



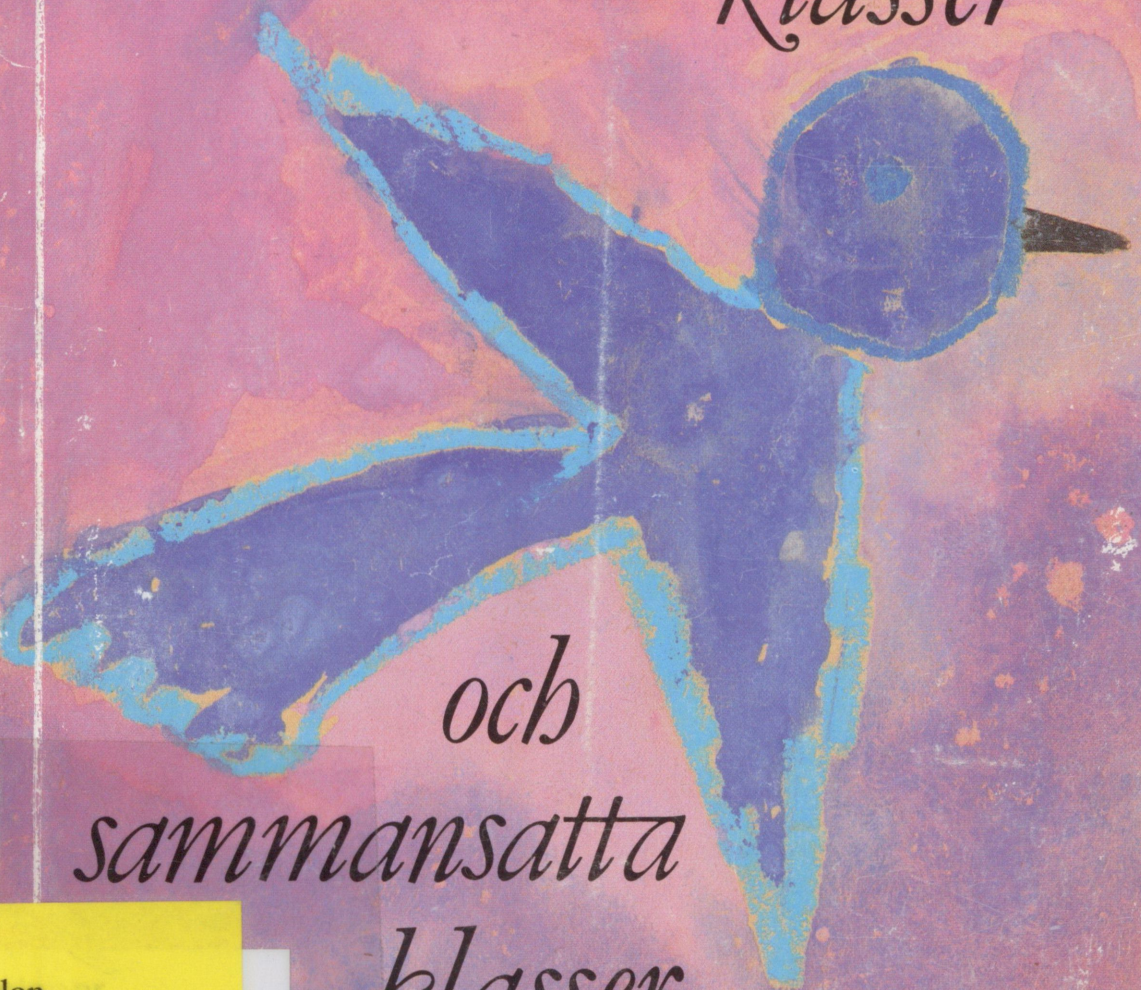
Läroplaner 1988:16

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓



100150 4088

Hemspråks- klasser

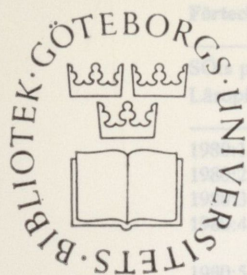


och
sammansatta
klasser

Kommentarmaterial



plan



Pedagogiska biblioteket

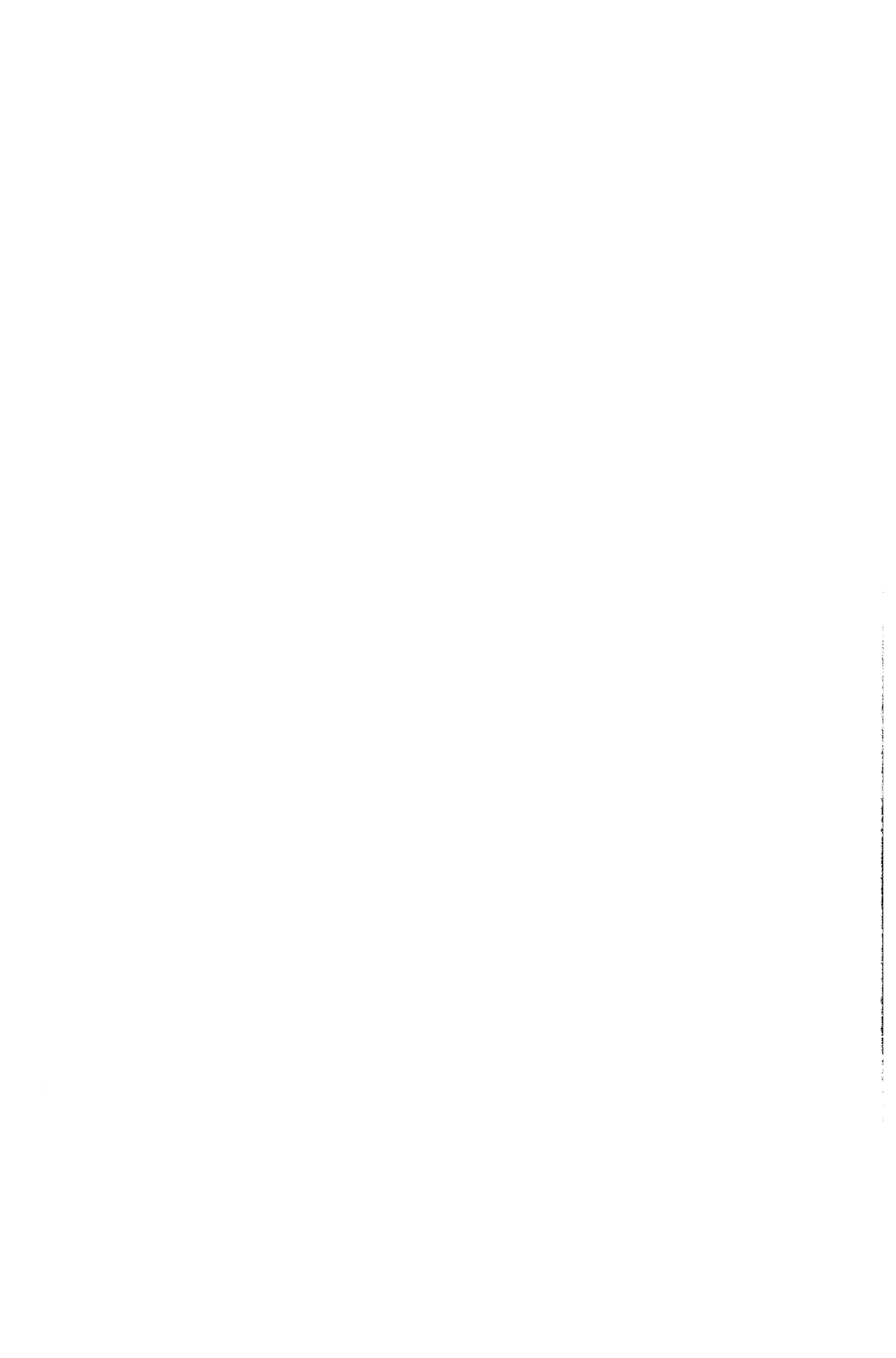
Eab

Ex 1

Övrigt utgivna Lgr 80-material

År	Titel	ISBN	
	Mål och riktl. Kursplaner } Allmän del	40-70459-9	
	Timplaner } Lokala arbetsplaner	40-70594-3	
	Kommentar- material		
	Kommentar- material	Det fria studievalet	40-70595-1
	Kommentar- material	Samarbete i arbetsenheter och arbetslag	40-70597-8
	Kommentar- material	Maskinskrivning	40-70651-6
	Förordning	Förordning om jämkning i undervisningen i hemkunskap	40-70778-4
1982:2	Förordning	Förordning om kommentar- material	40-70835-7
1982:3	Kommentar- material	Elever med funktionshinder	40-70720-2
1982:4	Kommentar- material	Resursfördelning i kommun och rektorsområde	40-70652-4
1982:5	Kommentar- material	Skola och arbetsliv	40-70654-0
1982:6	Kommentar- material	Att räkna – en grundläggande färdighet	40-70802-0
1982:7	Kommentar- material	Hjälp till elever med svårigheter	40-70801-2
1982:8	Kommentar- material	Fältstudier i undervisningen	40-70800-4
1983:2	Kommentar- material	Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun	40-70653-2
1983:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdigheter – Skriva	40-70967-1
	Handledning	Skola och trafiken	40-70970-1
1983:5	Kommentar- material	Förskola och skola samverkar	40-70966-3
1984:1	Kommentar- material	Konsumentfrågor	40-71131-5
1984:2	Kommentar- material	Barnen, föräldrarna och skolan	40-71106-4
	Studieplan	Datalära i grundskolan	40-71191-9
1985:2	Kommentar- material	Elever med språk och kultur- bakgrund från andra länder	40-71396-2
1985:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdig- heter – Tala	40-70969-8
1985:4	Kommentar- material	Svenska som andraspråk – Grundläggande färdigheter	40-71422-5
1985:6	Kommentar- material	Miljölära	40-71130-7
1985:9	Förordning	Förordning om ändring i förord- ningen (Läroplaner 1980:3) om timplaner och föreskrifter för timplaner i 1980 års läroplan för grundskolan	40-71514-0
1985:15	Kommentar- material	Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet	40-71395-4
1986:12	Kommentar- material	Grundläggande språk- liga färdigheter – Läsa	47-02888-2
1987:104	Kommentar- material	Svenska som andraspråk – Fördjupade studier	40-71742-9
1987:105	Kommentar- material	Skolan och föreningslivet	40-71427-6
1988:16	Kommentar- material	Hemspråksklasser och sammansatta klasser	40-71743-7

Hemspråksklasser och sammansatta klasser





Kommentarmaterial Lgr 80

Hemspråksklasser och sammansatta klasser

Utbildningsförlaget Stockholm

Utbildningsförlaget
Box 3071
103 61 STOCKHOLM

Upplysningar och beställningsadress:
Liber
Kundtjänst Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM
Tel. 08/739 96 60



Läroplan för grundskolan

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

Hemspråksklasser och sammansatta klasser är ett av kommentarmaterialen. SÖ har haft ett särskilt regeringsuppdrag att utarbeta detta kommentarmaterial avseende undervisningen av elever i hemspråksklass och sammansatt klass samt den följande undervisningen för elever från dessa klasser på högstadiet.

Redaktion	Kerstin Thorsén
Omslagsteckning	Rosita Häyrinen, 7 år
Ateljé	Sara Webjörn-Husén
Tecknade illustrationer	Karin Segolson
Teknisk produktion	Hans Finnman
Presslagd	Maj 1988

© Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget
ISBN 91-40-71743-7 Upplaga 1:1
ISSN 0283-491X
Centraltryckeriet, Borås 1988

Innehåll

Förord 7

Inledning 9

1. Eleven 11

Helhetssyn på elevens situation 11

Eleven behöver känna trygghet och säkerhet 12

Elevens språkmiljö 13

Eleven deltar i planeringen 15

2. Föräldrarna 16

Information till föräldrarna 16

Samverkan med föräldrarna 17

3. Skolledningen 19

Ledningsfunktionen är viktig 19

Sammansättning av klasserna 21

Sammansättning av klassernas arbetslag 22

4. Samarbetet inom skolan 24

5. Ett interkulturellt synsätt i undervisningen 26

6. Klasstyper 29

Hemspråksklass 29

Sammansatt klass 30

Förändringar i organisationen 31

7. Stadieövergångarna 32

Övergången till lågstadiet 32

Övergången till mellanstadiet 33

Övergången till högstadiet 35

Inför gymnasieskolan 37

8. Tvåspråkighet och språkinläring 39

Vad innebär aktiv tvåspråkighet? 39

Att främja aktiv tvåspråkighet	40
Olika sätt att bli tvåspråkig	41
Vad innebär det att behärska ett språk?	42
Användningsmönster för språken	49
Hur går språkinläringen till?	50
Tvåspråkighet i skolan	53
Vad händer med minoritetsspråken i Sverige?	57

9. Undervisningen 59

Undervisning i och på två språk	59
Undervisning i och på andraspråket	73

10. Högstadiet 83

11. Engelskundervisningen och invandrareleverna 91

Lärarnas situation	92
Engelskan som tredjespråksproblem	93
Engelska – ett globalt högprestigespråk	94
Svenskkunskaper och modersmål	95
Kring tredjespråksproblemet – några rapporter	99
Metodik – några allmänna synpunkter	101
Vilken tidpunkt är lämpligast för invandrarelevernas engelskstart?	102
Vilka lärare – svenska engelsklärare eller hemspråkslärare med engelska	103
Kontrastivt baserad undervisning	104
Sammanfattning	108

12. Läromedel 109

Det vidgade läromedelsbegreppet	109
Läromedel för läsinläringen	110
Läromedel på hemspråket	111
Läromedel i svenska som andraspråk	112
Läromedel för interkulturell undervisning	113
Hjälpmedel i läromedelsvalet	115
Tillgången på läromedel	119
Granskning av läromedel	120
Utvecklingsarbete	121

Bilagor 122

Litteratur 126

Förord

Riksdagen och regeringen har beslutat att i SÖ:s publikation Läroplaner ska ingå kommentarer till Läroplan för grundskolan (Lgr 80). Dessa ska ge uppslag och information inom olika områden.

SÖ har haft ett särskilt regeringsuppdrag att utarbeta detta kommentarmaterial avseende undervisningen av elever i hemspråksklass och sammansatt klass samt den följande undervisningen för elever från dessa klasser på högstadiet.

Underlag till materialet har insamlats bl a genom intervjuer med undervisande lärare och berörda skolledare vid besök i olika kommuner på ett antal skolor med hemspråksklasser och sammansatta klasser.

Kommentarmaterialet har sammanställts av rektor Erik Frostegren, Stockholm, med undantag för kapitlen 8, 11 och 12 samt i materialet införda exempel. Arbetet har letts av avdelningsdirektör Bertil Jakobson, SÖ. En referensgrupp bestående av hemspråkslärare, lärare i svenska som andraspråk, klasslärare samt skolledare med erfarenhet av undervisning i hemspråksklass och sammansatt klass har påverkat materialets innehåll och slutliga utformning.

Kapitel 8 "Tvåspråkighet och språkinläring" har författats av docent Åke Viberg, Lingvistiska institutionen, Avdelningen för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.

Kapitel 11 "Engelskundervisningen och invandrareleverna" författat av docent Sölve Ohlander, Göteborgs universitet, har fått stort utrymme för att ge utförlig information om undervisning av tvåspråkiga elever i deras tredje språk engelska.

Kapitel 12 "Läromedel" har skrivits av enhetschef Mai Beijer, Statens Institut för Läromedel, under medverkan av radioproducent Kerstin Jackson, Utbildningsradion.

De i materialet införda exemplen har skrivits av lärare som undervisar elever antingen i hemspråksklass eller i sammansatt klass eller elever från dessa klasser, när de kommit upp på högstadiet. Exemplet redovisar lärarnas arbete och erfarenheter. Följande lärare har medverkat i exempelsamlingen:

Exempel:

Lågstadie läraren Anita Fredricson och hemspråkläraren Annu Porttila, Södertälje	1 s 33
	3 s 60
	4 s 63
Lågstadie läraren Karin Andersson, mellanstadie läraren Karin Hassby och hemspråkläraren Antonia Atias Muñoz de Salazar, Lund	5 s 66
Mellanstadie läraren Tuula Blomgren, Södertälje	6 s 73
	7 s 76
Mellanstadie läraren Gunnel Wiberg, Stockholm	8 s 79
Specialläraren Åsa Tinglöw-Arvör, Stockholm	2 s 35
Hemspråkläraren Vera Stevenfeldt, Stockholm	9 s 83
	10 s 85
Adjunkten Marianne Lundberg, Södertälje	11 s 89
Adjunkten Gunilla Nahlbom, Södertälje	

Stockholm i maj 1988

LENNART TEVEBORG

Bertil Jakobsson

Inledning

”Världen är stor och det råder många olika och vitt skilda värderingar och livsuppfattningar. Men en sak har allting gemensamt: tillsammans utgör de en helhet. Ett land är en del av världen liksom en människa är en del av världssamhället. Ensamma är de svaga men som en del är de viktiga till att fullborda helheten. Därför är det viktigt att inte isolera sig för omvärlden.

Att lära känna och blanda sig med andra kulturer är ingen nackdel. Tvärtom är det oerhört viktigt för ett samhälle, som bara är en del av det stora samhället, att förstå de andra människorna och länderna. Då kommer man bättre överens och vet varför en del reagerar på ett visst sätt i vissa situationer, medan andra reagerar på ett helt annat sätt.”

Så inleds uppsatsen ”Med kunskap och förståelse sprängs alla gränser” av eleven Katarina Pentek. Med sin uppsats vann hon en uppsatstävling i Göteborgs gymnasieskolor våren 1986 kring temat ”Ett mångkulturellt Sverige – ett rikare Sverige”.

Uppsatsen avslutas så här:

”Sverige vinner på att ha kunniga invandrare. De hjälpte till att bygga upp Sverige och de kommer också att hjälpa till att göra Sverige mer utåtriktat. Ett mångkulturellt Sverige ger ett rikare Sverige. Det ger ett rikare kulturliv utan att tränga undan de svenska traditionerna. Sverige är ju trots allt Sverige och kommer också att så förbli. Vi kommer att bli ett stabilt land, som vet var det har sina grannar och lugnt kan diskutera igenom problemen utan att genast ta till svärdet efter kanske en något förhastad kommentar. Vi blir trygga och om den tryggheten lyckas sprida sig till andra länder får vi en ihållande världsfred. Så satsa på kultur, kunskap och förståelse.”

Detta kommentarmaterial behandlar eleverna och deras undervisning i hemspråksklass och sammansatt klass och deras fortsatta undervisning på högstadiet.

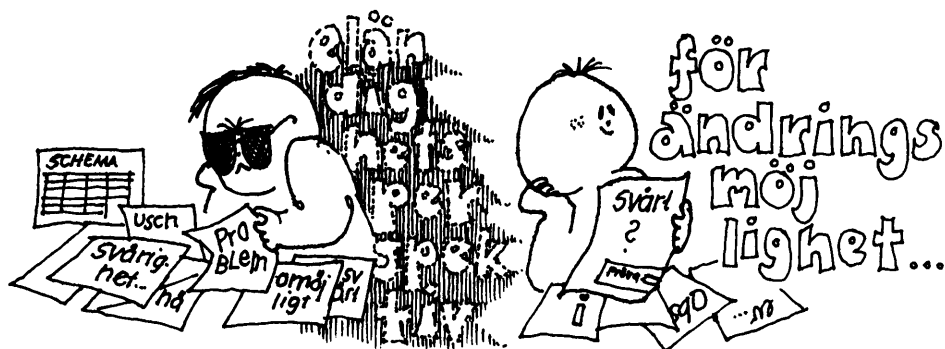
Efter en bred försöksverksamhet under ett antal år utfärdade regeringen 1986 en förordning om timplaner för dessa klasser. (Bilaga 1) Därmed är undervisningen i hemspråksklass och sammansatt klass en reguljär del av skolans verksamhet. Undervisningen följer läroplanen för grundskolan och ger därför dessa elever en med andra elever likvärdig utbildning.

Övergripande mål för undervisningen i klasserna är

- att främja aktiv tvåspråkighet
- att tillämpa ett interkulturellt synsätt.

Materialet inleds med några aspekter på eleverna samt på samarbetet mellan hem och skola. Därefter betonas skolledningens arbete för undervisningen liksom betydelsen av ett bra samarbete på skolan.

Konkreta exempel från olika skolor där man har stor erfarenhet av denna undervisning visar hur man kan undervisa i och på två språk på ett medvetet sätt och med siktet inställt på aktiv tvåspråkighet och vad man gör för att överbrygga stadiövergångarna.

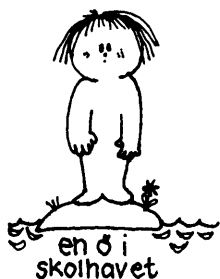


PERSPEKTIVSITUATION

I materialet tecknas ofta en idealsituation – mål att sträva mot. Men utgångspunkten för framställningen är de erfarenheter, även problem och svårigheter, som samlats in från skolor med undervisning i hemspråksklasser och sammansatta klasser. Dessa problem och svårigheter har ej återgivits i materialet. Detta har utformats så att det återger positiva erfarenheter från berörda skolor samt ger beskrivningar av arbetssätt och lösningar som kan medföra att en hel del svårigheter och problem inte behöver uppstå.

1 Eleven

Helhetssyn på elevens situation



Den kulturella identiteten är viktig för alla människor. Mycket talar för att en elev i hemspråksklass/sammansatt klass har särskild möjlighet att utveckla sin etniska identitet. Många faktorer påverkar identitetsbildningen. En sådan är skolans sätt att medvetet arbeta för samarbete och personlig kontakt mellan elever och mellan elever och personal, så att de inte blir anonyma och isolerade "öar i skolhavet". Goda kunskaper i hemspråket och i svenska är därför grundläggande för identitetsbildningen. Så här skrev en 14-årig flicka med jugoslavisk bakgrund i en uppsats som hon kallade: "Det här är jag."

ELEVPORTRÄTT

”Det här är jag

Jag är född i Stockholm och har bott här i 14 år. Mina föräldrar kommer från Jugoslavien, men jag känner mig lika mycket svensk som jugoslavisk.

Jag har två syskon, en bror som är 6 år och en syster som är 11 år. Min lillebror går i ett svenskt dagis, liksom jag och min syster gjorde när vi var små. Jag kommer inte ihåg så mycket av det som hänt och hur det var när jag gick i dagis. Jag vet bara att jag kände mig väldigt rädd då jag började dagis igen efter sommaren. Hela min familj åker till Jugoslavien varje sommar. Då jag var tre till sex år glömde jag nästan all svenska under tiden vi var där. De på dagis visste ju inte det, så de pratade med mig som vanligt och trodde att jag förstod allting, men det gjorde jag inte.

Min syster går i en jugoslavisk klass. Hon har gjort det ända sen ettan. Hon kan prata svenska nästan lika bra som serbokroatiska.

Jag tycker det är jättekul att åka till Jugoslavien. Alla mina kusiner är där. Dom träffar jag endast under sommaren och brukar vara med hela tiden. Största delen av sommarlovet är vi i Montenegro. Det är därifrån min pappa kommer och det är där vi



har ett av våra två hus. När jag ska resa tillbaka till Sverige är jag både ledsen och glad. Ledsen därför att jag inte kommer att se mina kusiner och Jugoslavien på ett helt år. Glad därför att jag längtar tillbaka till Sverige.

Jag tror inte att jag skulle vilja flytta till Jugoslavien fast mina föräldrar vill och planerar det. Om vi skulle flytta skulle jag resa till Sverige minst en gång om året.

Jag har tråkigt ganska lätt. Därför måste jag alltid vara igång och göra någonting. Jag simmar, spelar piano, dansar jugoslavisk folkdans och discodans. Jag måste alltid klara det jag har tänkt mig, annars blir jag ledsen. Jag har stora krav på mig själv.

Jag vill ha bra betyg, för med dem bestämmer jag min framtid. På framtiden tänker jag med stora förväntningar.

Hade jag inte gått i jugoslaviska klasser till sexan tror jag inte att jag skulle kunna svenska lika bra som jag gör. ”

Det är skolans ansvar att helhetssynen på eleven får styra verksamheten. Det är denna bild av eleven som utgör underlag för skolans planering och undervisning.

Att utgå från elevens situation innebär att skaffa kunskap om elevens olika behov i skolsituationen utifrån kunskaper om t ex elevens uppväxt och miljö, elevens hälsa, intressen och självkänsla. Det är viktigt att den kunskap som eleven har om sig själv tas till vara.

Helhetsperspektivet på eleven är alltså väsentligt. Samarbete med och samverkan kring eleven är ett av skolans sätt att anlägga detta perspektiv.



Eleven behöver känna trygghet och säkerhet

En elev som känner trygghet och säkerhet i sig själv klarar sig oftast bra både i skolan och utanför. En positiv attityd från omgivningen och ett positivt bemötande ökar tryggheten och säkerheten. Eleven klarar då lättare problem och svårigheter. Det är många faktorer som stärker tryggheten och ökar säkerheten hos eleven, t ex

- Det positiva i att kunna två språk.
- Känslan av att det egna språket respekteras och har ett lika stort värde som svenska och andra språk.
- Positivt arbetsklimat i klassen mellan eleverna, men framför allt mellan lärarna, vars attityder har stor genomslagskraft.
- God kontakt med jämnåriga kamrater – både invandrare och svenska.
- Föräldrarnas medverkan och engagemang i skolverksamheten.

Elevens språkmiljö

Eleverna i en hemspråksklass eller en sammansatt klass är ofta en heterogen grupp. En del elever är födda i Sverige, andra har kommit hit i olika åldrar och med olika upplevelser bakom sig. En del är flyktingbarn som kan ha svåra upplevelser av krig och våld bakom sig. Upplevelser i hemlandet, uppbrottet därifrån och omställningen till en annan språkmiljö och kultur sätter sina spår och kan påverka eleven under lång tid.

Tidigare skolgång i andra länder kan variera både beträffande innehåll, längd och kvalitet. En del elever har följt med familjen när den flyttat upprepade gånger mellan Sverige och ett annat land. Under tiden i hemlandet har ofta svenskkunskaperna fallit bort och behöver byggas upp igen.

I hemspråksklass och sammansatt klass kan också finnas elever med särskilda behov, t ex på grund av intellektuella och fysiska handikapp eller känslomässiga och sociala störningar. Det är väsentligt att tidigt observera dessa elevers situation och särskilt stödja deras utveckling, t ex genom specialundervisning på hemspråk eller psykologhjälp.

Språkmiljön i hemmet kan vara enspråkig eller tvåspråkig, ja, t o m flerspråkig. Det är inte säkert att något av språken är svenska. I vissa bostadsområden kommer barn till hemspråksklass eller sammansatt klass med ganska begränsade kunskaper i svenska trots att de är födda i Sverige.

Föräldrarnas bakgrund är också olika. En del elever har föräldrar som mycket medvetet använder sitt språk i umgänget med barnet. Dessa elever får stimulans och ett starkt stöd hemifrån i språkutvecklingen. Andra elever kan komma från familjer där föräldrarna har begränsade möjligheter att ge sådant stöd.

Viktiga delar av personligheten hänger samman med elevens kulturbakgrund, sättet att tänka och leva. Kulturbakgrunden varierar både



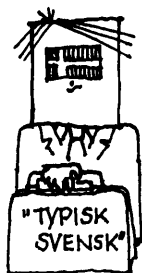
KULTURELL
IDENTITET

från land till land, t ex mellan spansktalande länder i Sydamerika, och mellan landsbygd och stad i samma land.

Den sociala miljön har sin betydelse för elevens sätt att utvecklas och fungera i skola och samhälle. I kommuner med invandartäta bostadsområden skapas speciella förhållanden. En uppmärksammas effekt är att det svenska språket hamnar i bakgrunden och främst används som gemensamt kommunikationsmedel mellan personer som har olika modersmål. Statens invandrarverk (SIV) har på regeringens uppdrag undersökt situationen i några invandartäta bostadsområden. Nedanstående citat kommer från undersökningens rapport.

”Mer genomgripande förändringar i de sk invandartäta bostadsområdena kan endast åstadkommas på lång sikt genom bostadspolitiska åtgärder av den typ vi föreslagit. I det korta perspektivet får man främst lita till insatser inom förskolan och den obligatoriska skolan. Det gäller bl a att förstärka de svenskpråkiga miljöerna i bostadsområdena samt inom förskolan och skolan. Detta kan bl a ske genom att personalen utnyttjas på ett bättre sätt än som skett hittills och genom att man vidtar åtgärder, bl a i förskolan och skolan, så att svenska familjer stannar kvar i områdena och helst lockas dit. Ingen har lärt sig ett nytt språk fullt ut enbart genom att gå i skolan. Där läggs en grund. Den fortsatta utvecklingen av språket måste ske i en naturlig språkmiljö. Många barn och ungdomar, som bor i invandartäta områden, saknar en naturlig svensk språkmiljö i förskolan och skolan samt på fritiden.”

(Invandartäta bostadsområden i utveckling, SIV 1986-06-09, s 93.)



För en del elever blir skolans undervisning i och på svenska ett särskilt viktigt led i att utveckla kunskaperna och färdigheterna i det svenska språket. De svenska lärarna, den övriga svensktalande personalen på skolan och de svensktalande skolkamraterna blir i stort sett den enda kontakten med svensk språkmiljö.

Skolans språkmiljö kan självklart inte ersätta en svensk språkmiljö utanför skolan. Resultatet blir lätt att eleven får svårigheter med svenskan vilket visar sig speciellt på högstadiet och senare även i gymnasieskolan.

I bostadsområden där andra språk än svenska har en dominerande ställning bör skolan vidta åtgärder för att särskilt stärka undervisningen i svenska som andraspråk. På motsvarande sätt kan det behövas en förstärkning av undervisningen i och på hemspråket om den svenska språkmiljön dominerar kraftigt. Ramtimplanen för hemspråksklass och sammansatt klass gör sådana förskjutningar möjliga. (Jämför bilaga 1.)

Medvetenheten om den svenska språkmiljöns betydelse bör också föras vidare till elever, personal och föräldrar liksom också medvetenheten om att den totala språkmiljön, dvs såväl det egna språket som svenskan, är av avgörande betydelse för elevens språkliga utveckling.

Eleven deltar i planeringen

Läroplanen framhåller att ett av skolans mål är att ge barn och ungdom en demokratisk fostran. Eleverna ska bl a tillsammans med sina kamrater kunna fördela arbetsuppgifter, organisera redovisningar och utställningar, ta ansvar för yngre kamrater som behöver hjälp och ta del i arbetet för en god skolmiljö. Läroplanen framhåller vidare på flera ställen att lärare och elever tillsammans planerar studierna i de olika ämnena och att de har stor frihet att välja innehåll, stoff, metod och läromedel.

Elevernas intresse och egna erfarenheter ska också påverka planeringen. Elever och lärare bestämmer tillsammans hur man ska organisera arbetet och väljer själva lämpliga arbetsformer. Elevernas verklighetsbild bör vara utgångspunkten för arbetet med olika stoffområden.

Planeringen i en klass tar tid och eleverna behöver vänja sig vid att aktivt delta i denna process alltifrån första årskursen. Som ett exempel kan nämnas att man i en hemspråksklass lät eleverna föra anteckningsbok för veckoplanering. I början fick läraren styra och hjälpa eleverna i planeringen. Efter hand klarade eleverna själva att sätta upp veckomål för arbetet i olika ämnen både individuellt och tillsammans med övriga elever.

Aktiv elevmedverkan i skolarbetet och samarbete mellan elever inom och utanför klassens ram är också ett bra sätt att skapa engagemang och ansvar. Samtidigt som det för eleverna innebär både språkligt utbyte och kulturutbyte. Sådana kontakter bör uppmuntras och ingå som en del av arbetet för ett interkulturellt synsätt i skolan.



aktiv elevmedverkan

2 Föräldrarna

Information till föräldrarna

Det är föräldrarna som för sitt barn gör valet mellan hemspråksklass, sammansatt klass och vanlig klass. Skolan ska ge information inför detta val i god tid och i sådan omfattning och på sådant sätt att varje förälder kan känna säkerhet inför valet. Det räcker inte med att bara informera om de olika klasstyperna, utan ofta krävs en presentation av viktiga delar i hela det svenska skolväsendet och hur arbetet går till i den svenska skolan.

Föräldrarna bör så tidigt som möjligt få information om de alternativ skolan kan erbjuda för barnets utbildning och vad de själva kan göra för att förbereda denna. Det kan börja redan på barnavårdscentralen.

När barnet blivit äldre och senast i förskolan bör lågstadieskolan skapa personlig kontakt med föräldrarna/barnet och ge bredare information. Föräldrarna behöver då inte känna rädsla eller otrygghet inför barnets skolgång utan kan i lugn och ro förbereda barnet och sig själva för den. När föräldrarna har gjort sitt val av klasstyp har skolan det underlag för organisation som behövs. Föräldrarna ska också känna till förutsättningarna för eventuella ändringar av detta val.

Informationen bör vara både muntlig och skriftlig. Även videofilmer kan användas, t ex "Våra barn och språken" och "Våra barn och skolan" från Riksförbundet Hem och Skola. Videokassetterna finns på flera språk och kan lånas från AV-centralerna. Hemspråkslärare (eller tolkar) spelar en viktig roll för att överföra informationen till föräldrarna på det egna språket och hjälpa till så att alla frågor blir besvarade.

I informationen bör man poängtera betydelsen av ett aktivt engagemang från föräldrarnas sida för barnets språkutveckling. Tingbjörn (1985) uttrycker det så här:

- ”På samma gång som föräldrarnas stöd för hemspråket är omistligt är det av mycket stor betydelse att föräldrarna gör sina barn medvetna om nödvändigheten av att de skaffar sig fullgoda kunskaper i sitt andraspråk svenska. I det språket behöver inte föräld-



rarna själva utgöra språkliga förebilder och inspirationskällor annat än med hänsyn till en positiv inställning till språket och barnens svenskundervisning. ”

(Barnen, föräldrarna och språken, s 31.)

Samverkan med föräldrarna

Läroplanen betonar vikten av en god kontakt mellan hem och skola. För att skolan ska kunna bidra till varje elevs positiva utveckling behöver den känna till elevens hela situation och hålla sig orienterad om elevens hemmiljö. Föräldrarna ska ges tillfälle att följa skolans arbete och bör ges möjlighet att medverka i detta. Kontakten mellan skola och hem gynnas av att båda parter lär känna varandra. Ansvaret för att kontakter kommer till stånd vilar på skolan.

Erfarenheten visar att det är svårt att få kontakt med alla föräldrar. Skolan måste då själv aktivt och med en positiv inställning söka upp föräldrarna för att nå det nödvändiga samarbetet.

