsala Universitet 49.) Uppsala.
- Knapp, Peter & Watins, Megan. 2005: *Genre, text, grammar. Technologies for Teaching and Assessing Writing*. UNSW Press.

- Kursplaner och betygskriterier*, 2000. Grundskolan. Stockholm: Fritzes.
- Kuyumcu, Eija, 2004: Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar, 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo, 1997: *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Liberg, Caroline, 2000: Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: Naclér, Kerstin (red.): *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, Inger, 1996: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, Inger, 2004: Samtal och interaktion. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger, 2005 : Om skolans flerspråkiga kapital. I: Forssell, Anna (red): *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Lindberg, Inger, 2006: Med andra ord i bagaget I: Bjar, L (red): *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth. 2004: ”Förhastade slutsatser om flerspråkiga elevers svenskundervisning”. I: *Lisetten* 2/2004.
- LpO 94, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- MSU, se Myndigheten för skolutveckling.
- Malmgren, Gun, 1992: *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr 92:188.
- Madison, Sigrid, 2003: *Delfinön*. Läsdiagnos. Lund: Läs och skrivcentrum.
- Molloy, Gunilla, 2002: *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av*

skönlitteratur på högstadiet. Stockholm: Lärarhögskolan

- Myndigheten för Skolutveckling. 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport Dnr 2003:757. Stockholm. Myndigheten för Skolutveckling.
- Nationella prov i svenska/svenska som andraspråk. Skolverket, 2002.
- Nieto, Sonia, 2002: *Language, culture and teaching. Critical perspectives for a new century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nilsson, Nils-Erik, 2000: Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv. I: Brodow, B, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof: *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid, 2002: *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala Universitet 51.) Uppsala.
- Otterup, Tore, 2005: "Jag känner mig begåvad bara" *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.
- Parszyk, Ing-Marie, 1999: *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pavlenko, Aneta & Blackledge, Adrian, 2004: *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Persson, Magnus, 2005: Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. I: *Utbildning & demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol 14, nr 1, 2005. Örebro: Pedagogiska Institutionen, Örebro Universitet.
- Platt, Elizabeth, Harper, Candace & Mendoza, Maria B, 2003: Dueling Philosophies: Inclusion or Separation for Florida's English Language Learners? I: *TESOL Quarterly*, 37:1, s 105-128.
- Proposition 1975/1976:118. *Proposition om bemspråksundervisning för invandrabarn*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Reeves, Jenelle, 2004: "Like Everybody Else": Equalizing Educational Opportunity for English Language Learners. I: *TESOL Quarterly*, 38:1.
- Runfors, Ann, 2003: *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ryding, Margareta & Svensson, Gudrun, (pågående arbete): *Elever med svenska som andraspråk och det diskursiva skrivandet i gymnasiet*. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Saville-Troike, Muriel, 1984: What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.
- Skolverkets rapport nr 5. 1992. Undervisning i hemspråk och svenska som andraspråk, *Utvärderingsrapport 48/92 P*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 1993a, Elever med annat hemspråk än svenska. Fyra år efter grundskolan. *Skolverkets rapport, 42*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket, 1993b, Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Svenska åk 2. *Huvudrapport. Skolverkets rapport, 9*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket, 1998a: Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm:Skolverket/Liber.
- Skolverket, 1998b: *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Diarienumr: 98:1426. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 2001: *Utan fullständiga betyg*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket, 2003: *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund – En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder*. Skolverkets rapport nr 227. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets författningssamling, SKOLFS. 1997:559. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Skolverkets författningssamling, SKOLFS 2000:2: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan*. Skolverket.
- Skolverkets författningssamling, SKOLFS 2000:3: *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska som andraspråk i*

