

Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole
Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket TOBANO
(To- og flerspråklige barn i Norden)

**Flerspråklig oppvekst i
barnehage, førskole og skole**
Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket
TOBANO (To- og flerspråklige barn i Norden)

Ragnar Arntzen, Susanne Duek, Arnstein Hjelde (red.)

**Høgskolen i Østfold
2012**

Trykk: Allkopi

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold 2012
ISBN: 978-82-7825-363-2

FORORD

Språk har vært en forutsetning for deltakelse i samfunnet i uminnelige tider. Historisk har språkbeherskelse vært grunnlag for inndeling av folk. De gamle grekere skilte mellom de som snakket forståelig og de andre – barbarene som snakket uforståelig. Språkbeherskelse har vært og er forutsetningen for deltakelse eller eksklusjon. I en verden med økt mobilitet og språkblanding blir språkbeherskelse en avgjørende forutsetning for den enkelte. Det er derfor med glede jeg ønsker velkommen en antologi om språkundervisning i barnehager og skoler i Norge og Sverige. Bidragene spenner fra hverdagsskildringer til kvantifisert forskning og bør gi alle som er opptatt av språkutviklingen hos barn med flerspråklig bakgrunn nyttig informasjon om erfaringer og utfordringer i det som har blitt hverdagen for et stadig økende antall i vårt samfunn. Bidragsyterne er barnehageansatte, lærere og forskere og representerer dermed ulike perspektiver som samlet utgjør en helhet.

Eystein Arntzen
Dekan, Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold

Innholdsfortegnelse

Innleiing	5
Susanne Benckert	
Framgångsrika faktorer för arbetet med flerspråkiga barns språk och lärande	9
Tamara Mujakic og Marianne Solvang	
Med video som verktøy i arbeid med språkstimulering i den flerkulturelle barnehagen	19
Ragnar Arntzen	
Tospråklige barn fra barnehage til skole – Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008-2011	27
Beinta Marqvardsen	
Noen erfaringer med språkstimulering og metoder i en flerkulturell småskoleklasse	75
Kristina Ansaldo	
Språk- og ämnesundervisning i det flerspråkiga klassrummet – En introduktion till genrepedagogik	85
Susanne Duek	
Ord, ordförståelse och ordtestande – om projektet BIGFOT	101
Lilian Nygren-Junkin	
Modersmålets inverkan på läsförståelse på andraspråket	121

Antti Ylikiiskilä

Syns vi inte fins vi inte. Samiska, sverigefinska, finska
och samer, sverigefinnar och finnar i några läroböcker i
svenska och historia för den svenska ungdomsskolan 137

Tore Otterup

Goda vägar till språklig integrering av minoritets elever i
ett jämförande europeiskt perspektiv – beskrivning av
EU-projektet LinguaINCLUSION 173

Ragnar Arntzen og Arnstein Hjelde

TOBANO-nettverket – status 2012 183

Om forfatterne 189

Innleiing

Norden har alltid vore ein arena for fleirspråklegheit, men dei siste 20-30 åra har det skjedd store endringar i befolkningsamansettinga her. Dette har ført til nye utfordringar i barnehagar og skolar, spesielt når det gjeld arbeid med språkutvikling og språkstimulering av barn og unge som har eit anna morsmål enn majoritetsspråket. Landa i Norden har møtt desse utfordringane på noko ulikt vis, til dømes når det gjeld retten til morsmålsundervisning, men her er sjølv sagt også mange kulturelle og utdanningspolitiske fellestrekk, så det vil derfor vere interessant å kome i gang med ein *nordisk* dialog på dette feltet.

Tekstane i denne artikkelsamlinga er ei vidareutvikling av nokre foredrag som våren 2010 vart presenterte på den første workshopen i det nordiske nettverket TOBANO – *To- og fleirspråklege barn i Norden*. Forfattarane kjem frå barnehagar, skolar, høgskolar og universitet i Sverige og Noreg, og artiklane speglar noko av grunntanken bak TOBANO: Å vere ein møteplass for nordiske pedagogar/lærarar og forskarar som på ulike måtar arbeider med minoritetsspråklege barn i barnehage og skole. Ved at forfattarane har ulik erfaring frå forskning og praksisfeltet, og dermed ulike tilnærminga til feltet, utfyller dei kvarandre. Både forskarane og lærarane/pedagogane arbeider mot eit felles mål – at den pedagogiske praksisen som fleirspråklege barn møter i barnehage og skole, skal bli betre.

Nokre av forfattarane i denne artikkelsamlinga ser med forskaraugo på den fleirspråklege røyndomen, andre fortel om korleis det blir arbeidd i barnehagen og i skolestua. Nettopp dette samspelet mellom teori og praksiserfaring trur vi er viktig dersom dette feltet skal utvikle seg vidare, og vi håper artiklane her kan vere eit bidrag i denne dialogen mellom forskingsfeltet og praksisfeltet.

Susanne Benckert tek i artikkelen sin opp eit av dei store pedagogiske spørsmåla – kva faktorar er det som er viktige når ein arbeider med språkutviklinga til fleirspråklege barn. Her går ho inn på slike ting som organisering, haldningar, foreldresamarbeid, dokumentasjon og korleis ein kan leggje til rette for optimale

språklærings situasjonar. Ho minner oss også på eit svært viktig prinsipp i alt arbeid, å heile tida vere nyfiken på ny forskning og kva andre pedagogar erfarer.

Tamara Mujakic og *Marianne Solvang* har begge solid bakgrunn som pedagogar i ein fleirkulturell barnehage. I artikkelen gjer dei greie for erfaringane dei har med bruken av video som eit verkty når ein skal dokumentere språkutviklinga hos fleirspråklege barn. Dei kjem inn på reint praktiske problem knytt til bruken av utstyret. Men dei drøftar også korleis slike opptak kan brukast av pedagogen og korleis dei vere med på å rette fokus på den verbalspråklege utviklinga.

Ragnar Arntzen presenterer eit treårig prosjekt der han har følgd ei gruppe fleirspråklege barn i overgangen frå barnehagen og inn i skolen, og han beskriv mellom anna korleis han har kartlagt det verbalspråklege utviklinga til desse barna. Han eksemplifiserer vidare dette arbeidet gjennom å presentere eit nærstudium av den norskspråklege utviklinga til to av barna samstundes som han også viser utviklinga til heile gruppa. Til slutt ser han på leseferdigheitene til desse barna når dei har kome i skolen og drøftar kva faktorar som kan vere relevante når nokre fleirspråklege barn tidleg ser ut til å vere stødige lesarar, medan andre har tyngre for å bli det.

Beinta Marqvardsen er lærar på ein barneskole i Østfold, og i denne artikkelen deler ho av sine røynsler som lærar i fleirkulturelle klassar på småskoletrinnet. Her viser ho fram gode måtar å drive med stasjonsarbeid, og ho legg særleg vekt på korleis dette kan brukast for å stimulere den norskspråklege utviklinga til elevar som ikkje har norsk som førstespråk.

Kristina Ansaldo kjenner det fleirspråklege fagfeltet svært godt både gjennom arbeidet ved Språkforskningsinstituttet i Stockholm og som lærar ved ein barneskole i Rinkeby. I denne artikkelen presenterer ho sjangerpedagogikken, ei arbeidsform som ser ut til å vere meir kjent i Sverige enn i Noreg. Ho gjer kort greie for det teoretiske grunnlaget for denne arbeidsforma, som særleg kviler på teoriane til lingvisten Michael Halliday og pedagogen Lev Vygotsky. Og ikkje minst viser ho på ein overbevisande måte korleis sjangerpedagogikken kan brukast i eit fleirspråkleg klasserom til å auke tekstkompetansen til barna.

Susanne Duek har i fleire år vore med i eit delprosjekt av eit stort svensk prosjekt ved Göteborgs universitet om ordtilfang og faginnlæring, BIGFOT, eit kartleggingsverkty av ordtilfang i læremiddel. Prosjektet er ei svensk tilpassing av det engelskspråklege Paul Nation's *Vocabulary Level Test*. Duek drøftar

korleis ein måler ordtilfanget, kva det betyr for leseforståing, og ho viser døme på analyse av ordtilfanget i nokre læremiddeltekstar i matematikk, biologi, geografi og samfunnskunnskap. Avslutningsvis drøftar ho kva pedagogiske konsekvensar dette kan få i det fleirspråklege klasserommet.

Lilian Nygren-Junkin har lang røynsle i arbeid med og forskning på fleirspråklegheit både i Sverige og i Canada, og ho er særleg engasjert i forholdet mellom første- og andrespråket og om korleis desse to språka påverkar kvarandre. Med utgangspunkt i eit prosjekt på ein skole i Borås, der to tredelar av elevane hadde eit anna morsmål enn svensk, viser ho korleis kompetansenivået på førstespråket kan vekse og få ein positiv effekt på leseforståing og lesevanar på andrespråket.

Antti Ylikiiskilä presentere ein grundig studie av korleis språket og kulturen til finnar, sverigefinnar og samar blir framstilt i læreverk for den svenske ungdomsskolen og den vidaregåande skolen. Han har sett på 30 ulike lærebøker i svensk og historie som har kome ut etter år 2000. Men trass i at rammeplanverket for skolen legg vekt på at elevane skal ha kunnskap om dei nasjonale minoritetane, viser denne undersøkinga at lærebøkene i liten grad lever opp til dette.

Tore Otterup beskriv eit større EU-prosjekt han har vore med i der ein skulle lage ein manual for språkleg integrering av elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn. Modellane skulle ta utgangspunkt både i gode røynsler med fleirspråkleg undervisning og nyare teori på feltet. Otterup beskriv arbeidsprosessen fram mot den felles manualen som vart brukt i etterutdanning av nyutdanna lærarar, og også kva innhald manualen til slutt fekk.

Ragnar Arntzen og *Arnstein Hjelde* presenterer til slutt ein kort status for TOBANO-nettverket.

Vi vil gjerne takke for hjelpa vi har fått i samband med dette arbeidet. Først vil vi to ved Høgskolen i Østfold få takke Susanne Duek frå Karlstad universitet for arbeidet ho har lagt ned som medredaktør. Det er også mange andre som har gjort denne publikasjonen muleg gjennom at dei stilte opp, las artikkelutkast og kom med konstruktive forslag til faglege og språklege endringar i tekstane. Her vil vi særleg nemne Kristina Ansaldo, Susanne Benckert og Henrik Jørgensen.

Vi vil vidare takke Nordplus for økonomisk støtte til å starte opp og drive TOBANO-nettverket, som igjen finansierer delar av redaksjonsarbeidet. Vi vil også takke Høgskolen i Østfold for at dei har stilt skriftserien til disposisjon for denne artikkelsamlinga, og Fondet for dansk-norsk samarbeid som gav oss stipend til å arbeide med antologien på Schæffergaarden hausten 2011.

Og ikkje minst, takk til alle som tok seg tid til å skrive desse artiklane. Utan dei hadde sjølvsagt ikkje denne publikasjonen blitt til.

God lesnad!

Halden, mars 2012

Arnstein Hjelde og Ragnar Arntzen

Framgångsrika faktorer för arbetet med flerspråkiga barns språk och lärande

Susanne Benckert

Antalet barn i förskolan i Sverige som växer upp med ett eller flera språk utöver svenska utgör idag ca 17,5 procent (Skolverket 2009). I vissa områden i storstäderna kan procentsatsen vara ända upp till 97 procent. Det kan vara barn vars föräldrar tillhör första, andra eller tredje generationens invandrare. Detta ställer nya krav på förskoleverksamheten och hur arbetet med barnen ska planeras och genomföras. I den reviderade upplagan av Läroplanen för förskolan i Sverige från 2006 (Lpfö 98/10) poängteras betydelsen av både svenska och modersmål i formuleringar av förskolan uppdrag och mål:

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål.

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet.

Behovet av kunskap om vad det innebär att växa upp med flera språk är därför stort bland de flesta pedagoger som arbetar ute på förskolorna för att ge dessa barn de bästa förutsättningar att utveckla sina språk. Alla som arbetar i förskolan kommer troligtvis att möta barn i sin verksamhet som växer upp med mer än ett språk. Nedan följer några viktiga faktorer som är väsentliga för ett framgångsrikt arbete med de flerspråkiga barnens språkutveckling.

Organisation

För att möjliggöra en verksamhet som är anpassad till barnens behov krävs en ledning och en organisation som stödjer utvecklingen av pedagogerna och följer upp det arbete som pågår så att utveckling sker. När det gäller de flerspråkiga barnen måste därför förskoleledningen se till att pedagogerna får tillgång till de kunskaper som behövs och att de förankras i barngruppen och tas tillvara och sprids till andra.

Förhållningssätt

När barnet börjar på förskolan har pedagogernas förhållningssätt till och kunskap om flerspråkighet stor betydelse. Att barnets erfarenheter från hemmet tas tillvara och att de bemöts av en positiv attityd till flerspråkighet gynnar språkutvecklingen. För att kunna vara öppen för att ta del av de erfarenheter som barnet bär med sig från hemmet krävs att pedagogen intar ett interkulturellt förhållningssätt. Ett interkulturellt förhållningssätt innebär att pedagogen hittar olika beröringspunkter och att möten skapas i dessa kulturella olikheter som blir berikande för alla. Begreppet interkulturell står för en process dvs. en samverkan mellan olika kulturer för att skapa förståelse och ömsesidig respekt. För att kunna göra detta krävs en insikt om de erfarenheter man själv bär med sig och en nyfikenhet för de erfarenheter som barnet och dess familj har (Flerspråkighet i förskolan 2008:68).

Språksamtal

När det gäller samarbetet med familjen kan det inte nog betonas vikten av att tidigt involvera föräldrarna på olika sätt.

Ett samtal med föräldrarna om barnets och familjens språksituation, om vad man vill med sina barns språkutveckling och hur familjen och förskolan kan samarbeta kring detta brukar vara uppskattat. Detta samtal ligger till grund för hur arbetet med barnet kan planeras på förskolan. Föräldrarna bör tala det språk som de behärskar bäst när de talar med sina barn även om det gemensamma språket mellan föräldrarna är svenska, eftersom det är på det språk man behärskar bäst som man kan förmedla sina känslor och tankar till barnen.

Diskussionsunderlag inför ett samtal kan vara broschyren ”Råd till flerspråkiga föräldrar” ett två språkigt material med text på svenska och 16 olika språk. Den kan beställas från Skolverket i Sverige eller skrivas ut i PDF-format (www.skolverket.se). Råden grundar sig på kunskap om barns tvåspråkiga utveckling och bygger på aktuell forskning och erfarenheter från föräldrar och pedagoger.



Som konkret underlag under samtalet används ofta en bild av olika språkdomäner som barnet använder under dagen för att synliggöra omfattningen av språkanvändningen. Domänerna synliggör (se figur nedan) för föräldrarna när barnet använder och får tillgång till sina olika språk. Samtalet ger möjlighet att

belysa hur viktiga föräldrarna är för barnets språk- och kognitiva utveckling. Förutom barnets utveckling ges tillfälle att beskriva vad svensk förskola är samt ge exempel på hur föräldrar och förskola kan samarbeta.

Språkdomäner

Tid i Sverige _____ Ankomstår _____

Talar lekt _____

Började tala modersmålet _____

Började tala svenska _____

Förälder 1 modersmål _____

Förälder 2 modersmål _____

Datum: Signatur:

Söktesök i andra tillfällen där familjen bostadspråk/olika språk talas

Barnets namn: _____

Modersmål _____

Fritt efter Vantörs Språkprogram 2007

Modersmålet

Forskning visar att modersmålet är viktigt för barnets identitets- kunskaps- och språkutveckling. Modersmålet ska vara en integrerad del i den vardagliga verksamheten och ingå så långt som möjligt i förskolans förekommande aktiviteter. Möjligheterna varierar beroende på förutsättningar. En kartläggning av vilka språk som talas av barn och personal eller andra möjligheter som ger tillfälle till att samtala på modersmålet kan vara en bra grund för hur barnet kan få tillgång till sina språk på förskolan. Föräldrarna spelar en viktig roll och kan vara en länk mellan hemmet och förskolan när det gäller att stödja utvecklingen av modersmålet. Genom att visa intresse för barnets modersmål, att uppmuntra att modersmålet talas i hemmet, att visa nyfikenhet och vara positivt inställd till flerspråkighet är olika sätt att legitimera och mentalt stödja modersmålet.

Språkutvecklande arbetssätt

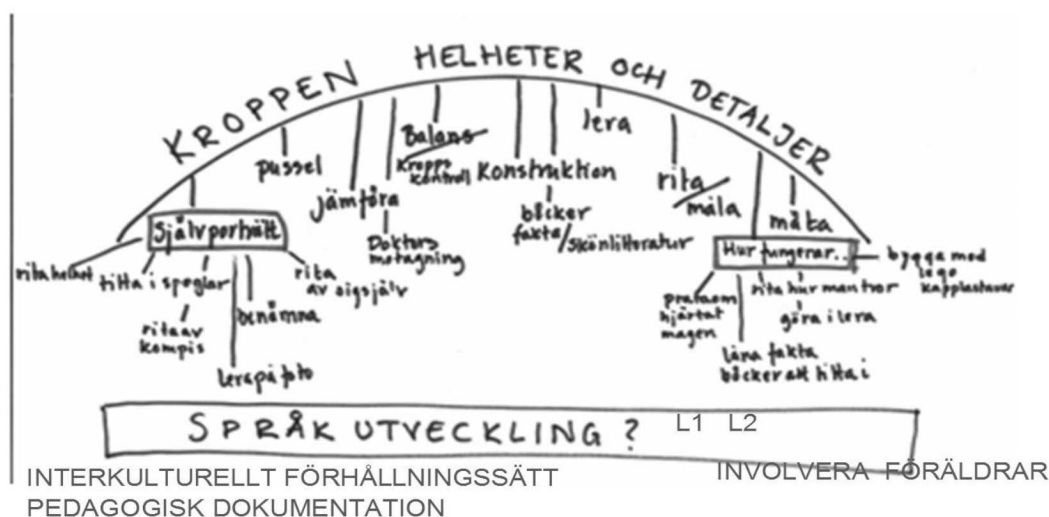
Språken utvecklas när barnet lär sig om världen på såväl modersmålet som svenska se ex i fig. nedan.



När barnet upptäcker och utforskar sin omvärld ges tillfälle att samtala om det de ser och upplever och också reflekterar omkring. Det är i dessa sammanhang som också språket ges möjlighet att utvecklas tillsammans med kunskapsinhämtningen. Detta gäller utvecklingen av såväl modersmålet som andraspråket. Utmaningen är att skapa möjligheter för detta (se text ovan om modersmålet). Interaktion, rikliga tillfällen till olika typer av samtal med andra barn och vuxna om för barnet intressanta ämnen är en nödvändighet för språkutvecklingen. Det är genom att möta språket i meningsfulla, begripliga situationer som barnet tar till sig och vill använda språket. Genom att höra och använda språket i många olika sammanhang får barnet möjlighet att höra, förstå och så småningom också använda ett varierat ordförråd. Den hjälp och det stöd som pedagogerna ger i samtalet med barnet och i de aktiviteter som barnet är involverad i är viktig då man arbetar inom sin närmaste zon för utveckling (Vygotskij 2001). Att gå från helheten till delarna, från det kända till det okända, från innehåll till form underlättar också (Gibbons 2007).

Genom att göra språket till en del av arbetet i den planering som görs på förskolan kring olika projekt ges möjlighet att språket utvecklas och ordförrådet utökas.

Pedagogerna använder ett av sina reflektionstillfällen att sammanställa vad det just nu arbetar med på avdelningen.



De inringade områdena är de områden de väljer att fördjupa sig i. De väljer samtidigt att de ska titta på om språkutvecklingen syns i de dokumentationer som görs.

(Skolverket 2008)

Höga förväntningar och ett språk som ligger snäppet över det språk som barnet använder är också en viktig framgångsfaktor. Det är genom att erbjuda ett intressant innehåll och röra sig från situationsberoende till situationsoberoende språk, från kognitivt enkelt till mer kognitivt krävande samtal och uppgifter som vi kan möta barnet på rätt nivå för att sedan stötta det i samtalet till ett språk som gör det möjligt för barnet att uttrycka sina tankar och sin fantasi.

Hur samtalar vi med barnet? Använder vi ett nyanserat språk tillsammans med barnet? Vilken typ av frågor ställer vi? Är frågorna genuina? Hur utvecklar vi det barnet vill säga antingen med ord som förtydligar det barnet vill ha sagt eller genom att upprepa med mer fylliga meningar om barnet endast använder enstaka ord? Utmanar vi barnet med samtal som kräver ett nyanserat språk? Hur stöttar vi dem i detta? Hur påverkar innehållet i samtalen barnets möjlighet att utveckla

sitt ordförråd och förmågan att uttrycka sig? Vistas barnen i mindre grupper så att alla får möjlighet att komma till tals?

Miljöer som erbjuder och inbjuder till samtal om olika företeelser där barnen kan samtala i mindre grupper är gynnsamma för språkutvecklingen (Nordin-Hultman, 2004). Detta kan möjliggöras i form av olika stationer/hörnor med material som stimulerar till samtal. Alla dessa frågor och många fler är viktiga att ställa sig för att arbetet med barnets språk ska utvecklas!

Tillvägagångssättet grundar sig på tre principer:

1. Bygg på det som barnet har med sig av sitt språk, sin kultur, sin förståelse och sina erfarenheter
2. Ge innehåll som motsvarar barnets behov för att utvecklas
3. Ge barnet möjligheter att i nästa fas använda sina nyförvärvade kunskaper självständigt (Cummins, 2000)

En framgångsfaktor som det skrivits mycket om nationellt och internationellt (Wells 1985, Gibbons, 2007, Björk & Liberg, 1999) är värdet av att höra berättelser, sagor såväl muntligt som skriftligt. Genom sagor och berättelser och beskrivningar om olika djur och företeelser kan barnet lära sig om världen samtidigt som det kommer i kontakt med ett språk som närmar sig skriftspråket och blir mer abstrakt och mer kognitivt krävande. Genom att höra många olika berättelser kommer barnet också i kontakt med ett mer varierat ordförråd och får en förståelse för det skrivna språket och dess funktion samt tillgång till olika sätt att uttrycka sig på i skrift beroende på textens syfte genom att möta olika textgenrer (Gibbons 2007). Antalet timmar som ett barn får höra sagor, berättelser beskrivningar osv. före skolan har visat sig ha stor betydelse för språkutvecklingen. Därför är ett planerat och väl genomtänkt ofta återkommande arbete kring sagor och berättelser där barnet både får tillfälle att lyssna, bearbeta och återberätta en viktig framgångsfaktor. Detsamma gäller för ett utforskande arbetssätt där barnet genom olika projekt får möjlighet att upptäcka världen och sätta ord på den.

Dokumentation

En framgångsfaktor för utveckling av barnets flerspråkighet är att arbetet i verksamheten återkommande utvärderas genom att observera, dokumentera och reflektera över barnets språkutveckling. Att följa barnets utveckling såväl på första språket som på andra språket gör det möjligt för pedagogen att se när och hur barnet lär sig och utvecklar språken. Pedagogens roll i samtalet med barnet är viktig att synliggöra.

”Det är viktigt att förskolan följer hur barnets utveckling och lärande sker och hur förskolan kan bidra till den.” (Skolverkets allmänna råd, 2005, s. 24)

”Ett sätt att öka medvetenheten om det egna arbetet är att i olika former dokumentera, synliggöra och reflektera över förskolans processer och på så sätt fånga in i vilka situationer barn lär, utvecklas och mår bra” (Ibid. s.25)

Viktiga frågor att ställa är:

- Hur kan verksamheten på förskolan bli så gynnsam som möjligt för att barnets språk ska utvecklas?
- Hur och av vem lär sig barnet? Vad gick bra, vad lyckades mindre bra och varför? Hur kan jag stötta barnet i olika aktiviteter?

Att göra det viktiga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det viktigaste blir en utmaning för pedagogen (Lindberg & Lindström, 2005). Att få syn på vad barnet kan och vad som kan utvecklas och på vilket sätt kräver möjlighet till olika sätt att dokumentera och sedan analysera. Observationerna bör bli en del av den dagliga verksamheten och vara ett underlag i det fortsatta arbetet med aktiviteter som främjar barnets språk och kunskapsutveckling.

”Flerspråkighet i förskolan” - ett referens och metodmaterial som getts ut på Myndigheten för Skolutveckling numera Skolverket i Sverige kan ge fler som arbetar i förskolan grundläggande kunskaper om arbetet med de flerspråkiga barnen. Boken kan bli ett underlag till diskussioner på förskolorna som gör att det arbete som bedrivs underlättar för fler barn att få en god start i sin flerspråkiga utveckling. Boken är för närvarande under revidering för att anpassas mot den nya läroplanen för förskolan.

Slutord

Artikeln är ett bidrag till att skapa medvetenhet kring arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling och lyfta framgångsrika faktorer. Vår gemensamma uppgift är att ständigt vara nyfiken på att ta del av alla de erfarenheter som görs nationellt och internationellt och att hålla oss informerade om den forskning som pågår inom området.

LITTERATUR

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (2006) *Tankarna springer före, att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag
- Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002) *Den röda tråden*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet
- Axelsson, M. m.fl. (2010) *Bygga broar och öppna dörrar-- Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Liber
- Axelsson, M. (2009) «Många trådar in i ämnet»- genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan. Utbildningsförvaltningen
- Arnberg, L. (2004) *Så blir barn tvåspråkiga: Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widestrand
- Björk, M. & Liberg, C. (1999) *Vägen in i skriftspråket-tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Gibbons, P. (1993) *Learning to learn in second language*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2007) *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Lindberg, V. & Lindström, L. (red.) *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS Förlag
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2011) *Språkstimulera och dokumentera*. Studentlitteratur
- Skolverket (2008) *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*.
- Skolverket (2002) *Två språk eller flera? Råd till flerspråkiga familjer*.
- Vygotskij, L. S. (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalus.
- Wells, G. (1985) *Language development in the Pre-school Years*. Cambridge University Press

Med video som verktøy i arbeid med språkstimulering i barnehagen

Tamara Mujakic og Marianne Solvang

Leie barnehage ligger i et tettsted 3 km utenfor Fredrikstad, en middelstor norsk by sørøst i Norge. Barnehagen har kort vei til vakre skogområder og til et flott naturområde rundt middelalderkirken Gamle Glemmen kirke. Rett utenfor gjerdet og nærmeste nabo er ”gamlehagen” (sykehjemmet) hvor alle de gamle bor, og hvor vi alltid er velkomne på besøk. Vi besøker også ofte en bondegård som ligger like i nærheten, og der er det høner, griser, et esel og noen hester.

Kort historikk og pedagogisk profil

For 30 år siden, da barnehagen var ny, hadde vi kun to pakistanske barn, og da var de et ”eksotisk” innslag i hverdagen. Begrepet mangfold var vi ikke fortrolige med, vi hadde vel ikke en gang hørt det. Nå i dag, 30 år senere, har barnehagen ca. 40 barn med et annet morsmål enn norsk, av totalt 130 barn. Mangfold er ikke lenger noe “eksotisk”, men selve kjernen i vår pedagogiske virksomhet, og det er et mangfold som er positivt for alle i barnehagen. Som vi skriver i vår virksomhetsplan: «Mangfoldet blir levende der ulike kulturer møtes, kunnskapen øker og det skapes vennskap for livet.» Vi ønsker å bidra til at dette skjer, og vi gjør det med glede.

Styreren i barnehagen vår, Anne-Lise, har skrevet et vers som på sitt vis fanger inn noe av dette mangfoldet, et mangfold hvor det enkelte barn kan si: ”jeg kan danse, jeg kan”:

*La oss danse barndommen
fylle hvert steg med glede
og undring
la oss gi barna vinger slik at de kan fly
fly høyt, høyt*

*trygge, sterke og modige
la oss gi latteren liv
og leken tid
du og jeg og vi to
sammen med de andre
ja, la oss danse...
barndommen.*

Vi synes det er flott at dette verset gjennom flere år har prydet førstesiden i årsplanen til barnehagen. Vi opplever stadig oftere at mange faglige instanser mener noe om hva innholdet i en barnehage skal og bør være, og det er bra, og for oss blir dette verset viktig å holde fast ved og bruke i faglige sammenhenger. Vi mener at verset sier noe om våre holdninger til barn og barndom. For å kunne “danse” mener vi at barna blant annet trenger gode språkkunnskaper, og språkstimulering er derfor et prioritert område for vår virksomhet.

Faglig oppdatering og deltakelse i prosjekt

På Leie barnehage er vi svært opptatt av å holde oss faglig oppdatert, og det gjør vi bl.a. ved å delta i prosjekter. Leie barnehage er en SPOKUS-barnehage. I 2008 ble Fredrikstad kommune med i det nasjonale prosjektet Språkløftet¹. Fokus i prosjektet er likeverdig opplæring i praksis for barn som har et annet morsmål enn norsk. Det kommunale prosjektnavnet ble SPOKUS, som er en forkortelse av Språkfokus i Fredrikstad. Helsestasjonen plukket ut 30 barn som fikk et dårlig resultat i forhold til Språk 4², og de 30 barna skulle få tilbud om barnehageplass, senest ett år før skolestart, og de skulle følges opp gjennom

¹ Språkløftet 2007-2011 er et nasjonalt prosjekt i regi av Kunnskapsdepartementet og del av regjeringens mål om å utjevne sosiale forskjeller og styrke tospråklige barn og unges læringsutbytte. Prosjektet skal også bidra til å sikre gode overganger mellom barnehage og skole, og å gi foresatte opplæring i norsk.

² Språk 4 er et kartleggingsverktøy som er utviklet med tanke på å avdekke forsinket språkutvikling hos barn, og den gjennomføres når barna kommer til fireårskontroll på helsestasjonen. Det brukes også for å avdekke manglende språkferdigheter hos barn med et annet morsmål enn norsk.

observasjon og gode språkstimuleringstiltak i barnehage og skole. Bakgrunnen for at vi ville være med i SPOKUS, er den store andelen av barn med flerspråklig bakgrunn i vår barnehage, og vi så behovet for å kunne jobbe mer systematisk og inkluderende med språk.

For å kunne jobbe mer systematisk måtte vi ha en gjennomgang av hva vi allerede hadde av metoder rundt språkstimulering og språkkartlegging. Vi så da at vi hadde store mangler i forhold til det å jobbe systematisk, planlegge, gjennomføre og evaluere. Kunnskap om det enkelte barns språkkompetanse ble basert på mer eller mindre tilfeldige observasjoner. Det som fantes av språkkartleggingsverktøy var TRAS³ for alle 4 åringer, noe alle barnehager i kommunen er pålagt å gjennomføre. To sentrale metoder i språkopplæringen hadde lenge vært Snakkepakken og Språkposen, men vi hadde behov for å jobbe mer systematisk og målrettet. Videre så vi behovet for å lage en arbeidsplan for morsmålsassistentene som barnehagen har, og vi ønsket en mer faglig deltagelse fra dem i arbeidet rundt barna.

Video som verktøy

I Spokusprosjektet skulle vi ha fokus på video som verktøy, og den største utfordringen for oss var at alle barna skulle videofilmes, og filmen skulle være en del av en språkmappe som skulle følge barna over i skolen. Vi hadde ingen erfaring med å bruke video systematisk for å registrere og observere barns språkkompetanse.

Først måtte vi lære oss hvordan et videokamera fungerte, og det gjorde vi gjennom å prøve og feile. Vi hadde fra før av positive erfaringer rundt det å bli filmet og å bruke film som verktøy rundt refleksjon, men vi hadde ikke stått for filmingen selv. Den pedagogiske lederen oppdaget fort at det å holde kameraet i hånden var vanskelig, og løsningen var stativ. Stativ ble kjøpt og filmingen ble mye enklere. Vi så også at når kameraet stod i stativet, trakk det til seg mye mindre oppmerksomhet fra barna, og det ble lettere å filme barna uten at de ble

³ TRAS betyr Tidlig Registrering Av Språkutvikling og er et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen.

nevneverdig forstyrret. Med kamera i stativet ble også den voksne mer fri til eventuelt å delta i aktivitetene sammen med barna. Et klart råd til andre som skal filme er: "La kamera bare stå og gå en stund, sjekk så hva dere har fått".

Det var viktig å ha et mål med filmingen, så vi stilte oss spørsmålet: Hvorfor skulle vi filme? Selv om kameraet skulle surre og gå, så måtte vi vite hvorfor vi filmet. Av og til kunne det være nødvendig med tilrettelegging hvis det var helt spesielle ting vi ønsket å kartlegge, f.eks. filme barna når de var i små grupper med forskjellige aktiviteter, filme situasjoner hvor det var mye samtale og samarbeid, lek og aktivitet. Når det gjelder filmingen må det imidlertid også sies at vi utvekslet erfaringer med andre litt mer erfarne og ble mer selvhjulpne etter hvert.

Etiske problemstillinger ved video-filming

Etter at de praktiske utfordringene var lagt bak oss, var det mange tanker som dukket opp i forbindelse med filmingen, og det ble blant annet viktig å ha et etisk perspektiv i forhold til at hvert enkelt barn skulle filmes. Vi så at vi kom veldig "nær" barna når vi filmet, og det ble viktig for oss at vi filmet med respekt og varsomhet. Hvert barn er et individ som skal behandles med respekt og klokskap. I hvilke situasjoner skulle vi f.eks. ikke filme barna? Barn som var lei seg og gråt, skulle vi kanskje ikke filme? Barnet var da allerede i en følelsesmessig stresset situasjon, og kamera burde unngås.

I ettertid har vi snakket om at vi kanskje burde ha spurt hvert enkelt barn om vi fikk filme det? Hva hadde det gjort med oss hvis barnet f.eks. hadde svart nei? Hadde vi overholdt og respektert det?

For oss ble det viktig at barna ikke skulle oppleve at de var i en testsituasjon. De skulle ikke bli utsatt for en mengde spørsmål hvor det var forventet et rett svar. Vi klarte ikke alltid å tilrettelegge etter den regelen. Vi ble for opptatt av at vi som fagpersoner skulle prestere og barnet ble litt "glemt". Det ble selvsagt veldig synlig på filmen at det var de voksne som var i fokus, og da fikk vi noe å tenke på.

Pedagogiske problemstillinger

Vi måtte si til hverandre at neste gang vi filmet måtte vi voksne være mer stille og slippe barna mer til. Såpass måtte vi tåle av tilbakemeldinger fra hverandre.

På noen filmer kunne vi se at enkelte barn fikk litt prestasjonsangst, de skjønnte at de var i en situasjon hvor det ble forventet noe av dem. Spesielt så vi en gutt på fem år som ble veldig stille når kamera ble slått på, og han underpresterte i forhold til hva vi visste han hadde av kompetanse. Han fikk rett og slett ikke vist hva han kunne, og det var tydelig at han ikke følte seg vel i situasjonen. Når vi så på filmene om igjen, ble vi mer og mer oppmerksomme på at de voksne ikke var så flinke til å gi barna tid, tid til eventuelt å tenke før de svarte.

Vi lurte også på hvor godt vi voksne tålte at det ble stille. Den voksne kunne kanskje også vært mer oppmerksom i forhold til å følge barnets initiativ?

Barna burde også blitt mer forberedt på hvorfor vi filmet, vi kunne ha snakket med noen av de eldste barna om hva vi var opptatt av, nemlig språk. Hva tenker f.eks. barn om språk? Kunne barn og voksne sett på filmene sammen for å snakke om språk? Vi tror at det kunne ha blitt mange interessante samtaler med barna.

Barna skulle filmes høst og vår i barnehagen for å dokumentere barnas språkutvikling, og en ansatt ved Høgskolen i Østfold ble engasjert av prosjektet til å gjennomgå filmene for å kunne dokumentere barnas språkferdigheter. Dette samarbeidet var viktig for å kunne videreutvikle den faglige språkkompetanse i barnehagen. Verdien ved å filme både høst og vår var at vi kunne se en utvikling over en periode. Det stille barnet på høsten, var i de fleste tilfeller et aktivt barn på våren. Vi kunne si: ”Se hva som har skjedd!” Hadde vi ikke sett noen utvikling, ville det ha vært et varsko om nærmere observasjon av og språkstimulerende tiltak i forhold til barnet.

Språkobservasjon og språkstimulering

Ved å filme oppdaget vi at vi fikk et ”ekstra øye” som kunne se og et ”ekstra øre” som kunne lytte. Med det mener vi at vi kunne studere og reflektere mye rundt barnets språkkompetanse ved å se filmen om og om igjen. Vi så mer enn bare ved å være i samme rom som barna. Ved å se om igjen var det også lettere

å bli oppmerksom på små detaljer, små detaljer som fanget oppmerksomheten vår. Vi så blikk, smil, forskjellige kroppsbevegelser og små glimt av samspill vi kanskje ellers ikke ville lagt merke til. En film på ca. 3 – 4 minutter kunne gi oss mye informasjon om barnets norskspråklige ferdigheter ved at vi fikk en helt annen distanse til språk og kommunikasjon ved å gjense situasjonen på video. Vi så og hørte det verbale språket, men minst like viktig: vi så kroppsspråket og samhandlingen barn imellom og med voksne. Vi hadde blant annet filmsekvenser fra skogen hvor barna dramatiserte eventyr, og vi så på videofilmen sammen med barna etterpå: ”Husker dere at vi var på tur? Husker du at jeg klatret høyt i treet? Neste gang vi skal i skogen kan vi ... ”

Ved å se filmen sammen med barna fikk vi ofte de gode samtalene rundt hva vi hadde gjort, vi kunne hjelpe barna til å utvide ordforrådet, og vi så at barna husket mange detaljer som ikke var på filmen. Noen husket hunden som kom og som liknet på en ulv, selv om hunden ikke var på filmen. Vi gjenkalte opplevelsen av turen, samholdet og gleden ved å være på tur. Gjennom videosamtaler med barna kunne vi også på en enkel måte styrke og videreutvikle barnas andrespråksgrammatikk, f.eks. ved å skifte mellom ulike tidsformer: ”i dag, i går og i morgen”.

Filmsekvenser som viste samhandling mellom barn og voksne ble verdifulle i og med at vi da kunne se hvor de voksne var rent fysisk i forhold til barna, og hvordan de voksne møtte barnas initiativ. Var f.eks. de voksne i lek på gulvet, var de voksne lyttende, hvordan fikk de ulike barn de voksnes oppmerksomhet og hvordan fulgte de opp barnas initiativ?

Filmene var også verdifulle for å kunne vise foreldrene barnas språk. Alle foreldrene hadde gitt skriftlig tillatelse til at vi filmet barnet deres og de fikk se filmen sammen med barnet før den ble overlevert til skolen. Det var en ypperlig anledning til å styrke foreldresamarbeidet. Foreldrene viste stor glede og stolthet ved å se filmen av egne barn. En reaksjon var: ”Det er så morsomt å se at barnet mitt snakker norsk”. Vi fikk dermed også et naturlig utgangspunkt for at pedagog og foreldre snakket sammen om barnas morsmål og det å lære et nytt språk: ”Hva skjer hjemme i forhold til språk? Hva skjer i barnehagen? ”

1.klassingen besøker barnehagen sin

Barna ble også filmet i barnehagen en stund etter at de hadde startet på skolen. Da var de invitert tilbake til barnehagen sammen med læreren for å fortelle fra skolen. De fleste barna viste en stor glede og stolthet i disse opptakene. Vi tenker nå i ettertid at dette bidro til å styrke selvfølelsen til den enkelte: ”Se hva jeg kan, se jeg danser!”

Før besøket hadde vi plukket ut 3 – 4 barn som gikk i barnehagen, og de skulle møte skolebarna. Vi hadde først tenkt at skolebarna skulle fortelle om noe fra skolen til hele barnegruppa, men det hadde blitt for mange barn. Tre til fire barn var passe, for da ble det tid til samtale. Tiden opplevdes likevel som litt knapp, men det er vanskelig å vite hva som er nok tid. Formen kunne kanskje også vært mer uformell, vi så at vi kunne ha gjort det litt mer komfortabelt for barna. Det var lenge siden skolebarna hadde vært i barnehagen, og de kunne kanskje ha vært og lekt litt sammen med barnehagebarna først for å bli litt ”varme i trøya”.

Språkkartlegging og transkribering

Før filming av f.eks. en lesestund hadde vi valgt ut ett barn som skulle følges ekstra nøye, og vi skulle *transkribere* hva dette barnet sa. Én ansatt leste for barna, og så skulle ett eller to barn gjenfortelle hva boken eller eventyret handlet om. En annen ansatt hadde i oppgave å skrive ned det barnet sa. Et kort eksempel på en slik transkribering kan være: ” Vet du hva, Petra har en sånn andre jentene og Karsten har andre guttene. Da blir jeg lei seg så mannen se”(fra boken *Petra vil at alle skal ha en venn* av Tor Åge Bringsværd).

Vi oppdaget at slike transkriberinger var veldig nyttige for å få en oversikt over barnets andrespråkkompetanse. Hvilke ord og begreper hadde barnet? Hadde barnet setninger? Hva slags setninger hadde barnet? Hvordan var uttalen av ord? Kunne vi se om barnet hadde en begrepsforståelse? Vi pedagoger måtte gjenoppfriske våre grammatikalske kunnskaper i forhold til adjektiv, substantiv og verb. Vi ble mer nysgjerrige på barnets morsmål og hva slags ferdigheter barnet hadde; kort sagt ble vi mer nysgjerrige på hele barnet og barnets samlede språkkompetanse.

I skrivende stund er det ett år igjen av prosjektet, og de 30 barna som vi startet med er blitt elver i 2. klasse, og de følges videre av skolen. I barnehagen skal vi lære mer om systematisk språkstimulering slik at vi i enda større grad kan bistå hvert enkelt barn i å *danse sin egen barndom*.