Vid informationen till föräldrarna får skolan på ett naturligt sätt kontakt med många av de blivande elevernas föräldrar. Detta är en bra grund för det fortsatta samarbetet.

Skolan bör därför ha enkla och klara rutiner för hur denna samverkan med föräldrarna ska ske när deras barn börjat skolan. Det gäller att tålmodigt bygga upp ett förtroendefullt samarbete med ömsesidig respekt och med barnets bästa hela tiden för ögonen. Kan detta ske i samarbete med föräldrarna är mycket vunnet för elevens skolgång. Det går då också lättare att ta upp även svåra problem och gemensamt försöka finna lösningar. Hem och Skola-föreningen kan utgöra den naturliga kontaktlänken också till invandrarföräldrar. I områden med stora invandrargrupper finns ibland särskilda föräldraföreningar eller avdelningar för olika språkgrupper inom Hem och Skola-föreningen.

En väl planerad föräldramedverkan i undervisningen i hemspråksklass och sammansatt klass är något att sträva efter. Det kan t ex gälla att beskriva det egna kulturella arvet eller att ge expertens syn på ett visst ämnesområde. Föräldrarna är en fin resurs som det är viktigt att man tar in i skolarbetet.

I kontakterna med föräldrarna är barnets språkutveckling en viktig punkt att ta upp. Hur kan föräldrarna stödja sitt barns språkutveckling? Tingbjörn (1985) skriver så här:

- ”Invandrarföräldrarna kan använda samma metoder som alla andra föräldrar att stödja sina barns språkutveckling, det vill säga genom att läsa och berätta för sina barn, (och gärna be dem återberätta vad de hört!) sjunga tillsammans med dem, stimulera deras



intresse för teater, teckning och andra uttrycksmöjligheter osv. Det är för övrigt mycket roligt och utvecklande för barn som just lärt sig läsa att i sin tur få läsa för föräldrarna. Det är inte överraskande att det är så, eftersom barn behöver få vara språkligt aktiva själva och inte bara lyssna till vuxnas tal och läsning. Det som är viktigt för alla barn blir speciellt viktigt för barn i en minoritets-språkmiljö, där möjligheterna till språklig stimulans och aktivitet är begränsade.””

(Barnen, föräldrarna och språken, s 29.)



...det var en gång en ...

3 Skolledningen

Ledningsfunktionen är viktig

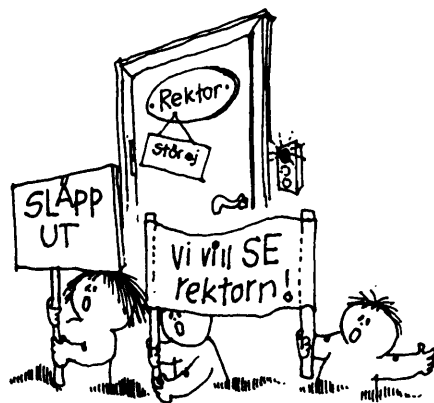
Skolledningen sätter sin prägel på hela skolans verksamhet. Sättet att arbeta liksom känslan för vad som är viktigt eller mindre viktigt i skolarbetet påverkar i hög grad slutresultatet. Erfarenheten visar att när skolledningen har kunskap, intresse och engagemang för skolverksamheten så leder detta till positiva resultat. Detta gäller i hög grad också arbetet i hemspråksklasser och sammansatta klasser.



Skolledningens arbetssituation kan ofta vara rätt ansträngd genom krav på insatser från olika håll både inom skolan och utifrån. Tidsschemat blir därför ofta pressat och prioriteringar måste göras.

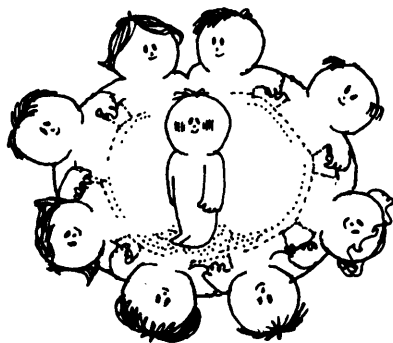
Grunden för arbetet utgörs av den planering som genomförs. Skolledningen leder planeringsarbetet i skolan utifrån en helhetssyn på verksamheten och från en medveten målsättning.

Det främjar arbetet att nära följa skolans verksamhet ute i klassrum, korridorer och personalrum och ha täta kontakter med både elever och personal. På så sätt kan skolledningen fånga upp både positiva och negativa stämningar och opinioner samt på ett konkret sätt visa att all



personal behandlas likvärdigt och att deras synpunkter tas på allvar.

Om alla som arbetar med dessa klasser deltar aktivt i planeringsarbetet och tar sin del av ansvaret för verksamheten blir skolans verksamhet förankrad och resultatet bättre. Detta gäller också samverkan med föräldrarna.

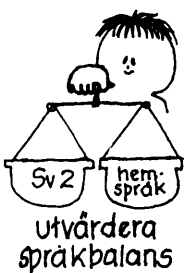


ALLA I AKTIV SAMVERKAN GER
BÄST RESULTAT

Personalens inställning till tvåspråkighetsmålet har stor betydelse, och här är det av vikt att skolledningen skapar förutsättningar för en öppen diskussion om allas gemensamma ansvar för detta mål.

Att ingripa i och lösa problem kring samarbetsvårigheter är en väsentlig del av skolledningens arbete. Det kan t ex gälla samarbetsvårigheter i en sammansatt klass, mellan lärare i ett arbetslag eller mellan lärare och övrig personal. Sådana situationer kan kräva långa och väl förberedda samtal med berörda personer. Kanske kan kuratorn eller psykologen på skolan eller annan lämplig person biträda skolledningen, t ex genom samtal och samarbetsövningar.

Studiedagar och utbildningskurser kan också användas för att skapa ett gott arbetsklimat på skolan. Kurser där flera olika lärargrupper, t ex hemspråklärare, lärare i svenska som andraspråk och klasslärare, deltar tillsammans ger förutsättningar att lära känna varandra närmare



och skapa en grund för samarbete på skolan. Ett gott samarbete i en positiv och öppen atmosfär är ett mål i sig och dessutom en förutsättning för ett bra resultat i skolarbetet.

En systematisk och regelbunden utvärdering av verksamheten i hemspråksklasserna och de sammansatta klasserna är ett led i processen att successivt utveckla skolan och nå de uppställda målen.

Hur eleverna i hemspråksklasser och sammansatta klasser utvecklas språkmässigt är förstås en viktig fråga för utvärderingen. En utvärdering av balansen mellan hemspråk och svenska i dessa klasser är av speciellt intresse med tanke på tvåspråkighetsmålet. Har eleverna en stabil språklig grund i hemspråket när undervisningen i svenska som andraspråk börjar? Införs denna i lagom takt? Hur samverkar läraren i svenska som andraspråk och hemspråkläraren i undervisningen för att främja tvåspråkighetsmålet? Detta är exempel på viktiga frågor för den fortlöpande utvärderingen av skolans verksamhet.

Sammansättning av klasserna

Organisationen av hemspråksklasser och sammansatta klasser utgår från föräldrarnas/elevens önskemål. Dessa grundar sig på bl a den information skolan har gett om vad kommunens skolväsende kan erbjuda för tänkbara alternativ. Informationen behöver vara utförlig och allsidig så att föräldrar och elever får goda förutsättningar att fatta beslut om val av klasstyp.

En fråga som kommunen har att behandla är om elevens placering i en skolenhet inom det egna rektorsområdet ska gå före önskemålet att få gå i hemspråksklass eller sammansatt klass om denna finns vid annan skola inom kommunen. Även i denna avvägning ska föräldrarnas synpunkter tas med.

Finns det elevunderlag för hemspråksklass är organiserandet inte så invecklat. Det kan t ex gälla samordning av skolskjutsar för elever som bor utanför rektorsområdet men också att både schemamässigt och på annat sätt underlätta samarbete mellan hemspråksklassen och en annan klass, t ex i olika ämnen och för tematiska studier, temadagar, exkursioner och studiebesök.

Lokalplaneringen ingår också i förberedelserna för ett genomtänkt samarbete. Om hemspråksklassen och den sammansatta klassen har sina klassrum liggande så att eleverna på ett naturligt sätt under skoldagen får kontakt med andra elever på skolan befrämjas samhörighet och trygghet i skolan. Dessa klasser behöver ha tillgång till både eget klassrum och ett eget gruppum så att klasserna vid behov kan delas. I en del skolor har man löst detta lokalbehov genom att i samband med



sjunkande elevantal utnyttja två intilliggande klassrum och ta upp en dörr emellan dessa.

En god lokalplanering är en viktig förutsättning för ett bra undervisningsresultat. I dagens läge finns det inga normer för beräkning av lokalbehov, men de tidigare gällande normerna kan ge en viss vägledning som planeringsunderlag. Det var 1979 som SÖ fastställde normer för beräkning av lokalbehov för invandrarundervisningen. De omfattade undervisningslokaler (0,85 m² per deltagande elev) och rum för lärare och elevvårdspersonal (3 m² per påbörjat 12-tal elever). Dessa normer skulle gälla som underlag för statsbidrag vid om- eller tillbyggnad.

Organisationen av en sammansatt klass ställer speciella krav. Den ena delen av klassen utgörs av svenska elever och den andra av elever med annat gemensamt språk. Ett noggrant förberett och väl genomtänkt organiserande av en sammansatt klass innebär bl a information, diskussion och kontakträffar med berörda föräldrar i god tid före sammansättningen så att alla förutsättningar för skolgång i just sammansatt klass blir klarlagda. Eleverna med ett annat hemspråk kan alla finnas inom rektorsområdet eller gruppen kan bestå av elever från flera rektorsområden. I sistnämnda fallet gäller att i första hand se till vad som är bäst för eleven och liksom för hemspråksklass samordna skolskjutsar och annat så att skoldagen inte blir alltför lång.

Ett annat alternativ till klassammansättning, kanske speciellt på lågstadiet, är den åldersintegrerade gruppen. Denna kan samtidigt vara en hemspråksklass eller en sammansatt klass. Till en sådan klass på lågstadiet, med elever i alla tre årskurserna, tillförs varje läsår ett visst antal elever (i årskurs 1) och motsvarande antal flyttar över till årskurs 4 (från årskurs 3).

Det finns fördelar med att ha olika åldrar tillsammans i samma klass. I den åldersintegrerade klassen kan de äldre eleverna ta hand om nybörjarna och göra övergången från förskolan mjuk. Introduktionen av åldersintegrerad hemspråksklass eller sammansatt klass behöver föregås av omsorgsfullt förberedda diskussioner med föräldrarna.

Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadierna finns närmare beskriven i ett kommentarmaterial med samma namn från SÖ. (Se litteraturlistan s 126.)

Sammansättning av klassernas arbetslag

Den grupp lärare som arbetar tillsammans med samma elever kan ses som ett arbetslag. Arbetslagens sammansättning har betydelse för hur skolan lyckas i sitt arbete. Vanligtvis kan lärarna organisera arbetslagen själva, men går inte detta får skolledningen utse arbetslagen. Det



är väl använd tid att tidigt före läsårets slut gå igenom de förslag och problem som finns och diskutera fram lösningar.

För att underlätta för nya lärare att klara sina uppgifter behöver de få stöd och möjligheter att bekanta sig med sin nya arbetsplats och få träffa sina nya kolleger.

Att bestämma vem som ska undervisa i svenska som andraspråk kräver speciell omsorg. Svenska som andraspråk är ett viktigt ämne. Det är "ena benet" i tvåspråkigheten – det "andra benet" är hemspråket. För att eleverna i hemspråksklass och sammansatt klass ska kunna stå stadigt på "båda benen" senast i årskurs 6 krävs bl a att språken byggs upp kontinuerligt på ett medvetet och genomtänkt sätt. Eleverna behöver få kontinuitet i sin undervisning i svenska som andraspråk och behålla sin lärare i svenska som andraspråk så länge som möjligt.

Ämnets betydelse för elevernas språkutveckling motiverar att tjänsterna i svenska som andraspråk prioriteras vid tjänstefördelningen. I allmänna råd om lärare för undervisning i svenska som andraspråk på låg- och mellanstadierna (SÖ-FS 1985:146) och på högstadiet (SÖ-FS 1988:2) har SÖ framhållit vikten av att undervisningen i ämnet i första hand anförtros åt de lärare som genom utbildning och på annat sätt har särskilda förutsättningar att tillfredsställande handha elevernas undervisning i svenska som andraspråk.



4 Samarbetet inom skolan

Samarbetet för eleverna i hemspråksklass och sammansatt klass berör alla personalgrupper på skolan. All personal behöver vara informerad om dessa klasser och deras verksamhet för att kunna hjälpa till i arbetet för aktiv tvåspråkighet och ett interkulturellt synsätt.

Skolans arbete för att främja invandrarelevernas tvåspråkighet är krävande. Utöver att lärarna väljer innehåll och arbetssätt ska de också planera hur de två språken, hemspråk och svenska, på bästa sätt kan användas och utvecklas. Detta fordrar mer av samarbete än undervisning i övrigt gör. Samarbetet kring eleverna är arbetsenhetens viktigaste funktion. Det gäller att hitta samarbetsformer som fungerar och är ett gemensamt ansvar.

Klassföreståndarskapet kan göras till en gemensam uppgift för de två lärare som har mest undervisning i klassen, t ex hemspråksläraren och klassläraren.

Planeringen i klasserna innebär enligt läroplanen att lärare och elever tillsammans avgör

- hur lång tid de vill ägna åt olika moment
- i vilken ordning de ska ta upp olika frågor
- med vilka metoder frågorna ska bearbetas
- vilka läromedel de ska använda.



Med utgångspunkt i elevernas behov bör samarbetet inom arbetsenheten leda till en förhållandevis detaljerad planering av undervisningen. Denna samplanering underlättas om en fast planeringstid är avsatt för i första hand hemspråksläraren, klassläraren och läraren i svenska som andraspråk.

För elevernas skull bör så långt som möjligt samma begrepp, uttryck eller ord förklaras och bearbetas inom samma undervisningsperiod på hemspråk respektive på svenska. Därför behöver varje lärare veta vad som tas upp under de andra lärarnas lektioner.

Erfarenheter visar att en arbetsplan ger en bra grund för verksamheten i arbetsenheten. I planen kan t ex följande punkter ingå:

- mål för arbetet
- samarbetsformer

- åtgärder för att främja tvåspråkigheten i klassen/gruppen
- interkulturellt synsätt i undervisningen
- ansvarsfördelning i undervisningen
- former för elevernas deltagande i planeringen
- föräldrasamverkan
- utvärdering av arbetslagets arbete.

Läroplanen ger stor frihet att välja arbetsformer.



5 Ett interkulturellt synsätt i undervisningen



”Undervisning ur ett interkulturellt perspektiv bör bl a syfta till att åstadkomma positiva attitydförändringar och motverka negativa attityder och fördomar inte bara hos majoritetsbefolkningen utan också hos olika etniska minoritetsgrupper. Undervisningen bör också syfta till att öka förståelsen och den ömsesidiga respekten för olika kulturellt betingade förhållningssätt.

Detta ligger givetvis i linje med skolans mål och riktlinjer, enligt vilka skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs. Samtidigt bör understrykas att skolan enligt t ex 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) medvetet skall verka för det demokratiska samhällets grundläggande värderingar och fostra eleverna till att respektera dem.”

(Regeringens proposition 1985:100, bilaga 10, s 95.)

SÖ och SIL (Statens institut för läromedel) har närmare beskrivit och exemplifierat interkulturellt synsätt i undervisning och läromedel i en skrift med samma namn. (Se litteraturförteckningen s 126.) Undervis-

ningen och verksamheten i hemspråksklass och sammansatt klass handlar i hög grad om att tillämpa ett interkulturellt synsätt.

I hemspråksklassen förs eleverna genom sitt eget språk och sin egen kultur successivt in i det svenska språket och kulturen. Samma sak sker i den sammansatta klassen med den skillnaden att där också finns elever med svenska som modersmål. I hemspråksklass och sammansatt klass och mellan dessa klasser och övriga klasser på skolan sker en ömsesidig påverkan och ett utbyte av åsikter och attityder. Denna process fortsätter sedan på högstadiet.

Det interkulturella synsättet i verksamheten som ska prägla hela skolväsendet har särskilt goda förutsättningar att utvecklas i hemspråksklasser och sammansatta klasser runt om i landet. Dessa klasser bör därför kunna bidra till att ett interkulturellt synsätt sprider sig i skolan. (Jämför exempel 5.)

Lärarna spelar en viktig roll som förebilder. Det är positivt om en hemspråkslärare eller annan lärare, vem som helst, inte enbart stöder och visar intresse för sina egna elever utan också visar samma intresse för de andra eleverna i skolan. På så sätt stärks "vi-andan".

Som ett exempel på vad en undervisning byggd på elevernas kulturella bakgrund kan innebära återges här några citat ur en rapport från ett aktuellt projekt vid Umeå universitet. "Elevernas eller skolans kultur och samhälle? Sammanfattning av ett projekt i norra Norrbottnen." (Henning Johansson, 1985.)

I förordet till rapporten står:

”Denna rapport är en sammanfattning av ett forskningsprojekt av aktionsforskningskaraktär. Projektet startade med planering 1979 och bedrevs i en första fas under tre läsår. Syftet var att på grundskolans lågstadium försöka bygga upp undervisningen på elevernas egen kulturella bakgrund. Under denna första fas intensivstuderades fyra klasser för att få underlag för en eventuell utvidgning. Resultaten var genomgående mycket positiva. Från och med läsåret 1984/85 har projektet gått in i en andra fas där även förskolor involverats. Aktionsforskningskaraktären innebär i olika sammanhang aktivt deltagande från länskolnämnd, involverade kommuner, skolledare, barnomsorgsadministration, lärare, fritidsledare, förskollärare och övrig barnomsorgspersonal samt föräldrar och andra i skolans omgivning. Totalt deltar nu 112 lärare/förskollärare och ungefär 900 barn i verksamheten.”

Resultaten är positiva för eleverna i projektet. Standardprovet i matematik gav det intressanta resultatet att projekteleverna låg väl framme jämfört med andra elever i området. I svenska låg de på eller över riksgenomsnittet. I tidigare undersökningar har elever från dessa områ-

den särskilt i svenska legat långt under riksgenomsnittet.

Rapporten avslutas med följande slutsatser:

”Projektet har visat att när elevernas egen kulturella bakgrund tas som utgångspunkt för undervisningen så kommer det att väsentligen förändra arbetsformer, undervisningens innehåll och synen på läromedel. En sådan förändring är, som synes av projektets resultat, dock fullt möjlig att genomföra men kan inte ”stressas” fram. Lärare, skolledare, föräldrar, elever och det omgivande samhället måste successivt förberedas på sina nya uppgifter för att deras verksamhet skall bli meningsfull. När utvecklingen väl kommer igång och konsekvent kan vidmakthållas visar resultaten på mycket positiva effekter. Samtliga resultat tyder på att målen i läroplanen för grundskolan inte på något sätt har äventyrats av projektets verksamhet. Tvärtom pekar resultaten på att både i fråga om kunskapsmål och sociala mål har projekteleverna ett försteg före jämnåriga jämförelseelever från samma geografiska områden. Sammanfattningsvis kan de positiva resultaten för projekteleverna förstås mot den teoretiska bakgrund som projektet ställt upp. Skolans aktiviteter har i projektet fått en mening genom att varje aktivitet haft en social dimension i den egna kulturella bakgrunden och miljön. Genom att aktiviteterna konsekvent byggt på elevernas egen bakgrund har också upplevelserna genom skolan fått en djupare kvalitet. Samtliga resultat tyder på att projektet också leder till förstärkande socialisation. Projektets första fas utgör utan tvekan en mycket solid grund för att pröva idéerna på ett bredare underlag. Resultaten från den genomförda lärarenkäten visar också att det bland lärare finns intresse för en sådan utveckling av projektet.”

Även om detta projekt inte i första hand omfattat hemspråksklass eller sammansatt klass, har projektets resultat stor betydelse för uppläggningsen av arbetet i dessa klasser. Likaväl som det här projektet visar på positiva effekter bland svenska en-, två- eller trespråkiga elever, kan man förvänta sig liknande resultat bland invandrarelever, när undervisningen konsekvent bygger på deras kulturbakgrund.

6 Klasstyper

Hemspråksklasser och sammansatta klasser får anordnas på grundskolans låg- och mellanstadier enligt regeringens förordning införd i SÖ-FS 1986:6. Undervisningen ska bedrivas enligt de ramtimplaner som finns i förordningen. (Se bilaga 1.)

I vissa kommuner får pedagogisk utvecklingsverksamhet för finskspråkiga elever anordnas med delvis andra timplaner enligt regeringens förordning införd i SÖ-FS 1986:7. (Se bilaga 2.)

Hemspråksklass

Hemspråksklass är en klass på lågstadiet eller mellanstadiet där alla elever har ett annat gemensamt hemspråk än svenska. Undervisningen i en hemspråksklass är tvåspråkig.

På lågstadiet bedrivs undervisningen i klassen huvudsakligen av hemspråksläraren som är tvåspråkig. Han eller hon fungerar som klasslärare och har i normalfallet klasslärarutbildning. Hemspråksläraren är då också klassföreståndare. Det är få lärare inblandade i klassens undervisning.

Andelen undervisning i och på svenska ökar successivt genom låg- och mellanstadierna.

Hemspråket är alltså det dominerande språket under lågstadiet och en bit in på mellanstadiet. Elevernas språkutveckling bygger på att hemspråket är förstaspråket och svenska andraspråket. Den organisatoriska och pedagogiska planeringen måste utgå från dessa förhållanden. Ett kontrastivt sätt att undervisa och ett utvecklat samarbete mellan i första hand hemspråksläraren och läraren i svenska som andraspråk är av stor betydelse för elevernas språkutveckling.

Att vara elev i hemspråksklass och få undervisningen till att börja med i stor utsträckning på sitt hemspråk har många fördelar. Det skapar goda förutsättningar för trivsel och trygghet i skolan och ger hemspråket ett speciellt värde. Därtill kommer att föräldrarna, genom att de själva valt hemspråksklass för sitt barn, har en positiv inställning till hemspråksklass och kanske också kan delta i klassens verksamhet som resurspersoner.

Det är viktigt att eleverna i hemspråksklass får en regelbunden social kontakt med andra elever på skolan, inte minst med svensktalande elever, bl a för att på ett naturligt sätt utveckla sitt andraspråk, svenska. Detta kan ske organiserat genom ett kontinuerligt samarbete med t ex svenska parallellklasser. Det är en fördel om hemspråksklassen bildar en arbetsenhet tillsammans med en eller ett par svenska parallellklasser.

Det gäller för eleverna i hemspråksklasser att inhämta tillräckligt goda kunskaper och färdigheter i svenska som andraspråk så att övergången från mellanstadiet till högstadiet blir språkmässigt mjuk. På högstadiet bedrivs undervisningen huvudsakligen på svenska. Det är dock viktigt att undervisningen i och på förstaspråket fortsätter kontinuerligt under hela skoltiden.

I sammanhanget kan återigen nämnas att regeringen i förordningen om pedagogisk utvecklingsverksamhet också medgivit att en försöksverksamhet med tvåspråkig undervisning på högstadiet får bedrivas för finskspråkiga elever i vissa kommuner. (Se bilaga 2.)

Sammansatt klass

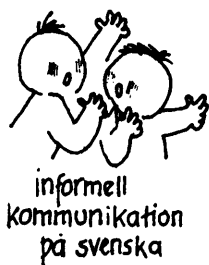
Sammansatt klass är en klass på låg- eller mellanstadierna där ungefär hälften av eleverna har ett annat gemensamt hemspråk än svenska och den andra hälften består av elever med svenska som hemspråk/undervisningsspråk.

Undervisningen i sådan klass sker i början av lågstadiet i viss utsträckning i grupperingar efter hemspråk. Hemspråksläraren undervisar sin elevgrupp på hemspråket och den svenska klassläraren de övriga eleverna. Samplanering mellan dessa båda lärare är helt nödvändig.

Efter hand börjar klassen att fungera mer och mer som en enhet. För hemspråks eleverna blir undervisningen i svenska som andraspråk alltmer omfattande, och läraren i detta ämne deltar i samplaneringen. Eleverna ges en väl genomtänkt och strukturerad undervisning i både första- och andraspråket, och tvåspråkigheten blir efter hand mer och mer en realitet för denna grupp.

Den dagliga kamratkontakten med de svenska eleverna sker så gott som helt på svenska. Denna informella kommunikation på svenska är ofta den viktigaste och sker under optimala förhållanden, dvs man både vill och behöver uttrycka något på svenska.

Det är vanligt att de svenska eleverna lär sig åtminstone grunderna i hemspråks elevernas språk. Dessutom får de en unik kontakt med sina kamraters kulturbakgrund.



Förändringar i organisationen

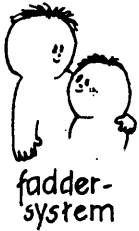
Eftersom skolverksamheten planeras för ett år i taget kan förändringar inträffa som även berör eleverna i hemspråksklass och sammansatt klass. Utgångspunkten är dock att en elev som börjat i någon av dessa klasstyper ska kunna få fortsätta så genom låg- och mellanstadierna.

När förändringar inträffar måste alltid målet med verksamheten hållas aktuellt. Föräldrar/elever måste hållas informerade om sådana förändringar. Organisationsförändringar som innebär försämringar av undervisningen för enskilda elever måste undvikas eller motverkas genom lämpliga stödåtgärder.

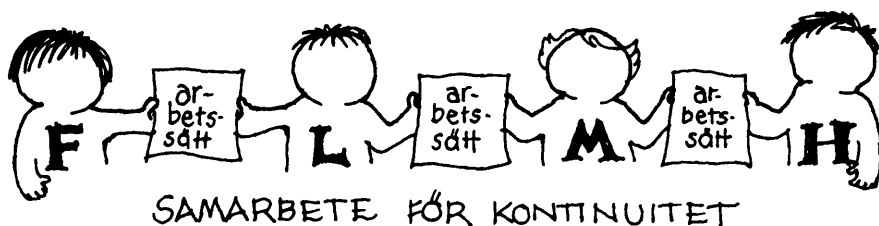
Inom kommunen/rektorsområdet kan organisation och resurser förändras, t ex genom förändringar i elevantalet eller därför att föräldrar/elever begär klassbyten från hemspråksklass till vanlig klass. Skolan har att möta dessa förändringar på ett flexibelt sätt och med tillgängliga resurser skapa den organisatoriska ram som så långt det är möjligt tillgodoser föräldrarnas/elevernas önskemål.

I detta sammanhang bör en annan klasstyp nämnas, nämligen åldersintegrerad klass. Denna finns bl a vid mindre skolenheter både som hemspråksklass och sammansatt klass. Den kan t ex omfatta årskurserna 1–3. I en sådan klass får de äldre eleverna ett visst ansvar gentemot sina yngre klasskamrater, som kan få både hjälp och ökad trygghet i skolan.

Det ankommer på varje kommun att utifrån lokala förutsättningar och med utgångspunkt i gällande timplan och andra bestämmelser planera verksamheten i hemspråksklass och sammansatt klass. De som planerar för och arbetar i dessa klasser bidrar var och en på sitt sätt till den enskilde elevens språkutveckling mot en aktiv tvåspråkighet.



7 Stadieövergångarna



Övergången till lågstadiet

I förskolan kan invandrabarnet ha gått i enspråkig eller blandad grupp och fått hemspråksstöd. Övergången till grundskolans lågstadium och inskolningen i årskurs 1 är det första stora steget in i skolvärlden. Varje barn behöver då på ett konkret sätt känna att grundskolan tar vid där förskolan slutade. Även det som hänt barnet före sexårsåldern ska ligga till grund för inskolningen i årskurs 1.

Läroplanen betonar vikten av samverkan mellan förskolan och grundskolan så att övergången blir mjuk och ger en kontinuitet för barnen. För att åstadkomma en sådan mjuk övergång kan man t ex ordna studiebesök, auskultationer och gemensamma konferenser för dem som arbetar i förskolan och på lågstadiet.

Betydelsen av samstämmighet i synen på arbetssätt och barns utveckling framhävs i läroplanen. Detta är speciellt viktigt för barn med annat hemspråk än svenska, eftersom språkutvecklingen är beroende av att förskolans och skolans insatser för dessa barn är konsekventa och väl genomtänkta.

Ett förtroendefullt och väl fungerande samarbete mellan hemmen och personalen på förskola och lågstadium skapar förutsättningar för kontinuitet i barnets språkutveckling. Eftersom förskolan har en annan huvudman än grundskolan, kan särskilda åtgärder behövas för att åstadkomma detta samarbete. Samarbetsprojekt av olika slag kan bidra till bättre samordning mellan förskola och skola. Om kommunen har eller tänker starta samarbetsprojekt för dessa två stadier är det viktigt att all berörd personal deltar, inte minst hemspråkslärare.

Övergången till mellanstadiet

För hemspråksklass och sammansatt klass innebär övergången till mellanstadiet en del lärarbyten och kanske också byte av skola. Det är en klar fördel om eleverna får behålla sina klasskamrater och lärare från lågstadiet speciellt i hemspråk och svenska som andraspråk. Skolförordningens 6 kapitel 21 § ger stöd för att hålla samman eleverna: "Vid uppflyttning till högre årskurs bör eleverna få behålla sina klasskamrater och lärare."

För fortsatt kontinuitet i elevernas undervisning och språkutveckling krävs ett välplanerat samarbete mellan avlämnande och mottagande lärare speciellt vad gäller arbetssätt och elevinflytande. I detta samarbete ingår också valet av läromedel för klassen. Dessa bör passa klassens sätt att studera. Det kan t ex gälla läromedel för en klass som har vant sig vid att arbeta mycket med tematiska studier.

I övergångsfasen ingår att planera stödåtgärder för t ex elever med läs- och skrivsvårigheter. En annan åtgärd är att organisera samarbete mellan hemspråksklassen och en klass med svenska elever. Övergången till mellanstadiet kan också innebära att klasstyp ändras.

I nedanstående exempel, som gäller övergång från åldersintegrerad finsk hemspråksklass på lågstadiet till årskurs 4 och en klass med också svenska elever, beskrivs olika åtgärder för att underlätta denna övergång. Exemplet är hämtat från Lillhagsskolan i Nykvarn, Södertälje. Det som sägs i detta exempel kan säkert vara värt att fundera över vid arbetet med alla slags stadiövergångar.

EXEMPEL 1

På vilka sätt har vi försökt underlätta stadiövergången från lågstadiet till mellanstadiet på vår skola?

”*Elever:* (gäller elever från finsk hemspråksklass årskurserna 1–3 och vanlig klass.) Eleverna i den finska klassen har under lågstadiet träffat sina blivande klasskamrater under lektioner i slöjd, musik och fria aktiviteter. När eleverna börjar i svensk klass i årskurs 4 bör om möjligt deras ”gamla” Sv 2-lärare fortsätta med undervisningen. Den finska läraren ger barnen studiehandledning för att göra övergången smidigare.

Första veckorna under hösten bör inte barnen gå ifrån sin nya klass alltför ofta, i stället går hemspråkslärare och Sv 2-lärare till klassen så mycket som möjligt för att lära känna och bli kända av alla elever i klassen. Först när de finska barnen känner trygghet i den nya gruppen går de iväg till hemspråk och Sv 2-undervisning. Vi har även en regelbunden planering för årskurs 4 där klasslärare,

Sv 2-lärare och hemspråklärare deltar och gör gemensamma veckoplaneringar.

Det är viktigt med en kontinuerlig fortbildning för Sv 2-lärare och hemspråklärare samt de klasslärare som tar emot invandrabarn i sin klass.

Föräldrar: På ett föräldramöte under vårterminen i årskurs 3 deltar förutom den finska klassläraren och den Sv 2-lärare som föräldrarna redan är bekanta med även den blivande klassläraren i årskurs 4. Vi brukar berätta lite om hur vi tänker arbeta. På hösten i årskurs 4 är vi också med på den första föräldrakvarten. Detta upplevs positivt av både föräldrar och den nya klassläraren eftersom vi som Sv 2-lärare känner eleverna väl sedan tidigare, och vet hur eleverna har upplevt studieövergången. Före föräldrakvarten brukar vi prata med eleverna i den "trygga" Sv 2-gruppen och höra deras synpunkter och funderingar om den nya situationen. Självklart är vi även med på följande kvartssamtal, men då tar klassläraren över mer och mer allt eftersom hon lär känna sina nya elever. Vi försöker också uppmuntra föräldrarna till besök i skolan.

Pedagogiska frågor: Under lågstadietiden har vi både på svenska och hemspråket försökt förbereda eleverna för ett självständigt arbetssätt. Inom en del gemensamma teman/temadagar arbetar vi även med att fördjupa och utveckla ord och begreppsinsläring parallellt på finska och svenska. Barnen söker fakta om sitt ämne och formulerar sedan sina tankar i ord och bild. När den egna boken är färdig läses den upp för klasskamraterna eller hängs upp så att andra barn kan låna och läsa boken. Ibland när barnen har skrivit och målat till egna sagor går vi till lekskolan och läser upp sagorna för lekskolebarnen.

Vi läser böcker tillsammans för att uppleva och öka ordförrådet. Om barnen får lite förförståelse – vet ungefär vad boken handlar om – så är det så mycket lättare att komma in i bokens handling. Någon gång under läsåret brukar vi be vår bibliotekarie komma till oss för att "bokprata" om nyutkomna böcker.

Att prata och diskutera och undra är viktigt i den lilla gruppen för att sen våga komma till tals i klassrummet.

Att göra intervjuer – att skriva brev och göra förfrågningar, där det skrivna ordet har ett budskap och en mottagare.

Det är viktigt att göra invandrabarnen och de svenska barnen medvetna om det värdefulla i att behärska flera språk och kulturer.

- Vi är angelägna om att eleverna får fortsätta att studera på det sätt de lärt sig under lågstadiet även på mellan- och högstadiet.
- Låt barnen visa och berätta om de arbeten de gör på Sv 2- och hemspråkstimmar. 99

Övergången till högstadiet

Övergången till högstadiet kan innebära särskilda förändringar för eleverna i hemspråksklass och sammansatt klass utöver de förändringar som berör alla elever. Organisatoriskt gäller dock reglerna i skolförordningen 6 kapitel 22 §:

99Vid uppflyttning till årskurs 7, 8 eller 9 skall eleverna behålla sina klasskamrater. ---99

Sammansättningen av klasserna bestäms av innehållet i ovanstående paragraf och lokala förhållanden på skolan. Detta kan trots allt innebära att elever får nya klasskamrater sedan de lämnat mellanstadiet. Sådana omgrupperingar i klasserna bör noggrant förberedas och det klassalternativ väljas som bedöms vara bäst från elevsynpunkt. Det kan t ex innebära att elever från svensk klass förs över till en före detta hemspråksklass. Omgrupperingar behöver föregås av information till berörda elever och föräldrar.

