



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Att leva med flera språk i skolan - en studie i modersmålsundervisningens betydelse för språkutvecklingen

María Edegran

LAU350

Handledare: Katharina Vajta

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: HT06-1350-4

Abstrakt

Examinationsnivå: Examensarbete 10 poäng

Titel: Att leva med flera språk i skolan - en studie i modersmålsundervisningens betydelse för språkutvecklingen

Författare: María Edegran

Termin och år: Hösterminen 2006

Institution: Institutionen för romanska språk

Handledare: Katharina Vajta

Rapportnummer: HT06-1350-4

Nyckelord: Tvåspråkighet, modersmål, identitet, andraspråk, språkutveckling

Problem

Modersmålsundervisningens betydelse för språkutvecklingen, och hur lärare och elever upplever densamma.

Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med det här examensarbetet är att undersöka hur tvåspråkighet upplevs i skolan ur lärarnas och elevernas perspektiv. Underordnat huvudsyftet har det även undersökts hur elever med annat modersmål än svenska använder sin tvåspråkighet vid inlärnin g av andra språk och eventuellt ett tredje språk.

Metod

Arbetet är uppbyggt i två delar. Den första är en litteraturgenomgång som beskriver tvåspråkighet på ett generellt sätt och den andra är en kvalitativ empirisk undersökning baserad på intervjuer och enkäter.

Resultat

Både resultaten från litteraturen och den empiriska undersökningen visade att elever upplever det som positivt att ha tillgång till två språk. Det ger dem en bredare språklig bas som aktivt utnyttjas vid inlärnin g av modersmål, andraspråk och eventuella tredjespråk. Lärarna ser det hela ur ett annat perspektiv, men noterar att en tvåspråkig elev har ett större referenssystem att ta till vid inlärnin g. Det noteras dock att det är en merinsats, i den meningen att om eleven inte når god språknivå, så kan det verka hämmande vid inlärnin g av alla ämnen. För skolans och lärarkårens del, kan man säga att samarbetet mellan hemspråkslärare och vanliga språklärare bör bli mer omfattande, samt att skolan bör tänka på att integration av hemspråksundervisningen vid schemaläggning, och inte låta denna undervisning ligga sist på dagen.

Förord

Som blivande språklärare har det varit mycket givande och intressant för mig att få en inblick i tvåspråkighet. Det är mycket fundamentalt för mig att komma lite närmare tvåspråkighetens värld för att arbeta i det mångkulturella klassrummet.

Jag vill tacka mina informanter. Utan deras medverkan hade arbetet inte kunnat genomföras. Jag vill även tacka min handledare Katharina Vajta för god handledning och hjälp. Ett speciellt tack till min familj för deras helhjärtade stöd.

Too many people
overvalue
what they are not
and undervalue
what they are

Malcolm Forbes

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
1.1.Syfte och problemformulering	1
2. Teoretisk bakgrund	1
2.1. Definitioner av tvåspråkighet	1
2.2. Definitioner av modersmål	3
2.3. Modersmål	4
2.3.1. Historik	4
2.3.2. Modersmålets betydelse: Är det viktigt med modersmålsundervisning?	5
2.3.3. Modersmålsundervisning som stöd för modersmålsutveckling	6
2.3.4. Modersmål som stöd för inläring av svenska	6
2.3.5. Problem med modersmål	7
2.4. Tvåspråkighet	8
2.4.1. Inläring av två språk: simultan och successiv tvåspråkighet	8
2.4.2. Olika typer av tvåspråkighet	9
2.4.3. Olika språkfenomen hos tvåspråkiga personer	10
2.4.4. För- och nackdelar med tvåspråkighet	11
2.4.5. Språk och identitet	13
2.4.6. Att lära sig främmande språk	13
2.4.7. Tvåspråkighet i skolan	15
3. Redovisning av den empiriska studien	16
3.1. Metod	16
3.2. Urval	16
3.3. Avgränsningar	16
3.4. Intervjuer och elevenkäter	17
3.5. Resultatredovisning av lärarintervjuerna	17
3.5.1. Presentation av de intervjuade lärarna	18
3.5.2. Resultat av lärarintervjuer	18
3.6. Resultatredovisning av elevintervjuer	22
3.6.1. Presentation av de intervjuade eleverna	22
3.6.2. Resultat av elevintervjuer	22
3.7. Resultatredovisning av elevenkäter	25
3.7.1. Resultat av elevenkäter	25
3.8. Observationer	27
4. Diskussion	30
5. Avslutning	32
6. Referenslitteratur	34
7. Bilagor	36
7.1. Bilaga 1	36
7.2. Bilaga 2	38

1. Inledning

Vi lever i ett mångkulturellt samhälle där vi, individerna, oavsett vårt ursprung och vår identitet, har något gemensamt. Detta gemensamma är att alla har ett språk. Språket definierar vår identitet, historia och traditioner. Språket kan förhoppningsvis ge oss en känsla av trygghet och samhörighet med andra som talar samma språk och har en gemensam kultur. Men den här tryggheten kan försvinna när man av olika orsaker måste flytta till ett annat land där man måste ha kontakt med människor som tillhör en annan kultur. Därför är debatten kring modersmålsundervisningen av intresse för personer med utländsk härkomst.

Denna debatt kring modersmålsundervisningen visar på delade åsikter. En del säger att modersmålsundervisning kan ge bättre språkkunskaper. Enligt dem stödjer modersmålsundervisningen språkutvecklingen av svenska och även utvecklingen av ytterligare språk, eftersom den ger djupgående och allmängiltiga språkkunskaper, inte specifikt bundna till ett visst språk. Andra tycker att modersmålsundervisningen är föräldrarnas önskan och inte barnens vilja. Den, modersmålsundervisningen, kan betraktas som något negativt som leder till att förminska och försämra svenskkunskaperna.

1.1. Syfte och problemformulering

Huvudsyftet med mitt examensarbete är att undersöka hur tvåspråkighet upplevs i skolan ur lärarnas och elevernas perspektiv. Underordnat huvudsyftet har jag även undersökt hur elever med annat modersmål än svenska utnyttjar sin tvåspråkighet när de lär sig ett andra språk och eventuellt ett tredje språk.

De frågor jag söker svar på är följande:

- Vilken betydelse har modersmålundervisningen för tvåspråkiga elever, enligt lärarna och eleverna?
- Påverkas elevernas trygghet i modersmålet andraspråksutveckling och inläring av ytterligare språk?
- Vilket språk använder tvåspråkiga elever sig mest av vid inläring av det tredje språket?

2. Teoretisk bakgrund

2.1 Definitioner av tvåspråkighet

Begreppet tvåspråkighet är problematiskt på många sätt. Inom forskningsområdet, enligt Skutnabb-Kangas, kan man hitta ett stort urval av olika uppfattningar om tvåspråkighet som är självsvåldiga p.g.a. att forskarna ibland har definierat begreppet implicit eller har gjort omotiverade generaliseringar kring begreppet (Skutnabb-Kangas, 1981, s 83-84). Enligt Romaine är ett av problemen inom tvåspråkighetsforskning att begreppet har blivit uppfattat ur ett enspråkigt perspektiv (Romaine, 1989, s 6). Enligt detta observerar man att tvåspråkighet uppenbarligen inte är något entydigt begrepp.

Uppfattningen om tvåspråkighet har varierat enormt mellan språkforskare i olika tider. En av de huvudsakliga frågeställningarna kring temat är att veta vilka faktorer eller kriterier som är avgörande för att någon ska bli betraktad som tvåspråkig. Enligt Bloomfields kriterium skulle en tvåspråkig person ha "native-like control of two languages" (Bloomfield, 1933 i Romaine, 1995, s 11). Enligt denna stränga definition betraktas en person som tvåspråkig om hon har modersmålbehärskning av två språk. Oestricher definierar ännu strängare tvåspråkighet som "total behärskning av två olika språk utan interferens mellan de två lingvistiska processerna" (Oestricher, 1974 i Cummins & Swain, 1986, s. 7).

Däremot och på ett kontrasterande sätt finns det en del av forskarkåren som definierar termen mindre exkluderande och radikalt än Bloomfield och Oestricher, bl.a. Haugen som påpekar att tvåspråkighet börjar när talaren kan producera fullständiga meningsfulla yttranden på det andra språket (Haugen, 1953 i Romaine, 1995, s 11). Diebold, dock, definierar tvåspråkighet som "incipient bilingualism" vilket kännetecknas som "det första initialstadiet av tvåspråkighet då man förstår det främmande språket utan att själv ännu kunna tala det" (Diebold, 1964 i Skutnabb-Kangas, 1981, s 85). Men enligt Macnamara är det tillräckligt att någon har en viss förmåga att använda någon av kommunikationsformerna (lyssna, tala, läsa och skriva) på det andra språket (Macnamara, 1967 i Cummins & Swain, 1986, s. 7). Det är märkbart att dessa definitioner tar fasta på "kompetens" d.v.s. på färdighetsnivå och behärskning, vilket innebär att det är möjligt, som Einarsson påpekar, att uppfatta "många olika grader av tvåspråkighet mellan dessa" (Einarsson, 2004, s. 88).

Det är omöjligt att entydigt definiera tvåspråkighet. Definitionen kan variera beroende dels på varje enskild individ därför att alla inte har samma förutsättningar för att bli tvåspråkiga och dels på, som Skutnabb-Kangas påpekar, vad man använder definitioner till (Skutnabb-Kangas, 1981, s 93). Skutnabb-Kangas menar att definitionen kan variera beroende på vilken aspekt av tvåspråkighet man väljer att ta fasta på därför föreslår hon ett antal huvudgrupper som ansluter till definitioner av begreppet modersmål och olika grader av tvåspråkighet. Dessa huvudgrupper grundas på kriterierna *ursprung*, *kompetens*, *funktion* och *attityder* (Skutnabb-Kangas, 1981, s 94).

Ursprungskriteriet betonar att en person är tvåspråkig om hon har lärt sig eller har använt två språk parallellt i familjen redan från början.

Kompetenskriteriet baseras på vilken färdighetsnivå eller behärskning de båda språken har hos individen. Enligt detta kriterium är en person tvåspråkig om hon behärskar två språk lika bra som en infödd. En person är också tvåspråkig om hon kan producera kompletta uttalanden på det andra språket, om han har någon kunskap av det andra språkets grammatiska struktur eller bara om den har kommit i kontakt med ett annat språk.

Funktionskriteriet baseras på vilken funktion de båda språken har för individen. Enligt detta kriterium en person är tvåspråkig om hon använder två språk i de flesta situationer där det ena och/eller det andra språket, beroende på vilket som behövs. En liknande definition, som betecknas som *social definition*, formuleras av Weinreich: "De som regelbundet använder två olika språk är att betrakta som tvåspråkiga." Dessa personer använder språken i olika *domäner* d.v.s. hemmet, skolan, kyrkan o.s.v. (Weinreich, 1953 i Einarsson, 2004, s. 89).

Attitydkriteriet betonar att en person är tvåspråkig enligt sin egen bedömning d.v.s. om den själv anser sig tvåspråkig med två språk eller två kulturer. Man kan också, enligt

attitydkriteriet, utgå från hur en person identifieras av andra som talare av två språk, som infödd eller inte.

Mackey, som inte betraktar tvåspråkighet som ett språkfenomen utan som ett fenomen av språkanvändning (Mackey 1968 i Romaine, 1989, s. 8), föreslår också fyra kriterier eller kännetecken som är nödvändiga för att definiera begreppet tvåspråkighet. Dessa kriterier är *grader*, *funktion*, *växling* och *interferens*. Grader av tvåspråkighet fokuserar på färdigheter. Funktion, som redan nämnts, fokuserar på hur individen använder två olika språk. Växling handlar om hur individen växlar mellan två olika språk. Interferens handlar om ifall individen kan separera två olika språk, eller om de fusioneras (Mackey, 1967 i Romaine, 1989, s. 12).

Vi har observerat att det finns ett stort definitionsspektrum av tvåspråkighet och det är omöjligt att presentera alla dessa i detta arbete. Vi har också observerat att man använder ofta definitionen beroende på i vilket sammanhang eller område man har funderat på att använda den. Det är viktigt, enligt Skutnabb-Kangas, att beakta att det inte finns någon för alla ändamål passande definition. Det kan finnas möjlighet att man försöker kombinera olika definitioner, vilket gör att definitionen blir mer komplicerad (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 93). Det är därför hon sätter ihop olika kännetecken för att bilda sin egen definition:

Tvåspråkig är den som har en möjlighet att fungera på två (eller flera; flerspråkig) språk, antingen i enspråkiga eller tvåspråkiga samfund i enlighet med de sociokulturella krav på en individs kommunikativa och kognitiva kompetens som dessa samfund och individen själv ställer, på samma nivå som infödda talare, samt en möjlighet att identifiera sig positivt med båda (eller alla) språkgrupperna (och kulturerna) eller delar av dem. (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 93)

Hon betraktar tvåspråkighet från olika vinklar, som kompetens, funktion, attityder i stället för att beakta problemet endast från en synpunkt.

2.2 Definitioner av modersmål

Samma definitionsproblem stöter man på när man försöker avgränsa begreppet modersmål. Uppfattningen om modersmål har också varierat mycket mellan språkforskare i olika tider. Termen *modersmål* (eng. mother tongue) har, enligt Romaine, ofta blivit använd av lingvister på ett tekniskt sätt för att beskriva en individs först inlärd, eller primära, språk. Lieberson påpekar att modersmål är språket som normalt används i individens hem under den tidiga tonårstiden, men det är inte nödvändigt att det används under senare tid i livet (Lieberson, 1969 i Romaine, 1989 s. 19).

Enligt de populära kriterierna är modersmålet ”det språk som man tänker på, det språk som man drömmer på och det språk som man räknar på” (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 23). En annan populär uppfattning är att man definierar modersmål som det språk som modern talar (Romaine, 1989, s. 19).

Alla dessa definitioner visar tydligt att det inte finns något entydigt sätt att definiera begreppet modersmål. Skutnabb-Kangas (1981) definierar modersmål efter samma fyra kriterier som tvåspråkighet d.v.s. *ursprung*, *kompetens*, *funktion* och *attityder*. Enligt dessa kriterier är modersmålet alltså det språk som man antingen har lärt sig först, behärskar bäst, använder mest eller identifierar sig med och identifieras av andra som infödd talare av (Skutnabb-Kangas, 1981 s. 26). Kriterierna, utom ursprungskriteriet, kan variera i stort sett beroende dels på vilket vetenskapligt område man tillhör och dels beroende på olika individers

språkanvändning i olika moment (Skuttnab-Kangas, 1981 s. 25-26). Det kan också variera, enligt Tarja Laaksonen, p.g.a. att kompetens- och funktionskriterierna ofta associeras med begreppet "dominant språk"; det språk som en individ använder mest, vilket innebär att definitionen av modersmål och dominant språk är variabel. Den är beroende på individens erfarenheter (Laaksonen, 1999, s. 26).