Tospråklige barn fra barnehage til skole

Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008-2011

Ragnar Arntzen

Dette språkstimuleringsprosjektet var en del av den nasjonale satsningen i «Språkløftet», et nasjonalt prosjekt i regi av Kunnskapsdepartementet og del av regjeringas mål om å utjevne sosiale forskjeller og styrke barn og unges læringsutbytte. Språkløftet er igjen et ledd i «Strategiplan for likeverdig utdanning». Språkløftets mål er blant annet å

- Fremme god språkutvikling, gode norskferdigheter og sosial kompetanse hos tospråklige barn i barnehage- og skolealder
- Gi foresatte/ mødre til disse barna opplæring i norsk
- Sikre gode overganger mellom barnehage og skole
- Fremme samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer, institusjoner og faggrupper

Bakgrunnen for at ”vår” kommune ønsket å delta i Språkløftet, var at stadig flere barn av minoritetsspråklige foreldre ikke hadde aldersadekvate ferdigheter i norsk ved skolestart. Prosjektet startet med at man plukket ut 30 minoritetsspråklige barn gjennom språktest ved helsestasjon i 2007 (fireårskontrollen), og hovedkriteriet for utvelgelsen var at man var bekymret for barnets norskspråklige ferdigheter med tanke på skolestart. I første omgang satset man på å få barnehageplass til barna. Bortsett fra ett av barna var alle født i Norge av foreldre som hadde innvandret til Norge i perioden 1990-2003, og dermed det vi kaller andregenerasjons innvandrere. Åpen barnehage har for mange av disse foreldrene vært en viktig utprøvingsarena for å bli kjent og fortrolig med det norske barnehagesystemet. I august 2008 hadde foreldrene til 28 av de 30 barna takket ja til og fått plass i åtte ordinære barnehager som hadde sagt seg villige til å være med i prosjektet, og barna hadde mellom 50-100% plass.

Sentrale mål i prosjektet var:

- Språkopplæring og inkludering, både av barn og foreldre
- Barna skulle i 2. klasse ha utbytte av normal tilpassa undervisning i klasserommet
- Barna skulle skåre gjennomsnittlig på obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 2. trinn
- Foreldre skulle tilegne seg norskkunnskaper slik at de kunne bistå barna med skolearbeid
- Samordna innsats på tvers av nivå, virksomheter og faggrupper
- Utvikle gode rutiner for overgang fra barnehage til skole
- Ansatte skulle få kompetanse på inkluderende tilpassa opplæring av barn med ulike språk og kulturbakgrunn.
- Gjennom prosjektperioden skulle Høgskolen i Østfold i samarbeid med virksomhetene som var med i prosjektet, utvikle en teoriforankra modell for pedagogisk arbeid i flerkulturell barnehage og skole

I tillegg til de åtte barnehagene hadde fem skoler sagt seg interessert i å være med i prosjektet og ta imot disse barna når de skulle begynne på skolen. De ansatte i virksomhetene fikk kurs i flerspråklighet, andrespråklæring, språkstimulering, språkkartlegging og flerkulturalitet i samfunn, barnehage og skole. Det ble arrangert halv- og heldagskurs for virksomhetene, både felleskurs for barnehagene og skolene og for barnehagene og for skolene separat. Vanligvis sendte virksomhetene to til tre personer på disse kursene. De enkelte virksomhetene fikk også tilbud om mindre kurs for hele personalet. I løpet av det første året hadde vi utviklet en prøvemodell (se vedlegg 1) som ved prosjektets slutt, høsten 2011, ble til en 25 siders håndbok for barnehagen og for skolen. Det ble utviklet et eget kartleggingsverktøy for barnehagene, og den norskspråklige utviklingen til hvert av prosjektbarna ble fulgt opp gjennom halvårlige kartlegginger.

DEL 1: SPRÅKKARTLEGGING

Performansanalyse – Kompetanseheving gjennom kartlegging

I valg av språkkartleggingsverktøy for prosjektet var vi inspirert av storbysatsningen i Stockholm rundt årtusenskiftet og deler av det materialet som Språkforskningsinstituttet i Rinkeby hadde utviklet, spesielt performansanalysen

(Abrahamsson mfl. 2004 og 2005, Carin Rosander 2006). Her fant vi et språkkartleggingsverktøy som var utviklet i samarbeid mellom forskere og pedagoger/lærere, verktøyet var tatt i bruk barnehager og skoler, og ikke minst det at verktøyet knytter forbindelsen mellom andrespråksutvikling og litterasitet, hvilket jo var viktig i forhold til at ett av måla i prosjektet var at barna skulle skåre gjennomsnittlig på lesetest i 2. klasse. Performansanalysen tar utgangspunkt i naturlige kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner og bruker helst ikke testsituasjoner, og det er tenkt som et kartleggingsverktøy både for muntlig og skriftlig, og den skal fange inn både de lavere grammatiske nivåene og de høyere kommunikative nivåene i språket (se Abrahamsson mfl 2004). Vi oversatte og tilpassa så performansanalyse-verktøyet til vårt prosjekt (vedlegg 2).

Vi vurderte også språkkartleggingsverktøyet til Sandvik og Spurkland, «Språkpermen» (2009), som egentlig har flere fellestrekk med performansanalysen når det gjelder observasjonen av språkets høyere, mer kommunikative nivåer (Språkbruk, Fortelling, Lestund osv), men «Språkpermen» har ingen registrering av språkets grammatikk (fonologi, morfologi, syntaks). Vi har et annet sted argumentert for viktigheten av at barnehager bør kunne skille mellom kommunikative og verbalspråklige ferdigheter (Arntzen og Hjelde 2012), og vi oppdaget også ganske raskt at vi hadde god nytte av de grammatiske observasjonene, det såkalte mellomspråket, spesielt forekomsten av inversjon og leddsetninger. Grammatikken i andrespråket faller ikke på plass av seg selv hos alle de tospråklige barna, og enkelte av disse så vi fikk problemer med den første leseopplæringa.

Performansanalysen har også beskrivelser av utviklingsnivåene i mellomspråket (se f.eks. Rosander 2006:134), også denne tok vi i bruk, oversatte og tilpassa til vårt prosjekt. Vi prøvde å tilpasse disse nivåbeskrivelsene til språknivåene i kartleggingsverktøyet og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007). I våre nivåbeskrivelser benytter vi oss både av en tredeling (begynnernivå, mellomnivå og avansert nivå) og en mer finmasket seksdeling, der vi deler inn begynnernivået og mellomnivået i et lavere og høyere; dessuten fant vi ut at vi også hadde behov for ett nivå forut for begynnernivået. Det er en kjent sak i faglitteraturen, og i mange barnehager, at barn som lærer et andrespråk, spesielt i førskolealder, kan ha en lengre periode der de blir tause på andrespråket. Vi erfarte at denne tausheten, eller tilnærma

taushet, kan strekke seg over hele det første året i barnehagen. At barnet er taust, betyr selvsagt ikke at det ikke foregår andrespråklæring, og gjennom video-opptak synes vi å kunne fange opp en del av det reseptive repertoaret barnet hadde. Vi innførte derfor et nivå 1, som vi kaller «primært nonverbal kommunikasjon». Nivåbeskrivelsene ligger i vedlegg 3, og vil bli brukt i de senere tabeller og drøftinger.

Performansanalysen ble også et viktig verktøy for å drive kompetanseutvikling i de barnehagene og skolene som var med i prosjektet. Gjennom veiledning med de pedagogisk ansvarlige i barnehagene og etter hvert barnas lærere i skolen, presenterte vi performansanalyser på hvert enkelt barn to ganger i året, og gjennom disse veiledningene tenkte vi at pedagoger og lærere samtidig lærte noe om hvordan man kan følge og observere barns andrespråkutvikling, og hvordan analysene gir et godt utgangspunkt for å legge til rette for mer målretta språkstimulering. Vi ønsket at språkstimulering og språkkartlegging skulle være to sider av samme sak. For å motivere pedagoger og lærere til mer systematisk språkkartlegging laget vi en enkel oversikt over hvorfor man burde kartlegge de ulike nivåene i barnets språklige og kommunikative ferdigheter (se vedlegg 4).

Med video som verktøy

Vi vurderte tre måter å kartlegge på: a) observasjon + feltdata, b) lydopptak eller c) videoopptak (Ignasi Clemente 2008). Det var flere grunner til at vi bestemte oss for å bruke video: Vi erfarte at barna reagerte sterkere og mer langvarig på tilstedeværelsen av oss fremmede enn av videokameraet, dermed valgte vi vekk a). Dessuten ønsket vi ikke bare å kartlegge barnets verbalspråklige produksjon, men også samspillet og interaksjonen mellom barna og mellom barn og voksen/pedagog. Dette fanger video opp langt bedre enn lydopptak, og vi erfarte ofte gjennom transkriberingene hvordan det rent verbalspråklige og det audiovisuelle gir ganske så forskjellig inntrykk når det gjelder kommunikative ferdigheter. Andrespråksbrukere, spesielt i begynnerfasen, er dessuten mer avhengige av gester, kroppsspråk og andre nonverbale signaler – altså visuelle signaler.

I samarbeid med barnehagene begynte vi å gjøre video-opptak av barna, og disse videoopptakene ble så det materialet vi analyserte barnas språk gjennom. Bruk av video var viktig siden vi ikke bare ønsket en kartlegging av det språklig-

grammatiske, men også det kommunikative: oppmerksomhet og reseptive ferdigheter, i hvilken grad og hvordan barna tar initiativ og responderer på initiativ, om barnet evt. «melder seg ut» osv. Video-opptakene kunne gi pedagogene et mer distansert og objektivt blikk på sin egen rolle i samhandlingen med de flerspråklige barna, og de kunne bruke videoen som utgangspunkt for drøfting og refleksjon i personalet.

Å finne og legge til rette for gode opptakssituasjoner der barnet virkelig fikk vist fram språket sitt, var utfordrende, og vi laget en liste over typiske situasjoner man kunne filme:

- På-/avkledning
- I lek, inne eller ute
- Barn tegner, samtaler, forteller
- Plastelina, modelleire (helst flere barn)
- Samtale om hva man skal gjøre og hva man har gjort
- Barnet leser og skriver
- Barnet er med på å forberede lunsj, rydding ol
- I samlingsstunder og språkstimulering; gjerne i mindre grupper (3-4 personer)
- Flere barn og en voksen samtaler om bilder, gjerne fra en tur de har hatt
- Samtale om, lese, dramatisere, samfortelle en bok

Det var flere virksomheter som opplevde performansanalysen som et spennende verktøy, og som la ned mye arbeid i å prøve ut performansskjemaet og video som språkpedagogisk verktøy (se f.eks Mujakic og Solvang her), men skolene ønsket å bruke direktoratets kartleggingsverktøy (se Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmateriell). Siden direktoratets kartleggingsverktøy er svært abstrakt (det må det jo være siden det skal kunne brukes både på seksåringer og på sekstenåringer) og kun opererer med generelle målformuleringer på ulike nivåer, og f.eks. ikke angir hva slags type oppgaver man skal bruke i kartlegginga, laget vi en oversikt over hva slags materiell en kan bruke for å finne ut noe om forholdet mellom kontekstavhengig og kontekstredusert språk, forholdet mellom hverdagsspråk og læringspråk (se vedlegg 5).

Flere av pedagogene i barnehagene ytret også ønske om videreutdanning i språkkartlegging og performansanalyse, men dette ble ikke imøtekommet i prosjektet.

Bruk av fortellinger ved kartlegging av muntlig språk

I arbeid med muntlig språk ser man raskt språkvitenskapens forankring i skriftspråket, og lingvistikken baserer sine modeller i særlig grad på språkstrukturer i skriftspråket. Det gjelder også innen andrespråksforskninga. Noe av dette henger kanskje sammen med at skriften i langt sterkere grad er et rent lingvistisk fenomen, mens det verbalspråklige bare er en liten del av muntligheten. Skriftlige tekster er på mange måter mer oversiktlige og håndterbare studieobjekter enn muntlige tekster.

Det å kartlegge muntlig språk og kommunikasjon er langt mer krevende enn å kartlegge skriftspråklige uttrykk: Muntligheten er et flyktig medium, den har et langt breiere register av uttrykksformer og meningsskapende faktorer (gester, mimikk, kroppsspråk), muntligheten vil som oftest være springende og full av innfall, avbrytelser, støy, innforståtheter og annet som gjør den særdeles vanskelig, av og til helt uforståelig, å følge for utenforstående (Clemente 2008). Det er irrelevant om vi *som utenforstående* forstår hva det snakkes om, for det avgjørende er om det fungerer mellom samtalepartnerne, men det er det heller ikke alltid enkelt å vurdere. Naturlige, muntlige kommunikasjonssituasjoner er ikke ment for utenforstående, og her dukker det selvsagt raskt opp en del etiske problemstillinger også, spesielt ved studier av yngre barn.

Det er flere grunner til at vi har funnet at fortellinga har en del fordeler i forhold til en rekke andre kommunikasjonssituasjoner når vi skal kartlegge barns optimale språk. Vi har bl.a. prøvd ut ulike former for lek (med spill, lego, biler, dukkehus), men har funnet at fortellinga, narrativen, har noen fordeler framfor andre kommunikasjonshandlinger. Det er helt i tråd med hva flere andrespråksforskere har pekt på de seinere år: «Narratives have several advantages over other means of linguistic data collection. They approximate language use in context and thus allow researchers to study language properties that emerge only in connected speech, such as temporal reference or cohesiveness» (Pavlenko 2008). Arbeid med ulike former for narrasjoner skaper dessuten en konsentrasjon og sammenheng over lengre turer, og den er lettere å

følge for utenforstående; og ikke minst, fortellinga har en sentral plass i barnehagens hverdagsliv, fra de små spontane fortellingene til de mer forberedte, pedagog-initierte fortellingene. Det er også utviklet en rekke ulike pedagogiske metoder og verktøy for arbeid med fortelling i barnehage og småskole (Snakkepakken, Den magiske språkposen, Språkkofferten osv).

I et språkpedagogisk utviklingsperspektiv har fortellinga den fordel at den kan hjelpe barna med å utvikle noen av de ferdighetene barna trenger for å organisere en større informasjonsmengde, for eksempel en serie av begivenheter, som igjen kan ses som en innfallsport til å trene opp et mer kontekstredusert språk, som igjen er viktig med tanke på den første leseopplæringa (Boyd og Naucmér 2001, Høier 2010). I andrespråkssammenheng kan det være hensiktsmessig å operere med en brei definisjon av fortelling, f.eks. slik J.Mistry gjør (sitert etter Pavlenko 2008) der han inkluderer «all types of discourse in which event structured material is shared with listeners, including fictional stories, personal narratives, accounts and recounts». Fiktive fortellinger vil ofte være fortellinger eller eventyr som barna har hørt, og som de så gjenforteller eller gjenskaper.

Pedagogens stillasbygging (scaffolding) ved fortellinger

Viktigere enn skillet mellom fiktive og personlige fortellinger i vår sammenheng er nok graden av felleskunnskap om det fortalte hos avsender og mottaker. I personlige fortellinger, f.eks. der barna forteller om noe de har opplevd (fortid) eller noe de har lyst til (framtid), vil det være viktig å skille mellom fortellinger om noe som er kjent (de forteller om noe som har skjedd eller skal skje i barnehagen) eller om det er ukjent for samtalepartnerne (barna forteller fra hjemmearenaen). Dersom det barnet forteller om er ukjent for samtalepartneren, stiller det helt andre krav til barnets ferdigheter i bruk av kontekstredusert språk, og til samtalepartnerens muligheter for å hjelpe fram historien gjennom stillasbygging.

Vi kan se på to eksempler der den tospråklige gutten Adam samtaler med pedagogen i barnehagen (pedagogens replikker står i parentes)

Tekst 1

(Hva har vi gjort i gruppa i dag, da?)
Også jeg vil gå til... Jeg vil gå til... Vi har gått mange ganger
(Vil du gå dit vi har vært mange ganger?)
Alle guttene har komt. Det store huset.
(Hvor hen da?)
Det store huset.
(Det store huset?)
Vi dusja
(På gymmen)
Ja. Det var kjempegøy
Det er ikke lek. Da må vi gjøre/røre. Røre/gjøre nå?
(På gymmen?)
Ja
(Gymdama er syk)

Tekst 2

Og så broren min skal se på data tegne.
Han skal ikke tegne farge på den (gestikulerer)
Han skal bare gå <XpøseX> (gå opp og se?) på data
Jeg skal gå på data
Jeg skal bare spille
(Liker du å spille på data?)
Jeg spiller det <Xrøde såX> kjører (gestikulerer)
(Kjører du på spillet?)
Ja, kjører på det spillet, hoppe
(Er det bilspill, eller?)
Nei, det er sånn, gå og hoppe
Hoppe sånn (demonstrerer)
(Må du gjøre det?)
Ja, og så inn på spillet
(Hmm!)
Ja, den var kjempegod
Og så den er ... (vanskelig å oppfatte)
<X Du kjører røre X> sånn
(Stanger oksen?)
Ja, så de løper, hopp og hoppe
(Må de løpe og hoppe da?)
Ja, hoppe og hoppe og hoppe høyt
Og da blir <X stor X>
Da blir vann
Hvis det, da blir det
Da blir vi vinner
(Ja!)
Ja.

I begge eksemplene har barnet visse problemer med å kommunisere det han ønsker, og det ser ut til at han lykkes med å få fram budskapet i tekst 1 (at han har lyst til å gå på gymmen), men ikke i tekst 2 (hva slags spill har broren – og han? - spilt på data?). Én av forskjellene mellom de to tekstene er at pedagogen har større sjanser for å lykkes med å hjelpe fram budskapet i tekst 1 der gutten henspiller på en fellesopplevelse fra barnehagehverdagen, enn i tekst 2 der gutten forteller om noe fra hjemmearenaen og som derfor pedagogen ikke kjenner til. Disse to tekstene gir derfor også en indikasjon på at barnets andrespråk er svært kontekstavhengig, og når samtalen bringes over på noe som er ukjent for samtalepartneren, har barnet problemer med å gjøre seg forstått.

Når barna er i begynnerfasen av andrespråkutviklinga, er det få som er i stand til å fortelle på egen hånd, og i begge eksemplene ovenfor ser vi eksempler på akkurat det at en fortelling blir til i samarbeid mellom samtalepartnerne. En viktig dimensjon i tospråklige barns narrativer er derfor skillet mellom fortellinga som monolog, «performed narratives», og den fortelling/gjenfortelling som blir til gjennom samarbeid og samhandling mellom flere, «co-operative narratives» (se Boyd & Naucner 2001), der barnet får hjelp og støtte av en pedagog og/eller ett eller flere barn.

Folkeeventyrets formler som stillas i barnas gjenfortelling

En annen dimensjon som vi fant fruktbar, var forskjellen mellom *formelbaserte* fortellinger (folkeeventyr) og *ikke eller mindre formelbaserte* fortellinger. Eventyr har alltid hatt en sentral plass i oppdragelse generelt, og i barnehager spesielt. Noe av det som gjør folkeeventyret interessant i et andrespråkperspektiv, er at det i så sterk grad har faste formler for tekstens ulike nivåer. Disse formlene og gjentakelsesmønstrene hjelper ikke bare barna til å forstå eventyrene, men det ser også ut til at formlene kan fungere som en slags støtte når barna selv skal fortelle. Her gjenforteller Ahmed og Fatima deler av eventyret om Gullhår, mens de sitter med gjenstandene fra Språkposen på bordet foran seg. Her er Ahmeds gjenfortelling:

Tekst 3

Først, først...

Gullhår, åh ikke sånn, sånn

Han det gå her

Det ikke fin
Det ikke fin
Det fin
(Pedagog: Hva skjedde med stolen til lille bjørn, Ahmed)
Ølagt!
(stille)
(Pedagog: Hva gjorde Gullhår etter på da?)
(Stille)
(Var ho sliten eller?)
Ja
(P: Hva gjorde ho da?)
Sitte på det og så ølagt

Vi ser i linje 4 til 6 hvordan Ahmed benytter seg av tretallsformelen fra eventyret for å skape sammenheng, gjentakelse og kontrast i sin gjenfortelling, og at denne formelen derfor fungerer som et slags narrativt stillas (scaffold) for Ahmed. Også hos Ahmed ser vi et svært kontekstavhengig språk, gjennom bl a den hyppige bruken av deiktiske ord som *sånn*, *her*, *det*. Fatimas gjenfortelling ser slik ut:

Tekst 4

Han han han..
Han sa hfff: ikke veldig fin
Han ikke veldig fin
Han gå eæh
Nei den, ikke veldig fin
Den hfff ahhh
Og så sitte
Æh og sånn
Au au og sånn
Sove til han
Nei, ikke veldig fin
Sove til han
Nei, ikke veldig fin
Sove, ahhh

Også Fatima benytter seg av tretallsformelen, bl a i linje 2-4 og i de fem siste linjene. Sammenfattende om de to gjenfortellingene og den performansen de utfolder, kan vi si at de kjennetegnes av

- Korte ytringer: 2-4 ord
- Lite grammatisk informasjon; få bøyingsmorfem
- Stort sett ubøyde ord som stilles ved siden av hverandre
- Svært få tekstbånd

- Kontekstavhengig språk (*sånn, den* og andre deiktiske ord)

Dette er to typiske eksempler på et andrespråk som befinner seg på begynnernivå i andrespråksutviklinga.

DEL 2: FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

Barnas andrespråksutvikling: to eksempler

En annen interessant bruk av eventyr er å la barna fortelle ett og samme eventyr med lengre tids mellomrom. Det kan være interessant å se på utviklinga til de to barna Fatima og Ahmed som vi nettopp har sitert og kommentert og sammenlikne dem fordi her har vi:

- Gutt og jente
- De har samme morsmål
- Begge har relativt velutdannede foreldre som ankom Norge et par år før barna ble født
- Ahmeds mors snakket bra norsk (2009), Fatimas far snakket bra norsk
- Begge ble ofte lest for hjemme
- De hadde gått i samme barnehage
- Ahmed begynte i barnehage da han var 4 år, Fatima da hun var 5
- Ahmed snakket norsk med søsken året før han begynte på skolen, Fatima brukte arabisk (og litt norsk)
- Fatima gikk på arabisktalende søndagsskole der hun bl a lærte å lese arabisk fra hun var 5 år, Ahmed ikke
- Ahmed var stille, sjenert og tok lite initiativ da han var fem år og gikk i barnehage, mens Fatima var aktiv, nysgjerrig og ofte stilte spørsmål til voksne

Ett og et halvt år etter at Ahmed og Fatima gjenfortalte eventyret om Gullhår, ble de utfordret til å gjenfortelle samme eventyr, men nå hadde de ikke språkposens ting å støtte seg til, men en tegneserieversjon av eventyret (se Arntzen og Hagerup 2010:45), og da fortelles det slik av Ahmed:

Tekst 5

*Se de har tre bjørne
De har gjort mat
Også de har gått
Også det noe jente som smakt ... til store bjørnen og så mamman sin og den
Og så ho smakt alle
Og så ho har sitte og så falt henne på beiben sin
Og så ho har gått sovet
Den sjuk (tjukk?)
Ikke bra
Og så de har kommet
Og så de sånn
Og så så de sånn
Og så sov ho
(Åssen går det til slutt?)
Når de har kommet... døra har åpen
Jeg kan gjøre på nytt
Er ikke ferdig enda
Og så sa de ho er ikke slem
Og så var de venner*

Her ser vi et mer utviklet andrespråk hos Ahmed. Ytringene er blitt lengre, enkelte opp mot 12 til 15 ord i én ytring, mens ett og et halvt år tidligere var ytringene på 2-4 ord. Det er mindre bruk av deiktiske ord og flere substantiv. Verbbøyinga er blitt mer avansert med bruk av formene presens, perfektum, preteritum og futurum. Setningene er mer utbygd, og vi finner enkelte leddsetninger (*Når de har kommet; ho er ikke hjemme*) og eksempler på sammenbinding av setningene (stort sett *og så*, men også *når*). Og ikke minst, Ahmed kan her fortelle eventyret langt mer selvstendig, og Ahmeds språk ser ut til å være på vei mot mellomnivå i andrespråksutviklinga (nivå 3-4).

Ahmeds gjenfortelling på dette tidspunktet er ikke så preget av eventyrets formler (f eks tretallsloven), og vi kan kanskje si at Ahmed nå bruker en mer generell narrativ struktur som det er vanlig å sette opp følgende formel (Mjør mfl. 2000; Skjelbred 2006):

- Innledende presentasjon av personer, situasjon og konflikt
- Konfliktopptrapping
- Løsning og avslutning

I Ahmeds gjenfortelling finner vi en viss innledende presentasjon av personer, situasjon (*De er tre bjørne. De har gjort mat. Og så de ha gått*) og konflikt

(Også det noe jente som smakt ... til store bjørnen) og delvis konfliktopptrapping (*smakt – sitte – falt – sovet – de (bjørnene) kommet*), og til slutt løsning og avslutning som Ahmed gir en egen vri (*Og så sa de ho er ikke slem. Og så var de venner*). Det en kanskje kan stusse litt over, er at den tretallsformelen Ahmed bruker 1,5 år tidligere i barnehagen, her ser ut til å ha blitt borte. Vi vet ikke om dette kan ha sammenheng med at det arbeides lite med eventyr i denne førsteklasse eller at Ahmed i denne situasjonen er mer bundet av å fortelle hva han ser i de enkelte tegneserierutene. Det viktigste i denne sammenheng er at gjenfortellinga til Ahmed har en viss rød tråd.

Denne gjenfortellinga er bare en kort sekvens av et lengre videoopptak der Ahmed har et ganske høyt humør, men litt lite konsentrasjon på de oppgavene jeg setter ham til. Denne eventyrsekvensen er eneste sekvens der Ahmed viser engasjement over tid og konsentrerer seg om å gi en sammenhengende framstilling; språket er noe mer kontekstredusert, og dette er eneste gang han selv insisterer på å gjøre seg ferdig (*Er ikke ferdig enda*).

Fatimas andrespråksutvikling

Her følger Fatimas gjenfortelling våren i 1. klasse; jeg viser henne den før omtalte tegneserien og hun utbryter raskt og forteller (i parentes står mine spørsmål og kommentarer):

Tekst 6

*Jeg kjenner eventyret
jeg har hørt på teven
jeg elsker den eventyret der og jeg ser den hele tida hvis jeg kommer hjem fra skolen,
jeg ser den på tv
(hva handler den om?)
De tre bjørner
(hva gjør de)
Den..De vil gå
De vil gå og gjøre noe, jeg vet ikke hvor skal de
Da komte henne jenta
Henne spiste først den store, så sa hun
Den er varm, jeg elsker deg ikke
Enda varmere
Så gått henne til røde, den der, og så sa henne
Å, den er kjempekjempekald
Å, den er enda godere
Og så da henne sa*

Jeg er sliten, jeg vil sove
Da gått henne på den stolen, så sa henne
Å, den elsker jeg ikke stolen
Gått til den røde stolen, og så sa henne
Jeg elsker ikke den heller
Men da gått henne til den blå, da sa henne
Å, jeg elsker den
Da falt henne fra stolen
Og da gått henne opp
Og så da henne prøvde den store senga, så sa henne
Å, den kan jeg ikke sove, jeg elsker ikke den
Da kan jeg prøve på røde og så sa henne
Å, jeg elsker ikke den
og da kan jeg gått på den blåe, og så sa henne
Å, den er kjempesfin
Da komte de tre bjørner
Da ser de maten
Da sa.. Da blir de sinna
Da gråte han litne bebin
Han sa
Jeg har ikke mat, det har bare dere
Og så da gått de til de stolene og sa
Da sa henne... Han pappa han sa
Se, hva skjedde med stolen min
Og så da gått mamma, og så sa henne
Å, se hva skjedde med stolen min
Da ble han liten, han der, han ble lei seg fordi atte da ølegge henne jenta senga; nei, jeg mener stolen
Og da de tre de har gått oppe og så sette de tre, de sa
Først så sa pappa
Se, hva skjedde med min senga
Noen som har sovet på den senga mi
Og da gått der (?) mamman og sa
Se, hva skjedde med min senga mi
Bebin så sa han
Det er noen som sover i senga mi
Da sa han liten
Hvem som er inni der
Da våkna henne jenta
Og da henne løpte så komte, henne løpte ut av senga
Og han pappan han gått ned fra den der
Og så da gått jenta ned, der nede, ned i senga
Og da sa henne
Da komte mamma og sa til den
Vi skal hjelpe deg, ikke bli redd
Vi skal ikke bite deg eller spise deg
Vi spiser ikke dyrer
Vi spiser bare maten vår
Og så da lekte

*Da sa mamma
Nå skal dere spise masse
Går dere ut og leker
Og så da de lekte ut
Så henne jenta hoppe så langt da
Da han liten han datt ned sånn
Da løpte henne han, og så da sa henne
Jeg må dra hjem
Og så da han bli lei seg
Han sa
Ikke dra, vil være her
(snipp, snapp..)
Snute, da er eventyret ute*

Sammenfattende om Fatimas andrespråksutvikling kan vi si at hun har fått et språk som gjør henne i stand til å fortelle en historie, uten hjelp og med en relativt klar og tydelig rød tråd. Andre kjennetegn er

- Fullstendige setninger
- Ganske lange ytringer (10 til 15 morfem)
- Setninger med masse grammatisk informasjon (tempus, tall og bestemthet, klare relasjoner mellom de ulike ledd)
- Utbygde fraser (*de tre bjørner, hele tida, den store*)
- God leddstilling i helsetninger
- V 2-regelen overholdes (*Da sa han liten, Først så sa pappa*)
- Flere eksempler på foranstilt og etterstilt leddsetning (*Jeg vet ikke hvor skal de; Og så da henne prøvde den store senga, så sa henne; Han ble lei seg fordi atte da ødelegge henne jenta senga*)
- Setninger som bindes sammen med varierte tekstbånd: *og så*, pronomen, *så, da, men, og, og da*,
- God veksling mellom referat og scene; både med stemmebruk og tempusveksling mellom preteritum og presens
- Språket er relativt kontekstavhengig, men her er også eksempler på setninger med mer kontekstredusert språk: *Og så da henne prøvde den store senga; Vi skal hjelpe deg, bli ikke redd, vi skal ikke bite deg eller spise deg, vi spiser ikke dyrer, vi spiser bare maten vår*

Når Fatima snakker om eventyret og hvordan hun har blitt kjent med det, varierer Fatima smidig mellom presens (*kjenner*) og perfektum (*har hørt*). I gjenfortellinga veksler hun mellom

- Futurum (*vil gå*); her snakker hun om figurenes intensjon? (*Jeg vet ikke hvor skal de*)
- Preteritum: *Da KOMTE jenta*. Her skjer det en ny handling, og Fatima går over fra å snakke om figurenes intensjon (hva de skal/vil gjøre) til en handling/begivenhet: Gullhårs ankomst. Fortellinga fortsetter så i preteritum (*spiste, sa, gått/gikk, falte, prøvde*) helt til neste episode: Bjørnenes ankomst. Her skifter hun plutselig til presens (nr 32): *ser, blir, gråte(r)*, og dette skiftet faller sammen med en ganske dramatisk scene; - og i litteraturen er det da ikke uvanlig med ”historisk presens”!
- Sitatene står i presens
- Veksling perfektum og preteritum, nr 43: (Det mer vanlige skiftet her ville ha vært mellom pluskvamperfektum og preteritum)
- Eventyret er hovedsakelig fortalt i preteritum; mens sitatene er i presens og futurum

Konklusjon: Her er en relativt smidig veksling i tempus som markerer fiktiv handling (preteritum) og sitater i presens, og hun ser ut til å bruke tempus strategisk i sin fortelling, på en relativt avansert måte. Fatima gir en klar og fin presentasjon av hvor hun har fått tak i eventyret og en relativt klar og sammenhengende gjenfortelling av eventyret med begynnelse, midte og slutt; hun markerer klart de dramatiske vendepunktene i eventyret (jentas ankomst og bjørnenes; bjørnene oppdager at noe har skjedd; og til slutt at Gullhår ligger i senga til den lille bjørnen). Det er ellers interessant å merke seg at Fatima sier hun har hørt historien fortalt på arabisk, og hun kan derfor ha overført fortellinga til norsk, noe som kan forklare den frekvente bruken av *elsker*!

Hvis vi sammenligner de to barna, er det tydelig at Fatima har hatt en helt annen andrespråkutvikling fra høsten 2008 til våren 2010 enn det Ahmed har hatt. Det dreier seg ikke bare om at Fatimas gjenfortelling er fem ganger så lang som Ahmeds, men Fatimas språk er, som vi har vist over, langt mer avansert både morfologisk, syntaktisk og diskursivt. Og det litt overraskende er at Ahmed hadde tre og et halvt år i barnehage før skolestart, Fatima hadde ett år. Hvis vi ser på presentasjonen av de to barna på side 30 og ser om vi kan finne noen mulige forklaringer der, antyder kanskje det siste dot-punktet en mulig forklaring? Ellers kan det nevnes at Fatima er det barnet i prosjektet som hadde den raskeste andrespråkutviklinga fra høsten 2008 til våren 2010. Vi skal

komme tilbake til Fatima senere i artikkelen for å vurdere henne i et literacy-perspektiv.

DEL 3: KVANTIFISERING AV DATAENE

Våren 2010, da barna nærmet seg slutten av førsteklasse, begynte vi å se på de større linjene i prosjektet: Hvordan hadde barnas andrespråk utviklet seg fra siste år i barnehage da vi foretok den første performansanalysen høsten 2008, til slutten av førsteklasse våren 2010, og hvilke tendenser kunne vi se i materialet? I løpet av prosjektperioden har flere av barnas familier flyttet, og dermed også forsvunnet ut av prosjektet, og våren 2010 var det 23 barn i prosjektet. I forhold til beskrivelsene i språkutviklingsnivåene (se vedlegg 3) plasserte barna seg slik:

TABELL 1: Andrespråksutvikling fra siste år i barnehage til våren i førsteklasse

Andrespråksnivå	Antall barn, høsten 2008	Antall barn, våren 2010
Nivå 1	3	0
Nivå 2	4	0
Nivå 3	10	6
Nivå 4	5	10
Nivå 5	1	7
Nivå 6		

Vi ser altså at det har vært en fin utvikling over det halvannet året. Høsten 2010 har alle barna beveget seg bort fra det nonverbale, primært reseptive nivået og den initiale begynnerfasen. Mens 17 av de 24 barna (ca 74%) ennå ikke var kommet ut over begynnernivået høsten 2008, tre kvart år før de skulle begynne på skolen, var dette redusert til 6 barn (26%) våren i førsteklasse. I slutten av førsteklasse var 17 av barna kommet opp på mellomnivå. Vi minner om hvordan de to nivåene beskrives:

- **Begynnernivå:** Språket er i de fleste sammenhenger utilstrekkelig og svært kontekstbundet. Forstår enkle hverdagsytringer, enkle beskjeder /oppfordringer/instruksjoner; en del misforståelser
- **Mellomnivå:** Språket kan fungere som redskap for innlæring av ny kunnskap og mer kompleks kommunikasjon. Ordforrådet rekker i de fleste sammenhenger til for det man vil si

Vi ser at forholdet mellom begynnernivå og mellomnivå, delvis tilsvarer forholdet mellom begrepene bics og calp fra Jim Cummins (2000), siden språket på mellomnivå kan fungere som et læringspråk (calp). Vi kan muligens si at ca 74% av prosjekt-barna var i ferd med å tilegne seg et et språk man kan bruke som instrument for læring, i slutten av 1. klasse.

Faglitteratur på feltet, både norsk og internasjonal (Wagner mfl. 2008), understreker viktigheten av at tospråklige barn får gå i barnehage, og tabellen over kan kanskje støtte en slik påstand. Vi laget en oversikt over andrespråksnivå våren 2010 og fartstid i barnehage, der vi i tabell 2a har latt språkutviklingsnivå bestemme rekkefølge, mens vi i 2b lar fartstid i barnehage bestemme rekkefølgen.

TABELL 2a: Andrespråksutvikling og fartstid i barnehage

Andrespråksnivå 2010v	Fartstid i barnehage
3+	3,5 år (0,5)*
3+	1 år (2+3)**
3+	1,5 år (0,5)
3+	1 år (2+3)
3+	1 år (0,5)
3-4	1 år
3-4	2,5 år
3-4	2 år (0,5)
3-4	1,5
4	1 år (0,5)
4	1,5 år
4	3 år
4	1 år (0,5)
4	3 år (0,5)
4	2 år (0,5)
4	2 år (0,5)
4-5	2 år
4-5	1,5 år
4-5	3,5 år
5	3 år
5	2 år
5	2 år
5	2 år (0,5)

*0,5 betyr halv plass i barnehagen, fra klokka 08 til 13

**2+3 betyr 2 dager den ene uka og 3 dager den andre

TABELL 2b: Fartstid i barnehage og andrespråksferdigheter våren i 1. klasse

Fartstid i barnehage	Nivå andrespråksutvikling
1 år (2+3)	3+ 3+
1 år (0,5)	3+ 4 4
1 år	3-4
1,5 år (0,5)	3+
1,5 år	3-4 4 4-5
2 år (0,5)	3-4 4 4 5
2 år	4-5 5 5
2,5 år	3-4
3 år (0,5)	4
3 år	4 5
3,5 år (0,5)	3+
3,5 år	4-5

0,5 betyr halv plass i barnehagen, fra klokka 08 til 13

2+3 betyr 2 dager den ene uka og 3 dager den andre

Vi ser for det første at det ikke er fullt samsvar (korrelasjon) mellom fartstid i barnehage og andrespråksferdigheter, og noe av dette kan kanskje forklares ved i hvilken grad barna har vært i norskspråklige miljøer utenfor barnehagen, og hva slags språkstimulering de utsettes for der. Allikevel er det noen tendenser her:

- To + tre dager ser ikke ut til å være særlig heldig med tanke på barnas andrespråksutvikling (Barnehagene melder også om at det oftere er høyt fravær i denne kategorien)
- Alle de som ennå ikke er kommet ut over begynnernivå (nivå 3), har hatt halv plass i barnehage

- Seks av de sju som befinner seg på øvre mellomnivå (nivå 4-5 og 5), har hatt full plass
- Seks av de sju som har kommet lengst i sin andrespråksutvikling, har hatt minimum to år i barnehage
- Av de fem barna som har gått ett år i barnehage med 50% plass siste år før skolestart, befinner tre seg på begynnernivå og to befinner seg på mellomnivå
- Det er ut til å være et visst samsvar mellom andrespråksutvikling og fartstid i barnehagen for dem
 - Som ennå ikke er ut over begynnernivå (har hatt halv plass i barnehage)
 - Som er kommet langt i andrespråksutviklinga (har hatt full plass i barnehage og gått der mer enn 1,5 år)

Vi har ikke kartlagt den enkelte barnehage, men Wagner mfl. (2008) refererer til flere undersøkelser (Catherine Snow mfl. 2001: «Home-School study of language and literacy development»; E.G. Spira mfl. «Predicting Improvement After First-Grade Reading difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills») som understreker viktigheten av, ikke bare å ha vært i barnehage, men også at barna får et språklig godt tilbud i barnehagen. Nå skulle man for så vidt tro det var tilfelle med våre prosjekt-barnehager, som siden våren 2008 skal ha hatt fokus på språkstimulering av tospråklige barn, men det er ikke til å legge skjul på at det varierte sterkt i hvilken grad de enkelte virksomhetene deltok i prosjektet. Samtidig er det selvsagt flere faktorer enn fartstid i barnehage som er avgjørende for barnas andrespråksutvikling.

DEL 4: LESEFERDIGHETER I 1. KLASSE

Leseferdigheter på andrespråket i førsteklasse

I Kunnskapsløftet 2006 står det at elevene helst bør alfabetiseres på det språket de behersker best, og det er for så vidt også noe som forskningen anbefaler. Alle våre prosjekt-elever ble alfabetisert på norsk, men de fleste av disse fikk morsmålsundervisning som støttet opp under leseopplæringa (det gikk ofte ut på at morsmålslærer forklarte innholdet i de tekstene elevene skulle arbeide med).

Det fins få norske undersøkelser om tospråklige barns overgang fra barnehage til skole, mens flere internasjonale undersøkelser indikerer at effekten av språkstimulering i førskolealder først kan vise seg på sikt (Aukrust 2005). Whiteburst mfl 1999 (sitert etter Aukrust 2005) fant ikke sammenheng mellom språkstimuleringsprosjekt i barnehage og leseferdighet i 2. klasse, men påpeker muligheter for sleeper-effekt; dvs. mønstre av diskontinuitet på kort sikt og kontinuitet på lang sikt: talespråk i førskolealder viser en mer diskontinuerlig relasjon til leseferdigheter i 1. og 2. klasse, og en mer kontinuerlig relasjon til leseferdighet i 5.klasse (se Aukrust 2005:10). Catts, Fey, Zhang & Tomblin (1999) fant at talespråk i førskolealder forklarte 13 % av variasjonen i senere leseforståelse, men dette ble betydelig redusert når kognitive evner ble lagt inn som kontrollfaktor.

Å knekke lesekoden er sentral for å bli vurdert som ekte leser, og noe av det forskningen her framhever som viktig forutsetning, er elevens metaspråklige bevissthet. Flere undersøkelser viser at tospråklige barn her kan ha en fordel framfor enspråklige barn, siden de gjennom det å stadig måtte veksle mellom to språk, blir bevisst det at ord ikke bare har et innhold, men også en form.

Ett av de sentrale måla i dette prosjektet var at bara skulle skåre gjennomsnittlig på lesetest i 2. klasse, og våren i 1. klasse deltok alle elevene på den obligatoriske lesetesten til Utdanningsdirektoratet, og denne lesetesten består av følgende oppgaveformer

- Å skrive bokstaver (bokstavnavnet leses og illustreres ved første lyd i ord som blir lest opp og der elevene har illustrasjon av ordet)
- Å kjenne igjen bokstaver (fra stor til liten bokstav)
- Å identifisere første lyd i ord som leses og der ordene er illustrert
- Å trekke sammen lyder, med støtte i illustrasjoner
- Å skrive ord som leses opp, med støtte i illustrasjoner
- Å lese ord (illustrasjon og fire valg av ord)
- Å lese setninger (sette kryss ved riktig illustrasjon, 4 illustrasjoner)

Før selve testen blir eleven spurt, ved hjelp av illustrasjoner, hvilke holdninger de har til lesning. Prosjektelevne uttrykker stort sett at de er positive og svært positive til lesning, både det selv å lese og å bli lest for, bortsett fra to elever, der den ene ligger under kritisk grense, mens den andre eleven er blant dem som

skårer høyest. Dette gir oss derfor intet grunnlag for å si noe om forholdet mellom leseferdighet og holdning til lesing.

Denne lesetesten er ikke laget med tanke på minoritetsspråklige, og det er flere momenter som kan skape ekstra problemer for minoritetsspråklige, f.eks. at elevene ikke har det norske lydsystemet helt på plass. En annen ulempe for de minoritetsspråklige er at alle oppgavene ledsages av illustrasjoner; dette gir fordel til de elevene som har dette ordforrådet på plass. Å skrive "slo" for "sol" eller «otte" for tallet 8 er vanlige feil for begynnerskrivere, men å skrive "lua" for fenomenet "lue" vil være en mer typisk andrespråksfeil. Å ikke helt klare skillet mellom i/y vil også være en mer typisk andrespråksfeil. Mer lavfrekvente ord som vil være ukjent for mange minoritetsspråklige og som vil være ekstra utfordrende for dem, er ord som *knute, knyte, skuff, vekt, ild, bål, rist, mur, stige, hake, bluse, traktor, fyr*. Deler av testen vil derfor vel så mye måle generelle språkferdigheter og vokabular som leseferdigheter.