Övergången kan förberedas genom kontakter med högstadieskolan under vårterminen i årskurs 6. Eleverna kan t ex besöka sin blivande skola och få en första kontakt med den. Skolan kan på olika sätt under vårterminen medverka till att elever och föräldrar i den blivande högstadieklassen träffas och lär känna varandra. Det är ett viktigt led i arbetet på att skapa en god klassgemenskap och därmed trygghet för både elever och föräldrar. Här följer ett exempel på hur detta kan ske. Exemplet är hämtat från Eriksdalsskolan i Stockholm.

EXEMPEL 2

Eriksdalsmodellens framväxt

99Vårterminen 1982 gick de första jugoslaviska eleverna i årskurs 6 ut mellanstadiet. Många jugoslaviska föräldrar planerade att låta sina barn återvända till Jugoslavien för fortsatta studier på högstadiet där. Detta berodde bl a på okunnighet om och rädsla för det svenska högstadiet. Familjer skulle splittras. Klassen skulle splittras.

Klassens hemspråklärare och Sv 2-läraren undersökte möjligheterna för de jugoslaviska eleverna att kunna stanna på Eriksdalsskolan, där de hade gått tillsammans sedan lågstadiet. Vi fann stöd för att hålla klassen samman både från lärare och skollledning och dessutom i regeringspropositionen 1975/76:118 samt i skolförordningen 6 kap 22 §.

Eleverna bodde utspridda i hela Storstockholmsområdet och hade under skoltiden åkt långt för att komma till skolan. (I Storstockholmsområdet är det endast Eriksdalsskolan som har jugoslaviska hemspråksklasser t o m mellanstadiet.)

Under april och maj månad arrangerades föräldramöten med jugoslaviska föräldrar där vi noga klargjorde hur ett svenskt högstadium fungerar. Rädslan och oron släppte.

Den jugoslaviska sexan som bestod av 12 elever skulle slås samman med en svensk klass för att fylla en sju.

Den svenska klassen bestod av elever från ett årskurslöst mellanstadium i en skola i närheten. När vi träffade de svenska föräldrarna på vårens föräldramöte fann vi rädsla och okunnighet om jugoslaviska familjer men även positiva röster och förhoppningar om två kulturer i samspel.

Eleverna träffades flera gånger under vårterminens sista månader i respektive skola. Under dessa möten lärde de sig varandras namn, de svenska eleverna lärde sig lite om Jugoslavien, de jugoslaviska eleverna fick information om årskurslösa klasser och framför allt lärde de sig att de inte behövde vara rädda för varandra. *Det var mer som var lika än olika.*

Vårterminen avslutades med en picknick i gröngräset med samtliga jugoslaviska och svenska familjer. Den 'nya' klassen spelade brännboll mot sina föräldrar och man utbytte adresser. Vi hörde kommentarer som:

'Vi ses i höst!'

'Det här ska bli spännande.'

'Lova att skriva i sommar!'

Föräldrarna i skolan

Både svenska och jugoslaviska föräldrar var från början engagerade i skolarbetet. Vi hade flera och flitigt besökta föräldramöten. De jugoslaviska föräldrarna behövde aldrig vara rädda att språkligt 'göra bort sig'. Det fanns ju alltid flera personer med som kunde förklara och översätta när svenskan inte räckte till. Föräldrarna kände sig trygga och kom spontant på skolbesök.

Efter tre år – Framtiden

Under två år utvecklades spontant ett faddersystem hos eleverna. De äldre eleverna tog hand om och 'visade vägen' för sina yngre

kamrater när de kom till sjuan. Även i föräldragruppen utvecklades ett slags faddersystem. Våra 'gamla' föräldrar var med på föräldramötena i sexan och berättade om sina erfarenheter av högstadiet.

När det blev dags att släppa ut den 'första' avgångsklassen, var det med stor glädje som vi konstaterade att 'vårt system' hade gett förväntat gott resultat.

Eleverna var avslappnade, arbetsvilliga och stolta över sin kulturella bakgrund och sitt språk. De hade ställt stora krav på sin skolsituation och de hade konkreta och väl grundade planer för framtiden.

Samtliga elever hade sökt till gymnasieskolan och kommit in på sina förstahandsval. De teoretiska linjerna dominerade starkt i elevernas val.

I skrivande stund har vi skolat in sex sjuor och släppt ut vår tredje avgångsklass. Vi märker att tendenserna är desamma för samtliga klasser. Eleverna är trygga i sin identitet och har en framtidstro. 99

I inskolningsprogrammet för dessa klasser har tvåspråkigheten och elevernas språkutveckling lyfts fram på ett medvetet sätt. För att behålla och utveckla tvåspråkigheten förutsätts också att eleverna väljer att läsa sitt hemspråk under högstadietiden i så stor omfattning som är möjligt.

Beroende på den enskilda elevens studiesituation och språkliga färdigheter både i första- och andraspråket planerar högstadieskolan studiehandledning på hemspråk och andra stödåtgärder att sättas in omedelbart vid skolstarten i årskurs 7.

Inför gymnasieskolan

När elev som gått i hemspråksklass eller sammansatt klass står inför sitt studieval till gymnasieskolan behöver återigen betonas vikten av tvåspråkighet och att eleven fortsätter att studera sitt hemspråk i gymnasieskolan. Detta innebär bl a att den enskilda eleven behöver en studie- och yrkesorientering som tar hänsyn till detta. I syo-informationen på högstadiet bör därför ingå att presentera vilka möjligheter tvåspråkighet erbjuder vid gymnasie- och högskolestudier och vilka speciella yrken som kräver tvåspråkighet eller där tvåspråkighet är en fördel.

Här kan nämnas att det längre fram beskrivna Hovsjöprojektet också erbjuder invandrarelever gymnasieförberedande kurser i bl a företagsekonomi och vårdkunskap för att göra eleverna förtrogna med dessa ämnens speciella fackterminologi före övergången till gymnasieskolan.

Beträffande syo-verksamheten för invandrarelever finns en del att beakta. Följande synpunkter framförs i SÖ:s servicematerial för gymnasieskolan: "Elever med invandrabakgrund" (SÖ, S 86:11):

”Invandrareleverna behöver i ännu högre grad än de svenska eleverna studie- och yrkesorientering. Personlig kontakt med både elever och föräldrar är nästan helt nödvändig i denna verksamhet.

En förutsättning för fungerande syo-verksamhet är kännedom om respektive språkgrupp, den miljö föräldrarna kommer från, deras kunskaper att läsa, skriva och förstå såväl det egna som det svenska språket och en lyhördhet för deras inställning till utbildning i allmänhet och gymnasiala studier i synnerhet.

I samtal med elever som har ett annat modersmål eller en annan kulturbakgrund än den svenska bör man ha följande i åtanke:

Föräldrarna har i många kulturer mycket att säga till om i barnens val av utbildning och arbete. I en del länder finns t ex föräldrarnas bestämmanderätt inskriven i lag.

Synsätt, värderingar, normer och beteenden som är förankrade i elevens specifika ursprungskultur begränsar ofta valmöjligheterna.

Elevens verkliga kunskaper i svenska.

Vikten av att förklara begrepp som används, t ex gymnasieskola, linje, prao, syo, yrkesorienteringsvecka, lärlingsutbildning osv, och att försöka kontrollera hur saker har uppfattats samt att sammanfatta vad man sagt och kommit överens om.

Familjens kunskaper om utbildningsväsende och arbetsmarknad i Sverige.

Familjens eventuella planer på återflyttning.

Att det gäller individer med skiftande bakgrund och socioekonomisk situation (situationen i hemlandet och i Sverige kan skilja sig mycket).

Att gymnasieskolan skall arbeta för jämställdhet mellan könen men vara medveten om att många invandrarungdomar varken vill, får eller kan bryta med familjens mönster.

Mycket av det ovan nämnda blir naturligtvis lättare om både hemspråklärare och syo-funktionär är med i samtalen. Det syo-material som finns översatt skall givetvis också presenteras, t ex broschyren Valet till gymnasieskolan, som finns på flera språk.”

8 Tvåspråkighet och språkinläring

Vad innebär aktiv tvåspråkighet?

Det övergripande målet för invandrabarnens språkundervisning är enligt riksdagens beslut att främja aktiv tvåspråkighet. Begreppet tvåspråkighet är emellertid problematiskt på många sätt. Det är till exempel omöjligt att ge ett entydigt svar på frågan när det är motiverat att kalla någon tvåspråkig. Tvåspråkighet är nämligen i många avseenden ett graduellt fenomen. Olika kriterier har dessutom använts för att avgöra om någon är tvåspråkig. Vanligast är att man utgår från graden av behärskning eller från användningsmönstret eller från en kombination av dessa och andra kriterier.

Då man utgått från *graden av behärskning* har förslagen växlat. Enligt en generös definition är man tvåspråkig redan då man kan bilda fullständiga yttranden på det andra språket. I så fall är alla svensktalande som kan säga några satser på engelska tvåspråkiga. Enligt den strängaste definitionen ska termen begränsas till de personer som behärskar sina båda språk på en infödd nivå. Dessa är de mest "typiskt" tvåspråkiga. Men i så fall blir antalet tvåspråkiga förmodligen ganska litet, eftersom det är nästan omöjligt att upprätthålla en fullständig balans mellan språken. Dessutom är det, som vi ska se på s 42 ff, svårt att ge en tillförlitlig bild av en individs språkbehärskning.

Ett annat viktigt kriterium är som redan nämnts *användningsmönstret*. En person som använder två språk i sitt dagliga umgänge är på något vis mer "typiskt" tvåspråkig än en person som lärt sig ett språk i skolan ("skoltvåspråkighet"), även om den senare praktiskt behärskar det främmande språket mycket väl. Även om man utgår från användningsmönstret måste man räkna med att tvåspråkigheten är ett graduellt fenomen. Som kommer att framgå på s 49 ff, kan de två språken vara ojämnt fördelade på olika användningsdomäner hos den som dagligen använder två språk.

Ett kriterium är också *när språken lärts in*. Samtidig tvåspråkighet, där inläringen av båda språken startar före tre års ålder, är mer "typisk" än successiv tvåspråkighet, i synnerhet om inläringen av det andra språket påbörjas relativt sent i vuxen ålder. Problemet är att ett





barn som från början utvecklar en samtidig tvåspråkighet kan sluta att utvecklas på ett av språken, så att det ena språket behärskas endast ofullständigt och tämligen passivt. Samtidigt kan den som påbörjar inläringen av ett andra språk efter tre års ålder mycket väl utveckla en fullständig kompetens i andraspråket.

Man kan också utgå från *identifikationen* som ett kriterium. En individ kan själv identifiera sig som tvåspråkig. Detta är mer sannolikt om båda språken lärts in tidigt än om det andra språket enbart lärts in i skolan som ett främmande språk. Man kan också utgå ifrån hur en individ identifieras av andra. Tvåspråkig är enligt denna definition den som identifieras som tvåspråkig eller som identifieras som en infödd av infödda talare av båda språken.

Som Tove Skutnabb-Kangas konstaterar i sin bok *Tvåspråkighet* (1981), där olika definitioner av tvåspråkighet diskuteras mer ingående, är det viktigare att försöka åstadkomma en *beskrivande profil* av en persons tvåspråkighet än att ensidigt hålla sig till den ena eller andra typen av definition. För invandrarbarnens del är det uppenbart att tvåspråkighetsmålet måste ställas högt. Skolan bör hjälpa barnen att få en god och mångsidig behärskning av båda språken. Vad det innebär beskrivs litet utförligare på s 42 ff. Skolundervisningen måste också organiseras på ett sådant sätt att barnen får möjlighet att använda båda språken tillsammans med vuxna och jämnåriga talare av båda språken i skiftande situationer (mer om detta på s 49 ff). Slutligen måste barnen kunna identifiera sig positivt både med hemspråket och svenskan.

Att främja aktiv tvåspråkighet

Arbetet för aktiv tvåspråkighet är den viktigaste delen i arbetet med eleverna i hemspråksklasser och sammansatta klasser. Tvåspråkiga elever är målet. Att vara tvåspråkig ger självkänsla och status. Det är en tillgång för eleven att kunna två språk och ha en dubbel kulturkompetens. Det är en tillgång för samhället att ha personer med denna kompetens inom landet t ex inom den offentliga sektorn, i servicesektorn och inte minst inom exportnäringarna. Det finns många exempel som visar hur viktigt det är för ett företag, som gör affärer utomlands,



att ha språkkunniga representanter som känner till det främmande landets kultur och dess seder och bruk vid affärsuppgörelser.

Elevernas arbete med att bli aktivt tvåspråkiga sker utifrån olika förutsättningar elev för elev. Viktiga faktorer är motivationen och tillgång till svensk respektive egen språkmiljö i närmiljön. En tvåspråkig miljö är naturligtvis bäst för tvåspråkigheten. Men denna förutsättning finns inte alltid.

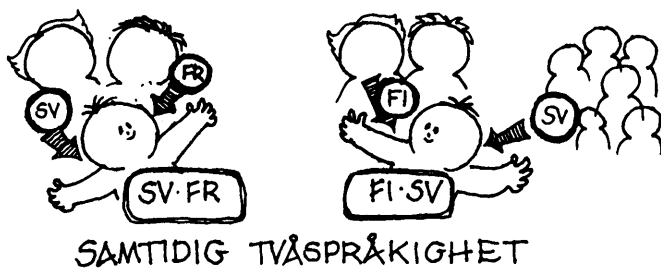
Skolans mål är att främja aktiv tvåspråkighet och att genom undervisningen hjälpa den enskilde eleven att utveckla sina två språk så väl som det är möjligt för honom, först i grundskolan och sedan vidare i gymnasieskolan.

Att vidmakthålla en fullt utvecklad aktiv tvåspråkighet förutsätter för den enskilde att båda språken används och vidareutvecklas under hela livet.

I många andra länder är tvåspråkighet eller flerspråkighet en historisk självklarhet och också en stimulans i språkinläringen. I Sverige är det en relativt ny situation och omställningen i attityder och värderingar pågår fortfarande. Majoritetens attityder till minoritetsspråken betyder mycket. Den bör inte bara vara tillåtande utan uppskattande och positiv. Alla språk har lika värde. Vi ska enligt våra grundläggande demokratiska värderingar visa respekt för varandras språk och kultur.

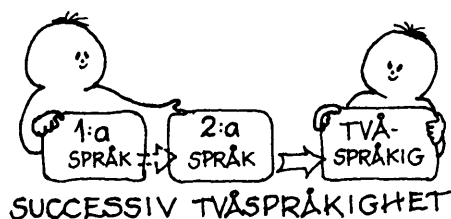


Olika sätt att bli tvåspråkig



Vissa barn lär in två språk mer eller mindre parallellt redan i hemmet. Man talar i detta fall om *samtidig tvåspråkighet*. Detta kan ske i hem

där föräldrarna har skilda modersmål. Enligt många åsikt är den effektivaste strategin att man följer principen *en person – ett språk*. Det innebär att vardera föräldern konsekvent håller sig till sitt språk vid samtal med barnet. Men det kan ofta vara svårt att upprätthålla den principen i praktiken. Det blir lätt så att det ena språket kommer att dominera i barnets omgivning. I synnerhet om den ena föräldern har svenska som modersmål tar det språket lätt överhand. Samtidig tvåspråkighet kan utvecklas också om båda föräldrarna konsekvent talar samma minoritetsspråk i hemmet och barnet tidigt möter svenska i stor omfattning utanför hemmet, vilket är fallet om man inte bor i ett invandrantätt område.



Om inlärnigen av ett språk påbörjas först efter det att ett första språk redan hunnit etableras, talar man om *successiv tvåspråkighet*. Det finns många skilda undertyper i detta fall. En viktig faktor är vid vilken ålder barnet börjar lära in ett andraspråk. Detta kan ske i förskoleåldern, vid skolstarten eller senare under skollåren. Framför allt är det starten för inlärnigen av svenskan som ett andraspråk som skiftar på detta sätt. Ofta sker den ganska tidigt även hos invandrabarn men hos vissa barn, som kommer från invandrantäta områden, börjar svenskinlärnigen ta fart först i och med att de börjar skolan.

Med avseende på inlärningsprocessen brukar man skilja mellan första- och andraspråksinlärnigen. Med *förstaspråksinlärnigen* menas barnets inlärnigen av sitt modersmål. Till denna typ av språkinlärnigen räknas också inlärnigen av två språk mer eller mindre parallellt, vilket resulterar i samtidig tvåspråkighet. Om inlärnigen av ett andraspråk påbörjas först efter det att det första språket etablerats ordentligt talar man om *andraspråksinlärnigen*, den process som ger upphov till successiv tvåspråkighet. Gränsen dras olika av olika forskare. Det resonemang som förts i det här avsnittet sammanfattas i *figur 1*.

Vad innebär det att behärska ett språk?

Språkbehärskning är ett mångfasetterat begrepp. Det täcker en mängd skilda typer av kunskap och färdighet som åtminstone till en viss grad kan utvecklas oberoende av varandra. Då man ska beskriva eller testa

Figur 1

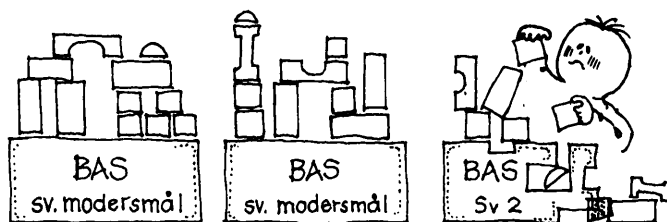
Olika typer av språkinlärning och deras resultat

Inlärningsprocess:	Resultat:
FÖRSTASPRÅKSINLÄRNING <ul style="list-style-type: none">• inlärning av ett språk• parallell inlärning av två språk	<ul style="list-style-type: none">• (initial) ENSPRÅKIGHET• SAMTIDIG TVÅSPRÅKIGHET
ANDRASPRÅKSINLÄRNING <ul style="list-style-type: none">• hos förskolebarn• hos skolbarn• hos vuxna	<ul style="list-style-type: none">• SUCCESSIV TVÅSPRÅKIGHET

språkutvecklingen hos en viss elev eller hos en grupp elever är det viktigt att man täcker in så många aspekter av språkbehärsksningen som möjligt och att man kan precisera vilka aspekter som man har beskrivit eller mätt. I *figur 2* beskrivs språkbehärsksningen utifrån tre olika rubriker: Kunskap, Färdigheter och Kontroll.

I figuren görs dessutom ett försök att dela upp vissa delar av språkbehärsksningen i en *bas* och en *utbyggnad*. Basen, som beskrivs i den vänstra kolumnen, svarar mot vad alla som talar ett visst språk som modersmål behärskar av språket. Den utbyggda delen i den mellersta och den högra kolumnen svarar mot sådana delar av språkbehärsksningen där det kan förekomma stor variation mellan olika individer.

Det mesta av basen har oftast lärts in på modersmålet av alla barn innan de börjar skolan. Utvecklingen av den utbyggda delen påbörjas visserligen före skolstarten men accelererar vid denna tidpunkt och fortsätter under hela skoltiden. Den är inte helt avslutad ens då man slutar skolan utan utvecklas i vissa avseenden livet igenom. För tvåspråkiga barn gäller med största sannolikhet att de har lärt in basen på minst ett av sina språk innan de börjar skolan. De kan ha brister med avseende på den utbyggda delen. Men den utbyggda delen behärskas i skiftande grad även av enspråkiga. Ingen når någonsin "full" behärsksning av ett språk i detta avseende. Det innebär att t ex begrepp som "halvspråkighet" är intetsägande om man inte närmare preciserar var bristerna finns.



Utbyggnad på olika sätt på olika bas

figur 2

Olika komponenter i språkbehärskningen

SPRÅKBEHÄRSKNING

BAS

① Kunskap

1a Bas kunskap

- LJUDSYSTEM
Fonematiska
kontraster
- BASORDFÖRRÅD
- GRAMMATIK
1. Morfologi
2. Syntax
- SAMTALS-
STRUKTUR
- TEXTSTRUKTUR

UTBYGGNAD individuellt växlande

1b Utbyggd kunskap

- ALFABETET
Sambandet
uttal-stavning
 - STILREGISTER
Förmågan att växla
mellan uttalet för
olika varianter
(t.ex. dialekt/standard)
 - SPECIAL-
ORDFÖRRÅD
Synonymer
 - TEXTUELLT STYRD
ANVÄNDNING AV
GRAMMATIKEN
Stilistiskt marke-
rade alternativ i
grammatiken
anpassning av samtalet efter ett
ökande antal situationer
- kunskap om ett ökande antal olika genrer

② "Färdigheter"

- TAL
Lyssna
tala
- SKRIFT
Läsa
Skriva

③ Kontroll

Flyt, grad av automatisering, aktivt/passivt ordförråd, läshastighet...

Distinktionen mellan bas och utbyggnad är viktig också då man ska förklara hur situationen är för en invandrarelev med svaga kunskaper i svenska jämfört med elever som har språket som modersmål. När man lär ut svenska till elever som har språket som modersmål bygger man underförstått på en bas, som normalt är fullt utvecklad redan vid skolstarten. Då man lär ut svenska som andraspråk måste man räkna med att det kan finnas väsentliga luckor även inom basen.

I figur 2 görs en distinktion mellan kunskap, färdigheter och kontroll som nu ska förklaras litet närmare. När man håller på att lära sig ett nytt språk är det vanligt att man upplever att man inte klarar av att säga sådant som man "egentligen" vet hur det ska uttryckas eller att man



gör fel, trots att man kan det rätta uttrycket. Man brukar numera göra en grundläggande distinktion mellan *kunskap*, vad man har lärt in av språket, och *kontroll*, förmågan att använda kunskapen. Då man missar på sånt som man "egentligen" kan är det kontrollen som klickar. Kontroll täcker bl a sådant som brukar kallas flyt eller grad av automatisering. Kontroll täcker också aktivt och passivt ordförråd. Passiv behärskning innebär att man kan förstå ett ord, när man stöter på det, medan aktiv behärskning innebär att man också kan använda det när man talar eller skriver. Aktiv behärskning av ett ord innebär en högre grad av kontroll. Ett annat exempel på kontroll är läshastighet. Läshastigheten fortsätter att utvecklas långt efter det att man lärt sig läsa. Kontroll är alltigenom ett graduellt fenomen och fluktuerar även på modersmålet. När man är trött får man svårt att finna orden och om man inte skrivit något på länge märker man att det kan ta en viss tid att få upp skrivhastigheten. Graden av kontroll kan ökas framför allt genom flitigt användande av språket.



I synnerhet i skolsammanhang brukar man också tala om de fyra färdigheterna Lyssna och Tala (Tal) samt Läsa och Skriva (Skrift). I figur 2 har Tal placerats i den vänstra kolumnen, eftersom de grundläggande dragen i talspråket är inlärd på modersmålet av alla barn när de börjar skolan. Vanligtvis är det först i skolan som barn lär sig läsa och skriva. Förtrogenheten med skriftspråket varierar kraftigt mellan olika individer livet igenom. För den tvåspråkige finns en risk att fördelningen blir mycket ojämn mellan språken med avseende på de fyra färdigheterna. En individ kan t ex mycket väl hamna i den situationen att förmågan att lyssna och tala är bäst utvecklad på det första språket medan förmågan att läsa och skriva är bäst utvecklad på andraspråket. Det är skolans uppgift att motverka en sådan snedfördelning.



De fyra färdigheterna är också nära förknippade med en annan viktig distinktion, nämligen skillnaden mellan *förståelse* (av andras yttranden) och *produktion* (av egna yttranden). Förståelsen (Lyssna eller Läsa) kan i vissa avseenden normalt ligga långt före i utvecklingen jämfört med produktionen (Tala eller Skriva). Det gör att man inte utan vidare kan generalisera färdigheten inom ett område till ett annat. En elev kan t ex tala ett språk på en nivå som är normal för stadiet samtidigt som hörförståelsen (t ex det passiva ordförrådet) inte är tillräckligt väl utvecklad för att eleven ska hänga med i ämnesundervisningen.



De olika färdigheterna som beskrivits i föregående avsnitt bygger på en gemensam underliggande kunskap, som är relativt neutral med avseende på om språket används i tal eller skrift. Kunskapen är dessutom relativt stabil när ett element väl lärts in, även om kontrollen kan skifta. Graden av kontroll ökar som nämnts ju mer ett inlärt element används. Dessutom kan kontrollen temporärt fluktuera beroende på faktorer som trötthet eller nervositet. Den *kunskap* som en individ

besitter i ett språk kan uppdelas i flera skilda nivåer: Ljudsystem, Ordförråd, Grammatik samt Samtals- och Textstruktur.

Då ett barn börjar skolan har det redan lärt sig en grundläggande färdighet att föra samtal på modersmålet i olika vardagliga situationer. Det som kallas Baskunskap (1a i figur 2) är ett försök att precisera vilka typer av kunskap detta förutsätter hos barnet. Med avseende på *ljudsystemet* kräver detta att barnet kan hålla isär de grundläggande skillnaderna (de fonematiska kontrasterna) mellan de olika vokalerna och konsonanterna som finns i språket. Det behärskar ett *basordförråd* som täcker de mest grundläggande begreppen som inte är knutna till något speciellt fackområde. Barnet behärskar också i princip alla grundläggande grammatiska distinktioner. Barnet kan korrekt böja de flesta ord som det använder (*morfologi*) och behärskar de grundläggande satsmönstren och kombinerar orden på ett korrekt sätt då det bygger upp satser och meningar (*syntax*).

Vad återstår att lära in på modersmålet i skolan och senare i livet med avseende på de områden som redan räknats upp? Det är vanligtvis först i skolan som barn på allvar konfronteras med skriften. Man lär sig *alfabetet* och sambandet mellan uttal och stavning. Man lär sig också att utvidga sitt *stilregister*, att anpassa språket efter relationen till den man talar till, hur pass formell situationen är och liknande. Barn kan visserligen växla mellan olika stilistiska alternativ långt innan de börjar skolan. Men en väsentlig utbyggnad av stilregistret sker i skolan. Då det gäller uttalet finns individuella skillnader (livet igenom) med avseende på i vilken utsträckning man kan växla mellan olika varianter av ett språk. Vissa individer kan t ex växla mellan ett dialektalt och ett standardmässigt uttal av ett språk, vilket är en tillgång (i båda riktningarna).

För ordförrådets del sker en kraftig expansion under skolåren. Man lär sig ett *specialordförråd* för en mängd skilda områden, bl a de som är knutna till skolämnen. Man vidareutvecklar också förmågan att variera ordvalet stilistiskt genom att använda synonymer till ord som redan lärts in. Huvuddragen av den grammatiska strukturen behärskas redan innan barnen börjar skolan. Vad som utvecklas är framför allt förmågan att kombinera de grundläggande syntaktiska strukturerna på ett mer varierat sätt för olika syften. Man lär sig också vissa stilistiskt markerade alternativ inom grammatiken (av typen *vilken* som ett alternativ till *som* i relativsatser).

Inom grammatiken har man traditionellt inte ägnat någon större uppmärksamhet åt större språkliga enheter än satser och meningar. Men under senare år har man inom språkforskningen ägnat stor uppmärksamhet åt den språkliga strukturen i samtal och texter. Även om det fortfarande inte finns något allmänt accepterat sätt att beskriva sådana fenomen, är det helt uppenbart att man för att behärska ett språk måste förfoga över en omfattande kunskap även på dessa områ-

den. På försök görs här en distinktion mellan samtalsstruktur och textstruktur.

Med *samtalsstruktur* menas här framför allt sådana drag som är förknippade med samspelet mellan deltagarna i ett samtal. Med *textstruktur* menas sådana drag som skapar ett sammanhang mellan de olika delarna i en sammanhållen berättelse eller redogörelse för något mer abstrakt ämne.

Till samtalsstrukturen hör kunskaper om hur och när man inleder ett samtal, vilka samtalsämnen som lämpar sig att ta upp och hur de kan introduceras, hur man tilltalar olika personer och hur man utför en mängd olika talhandlingar. Eftersom utrymmet är knappt ska vi inskränka oss till att ge ett kort exempel på hur en talhandling kan vara strukturerad. Det finns ett stort antal talhandlingar, som var och en har sin karaktäristiska struktur, såsom att be någon om något, att lova något, att ge en komplimang, att förebrå någon eller att be om ursäkt.

Ett extremt enkelt samtal kan vara uppbyggt kring endast en talhandling, t ex att be en kompis om något. En inledning och avslutning krävs dock normalt också, som i följande schematiskt återgivna exempel:

<i>Inledning:</i>	Hej!
<i>Begäran:</i>	Har du en cigarett?
<i>Avslutning:</i>	Bussigt!

Om man ber en okänd om en tjänst, måste begäran ofta byggas ut för att man inte ska verka oartig. Vanligt är att man lägger till en Förklaring eller ett Urskuldande samtidigt som Inledning och Avslutning måste vara mer formella. Följande exempel återger litet schematiskt hur man kan be en äldre dam att byta plats på en biograf om man har med sig ett litet barn som sitter så att det inte kan se något:

<i>Inledning:</i>	Ursäkta, skulle jag kunna fråga om en sak?
<i>Begäran:</i>	
<i>Förklaring:</i>	Min lille son kan inte se nånting från platsen där han sitter.
<i>Egentlig begäran:</i>	Skulle ni kunna byta plats med oss?
<i>Urskuldande:</i>	Jag hoppas det inte är för mycket besvär.
<i>Avslutning:</i>	
<i>Tack:</i>	Tack så mycket. Det var mycket vänligt.

Det finns rätt invecklade normer för vad som lämpar sig att be om i olika situationer. Sådana normer kan också växla kraftigt mellan olika kulturer. Rent språkligt finns det ofta en mängd mer eller mindre



stående fraser som kommer till användning (t ex i urskulddandet ovan). För varje talhandling krävs det att man behärskar en mängd information av detta slag. Då det gäller de utbyggda delarna av talhandlingar som en bön finns det rätt stor variation även mellan infödda vuxna talare med avseende på hur många och vilka alternativ som behärskas. Det är dock svårt att försöka dra någon gräns mellan bas och utbyggnad i detta fall. Vad som är uppenbart är att barn vid skolstarten fortfarande har mycket kvar att lära, då det gäller att kunna anpassa samtalen efter olika situationer och samtalspartner. Detta gäller bl a för mer formella talsituationer som debatter och sammanträden för att inte nämna skolkollektionen som i flera avseenden följer andra regler än vanliga samtal.

Med *textstruktur* menas kunskap om hur man åstadkommer en meningsfull helhet, dvs en text, i enlighet med de regler som gäller för olika genrer. *Text* används här i en betydelse som är neutral med avseende på tal och skrift. En muntlig berättelse är t ex också en text. *Genre* har också en vid betydelse. Det kan täcka en muntlig berättelse, en vits, en saga, ett personligt brev, ett affärsbrev, en fackuppsats eller olika litterära genrer som novell och roman med olika undertyper. För varje genre gäller framför allt vissa bestämda regler för den allmänna dispositionen av en text, t ex att man i en berättelse bör introducera aktörerna samt tid och plats, innan man går över till att berätta vad som händer. I skolan konfronteras eleverna med många nya genrer. En hel del kunskap av detta slag är nödvändig redan för att kunna förstå texter som hör till en viss genre. Det finns många genrer, där det råder stor individuell variation med avseende på förmågan att själv producera texter.

Sammanhanget i en text upprätthålls på många plan, från dispositionen av texten i sin helhet till hur man länkar samman enskilda satser och fraser. Många olika grammatiska och lexikala element kan användas enligt bestämda regler för att signalera textuella samband. Textuella aspekter kan läggas på användandet av bland annat pronomen, artiklar, tempusmarkörer och många regler för variation i ordföljden. För att bedöma hur väl eleverna behärskar sådana element måste man undersöka, hur de används för att signalera textstrukturen. Det räcker inte med att bedöma detta enbart ur satsgrammatisk synvinkel.

Trots att denna beskrivning av språkbehärsningen är ganska skissartad, visar den ändå klart hur komplicerad språkets byggnad är. Det är först om man tar hänsyn till den komplexiteten som en diskussion om tvåspråkig undervisning blir intressant. Det finns inga enkla sätt att mäta eller etikettera den tvåspråkiga kompetens vi vill att eleverna ska nå.



grupp situationer som normalt kräver en viss språkform. Exempel på viktiga domäner är familj, vänkrets, religion, skola och arbete. För ett barn i skolåldern är de viktigaste domänerna de som återges i figur 3b: hem, fritid, skola och (för de aktivt religiösa) religion. En domän förknippas i det typiska fallet med en bestämd typ av person som man talar med (t ex lärare), en bestämd typ av plats (t ex skola) och en bestämd typ av samtalsämne (t ex matematik).

Om barnet möter ett av språken bara i en eller ett par domäner, kan detta få konsekvenser för språkinläringen. Mest påtagligt är detta för ordförrådet. I synnerhet olika substantiv, som utgör den mest omfattande ordklassen, är starkt knutna till olika samtalsämnen. Om språken har skilda domäner leder detta lätt till att olika delar av ordförrådet är ojämnt utvecklade på de två språken. För att barnet ska få en balanserad tvåspråkighet är det således en fördel om det möter båda språken i alla domäner.

Boyd (1987) har genomfört en omfattande intervjuundersökning med ungdomar med invandrarbakgrund, som gick i åttan eller nian i Borås och Nacka läsåret 1981–82. Det visade sig att svenska dominerade i samtal med jämnåriga, även med sådana som behärskade minoritetsspråket, medan minoritetsspråket dominerade i samtal med föräldrarna och andra personer i samma generation. Redan i hemmet rådde en skillnad såtillvida att svenskan användes mest med syskon. Detta bådär inte särskilt gott för minoritetsspråkets bevarande på längre sikt, även om undersökningen genomfördes vid en tidpunkt, då undervisning på hemspråket endast förekommit i begränsad utsträckning under den tid ungdomarna gått i skolan.