2.3 Modersmål

2.3.1. Historik

Det faktum att det fanns andra elever med annat modersmål än svenska dyker upp i offentliga dokument först under senare delen av 1960-talet. I Lgr 62 nämns att "finska elever kunde välja finska som tillvalsämne i årskurserna 7 och 8" (Hyltenstam & Toumela, 1996, s.44). På 1960-talet började man att ta hänsyn till invandrarelevs behov av språkutveckling inom det egna modersmålet. Följden blev att dessa elever samt svenska barn som har gått i utländska skolor fick stödundervisning i svenska som andraspråk och studiehandledning på elevernas modersmål (tidigare benämnt hemspråk). Från 1968 kunde invandrarelever få modersmålsundervisning såvida kommunerna frivilligt ordnade det (Hyltenstam & Toumela, 1996, s.44).

I Lgr 69 och i samband med skolstyrelsernas anordning av stödundervisning, föreslogs att kommunerna bl. a. skulle beräkna antalet skolpliktiga elever med annat modersmål än svenska, att de skulle ta hänsyn till dessa elevers behov av stödundervisning på svenska och modersmålsundervisning, att de skulle meddela föräldrarna om olika möjligheter till undervisning och motivet för denna för att slutligen beräkna antalet elever som var intresserade av att få undervisning (Hyltenstam & Toumela, 1996, s.45).

I juli 1977 ägde hemspråksreformen rum, då kommunerna blev skyldiga att anordna modersmålsundervisning för eleverna. Fram till 1985 var det ett krav för att delta i modersmålsundervisning att elevers modersmål "utgjorde ett levande inslag i hemmet" (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 45/46). En orsak som sannolikt påskyndade denna hemspråksreform var 1977 års EU-direktiv rörande utbildning av barn till invandrad arbetskraft för att stärka modersmålsundervisning och invandrares kultur (Brussels 77/486/EEC i Romaine, 1989, s. 20). Sverige ville inte vara sämre än EU:s medlemsländer. Enligt Cromdal & Evaldsson berodde denna hemspråksreform på två principiella motiv. Å ena sidan med syfte att stärka etnisk och kulturell identitet. Å andra sidan med syfte att stärka språkutveckling för invandrarelever. Dessa två motiv kom att spela en viktig roll i den svenska integrationsdebatten om flerspråkiga elevers språkkunskaper (Cromdal & Evaldsson, 2003, s. 16).

Under 90-talet får kommunerna statsbidrag och självständighet att bestämma hur mycket av dessa resurser som skulle satsas på modersmålsundervisning (Hyltenstam & Toumela, 1996, s.47). Det är också under denna period som Lpo 91 och Lp 94 införs, där det betonas vikten av att elever med annat modersmål än svenska lär sig att behärska svenska för att kunna nå framgång i skolarbetet. I juli 2000 finns i Sverige en kursplan med uppdelning i olika ämnen, bl. a. modersmål och svenska som andra språk (Cromdal & Evaldsson, 2003, s. 17).

2.3.2. Modersmålets betydelse : Är det viktigt med modersmålsundervisning?

Den mesta forskningen om tvåspråkighet fokuserar på modersmålsundervisningens organisation i skolan, enligt Cromdal & Evaldsson, och resonerar inte kring behovet av densamma. Det är därför viktigt att gå igenom olika argument inom tvåspråkighetsforskning som motiverar behovet av modersmål (Cromdal & Evaldsson, 2003, s. 18).

Hyltenstam & Toumela (1996) hävdar att det åtminstone finns tre olika sätt att argumentera för behovet av modersmålsundervisning. Ett av dessa är att beakta argumenten i motivet som påverkade att modersmålsreformen (tidigare nämns som hemspråkreform) från 1977 genomfördes. Detta sätt betyder, som redan berörts i föregående avsnitt, att de huvudsakliga motiven som låg bakom att modersmålsreformen från 1977 genomfördes var att man ville betona modersmålets vikt för individens språkutveckling och etniska kulturella identitet. Betoning på etnisk identitet innebär, enligt Hyltenstam & Toumela, att man vill lyfta fram två demokratiska mål, nämligen "jämlighet" och "valfrihet". "Jämlighet" för att invandrare och svenskar har samma rättigheter i svenska samhället. För att invandrares integration ska möjliggöras måste de behärska svenska. Kulturell "valfrihet" innebär att invandrare får bestämma frivilligt till vilken grad de vill medverka i svensk kultur såväl som i vilken grad de vill bevara sin egen kultur. För att möjliggöra valfrihet är det nödvändigt att samhället kan stärka inläringen både av modersmål och av svenska (Hyltestam & Toumela, 1996, s. 30). Betoning på språkutveckling innebär att man ville ändra syn på tvåspråkighet för att inte bara betrakta tvåspråkighet som ett problem utan även som förmåga att utveckla två språk (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 30-31).

Ett annat sätt är att beakta språkutveckling utifrån enskilda individers eller familjers perspektiv. Det innebär att det för många individer och familjer i ett mångkulturellt samhälle finns ett behov av att kunna minst landets språk och sitt ursprungslands språk. Detta för att kunna fungera socialt, och eventuellt även yrkesmässigt, med hela sin omgivning. Detta kan tyckas vara enbart för individens skull, men med den ökande rörlighet som ett modernt samhälle uppvisar, så är denna typ av kunskap säkerligen också till nytta för samhället i stort. Det är dock viktigt att komma ihåg att svaga och grunda språkkunskaper, särskilt hos unga, kan kamoufleras av ett utvecklat "ytflyt" (se avsnitt 2.3.4.) (Hyltenstam & Toumela, 1996 s. 33 ff, fallet Gustav). Det är därför av vikt att språkundervisning även fokuserar på komplicerade begrepp och ord, samt deras korrekta användning. Detta görs bäst väl organiserat, inte genom ytliga sociala kontakter.

Det tredje sättet innebär att man genom det internationella forskningsunderlaget vill visa att modersmålsundervisning spelar en viktig roll inte bara för utveckling av modersmålet utan också för utveckling av svenska som andraspråk (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 36).

En annan argumentation för behovet av modersmålsundervisning finns i ett dokument av UNESCO (1953):

On educational grounds we recommend that use of "mother tongue" be extended to as a late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin their schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible (UNESCO 1953, i Romaine, 1989,1985, s. 20)

Grundtanken med denna rekommendation är att elever inte kan uppnå kunskap genom ett språk som de inte förstår. Den ansluter, enligt Hyltenstam & Toumela, till "moderna pedagogiska grundprinciper" d.v.s. att undervisning bör genomföras från det bekanta till det främmande och baseras framför allt på alla färdigheterna som personen redan har. Detta skulle utveckla elevers inläring av nya ämnen, tills de behärskade andra språket lika bra som infödda barn. Den här inlärningsperioden skulle kunna ta fem till sju år (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 31 och 42).

2.3.3. Modersmålsundervisning som stöd för modersmålsutveckling

Siguán & Mackey påpekar att inläring av talspråk i barndomen är en iakttagbar och reguljär process därför att varje barn lär sig, oavsett vilket språk det handlar om, prata genom samma process, i samma faser och i samma ålder (Siguán & Mackey, 1987, s. 73).

Hyltenstam & Toumela presenterar en viktig aspekt på inläring av modersmål genom att analysera språkutveckling i normala majoritetssammanhang. Den är att fundamentala delar av modersmålet lärs in innan barn börjar skolan, vilket innebär att de talar flytande och kan det mesta av språkets grammatik och uttal. Denna språkkunskap har de lärt sig instinktivt i samspel med föräldrarna och alla som talar språket i deras omgivning. Detta kallas för "infödd behärskning av språket" och omfattar för barn "språkets bas" (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 38).

I denna fas, när barn är 2-3 år gamla, börjar de, enligt Siguán & Mackey, en kognitiv utveckling och skapa nya lingvistiska funktioner, vilket innebär att språket inte bara är en form av kommunikation utan även en form av verklighetsbeskrivning och organisation. Med andra ord ett tankeverktyg (Siguán & Mackey, 1987, s. 74).

Under skolåren är språkinläringen mest en fråga om att lära sig nya ord och uttryck. Detta betyder att barn utvecklar det som kallas för "språkutbyggnad". Denna fas i utvecklingen är mycket viktig därför att språket utvecklas mer och mer på alla sätt. Det är inte bara i skolan som språkets utbyggnad utvecklas utan även i individens vardagsliv (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 38).

Om barn har svårigheter med språkets grunder och utbyggnad kan det, enligt Hyltenstam & Toumela, bero på två anledningar. Å ena sidan att de inte får tillräcklig stimulans p.g.a. att föräldrarna inte använder språket med barnet. Å andra sidan p.g.a. att invandrabarn inte har haft möjlighet till undervisning i eller på modersmål (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 39).

I denna fas är det synligt att det inte bara är viktigt med kommunikation utan också skolans målsättningar. Skolan ska i sin undervisning i modersmål sträva efter att skapa deskriptiv förmåga, d.v.s. att eleverna använder språket beskrivande, målande och reflekterande. Eleverna använder med andra ord de verbala verktygen med speciell betoning på läs och skrivförmåga samt olika metoder i skrivprocessen (Siguán & Mackey, 1987, s. 74).

2.3.4. Modersmål som stöd för inläring av svenska

I grundskolans kursplan (Kursplaner för grundskolan, 1996, Utbildningsdepartementet) i modersmål belyses bl.a. att lärande är starkt förknippat med modersmål och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära också svenska. Det är tydligt att ett av de huvudsakliga målen som invandrarelever bör uppnå är att stärka svenskkunskaperna. Men

inlärning av svenskan, d.v.s. andraspråket, främjas om barnet har en god och komplett utveckling av sitt förstaspråk. Barnet, i en normal utveckling, kan lyckas nå språkliga och begreppsliga nivåer effektiva för kommunikation och det egna tänkandet (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 110).

Svårigheterna i inlärning av andraspråk kan uppstå på olika stadier om de nya begreppen och ordformerna inte kan tillgodogöras av individen. En orsak till detta kan vara att andraspråkelevorna inte bara bör lära sig ett nytt språk i skolan, utan även att använda andraspråket som ett verktyg för skolans övriga ämnen och för sin generella kognitiva utveckling (Viberg, 1993 s. 110-111). Problem kan ses när eleverna i orienteringsämnen använder abstrakta begrepp. På högstadiet kan det hända att nya lärare inte känner till elevernas uttryckssätt samt att de har mer ansvar att vara självständiga i arbetsformerna och i uppgiftslösning. På gymnasiet ökar kraven ytterligare på alla sätt och eleverna bör bli mer självständiga och ha en bredare språkkunskap (Ladberg, 1999, s. 98). Under dessa utvecklingssteg kan problem uppstå, om brister i hemspråksundervisningen inte uppmärksammas i tid.

För att kunna komma över alla svårigheterna och behärska svenska är det viktigt, enligt Hyltenstam & Toumela, att barnets förstaspråk får en fullständig utveckling. Tvåspråkighet kan inte utvecklas genom att bara satsa på ett enda språk. Tvåspråkighetsutveckling innebär att invandrarbarn inte bara lär sig majoritetsspråket, i vårt fall svenska, utan att de såväl får ett starkt stöd för förstaspråksutveckling både från familjen och från skolan som ett tydligt stöd för andraspråket (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 41).

Det finns två viktiga aspekter av språkförmågan hos tvåspråkiga personer att ta hänsyn till. Dessa två aspekter, påpekar Cummins, är, å ena sidan BICS, basic interpersonal communicative skills (grundläggande mellanmännisklig kommunikativ förmåga (övers. Skutnabb-Kangas)). Denna del av språkförmågan baseras på hur genuin man låter, samtalsspråk och det vardagliga ordförrådet. Skutnabb-Kangas benämner detta "ytflyt". Å andra sidan av språkförmåga som Cummins kallar CALP, cognitiv/academic language proficiency, (Kognitiv/skolframgångsmässig språkfärdighet. (övers. Skutnabb-Kangas)) Denna del syftar till en mer avancerad nivå av språkbehärskning, d.v.s. att man måste behärska ett mer varierande ordförråd, synonymer, analogier, etc.. Skutnabb-Kangas betecknar detta som "tankeverktyg" (Cummins 1979 i Skutnabb-Kangas, 1981, s.113).

"Ytflyt" och "tankeverktyg" har ett obetydligt samband med varandra. Om en person har en bra "ytflyt" i andraspråk betyder inte nödvändigtvis att hon även har liknande skicklighet att kunna språket som "tankeverktyg".(Skutnabb-Kangas, 1981, s. 113). Det är lättare och snabbare för ett barn att nå en liknande nivå i "ytflyt" med jämnåriga infödda barn. Men däremot är det svårare och långsammare för ett barn att kunna ett språk som "tankeverktyg" i jämförelse med de infödda barnen (Ladberg, 1999, s. 29).

2.3.5. Problem med modersmål

Ett av de huvudsakliga problemen med modersmålundervisningen är att ämnet är frivilligt och ofta inte är schemalagt med hänsyn till andra lektioner, vilket betyder att den ofta förekommer sist på dagen, eventuellt med håltimma innan. Eleverna får modersmålsundervisningen i dåliga lokaler som inte är anpassade till en god lärandemiljö och dessutom används det inte lämpliga läromedel. Innehållet är ofta irrelevant för elevernas livssituation. En annan variant

är att en del elever får modersmålsundervisning utanför timplanen och efter ordinarie skoltid (Ladberg, 1999, s. 108).

Modersmålsundervisning har lägre status i skolan än andra ämnen. Lärarna i modersmålsundervisning ses inte som en viktig del i barnens språk och identitetsutveckling, vilka kan ge barnen självförtroende på ett sätt som svensk personal inte kan göra. Modersmålsläraren har även lägre status i skolan och brukar vara osynliga för de svenska lärarna. Det är att notera, i detta fall, att det inte är möjligt att samarbeta med svensklärare om det inte finns en bra, positiv och accepterande inställning till barnens minoritetsspråk, d.v.s. ett modersmål som inte är svenska. Detta leder till att barnen tappar motivationen och intresset för att lära sig sitt modersmål (Ladberg, 1999, s. 90-92).

Cromdal & Evaldsson påpekar att ett annat problem med modersmålsundervisningen är ointresset som uppträder i olika debatter kring integration och modersmål i skolan. Det tar sig uttryck i uttalat eller implicit ointresse för de flerspråkiga i samhället. Det är ett problem därför att det görs från en ofreflekterad "enspråkig ideologi" där tvåspråkighet i invandrarelevens vardag ignoreras totalt (Cromdal & Evaldsson, 2003, s. 21). Ett annat fenomen som dyker upp kring inställning till modersmålsundervisning är att man betraktar allt som förknippas med majoriteten som viktigt, medan allt som har samband med minoriteten är mindre viktigt. Konsekvensen av detta är att det dränerar resurser från modersmålsundervisningen (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 13). Allt detta har lett till att elevernas deltagande i modersmålsundervisning har minskat, som Sveriges officiella statistik i 2004 visar. Nu deltar ca 54 procent i grundskolan (Otterup, 2005, s. 45).

2.4. Tvåspråkighet

2.4.1. Inlärnin g av två språk: simultan och successiv tvåspråkighet

Siguán & Mackey hävdar att det finns tre fundamentala sätt för inlärnin g av andraspråk. Dessa är inlärnin g av andraspråk samtidigt med förstaspråket, efter det första språket och genom en spontan process samt efter det första språket genom en akademisk process. Dessa olika sätt att tillägna sig ett andraspråk kan indikera olika former av tvåspråkighet (Siguán & Mackey, 1987, s. 21). Dessa former definieras väl av Arnberg, se nedan.