På testen kan elevene skåre max 80 poeng, og det er satt en bekymringsgrense på 52 poeng. På dette tidspunktet var det 23 barn i prosjektet, og våre tospråklige elever hadde følgende resultater:

- Gjennomsnitt for prosjekt-elevne: 63 poeng (= 79% måloppnåelse)
- 16 elever skåret over kritisk grense (= 70% av prosjektelevene)
- Under kritisk grense: 7 elever (= 30% av elevene)
- 1 elev fikk alt rett
- 10 elever skåret mellom 70 og 80 poeng (= 43% av elevene), dvs mellom 88 og 100% måloppnåelse.

Tatt i betraktning av at 17 av de 23 elevene ennå ikke var kommet ut over begynnernivå i norsk tre kvart år før skolestart, må disse leseresultatene sies å være svært gode, og det kan se ut til at barnas deltakelse i prosjektet, og det at de ble tatt imot av barnehager og skoler som hadde fokus på språkstimulering og språkoobservasjon av tospråklige, har hatt en positiv effekt.

Lesing og andrespråksferdigheter

I en forskningsoversikt fra Cathrine Snow (1998) fant man en sterk sammenheng mellom språkferdigheter og lesing. «Barn som har begrensede muntlige ferdigheter i skolespråket ved skolestart, hører til de gruppene barn man ut fra forskningen vet står i fare for å utvikle lesevansker» (Kulbrandstad

2003). Her sies altså ingenting direkte om relasjonen mellom andrespråksferdigheter og lesing, men om risikoen for lesevansker. I forrige kapittel karakteriserte jeg leseresultatene for prosjektelevene som «svært gode», og det er de med tanke på det høye gjennomsnittlige måloppnåelsesnivået og at nesten halvparten av elevene fikk høyere enn 85% måloppnåelse, men antall elever under kritisk grense er bekymringsfullt, og befinner seg altså i risikozonen.

Her følger så en oversikt over forholdet mellom andrespråksferdigheter og leseferdigheter for våre prosjekt-elever våren i 1. klasse:

TABELL 3: Sammenheng muntlige ferdigheter i norsk og leseferdigheter

Elev	Muntlig norsk våren 2010	Leseferdigheter våren 2010
1	Nivå 3	29 poeng
2	Nivå 3+	31 poeng
3	Nivå 4	37 poeng
4	Nivå 3-4	42 poeng
5	Nivå 3-4	42 poeng
6	Nivå 3-4	50 poeng
7	Nivå 4-5	50 poeng
8	Nivå 3+	64 poeng
9	Nivå 5	66 poeng
10	Nivå 4	66 poeng
11	Nivå 4+	67 poeng
12	Nivå 4+	69 poeng
13	Nivå 3+	69 poeng
14	Nivå 3-4	71 poeng
15	Nivå 4	71 poeng
16	Nivå 5	72 poeng
17	Nivå 3+	72 poeng
18	Nivå 4-5	73 poeng
19	Nivå 5	73 poeng
20	Nivå 4-5	74 poeng
21	Nivå 5	75 poeng
22	Nivå 4	75 poeng
23	Nivå 4	80 poeng

Kritisk grense = 52 poeng

Max = 80 poeng

Gjennomsnitt for elevene = 63 poeng

Elevene kan deles i to grupper: En mindre gruppe på 7 elever som skårer under kritisk grense (29-50 poeng, dvs 36-63% måloppnåelse), og en stor gruppe på 16 elever som skårer 64-80 poeng (80-100% måloppnåelse). Vi merker oss at det mellom disse to gruppene er et slags tomrom i tabellen. Dette bekrefter en tendens som også vises i flere andre undersøkelser (se f.eks. Øzerk 2003) om at tospråklige elever ofte grupperer seg i et stort toppsjikt og en enda større gruppe som skårer under gjennomsnitt, og at mellomsjiktet der jo de fleste enspråklige befinner seg, ofte utgjøres av en liten gruppe eller, som her, er nesten ikke-eksisterende.

Som vi ser av tabell 3 er det ikke entydig samsvar mellom andrespråksnivå og leseferdigheter. Men dersom vi ser på de sju elevene under kritisk grense, er det imidlertid kun to som befinner seg på mellomnivå, og ved nærlesing av den ene elevens resultater, elev nr 7, ser vi at han kun er 2 poeng under kritisk grense, og at han leser ord og setninger bra (henholdsvis 13 av 19 og 8 av 9 poeng), og det kan tyde på at han underpresterer på de andre målområdene, og altså er en bedre leser enn det totalresultatet viser. Hvis vi derfor holder denne eleven utenfor, ser det ut til at elever som skårer under kritisk grense, ennå ikke er kommet opp på mellomnivå i andrespråksutvikling. Det kan være et indisium på at alfabetisering på et språk man ikke helt behersker, er risikofyllt.

Vi kan imidlertid ikke slutte den andre veien, for vi ser at flere elever som ennå ikke er kommet over på mellomnivå, skårer godt over kritisk grense (se elever nr 8, 13, 14 og 17 som får mellom 80 og 90% måloppnåelse).

Av de 10 elevene som skårer mellom mellom 80 og 90% måloppnåelse, er det stor variasjon når det gjelder andrespråksferdigheter, og dermed vanskelig å se noen sammenheng. Av de 6 elevene som skårer over 90%, befinner alle seg på mellomnivå i andrespråksutviklinga.

Elever under kritisk grense i lesing

Elev 1 er under bekymringsnivå på samtlige seks målområder, og denne eleven gikk ett år i barnehage før skolestart, i halv plass med to dager den ene uka og tre den andre. Da barnet gikk i barnehage, var det svært taust sammen med de voksne; det samme var tilfelle med elev 2. Også dette barnet hadde hatt halv plass og gått 2 + 3 dager. Et tredje barn som også i en lang periode var taust

sammen med voksne i barnehage, klarte seg imidlertid bra i den første leseopplæringa (elev 13) og fikk 86 % måloppnåelse i lesetesten i førsteklasse.

Elev 4 leser *ord* bra, men er på bekymringsnivå på de andre områdene; om denne eleven heter det at han har visse uttaleproblemer både på norsk og på morsmål, og ifølge tospråklig lærer i førsteklasse snakker denne eleven norsk bedre enn morsmålet. Denne eleven går i en klasse der læreren bruker en syntetisk dominert leseopplæringsmetode, og det er kanskje ikke så rart at eleven sliter med den begynnende leseopplæringa når ikke alle lydene i det norske lydsystemet er på plass.

I de senere års forskning og teori rundt leseopplæring har begrepet «emergent literacy» (se f.eks. Barone 2003) fått et stadig sterkere fokus, og hovedtanke her er at leseutviklinga starter lenge før den systematiske opplæringa barna blir utsatt for i skolen. Leseutviklinga er noe som gradvis dukker fram gjennom den omgang barn har med bøker, skrift, symboler og tall, i hvilken grad de blir lest for og samtaler om det de hører, barns tegninger og skriblinger osv. Dette var noe vi var opptatt av å registrere allerede da barna gikk i barnehage, og om fire av disse barna som skåret under kritisk grense, heter det bl.a.: *Lytter til fortellinger og høytlesning, men deltar ikke i samtaler, taus sammen med voksne, svak med tall; Lite nysgjerrig på bøker; det er lite lesning i barnehagen her; Barnet er lite med i lesestunder; Liker å arbeide med eventyr, men faller av ved høytlesning osv.*

Gjennomgående for seks av de sju barna under kritisk grense heter det: *Barnet har vanskeligheter med å holde den røde tråden i samtale; Kontekstavhengig språk; Samtalen fungerer primært når mottakeren kjenner konteksten for barnets tale.*

Den høyest skårende på lesetesten

Den eleven som hadde alt riktig på lesetesten i 1. klasse, hadde kun gått ett år og hatt halv plass i barnehagen før skolestart, og hun hadde akkurat kommet opp på nivå 4 i andrespråksferdigheter i 1. klasse, og det er hun vi har kalt Fatima ovenfor. Under de første video-opptakene i barnehagen framstod Fatima som en svært utadvendt og ivrig jente, og selv om hun var i en tidlig begynnerfase i

andrespråksutviklinga, var hun ivrig etter å delta i samtale, fortelle osv.

Pedagogen i barnehagen rapporterer om Fatima:

Fatima viser stor interesse for lesing og skriving; Skriver bokstaver og liker å se i bøker; Aktiv i lek, forteller, spør og deltar som de andre; Liker å snakke med voksne, stiller mange spørsmål; Dersom hun ikke forstår eller har problemer med å gjøre seg forstått, søker hun hjelp hos tospråklig assistent, er aktiv bidragsyter i fellesfortellinger; Liker å bli lest for og å samtale om det man leser; Blir lett inspirert av fortellinger og turer til å tegne, skrive, leke og fortelle; Vil gjerne fortelle om bildene hun ser, og hun liker å holde på med tall, bokstaver og rim og regler.

I denne beskrivelsen har nok pedagogen fanget inn en språklærling som med stor sannsynlighet vil erobre andrespråket raskt, og som antagelig vil få store kognitive gevinster av sin tospråklighet. Det bør også nevnes, uten at vi dermed påstår at det er et årsaksforhold her, at Fatima begynte på arabisk søndagsskole ett år før skolestart, og der lærte hun bl.a. å lese og skrive arabisk. Hun er den eneste i prosjektet som ble alfabetisert på morsmål før hun lærte å lese på andrespråket. I andre klasse er hun fortsatt den høyestskårende i prosjektet.

Kjønn og leseferdighet

Av de tingene som overrasket oss mest når det gjaldt elevenes leseferdigheter, var den store forskjellen mellom gutter og jenter. Av de 7 elevene under kritisk grense er 5 gutter, mens blant de 7 høyest skårende er det 2 gutter.

Gjennomsnittet for guttene er 70% måloppnåelse, mens det for jentene er 83%. Det er en kjent sak at jenter skårer bedre enn gutter i leseundersøkelser (se de ulike Pisa- og Pirls-undersøkelser), men det er sjelden å se at forskjellen er så stor som vi ser her. Vi har ikke noe fullgodt svar på hvorfor det er slik, men vi har gjort oss noen tanker om dette kan ha sammenheng med kultur og samhandlingsmønstre i barnehagene.

TABELL 4: Leseferdighet i prosent av måloppnåelse og kjønn

Leseferdighet	Kjønn	Poeng/prosent	Kjønn	Poeng/prosent	Kjønn
36%	Jente	83%	Gutt	90%	Gutt
39%	Gutt	83%	Jente	91%	Gutt
46%	Gutt	84%	Gutt	91%	Jente
53%	Gutt	86%	Gutt	93%	Jente
53%	Gutt	86%	Jente	94%	Jente
63%	Gutt	89%	Jente	94%	Jente
63%	Jente	89%	Jente	100%	Jente
80%	Gutt	90%	Jente		

I boka *Det flerspråklige mennesket* (Wagner mfl. 2008) heter det at den skandinaviske barnehagemodellen ofte gir barna stor frihet til å velge mye selv, og at dette kan være problematisk i et språklæringsperspektiv. Det er typisk, heter det, at de voksne i barnehagen oftere er der jentene er enn der guttene er, f.eks. at jentene ofte sitter rundt bordet og perler eller tegner sammen med en voksen, eller at mange jenter elsker å lese, og dermed ofte trekker med seg en voksen bort i lesekroken. Guttene foretrekker ofte mer utagerende leker, og leker der de voksne ikke er med. En del gutter gir uttrykk for at de ikke liker å lese og får ofte «slippe». Det betyr at mange av jentene kanskje får 15 minutter språkstimulering pr dag, og i løpet av et år dreier det seg om 50 timer med språkstimulering – som altså mange av guttene får velge bort, skriver Wagner. At dette får mer alvorlige konsekvenser for de minoritetsspråklige guttene enn de majoritetsspråklige, sier seg selv, for mange av de minoritetsspråklige barna har ikke særlig kontakt med andre voksne utenfor barnehagen.

OPPSUMMERING

Denne artikkelen stopper ett år før selve prosjektet ble avsluttet. I denne prosjektpresentasjonen har vi hatt hovedfokus på den språkkartlegging som vi har foretatt av barnas andrespråks-utvikling og lesetest i første klasse, men som modellen i vedlegg 1 viser, er dette bare en liten, men selvsagt viktig del av prosjektet. Det er kun et mindretall av prosjekt-barnehagene som har tatt i bruk performansanalyse-verktøyet, og begrunnelsen for ikke å ta verktøyet i bruk, er at det virker for omfattende og tidkrevende. Men som en av pedagogene skriver

i en tilbakemelding: «Det tar ikke mer tid hele tida å ha fokus på språk og å planlegge temaene språklig. Det blir bare en ekstra utfordring og litt mer spennende. Det er jo faktisk morsomt å jobbe med språk!».

Det kan nok også tenkes at vi undervurderte betydningen av en grundig og systematisk opplæring i verktøyet, slik man hadde i den svenske modellen vi har hatt som inspirasjonskilde (Axelsson mfl. 2002), men dette lå utenfor vårt mandat i prosjektet. Tre av barnehagene trakk seg ut av prosjektet da prosjektbarna begynte på skolen, og hvordan disse barnehagene fortsetter sitt språkarbeid, har vi ingen oversikt over, men de andre fem barnehagene har fortsatt med å bruke video som språkobservasjonsverktøy. Fra vårt perspektiv er det vanskelig å se hvordan man kan drive profesjonelt og målretta språkstimuleringsarbeid i den flerspråklige og flerkulturelle barnehagen uten å ha et skikkelig kartleggingsverktøy som er utvikla med tanke på to- og flerspråklige barn. Spesielt risikabelt er det i forhold til barn i risikozonen for lesevansker.

Hva så med prosjektbarnas holdning til de kartleggingene de har blitt utsatt for? Til å begynne med var det enkelte barn som reagerte negativt på det å bli filmet, og dette var selvsagt noe vi drøftet og tok på alvor. Vi spurte selvsagt alltid barna om vi fikk filme, men det var ikke alltid like lett å forklare hvorfor. Men dette gikk over i løpet av det første halvåret vi begynte med video-filming, og når pedagogene hadde fått litt mer erfaring med video som pedagogisk verktøy. Etter at barna begynte på skolen, og de ble filmet i en-til-en-situasjoner, har vi ikke merket noe som helst motstand. De har stilt opp, svart velvillig på alle slags spørsmål, mange av dem har ofret frikvarter for å gjøre opptak, og flere vil gjerne gjøre flere opptak, holde på lenger. Og viktigst av alt; ingen prosjektelev har uttrykt seg negativt til det å lære mer norsk.

I løpet av prosjektperioden har barnehagene grundig diskutert og vurdert dette med barnas frihet til selv å velge hvilke aktiviteter de skal delta i, og dette har hele tida vært diskutert i forlengelsen av språkkartleggingene. Enkelte barnehager har gjort det obligatorisk å delta i ulike typer samlingsstunder og mer språklig utfordrende aktiviteter. En av barnehagene rapporterer: «Her er det blitt obligatorisk for barna å være med i lesegrupper. De som ikke liker lesing, får moro-bøker (*sprett-opp-bøker, putte-oppi-bøker* ol). Enkelte barn får oppgaver før lesinga, de skal f.eks. finne spesielle ting eller bestemte personer. Det ser ut til å virke motiverende». En annen barnehage skriver: «Samlingsstundene må

være morsomme. Vi prøver alltid å legge inn overraskelser og artige ting. Vi voksne må derfor forberede samlingsstundene skikkelig. Barna skal glede seg til samlingsstundene – og det gjør de! Vi også, forresten!».

Barna har hatt god andrespråksutvikling og et stort flertall avprosjektelevne har kommet seg bra gjennom den begynnende leseopplæringa. Barnehagenes fokus på språkstimulering og språkobservering av de tospråklige barna ser ut til å ha hatt en positiv effekt på et flertall av barna, men elevene under kritisk grense på lesetest i førsteklasse bekymrer. Vi er også bekymret for den store forskjellen mellom leseferdighetene til gutter og jenter, og vi registrerer at dette diskuteres og vurderes i barnehagene, og noen av de tiltakene vi nevner i dette oppsummeringskapitlet, håper vi kan være noe av det som kan møte denne utfordringa. Men det å gjøre enkelte aktiviteter obligatoriske dreier seg egentlig ikke om å begrense barnas frihet og medbestemmelse, men å tenke den strategisk i forhold til barnas emosjonelle, kognitive og språklige utvikling.

Vi har lyst til å avslutte med et eksempel fra en av barnehagene som har satt i gang et tiltak som styrker barnas medbestemmelse, samtidig som vi tror at dette kan være svært god språkstimulering: «Vi har mandagsmøter og fredagsmøter med barna (3-6 år). På mandagsmøtene planlegger vi uka ved hjelp av konkreter og tegninger. På fredagsmøtene evaluerer vi uka som har gått ved hjelp av bilder vi har tatt fra ukas aktiviteter. Og i forlengelse av dette har vi begynt å lage ukeavis sammen med barna. Her bruker vi bilder vi har tatt og tegninger barna har laget, og skriver ned noe av det barna forteller til bildene og tegningene. Ukeavisa henger vi opp på avdelingen, og lar barna vise avisa til foreldrene sammen med en ansatt.»

LITTERATUR

- Abrahamsson, Tua mfl. (2005). *Tankarna springer føre – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS.
- Arntzen, Ragnar og Anette Hagerup (2010). *Norsk start 1-4*. Oslo: Cappelen Damm.
- Arntzen, Ragnar og Arnstein Hjelde (2012). Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen. Språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1.
- Axelsson, Monica mfl. (2006). *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn ock elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.
- Barone, Diana (ed.) (2003). *Literacy and young children: research-based practices*. NY: Guilford Press.
- Bergmann, Pirkko & Tua Abrahamsson (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I Hyltenstam mfl. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Boyd, Sally & Kerstin Naucér (2001). Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. I Ludo Verhoeven, Sven Strömqvist (ed.): *Narrative Development in a Multicultural Context*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins.
- Clemente, Ignasi (2008). Recording Audio and Video. I L. Wei & M. G. Moyer (ed.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Høier, Jorun (2010). Tidlig innsats for livslang læring. Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4-5-åringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4.
- Kulbrandstad, Lise (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjør mfl. (2000). *Barnelitteratur, sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pavlenko, Aneta (2008). Narrative Analysis. I L. Wei & M. G. Moyer (ed.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Rosander, Carin (2006): Performansanalysen som redskap – barnets språkutveckling och pedagogens arbete. I Monica Axelsson mfl. (red.), *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Sandvik, Margareth & Marit Spurkeland (2009). *Lær meg norsk før skolestart. Språkpermen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skjelbred, Dagrún (2006). *Elevenes tekst*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Wagner, Åse Kari mfl. (2008). *Det flerspråklige menneske*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, Kamil (2003). *Sampedagogikk - en studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Vedlegg 1

MODELL for Flerspråklig utvikling, kartlegging og språkstimulering

<p>Samarbeid barnehage/skole og hjem; halvårige samtaler med foreldrene</p> <ul style="list-style-type: none">• Om barnets morsmål og det å være tospråklig• Språkutviklende aktiviteter i hjemmet• Motivere foreldrene til å bruke den plassen man har i barnehagen• Hvordan kan foreldrene hjelpe barna med lekser	<p>Språkstimulering</p> <ul style="list-style-type: none">• Bruk av rim, regler, sangleker osv i barnehage og småskole (for utv. av uttale og av metaspråklig bevissthet)• Forarbeid i forbindelse med temaer, turer, lesing ol• Mindre språkstimuleringsgrupper (m/1 majoritetsspråklig + 3 minoritetsspråklige) der man leser og samtaler om eventyr, fortellinger, bildebøker, bøker (for utvikling av ordforråd, dybdespråk og gode litterære opplevelser)• Bruk av «Snakkepakken»
<p>Fokus på flerspråklig i barnehagen og skolen</p> <ul style="list-style-type: none">• Samarbeid med hjemmet• Bruk av tospråklige assistenter og lærere• Synliggjøring av flerspråklig i barnehagen og i klasserommet	<p>Språkobservasjon bl a gjennom video</p> <ul style="list-style-type: none">• Samtale med barnet• Barnet forteller, forklarer, beskriver• Barnet i lek og samhandling med andre barn• Barnet tegner og forteller• Samtale med barnet/barna om det man har lest i større og mindre grupper
<p>Kompetanseheving av pedagogisk personale når det gjelder</p> <ul style="list-style-type: none">• Flerspråklig og flerspråklig utvikling• Mellomspråkutvikling• Språkobservasjon og språkstimulering av flerspråklige• Barnehagen og klasserommet som språklæringsarena	<p>Fra språkkartlegging til språkstimulering: Veiledning hvert halvår med utgangspunkt i performansanalyse av hvert enkelt barn</p> <ul style="list-style-type: none">• Barnets samhandling med barn og voksne• Hva bruker barnet språket til• Forståelse og språkbruk• Aktivt og passivt ordforråd• Kommunikasjonsstrategier• Litterasitet• Grammatikk og mellomspråk <p>Hva bør dette få for konsekvenser i den videre språkstimulering</p>

Vedlegg 2

Performansanalyse av flerspråklige barn

Personalia	2
Språkdomener	3
Foreldre/Foresatte om barnets språk	4
Norskspråklige ferdigheter	
• Kommunikasjon	5
• Ordforråd	6
• Barnets fortellinger	7
• Skriftspråkstimulerende aktiviteter	8
• Uttale og grammatikk	9
Mappevurdering og dokumentasjon	10

Kilder

Monica Axelsson mfl. (2005). *Stärkta trådar; flerspråklige barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby

Monica Axelsson mfl (2002). *Den röda tråden, Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby

Margareth Sandvik og Marit Spurkeland (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen og Språkpermen*. Cappelen Akademisk Forlag

Personalia

Utfylt dato

Barnets fornavn	
Kjønn	
Født (år og mnd)	
Nummer i søskenflokk	
Fødeland	
Ankomst Norge	
Morsmål	
Barnet snakker helst	
Begynte å snakke morsmålet	
Begynte å snakke norsk (år/mnd)	
Begynte i barnehagen (år/mnd)	
Hjemmets språk med barnet	

Mors morsmål	
Ankomst Norge	
Ferdigheter i norsk	

Fars morsmål	
Ankomst Norge	
Ferdigheter i norsk	

Navn på barnehage	
Type plass i barnehagen (dager og timer)	
Frammøte	
Navn på ansvarlig	
Tospråklig assistent (hvilket språk, hvor mye)	
Antall barn totalt	
Antall minoritetsspråklige	

Språkdomener (Hvor og når bruker barnet sine ulike språk)

DOMENER	SPRÅK		
	Høst	Vår	Kommentar
Barnehagen			
- Venner			
- Pedagoger			
- Tospråklig assistent			
- Andre voksne			
Fritid			
- Venner			
- Tv/video			
- Bøker/fortellinger			
- Andre aktiviteter			
Hjemme			
- Foreldre			
- Mor			
- Far			
- Søsken			
- Annen slekt			
- Naboer			

Samtale med foreldre/foresatte

Temaer	Høst 20__	Vår 20__	Kommentar
Hvilket inntrykk har foreldrene av barnets ferdigheter på morsmål			
Hvilket inntrykk har foreldrene av barnets ferdigheter på norsk			
Hvor ofte forteller foreldrene for barna?			
Samtaler foreldrene med barnet om det de forteller?			
Liker barnet å fortelle for foreldre og søsken? - På hvilke språk forteller barnet			
Liker barnet å synge? - På hvilke språk synger barnet?			
Snakker foreldre og barn ofte om barnehagen?			
Er barnet med når foreldre kommuniserer med familie, slekt og venner i hjemlandet (skriver brev, mail, ringer)?			
Hvor ofte leser foreldre/eldre søsken for barnet?			
Samtaler de om det de leser?			

KOMMUNIKASJON

Temaer	Høst	Vår	Kommentar
Hvordan kommuniserer og leker barnet med andre barn <ul style="list-style-type: none"> - Aktiv – passiv - aktiv, men lite språk - tar initiativ (ofte-sjelden) - vil helst ikke være med 			
Hvordan samhandler barnet med voksne i barnehagen? <ul style="list-style-type: none"> - Aktiv – passiv - Kontaktsøkende - Svarer bare når han/hun blir tilsnakket - Taus 			
Hvordan kommuniserer barnet <ul style="list-style-type: none"> - Bare med kroppsspråk - Enkeltord og kroppsspråk - To- og treordsytringer - Lengre ytringer 			
Hvordan deltar barnet i de hverdagslige rutinene?			
Hvordan deltar barnet i samlingsstundene? <ul style="list-style-type: none"> - Aktiv – passiv - Forstår alt/mye/lite - Oppmerksomhet 			
Forstår barnet alltid/som oftest/ofte/sjelden det som blir sagt?			
Klarer barnet å gjøre seg forstått (med mye, litt eller uten hjelp)?			
Hva er det som gjør at det er vanskelig å forstå barnet?			
Trenger barnet mye/litt hjelp og støtte for å uttrykke seg?			
Hva gjør barnet hvis det ikke forstår?			
Hva gjør barnet hvis det ikke klarer å gjøre seg forstått?			
Klarer barnet å holde den røde tråden gjennom flere replikkskifter?			
Kommuniserer barnet greit om her- og nå-situasjoner			
Kan barnet fortelle noe med en rød tråd (Med mye/litt/uten hjelp og støtte)			

ORDFORRÅD

Språkutvikling	Høst	Vår	Kommentar
Barnet forstår hverdagslige ytringer (f eks oppfordringer og instruksjoner i lek)			
Barnet forstår og deltar i hverdagslige samtaler (med kroppsspråk og/eller verbalspråk)			
Barnet bruker primært substantiv og innholdsord			
Barnet bruker hverdagslige ord og uttrykk			
Barnet bruker vanlige adjektiv og adverb (snill, flink, liten, stor, fort, sakte, kjedelig, morsomt...)			
Barnet bruker mange adjektiv og adverb (lys, mørk, pen, stygg, spennende...)			
Barnet forstår fortellinger tilpassa alderen (med og uten støtte i bilder, konkreter, samtale rundt...)			
Barnet forstår faktatekster og sakprosa tilpassa alderen?			
Barnet gjør egne refleksjoner rundt fortellinger tilpassa alderen?			
Barnet gjør egne refleksjoner rundt faktatekster tilpassa alderen?			
Barnet har et passivt ordforråd som strekker til i hverdagen			
Barnet har et aktivt ordforråd som strekker til i hverdagen			
Barnet har et aktivt ordforråd som strekker til for å delta, reflektere rundt og meddele andre sine tanker og følelser?			
Barnet bruker kommunikasjonsstrategier for å kompensere manglende ordforråd?			
Barnet er ivrig etter å lære nye ord og uttrykk?			
Hvordan vil du karakterisere barnets ordforråd <ul style="list-style-type: none"> - Svært enkelt - Enkelt - Utbygd - Avansert 			

Fortellinger, tegning og rollelek

Språkutvikling	Høst	Vår	Kommentar
Med mye/litt/uten hjelp klarer barnet å fortelle noe med en rød tråd? - Slik at den som kjenner barnet godt forstår? - Slik at alle forstår?			
Forteller barnet om ting det har opplevd eller har lyst til å gjøre, hjemme eller i barnehagen (aldri, sjelden, ofte; spontant, kun på oppfordring?)			
Med mye/litt/uten hjelp forteller barnet greit om de mest vanlige hverdagssituasjoner?			
Deltar barnet i gjenfortellinger/gjenskaping av eventyr og andre historier?			
I hvilken grad deltar barnet i samtale rundt fortellinger?			
I hvilken grad deltar barnet i rollelek?			
Liker barnet å tegne og skrive/skrible til det det hører fortalt?			
Liker barnet å fortelle om det det tegner?			
Kan barnet fortelle gåter/vitser?			

Skriftspråkstimulerende aktiviteter

Temaer	Høst	Vår	Kommentar
Liker barnet å bli lest for og å holde på med bøker?			
Klarer barnet å følge med i ordinær høytlesning (med mye, litt eller uten hjelp og støtte) eller bare når historien blir gjenfortalt?			
I hvilken grad deltar barnet i samtaler om det det hører lest og blir fortalt?			
Liker barnet å tegne, skrive og fortelle i forbindelse med fortellestund og høytlesning? Liker barnet å lage bok?			
Liker barnet å holde på med tall og bokstaver og er det nysgjerrig på skrift? Kan barnet skrive navnet sitt?			
Liker barnet å delta i aktiviteter med rim, regler og sangleker? Kan barnet rime?			

UTTALE OG GRAMMATIKK

Språkutvikling	Høst	Vår	Kommentar
<p>Uttale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barnet behersker det norske lydsystemet - Det er enkelt å forstå hva barnet sier - Det er av og til vanskelig å forstå hva barnet sier - Det er ofte vanskelig å forstå hva barnet sier 			
<p>Enkeltlyder</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vokalene er på plass (a, e, i...) - De fleste konsonantene er på plass - Problemer med hvilke lyder? 			
<p>Lydkombinasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemer med konsonantsammensetning i framlyd - Problemer med konsonantsammensetninger i innlyd 			
Ubøyde ord settes (tilfeldig) ved siden av hverandre			
Bruker enkle nominalfraser (substantiv + pronomen; ”jeg bilen”, ”min mamma”...)			
Bruker utbygde nominalfraser (”en rød bil”, ”den lille katten”)			
Bøyer verb i (presens (spiser), futurum (skal spise), preteritum (spiste), perfektum (har spist), pluskvamperfektum (hadde spist))			
Bruker mest vanlig leddstilling (subjekt – verbal – objekt)			
Bruker variert leddstilling, f eks gjennom å innlede setningen med adverbial (f eks ”I dag vi var i skogen” eller ”I dag var vi i skogen”)			
Bruker enkle leddsetninger (at og som; ”Han sa at vi er snille”)			
Bruker mange ulike typer ledd-setninger (fordi, hvis, etterpå, da, når..)			
Bruker variert leddstilling ved av og til å innlede setninger med leddsetning (”Da jeg var i parken, spiste jeg en banan; ”Hvis jeg ikke får leke med deg, blir jeg trist”)			

Mappevurdering og dokumentasjon

Her kan man samle på

1. Tegninger og skriblinger
2. Tegninger med notat om hva barnet har fortalt til tegningen
3. Eksempler på barnets ytringer
4. Noen av barnets fortellinger (alene eller som det har fortalt sammen med en annen)
5. Oversikter over hva barnet har blitt kjent med gjennom
 - a. Temaer
 - b. Turer og opplevelser
 - c. Bøker
 - d. Eventyr og fortellinger
 - e. Sanger, rim og regler

Vedlegg 3 Språknivåer i mellomspråksutviklinga

Nivå 1	<p>Primært nonverbal kommunikasjon</p> <p>Forstår en del, men bruker i liten grad andrespråket verbalt. Kan kanskje (av og til) uttrykke ettordsytringer (bok, klokke, bade, mat, dyr, brun)</p>
Begynnernivå (2-3)	<p>Man er en nybegynner både når det gjelder forståelse og evne til å produsere språk. Språket er i de fleste sammenhenger utilstrekkelig og svært kontekstbundet. Forstår enkle hverdagsytringer, enkle beskjeder /oppfordringer/instruksjoner; en del misforståelser</p> <p>Ordforrådet</p> <ul style="list-style-type: none">• lite• enkelt• hverdagsnært.• Signifikant er<ul style="list-style-type: none">○ forenklinger○ overforbruk○ helfraseinnlæring○ situasjonsbundethet og avhengig av støtte i kommunikasjonen, f eks gester, konkret materiale, bilder. <p>Grammatikken</p> <ul style="list-style-type: none">• primært innholdsord• overvekt av substantiv• ingen (funksjonell) bøyning• korte ordrekker• rekkefølgen på ord er mer styrt av pragmatiske enn syntaktiske hensyn <p>Forskjell 2 og 3 Nivå 2: Primært 1-2 ordsytringer Nivå 3: 3-4 ordsytringer, noen bøyningensendelser (vanlig at de først dukker opp i substantiv, så verb)</p>

Mellomnivå (4-5)	<p>Språket kan fungere som redskap for innlæring av ny kunnskap og mer kompleks kommunikasjon.</p> <p>Mellomnivået er bredt, og den som befinner seg i begynnelsen på mellomnivået har utviklet et relativt komplekst språk, men er langt fra det avanserte.</p> <p>Ordforrådet: rekker i de fleste sammenhenger til for det man vil si. Barnet gjør fremdeles en del formelle feil.</p> <p>Eksempler på hva barnet behersker her</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan forstå <ul style="list-style-type: none"> ○ dagligdagse ord og uttrykk som angår barnet direkte ○ tydelige beskjeder ○ når noen leser enkle fortellinger hvis man forklarer nye ord og viser bilder • Barnet kan <ul style="list-style-type: none"> ○ Snakke forståelig og sammenhengende ○ Formidle og forstå beskjeder ○ Foreslå ○ Be om noe ○ Gjengi hovedinnhold i fortellinger med støtte ○ Kan samtale om det som blir fortalt og lest <p>Forskjell 4 og 5 Nivå 4 Flerordsytringer med flere bøyingsendelser Nivå 5 Stabilisering av nivå 4 og videreutvikling av grammatiske bøyingsendelser, bruk av leddsetninger</p>
Avansert nivå	<p>Det meste i grammatikken er på plass, Man gjør fremdeles feil i både forståelse og produksjon, men har større variasjon i sin evne til å finne alternative måter å anvende språket på.</p> <p>Utstrakt bruk av leddsetninger; Kan bruke språket kontekstredusert. Man nærmer seg det nivå som førstespråkstaleren har.</p> <p>Språket fungerer på nivå med kognitiv modenhet og kan også med større sikkerhet tilpasses til situasjon og mottakere.</p> <p>Eksempler på hva barnet behersker:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har utbytte av å lytte til høytlesning/lydbøker uten støtte og kan gjenfortelle hovedinnhold • Barnet kan uttrykke meninger og følelser; begrunne meninger • Kan fortelle noe som er ukjent for lytteren, med en rød tråd (kontekstredusert) <p>Kan forklare, instruere, fortelle, oppfordre, gjøre rede for, filosofere og undre seg</p>

Vedlegg 4: Språkkartleggingas HVA og HVORFOR

Hva skal vi kartlegge	Hvorfor?
SAMTALER	
Personalia; (side 2) Barnets biografi; livssituasjon, familie Samtale med foreldre/foresatte	Barnets livssituasjon har betydning for barnets språklige og kommunikative ferdigheter Motivere foreldrene til å være opptatt av barnas totale språkutvikling
Språkdomener; (side 3) Hvor bruker barna de ulike språka Samtale med foreldre/foresatte Bruker barnet norsk utenfor barnehagen? Norskspråklige venner?	Barnets språkutvikling henger sammen med hvor mye barna bruker språket, i hvilke situasjoner Motivere foreldrene til å være opptatt av barnas totale språkutvikling
Foreldre/foresatte; (side 4) Barnets språk og kommunikasjon i hjemmet Samtale med foreldre/foresatte Får barnet den nødvendige språklige stimulansen i hjemmet?	Motivere foreldrene til å være opptatt av barnas totale språkutvikling Motivere foreldre til å fortelle og ha utdypende samtaler med barna Alle foreldre kan hjelpe til med barnas språkutvikling Alle foreldre kan og bør forberede barna til en god skolestart
OBSERVASJON OG KARTLEGGING	
Kommunikasjon; Verbalspråket er bare en del av noe større: kommunikasjon: Er barnet med og leker; trives det, er det en del av fellesskapet; føler det seg hjemme i barnehagen; tar det initiativ	Kommunikasjon = å gjøre felles Å være en del av fellesskapet Måten barnet samhandler med andre på har stor betydning for språkutvikling
Ordforråd (s 6) Ordforrådet må være bredt; nyansert Undersøkelse av 6-åringer: Mindre enn halvparten av de min.spr. kjente ord som "kjøkken, kran, stå opp, vei, svamp" Normalspråklig v/ seks år: ca 10 000 ord	Ordforrådet er det som er mest avgjørende for barnets skolesuksess Barnets ordforråd ved seksårsalder – og sekstenårsalder: stabilt!

<p>Fortellinger og rollelek; (s 7 og 8) Evnene til å forstå og selv produsere lengre monologer Å forstå noe over flere turtakinger, ytringer; å uttrykke lengre ytringer; mindre kontekstavhengig språk</p>	<p>Viktig for språkutvikling; å knytte forbindelser mellom større tekstmengder; koble sammen og ordne flere informasjonen og hendelser Viktig for den generelle språklige og kognitive utvikling Viktig for utvikling av lese- og skriveferdigheter</p>
<p>Uttale og grammatikk (s 9) Hvor langt er barnet kommet i den norskspråklige utvikling Har barnet et aldersadekvat språk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uttale • Grammatikk (bøyingssystem og setninger) 	<p>Det er lett å overvurdere barns språklige andrespråksferdigheter ("de snakker nesten flytende") Morfologien er viktig for den begynnende leseopplæring; spesielt ved syntetisk leseopplæringsmetodikk Avansert syntaks (leddsetninger) er viktig når du skal bruke språket som instrument for å lære</p>

Vedlegg 5

Hvordan kartlegge; og med hvilket materiale

I Det generelle, kommunikative hverdagspråket

Ved hjelp av tegning, illustrasjon (**kontekstavhengig**)

- Passivt ordforråd (lærer sier, elev peker)
- Aktivt ordforråd (lærer peker, elev sier)
- Forklare (Hvorfor er det slik og slik; Hvorfor har han briller? Hvorfor går mannen med stakk?)

Ved hjelp av samtale (**kontekstredusert språk**)

- Kan fortelle hva han/hun skal gjøre i kveld, i morgen, i ferien; Hva han/hun har gjort i dag; Kan fortelle om et tv-program han/hun har sett; Kan fortelle om og beskrive ulike leker og hverdagslige aktiviteter, spill (gjemsel, slåball, dataspill...); Uttrykke følelser og meninger (Hva synes du om at; hva tenker du om...); Eleven kan begrunne meninger (Hvorfor liker du så godt å ...)

II Skolespråket: Samtaler om det man arbeider med (har arbeidet med)

- Enkelt: Konkreter; Illustrasjoner, tegninger og bilder; Hva er...? Hva/Hvem gjør...? Hva betyr...? Hvor er.. Hvorfor...?
- Middels: Lærer gjenforteller kort kjent tekst eller tema; samtaler og barna forteller
- Vanskelig: Lærer leser korte utdrag fra klassens tekster; samtale og barna forteller og forklarer

III Samtale om ukjent tekst

- Vanskelig: Lærer leser lengre sammenhengende, fortellende tekst. Samtale om teksten: Hva skjedde? Hvorfor tror du han gjorde det og det? Hva ville du ha gjort hvis... Hva synes du om at ... Barna gjenforteller, presenterer, forklarer

Noen erfaringer med språkstimulering og metoder i andrespråkperspektiv

Beinta Marqvardsen

Kjølberg skole ligger i tettstedet Sellebakk, ved byen Fredrikstad i Østfold fylke. Denne skolen ble etablert i 1904, og siden den gang har det vært tre utbygningsperioder og én nesten-nedleggelse. I dag har skolen to klasser på hvert trinn fra 1. til 7. klasse og har 269 elever hvor 68 er flerspråklige. Skolen fikk sine første flerspråklige elever i 1993, og i årene etter har det kommet mange. På høsten 1995 kom det elever fra Island, Bosnia, Kosovo, Thailand, Irak og Kina. Den albanske elevgruppen besto av 27 elever mot i dag 14. Senere ble også land som Somalia, Iran, Sri Lanka og Kurdistan representert. Ressursene den gangen ble gitt ut fra hvor lenge eleven hadde vært i norsk skole.

Skolen har hele tiden jobbet aktivt for at de flerspråklige elevene skulle få en god start. Vi har vært med på en del prosjekter for å bygge opp den generelle kompetansen ved skolen. Høsten 2002 ble Kjølberg skole sammen med tre andre skoler i Fredrikstad med i et nasjonalt FUG prosjekt, «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for barnas opplæring i skolen». Prosjektet var 3-årig og hadde som formål å bedre samarbeidet mellom skole og hjem. Kjølberg skole jobbet mot foreldre, lærere og elever. FUG prosjektet resulterte i filmen « Et lite skritt på veien – glimt fra barnehage til skole». Filmen blir brukt som en presentasjonsfilm for flerspråklige foreldre. Det ble også opprettet en mødregruppe bestående av flerspråklige mødre og personal fra skolen. Temaer på samlingene i denne gruppen var av forskjellige art knyttet opp mot mødrenes behov og skolens målsetninger, og det inkluderte også en avslutningstur i nærmiljøet med egnet innhold.

I 2004 ble Kjølberg skole utnevnt av utdanningsdirektøren i Østfold til å være en FOKUS-skole. I regi av NAFO (Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring) har

representanter fra skolen vært på flere samlinger der vi har lagt fram våre erfaringer og tatt del i andres og derigjennom videreutviklet vår kompetanse.

Høsten 2002 startet vi prosjektet "BeSlikt", Begynnende skrive- og leseopplæring med IKT. Prosjektet bygget på en arbeidsform utviklet av Trageton *Tekstskaping på datamaskinene 1. – 4. klasse*, 2001. Trageton sier at det er lettere for barnet å skrive enn å lese ord, og at dette igjen vil føre til en større interesse for det skrevne ord og dermed også øker lysten til å lese. Måten vi arbeidet på her, var at elevene måtte stå to og to sammen ved en PC og samarbeide om innholdet i en tekst. På denne måten laget de sine egne bøker med temaer som de selv ønsket å lære noe om.

Vi opprettet også arbeidsstasjoner der elevene arbeidet med arbeidsoppgaver på disse forskjellige stasjonene med ulikt innhold i fagområdene matematikk og norsk. Vi fikk prøvd det i to år, og jeg fikk en positiv erfaring med denne metoden. I 2004 fortsatte jeg med faget "Norsk som andrespråk" for en liten gruppe flerspråklige elever fra denne klassen. Vi hadde en diskusjon i denne gruppen om hva vi ville arbeide med, og i fellesskap kom vi fram til at vi ville lage en kokebok. Dette arbeidet førte til at vi i 2007 var representert i "Ungt entreprenørskap for barne-/ungdomsskoler" i Østfold fylke. Kokeboka, som fikk tittelen «NOSHVA ADBASEAM - God mat fra Sellebakk - i dag», besto av matoppskrifter fra elevenes hjemland og også noen lokale oppskrifter. Elevene laget spørsmål og intervjuet noen familier som hadde bodd på Sellebakk i mange år. Her måtte de også bruke fotoapparat, pc og tegneferdighetene sine. Gruppen ble belønnet med tre premier, hvor den ene var 1. premie for det beste innovative produktet.