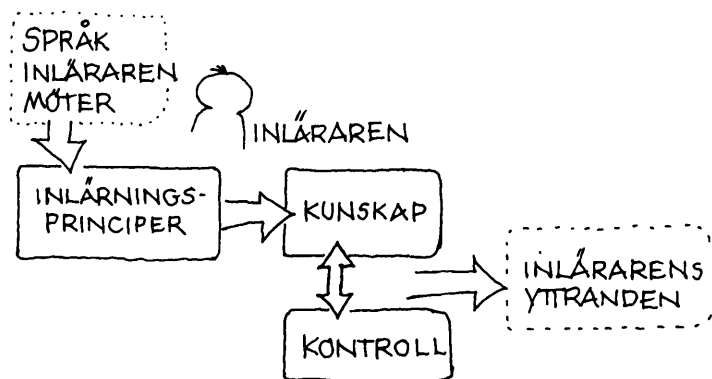
Liknande resultat nåddes i en undersökning av Mella & Gumucio (1987) rörande latinamerikanska barn i årskurs 4 i fyra kommuner (Stockholm, Botkyrka, Göteborg och Uppsala). Visserligen bedömdes språkfärdigheten i spanska fortfarande vara på en acceptabel nivå, men svenskan prioriterades i de flesta situationer utom vid samtal med föräldrarna. Även då de latinamerikanska barnen talade med varandra verkade de föredra svenska mer och mer. Den viktigaste faktorn både då det gällde svenska och spanska var vistelsetiden. Ju längre barnen hade vistats i Sverige, desto bättre var svenskan och desto sämre spanskan.

Hur går språkinläringen till?

Det finns väsentliga likheter mellan första- och andraspråksinläring vilket gör det motiverat att först tala om språkinläring som ett enhetligt fenomen. Den viktigaste faktorn i all språkinläring är att inlära- ren, den som lär sig, möter språket i lämpliga situationer som gör det möjligt att förstå åtminstone väsentliga delar av det som sägs och att

dessa situationer så småningom blir tillräckligt varierade. Redan barnet som lär sig sitt modersmål tillämpar intuitivt ett antal *inlärningsprinciper* på yttranden som det hör. Det isolerar och lagrar språkliga element i minnet tillsammans med den betydelse som tolkats in i den situation där yttrandet hörts. Det är dessa element som bygger upp den kunskap som utvecklas i det språk som lärs in. Om barnet från början konfronteras med två språk lär det sig som framgått på s 41 ff ganska snart att hålla isär språken. Det innebär att barnet har lärt sig att på något sätt "etikettera" element som hör till de två skilda språken. Med hjälp av den kunskap som byggts upp bildar inläraren egna yttranden på språket. Resonemanget sammanfattas i *figur 4*.

Figur 4
En enkel inlärningsmodell



I figuren har även kontroll införts. Den utvecklas, som framgått, kontinuerligt ju mer inläraren aktivt använder sin kunskap.

Eftersom det tar lång tid, minst ett par år, redan att tillägna sig basen inom ett språk ordentligt, avviker formen hos yttrandena till att börja med kraftigt från formen hos yttrandena av vuxna infödda talare. Om ett element alltid har en avvikande form eller helt saknas, beror detta förmodligen på att kunskap saknas. Det är emellertid vanligt att behärsknigen av ett element varierar. Ibland blir det rätt, ibland blir det fel. Det tyder på att problemet har med kontrollen att göra.

Kunskapen utvecklas genom att inläraren konfronteras med nya språkliga element i situationer som är så engagerande som möjligt. Detta gäller även vid inläringen av ett andraspråk. Både barn och vuxna har en naturlig förmåga att plocka upp nya element i naturlig kommunikation. Men i synnerhet litet äldre barn och vuxna har också god hjälp av ett lagom mått förklaringar och tillrättalagda exempel som fokuserar uppmärksamheten på sådana element som är svåra att plocka upp på naturlig väg. Det tal som de möter är sällan så kraftigt anpassat och förenklat som det tal som riktas till ett barn som just

börjat lära sig modersmålet. Den "naturliga" inläringen försvåras på så vis, vilket gör en extra hjälp av detta slag motiverad. Det råder ingen motsättning mellan "kommunikativ" eller "naturlig" undervisning och ett förnuftigt användande av grammatiska förklaringar och dylikt.

För att kunna kommunicera måste en inlärare till att börja med bryta ner språket i hanterliga bitar. Det innebär att yttrandena karakteriseras av förenklingar och generaliseringar. *Förenklingen* yttrar sig grammatiskt genom att ändelser och formord tenderar att utelämnas. Till de formord som ofta utelämnas hör pronomen och prepositioner. På uttalsidan kan förenklingen yttra sig genom förenkling av konsonantgrupper så att *springer* blir *pringer* eller *ringer*. Inom ordförrådet yttrar sig förenklingen framför allt genom överanvändning av de mest frekventa orden. En vuxen infödd talare förfogar över flera tiotusental ord. Inlärare måste länge klara sig med ett betydligt mindre ordförråd.

Den som lär sig ett språk arbetar aktivt med att bygga upp generella regler på olika nivåer. Detta visar sig tydligast genom de så kallade övergeneraliseringarna på olika nivåer. Med *övergeneralisering* menas att en regel används utöver sitt giltighetsområde utan att man beaktar olika restriktioner och undantag som ofta finns i ett språk. Inom morfologin får man t ex former som *bärde* och *togde* eller *musar* och *borden* (för *bordet*). Inom syntaxen är övergeneralisering av rak ordföljd vanlig, t ex *sen han gick hem* för *sen gick han hem*. Inom ordförrådet yttrar den sig genom att ett ord används utöver sitt egentliga betydelseområde som då *gå* används i stället för andra rörelseverb som *åka* i exempel som *han gick med tunnelbanan till Centralen* (för *han åkte tunnelbana till Centralen*).

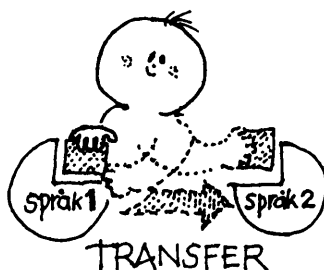
Samtidigt som inlärare (till att börja med kraftigt) förenklar språket sker hela tiden en successiv utbyggnad. Utbyggnaden sker åtminstone på vissa områden i bestämda steg som är likartade för alla som lär sig ett språk. Man talar i detta fall om en *inlärningsgång*. Det finns vissa inlärningsgångar som är gemensamma för alla typer av inlärare, oavsett om det gäller ett barn som lär sig ett visst språk som modersmål eller en vuxen som lär sig språket med eller utan undervisning. I undervisningen bör man försöka ta hänsyn till denna "naturliga progression" och försöka fastställa var i utvecklingen de enskilda eleverna i en klass befinner sig, innan undervisning sätts in på en viss punkt.



"det här är rena grekiskan..."

Andraspråksinläringen skiljer sig från förstaspråksinläringen främst på två sätt. Inläraren av ett andraspråk har alltid genom sin ålder nått en högre grad av kognitiv mognad. Det gäller även om förskolebarn som lär sig ett andraspråk, även om man här måste räkna med olika grader beroende på inlärarens ålder. En annan viktig skillnad är att andraspråksinläringen delvis bygger på och styrs av redan existerande kunskap i modersmålet (och andra språk som redan lärts in). Det strukturella avståndet mellan modersmålet och andraspråket har en avgörande betydelse för hur lång inläringstid som krävs. Om det strukturella avståndet är relativt litet, krävs betydligt mindre tid. Detta är möjligt genom förekomsten av *transfer*, överförande av element från ett språk till ett annat. På punkter där språken delvis liknar varandra men där det samtidigt finns en klar skillnad kan transfer visserligen leda till uppkomsten av fel men är trots detta i huvudsak en process som underlättar och påskyndar inläringen.

För en utförligare beskrivning av forskningen kring andraspråksinläring hänvisas till Viberg (1987).



Tvåspråkighet i skolan

Alla barn utvecklar sin språkbehärskning väsentligt under skoltiden. Det gäller även enspråkigt svenska barn. Mest påtagligt är naturligtvis att man lär sig skriftspråket, att läsa och skriva, även om också talspråket utvecklas under skoltiden och blir komplexare och mer varierat. Vari denna utvidgning består har diskuterats redan på s 42 ff. Här ska vi inskränka oss till att kort diskutera språkets roll för skolframgång och tillägnande av relevanta ämneskunskaper. Hur påverkas detta av att undervisningen ges på två språk?

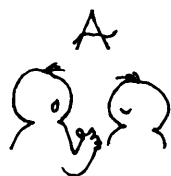
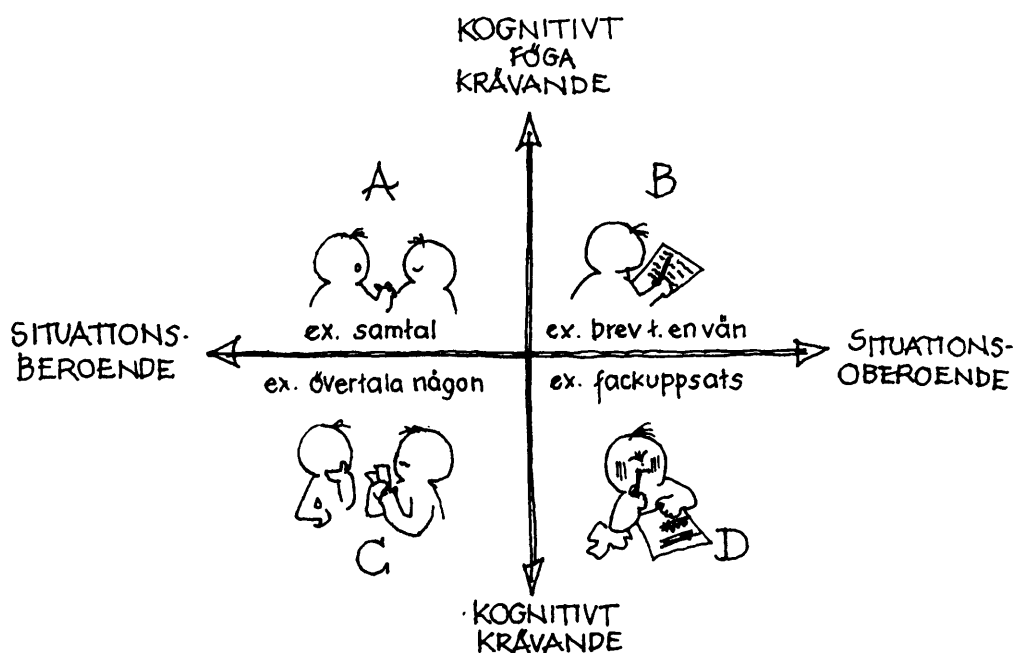
Den bästa utgångspunkten för en sådan diskussion är den inflytelserika teoretiska ram, som presenterats av den numera i Kanada verksamme forskaren Jim Cummins. (För en aktuell version, se Cummins & Swain 1986. Många av dessa tankar diskuteras också av Skutnabb-Kangas 1981.) Ett ofta åberopat begrepp som introducerats av Cummins är *tröskelnivå*. För att tvåspråkigheten ska ha positiva effekter språkligt, kognitivt och emotionellt krävs att en tröskel passeras i båda

språken. Begreppet är intuitivt tilltalande men det har visat sig svårt att närmare precisera vari tröskeln består. Det kan dessutom finnas olika trösklar beroende på vilka funktioner man vill att språket ska kunna fylla.

Cummins tänker sig också att språkbehärsksningen varierar längs två axlar, grad av situationsberoende och kognitiv (tankemässig) svårighet. Resonemanget illustreras i figur 5.

Figur 5

Grader av situationsberoende och kognitiv svårighet.



I ett vardagligt samtal som rör sig om här och nu får tolkningen av språkliga yttranden ett starkt stöd av själva situationen. Talaren kan vid sidan av språket utnyttja sig av gester, peka och med blickriktningen ange vad han talar om. Det gör att mycket kan underförstås språkligt, man kan klara sig med en enklare syntax och ordvalet behöver inte vara så preciserat. Detta är vad som menas med situationsberoende. Frikopplat från sitt sammanhang, t ex inspelat på ljudband, kan samtalet vara svårt att förstå. Om man t ex talar i telefon eller skriver ett brev, måste mer information ges rent språkligt. Språket



blir mer situationsberoende. Situationsberoende är dock ett graduellt fenomen. Om man skriver brev till en vän (ruta B i figur 5) kan man fortfarande bygga på en mängd gemensamma erfarenheter. Om man skriver (eller talar i telefon) till en absolut främling, måste en mängd bakgrundsinformation ges en uttrycklig språklig form. I skolan krävs ofta att man kan använda språket på ett situationsberoende sätt.

Hur pass kognitivt krävande en viss språklig uppgift är, kan växla med den språkliga utvecklingsnivån. För ett barn som håller på att lära sig tala, är redan ett vardagligt samtal kognitivt krävande. (Detsamma gäller för tidiga stadier vid inläringen av ett andraspråk.) Men för ett barn i skolåldern är vardagliga samtal en ren rutinsak på modersmålet (ruta A).

Livet igenom finns det dock en mängd situationer, där språket används för att lösa uppkomna problem av en ny art. I vardagslivet ställs man t ex inför uppgiften att övertala någon som är ovillig att göra en till viljes (ruta C). Att till exempel få en trött expedit att sälja en läsk tio minuter efter stängningsdags, kan kräva ett kognitivt betydligt mer krävande användande av språket, än att bara gå fram till disken och säga "En fruktsoda, tack!" – ett enkelt situationsberoende yttrande som fungerar i normala fall.

I skolan ställs man ofta inför uppgiften att använda språket för problemlösning i abstrakta, tänkta situationer. Detta kräver att man samtidigt kan använda språket på ett situationsberoende och kognitivt krävande sätt (ruta D). Förutom att detta kan kräva att man utvecklar delar av den språkliga kunskapen (t ex specialordförrådet), kräver det också att man utvecklat en hög grad av kontroll av det språk som används. Att tolka ett yttrande (t ex lärarens fråga) och samtidigt bearbeta innehållet för att lösa ett problem kräver en hög grad av automatisering av den språkliga tolkningen för att inte den kognitiva belastningen ska bli för stor. Det kräver därför att undervisningen sker på ett språk som eleven behärskar väl.

Vissa aspekter av språkbehärsningen är *överförbar*. Framför allt gäller det sådana delar som är av vikt för framgång i skolan (ruta D). Om man t ex är bra på att skriva fackuppsatser, så kan mycket av detta direkt överföras till ett annat språk, t ex förmågan att disponera texten och att resonera och argumentera. Förutsättningen är naturligtvis att man passerat den allmänna tröskeln på det andra språket Dessutom krävs naturligtvis vissa specialkunskaper såsom motsvarigheten på det andra språket till de viktigaste facktermerna. Men sådant är jämförelsevis lätt att lära in, om man väl lärt sig förstå sambandet mellan de grundläggande begreppen inom ämnesområdet. Även detta talar för att man först bör introducera kognitivt krävande stoff på det bäst behärskade språket.

Att vissa delar av språkbehärsningen är överförbar innebär således att undervisning på hemspråket kan ha positiva effekter även för



utvecklingen av svenskan (och omvänt). För en elev som har svaga kunskaper i svenska skulle det enligt detta sätt att resonera innebära en tidsvinst redan med tanke på svenskunskaperna att först lära in kognitivt krävande stoff på hemspråket och sedan få kompletterande undervisning på svenska jämfört med att försöka lära in kognitivt krävande stoff direkt på svenska. Undervisning på det ena språket "stjäl" inte tid från det andra förutsatt att man lyckas passera tröskeln på båda språken.

Samtidigt måste det understrykas att det kan krävas mycket tid redan att föra upp en elev till en nivå där språket hanteras ledigt i vardagliga situationer (ruta A), om inte eleven har tillräcklig kontakt med språket utanför skolan. Enligt Cummins beräkningar tar det ca två år för en elev som saknar (eller har mycket svag) behärskning av andraspråket att nå en sådan nivå, även om eleven har rik kontakt med infödda talare. En huvudtes hos Cummins & Swain (1986) är att utvecklandet av en sådan grundläggande konversationsförmåga främst är beroende av mängden av kommunikation på andraspråket som inläraren deltagit i. Nivån i förstaspråket spelar en mindre roll. Den överföring eller transfer (8.6) som kan äga rum är mer indirekt och beroende av det strukturella avståndet mellan språken. Personlighetsfaktorer som intelligens tycks också spela en underordnad roll för denna typ av språkbehärskning.

För mer skolmässiga färdigheter (ruta D) gäller det motsatta. Nivån i förstaspråket spelar en viktig roll (på grund av överförbarheten) liksom individuella kognitiva skillnader (såsom intelligens). Att utveckla andraspråket så att det kan användas i alla skolmässiga sammanhang tar mycket lång tid. För en elev som anländer direkt vid skolstarten eller senare tar det enligt Cummins beräkningar 5–7 år att komma ikapp elever som talar språket som modersmål, om undervisning endast ges på andraspråket. För en invandrarelev som till att börja med får ämnesundervisning på modersmålet tar det inte lika lång tid att komma ikapp, när ämnesundervisningen börjar ges på andraspråket, eftersom en hel del kunskap kan överföras.

Cummins teori ger viktiga utgångspunkter för en diskussion av vilket förhållande som bör råda mellan hemspråket och svenskan vid undervisningen av invandrabarn. Samtidigt måste det strykas under att slutsatserna är av en ganska vag karaktär, så länge man inte närmare kan precisera mer exakt vari skillnaderna består mellan en sådan språkbehärskning som krävs för vardagliga samtal och för skolframgång.

Vad händer med minoritetsspråken i Sverige?

Svenska fungerar som *majoritetsspråk* i Sverige. I Sverige har det alltid talats även andra språk än svenska av *inhemska minoriteter*. Det gäller framför allt finskan (i Tornedalen) och samiskan. Efter andra världskriget har det sedan tillkommit ett stort antal *invandrade minoriteter*.

Vilka faktorer leder till att en minoritet bevarar eller upphör att tala sitt språk? Inom forskningen kallas dessa fenomen *språkbevarande* (eng. language maintenance) respektive *språkbyte* (language shift). I USA och Australien har man med statistiska metoder gjort omfattande studier av hur antalet talare av olika minoritetsspråk har förändrats med tiden. Det har därvid visat sig att det råder stora skillnader mellan olika grupper med avseende på hur väl de lyckats bevara språket. Genom att jämföra olika grupper har man också lyckats att isolera ett antal faktorer som påverkar graden av språkbevarande. Några av de viktigaste återges i *figur 6*.

Figur 6

Faktorer som påverkar tendensen till språkbevarande

- ① **Demografiska faktorer:**
Gruppens storlek, bosättningsmönster. Ju större antal medlemmar gruppen har och ju mer man tenderar att bo tillsammans, desto större är sannolikheten att språket bevaras.
- ② **Giftermål ^{inom} utom gruppen**
Giftermål inom gruppen befrämjar språkbevarande. Om föräldrarna har skilda modersmål tenderar omgivningens språk att dominera hos barnen.
- ③ **Institutionellt stöd**
Aktiva föreningar, en aktiv press etc. befrämjar bevarandet. Religionen kan spela en avgörande roll för bevarandet, om den är förknippad med användandet av minoritetsspråket. Skolan spelar en viktig roll med avseende på vilka språk som förekommer i undervisningen och de aktiviteter som förmedlas gentemot minoritetsspråket.
- ④ **Språkets roll i värdesystemet hos den etniska gruppen**
- ⑤ **Kulturellt avstånd till majoritetsgruppen**
Stort avstånd befrämjar bevarande medan ett litet avstånd ofta leder till ett snabbt språkbyte.

Av stor betydelse för om språket kommer att bevaras hos de grupper som nyligen invandrat till Sverige är om det kommer att överföras till barnen, den andra generationen. Det finns en intressant undersökning som belyser vad som kan komma att hända i framtiden i detta avseende. Natchev & Sirén redogör i boken *Modersmål, fadersmål, hem-språk?* (1986) för resultatet av en undersökning, som genomfördes vid samtliga mödravårdscentraler i Stockholm 1985. Gravida mödrar tillfrågades vilket språk de och fadern hade som huvudspråk samt vilka språk de planerade att tala med barnet.

Det visade sig att föräldrarna i stor utsträckning planerade att föra minoritetsspråket vidare genom att använda det till barnet. Detta gällde för alla språkgrupper och även i de fall där den ena föräldern planerade att tala svenska. Det fanns däremot stora skillnader mellan olika språkgrupper med avseende på om båda föräldrarna talade samma minoritetsspråk och om man planerade att även använda svenska i hemmet. Ytterligheterna representerades av engelska och turkiska. Föräldrar som planerade att tala turkiska med barnet planerade sällan att använda något annat språk i hemmet medan föräldrar som planerade att tala engelska nästan alltid planerade att även tala svenska i hemmet (op. cit. s. 56).

Familjer där båda föräldrarna talade ett minoritetsspråk hade också i allmänhet en starkare tendens att bosätta sig i invandrartäta områden än familjer där den ena föräldern talade svenska. Ett undantag utgjordes av polsk- och engelsktalande familjer som undviker invandrartäta områden.

9 Undervisningen

Timplanerna för hemspråksklass och sammansatt klass ger ramen för verksamheten (Bilaga 1). Utifrån dessa timplaner fastställer skolstyrelsen timplan för respektive stadium.

SÖ har utarbetat kommentarmaterial till grundskolans läroplan för grundläggande språkliga färdigheter, nämligen Skriva (1983:3), Tala (1985:3) och Läsa (1986:12). I många avseenden är dessa kommentarmaterial tillämpliga för undervisningen i hemspråksklass och sammansatt klass även om de är utarbetade för undervisningen i svenska som modersmål.

För undervisningen i svenska som andraspråk hänvisas till kommentarmaterialen Svenska som andraspråk – Grundläggande färdigheter (1985:4) och Svenska som andraspråk – Fördjupade studier (1987:104).

Nedan återges flera exempel på undervisning i hemspråksklass och sammansatt klass med förhoppning om att exemplen ska ge praktiska uppslag och kanske nya infallsvinklar för sådan undervisning.

Undervisning i och på två språk

I hemspråksklass och sammansatt klass får eleverna som har ett annat hemspråk än svenska sin undervisning i och på två språk efter en medveten plan syftande till aktiv tvåspråkighet.

I arbetet för detta mål krävs bl a att innehållet i undervisningen växer fram i ett väl fungerande samarbete mellan berörda lärare. I samarbetet bör inlärningsmomenten samordnas så generellt som möjligt mellan hemspråk och svenska som andraspråk. Därvid förstärks och berikas både första- och andraspråket. Här följer några exempel på undervisning i och på två språk där lärarna själva beskriver sin undervisning.

EXEMPEL 3

Undervisning i åldersintegrerad finsk hemspråksklass i Lillhagsskolan i Nykvarn, Södertälje.

9 Elevantalet varierar från 10–15 barn i åk 1–3. Efter det tredje året sker en successiv övergång till svensk klass.

På lågstadiet bedrivs undervisningen helt på finska.

Undervisningen i svenska som andraspråk läggs upp så här:

Åk 1–3, 1 tim/vecka: Sagoläsning, samtal, sång, lek, rytmövningar m m.

Åk 2, 2–3 tim/vecka: Högläsning, kommunikationsövningar, bildanalyser, ord och begreppsinsläring, temaarbeten, sång, spel, teater m m.

Viktigt att eleven försöker uttrycka sig och vågar använda sitt andraspråk.

Åk 3, 6 tim/vecka: Bad, idrott och musik tillsammans med de blivande klasskamraterna i den svenska klassen. Fördjupning i ord och begreppsinsläring. Vi arbetar jämsides med olika teman på finska och svenska. Elevtexterna används för att göra kontrastiva jämförelser. Vi lägger stor vikt vid att träna studieteknik.

I årskurs 4 integreras eleverna i den svenska klassen med minst 10 timmars studiehandledning på finska. Timantalet är anpassat till elevernas förmåga att följa den svenska undervisningen.

Svenska som andraspråk har ca 8 tim/vecka i årskurs 4. Det är värdefullt för barnen om hemspråksläraren och Sv 2-läraren, som de haft i lågstadiet, har möjlighet att fortsätta att undervisa även i årskurs 4.

Det är viktigt att eleverna känner tillhörighet i den nya klassen redan från skolstarten i årskurs 4. Därför är det nödvändigt att klassläraren, Sv 2-läraren och hemspråksläraren träffas på schemalagd tid varje vecka för att på bästa sätt kunna stötta eleverna.

Grundtankar för vår undervisning:

Det är viktigt att barnen känner att vi lärare samarbetar, att vi har samma mål för arbetet och att vi ställer samma krav. Vi lärare arbetar dock inte i klassen samtidigt utan undervisar i svenska och finska var för sig med undantag för utflykter, studiebesök osv.

Det är lättare för barnen att förstå och lära sig nya ord och begrepp om samma områden behandlas både på finska och svenska. Under arbetets gång blir det en naturlig växelverkan mellan de

båda språken. Vissa moment tar vi på finska, andra på svenska. På detta sätt utvecklar barnen båda språken på ett naturligt sätt.

Läsinläringen växer fram ur elevernas intresse för och nyfikenhet på att lära. Om bara eleven känner motivation för att börja läsa, så finns det gott om duktiga "handledare" i en årskursblandad klass vilka gärna hjälper till med tekniken.

Inom olika teman väljer barnen att arbeta med det som de är intresserade av. Ibland arbetar de helt efter individuella intressen.

De områden som barnen väljer att fördjupa sig i skriver de egna böcker om. Man skriver och målar för att strukturera sitt tänkande och för att befästa sina kunskaper. I böckerna gör ofta eleverna individuella tvåspråkiga ordlistor på de ord som finns med i bokens text.

Det viktigaste i boken är budskapet, men det är också av stor vikt att språket och stavningen är så korrekt som möjligt eftersom klasskamraterna kommer att läsa boken. Därför skriver alltid eleven först ett utkast som sedan skrivs fint i bokform. Läraren och eleven går igenom utkastet tillsammans och läraren får samtidigt möjlighet att analysera det skrivna och tillfälle att träna grammatiska moment med eleven, innan boken skrivs färdig.

För att förbereda barnen för stadiövergången till svensk klass är det viktigt att barnen har arbetat in en bra studieteknik. Det är särskilt viktigt för våra invandrarelever som behöver bygga upp en teknik som gör det möjligt för dem att tillgodogöra sig de ofta komplicerade texterna i läroböckerna. När de börjar i den svenska klassen i årskurs 4 är det en förutsättning att de kan arbeta självständigt och sist men inte minst att de har ett starkt självförtroende. Två språk är en rikedom och ingen belastning.

Den arbetsgång vi följer vid våra temaarbeten kan sammanfattas i dessa punkter:

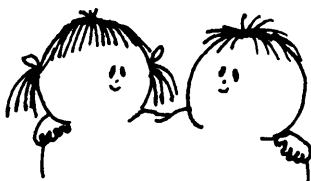
- stimulera
- välja intresseområde
- tänka, formulera
- skriva på finska och/eller svenska
- rätta, skriva fint
- illustrera
- ordlista med svåra ord på finska och svenska
- disponera; montera text och bild
- redovisa.

Av den schematiska sammanfattningen av temaarbetet "Skogen" på nästa sida framgår hur vi strukturerar ett temaarbete.

- att vi lägger ned möda på att montera elevernas arbeten på ett estetiskt sätt,
- att schemat inte styr vårt arbete, alla måste ha en möjlighet att avsluta det man håller på med,
- att vi inte styrs av läroböckernas uppläggnig,
- att barnen trivs i sitt klassrum.

Vi avslutar detta exempel på vårt arbete i Lillhagsskolan utanför Södertälje med ett citat:

’Att ge barnen språkkänsla och förmåga till ett nyanserat uttrycks-sätt är av vital betydelse inte bara för deras eget kommande öde, utan för hela kulturens framtid. Kan vi inte tala på ett mänskligt sätt med varandra, kommer vi inte heller att kunna bygga upp en människovärdig existens.’



Om vi kan tala på ett
mänskligt sätt med varandra
kan vi också bygga
en människovärdig existens

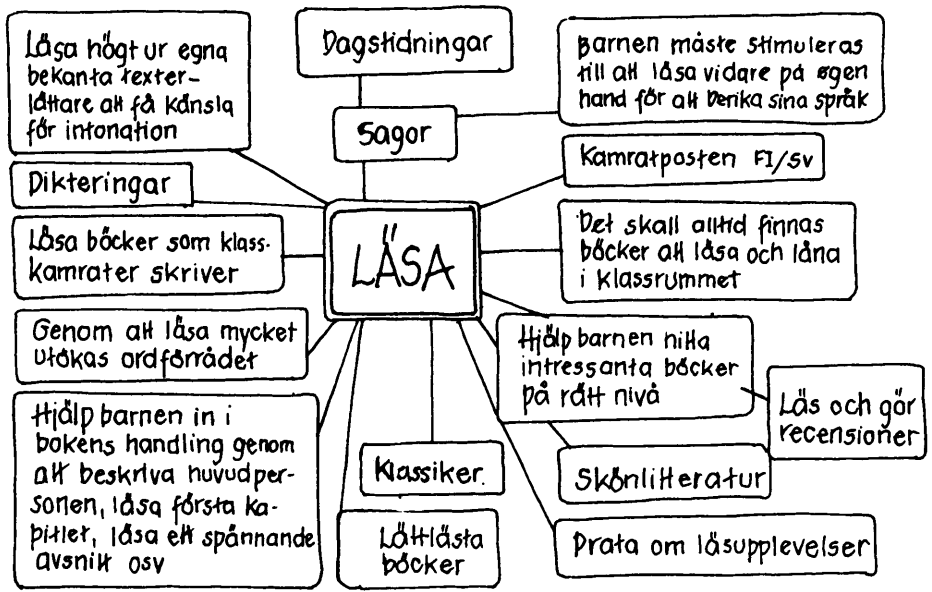
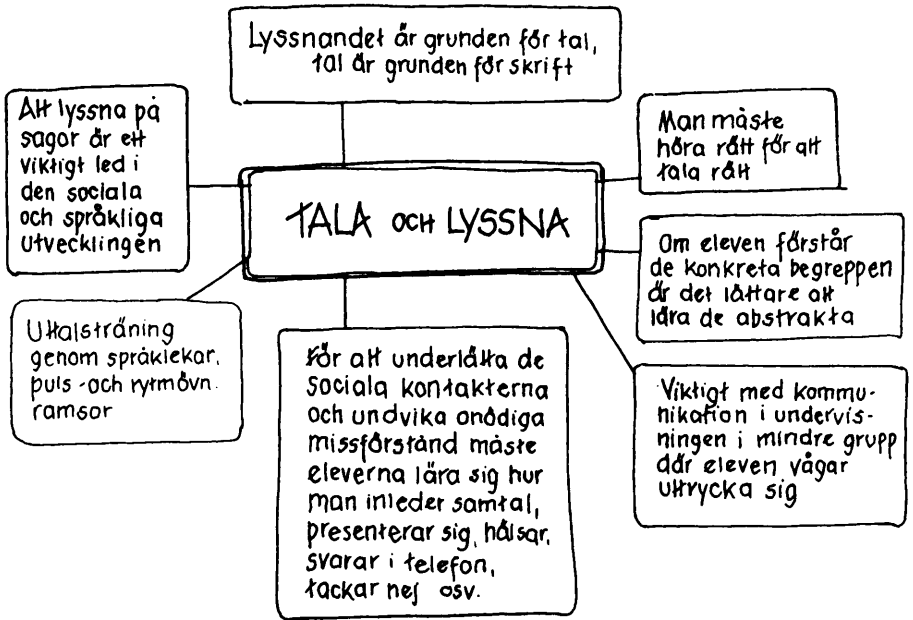
EXEMPEL 4

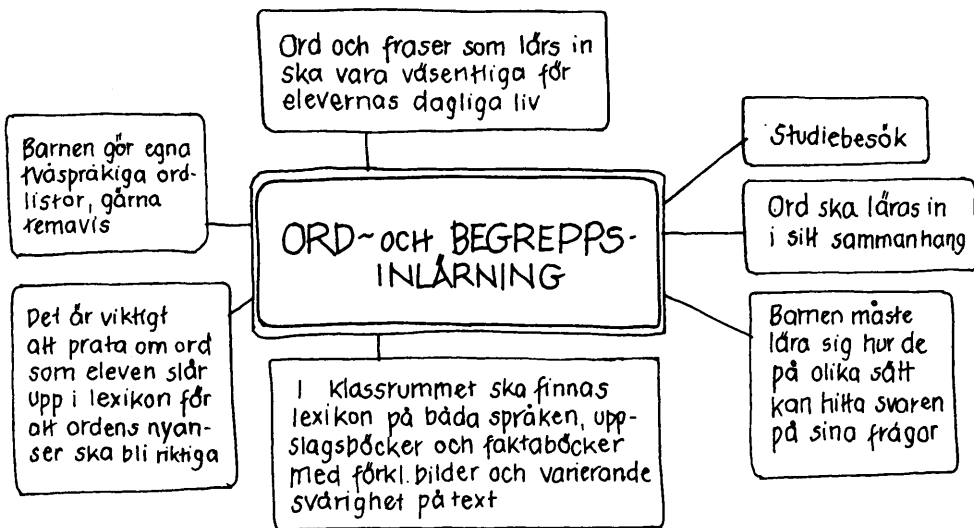
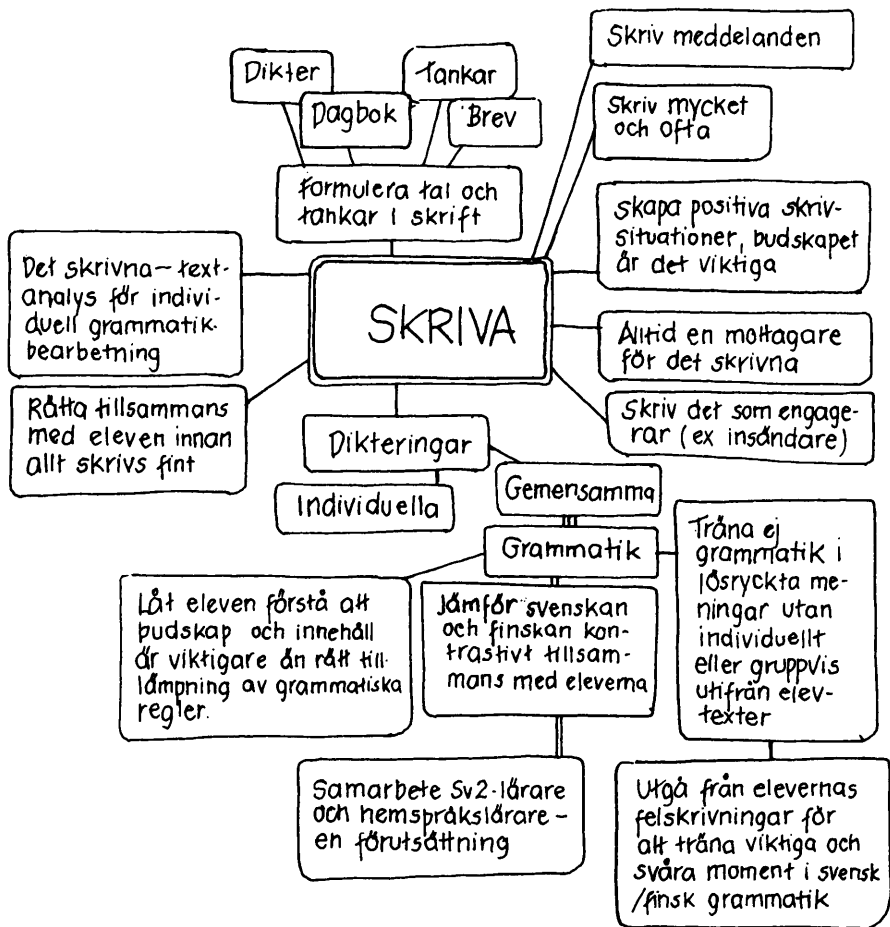
Viktiga moment i första- och andraspråksundervisningen

’Viktiga moment i första- och andraspråksundervisningen framgår av följande fyra sammanställningar:

- Tala och lyssna
- Läsa
- Skriva
- Ord- och begreppsinsläring.