- Skutnabb-Kangas, Tove, 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- SOU, 1995: 109: *Likvärdig utbildning på lika villkor*. . Statens offentliga utredningar, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU, 2000:39: *Välfärd och skola*. Statens offentliga utredningar, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2002:27: Mål i mun. *Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Betänkande av Kommittén för svenska språket 2002*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Socialstyrelsen, 2006: Social rapport 2006. Stockholm: Edita Nordstedts tryckeri.
- Stroud, Christopher, 1988: Literacy in a second language: A study of text construction in near-native speakers of Swedish. I: Holmen, A. m. fl. (eds.), *Bilingualism and the Individual*. (Studies in Bilingualism, Vol.4.) Philadelphia.
- Swain, M. 1995: Three functions of output in second language learning. I: Cook, G & Seidlhofer, B. (eds.), *Principles & Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1998: Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taube, Karin, 1994: Läsförmågan hos 5 873 nioåringar i Stockholm. *Stockholms skolor utvärderar 1994:11*.
- Taube, Karin & Fredriksson, Ulf, 1995: *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport nr 79. Stockholm:Skolverket.
- Teleman, Ulf, 1979: *Språkrätt. Om skolans normer och samhällets*. Lund: Liberläromedel.
- Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkebruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Liber och svenska språknämnden.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia, 1997: *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No 9. George

Washington University.
www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness

Thomas, Wayne & Collier, Virginia, 2002: "A National study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement. Centre for Research on Education, Diversity & Excellence." Nedladdad från CREDE:s webbadress:

www.crede.berkeley.edu/research/crede/product/print/research_briefs/rb.10.shtml

Thomas, Wayne & Collier, Virginia, 2003: *What we know about: effective instructional approaches for language minority learners*. Arlington. VA. Educational Research Service.

Thornbury, S. 1999: *How to Teach Grammar*. London: Longman.

Tingbjörn, Gunnar, 1994: *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Stockholm: Natur och kultur och Utbildningsradion.

Tingbjörn, Gunnar, 2000: Svenska som andraspråk – ett ämne i tiden. I: Åhl, Hans (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.

Tingbjörn, Gunnar, 2004: Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick . I : Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.

Truedsson, Lars, 1993: Vad händer i skolan? Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. *Skolverkets rapport, 29*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Utbildningsförvaltningen, Malmö stad, 2003: *Läs- och skrivdiagnos år 1 i gymnasieskolan*. Rapport 1.

Varghese, M. Manka, An Introduction to Meeting the Needs of English Language Learners. Artikel nerladdad från *New Horizons for Learning*:
www.newhorizons.org/spneeds/ell/varghese.htm

Walqui, A, 2000: *Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary school*. McHenry, IL: Delta systems for the Center of Applied Linguistics.

Vermeer, Anne, 2001: Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. I: *Applied Linguistics*, 22:2.

Viberg, Åke, 1993: *Svenska som andraspråk Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur.

Östman, Leif, 2002: Att kommunicera om naturen. I: Helge Strömdahl (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Appendix.

Khids text:

Storlek större.

Allt fler människor blir överviktiga i vårt moderna samhälle. Det är ett stort hot mot hälsan och vi måste göra något åt det. Idag vet vi vilka nackdelar det är att vara överviktig än vad man viste för i tiden och konstigt nog blir vi tjockare.//

Jag var i en intervju och intervjuade hur ett svenskt gruvindustri såg ut på början av 1900-talet **och** jämförde den fysiska arbetet. 2005 hade den minskat med 90 %.

Den här analysen kan vara en orsak varför övervikten bland vuxna människor har ökat.

Hur ser det ut för barnens sida med alla dem data och TV spel som finns idag.

Barnen har datorer med spel på dagiset och nog med det för dem söt och fettig mat som gör att dem går upp i vikt. För i tiden kunde man se flera barn över allt leka ute på en helg både sommar och vinter nu ser man knapt så många barn ute längre.// Barnen tittar mycket på tecknad TV nu för tiden som påverkar dem att gå ut och leka reklamen påverkar dem mycket att äta hamburgare”köp en happy meal och få X man leksaker bara på mcdonald’s”. Samma sak för chips och läsk.

Man ska informera folket saningen och ta nackdelarna med att äta söt och för fettigt mat. Staten ska minska kostnaden på alla träningskort och man ska bli medveten om vad man ska äta när man tränar så att din hälsa mår bra.

Om du tränar och äter bra mår din hälsa bra och mår din hälsa bra mår du bra och du kommer undan flera sjukdomar sånt reklam samhället se till att fixa istället för mmm marabou.

Vladis text:

Storlek större.

Det är inte alltid lätt för folk som redan hamnat i överviktig delen men trots allt man kan alltid kämpa.