I 2007 ble Kjølberg skole med i et nytt prosjekt, "Språkfokus i Fredrikstad", forkortet Spokus. Her skulle fokus ligge på språkutviklingen til en gruppe med flerspråklige barn. Målet for prosjektet har vært å styrke barnas språklige ferdigheter i norsk, og det er en del av den nasjonale satsningen i Språkløftet, Strategiplan for likeverdig utdanning. Her fikk vi også veiledning av fagfolk fra norskmiljøet ved Høgskolen i Østfold.

I SPOKUS-prosjektet ble det plukket ut 30 flerspråklige barn fra hele kommunen på bakgrunn av en språktest på den såkalte fireårskontrollen på helsestasjonen, og dette var barn som ut fra denne testen hadde svake norskspråklige ferdigheter. Disse barna skulle så følges opp gjennom

språkkartlegging og språkstimulering fram til slutten av 2. klasse i 2011. Håpet er også at de erfaringene vi gjør i forbindelse med dette prosjektet, skal få konsekvenser også for framtiden gjennom bl.a. endringer i virksomhetsplanene i alle barnehager og skoler i Fredrikstad.

Teoretisk forankring.

Sommeren 2009 leste jeg om hvordan Nylund skole i Stavanger har arbeidet med Læringsstasjoner og IKT – satsing (Wagner 2008). Jeg ble entusiastisk og fikk mine kolleger til å sette seg inn i dette, og i fellesskap kom vi fram til hvordan vi ville bruke denne metoden på den kommende 1. klassen.

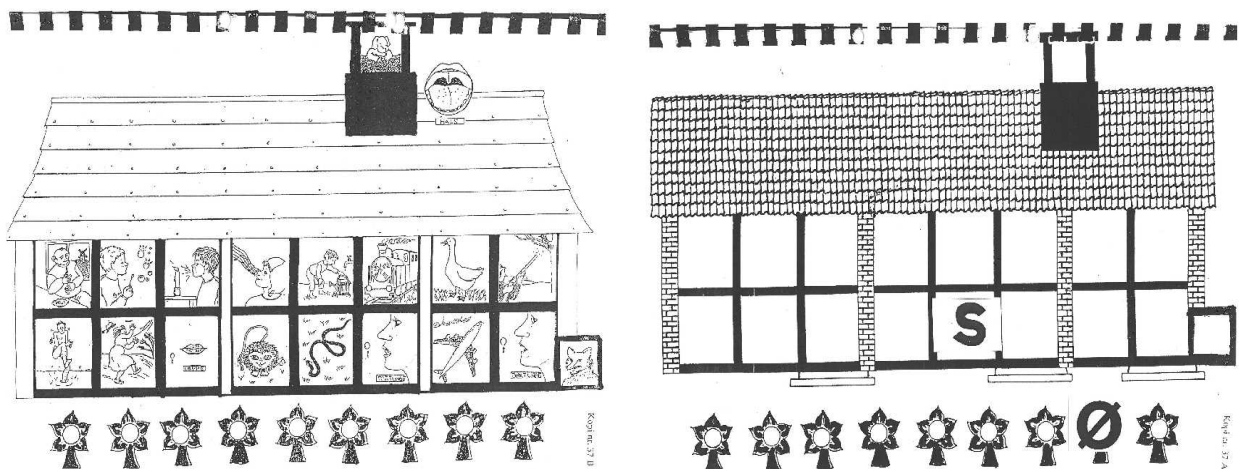
Nylund-modellen bygger på det austalske “Early Years Literacy Program”. Sentralt i denne arbeidsmåten er stasjonsarbeid med 15 til 20 minutters aktiv jobbing. Elevene flytter seg i en bestemt rekkefølge og er innom de ulike stasjonene, og antallet stasjoner kan variere mellom fire og seks i uken. I løpet av to ukentlige arbeidsøkter på til sammen fire skoletimer er de innom disse ulike stasjonene. Arbeidsstasjonenes innhold kan bestå av lesing av nivådelte bøker, skriving på pc og arbeid med å lage illustrasjoner til skrivearbeidet. Den siste stasjonen kunne for eksempel inneholde skrivetrening for hånd. Denne måten å legge opp arbeidet på gir korte og effektive økter, noe som også bør kunne føre til at læringskurven er brattere. Denne Nylund-modellen har vi så tilpasset arbeidsformen til Trageton (2003), som vi alt har arbeidet en del med. Trageton sier at verksted- eller stasjonsarbeidet skaper mer aktivitet for hver enkelt elev. De får arbeide ut fra sitt nivå og sine forutsetninger. Både Nylund-modellen og Trageton legger vekt på betydningen av samtalene som pågår ved stasjonene. Gjennom at elevene må samarbeide om å løse oppgaver, må verbalspråket også brukes, og det stimuleres.

Praktisk gjennomføring.

Hver morgen starter vi med en samlingsstund, noe som er kjent for de fleste elevene. I samlingsstunden er det et fast mønster og rutiner som blir fulgt hver dag. Vi synger kjente og nye sanger. Vi har en dialog hvor tema i samtalen blir valgt av elevene. Innholdet kan være noe elevene velger der og da, f.eks. noe som de har opplevd på skoleveien. Noen ganger kan temaet være fra en

opplevelse fra dagen før eller noe de har sett på tv eller på film. Andre ganger kan samtalen dreie seg om uteskolen, og hvilke oppgaver som elevene skal eller kan gjøre. Dialogen er viktig for elevene så de lærer turtaking og vekselvirkningen i samtalen. Her skapes det en god og trygg situasjon, og man legger da også vekt på å sikre at alle føler seg inkludert. Det er viktig å skape trygghet, trivsel og tillit for å sikre seg at alle elevene har den rette oppmerksomhet ved den teoretiske innputt.

Bokstavlydene er et viktig tema, og de fleste elevene leker og overbruker lyden de har lært og det varer i en uke. Den metoden som jeg bruker i arbeidet med å øve inn språklyder, er i utgangspunktet laget av studenter i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Her må det tas høyde for eventuelle feilkilder, fordi det er mangelfull henvisning. Her lager man et hus for å konkretisere hvor bokstavlydene og hvor bokstavene bor. Dette bokstavhuset illustrerer eller symboliserer taleorganene, og det er delt opp i tre store rom: “lepperommet”, “fortungerommet” og “baktungerommet”. Den første dagen i uka blir ukas bokstav presentert. Bokstaven blir klippet ut og limt inn i et hus som henger synlig i klasserommet. Bokstaver som P og B flytter inn i “lepperommet”, T og D i “fortungerommet” og K og G i “baktungerommet”. H har plass i pipa mens R er plassert ved døra inn til huset. Det er bare plass til konsonantene i huset. Vokalene blir limt inn i blomstene foran huset. Samtidig limer vi inn bilder av ting som begynner på de ulike bokstavene. Gjennom dette arbeidet er målet at barna skal bli bevisste på hvor i munnhulen de norske konsonantene artikuleres, og det skal også bevisstgjøre elevene om sammenhengen mellom språklyd og bokstavtegn.



Huset får bilder som limes inn i rommet som synliggjør lydens plassering i munnen.

Til hver bokstavlyd er det en fortelling, og den ”overbruker” også ukas språklyd og bokstav. Erfaringsmessig er foneminnlæring særlig viktig for flerspråklige elever. Til denne aktiviteten har elevene en lekse. De skal ha med seg en konkret som har ukas fonem i starten av ordet. Med dette håper vi også at foreldrene kan være deltagere i barnas bokstavinnlæring. De første lydene og bokstavene som vi jobber med, er det lett å finne konkreter til som har den riktige framlyden. Men med de lavfrekvente bokstavene (bokstavene Ø Z Æ osv.) blir det straks verre. Da kan elevene ta med seg gjenstander der bokstavlyden er inne i ordet. Det blir videre laget en utstilling av konkretene, samtidig som vi har samtaler og teller hvor mange objekter alle har hatt med seg.

I forbindelse med arbeidet med Bokstavhuset driver vi også med stasjonsarbeid. Det opprettes da seks stasjoner fordelt på fagene norsk, matte, engelsk og motorikk. Elevene bli så delt inn i små grupper med fire til fem elever. Gruppene blir delt inn etter ferdigheter på forskjellige nivåer, inkludert språkferdigheter. De flerspråklige blir ikke organisert i separate grupper, men vi passer på at det er én til to flerspråklige i hver gruppe. Elevene arbeider på hver stasjon i 15 minutter, for det er den maksimale tiden de ut fra vår erfaring klarer å holde interessen og konsentrasjonen oppe rundt en arbeidsoppgave.



Engelsk og fysisk aktivitet passer meget godt sammen.

Innholdet på læringsstasjonene er varierende. De har lekt med klosser hvor oppgavene har hatt et matematisk innhold, og de har bygget og tegnet. Elevene

har brukt PC og pedagogiske programmer som f.eks. “Mons og Marte i regnskogen” der to små aper sitter i et tre og kan flytte seg rundt gjennom at elevene legger sammen noen tall. Svarene skrives inn i en rute, og riktig svar gir de to apene lov til å flytte seg opp mot toppen av treet.

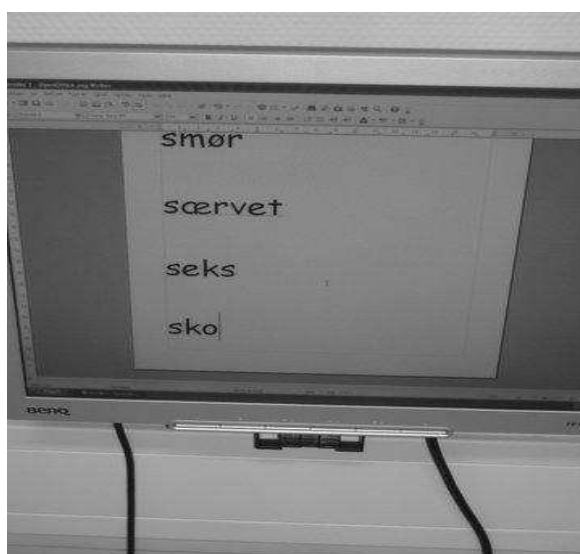
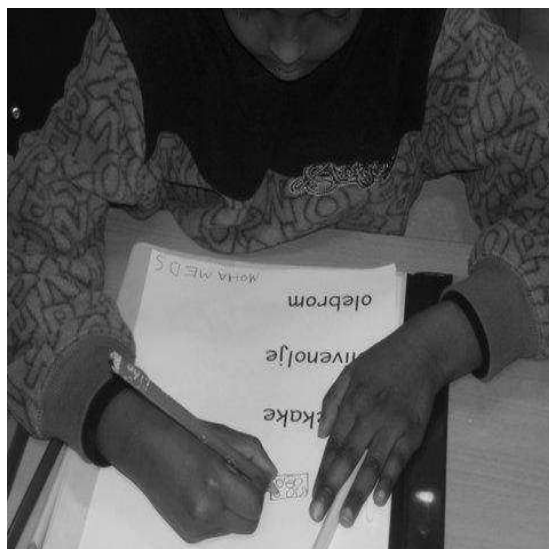
Stasjonen med engelsk varierer med innlæring av sanger, forskjellige substantiv og dagligdagse uttrykk. Dette kombinerer vi med fysisk aktivitet som f.eks. hopping i forskjellige varianter, med samlede bein, kryssing med bein samtidig som ord og uttrykk skulle sies. Hoppingen har foregått ute i gangen ved hjelp av en stoffstige som vi har lagt på gulvet. Bevegelse og handling er direkte og indirekte viktig for utvikling av tenking.

Skolen vår har stort fokus på lesing på alle trinn, og derfor har stasjonene på norskrommet blitt preget av det. Stasjonene har fått innhold og oppgaveformer som veiledende lesing, ordlisteskriving på datamaskin og illustrasjonsarbeid til ordlistene. Veiledende lesing går ut på å lære elever strategier som kan gi dem gode leseferdigheter. Veiledningen tar for seg en tekst før, mens og etter at den er lest. Trageton mener at elevene mestrer å produsere en tekst før de kan lese den. Dette arbeidet bør skje på en PC som er tilsluttet en skriver slik at produktene som blir laget, kommer raskt ut til eleven. Ut fra denne tanken arbeider elevene to og to sammen, med en ordliste. Elevene veksler på å skrive og kommer i fellesskap fram til bokstav som de vil bruke. Kravet til ordlisten er at det skal være fire ord på lista. Når ordlisten er ferdig skrevet og eleven har fått arket, flytter de seg over til illustrasjonsstasjonen og lager sin tegning til ordene.

Lesingen tilpasses til hver enkelt elevs nivå og forutsetning. Istedenfor de vanlige lesebøkene som var vanlig før, har skolen gjort et stort innkjøp av nivådelte bøker. Innholdet i disse bøkene går fra det helt enkle med ett eller to ord på hver side og med tydelig illustrasjon til det mer avanserte med mye tekst og mindre illustrasjoner.

Læreren bestemmer hvem som skal arbeide sammen. Elevenes faglige ferdigheter og morsmål, og hvilke PC-ferdigheter de har, er utgangspunktet når de deles inn i grupper. Noen har ganske gode tekniske ferdigheter, mens andre er gode på det å finne ord som skal brukes. De må lydere seg fram til hvert enkelt ord og i samråd finne ut om det er riktig. Elevene får med andre ord en faglig diskurs samtidig som de må samhandle.

Her er bilder som forteller litt om hvordan elevene har det. De trives og lager mange gode ordlister. Det beste er å se hvor kreative og aktive elevene er.



Hva skjer videre?

Neste skoleår utvider vi læringsstasjonene. Det blir fire stasjoner på to rom og to ganger i uka. Gruppene vil bli mindre og elevene vil få bedre oppfølging. På norskrommet vil stasjonene ha oppgaver som leseveiledning, lesing, PC-skriving til fortellinger og illustrasjon. Den første dagen i uka med stasjonsarbeidet blir

det leseveiledning med et norskfaglig fokus. Den andre dagen vil leseveiledningen ta for seg tema fra samfunnsfaget. Det er for å sikre en forforståelse og god mestring. Elevene skal skrive fortellinger og bruke prosessorientert skriving. De første månedene vil gå til friskriving for senere å gå over til en lett variant av prosessorientert skriving.

Jeg har her beskrevet noe som har fungert veldig bra i mitt klasserom. Men en viktig faktor for å få dette arbeidet til å lykkes, er også sammensettingen av lærerteamet og lærertettheten, og ikke minst ledelsen ved skolen. Det er viktig med en kultur der lærerne får lov til å prøve ut og bruke metoden.

Hvorfor velger man en slik arbeidsmetode? Jeg ønsker at elevene skal få en god og positiv start på det lange livet på skolen, 13 år. Jeg frykter at den formelle opplæringen kan være årsaken til at mange blir lei skole altfor tidlig. Med denne metoden håper jeg at det ikke skal skje. Elevene lærer å bruke seg selv på mange ulike nivåer. De får bruke sine svake og sterke sider, slik at det kan bli en mulighet for positiv utvikling for den enkelte elev.

LITTERATUR

Trageton, Arne (2001) *Tekstskaping på datamaskinen 1. – 4. klasse*. NFPF
Kristiansand

Trageton, Arne (2003) *Å skrive seg til lesing - IKT i småskolen*. Oslo:
Universitetsforlaget

Wagner, Åse Kari H., Sven Strømqvist og Per Henning Uppstad (2008) *Det
flerspråklige mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget

Språk- och ämnesundervisning i det flerspråkiga klassrummet - En introduktion till genrepedagogik

Kristina Ansaldo

I denna artikel kommer jag att ge en kortfattad introduktion till genrepedagogik. Min beskrivning av genrepedagogik utger sig inte för att ge en heltäckande sammanfattning av teorierna och mycket är utlämnat då det huvudsakliga syftet med min artikel är att beskriva ett temaarbete jag genomförde i min klass efter att jag genomgått en lärarfortbildning i genrepedagogik och systemisk funktionell grammatik: *Language & literacy: Classroom applications of functional grammar, tutorprogramme* med den australiske lärarutbildaren John Polias, hösten 2007.

Bakgrund

Jag är lågstadielärare sedan 25 år tillbaka och arbetar sedan 1996 i Knutbyskolan, en F-6 skola i stadsdelen Rinkeby/ Kista i Stockholm. Eleverna som går på skolan är till största del tvåspråkiga. Flera är födda i Sverige men skolan har även en stor del elever som är födda utomlands med liten eller, som i något fall, ingen skolgång alls ifrån sitt hemland. De största modersmålen på skolan är somaliska och grekiska följt av arabiska, turkiska och romani.

År 2004 inleddes ett skolutvecklingsprojekt på skolan med syfte att höja nivån på elevernas språk- och ämneskunskaper, eftersom resultaten på de nationella proven i år 5 under många år varit alltför låga. Mellan 50 och 65 % var den genomsnittliga resultatnivån bland elever som nådde målen i Svenska som andra språk. Målet med projektet var att på skolan införa en explicit undervisningsmodell inspirerad av den australiska genrepedagogiken. Projektet avslutades läsåret 2009/2010 och den genrepedagogiska modellen är nu implementerad på hela skolan. Under perioden september -07 till april -08

genomfördes en etnografisk utvärdering av Knutbyprojektet av Eija Kuyumcu (Språkforskningsinstitutet, Utbildningsförvaltningen i Stockholm, 2011)

En kort presentation av den australiska genrepedagogiken

Den australiska genrepedagogiken utvecklades i Australien i slutet av 80-talet och början av 90-talet. Man behövde en pedagogik som kunde utveckla elevernas språkliga färdigheter eftersom flertalet elever i s.k. marginaliserade grupper inte nådde upp till skolans mål för läs- och skrivfärdigheter.

Den funktionella språkmodellen som används inom genrepedagogiken utvecklades av Halliday med flera (Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2004). Genre definierades som en stegvis, social process (Martin & Rose 2007, 2008). Den är stegvis, för att det oftast tar flera steg för att uppnå målet i den sociala processen. Den är målinriktad då den syftar till att uppnå ett mål och genom detta få saker uträttade och den är social eftersom vi under processen interagerar med varandra via genrer (Martin, Christie & Rothary 1987, Martin & Rose 2008).

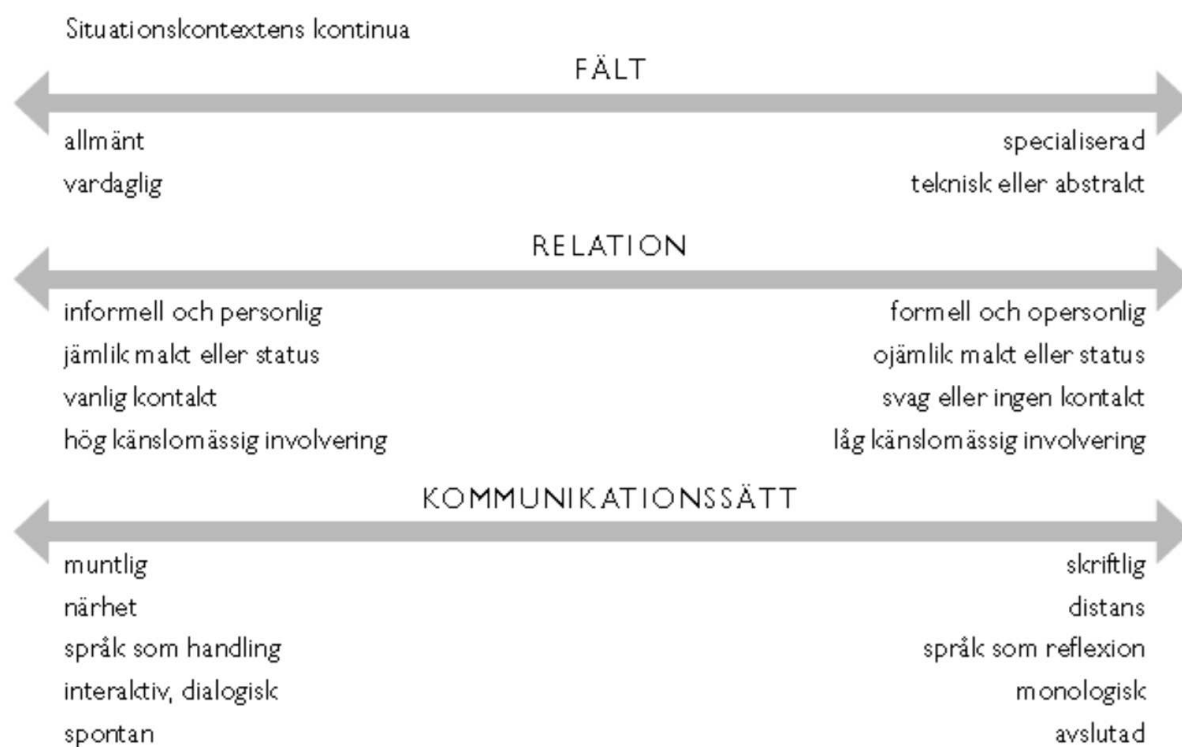
Pedagogiken består av tre komponenter:

- Michael A. K. Hallidays språk teori, den systemisk funktionella lingvistik (SFL), hädanefter kallad SFL.
- Lev Vygotskys syn på inläring och kunskaper inom ett sociokulturellt perspektiv.
- Martin och Rotherys pedagogiska modell, cykeln för undervisning och lärande, vilken bygger på Hallidays språk teori och är kompletterad med en genrekomponent för pedagogiska sammanhang.

Språk och lärande

I SFL betonas språket som ett verktyg för att uttrycka betydelse i olika sammanhang, kontexter. Språkanvändningen bestäms av syftet med kommunikationen och kontexten. Kontexten uttrycks i två olika komponenter: kulturkontexten och situationskontexten. Dessa tre komponenter, språket, kulturkontexten och situationskontexten är avgörande för vilket språk som används (Gibbons 2006).

Inom situationskontexten finns registervariablerna *fält*, *relation* och *kommunikation*. Dessa tre variabler, *fält*, *relation* och *kommunikation*, (på engelska: field, tenor och mode) utgör tillsammans en texts register. Fältet handlar om ämnet vi kommunicerar om. Det kan vara allmänt hållet eller mer specialiserat, vardagligt eller tekniskt och abstrakt. Relationen handlar om förhållandet mellan deltagarna. Relationen kan vara informell och personlig eller den kan vara formell och opersonlig och den kan vara jämlik eller ojämlik. Deltagarna kan ha svag eller ingen kontakt eller de kan ha hög känslomässig kontakt. Kommunikationssätt handlar om språkets roll i det konkreta sammanhanget. Kommunikationssättet kan vara muntlig eller skriftlig, nära eller distanserat, i dialogform eller monologform och spontant eller avslutat. Dessa tre olika faktorer påverkar situationskontexten d v s att språket anpassas efter sammanhanget.



Källa: Hedeboe & Polias (2008)

Genrepedagogikens kunskapssyn vilar på Vygotskys sociokulturella perspektiv där lärande sker i ett socialt sammanhang. Ett barns utveckling är inte en individuell process utan är sammanlänkad med den miljö det växer upp i. Allt eftersom barnet tillägnar sig nya språkliga kunskaper kan det ta till sig och förstå allt mer abstrakta sammanhang.

I sin sociokulturella teori beskriver Vygotsky *den närmaste utvecklingszonen* (Zone of Proximal Development). Den närmaste utvecklingszonen befinner man sig i när man i sitt lärande arbetar med uppgifter man ännu inte klarar på egen hand men som man med stöd av en mer kunnig person lyckas lösa. Det en elev kan göra idag tillsammans med en kamrat eller lärare kommer den längre fram att kunna genomföra på egen hand (Vygotsky 1999). Begreppet scaffolding eller stöttning som det är översatt till i svenska myntades av Bruner m fl. utifrån Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen (Bruner 1986) och betecknar den tillfälliga men nödvändiga hjälp eleven behöver i sin lärandesituation. Med stöttning får eleven möjlighet att klara av att lösa en uppgift samt strategier för att längre fram i sin kunskapsinhämtning kunna lösa liknande uppgifter självständigt.

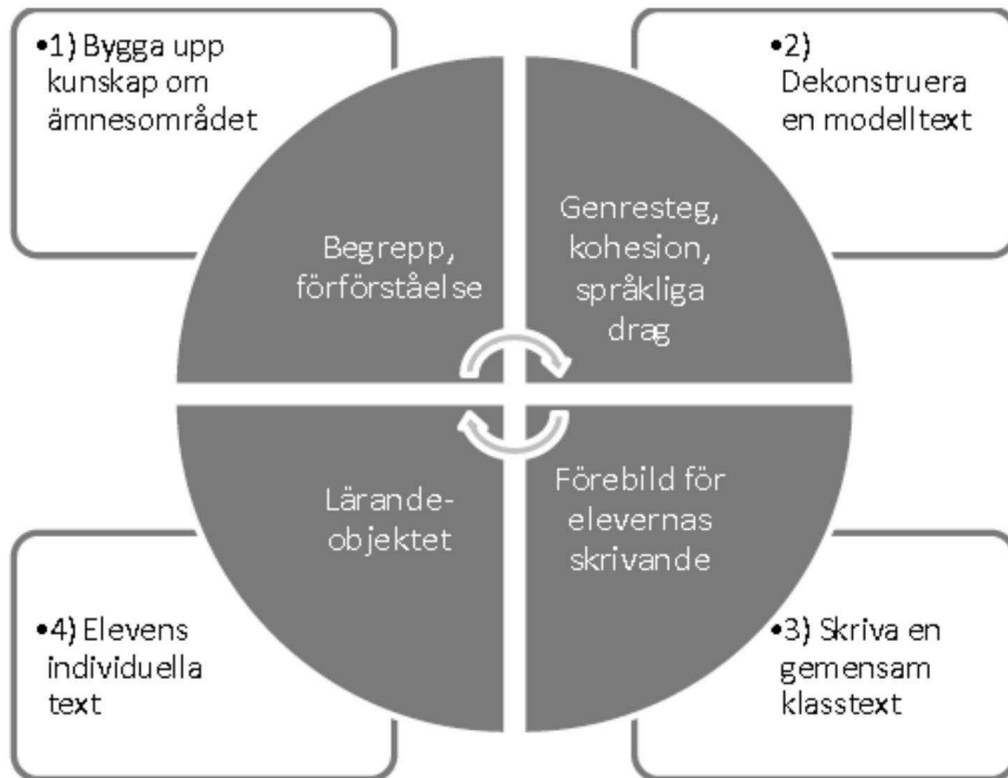
J. Martin, J. Rothary med fl. utvecklade modellen, *Cykeln för undervisning och lärande* under 1980-talet efter att de samlat in tusentals elevtexter skrivna av elever i åldrarna 11-12 år. I dessa texter kunde de hitta några typiska skolgenrer med tydliga syften, strukturer och språk. Dessa var även kulturbundna och textens språkmönster var tydliga så att de skulle kunna läras ut explicit. Martin och Rothery definierade sex basgenrerer: återgivande text, berättande text, beskrivande text, instruerande text, förklarande text och argumenterande text (Martin & Rothery 1988).

Typ av text	Återgivande text Vad jag gjorde i helgen	Berättande text (narrativ) Elefanten och musen	Beskrivande text (faktatext) Insekter	Instruerande text Hur man lagar mat	Diskuterande text (två sidor) Argumenterande text (en sida)
Syfte	Att berätta vad som hänt Att förmedla kunskap	Att underhålla	Att förmedla information	Att förklara hur något görs	Att övertala andra, att välja sida och komma med argument
Struktur	Orientering (berättar vem, var, när) En serie händelser Personlig kommentar/slutsats	Orientering (berättar vem, var, när) En serie händelser Problem Upplösning	Allmänna upplysningar Karakteristik (t.ex. naturlig hemvist) Karakteristik (t.ex. utseende) Karakteristik (t.ex. föda etc.) Kan ha underrubriker	Målinriktat Stegvisa moment	Personliga ställningstaganden Argument och bevis Ev. motargument och motbevis slutsats
	Tidsord (först, sedan, därefter, efteråt, vid dagens slut)	Tidsord (en dag, det var en gång, senare, efteråt, till slut)	Förekommer vanligtvis inte	för det första, för det andra, för det tredje, till slut, etc.	för det första, för det andra, dessutom, därför, emellertid, å andra sidan
Andra språkliga drag	Dåtid, berättar vad som hände Beskrivande ord	Dåtid, berättar vad som hände Handlingsverb Beskrivande ord Kan innehålla dialog och sågeverb	Verben "att vara" och "att ha" förekommer ofta. (en fluga är en insekt. Den har sex ben) Specifikt ordförråd	Verben som ger instruktioner (t.ex. ta, blanda, lägg till, hacka, grädda)	Språk för att övertyga kan förekomma (t.ex. det är uppenbarligen fel, det är utan tvekan dumt att...)

Översikt över fem av skolans sex basgenrer. Källa: Gibbons (2006)

Cykeln för undervisning och lärande

För att kunna möjliggöra en explicit undervisning där man arbetar med språk och ämne parallellt för att utveckla elevernas läsande och skrivande utvecklades cykeln för undervisning och lärande. Arbetet i cykeln sker i fyra olika faser, vilka i all enkelhet visas i figuren nedan.



Källa: Kuyumcu (2011, Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad fritt efter Calaghan & Rothary 1988)

Temaarbete kring träd i år 2-3 – utifrån ett genrepedagogiskt perspektiv

I enlighet med Knutbyprojektet skulle skolan hösten 2007 arbeta med den beskrivande texten, en ny genre både för mig och mina elever. Syftet med den beskrivande texten är att förmedla information om vår omvärld. Denna genre är

ofta kopplad till de naturorienterande ämnena där man i undervisningen observerar och beskriver olika fenomen i miljön så som djur och växter. Enligt vår terminsplanering skulle vi under hösten arbeta med lövträd, näringskedjor och livscyklar vilka är förenliga med läroplanens mål att sträva mot i de naturorienterande ämnena.(Lpo 94 1994) I arbetet med lövträd skulle målet med undervisningen vara att eleverna skulle:

- få artkännedom om 5 lövträd
- kunna beskriva ett träd med naturvetenskapliga termer
- kunna trädets livscykel
- sätta trädet i ett sammanhang i en näringskedja
- ha skrivit en beskrivande rapport

Jag hade även de tre registervariablerna, fält, kommunikation och relation i bakhuvudet när jag lade upp min undervisning utifrån cykeln för undervisning och lärande. *Fält*: Elevernas kunskaper om ämnet (lövträd, livscykel) skulle utökas genom att låta dem utforska och undersöka ”här och nu”. Tillfällen och lektioner skulle planeras där eleverna kunde utveckla och behövde använda språket för att observera, beskriva, jämföra, gruppera, klassificera och generalisera för fördjupade kunskaper. *Relation*: Eleverna behövde tränas i att interagera i olika situationer och roller därför behövdes det skapas situationer där eleverna arbetade parvis och gruppvis med olika roller tilldelade sig, t ex expertens.

Kommunikation: Eleverna skulle utveckla sitt språk från aktivt undersökande talspråk till ett reflekterande skriftspråk fyllt med ämnesspecifika ord.

För var och en av dessa tre variabler kan man föreställa sig en tänkt linje, ett kontinuum (Hedeboe & Polias 2008). Jag hade stor användning av kontinuumet som påvisar kommunikationssättet och hur språket måste förflyttas fram och tillbaka för att få eleverna att röra sig från tal i en ”här och nu” situation till ett mer distanserat språk som också ska användas för reflektioner. Det talade språket är interagerande och spontant i kommunikation med andra, medan den skrivna avslutade texten är i monolog form.

Jag funderade även på slutprodukten. Hur skulle jag göra med lågstadieelever för att lära in och låta dem själva vara med upptäcka textstrukturen i beskrivanderapporten? Vilken typ av grammatik skulle jag gå in på?

Arbetet utifrån cykeln för undervisning och lärande

Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnesområdet

Målet i den första fasen är att ge eleverna så mycket bakgrundkunskap om ämnet så att de senare kan skriva om det och främsta syftet är att samla in information. I genrepedagogiskt sammanhang säger man att man bygger ut fältet. Arbetet började med en utflykt till den närliggande Lötsjön. I en inledande exkursion ges eleverna tillfälle till att observera, tala, lyssna och utveckla sina "forskarfärdigheter". I förberedelserna inför arbetet om lövträd och den kommande utflykten fick eleverna parvis diskutera och göra anteckningar om deras förkunskaper gällande träd. Tillsammans skrevs klassens samlade kunskaper upp på blädderblock (brainstorming).

Inom den explicita undervisningen läggs stor tonvikt vid förebilder och textmodeller och jag arbetade utifrån en gemensam förebild som skulle fungera som exempel inom alla de olika delmomenten under arbetet. Arbetet med denna gemensamma förebild, ett träd skulle föregå elevernas egna mer självständiga aktiviteter. Det gemensamma exempelträdet blev björken. På utflykten samlade varje elev in två löv av alla olika träd. Under insamlandet av löven höll sig elevernas språk på "här och nu", de utbytte information, gav varandra instruktioner och ställde frågor. De använde sig av ett konkret vardagligt språk för att observera och upptäcka.

"Kom och titta!"

"Den här är jättefin, alldeles röd!"

"Kom och känn på den här, den gör ont!"

"Varför är den här brun och inte den här?"

Det ämnesspecifika ordförrådet introducerades naturligt i sitt sammanhang för att kunna göra jämförelser och som svar på deras frågor och utrop. Dessa ämnesspecifika ord, expertord är inte bara ord som frön, stam och rötter, utan även orden man behöver för att kunna beskriva fenomenet i sig, som sträv, len, skrovlig, flikig, fuktig. Vid studien av det gemensamma trädet, björken, hade jag förberett frågor som följer den beskrivande rapportens struktur för att redan i början av arbetet ge eleverna en tydlig struktur för att sammanställa information som hör ihop.

Vilken sorts träd? (klassificering)

Hur ser trädet ut? (utseende)

Var växer trädet? (växtplats)

Hur får trädet sin näring (näring)

Vad används trädet till? (användningsområde)

Eleverna observerade, studerade, talade och lyssnade på varandra under tiden som min kollega fungerade som sekreterare och antecknade den information vi kunde forska oss fram till på plats. Anteckningarna fördes på en färdig mall där papperet är indelat i rutor med en fråga i varje ruta. Detta gör det lättare för eleverna att fylla i adekvat information under rätt fråga när de under tid tillägnar sig mer kunskap. Mallen kom att kallas för sexfältare.

Vad är det för slags växt?	Hur ser den ut?	Var växer den?
Hur skaffar sig växten näring?	Hur används växten?	Övrigt?

I klassrummet dagen efter samtalade vi om utflykten, våra gemensamma upplevelser och upptäckter men även elevernas individuella minnen. I detta samtal var eleverna tvungna att distansera sig från ”här och nu” d v s situationen som rådde under utflykten, till att välja ut viktiga händelser och kunna återge dem i tidsordning. Eleverna fungerade som kunskapsbärare och min uppgift var samordnaren som hjälpte till att strukturera deras dag.

För att hjälpa/stötta eleverna i att kunna särskilja information kan man skriva upp två rubriker på tavlan. Minnen som hör ihop med genren personlig återgivande förs upp under den rubriken och minnen som innehåller mer en beskrivning av ämnet förs upp under ämneskunskaper.

Personlig återgivande

Diana matade fåglar.

Jiannis mådde illa på bussen

Ämneskunskaper

Jag hittade stora sträva löv

Björkens stam var svart och vit

En gemensam text sätts ihop tillsammans med eleverna utifrån den information som samlas ihop under spalten för ämneskunskaper och eleverna får guidning i att använda sig av ett mer distanserat ämnesspecifikt språk. Efter dessa arbeten skrev eleverna en egen återgivande text, en genre de redan var bekanta med. De skrev om dagen och de händelser de ville ha med.

I klassrummet arbetade vi sedan vidare med att samla in ny information och nya sakkunskaper om ämnet genom att se på film, läsa texter som handlar om ämnet i olika genrer, söka kunskaper på Internet och göra fler fältstudier. Filmvisning var också en viktig del i utbyggandet av fältet. Filmerna visades inte passivt. Det är viktigt att titta igenom filmen först så att läraren kan utforma uppgifter till eleverna före, under eller efter filmvisningen. En uppgift kan vara att berätta titeln på filmen och be eleverna parvis diskutera vad de tror att den ska handla om. Frågor till innehållet i filmen kan förberedas och skrivas upp på tavlan så eleverna får ge svaret när de förstått det genom filmen. En efteraktivitet kan vara att skriva ner sina intryck i meningsform, jag såg... jag lärde mig... jag undrar...

För att bearbeta det nya språket i många olika sammanhang och förstärka ämneskunskaperna arbetar man i olika konstellationer. Det kan vara s.k. hem- och expertgrupper eller i par. Eleverna fick parvis sortera sina löv efter olika kriterier. De fick beskriva, jämföra, särskilja och gruppera de olika löven. Alla de nya orden skrevs upp på olika blädderblockspapper efter deras funktion i språket. Parvis beskrev de ett löv skriftligt. Dessa "kortskrivningar" är bra för att få eleverna att använda sig av det nya specifika ordförråd som de håller på att tillägna sig. Även "skärmövningar" användes, en paraktivitet där eleverna sitter mittemot varandra med en skärm emellan sig och de måste använda sig av språket för att beskriva, i detta fall ett löv, för den andra som ska förstå vilket det är.

Eleverna delades in i expertgrupper och efter all bearbetning och ny kunskapsinhämtning var det dags för dem att mer självständigt utforska ett eget träd. Eleverna fick med sig en likadan anteckningsmall med frågor som hade använts till det gemensamma trädet, björken. Ute vid trädet var vi tillbaka i "här och nu" situationen. Tillsammans diskuterade de och skrev ner sina observationer på sina anteckningsblad. Eleverna interagerade med varandra och förhandlade om ordval och viktig information. Min roll var den stöttande och samordnande.

Fas 2: Studera texter inom genren för att få förebilder.

Målet i den andra fasen är att eleverna ska förstå syftet, strukturen och de språkliga kännetecknen som utmärker texttypen. I detta fall en beskrivande text.

Eftersom björken var vårt gemensamma exempelträd skrev jag ihop en exempeltext med den beskrivande rapportens struktur tydlig. Jag skrev också texten utifrån de frågor och rubriker som anteckningsmallen hade haft.

Dekonstruering och textbearbetning är viktiga för att få eleverna att själva upptäcka strukturer och vilka funktioner de olika avsnitten i texten har. Det finns många olika sätt att arbeta med dekonstruering av text och synliggöra strukturer och funktioner. I arbetet med denna beskrivande text fick eleverna den parvis sönderklippt mellan de olika styckena. De fick till uppgift att försöka sätta ihop den i en logisk ordning och kunna motivera varför. De fick hitta på en fråga till varje sönderklippt del för att sedan tillsammans göra om dem till underrubriker. Ett stycke kunde få frågan: Hur ser den ut? Frågan gjordes om till utseende. Ett stycke kunde få frågan: Var växer den? Och blev till rubriken växtplats osv. Samma text användes för att hitta fler grammatiska strukturer, eleverna uppmärksammades även på att texten var skriven i nutid samt att författaren i den beskrivande genren är ”osynlig” och har en opersonlig hållning till sin text.

Under arbetets gång talar man mycket om språk och eleverna behöver ha ett gemensamt språk för att tala om språk, ett s.k. metaspråk. I denna fas upptäckte eleverna att det finns olika typer av verb, som gör olika ”jobb” för det man vill uttrycka. I funktionell lingvistik delas verb in i grupper efter deras funktion och benämns som processer. I denna texttyp används ofta relationella processer, dvs. verb som används när man vill sätta deltagarna i relation till varandra i en sats, som verben ”vara” och ”ha”. Eleverna var redan bekanta med att de viktigaste processerna som för handlingen framåt, i en narrativ, är actionprocesser (handlingsverb) ord som *springer*, *letar*, *ramlar* etc. I vår studie av vår gemensamma text fick eleverna börja med att ringa in alla actionprocesser. Till sin förvåning hittade inte eleverna så många i texten om björken, endast i några stycken, ord som ”växer”, ”hänger” och ”sitter”. Däremot hittade de de relationella processerna ”är”, ”har” och ”finns” ett flertal gånger.

Fas 3: Skriva en gemensam text.

Målet i den tredje fasen är att eleverna ska se hur en text byggs upp och att man måste vara medveten om hur man använder både språket och innehållet. I det gemensamma textskrivandet om björken tränades eleverna i att sammanställa

sina kunskaper genom utflykter med egna observationer och inläsningar av olika texter inom genren och ämnet. Texten byggdes upp av elevernas samlade kunskaper och min roll var att fungera som språkexpert och redaktör. Jag skulle leda dem rätt grammatiskt, hjälpte dem att tillsammans med de andra eleverna hitta formuleringar till det de ville uttrycka. Jag fungerade som sekreterare och skrev för hand på overheaden samtidigt som eleverna kom med sina idéer och förslag. Jag ändrade, strök över och skrev om. Eleverna fick träning i att uttrycka sig, använde sitt nya ordförråd och upptäckte att saker kunde sägas på olika sätt. Samtidigt tränades de in i textens strukturer, de som vi hade arbetat med i dekonstrueringsfasen: hyper-tema, styckeindelning med underrubriker och skriva i presens med en opersonlig stil. Här följer exempel på förhållningsfrågor jag använde mig av under arbetet med att skriva den gemensamma texten.

Vad måste vi börja med?

Vilken del av texten (strukturen) arbetar vi i nu?

Vilken typ av information får vi i denna del?

Vad ska vi ta in från vår lista?

Hur ska vi skriva det?

Finns det något annat sätt att uttrycka sig på?

Kan någon komma på ett bättre ord?

Duger det här? Ska vi ändra?

Vad ska vi ta upp sedan?

Kommer ni ihåg hur de andra texterna såg ut?

När den gemensamma texten var färdig skrevs den rent på datorn. Eleverna fick en utskrift var och vid genomläsning fick eleverna kommentera både språk och ämnesinnehåll. Eleverna var nu bekanta med att denna texttyp kallas för beskrivande rapport och att den har sina speciella strukturer.