Dessa sammanställningar visar vårt sätt att tänka och strukturera undervisningsmomenten.’





EXEMPEL 5

Språkutveckling i sammansatt klass

9 Inledning

Under åren 1980–1986 har projektet språkutveckling i sammansatt klass genomförts vid Svenshögsskolan i Lund.

Klassen var i årskurs 1 sammansatt av 16 svenska elever och 10 latinamerikanska som kom från Uruguay, Chile och Argentina. Under de sex åren flyttade sex av de latinamerikanska eleverna tillbaka till sina respektive hemländer och fem tillkom från El Salvador och Uruguay.

Målsättningen har varit att säkerställa en kontinuerlig språkutveckling för alla elever, som för de latinamerikanska leder fram till aktiv tvåspråkighet, och att medverka till att en kulturöverföring äger rum mellan de olika kulturerna i klassen, en förutsättning för att solidaritet i djupare bemärkelse ska bli del av elevernas personlighet.

Sammanfattning av projektet

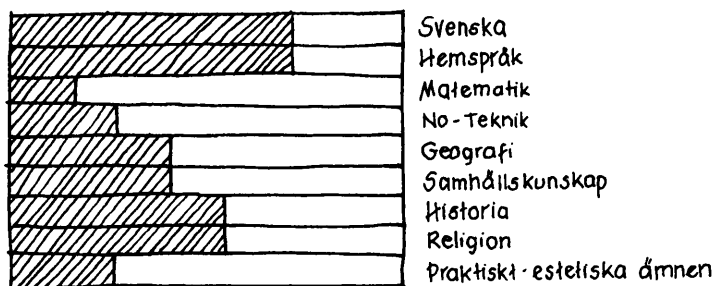
Ytflytet är det språk som har en kommunikativ funktion och är det språk som ett invandrarbarn har, mer eller mindre, vid skolstarten. För ett barn med ett ordförråd på ca 6 000 ord inskränker sig ytflytet till att fungera i vardagliga situationer, det är onyanserat och saknar åtskilliga synonymer, adjektiv och böjningsformer.

En vuxen person med ett ordförråd på 100 000 ord behöver ytflytet för att utbyta tankar, idéer och erfarenheter samt att formulera sig begripligt i skrift.

Begreppsbyggnad är en förutsättning för att språket överhuvudtaget ska utvecklas kognitivt, den funktion av språket som för det mesta används i skolan, från mellanstadiet och uppåt.

I skolans olika ämnen används olika delar av språket.

Tänkt modell



▨ Ytflyt

□ Begrepp

Av detta följer att undervisningen måste struktureras så att den tillgodoser en språkutveckling avseende såväl ytflyt som begrepps- bildning. Av tabellen framgår tydligt att ämnesspecifik svenska med inriktning på enbart ytflyt inte räcker för inhämtande av kunskap i övriga ämnen.

Därför är det av största vikt att målsättningen för både moders- mål (hemspråk) och svenska som andraspråk blir att välja undervisningssituation och arbetsätt, som utvecklar både ytflyt och begrepps- bildning, på ett sådant sätt att begrepps- bildning inte blir liktydigt med mekaniskt ordförråd.

Exempel: Vad är Solidaritet? *Svar:* En fackförening.

I stället: Varför bildades Solidaritet i Polen?

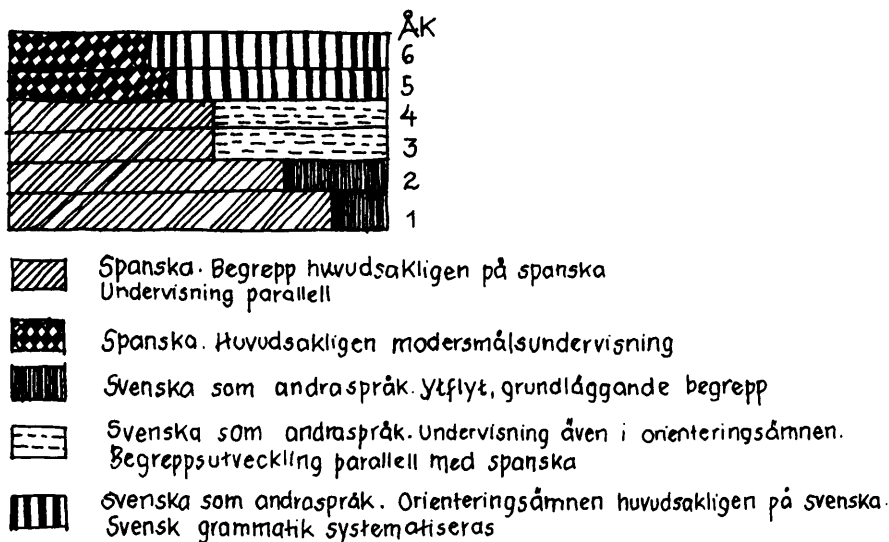
Det väsentliga blir då att förklara vilken funktion en fackförening har och på så vis kunna generalisera exempelvis till LO och dess- utom koppla begreppet solidaritet till grundtanken i en fackfören- ing och införliva ytterligare ett begrepp.

Praktisk modell

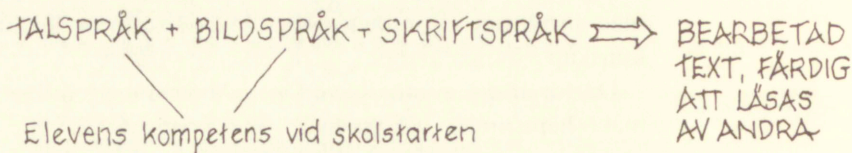
Begrepps- bildning grundläggs och befästs på modersmålet. Sam- maledes sker i den svenska gruppen (klassläraren).

Efter det att begreppen befästs och tillämpats på modersmålet i orienteringsämnen och svenska (parallell undervisning i klassrum- met ger rika tillfällen) befästs och tillämpas begreppen även i svenska som andraspråk. Under en mellanperiod sker detta i nära samarbete med hemspråksläraren.

När elevernas begrepps- bildning har utvecklats från det konkreta stadiet till ett mera abstrakt, dvs de börjar kunna abstrahera, sker samarbetet till största delen med klassläraren.



Följande språkliga process beskriver hur vi utvecklar ytflyt och begrepsbildning hos elever i sammansatt klass.



Den språkliga processen tar sin början i talsituationen där lärarens uppgift är att fungera som samtalsledare, att strukturera arbetet och att ge eventuella litteraturhänvisningar. Arbetet redovisas i bild och kompletteras med en skriven text som utvecklar ämnet (obs handstil och layout).

Exempel på utveckling av begrepp



1. Individuell bearbetning tillsammans med läraren. Krav på redovisning av begrepp och innehåll gäller både bild och text. Grammatiska krav.

Sedan klippte mamfjäderna
 efter teckningens form och
 klustrade först runt det på
 en bröda. När den var torr
 fäste man de sista fjäderna
 och kantzade med smala
 guldnemser.

Fjäderna från den gröna
 "quetzal" (en helig fågel)
 var viktigast att ha med,
 och även från den turkosa
 colibrin.



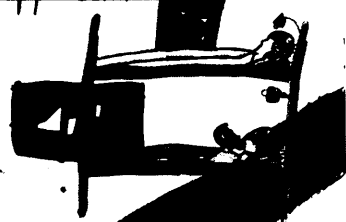
2. Kollektiv bearbetning
 av texten (obs ej av-
 skrivning). Den skrivs
 samtidigt, tanke för
 tanke, av lärare och
 elever.

Grammatiska krav.

3. Varje elev samlar sina kollektivt skrivna texter med åtföljande
 illustrationer i ett häfte som förses med försätsblad (bild och text)
 och register.

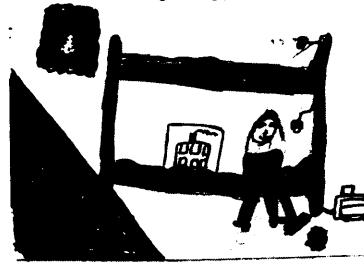
Exempel på utveckling av ytflytet

Mamma dammsugade
 i flera timmar för att få
 upp dammtussen. Hon ret-



ade vänligen barnen på natten
 när dom skulle sova.

Dammtussen kom i ansiktet
 och killade barnen så

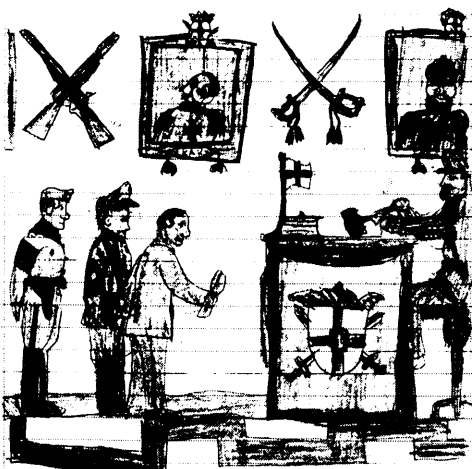
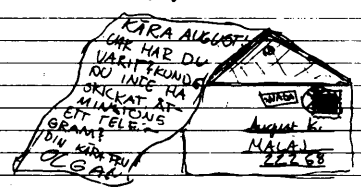


att de vaknade. Då rop-
 ade dom på mamma och då
 hoppade dammtussen i sän-
 garna. Det blev ett sådant

Krav på sammanhängande handling, persongalleri, begripligt slut, stilistik, handstil, layout och grammatik.

Han sprang emot det! General-majoren!
 Och vad har du ditt sörg till ditt försvar?
 Major August Kulmborg.
 - Ja jag blev tillfångagjuten av...
 - Stopp det rökter! Härmed dövar jag dig till första Tuethusregementet för över-
 löperi, desertering och...
 - Spionage, general-majoren.
 - Ja just det, och spionage! BANG!

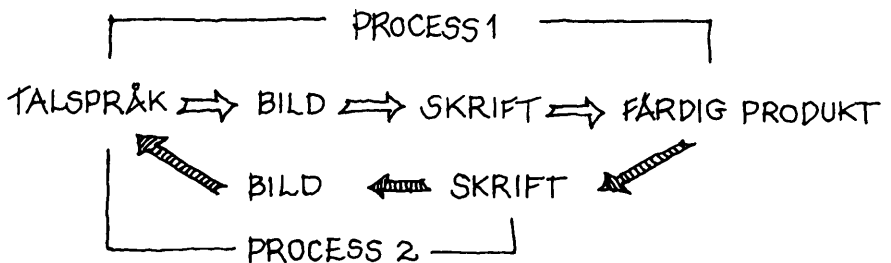
Kap V Tuethusregementet
 Den andra offensiven lyckas bry på olika fron-
 ter och Nyslott kapitulertar i Leningrad och
 den vita byn Berezjajevgrad. I Augusts stridslinje
 besättning finns följande tre personer för-
 utom August: Arri Koku, maskin, Puvla Mum-
 eki, deserte, och Ravi Kianar, stridsvagn. August
 sitter på stridslinjen det domstolsbörren
 kommer och överlämnar ett brev till August
 - August Kulmborg, brev!!!!
 - Ge mig det!
 I brevet stod följande:

- Vem är det istän? frågade Arri.
 - Det är istän min fru!
 - Vad heter hon?
 - Olga.
 - Ja.
 - POM, POM, POM, POM, POM, POM.
 - Vem är det Arri?
 - General von Bismarck.
 - Knäpp?
 - Ja.
 - Krigsgalen?

Det är viktigt att varje elev går igenom process 1 fram till färdig produkt för att i process 2 kunna förändra och utveckla sina språk och kunna använda sina nya kunskaper i process 1 osv.

Process 1 kan vara mycket konkret och förbereda det abstrakta tänkandet. Om eleverna tillämpar process 1 och process 2 under de 4-6 första skolåren utvecklas det abstrakta tänkandet så att process 1 inte längre behöver tjäna som modell för process 2, utan kan fungera självgående.



Lärarnas ansvarsfördelning

Alla tre lärarna planerar tillsammans arbetsområden och fördelar ansvar enligt nedan.

A + B	individuellt ansvar för grupp 1
A + B + C	kollektivt ansvar för grupp 1
C	individuellt ansvar för grupp 2
B + C	kollektivt ansvar för grupp 2 (exempel: spanska som främmande språk, kulturöverföring i orienteringsämnena)

A = lärare i svenska som andraspråk

B = hemspråklärare

C = klasslärare

Grupp 1 = latinamerikanska elever

Grupp 2 = svenska elever

Samarbete mellan lärarna

Gemensamt läraransvar för den individuella bearbetningen.

Hela klassen + A + B + C.

Alla tre lärarna, A + B + C, planerar tillsammans samtliga arbetsområden, gör stoffurval och väljer vilka begrepp som ska introduceras och befästas.

Enskilt läraransvar för den individuella bearbetningen.

I svensk grupp ansvarar alltid C.

I latinamerikansk grupp ansvarar i åk 1–2	B
åk 3–4	A + B*
åk 5–6	A* + B

* = huvudansvar

Lärarnas övergripande ansvarsområden

Läraren i svenska som andraspråk arbetar med:

- Analys av språkliga strukturer (kontrastiv grammatik).
- Begreppsutveckling på svenska (begreppen är ibland kulturskilljande). Överföringseffekten är inte automatiserad.
- Tillämpning av a och b.
- Svensk kultur (ingår i t ex orienteringsämnena).

Hemspråksläraren arbetar med:

- a. Modersmålsundervisning (bl a alfabetisering).
- b. Begreppsutveckling på spanska i bl a orienteringsämnen.
- c. Tillämpning av a och b.
- d. Latinamerikansk kultur (i orienteringsämnen).
- e. Spanska som främmande språk för hela klassen.

Klassläraren arbetar med:

- a. Modersmålsundervisning.
- b. Begreppsutveckling på svenska, bl a orienteringsämnen.
- c. Tillämpning av a och b.
- d. Svensk kultur (orienteringsämnen).

Varför är det viktigt för eleverna med många timmar tillsammans i klassen?

1. Språket utvecklas kollektivt. Testa begrepp man fått på svenska som andraspråk i klassen på svenska barn.
2. Språkens och kulturernas status väl synligt (ingen går hemligen ut till ett annat rum).
3. Möjlighet till kulturöverföring och bearbetning för den svenska gruppen.
4. Helhetssyn på arbetet blir tydlig för alla elever.
5. Eleverna i en sammansatt klass måste ges möjlighet att från egen kulturell identitet utvecklas till en integrerad del av två kulturer.

För att nå denna målsättning är språkutveckling och arbetsätt helt avgörande.

Vi har redan från skolstarten arbetat med ett utvecklat språk med krav på ett innehåll värt att förmedla och adekvata begrepp, i syfte att en sådan text är lättare att förstå och ger möjlighet till kunskapsinhämtning från såväl läromedel, uppslagsverk som faktalitteratur.

Ett utvecklat språk som grund ger ett självförtroende och en kunskap att angripa läromedelstexter som, mer eller mindre, saknar sammanhang. Ett förenklat svenskt språk är svårare att förstå och ett direkt hinder i ett invandrarbarns språkutveckling.

Ytterligare en aspekt på språkutveckling är identitet och själv-

förtroende. Båda språken måste ges samma status, dvs vara väl synliga och användas i undervisningssituationen. Detta är en förutsättning för en positiv attityd till och en vilja att aktivt utveckla det främmande språket. Därvid påverkas också utvecklingen av modersmålet i positiv riktning.

Resultat

Det arbetssätt som använts i projektet har i årskurs 6 lett fram till:

- Självständiga solidaritetsarbeten. På slöjdlektionerna under vårterminen tillverkades och utsmyckades fyra stora förvaringslådor för skolmateriel till Nicaragua.
- En vilja och ett intresse hos de svenska eleverna att lära sig spanska.
- De elever som återvänt till Uruguay deltar av eget intresse i undervisning i svenska i Montevideo.
- Alla latinamerikanska elever följer och tillgodogör sig klassens undervisning på högstadiet: målet för aktiv tvåspråkighet för sammansatt klass är uppnått. ”

Undervisning i och på andraspråket

Exemplen nedan visar hur dagstidningar och videofilmning kan utnyttjas i undervisningen samt hur öä-undervisningen kan läggas upp på mellanstadiet i en hemspråksklass.

De två närmaste exemplen är från Soldalaskolan i Södertälje.

EXEMPEL 6

Dagstidningen i undervisningen

” Detta exempel visar hur dagstidningen kan användas i undervisningen:

Enligt Lgr 80 skall alla elever på alla stadier

- använda tidningar för att skaffa kunskaper
- få kunskaper om massmediernas roll i samhället
- själva informera och dokumentera genom att göra t ex film eller tidningar.

Arbetsgången:

Vi började med att använda morgontidningar (två svenska och en finsk) som ett naturligt hjälpmedel i det dagliga skolarbetet.

En dagstidning innehåller många texter som är tillräckligt enkla och korta för att även barn med begränsat ordförråd kan klara den – typ serier, TV-program, korta nyhetsnotiser, bildtexter, historier m m.

Först pratade vi om hur en dagstidning är disponerad:

- Vad skriver man om?
- Hur många avdelningar finns det?
- Var finns radio- och TV-programmen?
- Hur många sidor handlar om Sverige, om Finland och om övriga världen?
- Hur många sidor annonser finns det?
- Var kan man läsa om födda, vigda och döda?
- Var finns serierna?
- Vad kostar det att köpa tidningen – att prenumerera?
- Hur beställer man en prenumeration?

Vi ställde också flera frågor när det gällde annonser:

- Var det någon skillnad mellan tidningar när det gällde annonser?
- Vilken typ av varor dominerade?
- Vilken typ av arbete utannonserades?
- Vilken annons tyckte eleverna bäst om och varför?

Frågor kring bilderna i tidningen:

- När var bilden tagen i förhållande till händelsen, före, efter eller under händelsen?
- På vilket sätt hade fotografen tagit bilden? På nära håll, på långt håll? Kunde bilden tänkas vara arrangerad?
- Förklarades bilden av bildtexten eller påverkade bildtexten elevens uppfattning om bilden?

- Ville bilden väcka sensation eller några känslor (medkänsla eller medlidande)?
- Var bilden avskräckande, förlöjligande eller humoristisk?

Ur en hög med bilder och en med bildtexter fick eleverna para ihop rätt bild till rätt text. Genom att ta flera exemplar av samma tidning fick eleverna se hur man kunde ändra karaktär på och innebörd av samma bild genom att beskära den på olika sätt.

Nedan följer några förslag på användning av tidningstexter i svenska som andraspråk.

Kritisk läsning

Att vid läsningen skilja fakta från omdömen och åsikter. Stryk under med olikfärgade pennor i sportreferat, recensioner, insändare, annonser etc.

Tyst- och högläsning

Eleverna förberedde genom tystläsning var sin kort notis. Därefter högläsning med ordförklaringar för klassen.

Återberätta nyheter

Dessutom kan eleverna med egna ord berätta om nyheter för klassen. Bra stöd för minnet är följande ord: Vem? Vad? När? Hur? Varför? Vilka följer?

Ordkunskap

Sök ord som beskriver människor.

Sök ord som beskriver färger.

Stryk under ord som betyder rörelse.

Sök synonymer till vinna och förlora.

Skriv ned ord som hör ihop med en viss sportgren.

Försök hitta många berömmande ord på sportsidan.

Försök hitta många kritiska ord.

Träning i att förstå tidsangivelser

Hur dags sänds barnprogrammet?

Vilka dagar och tider sänds långfilm under denna vecka?

När sänds sportnytt i radio? Vilken kanal?

Texter till serier

Klipp isär en serie och låt en kompis sätta ihop den. Gör en egen

text till serier som saknar pratbubblor. Klipp ut en serie. Vad händer sedan? Skriv och berätta.

Vi gjorde som avslutning en egen klasstidning

Efter att ha blivit ordentligt bekanta med tidningarnas disposition kom vi överens om att göra en klasstidning. Tidningen skulle eleverna ha som minne från sin skola och föräldrarna skulle få den som en presentation av skolan och dess personal.

- På utrikessidorna fick föräldrarna möjlighet att medverka med bilder och texter från sin egen skolgång i Finland.
- På kultursidorna publicerades elevernas egna dikter.
- På inrikessidorna skulle skolans personal presenteras. Barnen förberedde frågorna i klassrummet och utrustade med bandspelare och kamera genomfördes intervjun. Utskriften gjordes på svensk-
lektionerna och blev också en rättstavningsövning. Med fritidsledarens hjälp på FA-timmar kunde eleverna framkalla sina bilder.
- På sportsidorna fick eleverna berätta om en idrott. Förklara reglerna och beskriva träning och tävling eller berätta om någon idrottsman/-kvinna som de beundrade och leta bilder från tidningar som passade till.
- Vi klippte vinjetter från dagstidningar. För att få bra tidningshuvud utlystes en tävling om detta inom klassen. Vinnaren fick rita första sidan.
- På annonssidorna utgick vi från annonserna utan bilder och illustrerade dessa.
- Seriesidorna var enbart egen produktion.

Några erfarenheter

Efter intervjuerna märktes tydligt att eleverna vågade vända sig till andra lärare och annan personal inom skolan och inte bara till sin egen klasslärare. Dessutom blev lärarna bekanta med den finska klassen som de annars inte möter i sin egen undervisning. 99

EXEMPEL 7

Videofilmning är ett annat sätt att variera undervisningen

- 99 Vi började med att slå upp TV-programmet i tidningen. Eleverna fick fundera på och skriva ned sina tankar om följande frågeställningar:

- Vilket program skulle du helst vilja titta på?
- Varför?
- Vem är programmet gjort för? (Dvs vilken målgrupp är den tänkt för?)
- Vad tror du att du får lära dig?
- Vilken tid sänds programmet?
- Vad brukar du göra vid den tidpunkten?

Det blev många olika programförslag och till slut enades vi om ett program som vi bandade och sedan såg på tillsammans.

I den efterföljande diskussionen jämförde vi våra intryck av programmet med vad vi i förväg trodde att vi skulle få ut av det.

Hur påverkar budskapet oss?

Vi diskuterade hur olika massmediabudskap påverkar oss. Vi kom också fram till att vi inte enbart ska vara på vakt emot påverkan utan bör ta till vara upplevelser och kunskaper som videofilmer och TV-program kan ge. Men några frågor bör vi ha i beredskap inför strömmen av budskap.

- Varifrån kommer budskapet? (Vem står bakom filmen?)
- Vad innehåller budskapet? (En verklig händelse eller speglar den vissa värderingar?)
- Vad vill man nå med budskapet? (Kan jag tro på uppgifterna?)

Dessa frågor kan hjälpa till att närmare ta reda på vad man tycker om en speciell film.

Diskussionen fortsatte om hur man ”ljuger” med kameran och uppslag till egna filmer började dyka upp.

Vi gjorde en videofilm

Någon hade en idé. En annan visste hur den skulle filmas. En tredje kom på en fin effekt som de kunde använda sig av vid filmningen. Eleverna talade och lyssnade och inspirerade varandra.

Men innan vi började skriva egna filmmanus berättade jag sagan om Rödluvan och vargen, där det klart framgår hur handlingen är uppbyggd

- i början – presentation av handlingen och personerna

- i mitten – motsättning mellan personerna, konfliktupptrappning
- i slutet – hur det går.

Dessutom måste eleverna lära sig att tänka ”i bilder”. Vi gjorde en overheadfilm av 3–4 bilder med dialogtext. I bilderna skulle de använda sig av

- miljöbild
- halvbild
- närbild

och försöka tänka på att få med handlingen enligt ”Rödluvemodellen”. Sedan visades filmerna i projektorn och gruppen agerade medverkande personer.

Träning inför och bakom videokameran var nödvändig. Eleverna skrev egna nyhetstexter och läste upp som ”Rapport”-inslag.

Jag konstruerade filmmanuspaper, där bildrutan fanns med och utrymme för instruktioner hur scenen skulle se ut.

Vi beslöt att inte göra någon våldsfilm och att inspelningen måste ske i skolan eller dess omedelbara närhet. Filmmanus skrevs som grupparbete med 3–5 elever. Vi spelade in tre filmer (två svenska, en finsk) med varierande resultat. Mottagargruppen bestämdes från början till föräldrarna och syskonen.

Vid ett föräldramöte visades filmerna och uppskattningen var stor. Stärkta av föräldrareaktionen vågade eleverna visa sina filmer för svenska parallellklasser och omdömena blev enbart positiva. Diskussionerna fortsatte på rasterna och detta blev ett naturligt samtalsämne klasserna emellan under en lång tid.

Några synpunkter på videofilmning

- Ha en klart definierad målgrupp.
- Kräv noggrannhet redan på manusstadiet så att alla vet hur olika ”scener” ska tas. Då sparar man omtagningar.
- Ha en hårt styrd undervisning från början och gör klar ansvarsfördelning. Det handlar om att handskas med dyr utrustning som inte tål felaktig behandling.
- Ramar och struktur, givna av oss lärare, ger kraft och utrymme för stor kreativitet hos eleverna.
- Lita på eleverna. De har helt annan bildvana än många av oss och kan enormt mycket på videoområdet.

Några erfarenheter

Det var bra att alla var nybörjare inför kameran, ingen var duktigare än någon annan. I slutprodukten märks inte elevernas varierande språkkunskaper därför att scenerna kunde tas om tills replikerna blev perfekta och alla var nöjda. Parallellklassernas positiva omdömen om elevernas agerande och språkkunskaper stärkte deras självförtroende mycket. 99

EXEMPEL 8

En idéskiss för öä-undervisning på svenska i grekisk hemspråksklass

Detta exempel är hämtat ur häftet "Svenska som andraspråk i Stockholm". (Se litteraturförteckningen, s 126.)

99 Det har visat sig att det kan vara svårt att hitta lämplig metod och lämpliga arbetsområden för undervisning i orienteringsämnen *på* svenska i hemspråksklass. En förutsättning för att undervisningen ska fungera är, att hemspråksläraren och läraren i svenska som andraspråk tillsammans planerar uppläggningsen. Man måste komma överens om vilka moment som ska gås igenom på respektive språk. Eleverna har inte tid att ta in all kunskap två gånger på två språk. Tillsammans får man göra en bedömning av vilka moment som bäst lämpar sig att ta upp på svenska öä:n.

På vår skola är andelen invandrarelever mycket hög. Detta föranledde oss att i viss mån tänka om vad beträffar uppläggningsen av speciellt geografiundervisningen på mellanstadiet. Vår erfarenhet var den, att det var svårt för invandrareleverna att i årskurs 4 börja läsa Sverige. Det var svårt för dem att få en helhetsbild av landet Sverige. I läromedlen presenteras landskap för landskap, olika näringar beskrivs och många för dem svåra och konstiga ortnamn ska läras in.

Därför ville vi ändra uppläggningsen. Vi ville börja med helheten, universum, stjärnor och planeter för att därefter fortsätta med världsdelarna och sluta i Europa och Sverige.

Världen har kommit närmare eleverna, dels genom invandrar-
elevernas olika kulturbakgrund från olika håll i världen, dels genom massmedia, främst TV. Med denna uppläggningsen tror vi att eleverna från början kan känna sig mer delaktiga i undervisningen. Alla kan bidra med något intressant från sina hemländer. Dessutom anknuter en sådan uppläggningsen, dvs att börja med universum, till lågstadiets undervisning i orienteringsämnen och

vanligtvis har eleverna fått den kunskapen på sitt hemspråk. Området är bekant, nu kan en viss fördjupning ske på svenska.

Vi bestämde att pröva följande uppläggningar vad beträffar geografidelen.

Åk 4 universum, planeterna, jordgloben, kartan, världsdelar – hav – land – begreppen

Australien

Åk 5 Syd- och Nordamerika

Asien

Afrika

Europa, att förbereda och fullfölja i åk 6

Åk 6 fortsättning Europa

Norden

Sverige

Svenska språket är för många invandrarelever fortfarande mycket begränsat i årskurs 4, och därför ville vi ha mycket tid till att lära in geografiska begrepp: kartans utseende, symboler, naturtyper och klimat, stad–land, hav–sjö, skog, uppodlad mark osv.

I årskurs 5 är deras språkliga förmåga bättre och eleverna kan tillgodogöra sig en mer detaljerad och fördjupad geografiundervisning om olika världsdelar.

I årskurs 6, då svenska språket är än mer utvecklat, ges mycket tid till Sveriges geografi och dess näringsliv.

Eleverna kan efter en längre tid i Sverige bättre tillägna sig kunskap om Sverige; de har sett och upplevt mer av vårt land, de har fått större referensramar och kan mera direkt koppla erfarenhet och kunskap till undervisningen.

Det finns inga färdiga läromedel för att läsa geografi på detta sätt. Därför måste vi göra vårt läromedel själva. Eleverna har funnit det mycket stimulerande att skriva sin egen geografibok.

Allt som står i deras egen bok förstår de. Under lektionerna har hemspråkläraren alltid funnits till hands att förklara på hemspråket och ge en adekvat översättning om det behövs, men allt vad eleverna skriver, skriver de på svenska.



Läromedel som använts i undervisningen

Kartboken, Esselte Studium

Så funkar världen

Om världen – många bra och lättfattliga häften

Vi ser oss omkring

Filmer för låg- och mellanstadiet
Diabilder
Ett antal olika böcker från biblioteket

Vad vi tycker att vi vunnit med denna uppläggnig

- Eleverna har inte tvingats att läsa läroböcker i orienteringsämnen som språkligt är för svåra.
- Eleverna har lärt sig att skriva sammanfattningar utifrån berättelser, lättare texter och filmer.
- Allt som står i deras bok förstår de.
- Eleverna har själva kunnat bidra med egna erfarenheter från sina hemländer. (Gäller invandrarelever i svensk klass i än högre grad.)
- Vissa ämnesområden var kända kunskapsmässigt från lågstadiet och det var enklare att bygga på den kunskapen på svenska.
- Fördjupning av innehåll har kunnat ske i takt med språkutvecklingen.
- Sverige läses då eleverna är mest mogna. Förhoppningsvis blir kunskaperna väl befästa i årskurs 6, eftersom Sverige inte repeteras på högstadiet (vilket sker med övriga världen).
- Den vanliga oä-boken som behandlar Sverige (avsedd för årskurs 4) kan utgöra stomme för undervisningen utan större språkliga svårigheter i årskurs 6.
- Det har blivit en naturlig anknytning till religion, natur och vissa delar historia i och med barnens olika kulturbakgrund.

Exempel på studiegång i årskurs 4

Universum – stjärnbilder
– solsystem
– planeter
– jorden – månen.

Vi tittade på stjärnbilder, läste och berättade myter om hur stjärnbilderna fått sina namn. För de grekiska eleverna var detta bekant, myter och gudasagor kände de väl från Greklands antika historia.

Planeterna – liv eller ej. Aktuellt med science fiction och rymdva-
relsen E.T. har aktualiserat frågeställningen.

Jorden – vår planet. Hur ser den ut? Studium av jordgloben och
förhållandet hav – land.



jag hämtar
min kunskap på
min språknivå

Månen – jordens egen planet, månfärder.

Vad är ett år?

Årstider och månader. Väderlek och klimat.

Jordens historia – uppkomst, olika teorier. Urtid, forntid, medeltid och nutid.

När bildades olika länder? Sverige – Grekland.

Vulkaner

Världsdelarna – världshaven

Kartboken – naturtyper. Utförliga skisser och teckningar om olika naturtyper. Nya ord och begrepp i anslutning till kartboken.

Oceanien – Australien

Traditionellt: kartstudium, historik, befolkning, språk, klimat, växt- och djurvärld.

Överallt där det varit befogat har vi förtydligat med teckningar och förklarande bilder. Där det har varit lämpligt har eleverna gjort grupparbeten och skrivit stenciler. Australiens djur blev en fyllig bilaga till elevernas geografibok.

Målet med denna typ av undervisning är, att eleverna inte ska skriva något de inte förstår. Om texterna i något sammanhang är svåra för några elever, finns hemspråkläraren där att förklara. Eleverna måste inhämta kunskap, men på en språklig nivå som är anpassad till deras förutsättningar. 99

10 Högstadiet

I och med övergången till högstadiet lämnar eleverna hemspråksklassen eller den sammansatta klassen. På högstadiet finns ju inte dessa klasstyper. Undervisningen där bedrivs helt eller i huvudsak på svenska och förutsätter därför att eleverna under låg- och mellanstadierna har lärt sig svenska tillräckligt bra. För att fortsätta att utveckla tvåspråkigheten behöver elever med annat hemspråk än svenska studera både sitt hemspråk och svenska i samspel under hela högstadietiden.

Undervisningen på högstadiet bör planeras och genomföras utifrån elevernas förutsättningar och med ett väl planerat samarbete mellan berörda lärare.

Följande två exempel från Eriksdalsskolan i Stockholm visar hur man där utgick från elevernas tvåspråkighet och anpassade undervisningen därefter. Det visar också hur temastudier kan bedrivas i en högstadielklass.

EXEMPEL 9

Undervisningen på högstadiet av jugoslaviska elever från en f d hemspråksklass

Exemplet gäller samma högstadielklass som beskrivs i exempel 2 i kapitlet om stadiövergångar:

”Lärlaget

Vi lärare, som till största delen skulle ha klassen, bestod av

- en lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen
- en lärare i matematik och naturorienterande ämnen
- en lärare i engelska och tyska
- en hemspråklärare
- en lärare i svenska som andraspråk.

Under vårterminen och sommaren träffades vi för att lära känna varandra, planera arbetet och diskutera våra egna normer och värderingar.

Tidigt förstod vi att det gällde att ge och ta av varandra och jämka samman våra värderingar, så att barnen inte skulle komma i lojalitetskonflikt mellan oss lärare eller sina båda kulturer.

Dessa diskussioner var mycket viktiga och tog lång tid, men även här fann vi att *mer var lika än olika*.

Under några av träffarna var vår skolledning med. Skolledningens positiva inställning och fulla stöd var mycket viktigt för det fortsatta arbetet.