Språkinlärnin g hos tvåspråkiga barn sker på två olika sätt. Om barnet lär sig båda språk parallellt, oftast från födelse, kallas det *simultan tvåspråkighet*. Men om däremot barnet lär sig sitt andra språk senare än sitt första, uppkommer *successiv tvåspråkighet* (Arnberg, 2004, s.102). MacLaughlin påpekar att åldersgränsen för att skilja mellan *simultan* och *successiv* tvåspråkighet är tre års ålder därför att det första språket, vid en ålder av mer än tre år, är etablerat (MacLaughlin, 1984 i Sundman, s. 44).

I *simultan* inlärnin gsprocess bör båda språken betraktas som modersmål. Båda två språken brukar bli ersättning för en icke-verbal kommunikation, utan prioritering, d.v.s. som ersättning för gester eller andra fysiska uttryck. Början av denna process är fundamentalt pragmatisk och kommunikativ där barnet lär sig den första morfologiska och syntaktiska strukturen genom att använda mening för mening liksom ett brett ordförråd. Barnet kan från början kombinera de två språken i ett enda system, men detta innebär inte att det inte blandar de båda språken (Siguán & Mackey, 1987, s. 77).

I *simultan* tvåspråkighet har observerats karakteristiska drag hos barnet. Dessa drag är bl.a. att det finns en inledande fas då språken blandas, att det även finns en inverkan från ett språk till det andra och att det kan ske en snabb balansväxling mellan språken p.g.a. att språkanvändningen i omgivningen förändras (Grosjean, 1982 i Arnberg, 1004 s. 104).

När ett barn lär sig andraspråk successivt innebär det att båda föräldrarna talar ett minoritetsspråk hemma. Följden blir att barnet tillägnar sig sitt andraspråk senare än sitt första, t. ex. i daghem, skolan, etc. (Arnberg, 2004, s. 112). Inlärn timer av andraspråket sker på samma sätt som det första d.v.s. som ett behov av kommunikation. Men en skillnad är att inlärn timer av andraspråk sker när förstaspråket redan är etablerat, vilket innebär att det kan finnas obalans och interferens (se avsnitt om interferens) mellan båda språken (Siguán & Mackey, 1987, s. 22).

Det finns för- och nackdelar med båda formerna av tvåspråkighet, men det finns inget resultat inom forskning som visar vilken av de dessa två former, *simultan* respektive *successiv* inlärn timer av två språk som är det lättaste. En del forskare hävdar att det är en fördel att först assimilera ett språk noggrant innan andraspråket börjar läras in. Men det finns andra som tycker att det är lättare att lära sig ett språk om man redan har en bra färdighetsnivå i sitt modersmål. (Sundman, 1999, s. 44). Arnberg påpekar att en viktig fördel med *simultan* inlärn timer är att små barn, i jämförelse med äldre barn som redan har utvecklat en tillräcklig kommunikationsförmåga, inte är medvetna om att de har förbindelse med två språk, vilket kommer att underlätta inlärn timer av ett nytt språk (Arnberg, 2004, s. 116). Detta tack vare den bredare språkbas de besitter, om än undermedvetet.

En annan fördel med simultan inlärn timer, enligt Sundman, är att barn kan differentiera funktionellt mellan språken. Hon menar att barn har en tillräcklig förmåga för att associera det ena språket med en viss person, situation, etc. och det andra med en annan, vilket gör att barnet ökar sin motivation i lärande av två olika språk beroende på olika behov. (Sundman, 1999, s. 44-45). Det är också en fördel att barnet har möjlighet att höra och lära sig använda olika språkljud (Arnberg, 2004, s.117). Detta gör det lättare att i framtiden kunna adaptera dessa till ljud i andra språk, och på så vis få bättre uttal i dessa.

Fördelarna med den successiva inlärn timer är att äldre barn har en större kunskap om världen och språk generellt, vilket bidrar till deras språkinlärn timer och förmåga att hantera information (Arnberg, 2004, s. 117).

Skutnabb-Kangas påpekar att det finns andra aspekter av språkinlärn timer som är viktiga att ta hänsyn till ur ett tvåspråkigt perspektiv. För att behärska ett språk är det viktigt att man har lärt sig *denotativa*, *konnotativa* och *icke-verbala* aspekter av språket. Den *denotativa* aspekten betyder att man är medveten om hur språket relaterar till verkligheten. Den *konnotativa* aspekten innebär att man kan associera eller värdera ordens betydelse utifrån egna erfarenheter. Det är viktigt också i språkinlärn timer att kunna tolka *icke-verbala* aspekterna av språket. Som *icke-verbala* aspekterna betecknas exempelvis gester, miner, etc. (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 45-53).

2.4.2. Olika typer av tvåspråkighet

Det finns olika typer av tvåspråkighet beroende på vilket kriterium (se avsnitt 2.1) man baserar sig på. Arnberg anger tre olika former av tvåspråkighet enligt användningskriteriet. I detta fall hur barnet använder förstaspråket. Dessa är *passiv tvåspråkighet*, *aktiv*

tvåspråkighet, och *hög grad av tvåspråkighet*. *Passiv tvåspråkighet* innebär att barnet förstår förstaspråket utan att kunna eller vilja tala det. Vid *aktivt tvåspråkighet* kan barnet förstå förstaspråket och i begränsad skala tala det. Den tredje formen, *hög grad av tvåspråkighet*, föreligger när ett barn är lika bra på båda språken och talar dem som en infödd talare (Arnberg, 2004, s. 142-148).

Det finns en annan metod för klassifikation som syftar till hur tvåspråkigas två språk förhåller sig till varandra. Man gör då en distinktion mellan tre olika kombinationer; *samordnad tvåspråkighet* (eng. coordinate bilingualism), *sammansatt tvåspråkighet*, (eng. compound bilingualism) och *underordnad tvåspråkighet* (eng. subordinate bilingualism). I *samordnad tvåspråkighet* lär personer sig både språken som separata enheter så att båda språken har åtskilda semantiska system och uttryckssystem. *Sammansatt tvåspråkighet* innebär en enda uppsättning med betydelser och två olika uttryckssätt. Den *underordnade tvåspråkigheten* medför att det svagare språkets betydelseenheter tolkas genom det starkare språket (Sundman, 1999, s. 46-47). När det gäller den här uppdelningen finns det inte, enligt Einarsson, något som tyder på att man kan klassificera tvåspråkiga individer i dessa tre kategorierna på något entydigt sätt (Einarsson, 2004, s. 96).

En annan viktig faktor vid inläring av ett andraspråk är vilken dominans andraspråket kan ha över förstaspråket d.v.s. om första språket riskerar att hotas av andraspråket. Med hänsyn till detta kan det identifieras, enligt Lambert, två former av tvåspråkighet; *subtraktiv* och *additiv*. *Subtraktiv* tvåspråkighet innebär att andraspråket håller på att ersätta modersmålet p.g.a. att barnet inte kan använda det kontinuerligt. En konsekvens av detta är, enligt Sundman, att barnet kan drabbas av språkbyte d.v.s. när modersmålet försämras och ersätts av den nya miljöns dominanta språk. Efterhand uppnås dock vanligtvis normal nivå i båda språken. En annan negativ konsekvens med *subtraktiv* tvåspråkighet är att barnet som byter sin ursprungliga språkmiljö inte får utveckla sitt modersmål. *Additiv* tvåspråkighet beskrivs som att man lär sig ett andraspråk utan att förstaspråket blir lidande (Lambert, 1990 i Sundman, 1999, s. 46-47).

2.4.3. Olika språkfenomen hos tvåspråkiga personer

McLaughin påpekar att inläringen av två språk samtidigt innebär att varje språk har sin egen naturliga utvecklingsgång där grammatiken i ett språk kan utvecklas senare om strukturen är mer komplicerad (McLaughin, 1984, i Sundman, 1999, s. 63). En orsak till att vissa språkfenomen syns hos tvåspråkiga barn och inte hos enspråkiga barn är att personen parallellt utvecklar och använder två olika språk. Dessa språkfenomen betyder inte nödvändigtvis att barnet har allvarliga brister i språkbehärskning utan det är typiska konsekvenser av tvåspråkigheten (Sundman, 1999, s. 63). Några av dessa språkfenomen presenteras i det följande:

Språkblandning

Språkblandning (eng. *code-mixing*) är en naturlig fas i språkinläring där de små tvåspråkiga barnen blandar in element från andraspråket i sitt tal. I denna fas, enligt Arnberg, är det lilla barnet omedvetet om att det har två språk. Språkblandning kan ske på ord- eller frasnivå (Arnberg, 2004, s. 48). När språkblandning sker på ordnivå kan det bero på att barnet möjligtvis inte känner till ett ord på det andra språket. Om språkblandning däremot sker på frasnivå kan det beror på att barnet använder den grammatiska strukturen i sitt starkare språk (Sundman, 1999, s. 64).

Kodväxling

Kodväxling (eng. *code-switching*) innebär att äldre barn och vuxna i sitt tal tillfälligt byter språk i samtal med andra tvåspråkiga (Sundman, 1999, s. 66). Detta fenomen kan förekomma som en följd bl. a. av avsaknad av ett ord i ett av språken, att vissa begrepp har en speciell betydelse på ett av språken som de saknar på det andra språket, att vissa ord är enklare på ett av språken, att man vill utesluta någon från samtalet eller att man önskar poängtera gruppsolidaritet. (Arnberg, 2004, s. 49). Kodväxling kan ske i en hel sats, en hel replik eller t.o.m. flera repliker (Sundman, 1999, s. 66).

Kodväxling har ofta associerats med bristande kompetens i det ena eller andra språket. Men forskningen visar att tvåspråkiga som kodväxlar kan behärska båda språken väl. Det här fenomenet hos tvåspråkiga kan användas som ett vanligt kommunikationsinstrument i samspel tack vare den bredare språkbas de besitter, om än undermedvetet, tillsammans med andra tvåspråkiga (Aarsaether, 2003, s. 105).

Transfer och interferens

Begreppet *transfer* har blivit använt i samband med forskning inom andraspråksinläring. Beroende på likheter eller olikheter mellan två språk kan det betecknas som något både positivt eller negativt. Positiv *transfer* eller *facilitering* sker när likheterna mellan språken underlättar inläringen. Vid negativ *transfer* eller *interferens* menar man att överföringen medför fel i målspråket (Einarsson, 2004, s. 94).

Interferens innebär, enligt Sundman, att man transfererar en abstrakt struktur, exempelvis en syntaktisk regel, och placerar en komponent av det ena språket i en struktur som tillhör det andra språket (Sundman, 1999, s. 71). Ett exempel på syntaktisk *interferens* vore det när ordföljdsmönster från det ena språket tillämpas i det andra. Men *interferens* kan också märkas på alla språknivåer, exempelvis uttal, satsstruktur, idiomatiska uttryck, etc..

Detta språkfenomen kan bero på att personen har svårigheter att hålla isär olika språkssystem (Sundman, 1999, s.72). Detta kan bero på att inverkan av det starkare språket på det svagare språkets mönster, gör att tvåspråkiga barns språkutveckling går mycket långsammare i jämförelse med enspråkiga barn. Dessutom har de inte samma möjligheter att klara av svårigheterna därför att deras kontakt med språken kan vara begränsad (Arnberg, 2004, s. 52).

När *interferens* sker behöver det inte vara något negativt utan *interferens* som leder till språkfel kan tränas bort på ett positivt sätt genom att använda tidigare kunskap i en ny situation (Romaine, 2005, s.52).

2.4.4. För- och nackdelar med tvåspråkighet

För- och nackdelar med tvåspråkighet har diskuterats i flera sammanhang. Grosjean påpekar att det finns flera fördelar när man har tillgång till mer än ett språk. En tvåspråkig människa har större möjligheter att kommunicera med folk med olika språk och kulturer och att berika sitt eget liv (Grosjean, 1994, i Einarsson, s. 96-97). Denna synpunkt syftar på en av skolans viktiga värdegrunder och uppdrag som relaterar till det svenska samhällets internationalisering. Där ställs höga krav på människors förmåga att leva med och inse de

värden som ligger i en kulturell mångfald (Lpo 94, s199). En annan positiv effekt hos tvåspråkiga barn är att deras tänkande kan berikas med en bredare tillgång till erfarenheter och idéer (Arnberg, 2004, s.26).

Ladberg påpekar att flerspråkighet kan betraktas som värdefullt i det flerspråkiga samhället där några av språken med hög status kan ge stora möjligheter att få en hög utbildning och ett bra arbete (Ladberg, 1999, s. 10). Men däremot kan tvåspråkighet i enspråkiga samhällen ofta associeras med fattigdom eller underordnad ställning i samhället. I detta fall får individen och minoritetsspråket en stor underskattning (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 69-70). Denna aspekt av tillhörighet till en socialgrupp kan bli avgörande för att tvåspråkighet misslyckas. Skutnabb-Kangas klassificerar fyra olika samhällsgrupper med olika krav och förutsättningar. Dessa grupper är *elittvåspråkiga barn*, *barn från språkliga majoriteter*, *barn från tvåspråkiga familjer* och *barn från språkliga minoriteter* (Skutnabb-Kangas, 1981 s. 78).

Elittvåspråkiga är en medelklass och en privilegierad grupp där tvåspråkighet är frivillig. Dessa barn riskerar inte att förlora behärskning av förstaspråket. *Barn från språkliga majoriteter* kan definieras från olika perspektiv. Dessa barn kan bli de som lär sig lite av det främmande språket, exempelvis svenska barn som läser franska, engelska. Men de kan även betraktas som *språkbadsbarn* d.v.s. barn från en språklig majoritet som undervisas på ett främmande språk (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 80). Språkbadsbarn kan indelas i två olika grupper: barn som tillhör en majoritet som har makten i samhället och barn som tillhör en majoritet som inte har makt. Det första gruppen har inte speciella problem om de misslyckas med tvåspråkighet därför att de kan klara sig bra i samhället ändå. Den andra gruppen, majoritet som inte har stor makt, kan däremot bristande tvåspråkighet vara ett problem. Det skulle innebära att de inte har tillgång till bra utbildning och arbete, och följaktligen en lägre status i samhället (Skutnabb-Kangas, 1981, s.80-82).

Barn från tvåspråkiga familjer, d.v.s. barn vars föräldrar har två olika modersmål, har inget *yttre tryck* från samhällets sida om bara de ena föräldern talar samhällets majoritetsspråk. Däremot kan dessa barn utsättas för ett *familjeinternt tryck* för att kunna kommunicera med både föräldrarna på deras respektive språk. Ett exempel på denna grupp är mitt eget barn. Min treårige son har, i teorin, två olika modersmål och inget *yttre tryck* därför att hans pappa talar svenska d.v.s. samhällets majoritetsspråk, men han har ett *familjeinternt tryck* därför att han måste kommunicera med föräldrarna på två olika språk, i detta fall svenska och spanska. Om barnet blir enspråkigt med samhällets majoritetsspråk (svenska) blir inte följden negativ ur samhällsperspektivet, men ur individens perspektiv kan det däremot innebära frustration i familjen (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 81-82).