Följande pass ägnade vi oss att läsa in texter om träd utifrån olika aspekter. Det var texter om lövfällning, kretslopp och näringskedjor. Långsamt närmade vi oss målet att skriva en beskrivande rapport om det egna trädet. Varje trädgrupp fick en text om sitt träd som de arbetade med på samma sätt som vi gemensamt hade gjort med exempeltexten om björken.

På nytt fick de sönderklippta texter som de parvis, på egen hand skulle läsa, hitta genrestegen i och sätta ihop igen i rätt ordning. Därefter fick de den oklippta texten av mig för att jämföra med och se om de hade satt ihop i samma ordning

och om inte, varför hade de valt att placera styckena som de hade gjort? De var alla införstådda med att *klassificeringen* kom först och att man sedan bör komma in på *utseende* medan *näring* och *växtplats* kunde variera i ordning.

Användningsområdet var alla överens om att det skulle komma sist.

Fas 4: Skriva en individuell text

Målet med den fjärde fasen är att eleverna själva skriver en egen text. Till sin hjälp när de skrev sina rapporter fick de ha sina anteckningsblad. Uppsatt på väggen satt vår gemensamma text om björken och våra planscher med nya ord inom ämnet som också fungerade som stöd i deras skrivande. Eleverna hade mycket vilja till att uttrycka sig och de använde sig av sitt nya ämnesspecifika ordförråd. Alla elever klarade även av hyper-temat och att skriva i presens med opersonlig hållning till sin text. Svårigheten för några elever var att självständigt lyckas med att sammanföra information av samma karaktär under rätt underrubrik. Det tror jag kan bero på deras mognad och ännu inte utvecklade förmåga att överföra kunskap från olika källor till en färdig text. Jag blev medveten om att dessa elever säkerligen kommer att behöva speciell stöttning inom detta område även längre fram. Jag stöttade mina elever i deras textskrivning ungefär på samma sätt som under arbetet när vi skrev den gemensamma texten. Jag använde mig av frågor som:

Hur tänkte du här?

Vad är det du vill säga?

Vill du ha hjälp med ett annat ord?

Jag skulle ha sagt så här, vad tycker du?

Titta på tavlan där tror jag att ordet du letar efter finns med!

Kommer du ihåg när vi skrev den gemensamma texten? Då började vi med...

I slutet av arbetet fick eleverna muntligt dela med sig av sina kunskaper om sitt träd eftersom de hade arbetat i tre olika s.k. expertgrupper. Var och en berättade för de andra om sitt träd och förevisade t ex löv, bark, frön (lönnäsor) eller bär (rönnbär) från sitt träd. Även föremål som var tillverkade av trädet, tändstickor visades upp och lönnsirap smakades av. Relationen blev elev/grupp. I denna sammansättning fungerade en elev dels som expert när den var talare och sedan som kunskapsinhämtare när den var lyssnare.

Slutord

Detta temaarbete tog ungefär tre veckor att genomföra. För att eleverna skulle utnyttja sina resurser i en viss riktning var jag tvungen att vägleda och stötta dem. Mina elever gick i årskurserna 2 och 3 och de var i början av sitt kunskapsinhämtande. Vi var därför tvungna att tillsammans stegvis arbeta oss in i detta arbetssätt. Jag hade höga krav på dem, genomförde övningar och talade om språk på ett djupare plan än jag hade trott varit möjligt med så små barn som alla dessutom har svenska som andra språk. Eleverna utvecklade både sitt talade och skriftliga språk under detta temaarbete.

Nedan följer ett exempel på en elevtext, skriven av en flicka i år 2.

Lönen

Lönen är ett lövträd.

Lönens stam är smal. Stamens färg är grå.

Det finns vexter som vexer på stamen, som lava till exempel.

Lönens bark är hård och skrovlig. Grenarna vexer upot på stamen.

Lönens krona är hård och bred. Bladen är stora med spetsiga flikar. Lörens fön vaktas i lönn-nesorna.

Lönen har också blomor. Hanblomor och honblomor.

De blomar i maj.

Lönen trivs på blöt mark. Där det inte blåser så himla mycket.

Lönen gör sin egen mat. Den suger upp vatten

Ur jorden med rötterna. I bladen gör treden sin nering. Det kallas fotosyntes.

Av lönen kan man göra möbler och lönsirap.

LITTERATUR

- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston: Harvard University Press.
- Callaghan, M. & Rothary, J. (1988) *Teaching Factual Writing: A genre Base Approach*. NSW Department of Education, Sydney.
- Dare, B. & Polias, J. (2004) *Language and Literacy: classroom applications of functional grammar*. Government of South Australia, Department of Education and children`s Services. South Australia: DECS Publishing.
- Gibbons, P. (2006) *Stärk språket stärk lärandet*. Göteborg: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Halliday, M. A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. (Second Edition) London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, Chr. M. I. M (revised by Mathiessen) (2004) *An Introduction to Functional Grammar* (Third Edition) London: Hodder Education. Part of Hachette Livre UK.
- Hedeboe B. & Polias J. (2008) *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Johansson, B. & Sandell-Ring, A. (2010) *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Kuyumcu, E. (2011) *Utvärdering av Knutbyprojektet – Genrebaserad undervisning i en F-skola*. Stockholms stad, utbildningsförvaltningen.
- Martin, J. R., Christie, F. & Rothery, J. (1987) Socialprocesses in education: a replay to Sawyer and Watson (and others). In Reid, I. (ed.) *The place of genre in learning: Current debates*. Deakin: Centre for studies in Literacy Education, Deakin University.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007) *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London & New York: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations. Mapping Culture*. London & Oakville: Equinox

Olofsson, M. mfl. (2010) *Symposium 2009, Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitets förlag.

Skolverket (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*.

Ord, ordförståelse och ordtestande

-en delrapport från projektet BIGFOT

Susanne Duek

Inledning

Ordinlärning uppfattas av många andraspråkinlärare som den mest långdragna och mest ansträngande delen av att lära sig ett nytt språk. Behovet av att lära sig nya ord tycks aldrig bli riktigt mättat och bristen på ord är ofta det som gör att språket inte gör en andraspråksinlärare rättvisa, både vad gäller att kunna uttrycka sig och att till fullo förstå det nya språket. Detta gäller inte bara nybörjare, utan även inlärare som har kommit mycket långt i språkutvecklingen kan känna av luckor i ordförrådet. För lärare till elever som har förstaspråket svenska, säger min lärarerfarenhet, är det oftast ganska lätt att förutspå vilka ord som eleverna ännu inte behärskar och vilka ord som kommer att behöva förklaras. För lärare till elever med ett annat modersmål däremot, är det ofta omöjligt att veta vilka ord som vållar svårigheter för förståelsen av en text.

18 % av svenska grundskolan utgörs av elever som har en annan språklig bakgrund än den svenska, och enligt Skolverkets statistik från 2004 är elever med utländsk bakgrund starkt överrepresenterade bland dem som inte når målen för grundskolan. Många forskare menar att ordförrådet är ”den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång” (Saville-Troike 1984). Det är angeläget att man från skolans håll kommer åt vari det brister för eleverna och tar reda på varför det förhåller sig på det här viset.

Som lärare i svenska som andraspråk får man ibland känslan av att eleverna inte riktigt förstår innehållet i de texter som de är ålagda att läsa i skolan, men känslan är ofta vag och det är inte alltid lätt, varken för läraren eller för eleven, att sätta fingret på vad det är som saknas. Det finns ett behov av att kunna testa andraspråksinlärares olika språkliga förmågor i olika sammanhang.

Ordförrådet är ett mångfacetterat begrepp, och det bör inte ses som en enhetlig del av en människas språkkunskaper, utan är i själva verket ett nät av kunskap på många olika nivåer. Ordens djup och bredd hos inläraren, inlärarens grad av automatiserad ordkunskap, ordsammansättningar och ordbildningsmönster, ords nyanser och konnotationer, metaforiska betydelser och stilistiska värden, sett ur både receptivt och produktivt perspektiv, utgör tillsammans en komplex del av språkutvecklingen. I den här artikeln finns inte utrymme för att behandla alla dessa aspekter. Fokus ligger på att försöka bidra till förståelse av det receptiva ordförrådet och dess betydelse för förståelsen av läromedelstexter. Jag diskuterar också betydelsen av adekvata testmetoder.

Inom ramen för projektet BIGFOT⁴ har Sofie Johansson Kokkinakis vid Göteborgs universitet utvecklat en svensk variant av Paul Nation's (Nation 1983, 1990, 2001) Vocabulary Level Test (VLT), för mätning av ordförrådet. En prototyp för testet ska utprovas inom ramen för det här arbetet. Delar av testet kommer att provas på ett antal elever i år 8. Genom att jämföra elevernas resultat av testet med ett urval av läromedelstexter som eleverna i studien möter i sin skolvardag, vill jag försöka förutse och bedöma elevernas möjligheter att förstå läromedelstexter. I skrivande stund är dock FOT ännu inte färdigutvecklat, och testerna har således inte kunnat utföras. Studien beräknas vara klar under hösten 2010, och för resultatbeskrivning hänvisas till kommande publikationer av projektgruppen (Carlund, Duek och Johansson Kokkinakis).

Projektets syfte

Syftet med projektet är att med hjälp av ett frekvensbaserat ordtest (FOT), mäta ordförrådet hos elever i år 8, en grupp med svenska som andraspråk och en med svenska som förstaspråk. Utifrån resultaten i de båda testgrupperna och genom analyser av läromedelstexter, vill jag försöka utröna om ordkunskapen hos eleverna i studien kan tänkas räcka för att förstå innehållet i ett urval av texter i ämnena biologi, geografi, samhällskunskap och matematik. Genom att jämföra resultaten av mätningen av ordförrådet och genom att studera ett urval av

⁴ BIGFOT står för Bedömning av ordkunskap vid inläring av grundskolans ämnestexter med hjälp av frekvensbaserat ordförrådtest, och bara frekvensbaserat ordtest förkortas härnäst FOT.

läromedelstexter som elever i den här åldersgruppen möter, ska jag försöka förutse vilka problem på ordnivå som eleverna kan tänkas möta i texterna. Det övergripande syftet är således att försöka ge en bild av de olika elevgruppernas utmaningar och möjligheter att förstå innehållet i läromedelstexter, se om det finns några tydliga skillnader mellan grupperna och utreda vilka typer av ord som kan förorsaka eleverna svårigheter med förståelsen.

Att kunna ett ord

För att kunna diskutera ord och även mäta antalet ord i en text eller i en individs ordförråd, måste man först problematisera vad ett ord är och vad som kan räknas som ord. Olika aspekter av hur man ser på vad som är ett ord förklarar varför det ofta är mycket stora variationer i olika forskares svar på hur många ord människor behärskar i ett förstaspråk (Read 2000). För det första måste vi skilja på produktiv (ibland också kallad ”aktiv”) och receptiv (”passiv”) ordkunskap. Den här artikeln fokuserar främst på det receptiva ordförrådet.

Det finns alltså olika sätt att se på och ringa in ”ord”. Ordinlärning i ett främmande språk ses ofta i skolsammanhang som ”glosdrill”, eller som inlärning av långa listor av ord som kan översättas till förstaspråket eller bytas ut med en synonym (Read 2000). Att lära in ord på ett andraspråk är en betydligt mer komplex process än så.

Diskussionerna kring vad det innebär att kunna ett ord är många och spretiga. Golden och Hvenekilde (1990) skriver att ”kunna ett ord” oftast inte handlar om något antingen-eller-förhållande, utan mer om grader av behärskning. Inlärningsgången och grad av behärskandet av ett ord kan alltså ses som ett kontinuum. Golden och Hvenekilde konstaterar vidare att idiom och metaforer är mycket frekventa i skoltexter, och eftersom de tycks vålla andraspråkelever stora problem för förståelsen, är det en aspekt som bör ges mer uppmärksamhet i undervisningen för den elevgruppen. Både bredden och djupet av ett ord kan mätas och hur detta sker bör problematiseras (se t ex Nation 2001). Nation’s Vocabulary Level Test anses mäta bredden på ordförrådet (Schmitt, Schmitt & Clapham 2001).

Receptivt och produktivt ordförråd

Den här studien fokuserar på det receptiva ordförrådet, det vill säga de ord som informanterna kan förstå och ta in i skriftliga och muntliga kontexter. Men vad menas med ”svåra” ord? Att avgöra om ett ord ses som svårt är inte helt oproblematiskt. Det finns enligt Vermeer (2004) en viss relation mellan svårighetsgrad av ord och ordningen som de lärs in. Ord lärs i vissa ordningsmönster: prototyper av ord som fågel eller stol förekommer i tal oftare och lärs därmed in fortare än överkategorierna djur och möbler, eller underkategorierna kråka och snurrstol. I inlärningsgången är input och språklig miljö förstås avgörande. Högfrekventa ord tillägnas snabbare än lågfrekventa. Alltså finns det en korrelation mellan ords frekvens i inflödet och inlärningsordning. Vermeer poängterar dock vidare att korrelationen är mer komplex när det gäller vuxna inlärare än barn. För äldre inlärare, från och med de senare åren i gymnasiet, kan man inte räkna med att användandet av och antalet svåra ord överensstämmer med den övriga språkutvecklingen, eftersom de kan ha kommit längre i sin L1-inläring och drar därmed nytta av interlingvala ledtrådar (Viberg 2004) och på grund av att många svåra ord är internationella (Vermeer 2004).

For children in primary education, however, word frequency in daily input is strongly related to acquisition order [...], and word frequency can be used as an operationalization of degree of difficulty of a word. In my opinion, the *difficulty of words*, as measured by their frequency (or frequency classes) in daily input in children, must be the starting point in measuring lexical richness. It is not only more transparent (the relation between 'an infrequent word' and 'a difficult word' is clear and easy to understand), but it is also independent of text length and syntactic abilities. (Vermeer 2004:177)

Vad gäller den produktiva kunskapen menar Dewaele (2004) att skillnaden i ordanvändande mellan L1-talare och L2-talare i vardagligt tal inte skiljer sig nämnvärt, dvs. infödda talare använder bara marginellt fler ord i vardagsspråklig produktion. Det finns dock mycket som pekar på att skillnaderna i den receptiva kunskapen är betydligt större (Dewaele 2004).

Ordförrådets betydelse för förståelsen av text

Hur många ord behöver en inlärare ha i sitt andraspråk för att kunna ta till sig innehållet i en text? Naturligtvis beror det på textens karaktär, stil och ämne, men man brukar räkna med att läsare behöver kunna förstå så mycket som 95-97 % av orden i en text för att kunna ta till sig dess innehåll (Nation 2001). Viberg (1996) menar att en elev med svenska som förstaspråk i slutet av grundskolan har ett receptivt ordförråd på ca 30-40 000 ord och att man behöver ca 40 000 ord för att kunna förstå innehållet i en svensk dagstidning. Det är alltså implicit, i runda tal, vad en elev förväntas ha uppnått när hon/han går i grundskolans sista del. Det är intressant att fundera över hur mycket av en text och *vilka* ord en elev behöver för att förstå textens innehåll, även om kontexten i vilken diskursen äger rum förstås har stor betydelse. "[...]the lower percentage of coverage in this category provides evidence for what teachers have always known: that learners need a wider vocabulary to cope with academic or training discourse than to cope with everyday conversation." (Adolphs & Schmitt 2004).

Frågan vilka ord som deltagarna i föreliggande studie möter och använder i sitt vardagsspråk kan vi inte veta svaret på. Av Adolphs och Schmitts slutsatser kan nog ändå konstateras att ungdomars talade vardagsspråk i alla fall inte överstiger de 2000 orden som normalt används i muntlig vardagsdiskurs, och att det alltså torde vara en stor diskrepans mellan de ord som de använder själva i vardagen och de ord som de möter i skolans läromedel, vilka är skrivna av vuxna på ett mer akademiskt språk. De ord som eleverna har med sig i form av receptivt ordförråd, dvs. de ord som de har mött tidigare i livet och de ord som de möter utanför skolan, borde vara av avgörande betydelse för förståelsen av läromedelstexterna. Ett rimligt antagande är att det talade språket i skolan är en mycket viktig källa för förståelsen och utvecklingen av ordförrådet. Interaktionens roll och lärarens muntliga stöttning i uppbyggandet av ordförrådet samt förståelsen för begrepp i undervisningen är centrala element i bland annat Gibbons forskning (Gibbons 2006).

Att förstå det man läser

"Unknown words often create obstacles to comprehension in second language reading." (Qian 2004). I Qians undersökning visar det sig att många andraspråksinlärare använder sig av gissningsstrategier när de läser en text som

innehåller ord som de inte förstår. Den strategin är troligen inte någon bra lösning i läsandet av läromedelstexter, eftersom de ofta är informationstäta och textmässigt komplext uppbyggda. Det är sedan tidigare känt att andraspråkselevs läsprestationer generellt är sämre än förstaspråkselevs, och en tänkbar orsak är att det finns brister i ordförrådet både kvalitativt och kvantitativt. Då är det troligen lätt hänt, när en elev inte förstår stora delar av en text, att fokus läggs på ”fel” ord.

Ord och språket i läromedelstexter

Till skillnad från vardagsspråket är skolans språk, framför allt det skriftliga, mer formellt, abstrakt, opersonligt och monologiskt och ska ofta, åtminstone i de högre årskurserna, kunna förstås utanför en för eleven given kontext. Språket har i många fall en hög abstraktionsnivå och utmärks av komplexa nominalfraser och lexikal täthet (Golden 2006). Enligt Hvenekilde (1990) förekommer vissa grammatiska former såsom s-passiv, generellt oftare i t.ex. läromedelstexter än i vardagligt tal, liksom metaforiska omskrivningar och sammansättningar. I projektet Ordil (Holmegaard, Johansson Kokkinakis m fl. 2006) dras liknande slutsatser, att skolspråket många gånger vållar stora bekymmer för elever med svenska som andraspråk att ta till sig ett ämnesinnehåll, just på grund av ordförståelseproblematik. Forskarna ställer sig frågan vilka kategorier av ord som är svåra och ibland antyds att det är ord som är typiska för just skolan, s.k. *akademiska ord*, som är de mest besvärliga (se även Hyltenstam & Tuomela 1996).

Att kategorisera ord är inte lätt eftersom de kan förekomma på olika sätt i olika sammanhang och gränsen mellan t ex ämnesspecifika ord, ämnestypiska ord och mera allmänna, men skolspråksaktiga ord, är ofta svår att dra. Projektgruppen för Ordil vid Göteborgs universitet har tagit utgångspunkt från Nation (2001) och kategoriserat läromedelsspråket enligt följande uppdelning:

- allmänspråkliga ord (såsom komma, människa, stor etc)
- allmänna ämnesövergripande läroboksord (”academic words”) (såsom utbredning, resurser, bilda, framträdande, avtar, motsvarande, föremål etc.)

- ämnestypiska ord (allmänna, men typiska för ett visst ämne, såsom arbetare, klimat, hastighet, blandning, påverkar, muskler, företag, kyrka etc.)
- ämnesspecifika ord och facktermer (såsom produktionsfaktorer, reformationen, barrskogsbältet, tidig-modern, decimalform, kopplingsschema, elektrolyt, kromosomer) (Holmegaard, Johansson Kokkinakis m fl, 2006:162)

Under senare år har andraspråkselevens specifika utmaningar att förstå ämnestexter och lära ett ämnesinnehåll på ett andraspråk uppmärksammas både internationellt och i Sverige. Att studera naturorienterade ämnen innebär stora språkliga utmaningar, inte minst för dessa elever. Ämnesinnehåll och det ämnesspecifika språket är två komponenter av ämnet som inte kan separeras, utan måste utvecklas parallellt. För att förstå processer inom ämnet måste språket begripas och för att kunna förklara processerna måste eleven tillägna sig det ämnesspecifika språket, kort sagt: erövra ämnets diskurs.

NO⁵-ämnenas språk karaktäriseras av ett stort antal ämnesspecifika termer som elever troligen inte är bekanta med från vardagsspråket. Enligt Mohan och Slater (2006) är det vanligt att NO-lärare bortser från språkliga aspekter och att lärare i andraspråket (ESL teachers) inte ser så mycket till ämnesinnehåll. Dialog och interaktion i klassrummet mellan elever och lärare kan fungera som stöttning för andraspråkselevens förståelse och tillägnande av ämnenas specifika terminologi (Mohan och Slater 2006). Mycket av språket i naturorienterade ämnen är abstrakt, tekniskt och metaforiskt och innehåller många ämnesspecifika ord. Genom att klargöra vad som kännetecknar de olika genrer som eleverna kommer att möta inom i ämnet, kan läraren göra ämnet mer lättbegripligt och konkret. Eleverna bör utmanas att utveckla sina kunskaper och gå från ett vardagsspråk till ett mera vetenskapligt och reflekterande språk. De specifika facktermerna spelar där en avgörande roll (Macken-Horarick 2002).

Hur många ord en människa behöver i ett språk beror naturligtvis på vad språket ska användas till. För elever i svensk grund- och gymnasieskola har ordförrådet stor betydelse för hur väl de klarar av skolans krav och vilka resultat de når

⁵ Förkortningen NO står för naturorienterade ämnen och innefattar fysik, kemi, biologi och teknik. NO är ett ämne i svensk grundskola.

generellt i skolans teoretiska ämnen. Flera forskare har försökt undersöka och kartlägga ord i skolans texter (se t ex Golden 2006, Golden & Hvenekilde 1990, Johansson Kokkinakis & Lindberg 2006 samt Nation 2001). Ett sätt att titta på ord i läromedel är att se till hur frekventa de ord som förekommer i läromedelstexter är. Ett annat är att se till vad det är för typer av ord olika ämnesdiskurser innehåller. Nations indelning i kategorierna: högfrekventa ord, akademiska ord, tekniska ord (fackord eller ämnesspecifika ord) och lågfrekventa ord (Nation 2001) är intressanta för föreliggande studie. Han har studerat olika typer av texter och kartlagt vilka ord som de innehåller. En studie av en akademisk texttyp visar att den bestod till ca 80 % av högfrekventa ord. Den akademiska kategorin utgör ca 9 %, fackord ca 5 % och lågfrekventa ord ytterligare ca 5 % (2001).

Nations kategori högfrekventa ord innehåller en hel del funktionsord som *in, for, the*, vilket förklarar den höga andelen av denna kategori i texterna, samt relativt vanliga innehållsord som *government* och *forest*. De akademiska orden kan t ex vara ord som: *policy, phase* och *adjusted*. Den här typen av ord kanske inte används i vardagligt tal bland de flesta människor och särskilt inte ungdomar, men det är troligt att de möter dem i skolans texter. Fackorden återfinns bara i sammanhang som har med just det berörda ämnet att göra (Nation 2001). En intressant fråga som dyker upp när jag ser de här siffrorna är hur mycket tid och energi eleverna ägnar åt den sistnämnda kategorin i skolan, i ämnen som de senare inte kommer att ägna sig åt. Det är kanske så att en stor del av examinationer och inläsning av ämnena handlar om att lära sig de olika ämnesspecifika orden och att lärare ägnar stor del av undervisningens fokus på just de här orden?

Kategorin lågfrekventa ord, slutligen, är en mycket bred grupp innehållande ord från de som gränsar till att vara högfrekventa ord till högst ovanliga, ämnestypiska ord. Några viktiga slutsatser som Nation drar av textanalysen är att en liten, begränsad del högfrekventa ord (de 1000 vanligaste) utgör stora delar av de texter som elever och studenter möter i ämnestexter. Dessa ord täcker inte bara stora delar av ämnesspråk (ca 77 %), utan är också vanligt förekommande i vardagligt språk. De bör läras in av alla. De 1000 näst vanligaste ord utgör ca 5 % av ämnestexter och är troligen också värda mödan att lära sig om man vill studera vidare på ett andraspråk. De akademiska orden ingår i många av de texter som elever/studenter läser i alla möjliga olika ämnen

och är värda att ägnas uppmärksamhet åt i skolan, så att eleverna med säkerhet förstår deras innebörd. När eleverna sedan ska producera egna texter är de också viktiga eftersom språket på så vis blir mer idiomatiskt för genren.

Att testa ordförrådet

Utan närmare eftertanke förefaller ordkunskap vara en relativt okomplicerad del av språkundervisningen och att testa ordkunskap och dess progression kan ske med ganska enkla medel. Det är inte ovanligt att elever får ett antal ord i läxa som de sedan testas på helt enkelt genom klassiska glosförhör, genom att översätta orden eller sätta in dem i en passande mening (se t.ex. Read 2000). Men alla som har lärt sig ett nytt språk och sedan, eller under tiden, varit tvungna att också använda orden i det aktuella språket i vardagslivet, arbete och/eller studier, vet att det är en svår och komplicerad del av tillägnandet av målspråket. Traditionell språkundervisning har ofta innehållit ett antal verktyg för att testa ordkunskap: Multiple choice, Completion, Matching och den traditionella översättningen av ord från ett språk till det andra (Read 2000). Ibland testas elever genom att de får orden på modersmålet och ska sedan kunna ge en isolerad direkt översättning av ordet på det språk som lärs in. Cloze test (lucktexter) är en annan traditionellt ofta använd metod att testa ordkunskap. De här testmetoderna är effektiva och lätta att hantera för både lärare och inlärare, och det kanske är förklaringen till den popularitet de har vunnit i språkundervisning.

Laufer och Nation (1999) menar att genom att fastställa inlärares nivåer i den lexikala utvecklingen kan man effektivisera undervisningen och på det viset t.o.m. göra ekonomiska vinster. De elever som befinner sig på lägre nivåer i utvecklingen av ordförrådet (1000-2000-ordsnivån) behöver arbeta aktivt med ord på de här frekvensnivåerna. Undervisningen för inlärare som har kommit längre än så, bör enligt Nation och Laufer istället fokusera på strategier för hur man utökar ordförrådet och ordbildning. Holmegaard är inne på samma spår och skriver i sin avhandling: ”Särskild uppmärksamhet måste, enligt min erfarenhet, ägnas åt de elever som har kommit en bit på väg i sin andraspråkutveckling, så att de får förutsättningar att utvidga sitt ordförråd. Många nöjer sig med en språknivå som inte gör dem rättvisa.” (Holmegaard 1999:13) Enligt Holmegaard saknar många lärare strategier för hur arbetet med ord ska bedrivas på bästa sätt, även om de är medvetna om elevernas svårigheter. VLT (Nation 1983, 1990) har

visat sig vara användbart som ett instrument för lärare att se vad de ska lägga fokus på i ordundervisningen för olika grupper. Testet ger lärare vägledning om huruvida elevens nivå enligt testet stämmer överens med elevens skolprestationer i läsåmnen, skrivande och om eleven behöver ledas att fokusera på något specifikt. Eftersom ordkunskapen är den viktigaste faktorn för skolresultaten, bör resultaten av testet vara en indikator på elevens chanser att klara av skolans läsåmnen. När testresultat visar att eleven befinner sig på en relativt låg nivå, är det lämpligt att en aktiv ordinlärning sker. I nästa fas kan eleven ta till sig ord på ett mer incidentiellt sätt (Laufer & Nation 1999:35). Enligt Nation & Hwang (Laufer & Nation 1999:36) finns det i det här avseendet en kritisk gräns vid 2000-ordnivån.

Analys av läromedelstexterna

Ett relativt slumpmässigt urval av ord hämtade ur texter i de böcker som eleverna i studien möter i ämnena biologi, samhällskunskap, geografi och matematik har analyserats med hjälp av ett analysverktyg som baserar sig på Ordilkorpusen. Läromedelstexterna har matats in i ett dataprogram och orden i texterna har i programmet delats in i tio olika frekvensband (fb 1-10) samt en övrig kategori. Frekvensband 1 innehåller de 1000 vanligaste orden i korpusen, frekvensband 2 består 1001-2000 vanligaste orden, frekvensband 3 2001-3000 osv. Efter ordfrekvensanalysen har jag räknat ut hur stor del av orden (i %) som finns under de olika frekvensbanden.

Runt 10 % av orden i läromedlen hamnar i övrigkategorin, vilket betyder att de är mycket sällan förekommande i läromedlen. Även om det finns ett starkt samband mellan frekvens och inlärningsordning (Nation 2001) betyder det inte att de sällsynt förekommande orden i läromedlen alltid är obekanta för eleverna. I övrigkategorin hamnar också totalt sett mycket lågfrekventa ord och vissa sammansättningar. De ord som eleverna sällan eller aldrig kommer i kontakt med i andra sammanhang och som är sällsynta även i läromedlen, är det troligt att de inte förstår. Långa sammansatta ord är förmodligen svårare att förstå än icke-sammansatta, kortare ord. Förståelsen underlättas sannolikt om båda leden i sammansättningen är konkreta: *växthustak*, än om det i ett eller alla led är abstrakta: *energiförbrukning*. För att förstå sammansättningen *huvudkontor* krävs dessutom att läsaren förstår den metaforiska betydelsen av huvud.

Ett spørsmål som uppstår vid analyserna är när olika former av ett ord hamnar under skilda fb: *lämplig* och *lämpligt* hamnar under fb 5, medan *olämplig* går under fb 10 och *olämpligt* kategoriseras som övriga ord. Vid en första anblick verkar detta kanske konstigt, och man kan tycka att om en elev kan en form av ordet så borde han/hon också per automatik förstå samma ord i andra former. Men vid närmare eftertanke blir det klart att en andraspråksinlärare kan vara mer bekant med *en* form eller vissa former av ordet (och då troligen de mer frekventa), men inte alla. En förstaspråktalare eller avancerad andraspråkstalare som är mer bekanta med språkets böjningsmönster kan lättare förstå och hantera obekanta former av ett redan känt ord (Nation 2001). En andraspråkstalare som ännu inte utvecklat en god känsla för olika böjningsmönster i det nya språket har inte så många språkliga ledtrådar som en förstaspråktalare att ta till för att förstå en obekant form av ett ord (Viberg 2004). Frågan är om det inte också är så, att när en början av ett känt ord ändras, dvs. när prefix läggs till, blir det än svårare. Prefixet *o-* är visserligen ett mycket vanligt sådant, men det är troligt att ordet *lämplig* kan upplevas som mycket främmande med prefixet *o-* (*-lämplig*), och det är dessutom mindre frekvent enligt korpusen. *Lämplig* kan således vara bekant för en andraspråkstalare, medan det betydligt mer lågfrekventa *olämplig* kan te sig främmande.

De analyserade texterna är således hämtade ur läromedel i matematik, biologi, geografi och samhällskunskap, och de är autentiska texter som den undersökta elevgruppen möter i skolan. Texterna har valts ut relativt slumpvis, och jag har strävat efter att använda varierade ämnesområden och olika delar av texterna. Min strävan är att få så stor spridning på text som möjligt på det begränsade urvalet text. Både brödtexter, bildtexter, kontrollfrågor och uppgiftstext analyseras och jämförs delvis.

Tabell över antalet analyserade ord i respektive ämne samt tidningsartiklar:

Totalt antal frekvensbandsanalyserade ord ur texterna:	
Matematik	1242
Biologi	1181
Geografi	1468
Samhällskunskap	1799
Totalt, samtliga texter:	6714

Tabell över frekvensbandsindelningen i de olika texterna/ämnena:

	Matematik	Biologi	Geografi	Samhällsk.
	%	%	%	%
Fb 1	71,18	69,86	67,44	65,98
Fb 2	6,44	8,3	7,49	6,61
Fb 3	4,19	3,13	4,77	4,06
Fb 4	2,17	2,2	2,59	2,83
Fb 5	1,61	1,52	1,43	2,33
Fb 6	1,05	1,44	0,82	1,56
Fb 7	1,05	1,02	0,68	0,5
Fb 8	1,37	2,03	1,57	0,78
Fb 9	0,32	0,68	0,68	1,17
Fb 10	0,72	0,93	1,02	0,67
Övriga ord	9,9	8,96	11,51	13,51

Generellt kan sägas att fördelningen mellan de olika frekvensbanden i de olika ämnena inte skiljer sig nämnvärt. Frekvensbanden 1-3, vilka alltså utgörs av de 3000 vanligaste orden i korpusen, utgör från nästan 81,81 % till 76,65 % i läromedelstexterna och 72,06 % av tidningstexterna. Matematik har den största andelen ord ur de tre första frekvensbanden, följt av biologi (81,29 %), geografi (79,7 %) och slutligen samhällskunskap (76,65 %). Utifrån dessa siffror skulle alltså sammansättningen ord i matematik vara lättast att förstå och samhällskunskapstexten svårast bland de undersökta skolämnena. Med tanke på Nations slutsatser att minst 95 % av orden i en text måste vara bekanta för att texten i dess helhet ska förstås behöver alltså läsarens ordförråd vara betydligt större än de första 3000 orden.

Biologitexterna

Texterna pendlar mellan att vara mycket konkreta och abstrakta, naturvetenskapliga. Delar av texterna är mycket konkreta och har ett direkt du-tilltal. I en av texterna ombeds eleven att, ur minnet, rita en julgran ”innan du klätt den”. Följande verb används: *rita*, *diskutera*, *jämför*, *rita av*, *granska*. De olika stegen ska leda eleven från att rita till att kunna sammanställa en lista och ska vidare leda fram eleven att tänka ut hur skogsskador kan förhindras. Både *skogsskador* och *förhindras* är mycket lågfrekventa ord, vilka hamnar i övrigkategorin. Texten går alltså från det konkreta kontextbunda görandet till det abstrakta reflekterandet. För att det ska ses som kontextbundet förutsätts naturligtvis att eleven är bekant med det kulturspecifika begreppet julgran och det metaforiska påklädandet av granen.

Uppgifterna kan kräva att de sker tillsammans med lärare och i interaktion under arbetets gång (Gibbons 2006), då eleven möter en rad lågfrekventa ord, vilka kan kräva att de visas konkret och förklaras. Även konkreta ord som möjligen kan vara svåra för en andraspråkslev förekommer; *tratt*, *filtrera*, *plastburkar*, *burk*, *kranvatten*. Alla dessa ord är mycket lågfrekventa i korpusen. Dessutom används i första meningen *kranvatten* och i den följande texten i samma uppgift bara *vatten*, vilket i sig kan verka förvillande. Intressant vore att undersöka om det föreligger skillnader mellan L1-elever och L2-elever i förståelsen av dessa ord, då de tillhör hemdomänen och om eleven använder ett annat språk hemma kan det tänkas att de inte är bekanta.

Första delen av kapitlet ”Människan i livets myller” (geografitext) är vardagsnära, och beskrivs nästan som ett förmänskligande av planeten jorden.

Metaforer som *jordens solglasögon/ylletröja*, *växthus*, *utsatt för strålning*, *när jorden var ung*, *jorden håller värmen* och *jordens önskningar* används flitigt och beskriver jorden som om den vore en aktiv deltagare.

Ozonskiktet - jordens solglasögon

Ozon bildas från syrgas och finns framför allt i ett skikt uppe i atmosfären. Ozonskiktet fungerar som filter för solstrålarna - ungefär som ett par solglasögon. UV-ljuset stoppas.

Växthuseffekten - jordens ylletröja

En del gaser, t ex koldioxid och vattenånga, fungerar som ett växthustak. De släpper in solens strålning, men håller kvar en del av den värme som solstrålningen omvandlas till på jorden. I dag släpper vi ut mycket växthusgaser, bl a när vi förbränner kol, olja och bensin. Risken finns att det blir för mycket växthusgaser så att det blir för varmt.

Andra delar av texten är mycket mer abstrakta och vetenskapliga, och där ingår även att kunna räkna ut statistik.

Samhällskunskapstexterna

Liksom i biologitexten förekommer ett antal vardagsnära ord som i ordfrekvensanalysen hamnar bland de högre frekvensbanden, dvs. är i korpusen av låg frekvens. Ordet *polis* till exempel, hamnar under fb9. Det är troligen ett ord som så gott som alla elever är bekanta med. Men även ord som elever inte är bekanta med hamnar förstås i de högre frekvensbanden. Ordsammansättningarna i texterna och i läromedelskorpusen, skiljer sig troligen i relativt hög grad från de ord som eleverna möter i andra sammanhang. Orden i samhällskunskapstexterna var de ord som i minst utsträckning täcker de vanligaste orden i korpusen. Mycket av texternas innehåll utgår dessutom från svenska perspektiv och beskriver Sverige i förhållande till övriga världen. Man skulle rent av kunna misstänka att innehållet i texterna är relativt etnocentriska och förutsätter en hel del förkunskaper om hur det svenska samhället fungerar.

Matematiktexterna

Matematiktexterna är nästan uteslutande mycket korta, med korta meningar och få meningar i varje uppgift. Ordsammansättningen består av relativt många frekventa ord. Frekvensbanden 1-3 har flest ord av alla undersökta ämnen, men

texterna är troligen ändå svårbegripliga pga. det ämnesspecifika uttryckssättet t ex för att likheten ska gälla i frågan:

”Vilket tal ska x bytas ut mot för att likheten ska gälla? ”

Matematiktexterna ger intryck av att vara kontextbundna och vardagsnära för eleverna, men innehåller många kulturspecifika uttryck⁶: *sega råttor*, *råttor*, *älsklingsråttor nitlott* (en lott som inte ger någon vinst), *röd/grön gubbe* (trafikljus), *gräddkolor*, *lyckohjul*, *TRISS-lotter*, *äventyrsbad* (en sorts vattenlandskap med flera olika lekplatser, vattenrustschbanor och annat ämnat för badlek), *träningkort*, *innebandy*, *rädda skott*, *straffskott*.

Läromedelförfattaren verkar sträva efter att variera språket och använder flera olika uttryck för samma sak: *Hur stor är sannolikheten*, *hur stor är chansen* och *hur stor är risken*. I matematiktexterna upprepas ofta samma ord: *rep*, *bit* och samma sats upprepas många gånger om: *Hur stor area har...*

Matematikboken har mycket korta textstycken och lite text på varje sida med upprepande meningstyper. En stor andel av orden är visserligen högfrekventa ord, men vissa ord har en specifik betydelse i matematik: *rymmer*, *räcker*, *var* (*vardera*). Textstilen varierar kraftigt, från mycket vardagliga uttryckssätt till mycket ämnesspecifika: *”En lösning till en ekvation kan alltid prövas genom att sätt in x -värdet i ekvationen och jämföra vänstra och högra sidan.”* Abstrakt språk varvas med konkreta och vardagsnära texter. Detta är säkert en strävan att konkretisera ett abstrakt ämne.

Geografitexterna

I geografiboken dominerar faktabaserade texter, men där finns också inslag av texter av annan karaktär: historiska tillbakablickar (t ex. på s. 215, 224) och utdrag ur skönlitterära verk (utdrag ur Mobergs utvandrarserie). I det följande jämförs tre av geografibokens olika texttyper i ordsammansättningshänseende:

⁶ Flera av de här orden är troligen svårbegripliga även för dansk- och norsktalande, men så gott som alla barn som har vuxit upp med svenskt godis vet precis vad de betecknar. Sega råttor är klassiskt svenskt gelegodis i form av råttor, gräddkolor en sorts toffe. Triss-lotter är också mycket vanliga lotter där man skrapar fram nummer som man kan vinna stora summor pengar på.

1. kapiteltext
2. uppgiftstext, Kan-du-detta?-uppgifter och slutligen
3. illustrerande texttyp med exemplet ur skönlitteratur.

I geografiboken används ett stycke ur Vilhelm Mobergs utvandrarserie (s. 186-187) som ett slags illustration för hur människor från Sverige kunde uppleva flytten till Amerika under 1800-talet. Skönlitteratur anses generellt som ett mycket effektivt inslag i undervisningen, inte minst för andraspråksinläringen (se t ex Golden & Hvenekilde 1990, Holmegaard 1999, Viberg 2004), och utgör ofta grunden i undervisningen i svenska som andraspråk. Genom skönlitterära texter kan också andra, mer faktabaserade, ämnen levandegöras och på personliga plan hjälpa elever att förstå processer genom genrens specifika möjligheter att illustrera händelser, känslor, miljöer och annat. Detta har säkert varit läromedelsförfattarens syfte med utdraget ur Mobergs text i geografiboken. I det här fallet kan dock den skönlitterära texten försvåra förståelsen för en elev som ännu inte behärskar svenskan till fullo och inte är bekant med boken för övrigt. Texten är skriven delvis i dialogform och författaren använder ett talspråk (*allri, iblann*) med mycket dialektala (*nåenting, nåen, allri, etter*) och kulturspecifika (*spiselhörnet, hämta droppar, Sverigekistan*) inslag samt ålderdomliga och dialektala uttryck (*förkovran, förspillde, skåda, tadla*). Dessutom återfinns ett antal metaforiska (idiomatiska) uttryck: *tynga ner sinnet, gräva ner sig i grubbel, ligga på sitt eländes bädd, tjäna till*. Stora delar av texten torde därför bli näst intill obegripliga för många andraspråkselever. Följaktligen hamnar en mycket stor del av orden i övrigkategorin, drygt 18 %, i ordfrekvensanalysen. Valet av skönlitterär text är, i det här fallet, således mycket olyckligt ur andraspråks-hänseende, och den kommer att behöva bearbetas rejält eller helt enkelt undvikas i undervisningen.

Slutord

En viktig del av denna studie är förstå frågan vilken frekvensnivå eleverna klarar i FOT. Eftersom det ännu inte genomförts kan vi inte annat än spekulera i vilka möjligheter eleverna har att förstå ämnestexterna. Naturligtvis finns det också andra faktorer som har betydelse för förståelsen. Den kanske viktigaste av dem är läraren. Lärarens förhållningssätt, medvetenhet kring ordfrekvens och vad eleverna förstår samt hur man arbetar med ämnesinnehåll och texter är

troligen avgörande för elevernas förståelse av ämnet. Olika ämnen är inte lika textberoende. Naturorienterande ämnens texter är visserligen ofta abstrakta, men arbetssätten är många gånger laborativa, vilket underlättar förståelsen för ämnesinnehåll och processer. Samhällskunskap och andra samhällsvetenskapliga ämnen har inte samma praktiska och konkreta arbetsmetoder och har många gånger kulturbundna utgångspunkter. Matematik kan vara praktiskt, men är väldigt ofta text- och sifferbaserat och abstrakt. Detta tycks läromedelsförfattare ha varit medvetna om och man kan tydligt se att det finns en strävan att göra innehållet kontextbundet. Som vi sett ovan kanske detta ibland kan skapa förvirring för andraspråks elever. Det är därför viktigt att lärare med goda kunskaper i andraspråksutveckling finns med som en aktiv part i hela inlärningsprocessen, samt att en återkommande interaktion med stöttande arbetssätt dominerar i klassrummet. Användande av bilder, elevaktiva arbetssätt med utgångspunkt nära elevens verklighet, studiebesök, konkreta material och artefakter är förstås andra vägar att göra innehållet kontextbundet och begripligt.