De båda språken i samarbete

De jugoslaviska eleverna förfogade över två likvärdiga språk – serbokroatiskan och svenskan. Dessa båda språk var något som skulle förvaltas och utvecklas.

Undervisningsspråket i klassen var av naturliga skäl svenska, eftersom klassen räknades som en svensk klass.

Några av de jugoslaviska eleverna hade kommit till Sverige i årskurserna 5 och 6 och behärskade svenskan dåligt. Dessa elever placerades i klassrummet tillsammans med jugoslaviska elever som var duktiga i svenska.

Under lektionerna i samhällsorienterande och naturorienterande ämnen hjälpte dessa elever sina sent hitkomna klasskamrater på det egna språket. En positiv bieffekt för "tolkarna" var att de förstärkte sitt eget kunskapsinhämtande och tvingades till att snabbt översätta nya inlärdade begrepp till modersmålet.

En annan positiv effekt med detta var att de elever som inte hade varit i Sverige så länge fick både kunskapsinläring och svenskinläring samtidigt.

Under lektionerna kontrasterade vi ofta språken och kulturerna.

'Vad heter väte på serbokroatiska?'

'Vad skedde i Jugoslavien under romartiden?'

De jugoslaviska eleverna översatte ivrigt och berättade stolt om sitt lands historia. När ett ord fattades på svenska sade eleven det på serbokroatiska och en annan elev översatte till klassen.

De svenska eleverna tränade sig i att vara tydliga i sitt språk och att arbeta med icke-verbala medel.

Vi kände att det var viktigt att markera och visa på båda språkens värde i *alla* typer av språksituationer (exempel: information, undervisning).

Hemspråkläraren var kompanjonlärare under no-lektionerna. Hon kunde då förklara och översätta.

Sv 2-läraren arbetade under lektionerna i svenska och so som kompanjonlärare med att förklara för och stödja enskilda elever i klassen. (I första hand de jugoslaviska, men även de svenska.)

Skrivningar fanns alltid i en serbokroatisk och en svensk variant. Eleverna kunde välja alltefter önskemål.

Svenska – Sv 2 – Kökssvenska

Vid moment som fri skrivning hjälpte de svenska eleverna till med rättning av uppsatser. Detta bidrog till att de svenska eleverna tvingades att tänka efter varför det hette så eller så och kunna förklara detta för sina jugoslaviska klasskamrater.

Vi förstod att de jugoslaviska eleverna – av naturliga skäl – inte kunde orden från "hemsfären" (örngott, durkslag etc). Sv 2-läraren gick då in i hemskunskapsundervisningen och arbetade med ordinläring parallellt med de praktiska övningarna.

Hemspråk

Samtliga jugoslaviska elever läste hemspråk två veckotimmar. Dessa timmar togs från idrott (1) och so (1). För att uppnå en vidgad språklig och kulturell utveckling var dessa timmar absolut nödvändiga.

Jugoslavienkunskap

Under den so-timme som de jugoslaviska eleverna läste hemspråk fick de svenska eleverna fördjupade kunskaper om Jugoslavien. De lärde sig då bl a mer om landets historia och geografi samt enkla fraser på serbokroatiska språket. 99

EXEMPEL 10

Temastudier på högstadiet

99 Temastudier i grundskolan är obligatoriska och bör anpassas till rektorsområdenas lokala behov.

Lgr 80 rekommenderar tolv stadiesveckotimmar på högstadiet och framhåller att tema även bör förekomma på låg- och mellanstadierna.

På s 35 i Lgr 80 kan vi läsa:

"Vanan att arbeta med sådana större uppgifter bör successivt byggas upp hos eleverna under skolåren."

Temastudier ska bl a

lära eleverna att ta ansvar för att självständigt (men med hand-

ledning av läraren) lära in större områden av kunskapsmassan i grundskolan

- lära dem planera, genomföra, redovisa och utvärdera temat
- lära eleverna samarbete
- öva dem att skriva, lyssna, tala, räkna, planera och genomföra studiebesök
- öva dem i att se helheten och hur många faktorer som påverkar varandra.

Teman kan vara

- stora (flera veckor)
- små (4 lektioner)
- ämnesövergripande (ex att vara tonåring, 'astronomi')
- undersökande (ex naturtema)
- underhållande (ex teater, kabaré)
- påverkanstema (ex ANT).

Tema Jugoslavien:

1987 års nia bestod av 10 jugoslaviska elever och 17 svenska elever. Klassen som hade gått tillsammans sedan årskurs 7 önskade sig ett 'värdigt slut' på tre års arbete och gemenskap. Ur denna önskan föddes tanken på en studieresa till klassens andra hemland: Jugoslavien.

Vi lärare som hade klassen tog tillfället i akt att planera ett fyra veckor långt tema om Jugoslavien med följande mål i sikte:

- fördjupad kunskap om Jugoslavien historiskt, geografiskt, språkligt, kulturellt och religiöst
- träna samarbete
- ta ansvar för eget arbete
- träna kritisk läsning genom tidningsartiklar. 'Är allt sanning som står i tidningen?'
- träna förståelse för andra kulturer.

Tiden för temat var fyra veckor, då vi disponerade samtliga so-
lektioner, serbokroatiska lektioner, svenska och några engelska
lektioner. Det var då dessa lärare och Sv 2-läraren genomförde
temaarbetet.

Eftersom det var en årskurs 9 ville vi för 'sista' gången pröva och repetera så många olika *arbetsätt* som möjligt.

Vi hade fyra regelrätta *föreläsningar* med föreläsare utifrån då eleverna tränade anteckningsteknik! Dessa föreläsningar handlade om religionerna i Jugoslavien, självförvaltningen i det jugoslaviska samhället, bysantinsk konst och Kroatiens historia.

Under de lärarledda *lektionerna* behandlades serbokroatiska språket (historia, fraser etc), landets geografi, repetition av Europas historia, Jugoslaviens historia, den alliansfria rörelsen och författaren Ivo Andrić. Dessutom förekom ett antal sång- och danslektioner.

Eleverna skulle förutom föreläsningar och 'vanliga' lektioner *arbeta i grupper*. Klassen delades upp i sex grupper och varje grupp fick sin republik, som skulle belysas ur så många aspekter som möjligt. Gruppen skulle redovisa sitt arbete i form av en lektion om sin republik och framställa en skärm med tillhörande frågor.

Följande *material* användes under temaarbetet:

- böcker om Jugoslavien på svenska, serbokroatiska och engelska. Eleverna, som läste särskild kurs i engelska, läste det avsnitt ur Churchills memoarer som beskriver mötet mellan Tito och Churchill.
- turistbroschyrer
- skönlitteratur av Ivo Andrić (på svenska)
- videoband om Jugoslavien
- musikband
- intalade kassetter på serbokroatiska om Nikola Tesla och Vuk Karadžić
- diabilder från Jugoslavien
- föremål från Jugoslavien
- kartor
- tidningsartiklar om landet (Dagens Nyheter, Aftonbladet)
- kort kompendium om Jugoslavien.

Resultatet av temaarbetet 'Jugoslavien' blev:

- långa diskussioner utifrån frågeställningar som 'Är Jugoslavien en västdiktatur eller östdemokrati?', 'Är Jugoslavien ett land?', 'Är Jugoslavien kapitalistiskt eller socialistiskt?'

- muntliga redovisningar av grupparbetet
- skärmställning för hela skolan
- egen lärobok om Jugoslavien i form av bilder, anteckningar, kartor samlade i en pärm
- halvdagsskrivning i svenska på temat Ivo Andrić och hans noveller/romaner.

Men framför allt . . .

- ökad gemenskap och förståelse för varandras kulturer
- många pustanden men även glada skratt i arbetsgemenskapen
- ökad reslusta och nyfikenhet på Jugoslavien.

Parallellt med skolarbetet arbetade en grupp bestående av elever, föräldrar och lärare med studieresan. Ekonomiskt finansierades resan genom

- fondmedel
- lottförsäljning
- veckosparande
- loppmarknader.

Via jugoslaviska ambassaden kontaktades kroatiska skolministeriet som lovade att ta emot klassen och göra ett program med tonvikt på möte mellan ungdomar från olika kulturer. Vår 'interkulturella' resa till vårt andra hemland kunde börja.

Resan blev på alla sätt fantastiskt lyckad. Vi lärare som var med, var alla överens om att detta var både det roligaste och det jobbigaste vi hade varit med om under våra yrkesår.

Ett väl planerat tema är som att resa: man packar (förbereder sig) – reser (undersöker) – kommer hem och berättar (redovisar).

När man har invandrarelever i sin klass ger dessa elever arbetet ytterligare 'en dimension'.

Klassen får tillfälle att uppleva hur andra kulturer ser på tillvaron.

Klassen får dessutom möjlighet att jämföra hur olika länders läroböcker behandlar frågeställningarna i temat. 99

EXEMPEL 11

Hovsjöskolans modell för invandrarundervisning

Ett exempel på hur ett fast schema för temastudier för hela högstadiet skapar särskilda möjligheter för invandrarundervisningen finns på Hovsjöskolan i Södertälje. Det är alltid ett stort problem på högstadiet att ordna undervisning i svenska som andraspråk och studiehandledning utan att alltför mycket inkräkta på den ordinarie undervisningen. Här har det s k Hovsjöprojektet, som presenteras nedan, visat på nya lösningar både då det gäller schemaläggning och individualisering av undervisningen. Detta projekt omfattar alla elever på skolan, men ger invandrareleverna speciella möjligheter till studier i svenska som andraspråk och kompletterande ämnesstudier.

- 9 Hovsjöskolan i Södertälje är en högstadieskola, där ca 60 % av eleverna har ett annat hemspråk än svenska. Av dessa har dock endast en liten del gått i hemspråksklass eller sammansatt klass. Sedan läsåret 1982/83 är Hovsjöskolan en av de skolor som bedriver s k utvidgade temastudier. Projektet kallas HP-modellen och innebär att schematid avsätts för temastudier som en dubbel- lektion per dag och för hela skolan på följande tider:

måndag–torsdag	13.55–14.35
	14.40–15.20
fredag	13.10–13.50
	13.55–14.35

Lsåret delas in i fyra perioder om nio (ibland tio) veckor vardera. Inför varje period får eleverna var sin kurskatalog samt var sin valblankett. Katalogen innehåller ca 250 olika kurser (av dessa blir ca hälften av) fördelade på veckans fem dagar.

När eleven väljer aktiviteter skapar han/hon därmed sitt eget eftermiddagsschema och kommer att ingå i olika grupper utanför klassorganisationen. Varje elev har mellan fem och sju kurser i veckan och ska när läsåret är slut ha gjort ett visst antal lektioner i alla ämnen.

Ämneskonferenserna lämnar inför varje period förslag till kurser och eftersom alla ämnen släppt till tid till projektet, har varje lärare en del av sin undervisning som handledare i olika HP-kurser.

Flertalet kurser kan väljas av både 'sjuor' och 'nior', medan andra är avsedda för en viss årskurs eller elevgrupp (t ex årskurs 8, engelska, allmän kurs).

När man tar emot eleverna i årskurs 7 är det av största vikt att

kunna *bedöma elevernas språkfärdigheter i svenska*. Till hjälp har vi dels Svanproven (som delar in eleverna på färdighetsnivåer efter en skala A–F), utarbetade vid Göteborgs universitet och dels den information som vi får från mellanstadielärarna vid de årligen återkommande konferenserna inför övergången från mellanstadiet till högstadiet.

Elever på C-nivå behöver fler lektioner i Sv 2 än de vanliga svensklektionerna, som står på schemat. Dessutom ligger ofta svensklektionerna för olika klasser på samma schemaposition. Vi prioriterar årskurs 9 eftersom det är viktigt att eleverna där får ett fullständigt avgångsbetyg. Svårigheterna blir då att ordna Sv 2-lektionerna för årskurserna 7 och 8. För elever i årskurs 7 på C-nivå stryker vi ett eller flera no-ämnen. Dessa elever får sedan en *intensivkurs* i det ämnet eller ämnena av ordinarie ämneslärare inom HP:s ram. På det sättet får de baskunskaperna och fackorden och kan sedan följa den ordinarie undervisningen i årskurs 8.

Elever på C-nivå bedöms ofta behöva hjälp också i *so-ämnena*. Vi har valt att undervisa dem i mindre grupper under årskurserna 7 och 8 av flera skäl. So-ämnena kräver ett stort och rikt ordförråd. Vi har en stor grupp elever som inte har tillgång till lexikon på sina hemspråk. För dem är det extra viktigt att få sin so-undervisning via Sv 2-lärare, som har lättare att bedöma elevernas svårigheter än ämnesläraren. Dessutom vinner man att ämnesläraren kan föra fram sin undervisning i ordinarie takt med de övriga eleverna. De finska eleverna får allt stöd och all studiehandledning av finska hemspråklärare.

Engelska: Många elever har inte hunnit med att fullgöra sina studier i engelska under mellanstadietiden. På högstadiet får de fortsätta på den nivå de befinner sig och får undervisning av Sv 2-lärare, eftersom en del hemspråklärare inte behärskar engelska.

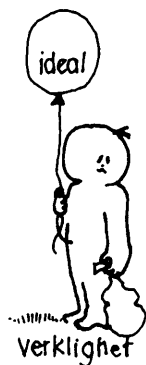
Engelska ligger därför parallellt årskursvis för att undervisningsgrupper med elever ur olika klasser skall kunna ordnas på den kunskapsnivå de befinner sig. Vi kan också ge eleverna en timme extra på HP-tid och därmed ge dem möjlighet att läsa ifatt sina klasskamrater.

No-ämnena: Studiehandledning lämnas av hemspråklärare antingen i klassen eller enskilt utanför.

Målet är hela tiden att eleverna ska kunna följa undervisningen i klassen. Samarbetet med ämneslärarna är därför mycket viktigt. Men det är också av stor vikt att inte påskynda integreringen för att hinna utveckla en stabil språknivå hos invandrareleverna.

Till sist vill vi framhålla HP:s möjligheter till vidgade sociala kontakter inom skolan. 99

11 Engelskundervisningen och invandrareleverna



Som utgångspunkt för en diskussion om invandrarelevernas engelskundervisning i grundskolan kan följande två citat tjäna:

- (1) *"Elev med annat hemspråk än svenska har rätt att få en med andra elever likvärdig utbildning."*
(Lgr 80, s 14.)
- (2) *"The first and most important qualification of the ideal teacher is a thorough knowledge of both the foreign language and the student's native tongue."*
(H.E. Palmer, *The Scientific Study & Teaching of Languages*, 1917, s 238.)

Det första citatet är välkänt, ett uttryck för jämlikhetsmålet i svensk invandrarpolitik, ett mål som också omfattar undervisningen i främmande språk. Men formuleringen av ett övergripande mål kan ibland tyckas stå ganska långt ifrån nuets konkreta verklighet. Att en invandrarelev "har rätt att få en med andra elever likvärdig utbildning", t ex i engelska, innebär inte att han/hon också alltid får det.

Det andra citatet – från H. E. Palmer, en av förgrundsgestalterna inom 1900-talets språkmetodikdebatt, med stor egen erfarenhet av engelskundervisning för elever med de mest skiftande modersmål – rymmer åtminstone en del av förklaringen till att engelskundervisningen i den svenska skolan ofta har haft, och fortfarande har, svårigheter att till fullo leva upp till det proklamerade målet om "likvärdig utbildning". Palmers tanke bygger på den väldokumenterade lärarerfarenheten att en elevs utgångsläge och problem vid inläring av ett främmande språk till betydande del – om än inte enbart – beror på förhållandet mellan elevens modersmål och det främmande språket, dvs på de systematiska, strukturella skillnader ("kontraster") och likheter som finns mellan språken, t ex i grammatik och uttal. Systematiska likheter kan underlätta inläringen av vissa ingredienser i mål-språkets struktur (s k positiv transfer), medan genomgripande skillna-

der kan ha en negativ påverkan, genom att karakteristiska drag i modersmålet felaktigt flyttas över till det främmande språket (s k negativ transfer eller interferens). Detta känner lärare väl till. Det är exempelvis inte ovanligt att svenska elever producerar satser i stil med **I'm sure of that he comes* (* betecknar felaktig sats) i stället för det korrekta *I'm sure that he will come*, ett tydligt utslag av modersmålsinterferens (jfr *Jag är säker på att han kommer*).

Den idealsituation som Palmer beskriver finns på många håll i Sverige bara för elever med svenska som modersmål. En invandrarelev kan normalt inte räkna med att få en engelsklärare som också har ingående kunskaper vare sig i eller om elevens modersmål ("hemspråk", förstaspråk). Detta kan betyda att en invandrarelev som på grund av sitt modersmåls grammatik har vissa "osvenska" problem med t ex huvudreglerna för bestämd och obestämd artikel i engelskan (jämför fel som **I would like cup of tea* eller **I would like the cup of tea* i stället för *a cup*), inte alltid kan påräkna samma hjälp – eller ens förståelse – från sin lärare som en svensk elev, vars typiskt "svenska" problem en svensk engelsklärare genom sitt modersmål och sin utbildning är väl skickad att ta hand om.

Situationen kan således vara besvärlig för såväl invandrarelever som deras engelsklärare. Men man måste också komma ihåg att "engelskundervisning för invandrare" är ett lika heterogent begrepp som "invandrarelev": långt ifrån alla elever med annat förstaspråk än svenska har problem med engelskan.



Lärarnas situation

Ännu vid mitten av 1960-talet kunde en engelsklärare lugnt räkna med att få undervisa homogent svenskspråkiga klasser – endast var hundrade elev i den svenska skolan hade då ett annat förstaspråk än svenska. Denna enhetliga språkliga (och kulturella) bakgrund hos eleverna motsvarades väl av engelsklärarnas utbildning, där – då som nu – ett svensk-engelskt kontrastivt synsätt utgjorde en av hörnpelarna.

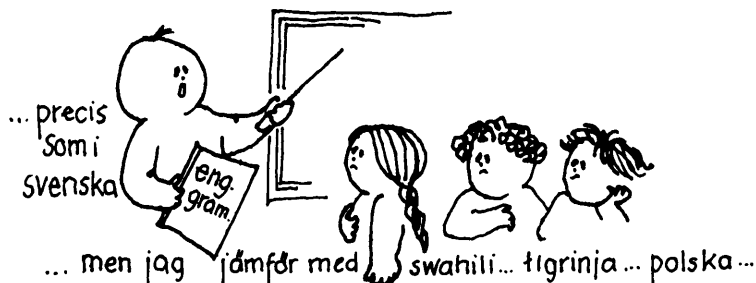
I dagens skola är situationen en annan. År 1985 hade ungefär var tionde elev i grundskolan ett annat språk än svenska som modersmål.



Problemet är att dagens utbildning av lärare i främmande språk, däribland engelska, till stor del fortfarande är anpassad till gårdagens snarare än dagens situation.

Engelskan som tredjespråksproblem

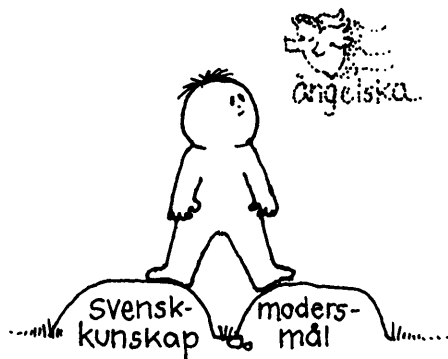
Invandrarelevernas svårigheter vid inläringen av svenska har, av naturliga skäl, sedan länge rönt stor uppmärksamhet. Härom vittnar bl a begreppet "svenska som andraspråk" (tidigare "svenska som främmande språk"), numera ett särskilt universitetsämne. Betydligt mindre omsorg och eftertanke har ägnats åt invandrarelevernas problem med engelskan, vilket också förklarar varför den viktiga frågan om engelsklärarnas ämnesutbildning, i förhållande till just dessa elever, under många år helt försumrades.



Det speciella i en invandrarelevs situation ligger i det faktum att han/hon, till skillnad från en svenskspråkig elev, inte möter engelskan som sitt andra utan som sitt tredje språk. Problemet för många invandrarelever är att engelskstudierna tar sin början och fortgår mot en bakgrund av dels ett hemspråk vars struktur engelskläraren kanske inte vet någonting om, dels bristfälliga kunskaper i svenska. Det senare innebär – förutom allmänna svårigheter att tillgodogöra sig undervisning på svenska – att en kontrastivt baserad, svensk-engelsk metodik förfelar sitt för svenskspråkiga elever goda syfte. För en elev som inte behärskar t ex svenskans distinktion mellan imperfekt och perfekt (jämför *Jag läste boken i går – Jag har läst boken – *Jag har läst boken i går*) är det föga upplysande att få reda på att svenskans regler för användning av dessa olika former i allt väsentligt stämmer överens med engelskans, särskilt om eleven skulle ha ett förstaspråk som antingen helt saknar grammatiskt tempusystem (t ex kinesiska) eller vars tempusdistinktioner markant avviker från engelskans (t ex slaviska språk). För sådana elever representerar en sats som **I have read the book yesterday* en högst naturlig men klart "osvensk" feltyp.

Den ovan beskrivna situationen benämns ofta "tredjespråksproble-

met". Hur allvarligt är det? Är engelskinläringen lika besvärlig för alla invandrarelever? Om inte, vilka har de största svårigheterna? Dessa och en del angränsande frågor diskuteras mer ingående i ett senare avsnitt. Som bakgrund till denna diskussion ska dock först sägas något dels om engelskans allmänna status bland invandrareleverna, dels om två faktorer som redan kort berörts men som förtjänar ytterligare kommentarer på grund av sin mycket stora betydelse för den enskilde invandrarelevens utgångsläge inför engelskstudier: svensk-kunskaper och modersmål.



Engelska — ett globalt högprestigespråk



Olika språk har, i ett internationellt perspektiv, olika hög status eller prestige. Detta har att göra med politiska, ekonomiska och inte minst kulturella maktförhållanden. Det är således utomspråkliga faktorer som avgör ett språks prestigevärde. Lingvistiskt är det en truism att inget språk i något slags absolut bemärkelse är vare sig bättre eller sämre än något annat.

I vår tid är engelska ett globalt högstatusspråk, till skillnad från såväl svenska som de allra flesta av de många andra modersmål som finns representerade i Sverige. Att skolan ska förmedla kunskaper i engelska är en självklarhet, formulerad på följande sätt i Lgr 80 (s 76):

"Engelska ingår i grundskolans undervisning därför att medborgare från ett litet språkområde har behov av kunskaper i ett världsspråk. Engelska talas som modersmål eller används som kontaktspråk över stora delar av världen."

Sverige är inom många områden utsatt för stark påverkan från den anglosaxiska världens kultur och språk. Engelska finns snart sagt överallt omkring oss: i radio och TV, i musiktexter, i reklam etc. Att konfronteras med engelska i ett eller annat sammanhang hör numera

till den svenska vardagen, ett faktum som naturligtvis är gynnsamt för engelskundervisningen.

I själva verket har engelskan under senare år fått något av en särställning i det svenska samhället och utbildningsväsendet, till en del på bekostnad av de övriga skolspråken. Kunskaper i engelska är inte bara önskvärda utan också ett formellt krav i många sammanhang, inte minst inom högre utbildning vid universitet och högskolor. Utan engelskkunskaper är vägen till många yrkesutbildningar spärrad, vilket många invandrarelever smärtsamt fått erfara efter avslutade gymnasiestudier. Därför är det särskilt viktigt att invandrarelevernas speciella situation i engelskundervisningen uppmärksammas redan i grundskolan. Läroplanens ord att "färdighet i engelska är värdefull för elevernas fortsatta studier och framtida yrkesverksamhet" (Lgr 80, s 76) gäller invandrareleverna i lika hög grad som de svenskspråkiga eleverna.

Invandrareleverna – och deras föräldrar – är i regel fullt på det klara med nödvändigheten av att lära sig engelska. Spåkets prestige innebär att det för vissa kategorier av invandrare, främst sådana som inte har för avsikt att stanna i Sverige, ter sig angelägnare att lära sig engelska som främmande språk än svenska som andraspråk. För många – särskilt de som kommit till Sverige relativt sent, från länder utanför den västerländska kultursfären med dess anglosaxiska slagsida – framstår det som viktigt att via engelska språket bli delaktiga i den internationella ungdomskulturen (musik, m m).

Hit hör också bruket av engelska som internationellt kontaktspråk, t ex då tågloffande ungdomar av olika nationalitet träffas. Att inte kunna engelska är att stå utanför mycket av det som ungdomar i dagens Sverige betraktar som något av en självklarhet i sin tillvaro. Engelskstudier kan på så sätt för många invandrarelever få ett slags paradoxal psykosocial effekt: att lära sig engelska leder till en bättre integrering i det svenska samhället.

Allt detta bidrar till att göra motivationsproblem förhållandevis sällsynta bland engelskstuderande invandrarelever – ibland kan de t o m vilja börja med engelska tidigare än deras lärare anser lämpligt med tanke på alltför bristfälliga svenskkunskaper. Den positiva grundinställningen till engelskan – undantag finns givetvis – är en gynnsam omständighet som inte ska glömmas bort när man talar om invandrareleverna och engelskundervisningen.

Svenskkunskaper och modersmål

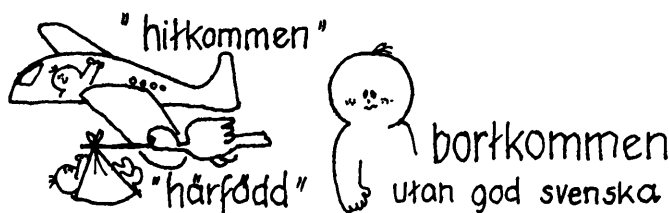
Invandrarelever i grundskolan kan skilja sig kraftigt åt i fråga om förmåga att tala och förstå svenska, deras andraspråk. En del har mycket goda kunskaper i svenska, andra synnerligen bristfälliga eller



inga alls. År 1986 saknade var åttonde hemspråkselev kunskaper i svenska, en ökning med fyra procent sedan 1983 – tänkvärda siffror. Stora variationer förekommer mellan olika invandrargrupper. Bland persisktalande elever saknade exempelvis nära hälften kunskaper i svenska 1986. Situationen beskrivs på följande sätt i Lgr 80 (s 142):

”Till alla årskurser i grundskolan kommer elever med annat hemspråk än svenska och med annan kulturbakgrund. En del av dessa saknar helt kunskaper i svenska, en del har just börjat lära sig svenska och andra kan tala rätt bra men saknar de språkkunskaper som behövs för att förstå svenska i olika undervisningssituationer.”

Orsakerna till de stora skillnaderna i svenskkunskaper mellan olika invandrarelever – vistelsetid i Sverige, om eleven är ”härfödd” eller ”hitkommen”, familjens språkförhållanden och socio-kulturella situation m m – behöver här inte närmare diskuteras. Det räcker med att konstatera att bristfälliga svenskkunskaper ofta utgör ett allvarligt hinder för många invandrarelever att tillgodogöra sig engelskundervisningen i samma grad som deras svenskspråkiga kamrater. Detta beror givetvis inte på att kunskaper i svenska allmänt sett skulle vara en förutsättning för framgångsrik engelskinläring, utan på att engelskundervisningen i den svenska skolan primärt är anpassad till majoriteten elever, dvs de svenskspråkiga, ofta även i klasser där invandrarelever utgör flertalet. Utan mycket goda svenskkunskaper får en invandrar-elev problem med att följa den ordinarie engelskundervisningen, där som regel ett mer eller mindre tydligt uttalat svensk-engelskt kontrastivt synsätt sedan länge – och icke utan skäl – varit det förhärskande, även bland lärare med en enspråkig, direktmetodisk inriktning. Läro-medlen har speglat samma grundsyn.



Men även om goda svenskkunskaper är till mycket stor hjälp för invandrareleverna vid engelskundervisningen, så betyder inte detta nödvändigtvis att alla problem därmed försvinner – eller snarare, att problemen vid inläring av exempelvis engelskans grammatik och uttal blir desamma som för elever med svenska som förstaspråk. Man måste komma ihåg att det normalt är invandrarelevens eget modersmål, inte



andraspråket svenskan, som utgör den främsta jämförelsegrunden, medvetet eller omedvetet, vid inläringen av det nya språket. Vid sidan av kunskapsnivån i svenska framstår således den enskilde invandrarelevens förstaspråk som en viktig faktor vid engelskinläringen. Detta gäller särskilt om det "kontrastiva avståndet" mellan engelskan och elevens modersmål är stort inom centrala delar av grammatik och uttal, dvs om språken uppvisar stora språktypologiska skillnader. (Språktypologi är studiet av systematiska likheter och skillnader mellan språk, t ex beträffande grammatik och ljudstruktur – se Lars-Gunnar Andersson, *Språktypologi och språksläktskap* (1987).)

Situationen kompliceras av det mycket stora antalet förstaspråk i Sverige – bortåt 140 vid 1980-talets mitt, med finska som klart dominerande bland invandraspråken. De många olika modersmålen företer, vart och ett på sitt sätt, systematiska skillnader – men även likheter – gentemot engelskan, t ex i fråga om ordföljd och frågekonstruktioner, vokalsystem och regler för konsonantkombinationer. Där ett språk kan ha stora likheter med engelskan, grammatiskt och/eller fonologiskt, skiljer sig ett annat språk drastiskt. På detta sätt får invandrarelever olika mycket "gratis" från sina respektive modersmål vid engelskinläringen; utgångsläget är inte detsamma för alla. Varje förstaspråk skapar ett slags egen "problemprofil" gentemot engelskan, en karakteristisk blandning av kontrastivt betingade svårigheter som kräver särskild uppmärksamhet. Detta gäller naturligtvis även svenskans förhållande till engelskan.



Vissa svårigheter vid engelskstudierna tycks vara mer eller mindre universella och ingår därmed i så gott som alla språks engelska problemprofiler, t ex *do*-konstruktionen, verbändelsen *-s* (**She walk*), den progressiva formen, *some-any*. Andra problem är mer specifika. Placeringen av *not* i satser som *He could not do it* ingår i exempelvis spanskans och polskans engelska problemprofiler (**He not could do it*), däremot inte i svenskans. Motsvarande gäller, som tidigare nämnts, huvudreglerna för artikelbruket och distinktionen imperfekt–perfekt i engelskan. De utgör inte några svårigheter för elever med svenska som modersmål, men ingår som typiska drag i t ex finskans, serbokroatiskans, turkiskans och kinesiskans problemprofiler.

Fonologiskt är distinktionen mellan engelskans tonlösa och tonande *s* ett av de klassiska "svenskproblemen": *lies* uttalas gärna som *lice* (löss) av svenska elever. Ett lika klassiskt, men "osvenskt" problem för finska elever är distinktionen *b – p*, liksom *d – t* och *g – k*: *buy* kan låta som *pie*; även kinesisktalande elever kan ha likartade svårigheter.

Ljuddistinktionen *l – r* kan också ställa till med "osvenska" problem, särskilt för elever med ostasiatiska språk som modersmål: kinesiska, japanska, vietnamesiska, koreanska, thailändska. Härav följer att t ex *rice* kan få uttalet *lice* av en elev med kinesiska som modersmål, dvs samma uttal som en svensk elev som avser att säga *lies* ofta



producerar. Båda felen är kontrastivt lika naturliga och förklarliga. Men eftersom svenskans engelska felprofil, till skillnad från kinesiskans, är välkänd för svenska engelsklärare, så kan det finnas en risk att den kinesiske elevens "osvenska" svårigheter att skilja mellan *l* och *r* med orätt uppfattas som "konstiga", med en dragning åt det komiska. *Det enda verksamma botemedlet mot sådana missuppfattningar är ett slags "multikontrastiv" medvetenhet och beredskap, baserad på vissa allmänna språktypologiska insikter om systematiska skillnader och likheter mellan språk.*



Däremot går det förstås inte att kräva, i H.E. Palmers efterföljd, att en engelsklärare i den svenska skolan ska ha grundliga kunskaper i vart och ett av alla de modersmål som hans elever kan tänkas ha. En god beredskap och förståelse för "osvenska" problemprofiler – en bred språktypologisk allmänbildning – är något helt annat, som också ligger inom de praktiska möjligheternas ram, både i utbildningen av nya engelsklärare och som fortbildning för de nu aktiva lärarna. Härigenom kan det traditionella svensk-engelska perspektivet på engelskan kompletteras och fördjupas med en mer förutsättningslös syn på engelskinläringens problem, till gagn för både lärare och elever.

Sammanfattningsvis kan sägas att det framför allt är två språkliga faktorer som i samspel med varandra bestämmer den enskilde invandrarelevens utgångsläge vid engelskstudierna: graden av färdighet i svenska samt det egna modersmålets kontrastiva avstånd till engelskan. Bristfälliga svenskkunskaper i kombination med ett förstaspråk som språktypologiskt kraftigt avviker från engelskans struktur ger självfallet ett besvärligare utgångsläge än goda svenskkunskaper i förening med ett modersmål som språktypologiskt ligger nära engelskan. Härav följer också att dåliga kunskaper i svenska till viss del kan vägas upp av ett för engelskstudierna "fördelaktigt" förstaspråk, liksom att goda svenskkunskaper – tack vare det förhållandevis korta kontrastiva avståndet mellan engelskan och svenskan – kan motverka många av de speciella svårigheter som ett "ogynnsamt" modersmål kan ge upphov till vid engelskinläringen. Det bör betonas att resonemanget primärt gäller de tidiga stadierna av engelskundervisningen. Man får inte dra den generella slutsatsen att elever med ett "ogynnsamt" förstaspråk skulle vara mer eller mindre dömda att misslyckas med engelskan, till skillnad från svenskspråkiga elever. I det långa loppet, som många lärare kan observera, behöver det inte bli några större skillnader mellan invandrarelevernas och de svenska elevernas engelskkunskaper. Men man kan heller inte utgå från att detta sker automatiskt, utan särskilda åtgärder. Därför är det viktigt att hålla de olika utgångslägena i minnet och att uppmärksamma den speciella situation som många invandrarelever har vid de tidiga stadierna av engelskundervisningen och som kan vara helt avgörande för deras fortsatta studier.

Tredjespråksproblemet är således för många en bister realitet –



dock ej för alla. En del lärare har rentav tyckt sig finna att somliga invandrarelever, med goda svenskkunskaper, faktiskt kan ha mindre problem med engelskan än de svenska eleverna. Detta beror förmodligen på en större "psykologisk beredskap" hos dessa elever inför tänkbara strukturella olikheter mellan språk: de har redan tidigare – vid mötet med svenskan – gjort den viktiga upptäckten att olika språksystem kan skilja sig åt på en rad väsentliga punkter, en upptäckt som de svenska eleverna gör först i och med engelskstarten.