Barn från språkliga minoriteter d.v.s. barn vars föräldrar har olika minoritetsspråk, har en mer problematisk situation därför att de å ena sidan får ett starkt *yttre tryck* för att lära sig samhällets majoritetsspråk, men inte att stärka flerspråkighet. Å andra sidan har de också ett starkt *familjeinternt tryck* att bli tvåspråkiga. Men dessa barn kan även få *yttre tryck* från föräldrar att lära sig majoritetsspråket för att få möjlighet till bättre utbildning och arbete i framtiden (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 82-83). För att minoritetsbarn ska utveckla och lyckas med tvåspråkighet måste man satsa på båda språken d.v.s. majoritets- och minoritetsspråk (Hyltenstam & Toumela, 1996, s.41).

2.4.5. Språk och identitet

Man kan definiera språk på olika sätt. En enkel definition är att det är en uppsättning regler, former och ord som en viss grupp av människor använder som kommunikationsinstrument (Söhrman, 1997, s. 13). Språket kan också betraktas som en social process där vi bekräftar vår identitet. Språket är en identitetsmarkör som ger individen en specifik tillhörighet, en kultur och traditioner (Skutnabb-Kangas, 1981, s.23).

Genom identitet får vi dels en uppfattning om oss själva d.v.s. *subjektiv* identitet och dels andras uppfattning om jaget (Liebkind, 1997 i Einarsson, 2004 s. 39). Winton ger en liknande betydelse när språket definieras inte bara som ett kommunikationsinstrument utan att dess innehåll (t.ex. positiva eller negativa emotioner) också har betydelse för hur individen uppfattas av andra (Winton, 1990, i Laaksonen 1999, s. 12). Sammanfattningsvis kan man säga att individens identitet beror på subjektiva uppfattningar om jaget och andras uppfattningar av jaget (se avsnitt 2.1.).

Skutnabb-Kangas påpekar att en person inte skulle ha problem att identifiera sig med en viss socialgrupp om det fanns en positiv språksocial atmosfär utan *språksocialt tryck*, d.v.s. omgivningens åsikter om vilket språk en individ skall använda. Det är därför individens vilja att identifiera sig med en grupp och kultur som i hög grad kommer att skapa ett *språksocialt tryck*. Men i vissa fall när språkens status är låg i samhället, i jämförelse med majoritetsspråk, kan det hända att en person väljer bort sitt modersmål och förnekar eller döljer sin identitet (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 29).

Det skulle vara en idealisk situation att tvåspråkiga personer hade möjlighet att vilja identifiera sig med båda språkgrupperna, men också att bli accepterade i lika hög grad av båda (Einarsson, 2004, s. 40). Grosjean belyser, enligt Arnberg, vilken gynnsam miljö det skulle vara för tvåspråkig och dubbelkulturell anpassning:

Om de två kulturerna värderas lika i hemmet, i skolan och i samhället i stort och om tillhörighet till två kulturer betraktas som lika värdefull som tillhörighet till en enda kultur, så kommer barn och tonåringar som har kontakt med två kulturer att godta bägge i stället för att avvisa eller bli avvisade av den ena eller den andra. (Arnberg, 2004, s. 35).

2.4.6. Att lära sig främmande språk

Skutnabb-Kangas etablerar en distinktion mellan *främmande språk* och *andraspråk*. Som *främmande språk* betecknas ett språk som man har lär sig kulturellt och har ett begränsat bruk av, d.v.s. att det inte används dagligen som ett kommunikationsinstrument. Inläring av *andraspråk* innebär däremot ett språk som har lärt sig naturligt och används vardagligt som ett kommunikationsinstrument (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 138). Denna distinktion vill förklara att man inte betraktas som tvåspråkig om man lär sig ett *främmande språk*, exempelvis franska, spanska därför att man inte kan använda allt som man har lärt (*intag*), vilket leder till att en del av personkontakter med språket försvinner eller blir minimala (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 140). En liknande distinktion gör Viberg när han påpekar att det är en stor skillnad mellan inläring av främmande språk och andraspråks inläring. Eleverna som lär sig ett främmande språk måste bara lära sig ett nytt språk. Medan andraspråkeleverna måste ha en fullständig kontakt med språket utanför skolan. (Viberg, 1996, s. 110).

Det är tydligt, enligt distinktionen ovan, att skillnaden mellan *främmande språk* och *andraspråk* beror på vilken kontakt med språken individen har dagligen. Men en annan intressant aspekt att ta hänsyn till hos tvåspråkiga är hur deras attityd ser ut vid inlärn timer av ett främmande språk. En del forskning visar att om man är tvåspråkig från en tidig ålder får man lättare att lära sig flera språk senare i livet (Einarsson, 2004, s. 93). Denna fördel kan väl gälla för alla tvåspråkiga barn, men en omständighet som man måste ta hänsyn till är alla främmande språk, även engelska, kan bli svåra ämnen när eleverna bli tvingade att göra dubbla översättningar p.g.a. att det är svårt att tillgodogöra sig undervisning i ett nytt språk som genomförs på ett språk som man inte ännu behärskar bra (Ladberg, 1999, s. 103). Grosjean däremot påpekar att tvåspråkiga, generellt, brukar ha en stor förmåga att översätta, och de inte har något problem att byta snabbt och effektivt från ett språk till ett annat. Men det är viktigt att markera många tvåspråkiga kan ha svårigheter att översätta när de skriver. (Grosjean, 1982, s. 256). Det är en situation som flera elever i min undersökning befinner sig i.

I grundskolans kursplan görs distinktion å ena sidan mellan moderna språk, d.v.s. franska, spanska, tyska, etc. och å andra sidan engelska. Detta beror på att engelska har en hög status i samhället, vilket leder till att de flesta eleverna är mycket mer motiverade att lära sig engelska än andra språk, trots att de inte får undervisning på ett naturligt sätt d.v.s. på engelska eller på sitt modersmål. Det är uppenbart att eleverna får mera möjligheter via media att få daglig kontakt med engelska än med andra främmande språk (Ladberg, 1999, s. 103).

I språkundervisning är den kommunikativa aspekten det grundläggande, där interaktion och samspel mellan kollektiv och individ äger rum. Det står i grundskolans kursplan, både för svenska som andra språk och moderna språk, att utbildning syftar bl.a. till att utveckla kommunikationsförmågan, speciellt i språkundervisningen. Det är därför som språk och kommunikation ur ett sociokulturellt perspektiv ska betraktas som en fundamental del i läroprocesserna. För att alla elever i stort sett ska lyckas i lärande och kursmålet måste vi, enligt Dysthe, skapa en god läromiljö där eleverna kan uppleva motivation och stimulans genom att känna sig som en viktig del i en grupp där alla lär av varandra (Dysthe, 2003, s.38).

Det är uppenbart att motivation är en fundamental faktor i lärandeprocessen. Det är därför enormt viktigt att, vid inlärn timer av ett nytt språk, eleverna kan få en gynnsam undervisning för att uppleva motivation och stimulans. Det finns olika viktiga faktorer som kan användas i språkundervisning. Numan beskriver exempelvis att en kommunikativ språkundervisning måste innebära framför allt betoning på vikten av interaktion mellan elever och lärare och mellan elever, för språkinlärn timer där undervisningen utgår från elevernas kunskaper och erfarenheter (Numan, 1991, i Lundahl 1998, s. 12).

För att språket ska utvecklas är det inte tillräckligt med interaktion d.v.s. när språket utvecklas i samspel med andra, utan det behövs även en *stödstruktur* (eng. *scaffolding*) som kan ge elever lust att lära språket. Denna stödstruktur kan vara baserad bl.a. på att ge eleven, inför läsning, tillgång till en text på band; att genom lärarens instruktioner ge eleverna hjälp att fokusera på helheten; att få en ordlista över de första sidorna hjälper eleverna att komma in i en berättelse, etc. (Lundahl, 1998, s. 12 o 42).

2.4.7. Tvåspråkighet i skolan

De senaste skolreformerna och läroplanerna Lpo 94 och Lpfö 98 innebär många förändringar. Dessa förändringar fokuserar bland annat på krav om att skolan och hela dess verksamhet skall kunna verka i en mångkulturell skola och kunna förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett sådant samhälle. Det är uppenbart att skolan är en viktig mötesplats som utgör, enligt Cromdal och Evaldsson, essensen av den svenska integrationsdebatten om flerspråkiga elevers språkkunskaper. I den här debatten är det viktigt att göra en distinktion mellan två olika positioner. Å ena sidan betonas starkt att alla flerspråkiga elever måste kunna svenska för att få en likvärdig utbildning och lika rätt och möjligheter. Å andra sidan betonas vikten av modersmålsundervisning för att stärka självkänsla och den kulturella identiteten hos flerspråkiga elever (Cromdal & Evaldsson, s.15).

Enligt grundskolans kursplan ska tvåspråkiga elever ha som mål att uppnå en aktiv tvåspråkighet:

... Att de har andra förkunskaper än elever med svenska som modersmål är kännetecknande för ämnet, och därför skapas inom ämnet förutsättningar för att kunna utveckla sitt andraspråk till en så hög nivå som möjligt. Därmed kan också utveckling mot aktiv tvåspråkighet stödjas (Kursplanen för svenska som andraspråk, 2000, s. 105).

Frågorna är om dessa elevers språkundervisning främjar tvåspråkighet och vilken undervisningsmodell som används i skolan för dem. Cummins hävdar att en framgångsrik undervisningsmodell är *språkbadsprogram* (eng. *immersion education*) som bl.a. genomförts i Kanada. Denna modell är baserad på att eleverna får all ämnesundervisning på andraspråken från tidiga åldrar. Det positiva med denna modell är att eleverna utvecklar båda språken framför allt ord och begrepp som har en stor betydelse för skolundervisning. Dessutom undviker man *subtraktiv tvåspråkighet* där inlärn timer av majoritetsspråket har som konsekvens att förstaspråket kan förloras (Cummins 1979, i Einarsson, 2004, s. 307). Men den negativa aspekten med denna modell är att den är speciellt inriktad bara på barn vars förstaspråk har dominans i samhället och inte till minoritetsbarn som inte har tillräckligt stöd för sina modersmål i sin omgivning utanför skolan. Problemet för dessa barn är att deras tvåspråkighetsutveckling kan förfalla om skolan inte stödjer dem (Einarsson, 2004, s. 307).

Undervisning för tvåspråkiga kan bara ges i ett fåtal skolor och där i olika varianter: *Stöd, undervisning* och *studiehandledning*. *Modersmålsstöd* är en möjlighet, enligt förskolans läroplan, som barn med annat modersmål än svenska har, för att utveckla sitt modersmål. För det kan dessa barn träffa en modersmålslärare någon gång varje vecka.

Modersmålsundervisning är, som redan nämdes, ett eget ämne i grundskola och gymnasium. Målet med det att eleverna kan tillgodogöra skolarbetet och samtidigt utveckla sin tvåspråkiga identitet och kompetens. Modersmålsundervisning i grundskolans kan ges enligt fyra varianter: inom språkvalet, inom elevens val, inom skolans val och utanför timplanebunden tid (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 58).

Studiehandledning på modersmål innebär att barn och ungdomar som nyligen har kommit till Sverige och har svårigheter att följa undervisning på svenska kan få stöd i undervisningen på sitt modersmål. Det är skolans rektor som slutligen bestämmer när en elev ska erbjudas

studiehandledning på sitt modersmål. Det vore en fördel för tvåspråkiga barn med samma modersmål om modersmålet och svenskan användes till lika del (<http://modersmål.skolutveckling.se>, 2006, s. 1-2).

3. Redovisning av den empiriska studien

3.1. Metod

Den empiriska undersökningen är baserad på intervjuer, elevenkät och vissa observationer. Jag har intervjuat fyra språklärare som arbetade på skolan där undersökningen genomfördes och fyra av skolans elever. I det här arbetet har jag använt en kvalitativ metod därför att jag ville uppnå mina syften genom att få fram uppfattningar som människorna bär på, inte genom att genomföra en sifferanalys av undersökningsresultatet. Med kvalitativ metod har man möjligheter att få en större förståelse av upplevelserna hos individerna. Därför tycker jag att det är en bra metod för detta arbete. Den kvalitativa intervjumetoden, enligt Trost, ger också möjlighet "att se verkligheten som den person vi intervjuar ser den för att sedan göra tolkningar sett ur det givna teoretiska perspektivet och de givna situationerna" (Trost, 2005 s. 14-15). Detta under förutsättningen att man har vunnit intervjuobjektets förtroende. En begränsning med en kvalitativ undersökning kan vara det begränsade urvalet, som kanske inte är representativt för gruppen man undersöker.

Vad gäller reliabilitet och validitet kan nämnas följande. Intervjuerna spelades in på band. Elevenkäten finns i avsnitt 7 nedan. Allt insamlingsarbete har gjorts av författaren själv. Själva insamlingsarbetet tog cirka fem dagar, under april till juni 2006. Trovärdigheten i materialet är därför i det avseendet hög. En väl dokumenterad och genomförd undersökning under relativt kort period av samma person eliminerar felkällor med avseende på precision, konstans och objektivitet.

3.2. Urval

Under vårterminen 2006 försökte jag hitta en adekvat skola för min undersökning. Ett av kraven jag hade i mitt urval var att det skulle vara skolor som hade en stor erfarenhet av att arbeta med invandrabarn. Jag hade möjligheter att genomföra min undersökning i en friskola i Göteborg. Den här skolan undervisar 475 elever i 2 förskoleklasser och 18 klasser i årskurserna 1-9, samt fritidsverksamhet som numera kallas *skolbarnomsorg* och har en läroplan. Elever och personal i den här skolan kommer från 52 olika länder och det talas 38 olika språk. De flesta elever i den här skolan är tvåspråkiga, enligt definitioner i avsnitt 2.1.

3.3. Avgränsningar

Under arbetets gång insåg jag att det hade varit intressant att intervjua även andra tvåspråkiga barn med annat modersmål än spanska för att göra ett mer kontrastivt arbete. Det hade också varit mycket intressant att kunna ha varit närvarande på lektioner i moderna språk, såväl som på flera svensklektioner och modersmålslektioner för att mina observationer skulle få mer konsistens. Men det fanns inte möjlighet till det, inom ramen för mitt arbete. Avgränsningen jag gjort är att intervjua tvåspråkiga elever, och urvalet skedde med föräldrarnas tillstånd.

3.4. Intervjuer och elevenkäter

Undersökningen omfattar intervjuer med fyra språklärare som arbetar på skolan och fyra av skolans elever. Syftet är att få förstahandsinformation för mitt arbete. Undersökningen fokuserar på tvåspråkighet och hur undervisningen i andraspråk upplevs av lärare och elever. Mina intervjufrågor bifogas i slutet av mitt examensarbete som bilaga 1 och 2. Samma frågor ställdes till alla. I intervjufrågorna användes en *låg grad av standardisering* d.v.s. att man, efter den intervjuades språkbruk, tar frågorna i den ordning som passar den intervjuade, som gärna får styra ordningsföljden. Vid låg grad av standardisering möjliggörs variation (Trost, 2005, s. 19).