Andra, mer direkt språkliga, implikationer för undervisningen är att arbeta mycket aktivt med ord; explicit genom t ex ordbildningsmönster och genom att lära ut strategier för ordinläring, och implicit genom så kallade bokbadsmetoder och närstudier av texter. Det viktigaste av allt är kanske ändå att elever aldrig får vänja sig vid att inte riktigt förstå det som de läser. För att hitta den rätta lexikala nivån och elevernas luckor i ordförrådet behövs dock tillförlitliga och enkla mätinstrument. Förhoppningsvis kommer FOT att vara ett sådant hjälpmedel som kommer att finnas tillgängligt för lärare inom en relativt snar framtid.

LITTERATUR

- Adolphs S. & Schmitt N. (2004) Vocabulary coverage according to spoken discourse context. I: Bogaards & Laufer. *Vocabulary in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company North America
- Dewaele, J.-M. (2004) Individual differences in the use of colloquial vocabulary: The effects of sociobiographical and psychological factors. I: Bogaards & Laufer. *Vocabulary in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company North America
- Gibbons, P. (2006) *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Golden, A. och Hvenekilde, A. (1990) Prosjektet ”Laereboksspråk” – arbeid med ordforråd. I: Bjoerkavåg, L. A Hvenekilde & E. Ryen. *Men hva betyr det laerer?* Cappelen: Landslaget for norskundervisningen (LNU)
- Golden, A.(2006) Minoritetelever og ordforrådet i laereboker. I:Lindberg I. & Sandwall K. *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk
- Holmegaard M., Johansson Kokkinakis S. m fl (2006) Projektet Ord i Läroböcker (OrdiL). I:Lindberg I. & Sandwall K. *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk
- Holmegaard, M. (1999) *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 135). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hyltenstam, K. & Toumela V. (1996) Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam K. (red.), *Tvåspråkighet med förhinder?* Lund: Studentlitteratur
- Laufer, B. & Nation, P. (1999) Vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 36-55

- Macken-Horarick, M. (2002) Something to Shoot for. A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. I: Johns, A. (red.) *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 17-25
- Mohan, B. & Slater, T. (2006) Examining the theory/practice relation in high school science register. A functional linguistic perspective. *Journal of English for Academic Purposes* 5: 302-316
- Nation, P. (1983) Testing and teaching vocabulary. *Guidelines* 5: 12-25
- Nation, P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachusetts: Newbury House
- Nation, P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Qian, D. (2004) Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. I: P. Bogaards & B. Laufer, *Vocabulary in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company North America
- Read, J. (2004) Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? I: P. Bogaards & B. Laufer, *Vocabulary in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company North America
- Read, J.(2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Saville-Troike, M. (1984), What *really* matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18/2: 742-759
- Schmitt, N., Schmitt, D. & Clapman, C. (2001) Developing and exploring behavior of two new versions of the Vocabulary Level Test. *Language Testing* 18, 55-88
- Vermeer, A. (2004) The relation between lexical richness and vocabulary size in Dutch L1 and L2 children. I: P. Bogaards & B. Laufer, *Vocabulary in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company North America

Viberg, Å. (1996) Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K. (red.).
Tvåspråkighet med förhinder? Lund: Studentlitteratur

Viberg, Å. (2004) Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, K. &
Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, utbildning och
samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Läromedel som de analyserade texterna hämtats ur:

Biologi: *Puls. Biologi för grundskolans senare del* (1996), Natur & Kultur

Geografi: *Jorden – våra resurser* (1996), Natur & Kultur

Matematik: *Matte direkt* (2005), Bonnier utbildning

Samhällskunskap: *Världssamhället* (1996) Natur & Kultur

Modersmålets inverkan på läsförståelse på andraspråket

Hur kompetensnivån på förstaspråket kan höjas och få en positiv effekt på elevers läsförståelse och läsvanor på andraspråket – en svensk fallstudie.

Lilian Nygren-Junkin

Tidiga tankegångar.

De första funderingarna på sambandet mellan första- och andraspråkskompetensen i en persons språkliga repertoar dök upp i min hjärna då jag som relativt nyinvandrad svensk i Toronto, Kanada, började lära känna andra svenskar i Toronto under sent 1970-tal. Det framkom i umgänget med dessa landsmän i förskingringen, att deras språkfärdighet på engelska inte verkade bero på hur länge de hade bott i denna (eller någon annan) engelskspråkiga miljö. Snarare tycktes det finnas ett samband mellan deras uttrycksförmåga på svenska och deras språkliga kompetens på engelska. Ett mer begränsat vardagligt språkbruk på svenska – det som Cummins har kallat BICS (=basic interpersonal communication skills) i sin tidigare forskning – verkade sammanfalla med en språknivå på engelska som också täckte vardagsbehoven men inte fungerade i sammanhang där en mer utvecklad språkfärdighet – med Cummins' terminologi CALP (=cognitive academic language proficiency) – krävdes. Språket blev ett hinder för högre studier, politiska ämbeten eller en karriär inom företagsstyrelser och storfinansen. Detta gällde såväl nyanlända svenskar som dem som hade kommit från Sverige på 1950-talet.

Hade man däremot kommit med en välutvecklad svenska ”i bagaget”, som i regel var resultatet av högre utbildning i Sverige före flytten till Kanada, hade även de engelska språkfärdigheterna utvecklats mot en liknande utbyggd nivå. Detta kunde gå relativt snabbt, på bara ett par år, vilket förstås kunde bero på att det nutida svenska utbildningssystemet redan hade lagt en bra grund i engelska

språket att bygga vidare från, men detta stämde sämre på dem som utvandrat under efterkrigstiden eller under tidigt 1950-tal. På den tiden var det inte vanligt att läsa engelska som första främmande språk i svenska skolor, utan det var oftare tyska som lärdes ut först. Satsade man sedan på en utbildning inom naturvetenskap eller teknik, var det inte ens säkert att man alls behövde studera engelska i skolan. Och gjorde man det, så kom mötet med språket mycket senare än i dagens svenska skola, vilket i sin tur innebar en kortare tids studier i språket innan man tog studenten. Men för dessa utvandrade svenskar tycktes en mångårig vistelse i den engelskspråkiga miljön ha haft den positiva effekt på den språkliga uttrycksförmågan som man hade kunnat förvänta, vilket dock inte hade hänt för de svenskar jag kände i Toronto som lämnat Sverige med begränsad skolgång före utvandringen.

Detta på ytan något förbryllande förhållande blev åter aktuellt för mig när jag på sent 1980-tal återupptog mina akademiska studier och på Torontos universitet kom i kontakt med Jim Cummins' då nya tröskelnivåhypotes om tvåspråkighetens effekter på den kognitiva utvecklingen. Där betonades att det var viktigt att båda språken uppnått en högt utvecklad nivå, kommit över den högre tröskeln, för att de positiva kognitiva effekterna av tvåspråkigheten skulle komma till stånd. En negativ effekt kunde däremot bli resultatet av en otillräcklig utveckling av båda språken, eftersom ingetdera språket då skulle komma upp till den lägre tröskeln och inte räcka till som tankeverktyg eller fungera som ett redskap för lärande. Var bara det ena språket väl utvecklat, eller om båda eller ett av språken låg på en nivå mellan de båda trösklarna, hade tvåspråkigheten varken positiva eller negativa effekter på den kognitiva utvecklingen, enligt tröskelhypotesen. Mellan raderna kunde man emellertid läsa att det starkare språket i dessa fall förmodades vara modersmålet och att det fanns möjlighet att höja nivån på andraspråket för att åtnjuta de positiva kognitiva effekterna av att vara tvåspråkig (Cummins 1996). Kunde det faktiskt vara så att förstaspråket hade en inverkan på andraspråkets utvecklingspotential? Var ett välutvecklat modersmål en vägröjare för andraspråket, medan ett mer begränsat modersmål agerade bromskloss och hejdade utvecklingen av andraspråket, så att båda språken hamnade under den lägre tröskelnivån?

Forskning i tre decennier

Sedan 1980-talet har en hel del forskning ägt rum i flera länder om modersmålets betydelse för andraspråsutveckling och för en väl fungerande flerspråkighet. I Kanada har forskare som Ellen Bialystok (2002) och Kelleen Toohey (2009) studerat detta samband utifrån ett stort antal talare med olika modersmål och engelska som andraspråk. Den didaktiska tillämpningen av dessa resultat i flerspråkiga skolmiljöer i Toronto med omnejd har beskrivits av Elisabeth Coelho (1998). På senare tid har Maria-José Botelho efter sin forskarutbildning i Toronto fortsatt med liknande studier i USA (personlig kommunikation 2009), där det numera välkända forskarparet Thomas och Collier redan på sent 80-tal startade sin stora longitudinella studie av hur olika språkprogram i amerikanska skolor tillgodosåg behoven av språk- och kunskapsutveckling hos elever som började skolan utan kommunikativa färdigheter på engelska (Axelsson 2004). I Australien har Michael Clyne (1991) också sedan 80-talet forskat om hur elevers modersmål påverkar inläring av engelska som andraspråk och pläderat för ett språkklimat som främjar flerspråkighet och modersmålsutveckling som den bästa utgångspunkten för framgångsrik andraspråksinläring.

Här i Sverige har såväl Kenneth Hyltenstam (1996) som Monica Axelsson (2004), inte minst under det senaste decenniet, lyft fram förstaspråkets grundläggande roll i en välutvecklad flerspråkighet, och i Danmark har Anne Holmen i sin forskning kommit fram till liknande resultat. Sedan tidigt 80-tal har Tove Skutnabb-Kangas (1981) i sin forskning i Finland poängterat vikten av ett väletablerat modersmål i utvecklingen av andra språkliga färdigheter. I andra europeiska länder har man kommit fram till liknande forskningsresultat vid universitet i Tyskland (Gogolin 1994, och Fürstenau 2003), Holland (Extra och Yagmur 2004), Belgien (Verlot och Delarue 2004) och Spanien (Bernaus 2005, och Laura Mijares 2001). På senare tid har också särskild uppmärksamhet riktats mot skriftspråksinläring på modersmålet som ett mer framgångsrikt alternativ till alfabetisering/läs- och skrivinläring på andraspråket (Myndigheten för skolutveckling 2003). Att de skriftspråkliga färdigheterna sedan lätt kan överföras till ett annat språk är väl känt sedan 1970-talet då de kanadensiska franska språkbadsprogrammen introducerades, vilka ju numera också har en skandinavisk motsvarighet i de svenska språkbadsprogrammen i Finland (Myndigheten för skolutveckling 2005).

Erfarenheter från svenska lärare

Under ett antal kompetensutvecklingar på distans om andraspråksutveckling, flerspråkighet och språkutvecklande arbetssätt har jag fått ta emot ”vittnesbörd” från deltagande lärare i olika kommuner. När kursinnehållet fokuserar just modersmålets betydelse för utvecklingen av svenska som andraspråk är det flera som känner igen något som förut verkat oförklarligt. Bland dessa är följande två exempel särskilt belysande.

Så här skriver en lärare från södra Västergötland:

Förra året var Francisco borta tre månader. De andra eleverna – och deras föräldrar – undrade om Francisco skulle få gå om femman eftersom han varit frånvarande så länge. Naturligtvis kunde jag inte svara på det. Till min förvåning så hade Franciscos kunskaper i såväl engelska som svenska, utvecklats under besöket i Chile. Märkligt, tyckte jag. Efter den här kursen vet jag bättre, en utvidgad bas och utbyggnad i förstaspråket, gör att även andra språk utvecklas (Nygren-Junkin 2006).

Och en lärare från Bohuslän beskriver sin elevs utveckling:

Zahra [som går i tvåan] frågar alltid om hon inte förstår något arabiskt ord för det är viktigt att förstå arabiska eftersom de åker till Libanon varje sommar. Det är bra att kunna två språk så att man kan prata med sina släktingar i Libanon och med arabiska vänner i Sverige. I somras var hon i Libanon i en hel månad men hon kände det som om hon hade varit där hela sitt liv. Arabiskan flöt på så bra. När hon kom tillbaka till Sverige var hennes svenska mycket bättre. Det var första gången som jag upptäckte att svenskan gått framåt trots att hon pratat arabiska hela sommaren. Vi har ju läst detta på kursen hur bra det ska vara. Nu såg jag verkligen resultatet av att arbeta med sitt hemspråk (Nygren-Junkin 2006).

Under vårterminen 2008 var jag med och handledde ett projekt i Västerås på en mångkulturell skola med stor andel flerspråkiga elever, som inte alltid nådde målen i kärnämnen. Frågan som lärarna ställde sig inför de nationella proven i skolår 5 var följande: ”Kan förstärkning av elevers modersmål bidra till måluppfyllelse i år 5?”

Av de 14 flerspråkiga elever som inte uppnådde målen i svenska, engelska och matematik, klarade 11 målen efter en termin med ökade insatser för att stärka elevernas modersmål genom ett nära samarbete mellan klasslärarna, modersmålslärarna och hemmen. De tre elever som inte klarade målen hade av

olika skäl inte fått den modersmålsträning i hemmet eller i skolan – ett språk saknade modersmållärare - som projektet förutsatte.

Eketräskolan, Borås: Forskningscirkelprojekt, hösten 2008

Under våren 2008 blev jag tillfrågad av Resurscentrum för mångfaldens skola i Malmö om jag kunde handleda en forskningscirkel på en skola i Borås. En grupp lärare på Eketräskolan (fingerat namn) var bekymrade över bristande läsförståelse, och därmed problem med att tillgodogöra sig ämnesundervisningen, hos de flerspråkiga elever som hade börjat i skolår 4 på hösten. Samma problem hade konstaterats hos dem som nu gick i år 5, men eftersom skolan då rätt plötsligt fått en ökad andel elever med annat modersmål än svenska (under 2008 utgjorde de 67%) hade man varit oförberedd på detta då dessa elever gick i fyran. I femman hade man sedan satt in ökade resurser på undervisning i svenska som andraspråk, med särskild betoning på lästräning, men denna insats hade inte gett förväntat resultat. Andraspråkläraren hade dock läst en artikel jag hade skrivit om modersmålets betydelse för andraspråket, och när de skulle delta i en forskningscirkel valde de att undersöka om ett stärkande av elevernas modersmål kunde resultera i förbättrad läsförståelse på svenska. Hon hade frågat de modersmållärare som skolan hade ett samarbete med, var de elever som undervisades av dessa lärare befann sig i språkfärdighetsnivå på modersmålet. Var den åldersadekvat? Modersmållärarna konstaterade att eleverna använde sina respektive förstaspråk på en betydligt omognare nivå. En av dem svarade: ”De kanske går i årskurs fem men de talar språket som femåringar.” Tanken att göra något för att stärka elevernas förstaspråk började nu omsättas i praktiken.

Förutsättningar för projektet:

- Samarbete med föräldrarna och övriga talare av samma modersmål i Borås.
- Skolbibliotekariens deltagande i projektet.
- Två skolår 5-klasser och två år 6-klasser.

- Lärare som var villiga att ställa upp med experimentklasser resp. kontrollklasser.
- Pengar för att till biblioteket skaffa in läsmaterial på modersmålen

Eftersom det inte fanns lärare i alla de 13 modersmål som var representerade bland eleverna och deras familjer, blev det en nödvändighet att involvera föräldrarna som aktiva medverkande i projektet. Andra talare av samma språk som familjen kände var också värdefulla kontakter som informationskällor för eleverna och, i de fåtal fall där föräldrarna inte var läskunniga, som litterata resurspersoner. (Detta var en lärdom från Västeråsprojektet, som beskrevs på sidan 5.) Att engagera skolans bibliotekarie var också viktigt, eftersom böcker på de olika modersmålen behövde inköpas. I skolor 5 och 6 fanns två parallellklasser, och av dessa blev en experimentklass och en kontrollgrupp i vardera årskursen. Resurscentrum i Malmö ställde upp med pengar till att köpa dels böcker på de olika modersmålen till biblioteket, dels litteratur om flerspråkighet och läsutveckling för cirkeldeltagarna – fyra klasslärare, en lärare i svenska som andraspråk, en bibliotekarie och en skolledare.

Förberedelser och hemuppgifter:

- Andraspråkseleverna i alla fyra klasserna pre-testades genom att de skriftligen fick återberätta en uppläst faktatext och en skönlitterär text.

Eftersom det var förståelsen och inte avkodningen som stod i fokus valde cirkelgruppen att lärarna skulle läsa upp texterna för eleverna i stället för att låta dem läsa själva. Därefter skulle de med egna ord skriva ner vad vardera texten hade handlat om.

- Föräldrarna till de flerspråkiga eleverna i experimentklasserna fick i uppgift att tala sina modersmål med barnen så mycket som möjligt samt diskutera TV-nyheter, filmer och dokumentärprogram på modersmålet med barnen.

Vissa föräldrar krävde en del övertalning och förklaringar för att vara villiga att delta i experimentbehandlingen. Vid ett förberedande föräldramöte förklarade lärarna kopplingen mellan första- och andraspråket, och att ett bättre modersmål skulle bidra till att förbättra deras barns svenska, vilket var en prioritering många föräldrar gjorde. Resultatet blev att samtliga föräldrar i de två

experimentklasserna lovade att samarbeta och genomföra sin del av projektet. Förutom att tala sina modersmål med barnen skulle föräldrarna använda modersmålet mer till att diskutera och resonera med barnen på ett sätt som kunde höja nivån på språket från vardagskonversation (BICS) till mer tankemässigt krävande samtal (CALP).

- Eleverna fick varje vecka en svensk text i läxa att ta med hem och läsa upp för föräldrarna för att sedan återberätta den på modersmålet och diskutera innehållet. Föräldrarna hjälpte till med okända ord och uttryck

Föräldrarna engagerades också i barnens skolarbete i och med att eleverna fick en textläxa att läsa upp hemma på svenska och sedan tala om för föräldrarna på modersmålet vad det hade stått i texten. Särskilt när det gällde faktatexter var det föräldrarnas uppgift att förse barnen med det språkliga material de behövde hjälp med. Mest rörde det sig om ord och fraser, men det kunde även handla om vissa språkliga former som normalt inte användes i informellt vardagsspråk. Saknade föräldrarna de uttryck som behövdes, uppmuntrades de att använda andra talare av samma språk i Borås som resurspersoner.

Samarbete med skolbibliotekarien:

- Böcker på elevernas modersmål köptes in
- Inventering gjordes av tillgången på material via Internet på elevernas modersmål
- Eleverna lånade hem böcker på sina modersmål, läste själva/fick lyssna på högläsning
- Läsningen följdes upp av samtal och diskussioner på modersmålet om textens innehåll

Eftersom vissa språk bara har begränsad tillgång på publicerade böcker, blev Internet en källa för texter på en del av modersmålen. Bibliotekarien kunde här ibland ta hjälp av föräldrar eller modersmåls lärare för att ta reda på vad som fanns. Digitala översättningstjänster var en annan användbar resurs vid inventeringen av tillgängligt material på nätet. Eleverna uppmuntrades att låna böcker på modersmålet och ta hem till föräldrarna, med vilka barnen sedan skulle diskutera det de hade läst. De kunde läsa böckerna tyst eller högt själva

eller, om de ännu inte var läskunniga på modersmålet, be någon av föräldrarna eller i bekantskapskretsen att läsa den högt för dem. Vikten av att alltid samtala om det som barnen hade läst betonades starkt av lärarna i informationen till föräldrarna.

Temaarbete i klassrummet om ”klassens hemländer”:

- Eleverna delades in i grupper där de från samma land/språk ingick i samma grupp
- Elever utan anknytning till annat land än Sverige fördelades i grupperna
- Eleverna skapade tillsammans frågor att finna svar på för att få reda på följande om de olika hemländerna

I varje grupp ingick således en blandning av å ena sidan ett par elever med svenska som modersmål och å den andra med ett annat gemensamt modersmål. I vissa fall var det två närliggande språk som var mer som dialekter som ingick i samma grupp, t.ex. dari och persiska. Genom gruppdiskussioner kom eleverna fram till ett antal frågor om de olika hemländerna som de ville få svar på. De elever som delade ett annat språk än svenska fick lov att använda det i gruppen men skulle alltid tala om för de svensktalande eleverna vad de hade sagt. Vid behov skulle de svensktalande eleverna på samma sätt förklara betydelsen om de använde något uttryck som de andra gruppmedlemmarna inte kände till. Varje gruppmedlem skulle vid arbetets slut ha en lista på de frågor som gruppen kommit överens om.

Insamling av information för att få svar på frågorna om länderna:

- De flerspråkiga eleverna intervjuade anhöriga och andra kunniga personer inom deras språkgrupp i Borås och antecknade på modersmålet eller på svenska
- De kunde också söka information på nätet
- De svenska eleverna sökte information i böcker eller på nätet om gruppens land t.ex. via UR eller Mediapoolen
- Gruppen jämförde de fakta de hade fått fram

Faktainsamlingen gjordes medelst intervjuer av de flerspråkiga eleverna medan de svenska eleverna använde tryckta eller elektroniska källor för att samla information. Även de kunde förstås fråga sina föräldrar och anhöriga om någon där hade någon speciell kompetens om ett visst land. Såväl svensk- som flerspråkiga elever kunde använda Internet för att komplettera sina uppgifter. Därefter samlades grupperna för att sammanställa de fakta som de hade samlat in. Gick informationen ibland isär, ledde detta till intressanta diskussioner, där eleverna fick lära sig att det inte alltid finns rätt eller fel utan olika sätt att se på samma företeelse, till exempel ett historiskt skeende. Vikingar är hjältar och upptäcktsresande i Sverige men rövare och våldsmän i Frankrike.

Mål för arbetet med de flerspråkiga elevernas olika hemländer:

- Utveckla kunskap om och leva dig in i olika sätt att leva i olika miljöer
- Förstå varför levnadssättet kan vara olika förr och nu, på olika platser/i olika kulturer
- Utveckla förståelse för hur kulturer avspeglas i konst, litteratur och musik
- Välja ut några ord/fraser på landets språk
- Utveckla respekt för vad andra människor tycker och tänker, men ta avstånd sådant som innebär att någon blir kränkt

Fokus i grupperna var inte bara på de olika geografiska miljöer som en del av gruppmedlemmarna representerade, utan också det historiska perspektivet lyftes fram. Här kunde även de svenska eleverna finna information om hur det var i Sverige under någon tid i historien då något viktigt hade hänt i gruppkamraternas hemländer. Intressanta jämförelser kunde göras om hur ett land som idag anses modernt, som Sverige, var mycket primitivt i historisk tid jämfört med t.ex. den persiska eller kinesiska kulturen. Resonemang fördes som jämförde vad man såg i bildkonsten, hur musik lät eller vad berömda författare skrev om. De flerspråkiga eleverna i gruppen kom med förslag på ord och uttryck från deras modersmål som det skulle vara bra att lära sina svenska gruppkamrater och även resten av klassen. Av stor vikt var att samtalsklimatet i gruppen var öppet och tillåtande så att olika synpunkter och erfarenheter kunde uttryckas och bemötas med respekt för den andres integritet, så att ingen skulle behöva känna sig nedvärderad eller kränkt.

Dokumentation och redovisning av arbetet med hemländerna:

- Varje grupp skrev ett reportage om "sitt" land som illustrerades och senare publicerades i skoltidningen

Endast ett land åt gången var med i skolans tidning. Illustrationerna var både egenproducerade och hämtade från nätet.

- Varje grupp gjorde en affisch om landet med fakta och några språkliga "smakprov"

Affischerna presenterades muntligt för klassen och hängdes upp på väggarna i klassrummet. Gruppmedlemmarna delade på den muntliga faktapresentationen, och de flerspråkiga eleverna i gruppen höll i språklektionen med resten av klassen, ett mycket uppskattat inslag. Senare uppvisades affischerna på föräldramöten till allmän stolthet och glädje. En lärorik upplevelse även för de svenska föräldrarna!

Resultat av projektarbetet

Efter post-tester i alla fyra klasserna – på samma sätt som pre-testerna (se s.7) - visade det sig att de flerspråkiga eleverna i experimentklasserna hade förbättrat sin förmåga att förstå och återberätta texter något jämfört med dem i kontrollklasserna. Denna skillnad var emellertid inte stor och förmodligen inte statistiskt signifikant, men tiden hade varit kort. Drygt tre månader under en hösttermin kan knappast förväntas sätta några gigantiska avtryck i elevernas resultat, men efter ytterligare en termin borde det ha varit möjligt att se en tydligare effekt. Tyvärr gavs det inte möjlighet att komma tillbaka till skolan och göra ett uppföljningstest en termin senare. Hur testen genomfördes diskuterades även. En möjlighet är att om eleverna fått läsa testtexterna själva och sedan muntligen berättat vad det stod i respektive text, hade skillnaderna blivit större mellan pre- och post-test. En skillnad lärarna hade informellt observerat var en ökad villighet och förmåga hos de flerspråkiga eleverna att befinna sig i en lässituation.

En märkbar, om än inte mätbar, skillnad återfanns dock i elevernas attityd till läsning. De flerspråkiga eleverna i experimentklasserna hade utvecklats till textkonsumenter, både i böcker och på nätet, både på modersmålet och på svenska. Kort sagt, de läste, frivilligt. De lånade böcker på biblioteket, och även

föräldrarna kom till skolans bibliotek för att låna. Från att ha varit textundvikare hade barnen blivit textläsare. Från att endast ha använt datorer till spel använde de dem nu även till informationssökning, inte bara för skolarbetet utan också om personliga intressen.

En annan förändring rapporterades av den lärare som undervisade dessa klasser i engelska. De flerspråkiga eleverna hade öppet börjat jämföra sina modersmål och engelska. Under lektionerna delade de med sig av hur deras förstaspråk ibland liknade svenskan, ibland engelskan, både beträffande vokabulär och grammatiska egenskaper. De förde med stolthet metalingvistiska diskussioner under lektionerna i engelska.

Förändringar till det bättre kunde även noteras för lärarna och de flerspråkiga elevernas föräldrar. Lärarna utvecklade en bättre förståelse för de positiva effekterna av att ”släppa in” de flerspråkiga elevernas modersmål i klassrummet. Genom vanan att vid grupparbetena höra andra språk under lektionstid reagerade inte heller de enspråkiga eleverna negativt, och de flerspråkiga eleverna behövde inte känna sig provocerade. Detta påverkade klassrumsklimatet på ett positivt sätt. Affischerna runt klassrummet fanns också som en påtaglig påminnelse om klassens språkliga mångfald och rikedom. Lärarna blev inte längre misstänksamma när något sades om de inte förstod, och de fick mer och bättre kontakt med de flerspråkiga elevernas föräldrar än tidigare varit fallet. Föräldrarna kom oftare till utvecklingssamtalen, och de kom även ibland och hälsade på läraren när de ändå besökte skolans bibliotek.

Föräldrarna till de flerspråkiga eleverna blev också mer engagerade i sina barns skolarbete och språkutveckling. De ökade sin status och respekt hos barnen genom att inta en roll som experter på familjen språk och landet/regionen familjen kom från. Genom barnens förbättrade modersmålskunskaper och modersmålet som huvudsakligt kommunikationsspråk i hemmet mellan barn och föräldrar, blev det lättare för föräldrarna att upprätthålla disciplin och ordning hos barnen. De kunde ju inte längre säga att de inte förstod modersmålet och insistera att föräldrarna använder en mödosamt inlärd svenska, som i regel inte är lika flytande och omedelbar som barnens vardagssvenska.

Attitydförändringar återfanns dessutom hos eleverna med svenska som modersmål. Dessa enspråkiga elever i experimentklasserna påverkades av projektet på så sätt att de utvecklade en nyfikenhet om de flerspråkiga

kamraternas bakgrunder och även en respekt för deras språkkunskaper, som de tidigare inte ens känt till. De flerspråkiga eleverna kom plötsligt att framstå som kunniga, kompetenta klasskamrater.

De enspråkiga eleverna accepterade nu också en flerspråkig arbetsmiljö i klassrummet liksom i grupparbetena, på samma sätt som lärarna allt mer började uppleva det mångspråkiga klassrummet som normalt. Grupparbetet hade inte bara öppnat upp det språkliga arbetsklimatet i klassrummet utan skapade också broar mellan elever som annars inte skulle umgås/prata med varandra i skolans korridorer, under matrasten eller på skolgården. De flerspråkiga gruppkamraterna hade blivit kompisar.

En sista förändring var att de enspråkiga eleverna hade blivit medvetna om att det finns andra relevanta språk i världen än svenska och engelska. En del började till och med fråga om det gick att välja gruppkamraternas språk som främmande språk i stället för tyska eller franska. De började också inse att inte alla människor överallt i världen kan engelska.

Tänkbar utveckling i framtiden

Utifrån den s.k. Matteuseffekten, dvs. att den som redan läser mycket och gärna blir en allt bättre läsare medan den som tycker det är jobbigt att läsa undviker det och blir en allt sämre läsare, bör de här eleverna ytterligare förbättra sin svenska läsförståelse p.g.a. att de nu läser mer. De har vänt trenden. Från att bara ha läst i yttersta nödfall väljer nu de här eleverna frivilligt att konsumera texter både digitalt och i tryck. De läser inte bara för skolan utan även på fritiden.

Föräldrarna fortsätter förhoppningsvis att använda modersmålet med sina barn för läsning, samtal och diskussioner, vilket ytterligare befäster förstaspråket hos barnen och leder till vidareutveckling av deras modersmål. Detta i sin tur kan då lyfta andraspråket svenska till en mer utvecklad nivå, som gör kunskapsutvecklingen i skolan mer framgångsrik då läromedlens texter blir mer tillgängliga. Eleverna lär sig genom att hemma tala om skolarbetet på modersmålet också att omformulera kunskap med egna ord och därmed befästa lärandet och göra kunskapen till sin egen. Vi bör inte förbise eller förglömma

hemmets och föräldrarnas viktiga roll som resurser och förebilder för barnens språkutveckling på modersmålet.

Man kan också tänka sig att även andra klasser än experimentklasserna börjar jobba på det här sättet på Eketräskolan i Borås. De lärare som var ansvariga för kontrollgruppsklasserna ville redan halvvägs in på terminen också pröva på att arbeta som projektets experimentklasser, men fick inte göra det då. Däremot började de göra det på vårterminen, och flera andra lärare hade uttryckt en nyfikenhet och önskan att pröva på den här nya ”modersmålsmodellen”.

Ett välutvecklat modersmål är viktigt för läsförmågan på andraspråket (Nygren-Junkin & Extra 2003), vilket är en förutsättning för skolframgång. Ett sista citat från en gymnasielärare i svenska som andraspråk i Göteborg får belysa denna avslutande slutsats: ”Jag anser att modersmålsundervisningen är jätteviktig för andraspråksinläringen, och jag märker tydligt att de elever som läser sitt modersmål går det bättre för.”

LITTERATUR

- Axelsson, M. (2004). Tvåspråkiga elever och skolframgång. I: Hyltenstam & Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernaus, M. (2005). *La coexistence de plusieurs langues et cultures: Un défi pour l'Union Européenne*. I: Les Langues Modernes 2005/4.
- Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning* 52: 159-199.
- Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multilingual Schools*. Clevedon/Toronto: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Extra, G., Yagmur, K. & van der Avoird, T. (2004). Multilingual Cities Project: Crossnational and crosslinguistic perspectives. I: Extra, G. & Yagmur, K. (red.) *Urban Multilingualism in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fürstenau, S. (2003). *Mehrsprachigkeit als 'Kapital' im 'transnationalen sozialen Raum'*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I Hyltenstam, K (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- López, B. & Mijares, L. (2001). Moroccan children and Arabic§ in Spanish schools. In: Extra & Gorter (red.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Myndigheten för skolutveckling (2003). *”Att läsa och skriva – En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet”*. S. 45-100.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Flerspråkig undervisning*.
<https://www.skolutveckling.se/mangfald>
https://www.skolutvecklin.se/mangfald_madersmal
- Nygren-Junkin, L & Extra, G. (2003). *Multilingualism in Göteborg. The status of immigrant minority languages at home and at school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Nygren-Junkin, L. (2006). *Modersmål har vi allihopa – här med och där med*. I: Språkvård 2006/3. www.spraknamnden.se
- Skolverket (2002). Rapport 228, *Flera språk – fler möjligheter (utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen)*: 21-211. Uppsala: Danagårds Grafiska.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Toohey, K. (2009). *Multi-Literacies for Multi-Competent Children: Experiences in Canadian English-medium Classrooms*. Plenarieföreläsning vid den sjunde internationella IAMTE-konferensen, Toronto, Kanada 2009.
- Verlot, M. & Delrue, K. (2004). Multilingualism in Brussels. I: Extra, G. & Yagmur, K. (2004). *Urban Multilingualism in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Syns vi inte finns vi inte⁷

Samiska, sverigefinska, finska och samer, sverigefinnar och finnar i några läroböcker i svenska och historia för den svenska ungdomsskolan

Antti Ylikiiskilä

1 Inledning

Målet för minoritetspolitiken i Sverige är att ge skydd för de nationella minoriteterna och stärka deras möjligheter till inflytande samt stödja dessa minoriteters kulturer och språk så att de hålls levande. Dessa nationella minoriteter är samer, som också är urbefolkning, sverigefinnar, tornedalingar, romer och judar.

Den första april 2000 fick fem språk officiell status som minoritetsspråk i Sverige, nämligen samiska, finska, meän kieli eller tornedalsfinska, romani chib och jiddisch. Minoritetsspråken samiska, finska och meän kieli ska kunna användas i kontakter med förvaltningsmyndigheter och domstolar i de geografiska områden, s.k. förvaltningsområden, där språken använts av hävd och fortfarande används i tillräcklig utsträckning. De ursprungliga samiska 4 förvaltningsområdena i Norrbottens län (kommunerna Arjeplog, Gällivare,

⁷ Artikeln är en omarbetad version av Ylikiiskilä, A (2006) Bilden av sverigefinländare, finländare, finska i Sverige, finska och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i dagstidningar. I: Lainio, J. (red.) *Utbildningsval, sociala karriärer, språkliga kompetenser och identiteter (U-SOKKI). Del II Pilotstudiefasen. Rapporter från Finskt språk- och kulturcentrum, 6. U-SOKKI-rapporter, 2*. Eskilstuna: Mälardalens högskola. S.143-192 och Ylikiiskilä, A. (2007) Samiska och samer i några läroböcker i svenska och historia. I: Lainio, J. & Leppänen, A-L. (red.) *Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Eskilstuna 9-10 november 2006*. Eskilstuna: Mälardalens högskola. S. 285-296.

Jokkmokk och Kiruna) har under 2010 utvidgats till totalt 17 kommuner från Kiruna i norr till Älvdalen i norra Dalarna. Förvaltningsområdet täcker i stort sett hela fjällområdet samt Umeå kommun. För sverigefinska var förvaltningsområdena ursprungligen 5 kommuner i Norrbotten (kommunerna Gällivare, Haparanda, Kiruna, Pajala och Övertorneå) och sedan 2010 21 kommuner i Uppland och Mälardalen samt Borås kommun. I dessa förvaltningsområden ska även förskolebarn kunna få gå i verksamhet på minoritetsspråken samt äldreomsorgen ska kunna ske på samiska/finska.

Det finns cirka 20 000 samer i Sverige och år 2002 fanns det cirka 450 000 sverigefinnar (*Skolverket* 2005: 94) och av dessa talade cirka 200 000 finska men alla sifferangivelser är osäkra eftersom det saknas tillförlitlig språkstatistik i Sverige (*Skolverket* 2005: 17).

I propositionen 1998/99:143 "Nationella minoriteter i Sverige" skrevs in att regeringen ansåg det viktigt att alla barn i Sverige redan i skolan får kunskap om de nationella minoriteternas historia i Sverige och deras kultur, språk och religion samt om deras del i samhället i dag (Prop. 1998/99:143: s.58). Utifrån dessa officiella dokument är det därför intressant att undersöka vilken bild av minoriteterna som ges i läroböcker som används i den svenska skolan idag.

I två av kursplanerna, kursplanen i svenska och i historia, nämns minoriteterna, vilket därmed borde ge dessa ämnen en särställning i fråga om att informera om dessa minoritetsgrupper, bland annat den samiska och den sverigefinska gruppen. I Kursplanen i Svenska för grundskolan i Mål att sträva mot står att eleverna ska få erfarenhet av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige.

I Kursplan för Svenska för gymnasiet står skrivet att eleverna ska uppöva sin förmåga att förstå talad och skriven norska och danska samt få kännedom om litteratur, språk och språksituationen i hela Norden inklusive minoritetsspråken i Sverige. I kursplanen för samhällsorienterande ämnen (grundskolans högstadium) skrivs att ämnens syfte är att öka tryggheten i den egna identiteten samt att ge kunskaper om hur vårt samhälle är baserat på etnisk och kulturell mångfald.

I kursplanen för ämnet Historia för grundskolans högstadium står att utbildningen i historia ska bidra till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från

generation till generation och i mål att sträva mot förtydligas detta med att eleven ska tillägna sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utvecklar insikt om den identitet som detta ger. Insikter i olika länders historiska bakgrund och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkretsen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studier av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige. I kursplanen för historia för gymnasiet står att ämnet syftar till att stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension. Det ger perspektiv på den egna personen. Därmed stärks även den egna identiteten och insikten om det egna kulturarvet liksom andras, inte minst nationella minoriteters, ursprung och kulturarv. I kursplanerna står alltså *orientering om, får kännedom om, tillägnar sig ett brett och djupt kunnande om samt insikt om de nationella minoriteterna i Sverige.*

I Skolverkets rapport (*De nationella minoriteternas utbildningssituation. 2005*) konstateras att en del kommuner inte är medvetna om att det finns nationella minoritetsspråk, att lärare saknar kunskaper om minoritetsgrupperna, att minoritetsspråken inte syns i samhället, kulturlivet eller i massmedia, att negativa attityder mot minoritetsgrupper finns och därför föreslår Skolverket att kommunerna förbättrar informationen om minoriteterna (Skolverket 2005:65).

Läroboken är en kunskapskälla om dessa minoriteter men det finns naturligtvis även andra källor; dagstidningar, tidskrifter, radio och TV samt Internet är exempel på andra informationskällor utanför skolan förutom pedagogen i klassrummet.

2. Syfte, undersökningsmaterial och metod

Syftet med denna artikel är att studera om och i så fall hur de samiska, sverigefinska och finska språken och den samiska, sverigefinska och finska kulturen presenteras i läroböcker i ämnena svenska och historia för ungdomsskolan.

De frågeställningar jag utgått från är:

- Beskrivs och i så fall hur beskrivs samiska och samer, finska i Sverige och sverigefinländare i dessa läroböcker?
- Beskrivs och i så fall hur beskrivs finska, finländare och Finland i dessa läroböcker och dagstidningar?
- Har någon förändring skett i jämförelse med tidigare undersökningar?
- Hur stämmer beskrivningen med styrdokumentet för skolan?

De läroböcker jag studerat är totalt 30 läroböcker (se källförteckning) och samtliga läroböcker har utkommit efter år 2000 och omfattar undervisning i svenska och historia för senare år i grundskolan (skolår 7-9) och för gymnasiet. Antalet undersökta sidor är totalt 7961. Av dessa är 9 läroböcker ämnade för gymnasiet och omfattar 2756 sidor, och 21 läroböcker för högstadiet och dessa omfattar 5205 sidor.

Antalet läroböcker i svenska är 21, antalet undersökta sidor är totalt 5 070. Av dessa är 8 läroböcker ämnade för gymnasiet, omfattande 2 284 sidor, och 13 läroböcker för högstadiet och dessa omfattar 2 786 sidor. Läroböckerna i svenska är språkböcker, antologier och arbetsböcker/studieböcker. Antalet läroböcker i historia är 9 och det undersökta antalet sidor är 2891 sidor. Av dessa är 1 lärobok ämnad för gymnasiet och omfattar 472 sidor, och 8 läroböcker för högstadiet och dessa omfattar 2419 sidor.

I dessa läroböcker har jag sökt efter faktarutor, texter, bilder och bildtexter om samiska, finska i Sverige och finska, samer, sverigefinländare, finländare och Finland eller texter skrivna av författare med samisk eller finsk bakgrund.

Artikeln kommer att inledas med en genomgång av tidigare undersökningar av läroböcker, därefter kommer resultatredovisningarna av undersökningen om bilden i läroböcker i svenska och historia. Artikeln avslutas med en diskussion.

3. Tidigare forskning om läroböcker och bilden av samer och finnar i läroböcker,

3.1 Forskning om läroböcker

Läroboken är, jämte läraren, det viktigaste redskapet för att överföra kunskaper till barn och ungdomar, och om de inte kan lita på att det som står i boken är rätt

blir deras skolgång onekligen äventyrlig. Selander (1988a: 22f) utvecklar detta genom att hävda att "...läroboken är ett hjälpmedel för att presentera ett ämne, och blir samtidigt grunden för hur undervisningen uppfattas, vad utbildningen ska handla om. Läroboken strukturerar därmed också vårt sätt att uppfatta 'det vetbara' i skolan." Med andra ord så är läroboken ämnet eller kursen (Selander 1988a: 33). Är lärare beroende av läroböckerna då? Enligt undersökningar (se till exempel Johansson 1988: 10ff, Selander 1988a: 23) styr läroböcker lärarnas undervisning speciellt i fråga om stoffurval och sekvensering.

Läroboken som pedagogisk text innebär att ett material framställs och struktureras med syftet att användas för utbildning (Selander 1988b: 96f) "Den pedagogiska texten är undervisningens utgångspunkt och mål. Den är framställd för att användas inom en utbildningssituation och arbetet i klassrummet bidrar i sin tur till att förstärka hur texten ska läsas." ... "Den är vidare nivågrupperad och (i ideala fall) anpassad till elevernas förkunskaper." "Vetenskaplig kunskap, och annan kunskap, överförs till och anpassas till den pedagogiska texten. Härvidlag sker också en förändring av innehållet." "Den pedagogiska texttraduktionen innebär att mycket av det som är osäkert, tvetydigt eller motstridigt i vetenskap framstår som säkert och entydigt i den pedagogiska texten" (Selander 1988a: 28-38, 1988b: 98).

Grundidén med lärobokstexten eller den pedagogiska texten är med andra ord att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. Det måste därför ske ett urval och en avgränsning av det som ska återges (Selander 1988a: 17). Men det finns inte mycket skrivet om hur kunskap väljs ut, organiseras och formuleras i en lärobokstext (Selander 1988a: 11).