Kring tredjespråksproblemet – några rapporter

I SÖ:s kommentarmaterial *Svenska som andraspråk – Grundläggande färdigheter* (1985) ges följande lägesbeskrivning beträffande invandrar- eleverna och engelskundervisningen (s 194): "På grund av den knappa tiden för att bygga upp en tvåspråkighet blir det svårt att samtidigt också lära sig ytterligare språk. Den obligatoriska engelskundervisningen är för många barn ett stort bekymmer. För flertalet påbörjas den också innan barnet hunnit stabilisera sina färdigheter i svenska." Kommentarmaterialet refererar också till en forskningsrapport av Torsten och Anita Lindblad, betitlad *Tredjespråksproblemet* (1981). Valda delar av denna rapport ska här kort summeras, liksom ytterligare två rapporter som berör invandrarelevernas engelskstudier. På så vis kan den tidigare diskussionen breddas.

Lindblad & Lindblads rapport har underrubriken "Engelska som skolspråk för två- och flerspråkiga elever i grundskolan. En enkätredovisning." Här följer några av de viktigaste resultaten från enkäten, som riktade sig till skolor i ett antal "invandrartäta" kommuner.

De tillfrågade skolorna ansåg i allmänhet att engelskstudierna medför speciella problem för invandrareleverna och att undervisningen inte bör påbörjas tidigare än i årskurs 4, gärna i årskurs 5. Man betonar också vikten av att svenskkunskaperna är väl befästa före engelskstarten. På de flesta håll förordar man extra stödundervisning som det bästa sättet att hjälpa elever med problem, särskilt sådana elever som kommit sent till Sverige.

Beträffande studieresultaten i engelska anger de flesta enkätsvaren, glädjande nog, att det vid slutet av grundskolan inte finns någon större skillnad mellan invandrareleverna i stort och de svenska eleverna. Men för detta krävs, framhåller man, särskilda stödåtgärder. Dessutom har man funnit ett högt samband mellan bra resultat i engelska och goda kunskaper i svenska – problem får framför allt de elever som kommer till Sverige under skoltiden.

I fråga om metodik i vid bemärkelse ger undersökningen inga entydiga svar, helt naturligt för övrigt, eftersom ju invandrarelever inte utgör någon homogen elevkategori. Invandrarelever födda i Sverige – dvs den stora majoriteten – förefaller enligt enkätsvaren inte ha några svårigheter att följa den ordinarie engelskundervisningen med svenska lärare. Sent invandrade elever behöver däremot ofta speciell hjälp av hemspråklärare, som via elevernas modersmål kan ge en engelskundervisning som i synnerhet på de grundläggande stadierna bättre passar dessa elever. Av enkätsvaren framgår vidare att undervisningen bör vara kontrastivt baserad, vilket förutsätter en allmän ”kontrastiv beredskap” hos lärarna. I samband härmed påpekas också betydelsen av vidareutbildning.

Som torde ha framgått är sambandet mellan svenskkunskaper och studieresultat i engelska ett genomgående tema i *Tredjespråksproblemet*. Det återkommer även i en annan forskningsrapport, *Invandrareleverna och språken* (1982) av Gudrun Balke-Aurell och Torsten Lindblad. Denna rapport redovisar en undersökning av resultaten från standardproven i engelska i årskurs 8. Det kanske mest slående i rapporten är att invandrarelevernas standardprovresultat inte skiljer sig från enspråkiga svenska elevers. Detta må synas förvånande – är allt kanske frid och fröjd och invandrarelevernas problem med engelskan överdrivna? Nej, knappast.

Förklaringen ligger i att undersökningen bara omfattar de invandrarlever (”hemspråkslever”) som deltagit i den ordinarie engelskundervisningen. Denna begränsning framhålls också av författarna, som påpekar (s 27) att ”de deltagande hemspråksleverna inte är representativa för hela populationen elever med annat hemspråk än svenska: deras färdighet i svenska ligger högre. Det är sannolikt så att många elever med bristfälliga kunskaper i svenska inte deltar i den ordinarie undervisningen i engelska och därför inte heller gör standardprovet.” Författarna är därför noga med att poängtera (s 126) att situationen beträffande engelskan självfallet är ”helt annorlunda för nyanlända invandrare och för övriga hemspråkslever med otillräcklig färdighet i svenska”. Även om dessa elevkategorier utgör en minoritet av invandrareleverna – ca 20 % vid undersökningstillfället – rör det sig om ett stort antal individer som behöver särskild hjälp.

Balke-Aurell & Lindblads rapport visar tydligt det omöjliga i att tala om invandrareleverna som en enhetlig elevkategori inom engelskundervisningen; skillnaderna mellan olika invandrarelever kan vara mycket stora. Om Balke-Aurell & Lindblad i sin rapport främst diskuterar de invandrarelever som tack vare goda svenskkunskaper inte har några speciella problem med engelskan, så gäller motsatsen i en annan rapport, *Samlat språkprogram för invandrarelever* (1985), sammanställd av Margareta Holmegaard. Rapporten berör primärt vissa invandrarlevers besvärliga situation i gymnasieskolan, bl a i fråga om engels-

kan.” Den redovisar försöksverksamhet med ett ”samlat språkprogram” för vissa invandrarelever, ett program där möjlighet att läsa svenska som andraspråk och engelska som B-språk ingår som viktiga delar. Mycket av vad som sägs i rapporten har också en klar anknytning till grundskolan.

Bakgrunden till försöksverksamheten med engelska som B-språk på gymnasiet är att ett stort antal invandrarelever helt saknar eller har otillräckliga engelskkunskaper då de börjar i gymnasiet, en följd av att de kommit till Sverige sent, under mellanstadiet eller högstadiet, och därför inte deltagit i engelskundervisningen mer än något eller några läsår. Detta är naturligtvis ett lika stort problem för grundskolan som för gymnasiet – för att inte tala om eleverna själva. Här har vi således de elevkategorier som inte omfattas av Balke-Aurell & Lindblads standardprovsundersökning men som utgör de verkliga problemfallen, i stort behov av särskilda hjälp- och stödåtgärder, både i grundskolan och på gymnasiet. Det är i detta perspektiv som det ”samlade språkprogrammet” med engelska som B-språk ska ses.

Den samlade bild som framträder i de tre här omnämnda rapporterna är att det i den svenska grundskolan finns många invandrarelever som har så stora problem med engelskan att deltagande i den ordinarie undervisningen inte ter sig särskilt meningsfullt, vare sig för dem själva eller deras lärare. Att detta sedan inte gäller samtliga invandrarelever, eller ens en majoritet, är en klen tröst för alla dem som utan egen förskyllan råkat hamna i denna mycket besvärliga situation. Detta aktualiserar också frågor om metodik (i vid bemärkelse), frågor som delvis berörts tidigare men som diskuteras ytterligare i följande avsnitt.

Metodik – några allmänna synpunkter

Eftersom invandrareleverna utgör en föga enhetlig elevkategori är det givetvis omöjligt att tala om en särskild metodik för invandrarelever i allmänhet. Inte heller om den grupp invandrarelever som har de största problemen – dvs de som har otillräckliga kunskaper i svenska, och ett förstaspråk vars struktur kraftigt avviker från engelskans – går det att tvärsäkert yttra sig i mer specifika termer om undervisningsmetodik och därmed sammanhängande frågor. Även inom denna grupp finns stora individuella variationer. Den språkpedagogiska forskningen kan heller inte ge några exakta besked om hur man bäst lär ut engelska till invandrarelever med ett tredjespråksproblem. Kunskapen om de mekanismer och processer av olika karaktär (språkliga, psykologiska, sociala) som styr språkinläringen är i sig begränsad.

Därför gör både lärare och skoladministratörer klokt i att inte binda sig vid ett snävt sortiment av förmenta patentlösningar utan vara beredda att på basis av såväl forskningsrön som egna och andras



METODISK PLURALISM - EXPERIMENTLUSTA

erfarenheter pröva nya grepp i invandrarelevnas engelskundervisning. Metodisk pluralism och experimentlust är en dygd i detta sammanhang. Många vägar kan leda till samma mål, inte minst inom språkundervisningen.

Diskussionen här syftar följaktligen inte till att ta ställning för eller emot den ena eller andra undervisningsmetoden, vare sig av "traditionell", "direktmetodisk" eller "kommunikativ" typ. En till eleverna väl anpassad personlig blandning av ingredienser från olika "metoder" kan ofta – för vissa lärare och vissa elever – vara en fullgod metod i sig. Inte minst vid invandrarelevnas språkundervisning gäller att funktionsduglighet är viktigare än metodologisk renlärighet: "the proof of the pudding is in the eating!" (Beträffande engelskämnetts metodik, se Per Malmbergs metodikbok *Engelska* (1985), som bland mycket annat ger många konkreta tips om hur undervisningen i de olika delmomenten kan utformas, dock ej med speciell inriktning mot invandrarelevna.)

I de följande avsnitten diskuteras kortfattat tre olika aspekter av invandrarelevnas engelskundervisning: (1) tidpunkt för engelskstudiernas början, (2) läraryrådan (svenska lärare–hemspråklärare?), (3) kontrastiv metodik. Vad som sägs har anknytning till de resonemang som förts i tidigare avsnitt och bör uppfattas som utgångspunkter för fortsatt diskussion kring de aktuella frågorna snarare än som ett fastställande av okontroversiella sanningar.

Vilken tidpunkt är lämpligast för invandrarlevnas engelskstart?

Den allmänna uppfattningen bland engelsklärare med erfarenhet av invandrarundervisning (jämför Lindblad & Lindblads enkätundersökning) förefaller vara att det är klokt att vänta med introduktionen av engelskan till årskurs 4 (då ju också på många håll de svenska elevernas engelskstudier tar sin början) eller årskurs 5, beroende på de enskilda elevernas förutsättningar. I många fall blir det nödvändigt att ytterligare fördröja engelskstarten, t ex för de elever som kommer till Sve-

rige först på ett sent stadium. Tanken bakom en sen engelskstart är att elevens kunskaper i svenska får längre tid att utvecklas och befästas. Detta kommer enligt många mening även engelskstudierna till godo, dels genom att eleven får bättre möjligheter att följa med i en undervisning som huvudsakligen är anpassad till de svenska eleverna och kanske också, i varierande utsträckning, bedrivs på svenska, dels genom den draghjälp elevens engelskinlärning kan få tack vare att svenskan och engelskan i många viktiga avseenden är språktypologiskt likartade. Sambandet mellan svenskkunskaper och studieresultat i engelska är ju också, för invandrarelevernas del, väl etablerat.

Det bör understrykas att en sen engelskstart normalt sett bara skall innebära en förskjutning av engelskundervisningen för invandrarelevorna – inte en reducering av den sammanlagda undervisningstiden, om det kan undvikas. Man får heller inte glömma att frågan om engelskstart måste bedömas individuellt för olika invandrarelever. Långt ifrån alla har behov av någon särbehandling – åtminstone vad beträffar tidpunkten för engelskstarten – jämfört med de svenska eleverna. Att däremot utan omfattande stödåtgärder slussa in sent invandrade elever, med otillräckliga svenskkunskaper, i den löpande, ordinarie engelskundervisningen kan av den enskilde eleven upplevas som både meningslöst och psykiskt påfrestande.

Varje diskussion om invandrarelevernas engelskstart och de olika stödåtgärder som kan behövas leder naturligtvis vidare till praktiska frågor om utformning av timplaner o d. Att här gå in på dessa ibland svårlösta problem är dock inte möjligt. I stället rekommenderas Lindblad & Lindblads enkätundersökning (s 20 f), där ett flertal olika synpunkter och förslag till lösningar redovisas i fråga om senarelagd engelskstart i kombination med stödundervisning.

Vilka lärare – svenska engelsklärare eller hemspråklärare med engelska?

Inte heller denna fråga kan ges något kategoriskt svar, då även den är nära förknippad med den enskilde invandrarelevens kunskaper i svenska. För elever med god färdighet i svenska är självfallet behovet av engelskundervisning via hemspråket inte lika stort som för elever med otillräckliga svenskkunskaper. För den sistnämnda elevkategorin skulle idealsituationen däremot vara att ha hemspråklärare med kompetens att undervisa i engelska. Särskilt på nybörjarnivå och för nyligen invandrade elever är hemspråklärare med engelska en tillgång.

Problemet är förstås att sådana lärare inte alltid finns till hands. I stället blir det med nödvändighet oftast de svenska engelsklärarna som får ta sig an även de invandrarelever för vilka särskilda, individuellt

inriktade stödåtgärder måste till. I denna situation framstår ett visst mått av språktypologisk, ”multikonstrastiv” allmänbildning hos engelskläraren som särskilt viktigt, av stort praktiskt värde för läraren – och därmed också för eleverna. Det kan tilläggas att de engelsklärare som också har utbildning i svenska som andraspråk redan torde ha fått mycket av den språktypologiska kunskap som även i engelskundervisningen kan vara till stor nytta.

Rent generellt kan sägas att det särskilt på nybörjarstadiet är till stor fördel för alla invandrarelever med otillräckliga svenskkunskaper att få sin engelskundervisning via sina förstaspråk i stället för via svenskan. Att detta bäst kan tillgodoses i hemspråksklass och sammansatt klass säger sig självt.

Kontrastivt baserad undervisning

Att det traditionella perspektivet i den ordinarie engelskundervisningen – engelskan betraktad genom svenska glasögon – är helt otillräckligt för många invandrarelever, har redan påpekats. För att en invandrarelev ska kunna få adekvat hjälp krävs en medvetenhet hos läraren att elevens förstaspråk på vissa punkter ställer till med ”osvenska” svårigheter vid engelskstudierna och att dessa svårigheter är lika logiska och förklarliga som de typiskt ”svenska” problemen. Exempelvis måste en engelsklärare känna till att många invandrarelevers svårigheter att skilja mellan bestämd och obestämd form i engelskan är av precis samma allmänna slag som svenska elevers välkända problem med distinktionen enkel – progressiv form. Det ena är inte naturligare än det andra. *Även invandrarelever har rätt till en kontrastivt baserad förståelse för sina problem, till en kontrastivt baserad undervisning.*

I de fall där hemspråkslärare med kompetens i engelska har hand om engelskundervisningen för en språkligt homogen grupp invandrarelever blir deras situation likställd med de svenska elevernas. Men för de många invandrarelever som är hänvisade till den ordinarie undervisningen, med dess gängse svensk-engelska grundperspektiv, blir förhållandet ett annat. Det beskrivs på följande sätt av Gunnar Tingbjörn i *Barnen, föräldrarna och språken* (1985; s 60): ”Att läsa engelska via svenska språket blir för invandrareleverna ungefär som om svenskar skulle fara till Sovjet och där via ryskspråkiga lärare och läroböcker försöka lära sig polska.” Lärare med mångårig erfarenhet av engelskundervisning för invandrarelever har nog i regel – ”the hard way” – blivit medvetna om att engelskan kan se helt annorlunda ut i en invandrarelevs ögon, att det svensk-engelska kontrastiva synsättet bara utgör en ”vinkling” bland många av det engelska lärostoffet. Även för sådana lärare kan språktypologiska kunskaper vara till stor hjälp för att

strukturera och förklara de praktiska erfarenheterna. De kan också utgöra ett incitament för läraren att försöka ta reda på vad det är i elevens modersmål som inbjuder till vissa karakteristiska problem i engelskan, t ex varför en arabisktalande elev kanske säger **the book which I read it yesterday* (med ett överflödigt *it*) eller varför en elev med turkiska som förstaspråk gärna sätter in en extra vokal mellan *t* och *r* i ett ord som *train*.

Det bör betonas att diskussionen här inte är knuten till någon specifik undervisningsmetod utan representerar en allmän syn på den kunskapsbakgrund som en engelsklärare med invandrarelever bör ha i dagens svenska skola. Hur dessa kunskaper sedan ska omsättas i konkret klassrumspraktik är en annan fråga där många olika svar är tänkbara. Det kan tilläggas att en lärare med viss, översiktlig kännedom om grunddragen i en invandrarelevs modersmål kan bidra till att höja detta språks status i de svenska elevernas – ibland också i invandrarelevens egna – ögon. På så sätt kan lärarens ”multikontrastiva” medvetenhet hjälpa till att motverka fördomsfullhet hos andra elever, samtidigt som både läraren själv och de andra eleverna får en rationell förklaring till sådant i en invandrarelevs engelska som kanske annars skulle uppfattas som enbart ”konstigt”.

Även i fråga om läromedel har ett tämligen ensidigt svensk-engelskt kontrastivt perspektiv varit det gängse. Detta har varit särskilt tydligt på grammatikens område. En svensk engelskgrammatik av traditionellt snitt är inte en helt neutral beskrivning av det engelska språkets struktur, utan en för just svenska elever vinklad framställning, baserad på många lärargenerationers iakttagelser om vad som är lätt eller svårt för svenskar som lär sig engelska. En motsvarande engelskgrammatik för elever med t ex turkiska, arabiska eller japanska som modersmål skulle på många punkter se annorlunda ut, eftersom kontrasterna mellan engelskan och dessa språk är delvis andra än de mellan engelskan och svenskan. En sådan engelskgrammatik skulle exempelvis få göra en betydligt större affär än vad som är vanligt i en svensk engelskgrammatik av att engelskan normalt inte tillåter utelämnning av kopulaverbet *be*: det heter *Tom is nice*, inte **Tom nice*, en feltyp som är vanlig hos elever med något av de nämnda språken som modersmål, där kopulaverbet inte är obligatoriskt på samma sätt som i engelskan och svenskan. På liknande sätt skulle en sådan engelskgrammatik kraftigt betona att den normala ordföljden i engelska påståendesatser är SVO (Subjekt – predikatsVerb – Objekt): *Mary wrote a letter*. Denna huvudordföljd sammanfaller med svenskans, men skiljer sig från såväl (standard)arabiskans VSO som turkiskans och japanskans (även persiskans) SOV – vilket förklarar förekomsten av fel i stil med **Wrote Mary a letter* respektive **Mary a letter wrote*.

På liknande sätt skulle, på punkt efter punkt, en engelsk grammatik avsedd för invandrarelever med ett visst modersmål avvika från den



traditionella, svenskinriktade engelskgrammatiken och i stället åter spegla varje modersmåls specifika engelska problemprofil – engelsk grammatik i en mängd olika skepnader, från många olika utgångspunkter. Motsvarande gäller naturligtvis beskrivningar av engelskt uttal.

En stor mängd användbara upplysningar om olika problemområden (grammatik, uttal, ordförråd m m) för elever med olika förstaspråk ges i M Swan & B Smith (utg), *Learner English* (1987); till boken hör också ett kassettband med prov på engelskt uttal av engelskstuderande med olika förstaspråk. En kortfattad och även i ett engelskt perspektiv mycket användbar introduktion till ett "multikontrastivt" synsätt ges också i Gunnar Tingbjörns "Kontrastiv minigrammatik", publicerad i *Svenska i invandrarperspektiv* (1981). Detsamma gäller kapitlet "Kontrastiv grammatik och fonetik", av Roger Källström, i SÖ:s kommentarmaterial *Svenska som andraspråk – Grundläggande färdigheter* (1985).

I detta sammanhang bör också sägas något om det "multikontrastiva" synsättets begränsningar. Det råder inget tvivel om att insikter i språktypologi utgör ett oundgängligt hjälpmedel för språklärare med invandrarundervisning, ett slags analytisk plattform varifrån annars främmande eller obegripliga inslag i en invandrarelevs inlärningsprocess kan betraktas i ett vidare språkligt perspektiv och därmed också framstå som begripliga eller rentav väntade. Men alla problem kan inte ges en kontrastiv förklaring. Det är t ex vanligt att elever – svenska elever likaväl som invandrarelever – på ett visst stadium i engelskundervisningen tenderar att överanvända den progressiva formen (**I am going to school every day*). Detta har ingenting med den enskilde elevens modersmål att göra utan är helt enkelt ett resultat av att den progressiva formen i hög grad uppmärksammas och övas i engelskundervisningen. Feltypen i fråga kan alltså ses som ett något paradoxalt bevis på att undervisning trots allt inte går spårlöst förbi! En annan välkänd feltyp, som inte heller har kontrastiv bakgrund, är användningen av regelbundna former i stället för de oregelbundna men grammatiskt korrekta formerna av vissa substantiv, verb och adjektiv (**childs* istället för *children*, **goed* i stället för *went*, **baddest* i stället för *worst*).

Det finns således svårigheter och feltyper som inte beror på modersmålsinterferens utan som är av mer universell karaktär. Lika välkänt är att det kan finnas klara skillnader mellan två språk, t ex i något grammatiskt eller fonologiskt avseende, utan att detta automatiskt leder till några större inlärningsproblem. Exempelvis brukar inte svenska elever tycka att engelskans framförställda bestämd artikel är särskilt problematisk, trots att svenskan ju håller sig med efterställd, enklitisk artikel (*the car – bilen*); engelskan är tydligen lätt i detta avseende, åtminstone om eleven själv har ett modersmål som i likhet med svenskan över huvudtaget gör en systematisk skillnad mellan bestämd och obestämd



FELANALYS
talar om vad
som ÄR svårt

form. Inte heller kan man vara säker på att t ex elever som i sitt modersmål i stället för engelskans (och svenskans) prepositioner har så kallade postpositioner – dvs efterställda prepositioner (jämför *mellan oss – oss emellan*) – finner det särskilt besvärligt att placera engelskans prepositioner på rätt plats i förhållande till substantivet; fel som **the table on* i stället för *on the table* förefaller inte vara speciellt vanliga ens bland elever med typiska postpositionsspråk som modersmål, t ex ungerska, turkiska, kinesiska eller japanska. Många fler exempel skulle kunna ges på kontrastivt väntade men i praktiken uteblivna svårigheter. Tydliga skillnader mellan språk kan ibland vara lättare än förrådiska, ytliga likheter.

Det finns sålunda klara begränsningar i det kontrastiva synsättets räckvidd. Språkinläring är en komplicerad, ofullständigt utforskad process, där en mängd olika faktorer spelar in, bl a – men inte enbart – kontrastiva språkrelationer. Att man inte kan förklara alla problem i språkinläringen på kontrastiv väg innebär självfallet ingen förkastelse över det kontrastiva perspektivet i sig som ett slags allmänmetodisk utgångspunkt vid invandrarelevernas engelskundervisning – som ett sätt att orientera sig och, så gott det går, sätta sig in i den enskilde elevens situation. ”Kontrastiv analys” kan ge en god uppfattning om *potentiella* problem vid inläring av ett nytt språk; ”felanalys” kan däremot avslöja – så att säga i efterhand – vilka de *reella* problemen är, kontrastiva såväl som icke-kontrastiva.

Avslutningsvis ska här nämnas ett exempel som visar att invandrarelevernas engelskinläring är utsatt för interferens inte bara från det egna modersmålet, utan även från svenskan. En persisktalande elev skrev i ett engelskt ordföljdstest **That man happy always looks* (i stället för *That man always looks happy*), där den felaktiga placeringen av predikats verbet säkerligen påverkats av att persiskan har verbet sist i satsen.

En annan persisktalande elev, som varit längre i Sverige och även deltagit i svenskundervisning, skrev i stället **That man looks always happy*, ett ordföljdsfel av omisskännligt ”svenskt” märke, förmodligen resultatet av interferens från svenskans adverbialsplacering. Detta exempel på interferens från två olika håll – en inte ovanlig företeelse – visar inte bara på nödvändigheten av en ”multikontrastiv” syn på invandrarelevernas engelskinläring. Det visar också tredjespråkproblemet i blyxtbelysning: invandrarelevernas utsatta belägenhet i korsdraget mellan modersmålet, svenskan och engelskan.



Sammanfattning

□ Invandrareleverna i engelskundervisningen är inte någon enhetlig kategori. Många – men inte alla – av dem har speciella problem med engelskan och har därför behov av särskilda hjälp- och stödåtgärder. Den ordinarie undervisningen, huvudsakligen anpassad till de svenska elevernas förutsättningar, passar inte alla invandrarelever.

□ Graden av färdighet i svenska samt modersmål/förstaspråk är avgörande för den enskilde invandrarelevens utgångsläge inför och framgång i engelskstudierna. För invandrareleverna – till skillnad från de svenska eleverna – innebär engelskan ofta ett ”tredjespråksproblem”: inlärnigen av engelska – det tredje språket – påverkas såväl av elevens förstaspråk, modersmålet, som av andraspråket, svenskan, där kunskaperna kan variera kraftigt mellan olika elever.

□ På grund av det starka sambandet mellan kunskaper i svenska och studieresultat i engelska bör en invandrarelevs engelskstudier inte påbörjas förrän svenskkunskaperna är väl befästa. För många är detta inte något problem, för andra blir det nödvändigt med en senareläggning av engelskstarten. Särskilt på nybörjarnivåerna är hemspråkslärare med kompetens i engelska en tillgång för de elever som inte kan tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen.

□ Olika förstaspråk ger upphov till olika, kontrastivt grundade ”problemprofiler” vid engelskstudierna, där således det ”kontrastiva avståndet” mellan en elevs modersmål och engelskan spelar en viktig roll. En invandrarelev kan därför, på grund av sitt modersmåls struktur, ha vissa karakteristiska ”osvenska” svårigheter vid engelskinläringen, dvs problem av ett slag som elever med svenska som modersmål normalt inte har och som en traditionellt utbildad svensk engelsklärare därför ofta saknar beredskap för.

□ Metodiken bör även för invandrareleverna i görligaste mån vara kontrastivt baserad, oavsett dess konkreta utformning i klassrummet. Detta förutsätter en ”multikontrastiv” medvetenhet och beredskap hos engelsklärarna, grundad på översiktliga kunskaper i språktypologi. Utan sådana insikter kan det vara svårt att förstå sig på den enskilde elevens ”osvenska” problem och att ge adekvat hjälp. Det traditionella svensk-engelska perspektivet i engelskundervisningen måste kompletteras med en mer förutsättningslös, öppen syn på engelskan.

12 Läromedel

Det vidgade läromedelsbegreppet

I läroplanen för grundskolan (Lgr 80) definieras läromedel på följande sätt:

”Läromedel är sådant som lärare och elever kommer överens om att använda för att nå uppställda mål.

Samhället och naturen runt skolan bör utnyttjas för iakttagelser och undersökningar. Genom arbetslivsorientering, studiebesök, exkursioner, lägerskolor och hemuppgifter ges möjlighet att utforska och samla material. I samhället finns också ett rikligt informationsutbud genom etermedier, böcker, tidskrifter, broschyrer och tidningar. I skolarbetet kan det – kritiskt utnyttjat – utgöra kunskapskällor, och det kan och bör alltid användas, då man söker en bild av hur olika grupper söker påverka oss i skilda riktningar.

För skolarbetet finns också speciella läromedel, producerade för undervisningen. Tryckt material, som täcker väsentliga delar av ämne, ämnesgrupp eller kursmoment, måste spela en viktig roll, bl a för att ge fasthet och sammanhang i studierna. Eleverna skall genom kommunens försorg vara garanterade tillgång till sådana läromedel, eller väsentliga hjälpmedel som lexikon och kartböcker, skall eleverna få som gåva.”

Det som sägs här gäller också undervisningen i hemspråksklasser och sammansatta klasser.

När det gäller valet av läromedel kan Lgr 80 också citeras:

”Valet av läromedel är en del av undervisningsplaneringen. Det skall, med utgångspunkt i skolstyrelsens beslut, ske i samråd mellan lärare och elever. Genom ett sådant lokalt val av läromedel, knutet till lärares och elevers val av delmål och metod, kan läromedlen bli avpassade till de skilda förhållanden som gäller i olika skolor. Valet mellan att besöka en arbetsplats eller läsa om den i en bok är ett sådant pedagogiskt val, som måste träffas i skolan.”

Valet av läromedel är således först och främst avhängigt av de uppställda målen. För både hemspråksklassens och den sammansatta klassens

undervisning är målet – förutom kunskaper och färdigheter i enlighet med målen för alla elever i grundskolan – att främja elevernas utvecklande av en aktiv tvåspråkighet. I fråga om vägen till detta mål finns dock en skillnad. I hemspråksklassen startar undervisningen på modersmålet. Begreppsutvecklingen och den första läsundervisningen sker på detta språk till en början. Svenska språket kommer in successivt först muntligt och, när läsningen på modersmålet är befäst, i skrift. I många fall är det inte aktuellt med ämnesundervisning på svenska förrän på mellanstadiet. Vilka ämnen eller kursmoment man läser på hemspråk respektive svenska skiljer sig åt från klass till klass och kommun till kommun.

I den sammansatta klassen sker visserligen också läsinlärningen på modersmålet, men man utvecklar ändå begreppen samtidigt på båda språken och ämnesundervisningen sker på båda språken hela tiden. Undervisningen i svenska som andraspråk knyter direkt an till behovet av kommunikation i klassen med de svenskspråkiga kamraterna och till den gemensamma undervisningen. Det här får givetvis konsekvenser för läromedelsbehovet. I båda undervisningsformerna behövs läromedel på både hemspråket och svenska men i delvis olika utsträckning och delvis olika material.

Valet av läromedel är också en del av undervisningsplaneringen och beroende av ”lärares och elevers val av delmål och metod”. Tidigare i detta kommentarmaterial finns exempel på olika lärares och klassers undervisningsplanering. Av de exemplen och från andra erfarenheter i hemspråksklasser och sammansatta klasser kan man dra vissa slutsatser om vilka metoder som underlättar utveckling av en aktiv tvåspråkighet samtidigt som eleverna tillgodogör sig motsvarande kunskaper som elever i svenskspråkig undervisning får. Dessa metodval får således konsekvenser för läromedelsbehoven.

Läromedel för läsinlärningen

När man väljer läsinlärningsmetod i hemspråksklassen sker detta utifrån hemspråkslärarens erfarenhet av vilken metod som är lämplig för just detta språk och kanske utifrån tillgången på läsläror på hemspråket. Har man då endast tillgång till en läslära utgiven i ursprungslandet kan detta innebära svårigheter för barn som är uppvuxna i Sverige och som har svårt att känna igen sig i de ord och begrepp, den miljö som presenteras i boken. Den här situationen ställer stora krav på lärarens lyhördhet för elevernas behov av förklaringar men också på behov av kompletterande material. Exempel på sådana kompletteringar är textlöst material som används i den svenska förskolan t ex ”Före läsebooken” eller material för den muntliga hemspråksundervisningen för sådana invandrarelever som får läsinlärning på svenska. I hemspråks-

klassen använder man detta material som underlag för lästexter som elever och lärare utarbetar tillsammans.

I den sammansatta klassen bör hemspråkläraren och den svenska klassläraren gemensamt planera läsinlärningen. Kan man komma överens om att använda samma läsinlärningsmetod underlättar det för eleverna, när de ska lära sig läsa på svenska. Väljer man att arbeta utifrån LTG-metoden (läsinlärning på talets grund) är det möjligt att arbeta med de egna texterna parallellt på hemspråk och svenska. På detta sätt uppnår man också att de båda elevgrupperna utvecklar samma begrepp, vilket i sin tur underlättar undervisningsplaneringen i fortsättningen. Även då man arbetar med LTG-metoden behövs förproducerade läromedel fastän klassen gemensamt producerar lästexterna och det är viktigt att sådant lässtimulerande material i form av enkla barnböcker, faktaböcker och uppslagsböcker finns på båda språken.

Läromedel på hemspråket

De flesta läromedel som används för undervisning i och på olika hemspråk är producerade utanför Sverige för en annan läroplan och annorlunda undervisningssituation. Detta ställer stora krav på lärarens planering. Hemspråkläraren måste samarbeta med svenska klasslärare så att han/hon vet att undervisningen i hemspråksklassen ger motsvarande kunskaper som de elever får som går i svenskspråkiga klasser. Detta innebär inte att undervisningen ska överensstämja på varje punkt. T ex kan det vara naturligt i hemspråksklassen att man, när man går igenom de geografiska begreppen som hänger samman med kartan, utgår från ursprungslandet och dess geografi eller väntar med att läsa om Sverige till senare årskurser, som i exempel 8. (Se kapitel 9.)

Eftersom de importerade läromedlen endast i undantagsfall kan användas i sin helhet i undervisningen behöver man inte dessa i klassuppsättningar utan kan nöja sig med ett mindre antal. Både lärare och elever behöver tillgång till de svenskspråkiga läromedlen som används på skolan. Även här räcker det oftast med gruppuppsättningar.

I hemspråksklasserna och de sammansatta klasserna behöver man bygga upp klassbibliotek med lexikon, uppslagsverk, faktaböcker och skönlitteratur på båda språken.

AV-material på hemspråk saknas ofta. Ibland kan man använda tv-program, som endast finns med svenskt ljud, på så sätt att man skruvar bort ljudet och kommenterar på hemspråket.

Utbildningsradion har gjort några *diaserier med tillhörande ljudband* som bl a handlar om svensk kultur, årstider och traditioner och olika typer av svensk natur. Dessa program finns på en rad olika

hemspråk och på lätt svenska. Eftersom hemspråksversionerna är direkta översättningar av den svenska versionen kan man med fördel arbeta parallellt med dessa program i hemspråksklassen och i undervisningen i svenska som andraspråk. Ljudbandet på lätt svenska kan fungera som mall vid översättning till språk som inte finns färdigproducerade.

Sagor i världen är en serie radioprogram som Utbildningsradion också gör på några hemspråk och på lätt svenska. Innehåll och text är lika i de olika språkversionerna. *Sagor i världen* är också en lämplig programserie för hemspråksklassläraren och läraren i svenska som andraspråk att samarbeta kring. Förutom på lätt svenska finns sagorna översatta till finska, spanska, turkiska, polska och turabinska.

Lust att lyssna är ytterligare en serie radioprogram som kan vara av speciellt intresse för elever i hemspråksklass respektive sammansatt klass. Dessa program består av *ljudbilder utan tal* och stimulerar till eget berättande på alla tänkbara språk.

Utbildningsradions programkatalog för invandrarundervisning ger utförligare information om ovan nämnda program.

I sammansatta klasser måste samplaneringen ske kontinuerligt och här bör man också eftersträva en undervisning där innehållet för de båda elevgrupperna stämmer överens. Erfarenheter från sammansatta klasser, där man inte enbart i läsinläringen utan även i den fortsatta undervisningen konsekvent arbetar med egna texter, visar att detta både är möjligt och framgångsrikt. Man kommer ifrån många svårigheter som annars uppstår på grund av att det saknas läromedel på hemspråket som motsvarar den svenska läroplanens uppläggning av ämnesstoffet, progressionstakten osv. Hur en sådan planering kan gå till redogörs för i exempel 5. (Se kapitel 9.)

Viktiga material för hemspråksundervisningen produceras av eleverna själva och är resultat av undersökningar i klassen, i närsamhället och i naturen. Men eleverna behöver också samlas fakta från böcker. För detta ändamål är det nödvändigt att man har tillgång till många olika slags skriftliga källor på elevernas båda språk.