Intervjuerna med lärarna genomfördes på skolan och jag frågade mina informanter muntligt och skriftligt om de gav sin tillåtelse till att jag spelade in intervjuerna på band. Jag informerade dem att all insamlad data skulle behandlas konfidentiellt och anonymt.

Jag hade också möjlighet att intervjua fyra elever som hade ett annat modersmål än svenska, i detta fall spanska. Intervjuerna med eleverna gick till på följande sätt: Jag var på skolan, och under en modersmålslektion presenterade jag mig och förklarade syftet med mitt arbete och på vilket sätt jag skulle använda intervjuerna. Jag bad modersmålsläraren ta kontakt med föräldrarna och be om deras tillåtelse att intervjua eleverna i ett brev, tydligt formulerat på spanska.

Alla intervjuer skulle såväl spelas in på band som dokumenteras genom mina anteckningar, för att inte missa viktiga detaljer hos informanterna. Det var viktigt att materialet skulle vara så detaljrikt som möjligt. Därför var en av mina huvuduppgifter som intervjuare att försöka få informanten att utveckla sina svar. Under intervjuerna ställde jag mina frågor som ett stöd för att föra samtalet vidare, och en del av frågorna besvarades således utan att de behövde ställas. Frågorna och svaren från intervjuerna kommer jag att redogöra för i löpande text tillsammans med mina observationer.

Enkätfrågorna delades ut under en lektion i svenska som andraspråk till en grupp i årskurs 9. Denna grupp omfattade 14 elever med andra modersmål än svenska. Enkäten bifogas som bilaga 2. Tillstånd gavs av klassläraren. Enkäten bestod av 19 frågor (samma frågor som användes i elevintervjuerna) där elever kunde skriva ner sina tankar kring varje fråga. Meningen med detta var att kunna få ett mycket mer beskrivande resultat i stället för att använda en enkät med ja- eller nej frågor. Dessutom skulle det låta eleverna ha större möjligheter att reflektera över frågans innebörd, vilket var en viktig aspekt. Även här har det använts en kvalitativ undersökningen därför att jag ville koncentrera mig på elevers upplevelser.

3.5. Resultatredovisning av lärarintervjuerna

Jag kommer i detta avsnitt att så objektivt som möjligt presentera det material jag har samlat på mig med hjälp av den empiriska undersökningen. Varje resultatredovisning presenteras för sig, och först i den avslutande diskussionen kommer jag att analysera det insamlade materialet.

3.5.1 Presentation av de intervjuade lärarna

De lärare jag har intervjuat är Adam, Maria, Karin och Eva. Alla lärare har naturligtvis fingerade namn. Alla lärarintervjuerna genomfördes på svenska utom intervjun med Adam som genomfördes på spanska. Anledningen till detta var att spanska var intervjuobjektets och intervjuarens gemensamma modersmål och det var naturligt och logiskt att genomföra intervjun med språket som vi båda två identifierade oss med (attitydkriterium, se avsnitt 2.1).

Adam

Han är utbildad till språk- och bildlärare i Sverige, med 14 år i yrket. Han har arbetat på den aktuella skolan i 12 år. Nu för tiden arbetar han som spansklärare för spanstalande, och som lärare i moderna språk samt bildlärare i årskurs 6, 7, 8 och 9. Han har spanska och galiciska som modersmål. Galiciska är ett av flera minoritetsspråk som finns i Spanien.

Maria

Hon är utbildad till socionom i England och till språklärare i Sverige med 25 år i läraryrket. Hon har arbetat på den aktuella skolan i 12 år. Nu för tiden arbetar hon som lärare i engelska för engelsktalande på högstadiet. Hon har engelska som modersmål.

Karin

Hon är utbildad till fransk- och engelsklärare i Frankrike, för högstadiet och gymnasiet. Hon har 17 år läraryrket, 3 år i Frankrike och 14 år i Sverige. Hon har arbetat på den aktuella skolan i 12 år. Nu för tiden arbetar hon som fransk- och engelsklärare på högstadiet. Hon har franska som modersmål.

Eva

Hon är utbildad till svensklärare för mellan- och högstadiet. Hon har 20 år i läraryrket, men har under 10 års tid arbetat som biträdande rektor på den aktuella skolan. Hon har arbetat i samma skola i 20 år. Nu för tiden arbetar hon som svensklärare och läser specialpedagogik. Hon har svenska som modersmål.

3.5.2. Resultat av lärarintervjuer

Lärarintervjuresultatet indelas i olika teman där alla lärares perspektiv och åsikter kommer att speglas på ett sammansatt sätt.

Arbetssätt och lärmiljö

Variation i undervisningen är en viktig faktor att ta hänsyn till, anser alla lärare, men ibland, som Karin och Eva påpekar, lyckas man inte så mycket som man skulle vilja.

Lärares arbetssätt är varierande. Maria och Adam exempelvis brukar inte använda kursboken. De inhämtar i stället material baserat på elevernas intresse och kursmål. Karin däremot använder kursboken i franskundervisningen därför att hennes elever är mycket beroende av en struktur. Eva kombinerar kursboken och inhämtat material. Skolan arbetar tematiskt, d.v.s. med olika teman under längre perioder, och det är bra, enligt Adam, att koppla ihop modersmålsundervisning med temat som skolan arbetar med. Alla försöker använda olika arbetsmetoder som gynnar alla elever.

Alla lärare i undersökningen är mycket medvetna om att det är mycket viktigt med språk och kommunikation i språkundervisningen. Det är därför de försöker få eleverna att ofta samarbeta i grupp. Men det görs en distinktion mellan engelskundervisningen och den andra språkundervisningen. Maria och Karin anser att de flesta eleverna i engelskundervisning föredrar att arbeta individuellt i stället för att arbeta i grupp. Detta kan accepteras därför att engelska har ett stort inflytande i det svenska samhället, vilket gör att eleverna blir mycket intresserade och motiverade att lära sig språket. Att arbeta i grupp har för- och nackdelar, anser Eva. Fördelar för att ett samspel mellan elever och lärare äger rum i klassrummet, men det är inte alltid positivt, till exempel om elevers kunskapsnivå är olika. Då kan de ambitiösa och duktiga eleverna drabbas negativt, d.v.s. hållas tillbaka av de andra, och de som har svårt med studieteknik kanske lutar sig tillbaka och struntar i att dra nytta av undervisningen.

Modersmålsundervisningens betydelse

Alla lärare är eniga om att modersmålsundervisning är oerhört viktigt för andraspråkutveckling. Båda modersmålslärarna, Maria och Adam, anser att deras elever, som i allmänhet behärskar sitt modersmål har lättare, framför allt när det gäller grammatik, att tillägna sig svenska och kanske andra språk. Maria tillägger att eleverna som har modersmålsundervisning får mycket mer förståelse för grammatik, nästan som ett "inbyggt" system. Hon menar att när en klassuppgift handlar om ett översättningsarbete är det mycket lätt att förklara för eleverna varför man inte kan översätta ord för ord utan att man måste översätta sammanhanget.

Karin påpekar att det är viktigt med modersmålsundervisning, men att en del elever kan ta avstånd från sitt ursprung. Hon har iakttagit att en del av hennes elever inte har en bra kunskap i sitt modersmål. Det kan hända att de inte har en del av ordförrådet på sitt eget språk, vilket kommer att påverka andraspråkutvecklingen i negativ riktning. Det är därför viktigt att eleverna har en bra modersmålsundervisning, enligt Karin.

Eva anser att om man har ett väl utvecklat modersmål då har man en språkgrund att bygga sitt nästa språk på och även att utveckla svenska som andraspråk. Enligt hennes erfarenhet har eleverna mycket lättare att ta till sig fler språk, inte bara svenska utan ytterligare ett främmande språk om de har en bra språklig grund. Men eleverna måste naturligtvis ha en personlig förmåga, eller god språkkänsla. Det är något som hänger ihop.

Lärarna är även eniga om att man genom modersmålsutveckling stödjer svenskan. Modersmålet är oerhört viktigt, och om man inte har en bra baskunskap i modersmålet kan det bli mycket svårt för elevernas språkutveckling. Alla tycker att det är mycket viktigt att inte bara ha ett stort ordförråd utan också, och i hög grad, att kunna språkbegrepp, d.v.s. språkliga termer och definitioner. Eva påpekar att om elever saknar språkbegrepp i sitt första språk och man tar plötsligt till sig ett annat språk, kan det bli ett stort problem. Det kommer att vara svårt även i alla andra ämnen som SO, NO, etc.. Detta p.g.a. att det är svårt att ta till sig kunskap om man inte vet riktigt vad det handlar om. Eleverna får en konstig bild framför sig.

Andra- och främmandespråksinlärning

Alla lärare i undersökningen anser att det inte är svårt för tvåspråkiga elever att ta till sig ett tredje språk om de har en bra baskunskap i modersmålet. Men det finns även andra aspekter som är viktiga att ta hänsyn till, exempelvis, elevers språkkänsla, olika elevers språksituation samt likheter och olikheter mellan olika språk.

Maria och Karin tycker att inlärnin g av ett tredje språk som engelska inte innebär, generellt, stora svårigheter. De flesta eleverna lär sig engelska bra och de verkar ganska motiverade. Problemet kan ibland ligga i, för en del av eleverna, preciserar Maria, att svenskan kommer efter för dem därför att de felaktigt tror sig ha en bra kunskap i svenska. Detta kan leda till att de struntar i att lära sig svenska.

När det gäller att lära sig ytterligare ett språk, ett fjärde, exempelvis franska eller spanska, etc., är det väldigt blandat, påpekar Maria. De duktiga eleverna, förklarar hon, kan naturligtvis ta till sig ett fjärde språk utan några problem, men för många är ett tredje språk för mycket och tyvärr klarar de inte av det. I dessa fall kan de i stället få extra engelsklektioner. Karin berättar att inlärnin g av ett tredje språk också beror på hur elevers modersmål liknar det nya språket. Hon tycker att eleverna blir mer motiverade om de hittar en viss likhet mellan språken och om lärare baserar en del av undervisningen på att göra jämförelser mellan språken. Det är fördel att arbeta med äldre elever, påpekar hon, därför att de är mycket medvetna om likheter och olikheter mellan språk och de brukar, generellt, bli mer intresserade av språket genom denna medvetenhet.

Eva tycker att inlärnin g av ett tredje eller fjärde språk hos tvåspråkiga elever är så olika och det beror mycket på elevers språkkänsla. Enligt hennes erfarenheter kan eleverna lära sig flera språk om de har en stor vilja och motivation liksom bra modersmålskunskap. Men däremot, fortsätter Eva, finns en del elever som inte borde läsa ett fjärde språk utan istället satsa på engelskan eller förstärka modersmålskunskapen. Det är mycket viktigt, påpekar hon, att eleven har ett basämne, ett ämne de behärskar väl. Om eleven inte klarar det, enligt Eva, använder eleverna en strategi för att få ett bättre betyg. Resultatet av detta är, enligt henne, att engelska språkgrupper växer och andra språkgrupper minskar. Men det finns naturligtvis vissa elever som verkligen behöver förstärka engelskan.

När det gäller vilket språk eleverna tycks utgå ifrån vid inlärnin g av ett annat språk tycker alla intervjuade lärare att det beror på vilket språk som är det starkaste, eller mer dominant, hos eleverna. Adam tycker att de flesta av hans elever utgår från svenska. De flesta är födda i Sverige och de har fått hela sin skolutbildning på svenska och dessutom pratar de inte modersmål med sina föräldrar, påpekar han. De känner mycket starkt att svenska är deras första språk. Maria tror också att de flesta elever som har ett annat modersmål utgår från svenska, men hon tillägger att det inte påverkas av att en del elever har bristfällig svenska. Svenska är trots allt deras "dominanta språk". Däremot tror Karin att om eleverna har en bra kunskap i sitt modersmål och är säkra och trygga i det, brukar de tänka på sitt eget modersmål. Eva preciserar att förstaspråket är det man bygger vidare på. Att ha språkbegreppen klara där gör det mycket lättare att ta till sig begreppen på ett ytterligare språk, men det är inte alltid självklart. Detta klargör, enligt henne, vilket som är det starkare språket. Det är mycket viktigt och det avgör också hur man hanterar språket.

Vilket språk eleverna tänker på i olika språkundervisning är nästan alla lärare eniga om. Eva, Maria och Adam tycker att elevernas tänkande i allmänhet, när det gäller språkundervisning, kopplas automatiskt till svenska därför att de flesta elever, som redan nämndes, är födda i Sverige och det tycks som om att svenska är det första språket för dem. Andra elever som inte är födda i Sverige, påpekar Maria, upplever samma situation med tiden, men hon är mycket medveten om att vissa elever har enorma svårigheter att lära sig svenska p.g.a. stora språkliga och kulturella skillnader. Däremot tycker Karin att valet av språk eleverna tänker på är en hel del beroende på elevers nivå och medvetenhet på sitt modersmål.

Om vilka inlärningsmoment som är mer obekväma för tvåspråkiga elever finns det många varierande åsikter. Adam tycker att hans elever kan förstå, generellt, grammatiken väldigt bra, men svårigheterna kommer fram när de skriver. De brukar skriva med vissa fel, på spanska, med det är inte särskilt grova fel, vanligtvis. Det viktigaste är att de först kan strukturera och utveckla en skrivprocess. Eva tycker att eleverna har svårigheter att skriva flytande och ibland även tala flytande. Men mest, påpekar hon, i skrivandet, när man stannar upp i funderingar på hur man ska formulera sig. Svenskan sitter inte helt och de är inte helt säkra. Det kan hända att en del av eleverna som är födda i Sverige kan ha ett enormt självförtroende tack vare att de låter fonologiskt totalt genuint när de talar. Detta kan dock visa sig vara negativt för dem, därför att de tror sig inte behöva arbeta med andra språkfärdigheter, exempelvis, skrivande, stärka ordförrådet, läsa mer såväl som reflektera över att de verkligen behöver fylla alla luckor som de har. Karin tycker att hennes elever i allmänhet är bra på grammatik och mindre bra på uttalet eller vice versa, men det beror mycket på vilket modersmål eleverna har och hur likt det nya språket det är. Maria tycker däremot att eleverna har svårare med grammatik, framförallt när det gäller att kunna förklara vad en grammatisk term innebär.

Alla lärare är eniga om att det är oerhört viktigt att jämföra svenska språket med elevernas eget modersmål. Det leder till att öka elevernas motivation och lust att lära. Det är mycket positivt och eleverna kan förstå nyanser i olika språk.

Synen på tvåspråkighet

Dessa lärare har nästan alltid arbetat med tvåspråkiga elever och de tycker att det är en mycket berikande upplevelse där man har tillgång till olika kulturer och bakgrunder. Men undervisning med tvåspråkiga elever kan ha för- och nackdelar. Maria tycker att en fördel är att hennes elever i engelskundervisningen i hög grad tycker att engelska är mycket viktigt och motiverande för dem. Detta gör att hennes undervisning blir lättare. Eva tycker att tvåspråkiga barn brukar vara mycket spontana och nyfikna och skapar en viss dynamik i klassen och att man som lärare ständigt lär sig något nytt.