Rådet jag ger till det folket är att de ska jobba hårt med sig själva och att de ska anstränga sig. De ska ha bestämda måltider, vad de ska äta och hur mycket de ska äta. Jag rekommendera att äta olika sallader och motionerar mycket, alltså hålla kroppen igång minst två till tre timmar om dagen. De ska även hålla igång hjärnan genom att läsa olika böcker, texter från olika skrifter o.s.v.

Lucius Annaeus Seneca (ca 5 f kr – ca 65 e Kr) i brevet till Lucilius 1979 sa : ” Vad du än gör skynda dig att återvända från kroppen till själen för den ska du träna natt och dag!”.

Att idrotta och hålla på med någon sport är bara bra. Även de som känner sig friska och vet de har ett friskt och bra liv, vill jag rekommendera att hitta sin fritidintresse. Det ska vara något man trivs med och att man bli glad på träningar.

Att man trivs även med personalen, träningskamraterna är mycket positivt.//

Jag har fröidrottat sedan jag var åtta år gammal, redan då märkte jag att springa tycker jag om.

Jag springer tre gånger i veckan nu och tränar fotboll tre gånger i veckan också. D.v.s. jag håller mig igång sex gånger i veckan. När jag träna eller är ute och springer sover jag mycket bättre på nätterna och känner mig toppen. När det gäller mat äter jag ofta och lite. Anledningen därför jag gör så är: jag tränar så pass mycket så jag behöver alltid ha mat i mig så att jag har tillräckligt med energi.//

Att ha ett friskt liv innebär ju inte att man bara har muskler, fin kropp och bra kondition utan man måste vara frisk även psykiskt. Brevet till Lucilius, 1979 Lucius Annaeus Seneca (ca 5 f Kr – ca 65 e Kr) säger: ”Utan filosofi är själen sjuk”!

Bilaga 1 enkät

ENKÄT till gymnasieelever i Malmö som går i årskurs 1 i september månad, 2003.

1. Du är

- pojke
 flicka

2. Hur länge har du bott i Sverige?

- Hela livet
 Mindre än
15 år
 Mindre än tio
år
 Mindre än
fem år
 Mindre än tre
år

3. Var är dina föräldrar födda?

- Båda födda i Sverige
 En av dem
är född i ett annat land
 Båda födda i
ett annat land

4. Vilket språk lärde du dig att läsa och skriva
först? _____

5. Vilken högstadieskola har du gått på?

6. Vilket ämne läste du i årskurs 9?

- Svenska
 Svenska som
andraspråk (Sv2)

7. a. Vilket slutbetyg fick du i ovanstående ämne? IG G VG MVG
b. Var det ett rättvist betyg tycker du? JA NEJ
c. Om du svarar nej, förklara varför.

För dig som har annat modersmål än svenska:

8. Har du fått extra hjälp med svenskan i grundskolan Ja, i mer än tre år
(förutom den vanliga undervisningen) Ja, i mer än fem år
 Nej, aldrig

9. Vilket språk talar du med dina föräldrar? Mitt modersmål
 Svenska
 Både svens-
ka och mitt modersmål
 Både mitt
modersmål och _____

Tre språk

10. Vilket språk talar du med dina syskon?

Mitt modersmål

Svenska

Både svenska och mitt modersmål

Både mitt

modersmål och _____

Tre språk

11. Har du fått undervisning i ditt modersmål i grundskolan?

JA NEJ

12. Hur mycket svenska pratar du utanför klassrummet och på din fritid?

Mycket lite

Ibland

Ofta

Alltid

13. Vilket ämne läser du nu första året på gymnasiet?

Svenska kurs A

Svenska som andra språk kurs A

A

14. a. Har du haft möjlighet att välja mellan ovanstående ämnen? JA NEJ

b. Har du fått information om svenska som andra språk? JA NEJ

c. Vem har informerat dig? _____

d. Vilken information har du fått? _____

—

15. Om du nu läser svenska, varför valde du bort svenska som andraspråk?

—

—

16. Om du nu läser svenska som andraspråk, vet du om detta ämne ger dig rätt till att läsa på svensk högskola? JA

NEJ

17. Vad har du för uppfattning om skolämnet svenska som andraspråk?

—

—

—

—

Bilaga 2 Intervjuer

Intervju I mars 2003

Inledande samtal om elevernas bakgrund; tid i Sverige, modersmål, tidigare skolgång.