Läroböcker skapas i en kontext som påverkar textens innehåll och utformning. Dess innehåll styrs även direkt av staten genom läroplaner och kursplaner, läroboken kan därför ses som både ett uttryck för ett samhälleligt accepterat sätt att tänka om kunskap och olika ämnen samtidigt som den är ett medel för påverkan. Ofta blir läroboken både normen för vad som betraktas som kunskap och den enda källa som eleverna hämtar kunskap ur. I klassrummet fungerar läroboken ofta som en ledstjärna för att organisera undervisning liksom en måttstock på kunskap genom prov på dess innehåll. Lärobokens viktiga funktion och auktoritet gör den därför viktig att studera ur flera perspektiv, till exempel i fråga om språk, innehåll och värderingar (Selander 1988a).

Läroboken, som en grundläggande del av sakprosan, formar samhället samtidigt som samhället formar skolböckerna hävdar Ajagán-Lester (2000: 17). För att hålla samman ett samhälle är läroböckerna av stor vikt för att skapa någon form av kunskaps- och värderingskonsensus bland medborgarna. I skapandet av denna konsensus har läroboken en viktig roll. Den kunskap och de värderingar som presenteras har valts ut på bekostnad av andra perspektiv som utestängts. Även Ajagán-Lester menar att lärobokens funktion inte är att producera ny kunskap, utan att reproducera och återskapa befintlig kunskap. Urvalet och avgränsningen av vad som betraktas som kunskap har således en central roll för att upprätthålla och reproducera ett visst maktförhållande i samhället.

Kunskaper om andras kulturer uppstår inte i något vakuum utan är alltid någons kunskap. Den som tolkar väljer att presentera en bild på bekostnad av andra och vem som anses ha tolkningsföreträde kan inte särskiljas från samhällliga maktrelationer. Den kunskap som presenteras i skolans läroböcker har således valts ut av någon, för att skapa en viss bild av ett fenomen. Texterna uttrycker något utöver sig själva genom att de återspeglar ett samhälles och en institutions dominerande bild och attityd under en viss tid. Kunskaper är därför varken värderingsfria eller maktpolitiskt neutrala. Stora delar av urvalet av kunskap äger dock rum redan innan läroboksförfattaren gör sitt explicita urval. Språk och begrepp är centrala för kunskapsframställning och har nästan alltid konstruerats och etablerats före själva läroboksförfattandet. Slutligen spelar den kunskapssyn som författaren skolats i en avgörande roll för urvalet av kunskap (Härenstam 2000: 133).

Vad som väljs ut till läroböckerna i fråga om fakta styrs av läroplan och kursplaner, men hur stoffet presenteras avgörs av läroboksförfattare och förlag. Det som dessutom styr är hur tidigare läroböcker sett ut och dessa läroböckers/läroboksförfattares syn på kunskapsreproduktion, dvs. vad som ska väljas av tillgängliga fakta och förklaringar. Det är denna process Selander kallar för texttraduktion (Selander 1988a: 19, 1988b: 95). Det är bara i undantagsfall som läroboksförfattarna beskriver urvals- och tolkningsproblematiken. I stället skrivs det som 'är sant', det som eleverna ska kunna (Selander 1988b: 105).

I *Lärobok om läroböcker* (1991: 139) hävdas att i en lärobok kan man i stort sett skilja mellan beskrivning, tolkning och värdering och att följande sex frågor belyser dessa tre aspekter:

1. Är framställningen förenlig med de mål och riktlinjer som anges i nu gällande läroplaner?
2. Är det utrymme som ägnats olika händelser, förhållanden och ståndpunkter rimligt?
3. Är sakuppgifterna i framställningen så korrekta som möjligt?
4. Är det aktuella läromedlet missvisande eller tendentiöst?
5. Har författaren i förekommande fall redovisat kontroversiella punkter i framställningen?
6. Är läromedlets presentationssätt sådant, att det missgynnar en part (ståndpunkt, värdering) på en annans bekostnad genom till exempel osakligt, värdeladdat eller svårt språk, ensidiga bilder etc.

De viktigaste delarna i den pedagogiska textanalysen är att studera läroböckernas text- och bildmaterial och att sedan granska urval (vad som tas upp), stil (hur det tas upp) samt vilka förklaringar som ges till olika skeenden och företeelser (Selander 1988a: 29, 1988b: 101). Exempel på sådana här pedagogiska textanalyser i Sverige är till exempel Thorssons *Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska* (1988) och Olssons *Historia, geografi och samhällskunskap i läroböckerna* (1988). Thorsson har undersökt drygt 50 läroböcker, läseböcker och studieböcker i svenska från efterkrigstiden och slutsatsen Thorsson drar är att läroböckerna präglas av författarens individuella hållning (normer, attityder, värderingar) och av ett kollektivt medvetande, dvs. en förståelse som gäller en större grupp människor, därför att den skrivits in i ett samhälle vid en given historisk tidpunkt (Thorsson 1988: 126).

Olsson har också undersökt drygt 50 läroböcker från 1956-1985 i samhällsorienterande ämnen för grundskolans högstadium och gymnasium. De slutsatser hon drar utifrån undersökningsmaterialet är att många av dagens elever saknar identifikationsmöjligheter i skolböckernas kulturbeskrivningar (Olsson 1988: 203) och att med tanke på att hela världen idag finns representerad i våra klassrum så borde omvärldsbilden uppmärksammas. Beskrivningen av hemlandet är mycket betydelsefull för invandrabarnen (Olsson 1988: 217). I de undersökta läroböckerna jämförs och värderas den övriga världen utifrån vårt eget samhälle. Vår egen kultur utgör med andra ord baskulturen, den bildar mallen eller den sanna kunskapen. Perspektivet eller synsättet är alltså etnocentriskt (Olsson 1988: 219). I de undersökta läroböckerna har migration och minoriteter kommit in men beskrivningen av

invandrare/minoriteter anser Olsson är för problemorienterad. Visst kan invandrare ha språksvårigheter men hon diskuterar om inte det positiva med tvåspråkighet borde lyftas fram liksom exempel på invandrare som lyckats i majoritetssamhället. Det behövs identifikationsobjekt för invandrareleverna (Olsson 1988: 226f). Olsson hävdar avslutningsvis att trots att relativt stora förändringar i styrdokumentet skett så ter sig en lärobok från 1980-talet ganska lik sina föregångare från tidigare decennier (Olsson 1988: 231).

3.2 Tidigare forskning om bilden av samer i läroböcker och skönlitteratur

SIL:s (Statens institut för läromedel) undersökning *Samerna i svenska läromedel* från 1990 (läroböcker från 1979-89, 6 läroböcker i historia) visade att den samiska gruppen var i stort sett osynlig i de undersökta läroböckerna i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. I historieläroböckerna är samernas historia i stort sett en dold historia. Det som skildras är när samerna mötte de svenska kolonistörerna men inte vad som hänt efter 1700 och framåt. Beskrivningen tenderar att bli exotisk, vilket märks tydligt i bildvalet, som koncentreras till renskötsel. Samma bild framträder i Anderssons undersökning (1993) av samer i svenska läroböcker 1842-1992. Andersson har undersökt 474 läroböcker varav 142 i historia och i 34 av dessa nämns samerna. I läroböckerna från 1960- 80-talet (55 läroböcker) innehåller 9 något om samer. Det som vanligtvis tas upp är relationen mellan samer och nybyggare, samernas kristnande, tvångsforslandet av malm och att samerna är renskötare. I vissa böcker nämns de svårigheter renskötseln råkat ut för från 1970-talet, dvs. kalhyggen, vattenkraftsanläggningar, nya landsvägar, turism, Tjernobyl etc. (Andersson 1993:14). I illustrationerna syns den stereotypa bilden av samer (kåtor, samedräkter, ackjor, renskötsel) "... den illustrerade samens förblir en stereotyp fjällsamt klädd i dräkt och försedd med "samiska" attribut." (Andersson 1993:22). Andersson avslutar med att historieböckerna ger en mycket torftig bild av samerna (Andersson 1993:19) och "... det mesta som står om samerna i 1960-talets framställning är över tvåhundra år gammalt" (Andersson 1993:20).

Granqvist-Nutti (1993) och Karlsson (2004) har i sina undersökningar funnit samma bild och Karlsson hävdar att flertalet läroböcker inte klarar av att

uppfylla kursplanernas mål och ger pedagogen ringa stöd i sin undervisning om samiska frågor. Av bildmaterialet (63 illustrationer) i Karlssons undersökning var det 1 bild som inte hade anknytning till fjäll, renskötsel eller renar.

Lindskogs (2005) undersökning av barn- och ungdomslitteraturen under 1900-talet visar också att schablonbilderna/de fördomsfulla bilderna av samerna förts vidare/ reproducerats i majoriteten av böckerna. Antalet böcker med samer var bara 3 under 1990-talet så samerna har i stort försvunnit i barn- och ungdomsböckerna (Lindskog 2005:371ff).

Oskarsson (2000) och Thomasson (2000) visar att schablonbilder även fanns i vuxenskönlitteraturen men att bilden från 1970 nyanserats och blivit mer med verkligheten överensstämmande, dvs. ur samernas perspektiv.

3. 3 Tidigare undersökningar om Finlandsbilden i läroböcker och Finlandsbilden allmänt

Det finns några undersökningar gjorda under 1970- och 1980-talen om Finlandsbilden i svenska läroböcker. Fors, Broo & Store (1979) undersökte 19 läroböcker i orienteringsämnen, historia och geografi och de fann att det som skrevs om Finland var litet och mindre, räknat i sidor, än det som skrevs om Norge och Danmark (Fors, Broo & Store 1979: 11). I texterna fanns dessutom bristfälligheter och felaktigheter och mycket lite fanns om finnar och om Finlands historia under mellankrigstiden och efterkrigstiden samt om utrikespolitiken och emigrationen (Fors, Broo & Store 1979: 17).

Denna bild bekräftas av Olsson (SIL 1987) , som undersökt 86 läroböcker (basläromedel) från 1973-85 för mellanstadiet och högstadiet i svenska och i samhällsorienterande ämnen. Det som nämns om det finska språket är mycket lite speciellt i svenskläroböcker; det finlandssvenska behandlas något. I läroböckerna i geografi och historia är det gott om fakta men bristfälligt i svenskläroböckerna.

I fråga om Finland i historien tas det så kallade ”finska kriget” 1808-09 upp men vanligtvis nämns inte finnarna i den svenska (eller svensk-finska) armén. I historieböckerna omnämns Sverige och svenskarna medan finnarna osynliggörs eller omnämns sporadiskt. Finland omnämns inte och inte heller används Finland-Sverige eller Sverige-Finland. När det gäller perioden 1809-1917 berörs

i några läroböcker frigörelsen 1917 och i perioden efter 1917 omnämns vinterkriget (i heroiska ordalag), fortsättningskriget, freden och i någon lärobok förhållandet till Sovjet (bland annat VSB-pakten = Vänskaps och biståndspakten). Invandringen berörs något, bland annat att den har bidragit till standardökningen i Sverige men inga föredömen i fråga om framgångsrika finnar lyfts fram (SIL 1987: 29). Den minoritet som presenteras är oftast den finlandssvenska och inte den sverigefinska och dessutom förmedlar svenskböckerna kunskaper om de nordiska språken och inte om språken i Norden (SIL 1987: 31).

Karrimaas resultat (1988) påminner om Olssons; den finska historien bygger på kriget, speciellt vinterkriget och Finland och finländarna är så gott som osynliga (Karrimaa 1988: 47ff). Detta gäller även för Kankkunens undersökning (1988) av geografiböcker.

4. Andra undersökningar av läroböcker

Palmberg (1999) har undersökt Afrikabilden i högstadietexter i SO-ämnena och de slutsatser hon drar är att vår bild av oss själva byggs till stora delar upp av hur vi ser på de Andra, de som vi betraktar som främmande (Palmberg 1999: 164). Det mångkulturella samhället förutsätter respekt för och nyfikenhet på andra kulturer och detta kräver en nyfikenhet på olikheter men också en möjlighet att kunna identifiera sig med något/någon men ges den möjligheten? (Palmberg 1999: 166) Palmberg anser att läroboksförfattaren reproducerar gamla sanningar och att skolböckerna är tjugo år efter vetenskapen (Palmberg 1999: 174).

Ajagán-Lester (2000) har också studerat bilden av afrikaner i pedagogiska texter och hur skoltexter har bidragit till att konstruera en bild av andra folk och andra kulturkretsar (Ajagán-Lester 2000: 13). Hans undersökningsmaterial har bestått av pedagogiska texter (läse- och läroböcker) från 1768-1965 i geografi och historia. Den bild som framträder i undersökningen är att Vi står i centrum och det är Vårt perspektiv som förs fram. De Andra är objekt och stereotypa bilder av afrikaner framträder. Ajagán-Lester konstaterar också att läroböcker lånade av varandra (så kallade intertextuella kedjor) i fråga om innehåll, ord och formuleringar (till exempel ordet Neger). Han ansåg att skoltexterna tenderade

att skapa starka traditioner, att ärva varandra (Ajagán-Lester 2000: 238). Han avslutar med att ställa en intressant fråga även för min undersökning: ”Frågan som inställer sig är om de motståndskraftiga mentaliteter som har åberopat den egna överlägsenheten fortsätter att strukturera talet om andra kulturer. Är det inte den välmenande men överlägsna blicken som överlever idag i talet om *invandrarna*?” (Ajagán-Lester 2000: 240).

5. Resultat

5.1 Läroböcker i svenska och bilden av samiska och samer

I 12 av 13 högstadielböcker (*Ess i svenska ESSens 7* är den enda med något samiskt) och i 3 av 8 gymnasieböcker nämns inget om språken, kulturerna eller människorna, dvs. samer och samiska är helt osynliga medan det i *Källan. Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* finns 11 sidor som berör dessa ämnesområden.

I en av läroböckerna, *Svenska spår 2* (Ahlenius & Leibig, 2004b) finns en faktaruta om Minoritetsspråk och invandrarspråk och det är den enda faktaruta som finns i det undersökta materialet. Den ser ut på följande sätt:

Minoritetsspråk och invandrarspråk

Vi har nu fem officiella minoritetsspråk i Sverige. De är finska, meän kieli (tornedalsfinska), samiska, romanes och jiddisch. Svenska myndigheter har under århundradenas gång gjort allt för att motarbeta dessa språk. För de finsktalande i Tornedalen var det förr absolut förbjudet att använda språket i skolan. Om barnen talade finska med varandra på rasterna blev de straffade. Den här typen av «försvenskning» som det kallas pågick ända in på 1960-talet.

För att ett språk ska bli erkänt som minoritetsspråk enligt Europarådet krävs att det har använts länge i landet och att det är ett självständigt språk – inte en dialekt. Att få sitt språk erkänt på det här sättet innebär att man har rätt till undervisning på det egna språket ända upp på högskolenivå, liksom att kunna använda det i kontakter med myndigheter.

I Sverige finns invandrare från världens alla hörn. Utöver de fem officiella minoritetsspråken talas det numera en mångfald språk. För många är det helt naturligt att växla mellan flera olika språk. Vi har blivit språkligt internationella.

(Ahlenius & Leibig *Svenska spår 2* 2004b:81f)

Det är positivt att en faktaruta har skapats men det är mindre bra att informationen som ges inte är korrekt vad gäller Sverige. Den är korrekt vad gäller Europarådets ramkonvention men i Sverige kan service på minoritetsspråken ges i förvaltningsområdena vid kontakter med förvaltningsmyndigheter och domstolar, även förskolebarn ska kunna få gå i verksamhet på minoritetsspråken samt äldreomsorgen ska kunna ske på minoritetsspråken. När boken skrevs täckte förvaltningsområdena bara en del av det nordsamiska området. Det som gäller undervisning gäller inte ens i förvaltningsområdena. I övriga läroböcker nämns inte att det i Sverige finns nationella minoritetsspråk.

Språkliga beskrivningar, dvs. fakta om språkens struktur (uttal, grammatik, ordförråd etc.), av samiska ges i 2 läroböcker (*Ekengrens svenska A & B Språkbok* och *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B*). I *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* omfattar beskrivningen av samiska 11 sidor och i *Ekengrens svenska A & B* av 2 sidor, dvs. totalt 13 sidor. I *Källan* presenteras samiskan och dess släktskap med bl. a. finskan diskuteras, samerna som folk problematiseras, dvs. har samerna invandrat före svenskarna eller inte och läroboken hävdar att samerna bott där sedan den senaste istiden. Kopplingen finne, lapp och same diskuteras, att samerna är urfolk i Sverige, Norge och Finland presenteras, antalet samer ska enligt officiella siffror vara 17 500 i Sverige (men troligtvis det dubbla).

Samernas bosättningsområde, Sapmi, beskrivs i Sverige och internationellt; även Idre sameby nämns (Sveriges sydligaste sameby) och att många bor utanför det egentliga sameområdet, t ex drygt 1000 i Stockholm och bara 1 500 i Kiruna. Samernas sysselsättning beskrivs och att bara ca 2 500 av dem är renskötande. De samiska språken presenteras. Vidare nämns tvångsförsvenskning och kritik presenteras över hur den svenska staten hanterat språkfrågorna och en jämförelse görs med kurderna i Turkiet samt dessutom beskrivs dagens samer och deras språkbehärskning som inte är god. Samiskan beskrivs som ordrik (t ex i fråga om ord som beskriver snö och ren), ändelserik, att samiskan har dualis

(tvåtalsform) och saknar prepositioner. Avslutningsvis presenteras samisk litteratur och en samisk dikt med översättning (*Goahtuean- Mitt hemland*) presenteras. Perspektivvalet och att beskrivningen är så fyllig beror det på att en av författarna till *Källan* är Johannes Marainen, som hör till den samiska minoritetsgruppen?

I *Ekengrens svenska A & B Språkbok* nämns att antalet talare är cirka 20 000 och att de bor i Sampi (sic!), att språket består av tre huvuddialekter (sydsamiska, centralsamiska och östsamiska) som sedan delas in i ytterligare dialekter. Samerna är ett nomadfolk med renen som kärna, vilket påverkat språket (många ord om naturen och renskötsel: ren och snö nämns, ”boatsoj” och ”muohta”). Yngre samer kan inte samiska på grund av att föräldrarna tvångsförsvenskades, men de yngre kan idag lära sig samiska i skolan om lärare finns.

Svenska har lånat vissa samiska ord (t. ex. kosa, kåta), Sametinget nämns och några vardagsfraser och räkneorden till 10 presenteras på lulesamiska.

Förutom de rent språkbeskrivande avsnitten är samiska nämnt i 3 läroböcker. Det rör avsnitt ur den samiska skapelseberättelsen: om hur myggorna slapp ut i världen (*Ess i svenska ESSens* 7 med den enda samiska anknytningen i högstadiéböckerna, totalt 26 rader, ½ sida), Jubmel skapar solfolkets land (*Ekengrens svenska A Textbok Antologi*; 3 sidor) och ett referat av samma skapelseberättelse, men benämnd *Den vackra vajan* (*Svenska spår* 1; 10 rader). I övriga 15 läroböcker har jag inte funnit något som gäller samer eller samiska.

I dessa berättelser/ textavsnitt tas myggor, renar och snö upp. Illustrationer visar vinter, fjäll och renar i *Ekengrens svenska A Textbok Antologi* (2002a:9). I *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* finns en bild på vägs skyltar med svensk och samisk text (Gällivare – Jiellevárre), en bild på 2 unga flickor i fritidskläder stående i fjällnatur med en hund (Johansson et al 2003:296), de uraliska språken i form av ett renhorn (Johansson 2003:300) samt en bild av Nils Aslak Valkeapää i traditionell samedräkt (Johansson 2003;304). I *Ekengrens svenska A & B Språkbok* finns en illustration med samiska män i färd med renskiljning (Ekengren & Lorentzson Ekengren 2002c:139) och i *Svenska spår 1* ett foto av fjäll i höstdräkt (Ahlenius & Leibig, 2004a: 210).

5.2 Läroböcker i svenska och bilden av finska, sverigefinländare och finnar/Finland

I åtta av läroböckerna (*Ess i svenska Essens 7, Plus Grundbok 1, Plus Antologi 1, Arena Antologi 1 och 2, Arena Språkarbetsbok 1, Men Hallå! Texter att tycka om* och *Svenska spår 1*) nämns inget om finska i Sverige, finska, sverigefinländare, finländare eller Finland, dvs. de är helt osynliga, medan det i *Källan. Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* finns 7 sidor av 384 sidor (cirka 2 % av totalantalet sidor) som beskriver detta.

I *Svenska spår 2* finns alltså den enda faktarutan om minoritetsspråk och invandrarpråk (se ovan 4.1) men den har brister när det gäller korrekthet. Före utvidgningen av förvaltningsområdena 2010 var det bara en liten del av den sverigefinska gruppen som bodde i det ursprungliga förvaltningsområdet, mindre än 5 %.

Språkliga beskrivningar, dvs. fakta om finskans struktur finns i 2 gymnasieläroböcker nämligen *Ekengrens svenska A & B Språkbok*, och *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B*. I *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* omfattar beskrivningen av finskan 5 sidor och i *Ekengrens svenska A & B* 4 sidor, dvs. totalt 9 sidor.

I *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* presenteras hela finskpaketet med en bild av en blond kvinna med en finsk flagga på Senatstorget i Helsingfors och en kort historik ges om finlandssvenska och att Finland är officiellt tvåspråkigt. Dessutom tas förhållandet till Sovjet upp liksom andra världskriget. Det som dessutom redovisas är något om det finska språket, de finska räkneorden samt något om finska förnamn nämns. En sida i *Källan* tar också upp finskan i Sverige, dvs. en kort historik, 11 rader om meän kieli och 7 rader om finska i Sverige. Stycket avslutas med omnämmandet att finskan är det största invandrarpråket och att "Det finska språket ska därför ha en särställning" (Johansson et al 2003: 312).

I *Ekengrens svenska A & B* nämns att finska är näst svenskan det vanligaste språket i Sverige och "Ändå har finskan i vårt land aldrig varit ett officiellt språk." (Ekengren & Ekengren (2002b: 130). Dessutom ges en kort beskrivning av det finska i Sverige från svedjefinnarna (med en illustration av Järnefelt: Trälar under penning) fram till dags dato. Bland annat nämns att en invandring på cirka 80 000 finnar skedde under 1960- och 70-talen samt en kort redogörelse

för vad tvåspråkighetslagarna i Finland innebär. Som avslutning nämns att finska företag etablerat sig i Sverige och att finskan blivit koncernspråk. Finskan hör enligt *Ekengrens svenska A & B* till en annan språkfamilj än svenskan, har långa ord, är ändelserikt, saknar artikel och genus men har 14 kasus, lånorden är få, dock finns åtskilliga från svenskan och svenska har även lånat ord från finskan. En noggrann genomgång av uttalsskillnaderna ges och det hela avslutas med räkneorden. I anslutning till texten finns dessutom en illustration ur Aki Kaurismäkis film ”Mannen utan minne” med.

I *Ekengrens svenska C. Språkbok* nämns i en text att bland invandrarna till Sverige fanns ”... män från små byar i norra Finland som endast har genomgått en sjuårig grundskola.” (Ekengren 2002c: 133).

I det undersökta materialet finns totalt 7 finska författare representerade; fem klassiska finlandsfinska/finlandssvenska författare: Lönnrot och ”Kalevala” förekommer i tre läroböcker (*Ess i Svenska 8*, *Svenska i tiden* och *Ekengrens Svenska A*), och övriga författare i en lärobok var. Dessa är Väinö Linna och ”Okänd soldat” (*Ekengrens svenska A & B*), Arto Paasilinna och ”Livet är kort Rytkönen lång” (*Svenska i tiden*), Tove Jansson och ”Det osynliga barnet” (*Svenska spår 2*) samt en dikt av Topelius (*Ess i svenska Essens 8*). Dessutom finns 2 noveller av unga kvinnliga författare: Tiainens novell ”Jag ser er från andra sidan” (*Plus Antologi 2*) och Holmströms novell ”Sonja” (*Sidospår*). Ingen av dessa författare är sverigefinsk.

I *Ekengrens Svenska A* används en text ur ”Kalevala” (”Luonnotar och Väinämöinen”) som ett exempel på en skapelseberättelse och i ingressen nämns att verket varit viktigt för den finska nationalkänslan och litteraturen. Dessutom finns 2 illustrationer av Gallén-Kallela med; ”Ad astra” och ”Aino och Väinämöinen” (ytterligare en blond kvinna). I *Svenska i tiden* finns ett avsnitt (1 sida) ur ”Kalevala” om ”Ilmarinens fiske” och Arto Paasilinnas ”Livet är kort Rytkönen lång”. Textavsnittet handlar om en vildmarksguide (Sakari Rientola) som leder en grupp franska kvinnor ut på en överlevnadsexpedition. Hans enda intresse är att komma innanför deras byxor men han lyckas inte så väl. Eleverna ska i anslutning till textavsnittet diskutera författarens språk och humor. I *Ekengrens svenska A & B* finns ett kort (10 rader) avsnitt ur Linnas ”Okänd soldat” med som introduktion till samtal om hur läsaren skulle handla om hon/han var i den beskrivna situationen. I avsnittet ligger en sårad soldat och en annan soldat springer förbi. Frågan som ställs är hur du skulle göra – skulle du

fortsätta att springa eller hjälpa den sårade soldaten? Holmströms novell ”Sonja”, i läroboken *Sidospår*, handlar om finlandssvenska ungdomar i Finland som använder droger och en av ungdomarna dör i en kollision mellan en motorcykel och en bil. Samma tema återkommer i Tiainens novell ”Jag ser er från andra sidan” i *Plus Antologi 2*; en pojke med bekymmer i skolan kör ihjäl sig under påverkan av narkotika och alkohol. I *Svenska i tiden* finns även ett avsnitt ur Claessons novell ”En dansk neger”, i vilken två finnar dyker upp och säger: ”On kyllä työtä tiskissä siellä Sollidenilla suomalaisille ja neekerille.” (”Nog finns det jobb i disken för finnar och negrer där på Solliden”) som följs av ... ”och konstapeln tänkte att den där finnen är det bäst att hålla ögonen på”. En av närläsfrågorna tar också upp den sista meningen. Fråga 2 lyder nämligen: ”Varför tycker han att det är bäst att hålla ögonen på ’den här finnen’”? (Danielsson & Siljeholm 2003: 247f.).

I studieböckerna/arbetsböckerna har dessutom samtliga grammatiska exempelmeningar undersökts utifrån subjekt och/eller objekt med finska namn. De namn som förekommer är Kyösti, Jarmo, Veijo, Vilho, Leila, Antti, Juha, Tanja, Jari och Reijo. Dessa finnar tillåts köpa möbler på rea, svinga sig vigt i trapetsen, komma från Tammerfors, vara lortig, skolka från skolan, skriva brev, spela fiol, bli rädd för sotaren, jobba, göra en tabbe, sälja jultidningar, vinna en miljon på lotto, komma på fest, börja raka sig, bli lurad, få på käften och ge igen och få förebråelser av övriga i gruppen för detta bråkande. Dessutom förlorar Sverige Finland till Ryssland MDCCCIX (meningen förekommer 2 gånger i olika läroböcker), samt att Nokia har kommit med en ny modell.

5.3 Bilden av samer i läroböcker i historia

I undersökningen av historieböcker ingick 9 läroböcker och i 2 av dessa (*Perspektiv på historia A* och *Alla tiders historia Maxi*) förekom något om samer. Omfattningen är totalt 2 sidor. I 7 av högstadiesböckerna finns med andra ord inget nämnt om samer eller samiskan. I *Alla tiders historia Maxi* finns en karta (Almgren, H. et al 2002:119) som visar Norden under medeltiden och på den är Lappmarken utmärkt i norra Sverige (i dagens landskap Lappland) och ett kapitel benämnt *Samer och inbyggare i övre Norrland* (Almgren, H. et al 2002:217f.). I kapitlet nämns att till 1700-talets början var övre Norrlands inland nästan bara befolkat av samer som levde på renskötsel. Skogssamer nämns och deras möte med jordbrukande nybyggare, dessutom nämns tvångskristnandet

(bränning av trummor, avrättning av nåjder, sameskolor) och att en gränsdragningstraktat skapades mellan Sverige och Norge, vilket gav samerna rätt till renbete på ömse sidor gränsen. Den här "Lappkodicillen" erkände alltså samernas bruksrätt till fjällen.

I *Perspektiv på historia A* beskrivs i kapitlet *Samerna förlorar sin frihet* (Nyström, H. & Nyström, Ö. 2001:126) samernas historia fram till 1600-talet. I kapitlet nämns att samerna utgör urbefolkning i norra Skandinavien och att de förmodligen bott där i 9000 år, sedan istidens slut. Dessutom nämns att de höll renar, bytte varor med befolkningen längre söderut och betalade skatt in natura. Vidare blev de tvingade att skjutsa silver från Nasafjäll, att de bestraffades med att dras under isen, förbjöds att behålla sin religion och att "trolltrummor" brändes och att offeraltare och gudabilder slogs sönder.

Illustrationer till historieböckerna är i *Alla tiders historia Maxi* (Almgren, H. et al 2002: 217) en målning (1770-talet) som visar skatteuppbörd hos samerna (med ren, kåta, kolt och vinter) och i *Perspektiv på historia A* (Nyström, H. & Nyström, Ö. 2001:126) en ritad illustration (från 1671) med en nåjd med trumma och en "frisjäl" markerad som en djävul.

5.4 Bilden av sverigefinländare, finnar och Finland i läroböcker i historia

I ingen av de undersökta historieböckerna nämns ordet finska i Sverige eller sverigefinländare. Det som skulle kunna sägas beröra gruppen är den beskrivning som ges om finländare i Sverige efter andra världskriget. I *Alla tiders historia. Maxi* beskrivs detta på följande sätt: "Under 1950-talet fortsatte invandringen av arbetskraft, främst från Finland, eftersom Nordens länder hade en fri och gemensam arbetsmarknad." "Arbetskraftsinvandringen och flyktinginvandringen förvandlade Sverige under 1900-talets senare hälft från ett tämligen homogent till ett mångkulturellt samhälle." (Almgren, et al, 2002: 539f.). På ett likartat sätt beskrivs det i *Levande historia. SOL 3000. Elevbok 9*, *Historia Puls Grundbok* och i *Gleerups Historia Punkt SO Grundbok 3* samt *Perspektiv på historia A*. I två av historieböckerna, *Historia SO Direkt Ämnesbok* och *Historia SO Direkt 3* (Almgren et al 2005a och 2005b) nämns inte den finska gruppen över huvud taget utan flyktinggrupperna från Libanon, Iran, Irak, Turkiet och f.d. Jugoslavien lyfts fram liksom Invandrarverket.

I de undersökta historieböckerna som försöker ge hela Sveriges historia märks inte Finland särskilt mycket fram till 1800-talets början. I de undersökta läroböckerna finns totalt 15 kartor, men i 12 av dessa är inte Finlands namn utmärkt utan på kartan över Finland och Sverige är i stället Sverige markerat. Men i *Alla tiders historia. Maxi* har Finland på kartan markerats med mindre text. I och med att Finland blev en del av det ryska riket 1809, så förekommer dock Finlands namn på kartorna vid 4 tillfällen och ommarkerat vid 2 tillfällen. I texten nämns på några rader här och där att delar av Finland anslöts till Sverige under kristnande eller krigståg och ett antal borgar i Finland är markerade (Åbo, Nyslott och Viborg). Under 1700-talet beskrivs Finland som ett av Ryssland härjat land och att delar av Finland blev ryskt (Almgren et al 2005a: 189; Almgren et al 2002: 180, 207; Körner & Lagheim 2002: 103) och i några historieläroböcker nämns även Anjalaförbundet (Almgren et al 2002:213; Nyström & Nyström 2001: 179). I *Perspektiv på historia A* berörs den ”vanlige” finländaren den enda gången i detta material: ”Men hela tiden fanns en stomme av soldater som hämtades från bondbyarna runt om i Sverige och Finland.” (Nyström & Nyström 2001: 127).

I och med kriget 1808-09 utökas textutrymmet från 2-4 rader till över 10 rader. Det som presenteras är orsakerna till det ”finska kriget”, att kriget gick dåligt för svenskarna, att Cronstedt kapitulerade på Sveaborg och att försvaret av Finland då rasade samman. En följd av detta misslyckande blev att freden är den hårdaste i Sveriges historia (Almgren et al 2005a: 281f.; Almgren et al 2002:268; Körner & Lagheim 2002: 133; Nyström & Nyström 2001: 181). I *Levande historia SOL 3000 Elevbok 7-9* är det däremot de finska trupperna som var tvungna att ge sig och därmed tvingades Sverige lämna Finland (Hildingsson & Hildingsson 2003a: 380).

I vissa av läroböckerna (till exempel Almgren et al 2002: 381; Hildingsson & Hildingsson 2003a: 385; Nyström & Nyström 2001: 292) avhandlas även perioden 1809-1917. Intresset ligger huvudsakligen på förryskningen, även om den kvinnliga rösträtten 1906 nämns, innan självständighetsförklaringen tas upp. I *Levande historia SOL 3000 Elevbok 7-9* tas även det nationella uppvaknandet upp och till exempel Kalevala nämns, liksom att finskan fick högre status (Hildingsson & Hildingsson 2003a: 385). Även i *Historia Puls* berörs detta, Kalevala nämns och illustreras med Gallén-Kallelas ”Lemminkäinenens moder vid sonens lik”, dessutom presenteras Sibelius (i text och bild) och musikstycket

Finlandia. Språkstriden mellan finlandssvenska och finska redovisas och den ”lilla, bildade och förmögna överklassen” finlandssvenskarna nämns liksom Eugen Schaumans mord på generalguvernören Bobrikov och lantdagsreformen 1906 (Körner & Lagheim 2002: 185, 190f.).

Den andra händelsen i Finlands historia som ägnas ett större utrymme är den finska självständighetsförklaringen med efterföljande inbördeskrig (1917-18). I anslutning till detta avsnitt finns i samtliga läroböcker en illustration av ”vita” som avrättar ”röda”. I några (till exempel *Historia SO Direkt Ämnesbok*, *Alla tiders historia Maxi*, *Gleerups Historia Punkt SO Grundbok*) av läroböckerna ges en utförlig beskrivning av orsakerna till inbördeskriget, av striderna och även av dess följder. I anslutning till detta berörs också att svenska frivilliga deltog på de ”vitas” sida men att den svenska regeringen förhöll sig passiv. I till exempel *Historia SO Direkt Ämnesbok* nämns att styrkan bestod av några tusen man (några hundra frivilliga enligt Nyström & Nyström 2001: 293) och att 25 av dem dog. Inget nämns dock om antalet döda på den finska sidan (Almgren et al 2005a: 402). I övriga böcker nämns att 8 000 ”röda” avrättades och 12 500 dog i fångenskap (Almgren et al 2002:382) eller att 18 000 avrättades eller dog i fångläger (Körner & Lagheim 2002: 257) eller att 12 000 rödgardister svält ihjäl (Nilsson et al 2003a: 29) eller att tiotusentals röda avrättades eller dog av svält och sjukdomar (Nyström & Nyström 2001: 293). I *Gleerups Historia Punkt SO Grundbok* finns även en fördjupningsuppgift i detta kapitel. Fråga 2 lyder: ”Inbördeskriget i Finland kallas också för *frihetskriget* och *klasskriget*. Ta reda på hur och varför dessa namn används.” (Nilsson et al 2003a: 31). I Tipsrutan i *Perspektiv på historia A* rekommenderas Linnas trilogi *Högt bland Saarijärvis moar*, *Upp trälar* och *Söner av ett folk* som filmatiserats under namnet *Under polstjärnan*.” (Nyström & Nyström 2001: 293).

Den tredje händelse som utförligt avhandlas är andra världskriget bestående för Finland av vinterkriget 1939-40, fortsättningskriget 1941-44 och utdrivningen av tyskarna 1944. Beskrivningen av vinterkriget illustreras ofta med en bild av soldater på skidor i vita kläder. I *Historia Puls* (Körner & Lagheim 2002: 265) är det dock en bild med soldater som med handgranater sprängt en rysk stridsvagn. Orsakerna till vinterkriget reds ut, oftast utförligt, striderna beskrivs som ”hårda”, finnarna var ”duktiga skidåkare” eller ”födda med skidorna på”, ”vintervana”, ”motiverade”, ”modiga” och ”bjöd på Molotovcocktail” och ”väckte både beundran och sympati” samt slutligen att ryssarna led ”katastrofala

förluster”. Efter ”hårda strider” blev finnarna tvungna att begära fred med ”hårda villkor”, 400 000 evakuerades men Finland hade ”satt sig i respekt”. (Almgren et al 2005b: 56f.; Körner & Lagheim 2002: 265; Nilsson et al 2003a: 59; Nyström & Nyström 2001: 293). I bildtexten i *Gleerups Historia Punkt SO Grundbok* till vinterkriget nämns boken *Okänd soldat* skriven av Linna och att den filmatiserats två gånger (Nilsson et al 2003a: 59). I anslutning till detta beskrivs också det svenska intresset för ”Finlands sak”. Svenska frivilliga deltog i detta krig och krigsutrustning överskeppades dessutom till Finland men regeringen var formellt sett neutral. I *Alla tiders historia. Maxi* finns även en bild med på dessa svenska frivilliga som tränar nyttiga finska uttryck, bland annat ”Upp med händerna” (Almgren et al 2002: 433).

Fortsättningskriget berörs, oftast i förbigående, som ett försök att återerövra områdena som Finland avträdde efter vinterkriget. I anslutning till fortsättningskriget nämns den svenska regeringens problem med transiteringen av division Engelbrecht genom Sverige till Finland (till exempel i Almgren et al 2005b: 90; Almgren et al 2002: 428).

Utdrivningen av tyskarna ges mer utrymme till stor del på grund av beskrivningen av finska flyktingar som flydde över Torne älv och därmed hamnade på svenskt område (till exempel i Almgren et al 2002: 434; Körner & Lagheim 2002: 265, Nilsson et al 2003a:59). I *Perspektiv på historia A* avslutas beskrivningen av Finland under andra världskriget med två frågor: ”Var det rätt att samarbeta med det nazistiska Tyskland? Hade Finland något val?” (Nyström & Nyström 2001: 355).

Perioden efter freden berörs bara sporadiskt. Det som då nämns är att Finland blir medlem i EU. Undantag finns dock, *Alla tiders historia Maxi* tar upp den finska politiken och samarbetet med Sovjet och det aktiva finska deltagandet i internationell utrikespolitik, dvs. deltagande i FN, EFTA, ESK 1975, EU, EMU och Partnerskap för fred (Almgren et al 2002: 544f.). Även i *Levande historia SOL 3000 Elevbok 9* beskrivs Finland under efterkrigstiden. I kriget dog 88 000 (84 000 enligt Nilsson et al 2003a: 60) soldater, 77 000 invalider kom hem och stora områden avträdde till Sovjet med en stor flyktingström från dessa områden (430 000 flyktingar) till det övriga Finland. Dessutom skulle ett krigsskadestånd betalas, vilket var fullföljt 1952. Skadeståndet hade även till följd att Finlands industri byggdes upp och Sovjet blev Finlands viktigaste handelspartner. På illustrationen i anslutning till detta presenteras företaget

Nokia (Hildingsson & Hildingsson 2003b: 556). I *Historia Puls och Perspektiv på historia A* tas även den här perioden upp. I läroböckerna beskrivs perioden som om Finland inte hade någon större möjlighet till egen utrikespolitik och att även massmedierna var "försiktiga". Utvandringen till Sverige berörs liksom tvåspråkigheten, EU och Nokia (Körner & Lagheim 2002: 339f.; Nyström & Nyström 2001: 377). I två av läroböckerna lyfts Urho (sic!) Kekkonen (Nyström & Nyström 2001: 377) och Urho Kekkonen (Körner & Lagheim 2002: 339) fram som viktiga för samarbetet mellan Finland och Sovjet.

En lärobok som avviker från "mallen" är *Gleerups historia Punkt SO Fördjupning & Metod*. I den finns flera fördjupningsuppgifter som rör Finland och dessa är "Fråga 2 Undersök något av de nya länderna som uppstod i Europa och Mellanöstern efter första världskriget. Länder att undersöka: Finland..." och fråga 3 "Undersök hur det gick till när Åland slutgiltigt kom att tillhöra Finland." (Nilsson et al 2003b: 15). Några sidor senare följer en presentation av tvåspråkigheten i Finland och finlandssvenskarna. Till presentationen hör två illustrationer och ytterligare en fördjupningsuppgift: "Ta reda på mer om finlandssvenskarna. Lämpliga rubriker: historia, kultur, bosättningsområden, kända personer, svenskans ställning i Finland idag, eventuella konflikter mellan svenskspråkigt och finskspråkigt i Finland förr och nu." (Nilsson et al 2003b: 35).

Ytterligare några sidor senare finns en presentation av finska krigsbarn med två illustrationer och en text med ett svenskt perspektiv och en text med ett finskt krigsbarns perspektiv. Dessa två perspektiv följs av tre diskussions-/fördjupningsuppgifter:

Vilket intryck får man av krigsbarnens situation när man läser artikeln i Eslövs tidning?

Ta reda på mer om finska krigsbarnen i Sverige. Lämpliga källor kan vara Riksförbundet Finska Krigsbarns hemsida www.immi.se/krigsbarn. Där hittar du allmän information, litteraturtips och adresser till förbundets lokalavdelningar om du vill göra en intervju med ett krigsbarn. Försök sammanfatta hur de finska krigsbarnen hade det i Sverige.

Var det rätt eller fel att skicka barnen hemifrån till nya hem i Sverige? (Nilsson et al 2003b: 51f).

5.5 Jämförelse och diskussion

I propositionen angavs att regeringen ansåg det viktigt att alla barn i Sverige redan i skolan får kunskap om de nationella minoriteternas historia i Sverige, deras kultur, språk och religion samt om deras del i samhället i dag. I kursplanerna för svenska och historia anges att eleverna ska få *en förtrogenhet med, ha en god insikt i, få en orientering om och få en kännedom om samiska och övriga minoritetsspråk i Sverige*. Generellt kan man säga att informationen blir rikligare ju senare boken är utgiven och den är rikligare i läroböckerna för gymnasiet, men förekomsten av information varierar avsevärt mellan de olika läroböckerna. När det gäller läroböcker i svenska för grundskolans senare år ges ingen eller lite information. Information om samiska, finska i Sverige, finska, samer, sverigefinländare, finländare och Finland får sökas i andra källor. Det som finns i läroböckerna för gymnasiet är något bättre, speciellt i *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* och i *Ekengrens svenska A & B. Språkbok*. I dessa är beskrivningen av samiska och finska acceptabel och en viss bild ges av litteraturen och kulturen, även om den bilden kan anses vara traditionell.