Som nackdelar betecknas, enligt Maria och Adam, kulturkrockar som kan leda till konflikt, men de försöker få alla elever att respektera varandra oavsett vilken kultur eller religion man tillhör. Karin och Eva ser som nackdelar språksvårigheterna i andraspråksinläring. Men Eva specificerar att det också beror på vilka elever det handlar om. Man kan inte dra för långtgående slutsatser av dessa svårigheter. Det kan finnas en del av eleverna som exempelvis inte klarar svåra långa texter, men kanske händer det också med enspråkiga barn i svenska skolor.

Samarbete lärare emellan

Alla medger att det inte finns något samarbete mellan modersmåls- och andraspråkslärarna. Det vore idealiskt om det fanns, och skulle också troligtvis vara bra för elevernas skolutveckling, påpekar Adam. Men det är förståeligt att det har blivit så. Det skulle vara mycket svårt, anser Adam, för svensklärarna att prata med de olika modersmålslärarna, vilka är många i denna skola. Eva tycker också att det vore mycket viktigt att samarbeta med modersmålslärarna, men en del av dessa har en jobbig tillvaro, med mycket resande och många arbetsplatser. De är ambulerande och de har inte möjlighet p.g.a. tidsbrist, att samarbeta med andra lärare. De skulle kunna vara mycket värdefulla för att kunna upptäcka

elevers grundläggande problem och arbeta på att lösa dem. Jag skulle gärna vilja samarbeta med dem, men det går inte, påpekar hon.

3.6. Resultatredovisning av elevintervjuer

Elevintervjuerna baserades på relativt öppna frågor, därför att jag ville få så uttömmande och personliga svar som möjligt. Den skriftliga enkäten (se bilaga 2) användes som bas. Elevintervjuresultat indelas i olika teman där elevernas perspektiv och åsikter kommer att speglas på ett sammansatt sätt.

3.6.1. Presentation av de intervjuade eleverna

De elever jag har intervjuat är Anna, Lena, Sofia och Lotta. Alla elever har naturligtvis fingerande namn. Alla elevintervjuer genomfördes på svenska, trots att spanska var intervjuobjektens och intervjuarens gemensamma modersmål. Det var elevernas enhälliga vilja som jag respekterade. Anledningen till detta var att svenska var det dominanta språket hos dessa individer. Urvalet skedde naturligt, då de två pojkar som fanns i klassen, inte ville delta. Frågorna var könsneutrala, de berörde inte elevernas personliga relationer utanför familjen, utan de handlade om elevernas attityder till teoretiska ämnen. Därför tror jag inte svaren färgas av om eleven är pojke eller flicka.

Alla fyra elever är födda i Sverige. Båda föräldrarna har spanska som modersmål. Dessa elever går i årskurs 9. Anna och Lena har valt engelska som språkval, men båda två skulle vilja läsa franska på gymnasiet. Sofia och Lotta har däremot valt franska som språkval därför att de både älskar språket generellt och därför att franska är ett vackert språk som liknar spanska mycket.

3.6.2. Resultat av elevintervjuer

Andra- och främmandespråksinlärning

Alla elever tycks vara mycket intresserade av språk och skulle gärna försätta att lära sig flera språk i framtiden. De tycker att språkkunskaper är ett värdefullt instrument för att kunna kommunicera med personer från olika kulturer.

Vid inlärning av ett tredje språk använder nästan alla elever sig mest av svenska därför att svenska betraktas som deras förstaspråk. Men Sofia och Lotta brukar använda spanska när de läser franska därför att de ser en stor grammatikalisk likhet mellan de båda språken och det är en koppling som är automatisk, påpekar de. Men Lotta tillägger att ibland, när läraren inte förstår vad hon menar på franska, eller när hon inte kommer på det rätta ordet eller uttrycket, använder hon svenska.

När det gäller grammatikundervisning på ett främmande språk använder de flesta framför allt svenska, och Anna betonar starkt som en förklaring att svenska är hennes förstaspråk. Men ibland när hon inte förstår någon grammatisk term eller någonting annat brukar hon hitta en lösning på spanska. Sofia förklarar att hon framför allt använder svenska därför att det är den svenska grammatiken som hon har lärt sig först, därför refererar hon till svenska trots att hon, enligt henne, kan spanska lika bra. Lotta gör en intressant distinktion beroende på om grammatikundervisningen, som är på svenska, genomförs på lektioner i franska eller engelska. Om det är franska som gäller, så är Lottas kopplingar direkt till spanska. Däremot,

om det är engelska som gäller, är kopplingarna alltid till svenska. Hon associerar till olika språk vid olika tillfällen vilket hjälper till i hennes språkinläring.

Vid inläring av ett tredje språk tycker alla elever att det som är det svåraste är kanske uttalet, men Sofia tillägger att allting är lite svårt i början när man lär sig ett nytt språk.

Om andraspråket, d.v.s. svenska, är Anna, Lena och Sofia eniga om åsikten att de inte har svårigheter vid inläring av andra språk som skulle kunna vara orsakade av dåliga kunskaper i svenska. Lotta däremot har ibland svårigheter att förstå svåra ord. Då är hon hjälpt av modersmålet. Men svenskläraren kan inte spanska, så det hjälper inte inläringen.

Modersmålsundervisning

Alla elever berättar att deras modersmål förknippas i hög grad med deras rötter och ger ett samband med deras respektive föräldrars kulturer och traditioner.

Modersmålsundervisning ger dem inga speciella svårigheter tycker de, men Sofia berättar att ibland är det svårt med grammatiken därför att hon ibland inte är mycket insatt i den. Lotta tycker att det är lite svårt för henne att byta språk efter att ha använt svenska utan avbrott hela dagen. Konsekvensen av detta är att hon blandar ihop språken, d.v.s. interferens (se avsnitt 2.4.3).

Det visar sig, enligt elevsvaren, att de använder modersmålet bara under modersmålslektioner och hemma. Hemma pratar de också mycket ofta svenska. Under modersmålslektioner pratar de framför allt spanska. När de träffar sin modersmålslärare är de mycket medvetna om att det är spanska som gäller. Det är något som händer automatiskt, påpekar alla fyra. Men ibland, när de har en liten paus, kan det hända att de pratar svenska med varandra. Anna vill förklara att detta är något logiskt därför att hon har levt hela sitt liv i Sverige och att hon ständigt umgås med människor som har svenska som modersmål.

De flesta elever försöker prata spanska med föräldrarna, men det händer ofta att de byter till svenska. Deras språkbruk hemma är varierande. Annas och Lenas föräldrar, exempelvis, pratar spanska med henne men hon svarar oftast på svenska och kommunikationen med syskon är alltid på svenska. Sofia pratar spanska med sin pappa och svenska med sin mamma. Lotta, däremot, pratar spanska både med föräldrarna och syskonen. Men hon markerar att när det är något otrevligt som blir sagt till henne, brukar hon svara på svenska.

En ytterligare kontakt som de har med sitt modersmål är internet och telefon med familjen och vänner som befinner sig där föräldrarna kommer ifrån. De brukar då och då titta på internationella kanaler eller filmer där spanska pratas på TV. De har också några böcker och tidskrifter på spanska hemma. De brukar läsa dem så ofta som de kan, påpekar de.

Identitet

De fyra eleverna var, som redan nämndes, eniga att betrakta sina modersmål som sinarötter. Men det här temat väckte starka känslor hos eleverna. Alla eleverna identifierar sig med sina respektive föräldrars bakgrund och kultur. Men samtidigt påpekar de att de har en delad identitet. De känner att de har föräldrarnas nationalitet här i Sverige, men när de befinner sig i föräldrarnas ursprungsländer känner de att de är svenska. Men Lena preciserar starkt att hon är från Bolivia, något som hon är mycket stolt över. Det går inte, försätter hon, att säga att

man är svensk trots att man är född i Sverige. I andras ögon betraktas hon p.g.a. sitt utseende och sin bakgrund som icke-svenska. Det går inte heller, påpekar hon att känna sig som svenska, trots att hennes förstaspråk är svenska, därför att den svenska som jag läser kallas för "*svenska som andraspråk*".

Alla känner sig mycket stolta över att kunna använda modersmålet när de reser till föräldrarnas ursprungsländer eller till vilket spansktalande land som helst. Även när de träffar olika människor som pratar samma språk, spanska i detta fall. I det här momentet är det intressant att notera att de fyra byter intervjuspråket till spanska en kort tid, för att berätta några anekdoter eller trevliga situationer som de upplevt.

Om användningen för deras modersmål i framtiden var de eniga om att de utan tvekan kommer att använda spanska mycket. Alla anser att spanska är ett stort språk och med tiden har dess status ökat. Lena och Lotta dessutom kommer att använda språket i sina framtida jobb. Lena som ekonom och Lotta som flygvärdinna.

Om deras tvåspråkighet

Att bli tvåspråkig betyder för dem att kunna två språk lika bra. De är mycket stolta över att kunna mer än två språk. Om man har en bra språkkompetens i två olika språk kan man få större möjligheter att skaffa sig ett bra jobb och en bra utbildning, anser de. En annan synpunkt som de lyfter fram är att de som tvåspråkiga personer känner dubbel kulturtillhörighet. En del av dem har en stor bindning till föräldrarnas kultur. Därför vill de ha modersmålsundervisning. Det är något som sitter i blodet och inom mig, påpekar Anna. De påstår att de har valt modersmålsundervisning utan något familjtryck. Det är mycket positivt för dem att kunna spanska och inte känna sig isolerade eller utanför när de reser till föräldrarnas ursprungsländer. De är också mycket speciellt motiverade att fortsätta med modersmålsundervisning därför att de har märkt att spanska med tiden får högre och högre status.

Att bli tvåspråkig betyder för dem att även älska svenska. Det är språket som de, utan undantag, betraktar som sitt förstaspråk. Det är språket som de använder mest i och utanför skolan och det är en del av deras identitet, påpekar de.

3.7. Resultatredovisning av elevenkäter

Det var 14 elever som svarade på frågor med hjälp av en enkät. Tabell 1 presenterar urvalet av eleverna. Elevenkäten, som redan nämndes, användes också som bas för frågor till elevintervjuerna (se bilaga 2). Enkätresultat indelas också i olika teman, i detta fall samma som användes i redovisningen av elevintervjuer, där alla elevers perspektiv och åsikter kommer att speglas på ett sammansatt sätt.

Tabell 1 Deltagare i elevenkäter

	Namn	Kön, P=pojke F=flicka	Bosatt i Sverige	Läser svenska sedan årsk. 1	Läser modersmål	Främmande språk	Modersmål
1	Karl	P	1990	Ja	Nej	Engelska	Polska
2	Erik	P	Född i Sverige	Ja	Ja	Tyska	Serbiska
3	Max	P	Född i Sverige	Ja	Ja	Engelska	Assyriska
4	Isak	P	Född i Sverige	Ja	Nej	Engelska	Spanska
5	Jim	P	Född i Sverige	Ja	Ja, 2 st.	Tyska	Polska/Italienska
6	Ali	F	Född i Sverige	Ja	Ja	Engelska	Arabiska
7	Manda	F	Född i Sverige	Ja	Ja	Engelska	Arabiska
8	Lucia	F	1994	Nej, 1994	Ja	Franska	Arabiska
9	Henrik	P	Född i Sverige	Ja	Nej	Tyska	Svenska/Tagalog
10	Tim	P	Född i Sverige	Ja	Nej,svensk pappa	Tyska	Polska/Svenska
11	Emma	F	1994	Nej, 1994	Ja	Franska	Polska
12	Lova	F	1994	Nej, 1994	Ja	Franska	Arabiska
13	Eva	F	2002	Nej, 2002	Nej	Engelska	Arabiska
14	Mia	F	Född i Sv	Ja	Ja	Franska	Arabiska

Ur tabell 1 kan man se att könsfördelningen är ganska jämn, 8 pojkar och 6 flickor, totalt 14 elever. Nio av dessa elever är födda i Sverige, och utnyttjar möjligheten att läsa sitt modersmål. De läser även ett tredje språk. De har både europeisk och utomeuropeisk bakgrund.

3.7.1. Resultat av elevenkäter

Andra- och främmande språkundervisning

Tabellen visar att en grupp bestående av sex elever har valt engelska som språkval. Fyra av dessa elever erkänner att deras val var p.g.a. att de inte skulle klara ett fjärde språk. Det var bättre att satsa totalt på engelska i stället. Den andra delen av denna grupp valde engelska bara för att undvika lära ett språk till och lättare kunna få högre betyg. Valet av franska som

språkval berodde i hög grad på att eleverna betraktade franska som ett vackert språk. Den tredje delen av eleverna valde tyska som språkval. Anledningen till att tre av dessa elever valde tyska var för att en av deras respektive föräldrar kunde språket vilket hade påverkat deras val eller därför att de hade släktingar i tysktalande länder och vill därför lära sig språket.

Vid inlärnin g av ett tredje språk, brukar de flesta av eleverna, i detta fall tolv elever, använda svenska därför att det känns lättare och enklare att förstå vissa språkliga aspekter i det nya språket. De två övriga menar att det beror på hur väl man behärskar svenska och när de började lära sig andraspråket. De som är födda eller har bott länge i Sverige tycks betrakta svenska som sitt förstaspråk. Dock finns det elever som blandar modersmålet och andraspråket vid inlärnin g av tredjespråk. Dessa elever har vissa svårigheter att vända sig till något av de två språken p.g.a. att de inte har tillräckligt omfattande kunskaper i något av språken.

Alla elever är eniga om att svenska är det språk som de använder sig mest av därför att det är det språket som de behärskar och använder mest. Det är något naturligt därför att all annan ämnesundervisning sker på svenska, påpekar en av dem. Två av de eleverna tillägger att de även brukar få hjälp av sitt modersmål under grammatikundervisningen, beroende på vad man diskuterar, och vilka likheter de kan identifiera mellan de båda språken.

Vid inlärnin g av ett tredje språk tycker de flesta elever, nio stycken, att det inte finns någon särskild svårighet och några av dem, två stycken, påpekar att det är en fördel att vara tvåspråkig för att lära sig ett tredje språk. De som inte är tvåspråkiga kan inte veta något om det.

Om andraspråkinlärnin g tycker elva elever som är födda eller har bott länge i Sverige att de inte har något problem eller svårigheter med därför att det är deras förstaspråk. En av dem erkänner att han ibland har det svårt att förstå eller att komma på vissa komplicerade ord. Han känner själv att han måste förbättra sitt ordförråd. Det finns ytterligare tre elever som tycker att de har problem med grammatik och stavning. Två av dessa elever är födda i Sverige och den tredje har inte bott länge i Sverige. Två av dessa följer inte modersmålsundervisning.