Läromedel i svenska som andraspråk

Även planeringen av undervisningen i svenska som andraspråk skiljer sig åt i hemspråksklassen och den sammansatta klassen. Läraren i svenska som andraspråk som undervisar i hemspråksklassen måste planera sin undervisning utifrån den undervisning som sker i klassen. Detta är nödvändigt för att försäkra sig om att eleverna får de svenska orden för de begrepp och kunskaper som de tillägnar sig på hemspråket. Om inte detta fungerar finns risk för att eleverna vid övergången

till ämnesundervisning på svenska inte kan redogöra för sina inhämtade kunskaper.

Det är en fördel om läraren i svenska som andraspråk har kunskaper i elevernas förstaspråk. Då finns goda möjligheter att parallellt utveckla ett användbart ordförråd i svenska. Lärare som inte behärskar elevernas förstaspråk får diskutera med hemspråksklassläraren och eleverna om vilka begrepp som ska behandlas. I båda fallen behöver också läraren i svenska som andraspråk ha en kontrastiv beredskap för att underlätta elevernas språkinläring i svenska.

Läromedlen i svenska i hemspråksklasserna är först och främst de texter som lärare och elever producerar tillsammans, kompletterade med lässtimulerande material och de svenska läroböckerna. Utbildningsradion har gjort en hel del program för svenska som andraspråk som är lämpliga i klassundervisningen.

Eleverna i hemspråksklasserna måste också få möjlighet att träna sin svenska i kommunikativa situationer med jämnåriga svenskspråkiga kamrater. Även detta är en viktig samplaneringsuppgift i arbetsenheten.

I den sammansatta klassen får hemspråks eleverna kontinuerligt kontakt med svenska språket både i undervisningen och i samvaron med svenskspråkiga elever. Läraren i svenska som andraspråk ingår i det lärarlag som svarar för all undervisningsplanering och vet vad som behöver tas upp i svenskundervisningen. Studiebesök, naturstudier osv, som klassen gör, bearbetas på båda språken. Läromedel är elevernas egna texter, de förproducerade läromedel som används i klassen och i vissa fall särskilda läromedel i svenska som andraspråk, t ex när det kommer nya elever som helt saknar svensk kunskaper.

Läromedel för interkulturell undervisning

Enligt riksdagsbeslut ska undervisningen präglas av ett interkulturellt synsätt. I de sammansatta klasserna sker kontinuerligt ett utbyte av tankar, idéer och erfarenheter mellan elever och lärare med olika kulturbakgrund. I hemspråksklasserna behöver man kanske mer medvetet planera undervisningen, så att man får igång interkulturella processer.

”Det sker när alla elevers erfarenheter respekteras. Om de får uppleva ett förtroende till sin egen bakgrund, vågar och vill de föra fram sina uppfattningar. När eleverna är trygga i sitt förhållande till den egna kulturen kan de också lättare ta till sig och acceptera andra kulturyttringar.” (Ur *Interkulturellt synsätt i undervisning och läromedel*. SÖ och SIL.)

Här spelar valet av undervisningsmetod och material en viktig roll. De traditionella läromedlen har inte detta perspektiv, varken de svens-

ka eller de från ursprungsländerna. Men just det förhållandet, att man har tillgång till läromedel från olika länder som på olika sätt behandlar samma ämnen eller kursmoment, kan ge bra underlag för ett interkulturellt synsätt i undervisningen. Då är det viktigt, att man inte stannar vid att se hur olika läromedlen är, utan att man går steget vidare och hittar det gemensamma – universella bortom de kulturella olikheterna.

Statens Institut för Läromedel (SIL) och SÖ har utarbetat en folder för lärare, "Interkulturellt synsätt i undervisning och läromedel" 1986 där man i bild och text förklarar vad som menas med ett interkulturellt synsätt och där man ger exempel på hur man kan utveckla undervisningen i olika ämnen. Foldern kan beställas gratis från SIL. De sammanfattande synpunkterna om läromedlen som finns i foldern kan även överföras till att gälla hela undervisningen:

”Läromedelsval – läromedelsutformning

1. Läromedel skall bidra till en känsla av egenvärde hos alla elever.
2. Läromedel skall återge Sveriges etniska, religiösa och kulturella mångfald.
3. Läromedel skall främja ömsesidig medvetenhet, förståelse och respekt mellan olika etniska, religiösa och kulturella grupper i det mångkulturella svenska samhället.
4. Läromedel skall genom ett globalt perspektiv spegla det universella i all mänsklig erfarenhet och alla människors och samhällens beroende av varandra.
5. Läromedel skall förmedla ett förhållningssätt till kunskap där ett undersökande arbetssätt är grunden.”

Det pågår utvecklingsarbete både på SIL och vid förlagen för att få fram läromedel som bättre motsvarar dessa krav. Liknande arbete sker också i andra länder, längst har man kanske kommit i Kanada och Nederländerna.

Lokala läromedelsprojekt har resulterat i hemspråksläromedel som har detta synsätt. Och framför allt har de texter som invandrareleverna själva utarbetat ofta just detta perspektiv.

Hjälpmedel i läromedelsvalet

SIL–MINV

SIL har som ansvarsområde att underlätta för kommunerna att få tillgång till lämpliga läromedel bl a för invandrarundervisningen. Inom SIL finns en särskild enhet, MINV (Rikscentralen för pedagogiska hjälpmedel för minoritets- och invandrarundervisningen), som svarar för information om vilka läromedel som finns på olika hemspråk och svenska, hur de kan användas och varifrån de kan köpas. SIL–MINV gör analyser av nya flyktinggruppers läromedelsbehov och behovet av material för nya utbildningar för invandrare. Man bedriver visst utvecklingsarbete, ibland i samarbete med lokala utvecklingsprojekt eller förlag, för att ta fram läromedel inom bristområden. SIL har också möjlighet att ge ekonomiskt stöd för produktion av läromedel till förlag och andra producenter såsom kommuner, länskolnämnder, invandrarföreningar som utarbetar läromedel. Kontakta SIL för närmare upplysningar om villkoren för produktionsstöd.

Läromedelsförteckningar

SIL–MINV sammanställer förteckningar över läromedel i olika hemspråk, svenska som andraspråk och vissa språkövergripande förteckningar t ex ”Textlöst material för undervisning i hemspråk och svenska som andraspråk”. Dessa förteckningar innehåller information om egentliga läroböcker, AV-material, skönlitteratur, faktaböcker och uppslagsböcker samt pedagogiskt material för läraren. Förteckningarna revideras ungefär vartannat år och beställs från SIL-lagret.

SIL har också motsvarande ansvar för läromedel för handikappade elever och elever med särskilda behov. Mycket av det material som utvecklas för sådan undervisning är användbart i invandrarundervisningen. Likaså kan de läromedelsförteckningar som presenterar material för elever med läs- och skrivsvårigheter, tal- och röstsvårigheter m fl vara av intresse. Uppgift om dessa förteckningar och material kan fås direkt från SIL.

MINV-utställningen

Samtliga invandrarläromedel som finns i förteckningarna finns också på MINV-utställningen, Sandhamnsgatan 63, Stockholm. Dessutom finns på utställningen förlagskataloger från olika länder och nyheter som ännu inte hunnit komma med i förteckningarna. Utställningen är öppen för besök hela året måndagar–torsdagar kl 12.30–16.30. Efter som utställningen besöks av ett stort antal lärare är det lämpligt att

anmäla i förväg om man avser att besöka den, i varje fall om man önskar personlig rådgivning. Särskilt viktigt är det för grupper och om man vill komma på ferietid. Till utställningen är knutna rådgivare i olika hemspråk som finns där en eftermiddag i veckan under terminstid. Dessa rådgivare tar emot besökare men kan även kontaktas per telefon.

Temadagar – Öppet hus

SIL–MINV anordnar olika slags studiedagar, kurser och konferenser kring invandrarundervisningens läromedel. Inbjudningar går ut via SIL:s kontaktpersoner för invandrarläromedel som finns i alla kommuner. (Uppgift om namn och adress kan fås på kommunens skolkontor.) Dessa studiedagar brukar samla deltagare från alla delar av landet och är fina tillfällen för lärare, som kanske saknar kolleger med samma språk i den egna kommunen, att byta erfarenheter och knyta kontakter. Uppgift om vilka program som planeras kan man även få genom MINV-utställningen och hemspråksrådgivarna.

Fem gånger per år ger SIL ut ett informationsblad, *SIL informerar*. Bladet distribueras till SIL:s kontaktpersoner och till samtliga rektorsområden.

Biblioteken

Både skolbiblioteken och kommunbiblioteken köper in litteratur på olika språk. Hur samordningen mellan skolan och folkbiblioteket är organiserad skiftar från kommun till kommun. Det är därför viktigt att lärarna som arbetar i hemspråksklasserna och de sammansatta klasserna tar reda på hur man löst frågan i den egna kommunen. Lärarna bör också ta reda på hur de kan påverka urvalet av litteratur som köps in. Det hjälpmedel som bibliotekarierna har vid sina inköp är bl a Bibliotekstjänsts sambindningslistor, där man presenterar böcker som kan köpas via Bibliotekstjänst. Sådana listor skickas ut två gånger i månaden till de bibliotek, skolor osv som abonnerar på dem. Listorna innehåller uppgifter om både utländska och svenska böcker. Vissa större bibliotek importerar själva litteratur, men även inköparna vid dessa har behov av synpunkter på vilka böcker som bör köpas in. När det gäller litteratur på svenska finns ett helt annat kunnande. Många bibliotek har särskilda barn- och ungdomsbibliotekarier, som kan hjälpa lärarna med exempelvis val av skönlitterära böcker för temastudier i olika ämnen. För elever med begränsad språkfärdighet i svenska finns en del s k lättläst litteratur. De flesta böcker som anges vara

lättlästa är avsedda för elever med svenska som förstaspråk med begränsad läsfärdighet. Uppgifter om lättläst litteratur som lämpar sig för invandrarelever kan man få i SIL-MINV-förteckningarna för svenska som andraspråk.

Läromedelscentraler och AV-centraler

Läromedelsorganisationen skiljer sig åt i olika kommuner. Ibland har man dessutom en särskild ordning för invandrarläromedlen. För klassundervisningen av invandrarelever behöver man kanske ha kontakt med både den kommunala läromedelscentralen (KLC), AV-centralen, som ibland är en regional institution, och eventuell invandrarexpedition vid den lokala skolförvaltningen. På AV-centralen bandas alla radio- och TV-program avsedda för skolan från Utbildningsradion. Dessa program kan man sedan låna kostnadsfritt för undervisningen. Alla AV-centraler har utlåningsverksamhet som även omfattar material från andra förlag än Utbildningsradion. Dessutom kan det förekomma annan verksamhet vid AV-centraler såsom egen läromedelsproduktion, tryckeriverksamhet, framställning av diabilder, inköp och distribution av läromedel i kommunen, kursverksamhet i bl a mediakunskap, utlåning och service av AV-apparat m m. Många centraler har också egna kataloger över exempelvis diaserier och filmer som finns för utlåning. Klasslärarna bör etablera kontakt med alla dessa institutioner och också framföra sina önskemål om material på både hemspråk och svenska.

Material från Utbildningsradion

Sedan 1977 har Utbildningsradion producerat material för undervisningen i svenska som andraspråk och hemspråk i grundskolan. Materialet består av radioprogram, TV-program, diabilder och trycksaker. Programmen bandas av AV-centralerna, som kostnadsfritt lånar ut kopior av samtliga skolprogram till lärarna i kommunerna. Tyvärr är inte alla skolor anslutna till någon AV-central. Lärare vid sådana skolor kan köpa program direkt från Utbildningsradions kundtjänst. Även häften och diaserier ges ut av Utbildningsradions förlag och kan beställas från Kundtjänst. För skolorna gäller F-pris (=förlagsnettopris).

För undervisningen på hemspråk finns på Utbildningsradion:

- Radioprogram, lärarhandledning
 - på turkiska, Açil susam acil 1979, 1982
 - på spanska, Asi suena 1978, 1979, 1981, 1982/83
 - på serbokroatiska, Program na srpskohrvatskom 1979
 - på grekiska. (Titeln på grekiska) 1979
 - på finska, Kuulostaa suomalaiselta 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982.

- Diaserier med ljudband
om konst, sagor och svenska traditioner, svensk kultur och natur på några hemspråk och på lätt svenska.

- Radioprogram
 - Lust att lyssna* – ljudbilder utan tal, stimulans för elevernas eget berättande
 - Sagor i världen* – kända och okända sagor från olika delar av världen på några hemspråk och lätt svenska
 - Kulturer i möte* – invandrarungdom berättar om sina liv på svenska.

- TV-program – av blandad karaktär, framför allt på finska. Lärarprogram om Lgr 80 på en rad olika hemspråk.

Information om programmen

Programkatalog

Utbildningsradions katalog över invandrarprogram innehåller information om samtliga radio- och TV-program för och om invandrare för förskolan, grundskolan och vuxenundervisningen.

Sändningsschema

Utbildningsradions sändningsschema för låg- och mellanstadiet visar terminens sändningar i radio och TV på en färgplansch. Utbudet i svenska som andraspråk och hemspråk signaleras av en viss färg.

AVIN

AVIN är Utbildningsradions programtidning för ungdomsskolan. AVIN utkommer terminsvis i två versioner, en version för låg- och mellanstadierna och en för högstadiet och gymnasieskolan. AVIN presenterar program och programserier som är nya för terminen. Där

hittar man information om programmens innehåll och inriktning var-
vad med metodiska tips och bakgrundsfakta samt uppgifter om pro-
gramnummer och sändningstid. I AVIN kan man läsa om vad som är
på gång innan uppgifterna kommit in i katalogerna.

Kundtjänst

Till Utbildningsradions kundtjänst vänder man sig för att beställa kata-
loger och annat informationsmaterial och för att få information och
upplysningar om programmen.

Var finns programmen?

AV-centralerna bandar Utbildningsradions program och lånar ut band,
kassetter och diabilder till skolorna. Samtliga program för undervis-
ningen i hemspråk och svenska som andraspråk bör lånas på långlån.
AV-centralerna kan också bända över program på kassetter och på
gamla band så att bandkopiorna kan behållas och återanvändas på
skolan.

Studiebesök och lägerskolor

För naturstudier finns många läromedel, bl a har Utbildningsradion
utarbetat material för olika åldrar även på några hemspråk. Många
kommuner har också lektionsprogram för studier av närsamhället,
lägerskoleprogram m m som kan översättas till olika hemspråk. Vissa
museer lägger upp studieprogram t ex ”Att leva på medeltiden – ett
heldagsprogram för klasser på mellanstadiet”, som länsmuseum på Got-
land erbjuder alla klasser. Vill man använda sådana program på hem-
språket, bör man kontakta museielektorn eller motsvarande som ansvar-
ar för utformningen av programmen.

Tillgången på informationsmaterial på olika språk om samhällsinsti-
tutioner t ex biblioteket, posten, konsumentinformationen osv skiftar,
men material kan finnas och då användas både som förberedelsemate-
rial för studiebesök i grupp eller om eleverna på egen hand (kanske på
svenska) ska studera dessa institutioner.

Tillgången på läromedel

Tillgången på lämpliga läromedel, både läroböcker, skönlitteratur,
AV-material och exempelvis studiebesöksprogram och informations-
material varierar för olika hemspråk. Även för den svenskspråkiga
undervisningen i hemspråksklasser och sammansatta klasser saknas

ibland läromedel. Sådana brister kan vara faktiska, dvs att material saknas helt. Det kan ibland bero på bristande information om vad som behövs och på begränsade ekonomiska möjligheter att köpa in material.

Både sammansatta klasser och hemspråksklasser har behov av läromedel på båda språken. Detta ställer krav på resurser både för materialtillgången i klassen och på centrala läromedelsresurser i form av bibliotekssamlingar, AV-material på olika språk osv. I kommuner med klassundervisning av invandrarelever behöver man därför utarbeta utvecklingsprogram för läromedelsförsörjningen och successivt bygga upp klassbibliotek med skönlitteratur, uppslagsböcker och faktaböcker och inte minst lexikon på de aktuella språken. Man behöver också se över beställningsrutinerna när det gäller inköp av AV-material och litteraturinköpen för skolbiblioteken m m.

När man väljer basläromedel för den svenskspråkiga undervisningen bör man väga in invandrarklassernas behov. Det kan finnas skäl för att välja ett visst läromedel för alla elever i exempelvis matematik om detta även finns att tillgå i en finskspråkig version, eller ett läromedel som har en språklig utformning som mer motsvarar invandrarelevernas behov, där innehållet är bättre ur interkulturell synpunkt osv.

Granskning av läromedel

Läromedel som antas som basläromedel i en kommun har granskats av SIL. Läromedel i samhällsorienterande ämnen granskas också ur objektivitetssynpunkt av statens läromedelsnämnd. Uppgifter om dessa granskningar skickas ut till alla skolor i informationskriften "SIL informerar". Även lärare i hemspråksklasser och sammansatta klasser bör vara insatta i de bestämmelser som gäller för t ex objektiviteten i läromedel, även om man inte kan ställa objektivitetskrav sedda ur svensk synvinkel på läromedel från andra länder. Läromedelsnämnden genomför också varje år vissa sk temagranskningar av läromedel. Några sådana aktuella granskningar har gällt språket i matematikböckerna (Matematikgranskning, 1987) och hur Finland presenteras i svenska basläromedel (Finlandsbilden, 1987). Granskningsrapporterna kan beställas från SIL. SIL-MINV har också utarbetat ett studiedagsprogram för granskning av de läromedel som används för undervisning om invandrarelevernas ursprungsländer i geografi, historia och samhällskunskap. Programmet finns i andra upplagan av metodhäftet "När du undervisar om invandrarelevernas ursprungsländer", 1986, som kan beställas gratis från SIL-MINV. Andra hjälpmedel för lärarnas egen granskning kan vara en utvärdering av de läromedel man använder utifrån de punkter som finns i SIL/SÖ:s interkulturella folder. (Se ovan.)

Utvecklingsarbete

I många skolor pågår lokalt utvecklingsarbete knutet till läromedel. Sådana projekt ger möjlighet att på ett konkret sätt närma sig frågor som rör undervisning, inläring, arbetsätt och arbetsformer. Projekt där lärare i hemspråksklasser och sammansatta klasser samarbetar med lärare som undervisar svenskspråkiga elever kan öka medvetenheten om behovet av ett interkulturellt synsätt i undervisningen och i valet av läromedel.

Lokala projekt kan ibland leda till utveckling av nya läromedel. I de fall sådana material är av intresse utanför den egna skolan och kommunen bör man ta kontakt med SIL–MINV, som kan ge råd vid den fortsatta planeringen och eventuellt ge ekonomiskt stöd vid utgivningen av materialet.

Aktuella adresser

Bibliotekstjänst
Box 200
221 00 LUND
Tel 046-18 00 00

SIL och SIL–MINV
Sandhamnsgatan 62
Box 27052
102 51 STOCKHOLM
Tel 08-663 13 10

SIL – Lagret
Box 8133
700 08 ÖREBRO
Tel 019-12 44 65 eller 019-13 95 79 (automatisk ordermottagning)

Utbildningsradion
Kundtjänst
115 80 STOCKHOLM
Tel 08-784 42 42

Bilaga 1

Skolöverstyrelsens författningssamling



SÖ-FS 1986:6

Utkom från trycket
den 19 februari 1986

Förordning om timplaner för hemspråksklasser och sammansatta klasser på grundskolans låg- och mellanstadier m m

1986-01-09

Regeringen föreskriver följande.¹

Allmänna föreskrifter

1 §. Hemspråksklasser och sammansatta klasser får anordnas på grundskolans låg- och mellanstadier.

Med hemspråksklass avses en klass där eleverna har ett annat gemensamt hemspråk än svenska.

Med sammansatt klass avses en klass där omkring hälften av eleverna har svenska som hemspråk och de övriga eleverna har ett annat gemensamt hemspråk.

Timplaner och föreskrifter för timplanerna

2 §. Timplanerna för hemspråksklasser och för elever med annat hemspråk än svenska i sammansatta klasser skall ha den lydelse som framgår av bilagan till denna förordning.

3 §. Undervisning i och på hemspråk anordnas i hemspråksklasser och i sammansatta klasser inom ramen för den timplanebundna undervisningen.

Undervisningen i och på svenska skall uppgå till minst 78 stadiesvecko-timmar på låg- och mellanstadierna tillsammans. För att eleverna på högstadiet skall kunna följa undervisningen huvudsakligen på svenska skall undervisningen på låg- och mellanstadierna planeras så att den sammanlagda undervisningstiden i och på svenska successivt ökar under årskurserna 1–6.

4 §. Skolstyrelsen beslutar om timplan för respektive stadium. I övrigt gäller i tillämpliga delar föreskrifterna för timplanerna i 1980 års läroplan för grundskolan.

1. Denna förordning skall kungöras i skolöverstyrelsens författningssamling (SÖ-FS).

¹ Jfr prop 1984/85:100 (bil 10, s 92–114), UbU 12, rskr 149.

SÖ-FS 1986:6 2. Förordningen träder i kraft två veckor efter den dag, då förordningen enligt uppgift på den utkom från trycket i skolöverstyrelsens författningssamling. Förordningen skall tillämpas från och med läsåret 1986/87 om inte annat följer av punkt 3. Bestämmelserna i 1 § får dock tillämpas för tid från och med läsåret 1985/86.

3. Timplaner enligt denna förordning får införas successivt årskursvis med början i årskurs 1 läsåret 1986/87. Timplanerna skall tillämpas i samtliga årskurser senast läsåret 1991/92.

På regeringens vägnar

BENGT GÖRANSSON

Eva Sjöberg

Bilaga

SÖ-FS 1986:6

Ämne	Antal stadiveckotimmar		
	Lågstadiet	Mellanstadiet	Låg- och mellanstadierna sammanlagt
Bild		4–6	
Engelska	0–2	10	
Hemkunskap		0–1	
Hemspråk			högst 40 ¹
Idrott	6	6–9	
Matematik	13	15	
Musik	3–4	3–5	
Orienteringsämnen	11–18	15–21	
Slöjd	2	6–9	
Svenska			lägst 30 ²
Summa	74³	102^{3 4}	

¹ Högst 40 stadiveckotimmar sammanlagt för båda stadierna. På respektive stadium skall det antal timmar som fastställs ingå i det totala antalet stadiveckotimmar för stadiet.

² Lägst 30 stadiveckotimmar sammanlagt för båda stadierna. På respektive stadium skall det antal timmar som fastställs ingå i det totala antalet stadiveckotimmar för stadiet.

³ Undervisning i och på svenska skall uppgå till minst 78 stadiveckotimmar på låg- och mellanstadierna tillsammans. Undervisningen skall planeras så att den sammanlagda undervisningstiden i och på svenska successivt ökar under årskurserna 1–6.

⁴ Utöver den verksamhet som skall äga rum enligt timplanen skall på mellanstadiet förekomma fria aktiviteter motsvarande två stadiveckotimmar. Sådan verksamhet får bedrivas på svenska eller hemspråket och inräknas inte i det antal timmar som anges i punkt 3.

Bilaga 2

Skolöverstyrelsens författningssamling



SÖ-FS 1986:7

Utkom från trycket
den 19 februari 1986

Förordning om pedagogisk utvecklingsverksamhet för finskspråkiga elever

1986-01-09

Regeringen föreskriver följande.¹

Inledande föreskrifter

1 §. Pedagogisk utvecklingsverksamhet för finskspråkiga elever, vilken även får omfatta försöksverksamhet med tvåspråkig undervisning på högstadiet, får bedrivas i de kommuner som regeringen beslutar.

2 §. Skolöverstyrelsen beslutar om de närmare villkoren för och omfattningen av utvecklingsverksamheten.

Timplaner

3 §. Skolöverstyrelsen skall fastställa timplan för respektive utvecklingsverksamhet. Skolöverstyrelsen får härvid jämka timplanen för högstadiet och timplanerna för hemspråksklasser och sammansatta klasser på låg- och mellanstadierna. En utgångspunkt skall vara att kraven på färdigheter i svenska inte får sättas lägre än vad som i övrigt gäller för invandrarbarns undervisning. Vad gäller den tvåspråkiga försöksverksamheten på högstadiet skall undervisning på svenska förekomma i samtliga ämnen i timplanen med undantag för hemspråk. Jämkning av timplanen får inte ske vad gäller undervisning i ämnet svenska.

Särskilt statsbidrag för verksamheten

4 §. Skolöverstyrelsen beslutar om särskilt statsbidrag för kostnader för genomförande av pedagogisk utvecklingsverksamhet till de kommuner i vilka det enligt beslut av regeringen får bedrivas sådan verksamhet.

5 §. Skolöverstyrelsens beslut om fördelning av medel till pedagogisk utvecklingsverksamhet får inte överklagas.

¹ Jfr prop 1984/85:100 (bil 10, s 103–105), UbU 12, rskr 149.

SÖ-FS 1986:7 Övrigt

6 §. Den pedagogiska utvecklingsverksamheten skall utvärderas på det sätt skolöverstyrelsen bestämmer. Skolöverstyrelsen skall redovisa erfarenheterna till regeringen. Vid utvärderingen skall beaktas vad som anförts i prop 1984/85:100, bil 10, s 104. En första redovisning bör ske senast den 1 september 1989.

7 §. Skolöverstyrelsen skall meddela de föreskrifter som behövs för verkställigheten av denna förordning.

Denna förordning skall kungöras i skolöverstyrelsens författningssamling (SÖ-FS).

Förordningen träder i kraft två veckor efter den dag, då förordningen enligt uppgift på den utkom från trycket i skolöverstyrelsens författningssamling. Bestämmelserna får dock tillämpas för tid från och med den 1 juli 1985.

På regeringens vägnar

BENGT GÖRANSSON

Eva Sjöberg

Litteratur

Referenslitteratur till kapitel 8

(Tvåspråkighet och språkinläring)

- Arnberg
1988 **Så blir barn tvåspråkiga.** Vägledning och råd under förskoleåldern. Wahlström & Widstrand.
- Boyd
1989 Den andra generationens språkliga situation. I: Yngve Lithman (red), **Nybyggarna i Sverige. Invandring och andrageneration.** Carlsson Bokförlag, Helsingborg.
- Cummins/Swain
1986 **Biligualism in Education.** Longman, London & New York.
- Mella/Gumucio
1987 Funktionell tvåspråkighet bland latinamerikanska barn i Sverige. I: Erling Wande m fl (red), **Aspects of Multilingualism. Proceedings from the fourth Nordic Symposium on Bilingualism, 1984. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Multiethnica Upsaliensia 2.** Uppsala. Almqvist & Wiksell International i distribution.
- Natchev/Sirén
1986 **Modersmål, fadersmål, hemspråk? Föräldrars språkplaner 1985.** Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Box 34103, 100 26 Stockholm.
- Skutnabb-Kangas
1981 **Tvåspråkighet.** Liber Läromedel, Lund.
- Viberg
1987 **Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv.** Natur & Kultur, Stockholm.

Referenslitteratur till kapitel 11

(Engelskundervisningen och invandrareleverna)

- Andersson
1987 **Språktypologi och språkläktskap.** Skriptor.
- Balke-Aurell/Lindblad
1982 **Invandrareleverna och språken. Slutrapport från projektet Invandrareleverna och engelskan.** Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.
- Holmegaard
1985 **Samlat språkprogram för invandrarelever. Rapport från försöksverksamhet vid Katrine-lundsgymnasiet i Göteborg.** SPRINS-gruppen, Göteborgs universitet.
- Hughes/Markkanen
1975 **Some difficulties in English grammar for Finnish speakers.** Fortbildningsavdelningen, Lärarhögskolan i Uppsala.
- Lindblad/Lindblad
1981 **Tredjespråksproblemet. Engelska som skol-språk för två- och flerspråkiga elever i grundskolan. En enkätredovisning.** Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.
- Malmberg
1985 **Engelska.** Liber Utbildningsförlaget. Stockholm.
- Ohlander
1980–81 ”Vad är praktisk grammatik? Några tankar om grammatik och grammatikundervisning i invandrarperspektiv.” Del I–II, **Moder-na språk LXXIV–LXXV**, s 321–337 resp s 1–13.
- Ohlander
1985 ”Om ’svenska’ och ’osvenska’ fel – invand-rareleverna och undervisningen i främmande språk.” **LMS-Lingua** (4), s 186–192.
- Swan/Smith
1987 **Learner English.** A teacher’s guide to interfe-rence and other problems. Cambridge Uni-versity Press.

Övrig litteratur

- | | |
|---|--|
| Anward
1983 | Språkbruk och språkutveckling i skolan. Liber. |
| Beijer/Engman/
Johansson
1985 | Våra barn och språken (videogram, föräldrahäfte och studiehandledning). Riksförbundet Hem och Skola. |
| Beijer/Larsson
1983 | Våra barn och skolan. Skolöverstyrelsen och Riksförbundet Hem och Skola. |
| Bergman
1983 | Fostran till tolerans? Etniska relationer i skolan. Diskrimineringsutredningen. Liber. |
| Borgström
1985 | När du undervisar om invandrarelevernas ursprungsländer. SIL. |
| Bruun
1983 | Det gör vi i förskolan. Socialstyrelsen och Utbildningsförlaget. |
| Christiansson
1983 | En kontrastiv beskrivning av turkiskans uttal och grammatik. SPRINS-rapport 20. Göteborgs universitet. |
| Dahl (red)
1982 | Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige. Söderberg, i Svar på tal. Serien Skola i utveckling. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget. |
| Dominković
1987 | Läsutveckling. Socialstyrelsen och Utbildningsförlaget. |
| Flising
1984 | Barns utveckling. En social process. Socialstyrelsen och Utbildningsförlaget. |
| Gustafsson/Lindkvist/
Böhm
1987 | Barn i krig. Verbum Gothia. |
| Gustafsson/Lindkvist/
Nordenstam/Nordström
1987 | Flyktingbarn i Lycksele. En undersökning av 30 barn och deras familjer. Kan rekvireras från distributionscentralen på Skolöverstyrelsen. |

- Hyltenstam
1979 **Svenska i invandrarperspektiv.** Liber Läromedel.
- Hyltenstam
1981 **Språkmöte.** Liber Läromedel.
- Johansson
1985 **Elevernas eller skolans kultur och samhälle?** Sammanfattning av ett projekt i norra Norrbotten. Umeå universitet.
- Källström
1982 **En kontrastiv beskrivning av finskans uttal och grammatik.** SPRINS-rapport 15. Göteborgs universitet.
- Lgr 80 **Läroplan för grundskolan, Lgr 80.** SÖ:s publikation Läroplaner 1980:1–3. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 **Läsa. Grundläggande språkliga färdigheter.** SÖ:s publikation Läroplaner 1986:12. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 **Skriva. Grundläggande språkliga färdigheter.** SÖ:s publikation Läroplaner 1983:3. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 **Svenska som andraspråk – Grundläggande färdigheter.** SÖ:s publikation Läroplaner 1985:4. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 **Svenska som andraspråk – Fördjupade studier.** SÖ:s publikation Läroplaner 1987:104. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 **Tala. Grundläggande språkliga färdigheter.** SÖ:s publikation Läroplaner 1985:3. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

- Lgr 80 **Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet.** SÖ:s publikation Läroplaner 1985:15. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Leimar 1975 **Läsning på talets grund.** Liber.
- Lindberg 1985 **Språket i läromedel.** Att förstå vad man läser. Skolöverstyrelsen.
- Löfgren 1984 **Invandrarungdomar i skolan och på arbetsmarknaden.** Lunds universitet.
- Löfgren/
Ericsson 1982 **Undervisningsmodeller för barn med annat hemspråk än svenska.** Lunds universitet.
- Magnusson 1985 **SVAN-proven.** Diagnostiska prov i svenska som andraspråk för grundskolan – en enkätredovisning. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Nauclet/Welin/Ögren 1988 **Kultur- och språkmöten.** Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan. Utbildningsförlaget.
- Ohlsson 1986 **Kulturkunskap i förändring.** Kultursynen i svenska geografiböcker 1870–1985. Liber.
- Tingbjörn 1985 **Barnen, föräldrarna och språken.** Riksförbundet Hem och Skola.
- Tingbjörn 1981 **Kontrastiv minigrammatik.** (I: Svenska i invandrarperspektiv, utg. av K Hyltenstam, Liber.)
- Tingbjörn/
Andersson 1981 **Invandrarbarnen och tvåspråkigheten.** Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Vang 1983 **Allt hänger ihop.** Serien Skola i utveckling. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

- 1983 **Samarbete kring syo för invandrarelever.** Skolöverstyrelsen.
- 1984 **Studiehandledning på hemspråk.** Ett service-material för grundskolan och gymnasieskolan. Skolöverstyrelsen.
- 1985 **Svenska på gång i historien.** Utbildningsradion.
- 1984–85 **Svenska på gång runt Sverige.** Utbildningsradion.
- 1986 **Svenska som andraspråk. Vägar till svenska.** Stockholms skolförvaltning.
- 1986 **Svenska som andraspråk – för lärare.** Utbildningsradion.
- 1979 **Tvåspråkighet.** Föredrag vid det andra Nordiska tvåspråkighets symposiet. Akademilitteratur.
- 1980 **Undervisning i finska.** Servicematerial för grundskolan. Skolöverstyrelsen.
- 1980 **Suomen kieli.** Peruskoulu. Kouluylhallitus. (Ovanstående servicematerial på finska.) Skolöverstyrelsen.

Läromedelsförteckningar på olika hemspråk och svenska som andraspråk. (Cirka 20 förteckningar revideras vartannat eller vart tredje år.) SIL.





Hemspråksklasser och sammansatta klasser

Kommentarmaterialet behandlar elevernas undervisning i hemspråksklass och sammansatt klass och deras fortsatta undervisning på högsta-diet.

Övergripande mål för undervisningen i dessa klasser är

- att främja aktiv tvåspråkighet
- att tillämpa ett interkulturellt synsätt.

Materialet inleds med några aspekter på elevernas undervisning och på samarbetet mellan hem och skola. Vidare betonas skolledningens roll och vikten av ett gott samarbete på skolan.

Konkreta exempel från olika skolor visar hur man kan undervisa i och på två språk för att främja en aktiv tvåspråkighet.

I materialet ingår också ett kapitel *Tvåspråkighet och språkinlärning*, som bl a tar upp begrepp som: Vad innebär aktiv tvåspråkighet? Olika sätt att bli tvåspråkig och Hur går språkinlärningen till? samt ett kapitel *Engelskundervisningen och invandrareleverna*. Ett avslutande kapitel behandlar olika slags läromedel och deras användning.

ISBN 91-40-71743-7

UTBILDNINGSFÖRLAGET