Intervju II elever april 2004

Vad tycker du ämnet sva tillför dig – vilken nytta har du av ämnet?

Vad tycker du modersmålssvenskan tillför dig?

Hur är det att läsa två svenskämnen? Behöver du det?

Hur ser dina kamrater på detta? På ämnet sva? Varför?

Hur tycker du ditt svenska språk utvecklas? Vad tycker du har störst påverkan på din språkutveckling i svenska? Kamrater, lärare, massmedia, musik?

Vad är väsentligast i undervisningen i sva?

Hur mycket svenska pratar du på fritiden? Vilka sammanhang?

Hur mycket läser du på fritiden? Vad? På vilket språk?

Får du den hjälp du behöver för att förstå det du läser eller det som sägs i skolämnena?

Hur tycker du att du utvecklas som skribent? Vad behöver du hjälp med?

Vilka olika typer av texter behöver du lära dig att skriva?

Vill du skriva mer eller mindre i svenskämnet? Om vad? Varför?

Får du tillräckligt med respons och kommentarer på dina texter?

Hur mycket skriver du på din fritid? Om vad? Skriver du på svenska eller på ditt modersmål? För hand eller på dator? Skriver dina familjemedlemmar mycket?

Intervju III elever april 2005

Eleven får ta del av den utskrivna intervjuer som redan gjorts och får möjlighet att ändra felaktigheter eller annat.

Frågor:

- Vad tycker du om B kursen i svenska som andraspråk i jämförelse med A kursen?
- Läser du fortfarande "vanlig" svenska? Hur är det? Tycker du att du kan svara, kommentera och fråga lika mycket där som på Christels lektioner? Varför/varför inte?
- Tycker du att du får berätta om dina erfarenheter, ditt liv och ditt ursprungsland/dina språk i skolan? (I olika ämnen, inte bara i svenska)
- Försök att beskriva din identitet. Är du svensk eller _____ eller något annat? Varför?
- Är du tvåspråkig? Varför/varför inte? Vilka fördelar och nackdelar finns det med att vara två- eller flerspråkig?
- Hur ser du på din framtid? Vad tror du att du gör i framtiden? Vilket arbete vill du ha? Om du får barn, vilket/vilka språk vill du att de ska kunna? Varför?

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Catarina

Varför blev du lärare i svenska (svenska som andraspråk)? Hur många år har du arbetat?

Förväntningar? Infrades dina förväntningar? Hur ser du på din uppgift som lärare? Vilken är elevernas uppgift? Hur ser du på kunskap och lärande? Vilken roll spelar språket i lärandeprocessen? Hur väl förstår eleverna innehållet i kursen? Problem, hinder?

Hur ser du på ämnet svenska? Vad är viktigt att tillföra eleverna? Svenska som andraspråk?
Skillnader mellan de båda ämnena? Vem bör följa kursen i svenska som andraspråk? Vilka är de främsta målen? Varför?

Hur är klassen (SVA 03/04 BG) i jämförelse med andra klasser du har haft? Hur bedömer du olika elevers möjligheter och chanser att lyckas på programmet? Vad hindrar dem från att lyckas?

Hur ser du på försöket med att låta en del andraspråkselever läsa både svenska som andraspråk och svenska A? Fördelar? Nackdelar?

Skrivande:

Hur mycket och vad skriver eleverna? Varför ger du den skrivuppgifter?
Förstår de vad de ska skriva? Vad tror du eleverna ser för användningsområden för skrivandet?

Skriver de frivilligt och spontant? Hur löser eleverna skrivuppgifterna bäst? Enskilt eller i grupp? Använder du dig av process – skrivande som metod? Hur hjälper du eleverna med skrivandet? Vilka problem har olika elever med sitt skrivande?

041013 Andra intervjun

Nu, efter drygt ett läsår, hur ser du på försöket med att låta en del andraspråkselever läsa både svenska som andraspråk och svenska? Fördelar? Nackdelar? Nu i sv B och sv2 B? Skillnader i båda ämnena? Innehåll i sv2 kurs B?

Din roll? Ämnessyn?

Hur går det för eleverna?