Modersmålsundervisning

Enlig tabellen ovan kan man se att det finns fem elever som inte har modersmålsundervisning. Tre av dessa elever tycker att det är onödigt att läsa sitt modersmål därför att de har tillräcklig kunskap om det redan. De övriga ger två olika förklaringar om varför de inte får modersmålsundervisning. En av dem anser att det är mycket jobbigt att lära sig och man riskerar att blanda ihop grammatik och uttal. Den andra vars ena förälder har svenska som modersmål uppskattar inte mammans modersmål: *"Jag läser inte tagalog därför att jag tycker varken att det är intressant eller nödvändigt"*

De nio elever som får modersmålsundervisning anser att det inte finns några större problem för dem under det här momentet av undervisning utan att de klarar sig ändå bra. En del påpekar att grammatiken är det mest besvärliga, men det är en svårighet som de brukar ha vid inlärnin g av olika språk. En del av eleverna, tre stycken, som har arabiska som modersmål tycker att det svåraste för dem under modersmålsundervisning är kunna förstå de olika dialekter som arabiska har såväl som att kunna skriva bra.

Om användning av modersmålet, så säger alla enkättagare att de försöker prata sitt modersmål med föräldrarna, men det händer att de ibland byter till svenska. Under modersmålsundervisning pratar de sitt modersmål med modersmålslärares, men de erkänner att de brukar prata svenska varandra eller de använder sig av svenska när de inte förstår något under modersmålslektionerna. Alla dessa elever pratar också svenska mest i skolan under ämnesundervisning och på rasterna.

En annan kontakt som de flesta elever har med sitt modersmål är via e-post eller telefon med släktingar och vänner. De brukar se på filmer på sina modersmål. En stor del, tio stycken, av dem erkänner att trots att de har många böcker på sitt modersmål, brukar de inte läsa dem.

Nio elever tycker att det är bra att kunna modersmål framför allt som ett kommunikationsinstrument med personer som befinner sig i föräldrarnas ursprungliga länder. Det är en kulturtillhörighet med föräldrarnas bakgrund. Det finns en del, två stycken, som tycker att det är en tillgång att kunna lära sig olika språk. Övriga tycker att det är bra när de vill säga något hemligt eller när det existerar något konflikt med andra människor.

Identitet

Alla elever betraktar sina modersmål som en mycket viktigt del av sin identitet. Det är något som de är mycket stolta över det och de flesta kommer att använda modersmålet i framtiden. När det gäller svenska språket tycker en stor del av eleverna att svenska också är en viktig del av deras identitet. Svenska språket betyder för dessa elever trygghet och är deras förstaspråk, när det gäller språket som de använder mest. Dessa elever som de flesta är födda i Sverige känner sig ha dubbel identitet.

Om deras tvåspråkighet

De flesta elever är mycket stolta över att vara tvåspråkiga. En del av dem, sju stycken, tycker att det är en fördel därför att om man kan flera språk kan man ha tillgång till olika kulturer. En annan del, sex stycken, anser att det betyder bättre framtid att kunna flera språk därför att man kan få en bättre utbildning och arbete.

3.8. Observationer

Observationerna gjordes under en begränsad period, under tre olika dagar och fokuserades på en grupp av elever i årskurs 9 under modersmåls- och svensklektioner resp. spanska och svenska som andraspråk. Ett syfte var att skapa en egen uppfattning om hur undervisningen gick till. Ett annat syfte var att se hur dynamiken i klassrummet yttrade sig, både mellan elever och lärare och mellan elever.

Modersmålslektion

Under en av dessa dagar jag tillbringade på skolan följde jag, som redan nämnts, spanska som modersmålslärares arbete, men jag observerade även arbetet i klassrummet. Lektionen genomfördes i bildsalen med en reducerad grupp av sex elever i årskurs 9, fyra flickor och två pojkar. Dessa elever hade lektion i spanska som modersmål en gång per vecka i en och halv timma och det var alltid den sista lektionen för dagen.

Elevernas första kontakt med modersmåsläraren var egendomligt nog på svenska. Detta kan tolkas på två olika sätt. För det första kan det bero på att elevernas övriga undervisning genomfördes på svenska och kommunikationsspråket mellan klasskamrater och med lärare ständigt var på svenska. Även om att de har tillräcklig förmåga att byta språk utan problem är det logiskt och naturligt att de behöver en viss tid för att reagera på den nya situationen. För det andra kan det bero på att Adam inte bara är en modersmåslärare för dem. De har även honom som bildlärare då kommunicerar de med varandra på svenska. Efter inledningsmomentet, och på ett automatiskt sätt, börjar kommunikation bara på spanska. Det var då när modersmåsläraren betraktades som en identifikationsmarkör; en person som förknippas med deras spansktalande ursprung.

Under modersmålslektioner användes ingen kursbok. Läraren brukar i stället använda autentiska texter som han tror passar till undervisning och till de olika elevernas kulturtillhörighet. Dessa elever har ett gemensamt modersmål men inte en gemensamt kultur då deras ursprung är från olika latinamerikanska länder. Den här dagen var lektionen indelad i två delar; dels litteratur och dels grammatik. Under litteraturundervisningen arbetade eleverna med en dikt av en mycket berömd författare från Nicaragua, Ruben Darío. Alla elever fick muntligt analysera olika delar av dikten. Under det här muntliga momentet ställde läraren autentiska frågor, d.v.s. frågor av typen "vad tror du...?", "vad tycker du...?". Dessa använde läraren hellre än "Vad är skillnaden...?". D.v.s. frågor som inte har ett på förhand givet svar. Meningen med detta var att eleverna kunde känna sig tryggare och mer delaktiga i klassrummet. För att skapa en dialog och diskussion i klassrummet fick eleverna förklara vad de trodde att författaren ville säga i olika delar av dikten och försöka ta reda på om det fanns något samband med andra litterära texter som de hade läst förut.

Under det här momentet verkade eleverna, i princip, inte ha problem att uttrycka sig på spanska, men när de ville förklara betydelsen av några svåra ord använde de sig mest av ord på svenska. Läraren ville att de i stället skulle försöka använda semantiska associationer, exempelvis genom att använda synonymer för att förstärka tankeverksamheten på spanska. Alternativt att de skulle förklara ordet på spanska. Ibland var det svårt för dem att hitta en lämplig lösning, eller förklaring av vissa begrepp, i deras ordförråd.

Under grammatikundervisningen gick de igenom syntax. Eleverna fick göra egna meningar och gå igenom primär satslösning. D.v.s. de fick identifiera olika satsdelar, exempelvis, subjekt, predikat, direkt eller indirekt objekt, etc.. Under den här delen observerade jag att eleverna kände sig säkrare i att visa sina grammatikkunskaper än de gjorde under litteraturundervisningen. De visade ständigt hur mycket de kunde. En av aspekterna som jag observerade under grammatikundervisningen var att elevernas tänkande tycktes kopplas automatiskt till svenska genom att de alltid använde komparativa exempel i svenska. Exempelvis kunde namnet på de olika satsdelarna på både svenska och spanska.

Under lektionen, och under små pauser, då Adam skrev på tavlan eller hämtade något material, kunde jag iaktta att eleverna ständigt pratade svenska med varandra. Utanför modersmålslektionen, kommunicerade eleverna med varandra i hög grad på svenska. Detta är en intressant aspekt att notera därför alla elevers förstaspråk verkade vara svenska.

Svensklektion

Under svensklektionen följde jag svensklärare Evas arbete. Lektionen, 90 minuter, genomfördes i en grupp av 20 elever, niondeklassare, med andra modersmål än svenska.

Under den här lektionen fick de arbeta men en text ur Strindbergs drama "*Fröken Julie*". De skulle göra en dramatisering, alla skulle vara med, även de som hade stora svårigheter att genomföra och strukturera friare övningar. Elevernas uppgift var indelad i tre faser: Läsförståelse, övning med texten och dramatisering.

In den första fasen fick eleverna genomföra en övning i läsförståelse genom att markera alla svåra ord som de inte förstod. I den andra fasen fick de arbeta parvis och försöka komma in i huvudpersonernas roller. Eleverna hade för det ändamålet två alternativ för att arbeta med texten. En var att de kunde respektera texten helt inför dramatiseringen. Den andra var att de kunde variera texten genom att modernisera språket. Slutligen fick de göra dramatiseringen parvis.

Under elevernas förberedelser iakttog jag att de flesta eleverna inte förstod vissa, svåra ord, oftast samma ord, men de verkade inte särskild oroad. Vissa elever tvekade inte att fråga om ordbetydelse och andra använde en gissningsstrategi baserad på textens sammanhang. Det märktes inga speciella språksvårigheter hos eleverna när det gällde att uttrycka vad de ville mena. Men det var svårt att bedöma konkret, i det här momentet, i vilken språksituation de befann sig. Det verkade dock som så att vissa elever hade större svårigheter att förstå vissa ord och framför allt vissa begrepp, än andra, vilket gjorde att elevernas arbetsglädje varierade under uppgiftens förberedelse.

Under lektionen var vissa elever mycket aktiva och kände sig säkra, medan andra var mer tysta och kände sig osäkra. En orsak till elevers osäkerhet kan vara att en del av eleverna påbörjade inläring av det andra språket nyligen. Det är viktigt att notera att eleverna i denna klass påbörjade inläring av det andra språket i olika åldrar. Denna information kommer från läraren. Även om eleverna hade olika kulturella bakgrunder skapades inte någon svår situation eller konfrontation i klassrummet. De verkade respektera varandra. Det iakttoogs ingen kodväxling, kanske på grund av att de flesta eleverna som arbetade i parvis inte hade gemensamt modersmål. Eleverna var mycket medvetna om att språket som gällde i klassrummet under det där momentet var svenska. Det tycktes som om att eleverna, oavsett om de var födda eller inte födda i Sverige, beaktade svenska som sitt förstaspråk.

Läraren under den här lektionen tog rollen av informell gruppleddare och var inte en auktoritär lärare. Hon iakttog eleverna ständigt och hjälpte dem när de behövde, men det var viktigt att de skulle bli så självständiga som möjligt. Med denna uppgift, som var lite experimentell, ville läraren variera undervisningen och undvika monotoni. Det var mycket viktigt att alla fick tillfälle att delta.

Under dramatiseringen var alla elever ganska engagerade. Det var iakttagbart att eleverna inte hade samma ytflytnivå. En del lät som genuina svenskar, medan det hos andra kunde märkas en tydlig brytning och brist på ordförråd.

4. Diskussion

De frågor jag sökt svar på var följande:

Vilken betydelse har modersmålundervisningen för tvåspråkliga elever, enligt lärarna och eleverna?

De flesta elever och lärare är överens om att det är en styrka att ha tillgång till ett modersmål som inte är svenska. Lärarna märker en större trygghet hos de flesta eleverna, speciellt när det gäller grammatik, dock inte hos alla, och när det gäller förmåga att ta till sig teoretiska kunskaper. Modersmålsundervisningen skapar en koppling till elevernas ursprungskultur, vilket upplevs som positivt, och många elever uttrycker tillfredsställelse att kunna tala med sina utländska släktingar på deras eget språk. Många inser också att framtiden kommer att vara mer mångkulturell än idag, vilket skapar ytterligare intresse för modersmålet.

Men det har också visat sig genom elevenkäterna att en del av dem som inte har modersmålundervisning anser sig ha större svårigheter i andraspråkinläring såväl som att lära sig ett tredje och ett fjärde språk. Att inte ha modersmålsundervisning för dessa elever innebär att inläring av andraspråket inte främjas p.g.a. att dessa elever inte har en "kompetent utveckling" av sitt förstaspråk. Detta innebär att de riskerar att inte lyckas nå språkliga och begreppsliga nivåer effektivt, som Hyltenstam & Toumela påpekar, varken för kommunikation eller för det egna tänkandet (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 110). Kursplanerna lyfter fram vikten av modersmålsundervisning för tvåspråkiga elever. Det är modersmålet som är deras förstaspråk och deras tankespråk. Därför är det viktigt att det utvecklas. Modersmålundervisning, som redan nämndes, skall även sträva mot att elevernas identitet och självkänsla stärks och att de känner att de tillhör två världar och två kulturer. Denna aspekt avspeglades tydligt i elevintervjuer och elevenkäter. Frågan är om de betraktas på ett liknande sätt av samhället.

Den avgörande faktorn för att de ska utveckla tvåspråkighet, är att eleverna får ett starkt stöd för modersmålet både hemma och i skolan, (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 41). Det är något som en av lärarna i min undersökning påpekade. Motivationen får inte bara komma från skolans språkundervisning, utan även föräldrarna måste ha ansvar för barnets modersmålsutveckling. De skall vara konsekventa och prata på modersmålet med dem. I elevintervjuerna visas att flertalet elever inte talar modersmålet eller tenderar att omväxlande tala modersmål och svenska med sina föräldrar och främst svenska med kamraterna. Dessa elever tillhör gruppen "barn från språkliga minoriteter" (se avsnitt 2.4.4., s. 15) vars föräldrar, p.g.a. ett "yttre tryck" från samhällets sida, kan ha bestämt sig för att prata majoritetsspråk i stället för minoritetsspråk. Detta kan skapa en viss otrygghet hos eleverna, vilket kan leda till icke välutvecklat modersmål. Vad det gäller eleverna som inte hade modersmålundervisning, och tillhör samma grupp, kan det vara så att deras föräldrar har en felaktig uppfattning att modersmålsundervisning kan påverka negativt vid inläring av svenska. Det är mycket viktigt i detta fall att föräldrarna informeras om vikten av modersmålsundervisning och vilken roll den spelar, och även sin egen roll, i barnets eller ungdomens språkutveckling. Dessa föräldrar har även ett samhälleligt "yttre tryck" på sig. Eleverna som intervjuades betraktade svenska som sitt förstaspråk. Även om dessa elever går på en skola där de flesta elever har ett annat modersmål än svenska, är inte svenska svagt representerad.

En intressant aspekt som jag har kommit fram till i samband med denna undersökning, är att de intervjuade eleverna har svenska, andraspråket, som sitt dominanta språk. Detta innebär

inte för dem en "subtraktiv tvåspråkighet" d.v.s. att de lär sig ett andraspråk utan att förstaspråket kan bli lidande. (Se avsnitt 2.4.2). Dessa elever använder även sitt modersmål kontinuerligt. Däremot finns det en del av eleverna i elevenkäten som inte använder sitt modersmål kontinuerligt. Detta för med sig att andraspråket håller på att ersättas av modersmålet d.v.s. "subtraktiv tvåspråkighet". Risker med detta är att eleven kan drabbas av lågfärdighetsnivå i båda språken (Sundman, 1999, s.46-47).

Många av de intervjuade eleverna, tack vare att de är födda i Sverige, har lärt sig andraspråket simultant trots att båda föräldrarna talar ett minoritetsspråk hemma. Anledningen till detta är att de började på dagis tidigt, före tre års ålder. (Se avsnitt 2.4.1)

Påverkar elevernas trygghet i modersmålet andraspråkutveckling och inlärnin g av ytterligare språk?

Alla elever har olika förutsättningar, och intresse, att lära sig nya saker, så också när det gäller språk. Det finns de elever som inte tycks dra nytta av att de har en mångkulturell bakgrund, men de flesta intervjuade eleverna visar en tidig mognad vad det gäller förmåga att ta till sig undervisningen i språk.

Detta tycks bero på att elever med minst en förälder med utländsk bakgrund, har, tack vare sin tidigare exponering mot fler kulturer en större kunskapsbas att ösa ur. Detta gäller både grammatik och allmän språkuppbyggnad.

De flesta elever jag talat med är trygga i sitt andraspråk, svenska, och den undervisning de får tjänar främst att ge eleverna även den teoretiska basen. Det finns dock undantag till det jag sagt ovan. Är modersmålet marginaliserat, saknar eleven intresse av att lära sig det. Det samma förefaller vara fallet när föräldrarna själva inte tycks anse det av vikt att barnen lär sig sitt modersmål.

Men ett intressant fenomen har identifierats och kommenterats av mer än en lärare. Tvåspråkiga barn, trots sin snabba inlärnin g av ett språks grunder, uppvisar ofta brister när det gäller komplicerade begrepp och svåra, ovanliga ord i allmänhet, ibland bara med referens till svenska, ibland med referens både till svenska och modersmålet. Anledningen till detta kan vara att elevens utveckling av modersmålet inte är tillräcklig eller inte har skett parallellt. Om förstaspråkutvecklingen stagnerar påverkar det också negativt begreppsutvecklingen. Inlärnin g av andraspråk underlättas om elevs förstaspråk får en allsidig utveckling (Hyltenstam & Toumela s. 38). Det ser ut som ett problem att en del av eleverna som är födda i Sverige överskattar sin kunskapsnivå i andraspråket och ibland även i modersmålet. Detta kan bero på diskrepansen som finns mellan uttal och resten av språkkunskaperna hos elever. Elever, i detta fall, tror att de kan ett språk därför att de har ytflyt (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 195). Konsekvensen av detta är, som läraren Eva påpekade, att eleverna är inte medvetna om att de verkligen behöver arbeta med andra språkfärdigheter. Det är lärarens ansvar, i detta fall, att eleverna kan förstå och se, som Hyltestam och Toumela påpekar, att ett språk aldrig är färdiginlärt (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 38).

Vilket språk använder tvåspråkliga elever sig mest av vid inlärnin g av det tredje språket?

Majoriteten av de elever jag talat med har från en tidig ålder kommit i kontakt med båda sina modersmål, så de kan växla fritt emellan dem. De lever dock i en svensk omgivning, vilket

påverkar deras vardagliga språkbruk. Användandet av svenska dominerar helt, vilket också har sin grund i att undervisningen i alla andra ämnen sker på svenska. Detta gör det i viss utsträckning onaturligt att gå omvägen via ett andra modersmål vid inlärn timer av exempelvis engelska. Vissa elever och lärare nämner dock att de vid inlärn timer av ytterligare språk aktivt använder sina kunskaper i sitt modersmål och andraspråk som stöd. Det gäller både grammatik och realia. En orsak till detta kan vara att de flesta elever började inlärn timer av andraspråket i tidiga åldrar. Detta innebär att denna inte skedde innan det första språket redan var etablerat (Siguán & Mackey, 1987, s. 22). Däremot om eleverna hade påbörjat inlärn timer av andra språk nyligen, som en av deltagarna i elevenkäten, skulle de, som i detta fall, ha använt sina modersmål eftersom det redan är etablerat som förstaspråk. Detta kan ses ur en annan synvinkel, och utan avsikt av att ifrågasätta elevernas modersmålsutveckling hos dem som har deltagit i undersökningen, d.v.s. ur det sociala planet. Det kan hända att en del av eleverna har enorma svårigheter att uppnå en normal utveckling av sitt modersmål, antingen av praktiska skäl eller av attitydmässiga orsaker p.g.a. majoritetsspråkets dominans (Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 41). (Se avsnitt 4, s. 31)

Om eleverna skulle ha haft en bristande kunskap i sitt modersmål och sitt andraspråk, vilket tycks vara fallet hos två elever, uppstår svårigheter och komplikationer i språkutveckling även när de lär sig ytterligare språk. Detta därför att de inte kan stödja sig varken på modersmålet eller på andraspråket. Dessa två elever har ansenligt svårare att ta till sig ett tredje språk. Deras motivation att lära sig engelska verkar dock vara mycket högre i jämförelse med förbättring av svenska eller modersmålet, trots denna svårighet. Det är som om de söker skapa sig ett nytt dominant språk i engelskan, vilket förmodligen inte kommer att fungera väl. (Se avsnitt 2.4.6 andra stycket). Anledningen till att de vill göra detta kan förmodligen hänföras till engelskans höga status och omfattande användning.

I kursplanen för svenska som andraspråk betonar man att det är viktigt med samarbete med undervisningen i modersmål och andra ämnen för att ge eleverna möjligheter att kommunicera och tänka på en nivå som är högre än deras aktuella språkliga nivå i svenska. Denna undersökning har visat att alla intervjuade lärare, trots att de uttrycker en stor vilja att samarbeta med modersmålslärarna, inte har något samarbete med dem överhuvudtaget, mest på grund av att det är svårt att organisera praktiskt.

5 Avslutning

Sammanfattningsvis kan man säga att modersmålsundervisningen är ett bra verktyg för att tillåta eleverna nå en hög nivå på sitt modersmål, vilket framkommit i den empiriska studien, något de annars inte alltid lyckas med, vilket också framkom i den empiriska studien. Som uttrycks i enkäterna har många elever en god förmåga i sitt modersmål, men en del uppvisar vissa kunskapsluckor. Det är framför allt djupkunskaper som saknas, och förmåga att nyansera. En förslag är att dessa elever får mer undervisning i sitt modersmål.

Tryggheten i modersmålet är framförallt viktig i kontakter med hemlandet. Flera elever uttryckte nödvändigheten av att kunna även sitt modersmål väl, för att skapa bra relation till sina utländska släktingar. Detta har som en positiv effekt att elever med utländsk bakgrund har byggt upp en förmåga att använda denna bredare kunskapsbas, i modersmålet och svenska, vid inlärn timer av ytterligare språk. Detta gäller framförallt grammatik, men man kan även notera en större förmåga att ta till sig svåra ord. Detta gäller generellt, men det finns undantag, exempelvis vid svagt intresse från föräldrarna i sitt eget språk, då man kan se fall av

att det andra modersmålet endast lärts in ytligt. Resultatet av detta är tyvärr motsatt effekt på språkinläring än ovan. Men detta bör betraktas som undantag.

I motsats till vad man skulle kunna tro, använder barn, även de som kommer från miljöer som helt domineras av ett annat modersmål än svenska, av svenska vid inläring av språk. Detta har framkommit i den empiriska undersökningen. De kan tillgodogöra sig bredare kunskapsbas de besitter vid inläring, men det faktiska arbetsspråket är svenska. Detta kan förklaras av att undervisningen i alla andra ämnen sker på svenska. Slutsatserna är entydiga i de fall som eleven följer modersmålsundervisningen. Urvalet, om än varierat med avseende på kön, ursprung och etnicitet, är ganska begränsat, men ger en god vägledning om hur barn använder språk. Detta tack vare att jag personligen har sett hur elever med olika bakgrund och förutsättningar arbetar med sin språkinläring.

En annan sak som kommit fram, även om det ligger utanför ramen för detta arbete, är att flera lärare inser att det är en brist att det inte förekommer samarbete mellan svensklärare och modersmållärarna. Det beror på att modersmållärarna måste resa mellan många skolor och oftast inte har tid att samråda med många olika lärare på olika skolor. Ett sätt att komma runt detta kan vara att modersmållärarna exempelvis även undervisar i svenska, vilket eliminerar problemet. Går inte det kan man tänka sig att schemaläggningen tar hänsyn till detta problem och lägger modersmålsundervisningen i anslutning till svenskundervisning. Då skulle de olika lärarna på ett naturligt sätt kunna mötas.

Slutsatsen i mitt arbete blir att modersmålsundervisningen är viktig. För att framhäva detta skulle man kunna göra den obligatorisk, vilket säkert inte alla tycker är bra. Ett annat sätt kan vara att försöka höja dess status, genom att jämställa den med annan språkundervisning. Man bör undvika risken att en inte obetydlig del av eleverna riskerar att inte nå en nivå i sin språkbehärskning som tillåter att de genom egna studier kan vidareutvecklas. Det vill säga, att de inte når en nivå som tillåter eftergymnasiala studier trots ett väl utvecklat "ytflyt".

Tvåspråkighetsforskningen är som redan nämnts mycket bred och omfattande och inför detta arbete har det varken funnits utrymme eller möjlighet att redovisa allt. Med hjälp av detta arbete hoppas jag ha presenterat en översikt av var forskningen står idag i ämnet tvåspråkighet. Vi som blivande lärare, oavsett vår inriktning och specialisering, måste uppfylla de samhällseliga kraven och förbereda eleverna för livet d.v.s. att ansvara för kommande generationers fundamentala utbildning och fostran. Vi måste ta samhällets krav på allvar genom att inkludera alla elever, oavsett deras ursprung.

Det är viktigt att stärka lärarkompetensen med inriktning på flerspråkighet. Detta gäller hela lärarkåren, och speciellt de som undervisar i språk. Detta för att man som lärare i dagens skola i allt högre omfattning kommer att undervisa elever med annan bakgrund än svensk, och dessa har alltid en två- eller flerspråkig bakgrund. För att kunna nå ut till dessa på bästa sätt krävs en förståelse för deras speciella behov med avseende på språkutveckling. En god dialog mellan elever och lärare kan bara uppstå om behov och målsättningar stämmer överens. Det är också viktigt att en mångkulturellt kompetent lärare lär sig känna igen signaler från elever som riskerar att komma efter i sin språkutveckling p.g.a. sin situation i hemmet. Det är viktigt att elever med utländsk bakgrund har god insikt hur viktigt det är med goda språkkunskaper i både första- som andraspråk, för att kunna fungera väl i Sverige och sitt hemland.

6. Referenslitteratur

6.1 Tryckta källor

Aarsaether, Finn (2003). "Kodväxling som resurs i samspel" i Cromdal, J & Evaldsson, A-C (red) *Ett vardagsliv med flera språk*. Liber. s. 105-128.

Arnberg, Leonor (2004). *Så blir barn tvåspråkiga*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Cromdal, Jakob & Evaldsson, Ann-Carita (2003). "Flerspråkighet till vardags-en introduktion" i Cromdal, J & Evaldsson, A-C (red) *Ett vardagsliv med flera språk*. Liber. s. 11-43.

Cummins, Jim & Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman Group UK Limited.

Dysthe, Olga (2003). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande" i Dysthe, O (red) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. s. 31-74.

Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Grosjean, François (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.

Hyltenstam, Kenneth & Toumela, Veli (1996). "Hemspråkundervisningen" i Hyltenstam, K (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. s. 9-109.

Kursplaner för grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1996.

Laaksonen, Tarja (1999). *Tvåspråkighet utifrån och inifrån. Om språkrelaterad personperception och språkrelaterade stressreaktioner*. Stockholm: Psykologiska institutionen. Stockholms Universitet.

Ladberg, Gunilla (1999). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Lpo94. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundahl, Bo (1998). *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.

Otterup, Tore (2005). *"Jag känner mig begåvad bara" Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Romaine, Suzanne (2005). *Bilingualism*. Second Edition. Oxford: Merton College, University of Oxford.

Siguán, Miguel & Mackey, William (1987). *Education and bilingualism*. London: Kogan Page in association with UNESCO.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

Sundman, Marketta (1999). *Barnet, skola och tvåspråkigheten*. Helsinki: Helsinki University Press.

Söhrman, Ingmar (1997). *Språk, nationer och andra farligheter*. Stockholm: Arena.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Åke (1996) "Svenska som andraspråk i skolan" i Hyltenstam, K (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. s. 110-147.

6.2 Elektroniska källor

<http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/modules.php?op=modload&name=Sections&file=index&req=viewarticle&artid=38&page=1> (2006-04-24).

7. Bilagor

7.1. Bilaga 1

Intervjuguide

Inledande information:

- Presentation av mig själv.
- Informera om undersökningens syfte och frågeställningar.
- Informera respondenten om att han/hon är anonym och att alla insamlade data behandlas konfidentiellt.
- Fråga om det går bra att intervjun bandas.
- Upplys om att respondenten har rätt att när som helst avbryta, ställa frågor och ta del av undersökningen i färdigt skick.

Lärarintervjufrågorna

1. Bakgrund
Ålder, utbildning, yrke, antal år i yrket, vad arbetar du med just nu?
2. Klassuppgifter:
Antal elever
Ålder/kön
Antal elever med invandrarbakgrund
Antal tvåspråkiga elever
3. Berätta om hur du arbetar.
 - * Arbete i elevgrupper.
 - * Tillverkning av material.
 - * Vilka arbetssätt, metoder och uppgifter använder du dig av?
4. Hur viktig är modersmålsundervisningen för vidare utveckling av andra språk, anser du?
5. Hur tror du att elever med ett annat modersmål än svenska, tar till sig ett tredjespråk, (t.ex. engelskan)? när de skriver eller pratar?
6. Från vilket språk tror du att eleverna utgår när de lär sig ett annat språk? (motivera)
7. När en språklärare använder sig av olika arbetssätt i undervisningen, till vilket språk kopplas automatiskt elevernas tänkande?
8. Vilka inlärningsmoment, exempelvis grammatiska regler, översättning, etc. visar sig mest obekväma för elever med annat modersmål än svenska?

9. Tror du att om man genom att utveckla modersmålet stödjer svenskan?
10. Hur viktigt är för eleverna att läraren kan jämföra svenska med elevernas eget språk, anser du?
11. Samarbetar du på något sätt med modersmålslärarna/andraspråkslärarna?
12. Fördelar/nackdelar med din undervisning med tvåspråkliga elever.

7.2. Bilaga 2

Elevintervjufrågor

Kön: Årskurs: Bosatt i Sverige: Läst svenska sedan: Läst ett tredje språk sedan:

Föräldrars modersmål: pappa mamma

1. Vilket språk har du valt att läsa som språkval? Varför?
2. När du lär dig ett tredje språk, vilket språk använder du dig mest av, ditt modersmål eller svenska? Motivera i så fall varför du gör det?
3. När du inte kan ett ord eller inte förstår en hel sats t.ex. på engelska, till vilket språk vänder du dig när du skall hitta en lämplig lösning?
4. När din språklärare, t.ex. engelsklärare förklarar olika grammatiska regler, från vilket språk får du mest hjälp, ditt modersmål eller svenska? Varför?
5. Vad tycker du är svårast för dig, som har ett annat modersmål än svenska, när du lär dig svenska i skolan?
6. Vad tycker du är svårast för dig, som har ett annat modersmål än svenska, när du lär dig ett tredje språk?
7. När använder du ditt modersmål mest?
8. Vilket språk använder du mest med dina klasskamrater i modersmålslektioner?
9. Vilket språk pratar du med föräldrarna hemma? med syskon?
10. Har du någon kontakt med ditt land? skriver brev, ringer, e-post o.s.v.
11. Har du några böcker, filmer, etc. på ditt modersmål där hemma?
12. Berättar om någon gång har du tyckt att det var bra att kunna ditt modersmål.
13. Tror du att du kommer få användning för ditt modersmål i framtiden?
14. Om du skulle beskriva dig själv för mig, skulle du då säga att du är svensk eller dina föräldrars nationalitet? Varför?
15. Berätta vad det svenska språket betyder för dig?
16. Berätta vad ditt modersmål betyder för dig?