Den bild som framträder i dessa lärobokstexter är förvånande och något oroande med tanke på att eleven och den undervisande pedagogen bara har tillgång till vanligtvis en lärobok eller möjligen ett läromedelspaket under högstadietiden och en lärobok under gymnasietiden. Beroende på vilken lärobok eller vilket läromedelspaket eleven eller pedagogen har tillgång till bestämmer vilken bild (eller avsaknad av bild) eleven får och vilket stöd (eller avsaknad av stöd) pedagogen har till sin undervisning.

Den bild som redovisas här är den som framträder i de 30 läroböcker som undersökt och ju mindre som skrivs ju större är risken att bilden blir onyanserad och skev. Finska i Sverige presenteras summariskt på 7 rader i *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* och den är den enda som ges på drygt 5000 sidor lärobokstext och när det gäller samiskan och samer så finns i till exempel högstadieläroböckerna i svenska något om samiska/samer i 1 av 13 läroböcker.

De beskrivningar som ges i läroböckerna i historia om invandringen och invandrarna är också minimal. I de tidigare undersökningarna (bland annat SIL-undersökningen 1987) riktades kritik mot att invandringen bara perifert berördes, men även i dessa undersökta läroböcker berörs dessa invandrare eller ”nya svenskar” lite. De finska invandrarna nämns som grupp i de flesta

läroböcker tillsammans med andra arbetskraftsinvandrare. I två läroböcker nämns inte finländarna alls (*Historia SO Direkt Ämnesbok* och *Historia SO Direkt 3*) utan huvudintresset är inriktat mot de senare flyktinggrupperna i stället. Båda läroböckerna är utgivna 2005.

Invandringen och invandrarna har gjort Sverige mångkulturellt och till ett rikt land med ett växande välstånd. Denna bild fanns redan i läroböckerna som undersöktes i till exempel SIL:s undersökning och både Palmberg och Olsson (i SIL:s undersökning) påpekar att bilden av ett homogent Sverige fram till den stora invandringsperioden under 1960- och 1970-talen är felaktig. Historikerna har då glömt gamla genuina minoriteter (till exempel de finska och samiska minoriteterna) under den 600-åriga svensk-finska perioden och även bland annat de samiska, tornedalsfinska, finska och romska minoriteterna därefter. En lämplig fördjupningsuppgift skulle i kommande läroböcker vara att undersöka invandringens olika faser, volym, orsaker och hur denna invandring påverkat invandraren och Sverige.

När det gäller sverigefinländarna så förekommer de även i faktarutan i *Svenska spår 2* men också i Claessons novell, för övrigt är gruppen helt frånvarande. Faktarutan i *Svenska spår 2* och frågan till Claessons text väcker en viss oro. Faktarutan ger en felaktig bild av att dessa minoritetsgrupper har stora rättigheter bland annat till undervisning på sitt förstaspråk från förskola till universitet. Detta är möjligt för den finlandssvenska minoriteten i Finland men inte för den sverigefinska minoriteten i Sverige. Sverige har av Europarådets ministerkommitté rekommenderats att förstärka tillgången till utbildning på minoritetsspråken och även "... förbättra situationen för finska språket i det offentliga livet, i synnerhet inom utbildningsområdet, utanför förvaltningsområdet." (*Skolverket* 2005: 20).

I Claessons novell "En dansk neger" förekommer två finnar och en polis och det som oroar mig i denna kontext är den närläsningsfråga som följer efter texten. Fråga 2 lyder nämligen: "Varför tycker han att det är bäst att hålla ögonen på 'den här finnen' "? (Danielsson & Siljeholm 2003: 247). Är tanken här att eleverna ska få möjlighet att vädra sina fördomar eller stereotypa bilder om finnar?

I *Källan* nämns att finskan är det största invandrarspråket i Sverige men att språket inte har någon särställning (Johansson et al 2003: 312) och i *Ekengrens*

svenska A & B nämns att finskan är det näst svenskan vanligaste språket i Sverige men att finska ändå inte varit ett officiellt språk (Ekengren & Ekengren 2002b: 130). Har inte finska i Sverige fått en särställning/officiell ställning nu? Borde inte dessa textavsnitt korrigeras i kommande upplagor?

Den bild av finska, finländare och Finland som framträder i dessa texter är som sagt intressant: finska är svårt uttalsmässigt, språket är ändelserikt och har få internationella ord. Finländaren är lågutbildad, dör en våldsam död, använder droger och alkohol, skolkar från skolan och slåss men är sportig. Finland har förlorats till Ryssland, har framgångsrika företag, är tvåspråkigt och har krigat mot Sovjet. Den finska kulturen är i huvudsak finlandssvensk och den består i huvudsak av litteratur men till viss del även konst (Järnefelt och Gallén-Kallela), musik (Sibelius) och film (Kaurismäki). Kulturen kan dessutom vara finlandssvensk (Jansson och Topelius) men tydligen inte sverigefinsk. Var finns sverigefinländarnas upplevelser och åsikter? Den sammanlagda bilden av finska, finländare och Finland stämmer väl överens med den bild och den kritik som redovisats i tidigare undersökningar av Finlandsbilden i läroböcker, undersökningar genomförda på läroböcker utgivna mellan 1965-1985.

Det som bland annat Olsson (1988) Palmberg (1999) och Ajagán-Lester (2000) berör stämmer mycket väl även i denna undersökning. Den känsla man får är att man lånar av äldre läroböcker eller av traditionen för svenskläroböcker, det som Ajagán-Lester kallar intertextualitet, och att man inte hittills alltför mycket bryr sig om att försöka att bredda/ fördjupa/ nyansera bilden. Detsamma gäller även bilden av samerna (jämför till exempel undersökningarna av SIL 1990, Andersson 1993 och Karlsson 2004), det som lyfts fram i text och bild är traditionell, dvs. färggranna dräkter (kolt), myggor, fjäll, vinter, snö, nåjd, trolltrumma och renar. Den exotiska bild av samerna som tidigare forskning funnit kvarstår. Är detta att reproducera fördomar/stereotypier? Frågan ställs av Paasi (1996) och finns även i Palmbergs och Ajagán-Lesters diskussioner.

Vid beskrivning av finskan är det vissa delar i språkets struktur som berörs (uttal, grammatik och ordförråd), delar som även redovisades i tidigare undersökningar, det som eventuellt tillkommit är de finska räkneorden. Den bilden som ges i *Källan* och *Ekengrens svenska A & B* är acceptabel men den bild eleverna får av språkbeskrivningen, att finska är svårt, är inte den bästa metoden att locka nya elever till modersmålsundervisning eller språkundervisningen, vare sig på ungdomsskolenivå eller högskolenivå.

Bilden av Finland som tvåspråkigt återkommer i läroböckerna, vilket är bra, men varför berörs inte tvåspråkigheten i Sverige? I dessa läroböcker, liksom i de tidigare undersökta läroböckerna, beskrivs finlandssvenskan mer än finska i Sverige. I *Ekeningrens svenska A & B* nämns att finska företag kommit in på den svenska marknaden men det märks inte i de skönlitterära texterna. De finska direktörerna lyser med sin frånvaro. Det kan ju till stor del bero på att det finska och det Finland som beskrivs inte är helt dagsaktuell. I *Ekeningrens svenska A & B* hävdas vidare att finska skulle vara koncernspråk, vilket i så fall skulle innebära att finskan skulle vara en merit inom näringslivet. Det stämmer inte helt, engelskan har allt mer blivit eller till och med varit dessa företags koncernspråk och därmed en merit.

Den finska historien är relativt väl beskriven i dessa läroböcker även om sidantalet är litet av totalantalet sidor. Det märks också att historien är skriven av svenskar för svenskar (och inte sverigefinnar), vilket också tidigare forskning (Palmberg 1999; SIL 1987; Karrimaa 1988) berört. Men den finska historien återfinns dock i alla läroböcker och kan sägas följa en standardmall, som även finns beskriven i till exempel SIL:s och Karrimaas undersökningar. Enligt standardmallen syns finländarna och Finland inte i historiebeskrivningen före 1808, med några få undantag. Historieskrivningen från 1809 koncentreras till Finlands fem krig, kriget 1808-09 och förlusten av Finland, inbördeskriget 1918, vinterkriget 1939-40, fortsättningskriget 1941-44 och utdrivningen av tyskarna 1944. Efterkrigstiden berörs i några av böckerna liksom perioden 1809-1917, som brukar beskrivas som det nationella uppvaknandet och autonomin. Är denna samsyn på vad som bör ingå ett exempel på intertextualitet och påverkan från tidigare läroböcker i historia?

Från 1100-talet fram till 1808 förekommer Finland vanligtvis på kartor men Finland är inte namngivet på 12 av dessa 15 kartor. På tre är Finland markerat men med mindre text. Paasi nämner detta med att träda fram ur anonymiteten genom att namnges på kartan. Hur ska dessutom eleverna veta att Finland tillhörde Sverige om namnet inte kan återfinnas på kartorna? När sedan Finland avskiljs från Sverige 1809 markeras namnet Finland på kartorna trots att dess status bara är storhertigdöme i Ryssland. Varför denna skillnad i karthanteringen? För övrigt är beskrivningen av Finland och finländarna under denna period mycket tunn eller ska den svenska historien fram till 1808 anses vara samma som den finska? Det som beskrivs är också svenskarna som grupp,

innefattar begreppet också finländarna? Den ende vanlige finländare som förekommer är soldaten som togs ut till de ”svenska” kriget. Är det ”hakkapelittorna” som finns i tanken hos läroboksförfattarna eller är det Sven Dufva?

För den sverigefinske eleven finns i några läroböcker i historia förslag på fördjupningsuppgifter som därmed kan ge dem möjligheter att undersöka den finska historien och Finland. I läroböckerna ges förslag på fördjupningsområden som det självständiga Finland, de finska krigsbarnen, Åland och finlandssvenska/finlandssvenskarna.

Den bild som eleverna möter i de undersökta läroböckerna i svenska och historia påminner alltså mycket om varandra, till exempel i fråga om vad som presenteras om Finland historia (krig och förhållandet till Sovjet), tvåspråkigheten i Finland och finlandssvenskarna samt om kultur (Linna, Kalevala, Gallén-Kallela, Järnefelt). Finländaren beskrivs med beundrande ord i anslutning till vinterkriget medan den ”grymme” finnen framträder i anslutning till inbördeskriget. Sverigefinländarna existerar inte alls i dessa läroböcker. Är då detta standardbilden som svensken har av finländare och Finland?

6. Avslutande diskussion

Vilken hjälp får då pedagogerna av de undersökta läroböckerna? När det gäller läroböcker i svenska och historia för grundskolans senare år så ges ingen hjälp så information om samiska och sverigefinska får sökas någon annanstans. När det gäller samiska förhoppningsvis i häftet *Samer – ett ursprungsfolk i Sverige* (2004).

Hjälpen som finns i läroböckerna för gymnasiet är bättre, speciellt i *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* och i *Ekengrens svenska A & B Språkbok*. Ett önskemål vore att alla elever i skolan skulle få en så fyllig och nyanserad bild som återfinns i *Källan Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B* eller kan införskaffas av pedagogen eller eleven i *Samer – ett ursprungsfolk i Sverige* (2004).

Samiska, samer, finska i Sverige och sverigefinländare är tyvärr osynliga som benämningar även i dessa läroböcker, vilket stämmer dåligt överens med

styrdokumentens målsättning om att eleverna ska få kunskap om minoriteternas del i samhället idag. Den beskrivning som ges i läroböckerna i historia om invandringen och invandrarna är minimal. I de tidigare undersökningarna (bland annat SIL-undersökningen 1987) riktades kritik mot att invandringen bara perifert berördes och så är det fortfarande. De finska invandrarna nämns som grupp i de flesta läroböcker tillsammans med andra arbetskraftsinvandrare.

På dessa undersökta lärobokssidor har jag mött benämningarna sverigefinländare och finska i Sverige ett fåtal gånger, vilket har förvånat mig mycket. En sådan total osynlighet trodde jag inte var möjlig med den väldigt tydliga skrivning, anser jag, som det är i skolans styrdokument. Termen sverigefinländare förekommer inte en enda gång i materialet och när jag skriver det så markeras ordet även av skrivprogrammet, som ett icke-befintligt ord. Enligt skrivprogrammet eller snarare rättstavningsprogrammet så "finns" inte sverigefinländare och det stämmer åtminstone med resultatet i mitt undersökningsmaterial. I styrdokumenten nämns minoriteterna i en bisats och det överensstämmer också med resultatet, minoriteterna är inte mer än en bisats om ens det i läroböckerna.

I undersökningsmaterialet förekommer finska i Sverige i en av läroböckerna i svenska (7 rader), för övrigt är minoritetsgruppen osynlig och minoritetsspråket osynligt. Inte ens i faktarutan i *Svenska spår 2* används beteckningen sverigefinska eller finska i Sverige utan bara finska. Här ligger ett mycket stort framtida upplysningsarbete och väntar; det intressanta är vem detta åligger. Är det minoritetsgruppens uppgift eller Skolverkets, läroboksförfattarnas eller pedagogens uppgift eller någon annans? Eller är det så att vi ska se och acceptera att "Pekka" nu är svensk, han har nämligen försvunnit?

Svaret på den första frågeställningen är - när det gäller samiska - med viss tvekan ja (i vissa läroböcker) och för sverigefinska nej, finska i Sverige beskrivs inte i läroböckerna och därmed blir även svaret på fråga fyra negativt, det som står i styrdokumenten (kursplanerna i svenska och historia och i läroplanerna) och i minoritetspropositionen (Prop.1998/99:143) uppfylls inte när det gäller sverigefinska på de sidor jag undersökt. Eftersom läroböckerna inte uppfyller skrivningarna i styrdokumenten så läggs nu ansvaret i stället över på kommunen, vilket redan Skolverket markerade i rapporten om minoritetsgruppernas utbildningssituation (*Skolverket 2005*) och troligtvis sist och slutligen på undervisande pedagog i det enskilda klassrummet. I Skolverksrapport

konstaterades redan 2005 att kunskapen om minoriteterna i kommunerna och hos lärarna var dålig. Skolverket har redan skapat ett informationsmaterial om samiska, kommer liknande material att skapas om de andra officiella minoritetsspråken?

De undersökta läroböckerna klarar alltså inte av att *orientera om, ge kännedom om, tillägna eleverna ett brett och djupt kunnande om samt ge insikt om de nationella minoriteterna i Sverige* som det står i kursplanerna för svenska och historia. Ej heller ger de eleverna *kunskap om de nationella minoriteternas historia i Sverige och om dessa minoriteters kultur, språk och religion samt om deras del i samhället i dag* som det står i propositionen.

I presentationen av tidigare forskning (se till exempel Ajagán-Lester, Härenstam och Selander) framkom att de ansåg att den kunskap som finns i läroböckerna även var en bild av synen i samhället. Eftersom finska i Sverige och sverigefinländarna inte syns i läroböckerna så är det möjligen även så finska i Sverige och sverigefinländarna ska ses i det svenska samhället? Detta gäller även samer och samiska i stort.

Läroboksförfattaren hamnar kontinuerligt i valsituationer, han/hon har inte utrymme att ge en fullständig bild utan blir tvungen att välja av de fakta och förklaringar som finns och samtidigt välja bort annat. Dessutom anser forskarna att även till exempel tidigare läroböcker påverkar valet, liksom om det finns någon slags kanon eller dold kanon om vad som ska ingå i beskrivningen av till exempel samernas historia och Finlands historia från 1800-talets början. Olsson (1987, jämför även med SIL:s undersökning av samerna 1990) i SIL:s undersökning och även andra forskare har pekat på att beskrivningen av dessa 200 års finsk historia sedan åtminstone 1960-talet sett likadan ut. Finsk historia har varit fem krig och en titt över axeln för att se vad grannen i öster gör och anser. Denna historieskrivning går igen i mitt material, både vad gäller läroböckerna i historia liksom läroböckerna i svenska. Det är exempel på det Ajagán-Lester (2000) benämner intertextualitet, böckerna ser likadana ut ända ner på enstaka illustrationer, till exempel illustrationerna i anslutning till inbördeskriget i Finland och vinterkriget 1939-40 eller i fråga om urvalet av författare/konstnärer. Det är i huvudsak samma författare/konstnärer och verk som förekommer i dagens läroböcker: Linna och "Okänd soldat", Kalevala, Gallén-Kallela och olika Kalevalamotiv och Järnefelt och "svedjebrännarna". Finns andra alternativ och finns kanske dessa i Sverige i den sverigefinska

litteraturen och konsten? Variationen i fråga om finska författare är liten och frågan är hur aktuell är den? Den valda litteraturen beskriver inte alltid det liv som eleverna i grundskolan och gymnasiet lever.

I flera läroböcker i både svenska och historia nämns att Finland är tvåspråkigt och minoriteten finlandssvenskarna presenteras, även om den i någon bok beskrivs som ”besutten överklass”. Det som förvånar är dock att tvåspråkigheten i Sverige inte röner samma intresse och därmed ej heller de olika nationella minoritetsgrupperna i Sverige, bland annat samerna och sverigefinnarna. Är orsaken till detta att det är en svensk grupp det gäller? Bland annat Hadenius nämner i sin artikel att Finland är intressant för Sverige som jämförelsepunkt och tanken förs även fram av Karrimaa att intresset för inbördeskriget och vinterkriget är avhängigt av att svenskar deltog. Olsson lyfter även fram i SIL-undersökningen att det märks i läroböckerna att dessa skrivs av svenskar för svenskar men i styrdokumentet markeras att även andra historiebrevningar (bland annat minoriteternas) ska ingå i läroböckerna. Detta svenska perspektiv märks i läroböckerna.

Den bild av samerna, sverigefinländare, finländare och Finland som ges i läroböcker är viktig för eleverna (jämför till exempel det som Fors et al och Olsson i SIL 1987 skriver), kanske speciellt för den sverigefinska elevgruppen, eftersom man i dessa kan hitta goda förebilder eller också bilder/förebilder som leder till att man väljer bort eller döljer den samiska och sverigefinska delen av identiteten. Den bild av sverigefinländaren (”finländaren är lågutbildad, dör en våldsam död, använder droger och alkohol, skolkar från skolan och slåss men är sportig”) som framträder i läroböckerna i svenska är inte särskilt stödjande utan orsakar snarare ett förnekande av det finska eller sverigefinska. Bilden är inte lika negativ i historieböckerna, speciellt med den beskrivning som ges i anslutning till vinterkriget.

Tarkiainen skrev för 10 år sedan att: ”Dagens Finlandsbild är en alldeles annan än 1800-talets – en blandning av Mumindalen, högteknologi och naturskönhet, som inte fördystras av några hotfullt mörka moln vid den östra himmelsranden” (Tarkiainen 1996: 86). Vid en genomgång av mitt undersökningsmaterial så är jag tvungen att ge honom rätt till viss del. När det gäller bilden i läroböckerna så är bilden inte 1800-talsmässig men från 1960-talet och därmed 50 år gammal, vilken inte helt överensstämmer med dagens bild. Bilden av Finland och samer i de undersökta läroböckerna är tyvärr traditionell och stereotyp.

En lärobok som kombineras med andra medier (internet, tidningar, informationsmaterial som den om samerna) samt en medveten och välinformerad pedagog skulle kunna förmedla en mer nyanserad bild och säkert minska okunskapen om samer, sverigefinnar och Finland hos eleverna, en okunskap som dessutom fortfarande verkar finnas hos många svenskar (och även läroboksförfattare?) enligt Tammenoksa och Rosengren. Okunskapen borde dock inte förorsaka felaktigheter i läroböcker utan sakuppgifterna borde vara korrekta, därför borde faktarutan i *Svenska spår 2* revideras så att den stämmer med den svenska verkligheten eller också kan man problematisera genom att låta eleverna undersöka om den beskrivning som ges stämmer in på förhållandena på elevernas hemorter. Likaså bör väl en revidering ske när det gäller finskans officiella ställning, nu när finska har fått status som nationellt minoritetsspråk så att framtidens elever får en mer nyanserad och korrekt bild av samiska och finska i Sverige samt om samer och sverigefinländarna. Ge de nationella minoriteterna möjlighet att synas i läroböckerna och klassrummen, att få dem att finnas till!

LITTERATUR

Undersökningsmaterial

- Ahlenius & Leibig, 2004a: *Svenska spår 1*. Stockholm: Bonnier
- Ahlenius & Leibig, 2004b: *Svenska spår 2*. Stockholm: Bonnier
- Ahlenius & Leibig, 2004c: *Sidospår Samtida noveller* . Stockholm: Bonnier
- Almgren, B., Tallerud, B., Thorbjörnsson, H. & Tillman, H. 2005a: *Historia SO Direkt Ämnesbok*. Stockholm: Bonnier
- Almgren, B., Tallerud, B., Thorbjörnsson, H. & Tillman, H. 2005b: *Historia SO Direkt 3*. Stockholm: Bonnier
- Almgren, H., Löwgren, A. & Bergström, B. 2002: *Alla tiders historia. Maxi*. Malmö: Gleerups
- Berglund 2001a: *Ess i svenska Essens 7*. Stockholm: Natur & Kultur
- Berglund 2001b: *Ess i svenska Essens 8*. Stockholm: Natur & Kultur
- Berglund 2001c: *Ess i svenska Studiebok 8*. . Stockholm: Natur & Kultur
- Danielsson & Siljeholm 2003: *Svenska i tiden Lärobok B Grön*. Stockholm: Natur och Kultur
- Ekengren & Lorentzson Ekengren 2002a. *Ekengrens svenska A. Textbok Antologi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Ekengren & Lorentzson Ekengren 2002b. *Ekengrens svenska A & B. Språkbok*. Stockholm: Natur och kultur
- Ekengren & Lorentzson Ekengren 2002c. *Ekengrens svenska C. Språkbok*. Stockholm: Natur och kultur
- Erlandsson - Svevar & Thorbjörnsson, 2003a. *Plus Grundbok 1*. Stockholm: Bonnier
- Erlandsson - Svevar & Thorbjörnsson, 2003b. *Plus Grundbok 2*. Stockholm: Bonnier

- Erlandsson - Svevar & Thorbjörnsson, 2003c. *Plus Studiebok 1*. Stockholm: Bonnier
- Erlandsson - Svevar & Thorbjörnsson, 2003d. *Plus Studiebok 2*. Stockholm: Bonnier
- Erlandsson - Svevar & Thorbjörnsson, 2003e. *Plus: Antologi 1*. Stockholm: Bonnier
- Erlandsson - Svevar & Thorbjörnsson, 2003f. *Plus Antologi 2*. Stockholm: Bonnier
- Hildingsson, K & Hildingsson, L. 2003a: *Levande historia. SOL 3000*. Elevbok 7-9. Stockholm: Natur och Kultur
- Hildingsson, K & Hildingsson, L. 2003b: *Levande historia. SOL 3000*. Elevbok 9. Stockholm: Natur och Kultur
- Johansson, Kretz, Kruuse af Verchou, Marainen & Staf 2003. *Källan. Svenska för gymnasieskolan, kurs A och B*. Stockholm: Bonnier
- Kihlström Hägg & Olsson Duit, 2004. *Men Hallå! Texter att tycka om*. Stockholm: Bonnier
- Körner, G. & Lagheim, L. 2002: *Historia Puls. Grundbok*. Stockholm: Natur och Kultur
- Ljung, Meyer, Lundén & Bergsten, 2001a. *Arena Antologi 1*. Stockholm: Natur & Kultur
- Ljung, Meyer, Lundén & Bergsten, 2001b. *Arena Antologi 2*. Stockholm: Natur & Kultur
- Ljung, Meyer, Lundén & Bergsten, 2001c. *Arena Språkarbetsbok 1*. Stockholm: Natur & Kultur
- Nilsson, E., Olofsson, H. & Uppström, R. 2003a: *Gleerups Historia Punkt SO Grundbok 3*. Malmö: Gleerups
- Nilsson, E., Olofsson, H. & Uppström, R. 2003b: *Gleerups Historia Punkt SO Fördjupning & Metod 3*. Malmö: Gleerups
- Nyström, H. & Nyström, Ö. 2001 : *Perspektiv på historia A*. Malmö: Gleerups

Litteratur och elektroniska källor

- Ajagán-Lester, L. 2000: *"De andra": afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Studies in Educational Sciences 31. Stockholm: HLS.
- Andersson, B. 1993: *"Bilder av samer" Svenska läroböckers beskrivningar av samer 1842-1992*. Uppsala: Uppsala universitet, Historiska institutionen.
- Finlandsbilden i nordiska läroböcker: nordisk konferens*, Hanaholmens kulturcentrum
Esbo, Finland, 25-27 november 1988. 1988. Helsingfors: Pohjola – Norden.
- Fors, T., Broo, M. & Store, C-G. 1979: *Rapport om Finlandsbilden i svensk grundskola och dess läromedel*. Västerås: Finlandssvenskarnas riksförbund i Sverige.
- Hadenius, S. 1989: Finlandsbilden i Svenska massmedier. I: *Finland- Sverige. DEIFO-rapport 12*. Stockholm: Delegationen för invandrarforskning. S. 93-102.
- Härenstam, K. 2000: *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Granqvist-Nutti, K. 1993: *Samerna i svenska läromedel 1865-1971) Rapport nr 25*. Umeå: Umeå universitet, Centrum för arktisk forskning.
- Jo 04.015. 2004: *Samer – ett ursprungsfolk i Sverige*. Stockholm, Jordbruksdepartementet.
- Johansson, M. 1988: Den omöjliga läroboken. I: *Skolböcker 3 Den (o)möjliga läroboken*.
Rapport från läromedelsöversynen. Ds 1988:24. Stockholm: Utbildningsdepartementet s.7-38.
- Kankkunen, J. 1988: Finlandsbilden i svenska, norska och danska läroböcker i geografi. I: *Finlandsbilden i nordiska läroböcker: nordisk konferens*, Hanaholmens kulturcentrum

- Esbo, Finland, 25-27 november 1988. 1988. Helsingfors: Pohjola – Norden. S.91-97.
- Karrimaa, A. 1988: Finlandsbilden i de nordiska ländernas läroböcker i historia och samhällskunskap. I: *Finlandsbilden i nordiska läroböcker: nordisk konferens*, Hanaholmens kulturcentrum Esbo, Finland, 25-27 november 1988. 1988. Helsingfors: Pohjola – Norden. S.39-50.
- Lindskog, G.H. 2005: *Vid svenskhetens nordliga utposter. Om bilden av samerna i svensk barn- och ungdomslitteratur under 1900-talet*. Lund: BTJ förlag.
- Läromedelsförfattarnas förening. 1991: *Lärobok om läroböcker*. Stockholm: Läromedelsförfattarnas förening.
- Olsson, L. 1988: Historia, geografi och samhällskunskap i läroböckerna. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken. Rapport från läromedelsöversynen. Ds 1988:24*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. S.197-240.
- Oscarsson, E-A. 2000: Skildringen av samerna under 1900-talet. I: Brändström, K-A. (red.) *Bilden av det samiska: samerna och det samiska i skönlitteratur, forskning och debatt*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet. S. 117-130.
- Paasi, A. 1996: *Territories, boundaries and consciousness. The changing geographies of the Finnish-Russian border*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Palmberg, M. 1999: Afrika och skolböckernas kultursyn. I: Berg, M. & Trépagny, V. (red.) *I andra länder - historiska perspektiv på svensk förmedling av det främmande: en antologi*. Lund: Historiska media. S. 163-182.
- Prop.1998/99:143. 1999: *Nationella minoriteter i Sverige*.
- Rosengren, A. 1989: Vi föreställde oss att vi skulle bli mottagna med öppna armar. I: *Finland- Sverige. DEIFO-rapport 12*. Stockholm: Delegationen för invandrarforskning. S.85-92.
- Selander, S. 1988a: *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Selander, S. 1988b: Skolbokskunskap och pedagogisk textanalys. I: *Skolböcker 3 Den (o)möjliga läroboken. Rapport från läromedelsöversynen. Ds 1988:24*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. S.95-109.
- SIL 1987: *Finlandsbilden i svenska läromedel. Rapport 1987:4*. Stockholm: Statens institut för läromedel.
- SIL 1990. *Samerna i svenska läromedel. Rapport 1990:2*. Stockholm: Statens institut för läromedel.
- Skolverket. 2005: *De nationella minoriteternas utbildningssituation. Rapport 272*. Stockholm: Skolverket.
- Tammenoksa, E. 1989: En personlig syn på Finlands- resp. Sverigebilden. I: *Finland-Sverige. DEIFO-rapport 12*. Stockholm: Delegationen för invandrarforskning. S. 27-36.
- Tarkiainen, K.1996: Svenska Finlandsuppfattningar under tvåhundra år. I: Suominen, T. & Björnsson, A. (red.) *Det hotade landet och det skyddade. Sverige och Finland från 1500-talet till våra dagar. Historiska och säkerhetspolitiska betraktelser*. Stockholm: Atlantis. S. 67-86
- Thomasson, L. 2000: Med samernas egna röster. I: Brändström, K-A. (red.) *Bilden av det samiska: samerna och det samiska i skönlitteratur, forskning och debatt*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet. S. 28-39.
- Thorsson, S. 1988: Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I: *Skolböcker 3 Den (o)möjliga läroboken. Rapport från läromedelsöversynen. Ds 1988:24*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. S.111-179.
- Ågren, Marja 2002: Vad sägs om finskhet? Stereotypa skildringar av finnar i Sverige. I: Berg, M., Reinvelt, R. & Ytrehus, L.A. (red.) *Etnisk komplexitet: nordliga länder – kulturvetenskapliga perspektiv*. S.122-142

Elektroniska källor

Karlsson, T. 2004: *Exotiska renskötare och trolltrummans magi. Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterande ämnena*. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet. [www.regeringen](http://www.regeringen.se). (Hämtad 20061018)

Skolverket *Kursplan Samhällsorienterande ämnen grundskolan* (inrättad 2000-07)

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3> (hämtad 2005-12-06)

Skolverket *Kursplan historia grundskolan* (inrättad 2000-07)

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=24&skolform=11&sprak=sv&id=3> (hämtad 2006-01-02)

Skolverket *Kursplan historia gymnasiet* (inrättad 2000-07)

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=8&skolform=21&sprak=sv&id=3> (hämtad 2005-12-06)

Skolverket. 1994. *Lpo 94 Kursplan Svenska*. <http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3> (Hämtad 2005-08-24)

Skolverket. 1994. *Lpf 94 Kursplan Svenska*.

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=8&skolform=21&sprak=sv&id=S> (Hämtad 2005-08-29)

Skolverket. 1994: *Lpo 94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=101> (hämtad: 2005-08-25)

Skolverket. 1994: *Lpf 94 Läroplan för det frivilliga skolväsendet*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=101> (hämtad 2005-08-25)

SOU 2005:40. 2005: *Rätten till mitt språk – Förstärkt minoritetsskydd*.

SOU 2006:19. 2006. *Att återta mitt språk – åtgärder för att stärka det samiska språket*.

Goda vägar till språklig integrering av minoritets elever i ett jämförande europeiskt perspektiv

– beskrivning av EU-projektet *LinguaINCLUSION*

Tore Otterup

Bakgrund

De senaste decennierna har inneburit stora förändringar av befolkningsammansättningarna i de flesta europeiska länder, på grund av omfattande invandring orsakad av oroligheter i olika delar av världen liksom ojämlika levnadsförhållanden, men också den större rörlighet över jordklotet som globaliseringen inneburit. Inte minst gör sig dessa demografiska förändringar påmind i skolan, där ett stort antal elever ska utveckla kunskaper i det som är majoritetens språk, ett andraspråk, och dessutom ska inhämta olika ämneskunskaper med hjälp av det språk de just är i färd med att lära in.

I Europas alla länder ser invandringen olika ut av många skäl. Några länder har kommit att bli transitländer, till vilka invandrare kommer under en begränsad tidsperiod med avsikten att ta sig vidare till ett annat land i Europa, där de tänker sig att slå ner sina bopålar mer beständigt. Andra länder tar emot invandrare som har för avsikt att stanna där, att skaffa sig arbete och leva och verka i landet tillsammans med sin familj. Detta innebär också att det är mycket olika hur Europas länder har tagit sig an uppgiften att utveckla invandrades språkkunskaper och att ta emot elever med utländsk bakgrund och annat modersmål än majoritetsspråket i ländernas skolor och denna uppgift har de dessutom haft olika lång tid på sig att finna lösningar på.

Med detta som bakgrund söktes medel från Europakommissionen för ett utvecklingsprojekt, LinguaINCLUSION, som avsågs att gemensamt drivas i fem europeiska länder och med ytterligare två associerade partnerländer som observerande deltagare. Projektet accepterades och tilldelades medel inom programmet Solidarity and the Management of Migration Flows, av fonden The European Fund for the Integration of Third-Country Nationals under hösten 2009 med projektstart den 31. december 2009.

Syftet med projektet LinguaINCLUSION

Erfarenheterna av att undervisa elever med utländsk bakgrund, att utveckla elevernas kunskaper i andraspråket och att med hjälp av detta bedriva ämnesundervisning för de aktuella eleverna är generellt sett ganska dåliga i alla länder. Flerspråkiga elever är i statistiken överrepresenterade bland dem som inte når upp till målen i skolans olika ämnen. Samtidigt finns det forskning, internationell såväl som nationell, som visar på olika viktiga förutsättningar för att andraspråkselever ska få möjligheter att lyckas i skolan. Likaså bedrivs på olika ställen utvecklingsverksamhet för att hitta framgångsrika vägar till språk- såväl som kunskapsutveckling på andraspråket. Dessa förhållningssätt och metoder har dock i olika grad implementerats – eller inte implementerats – i de europeiska länderna.

Syftet med projektet är därför att med utgångspunkt i gjorda erfarenheter och med hjälp av befintliga teoretiska kunskaper finna europeiska modeller och goda praktiker för språklig integration av elever med utländsk bakgrund i yngre åldrar.

Projektets deltagare

EU-projektet, LinguaINCLUSION koordineras av EURAC (the European Academy of Bozen/Bolzano) i Sydtyrolen, Italien. Projektledaren, Sabine Wilmes, arbetar där vid Institutet för specialiserad kommunikation och flerspråkighet. Fem länder samarbetar inom projektet och ytterligare två länder deltar som observerande partner. Vilka länderna och de involverade institutionerna är framgår av nedanstående tabell.

Tabell 1. Deltagande länder och institutioner.

Land	Institution
Bulgarien	Center of Immigration and Integration, Sofia (associerad)
Italien/Sydtyrolen	EURAC (the European Academy of Bozen/Bolzano, Institute for Specialized Communication and Multilingualism)
Litauen	Center of Ethnic Studies, Vilnius (associerad)
Sverige	Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk
Tyskland	Universität Hamburg, Institut für Germanistik Initiativgruppe e.V. München (associerad)
Ungern	Westungarische Universität, Győr
Österrike	Pädagogische Hochschule, Wien Pädagogische Hochschule, Kärnten

Projektets genomförande

Projektet har pågått under tre terminer och har genomförts i fyra olika stadier, vilka delvis överlappar varandra. Tre ordinarie möten med workshops har varit inplanerade under projekttiden, då deltagarna har träffats under ett par dagar för gemensam planering och/eller utvärdering och uppföljning av projektarbetet, ett möte i Bozen/Bolzano vid projektstarten i månadsskiftet januari/februari 2010, ett i månadsskiftet maj/juni 2010 för planering av bl.a. utbildningsinnehåll samt ett avslutande möte i Wien juni 2011 för utvärdering och uppföljning. Mellan mötena har projektdeltagarna arbetat på sina hemmainstitutioner med att

genomföra det som bestämts under de gemensamma träffarna. Projektet har också haft en gemensam plattform för digital kommunikation samt en projekthemsida:

(<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Projects/ProjectDetails.html?pmode=1&textId=1182&pid=7690>).

Första steget, vårterminen 2010

I projektets inledande skede var avsikten att projektdeltagarna från de deltagande länderna skulle identifiera, analysera och jämföra de olika förutsättningar som ländernas utbildningssystem möjliggör, liksom olika organisationsformer och metoder för att undervisa i och på andraspråket.

De jämförelser som har gjorts mellan de deltagande länderna och regionerna vad gäller de ovan nämnda aspekterna visar på stora brister och varierande angreppssätt. I flera av de deltagande länderna erbjuds ingen särskild andraspråksundervisning i majoritetsspråket och lärarutbildningen i dessa länder erbjuder inte heller kunskaper i exempelvis andraspråksutveckling, flerspråkig utveckling, språk- och ämnesutveckling etc. I Tyskland liksom också i Österrike organiseras undervisning för minoritets elever liksom också lärarutbildningen på olika sätt i de olika förbundsstaterna. Bland annat detta pekar på nödvändigheten av att universitet och lärarhögskolor tar ett större ansvar för att kunskaper om andraspråks elevers förutsättningar förmedlas till de blivande lärarna (Wilmes & Prestin 2011). Lika viktigt är det att fortbildning för verksamma lärare erbjuds så att de får erforderliga kunskaper som direkt kan omsättas i det dagliga arbetet. Utbildning behövs särskilt inom områden som andraspråksutveckling och flerspråkighetsutveckling, användning av tillförlitliga språkliga diagnostiska material som syftar till språkutveckling, språktypologi och därtill kopplad felanalys, språkutvecklande arbetssätt i klassrummet och interkulturell ämnesundervisning. För alla de länder som deltar i projektet gäller att behovet av sådan undervisning för alla lärare och blivande lärare är stort och att denna undervisning måste implementeras systematiskt för att flerspråkiga elever på ett bättre sätt ska kunna inkluderas i europeiska klassrum.

Baserat på denna samlade information och erfarenheter inom nätverket, liksom på forskning och teoretisk kunskap har projektdeltagarna därför inom projektarbetet identifierat viktiga faktorer som ska leda till gynnsam språklig

integrering av invandrarelever i yngre åldrar och har också utarbetat en manual för fortbildning av ett antal lärare i varje deltagande land. Innehållet i denna beskrivs mer utförligt under avsnitt 4.

Andra steget – vårterminen 2010

Under vårterminen 2010 har tio lärare rekryterats i varje partnerland för deltagande i den inom projektet framtagna fortbildningen, sammanlagt 50 lärare. För att komma ifråga för fortbildning skulle lärarna vara unga eller oerfarna när det gäller att undervisa elever med utländsk bakgrund. I Sverige innebär det i praktiken att de inte skulle ha någon särskild utbildning i svenska som andraspråk. Dessutom skulle lärarna under höstterminen 2010 undervisa i årskurs 3, en årskurs som valts ut eftersom eleverna i denna ålder också påbörjat sin skriftspråkliga utveckling. Under fortbildningen har lärarna gjorts bekanta med de andraspråksinlärningsmetoder och förhållningssätt som identifierats i den gemensamma fortbildningsmanualen.

I Göteborg har de tio lärarna rekryterats huvudsakligen från skolor och rektorsområden i de nordöstra förortererna, där andelen elever med utländsk bakgrund är hög. Tre lärare kommer dock från ett centralt beläget rektorsområde, där det inte finns så många flerspråkiga elever i varje klass. Det har gått relativt trögt att få tag på intresserade lärare, eftersom många lärare på lägre stadier är engagerade i flera olika fortbildningsprojekt, som ”8Läraryftet”, särskilda satsningar på läs- och skrivfortbildning etc. Däremot har skolledningarna varit positiva till fortbildningen inom projektet eftersom den varit kostnadsfri för skolan. De tio lärare som slutligen deltog i projektet under hösten 2010 var samtliga mycket entusiastiska och såg fram emot att tillägna sig mycket användbar kunskap i fortbildningen och den efterföljande handledningen.

⁸ Läraryftet är en särskild fortbildningsatsning som den svenska regeringen genomför genom Skolverkets försorg. Fortbildningen kan innebära att lärare fördjupar kunskaperna i ett ämne de redan läst, alternativt skaffar behörighet i ett ämne som de undervisar i, men inte har bedrivit akademiska studier i.

Tredje steget – höstterminen 2010

I projektets tredje stadium, höstterminen 2010, har de tio lärarna i varje land genomgått den fortbildning vars innehåll planerades under projektmötet i Hamburg i månadsskiftet maj/juni 2010 och därefter. Fortbildningen har ägt rum under två dagar i början av höstterminen. Avsikten var att lärarna därefter skulle implementera de nyvunna kunskaperna och förhållningssätten i sina egna klasser, så att sammanlagt ungefär 250 elever i de involverade länderna skulle komma till åtnjutande av dem. Under höstterminen 2010 fick lärarna också stöttning i form av handledande besök av lärare från de undervisande institutionerna liksom också tid för reflektion över undervisningssituationerna.

I projektets inledningsskede var avsikten att de deltagande flerspråkiga elevernas språkfärdigheter i andraspråket skulle testas i början av höstterminen liksom också i slutet, för att avgöra om någon språkutveckling kommit till stånd. Detta moment förändrades dock under projektarbetets gång av flera skäl. Det är svårt, på gränsen till omöjligt, att hitta ett bra språkfärdighetstest som kan användas på olika språk och vars resultat kan jämföras. Den korta implementeringsperioden, en termin, gör att man inte kan säga att eventuell språkutveckling hos eleverna beror på den fortbildning lärarna fått. Under ett halvår i skolan sker förmodligen en viss språkutveckling hos varje elev och hur kan det avgöras vad som är ”naturlig” språkutveckling och sådan som beror på att lärarna fått mer kunskaper och insikter? Istället beslöt projektdeltagarna att under terminen samla in vissa texter från projekteleverna i enlighet med portfoliomodellen, för att analysera och beskriva deras språk och språkliga utveckling.

En enkätundersökning om syn på språkinläring och språkinlärningsmetoder, bland de lärare som deltog i fortbildningen, har också genomförts under fortbildningsdagarna och likaså har eleverna fått fylla i en enkät med bakgrundsfakta om språkkunskaper, språkanvändning etcetera, och om deras syn på språkinläring.

De tio lärare som ingått i projektet i Göteborg hade en majoritet av elever med utländsk bakgrund i sina klasser, med undantag för de tre lärare som undervisade i innerstadsklasser. Där utgjorde de flerspråkiga eleverna en minoritet. Sammanlagt tog dock drygt 100 elever med utländsk bakgrund del av den undervisning som de fortbildade lärarna i Göteborg kom att erbjuda i klassrummen. Det är dubbelt så många som ursprungligen var planerat i

projektet och beror på den stora andel flerspråkiga elever som fanns i varje enskild klass i de involverade förortsskolorna i Göteborg.

Fjärde steget – vårterminen 2011

Inom det fjärde och avslutande stadiet har projektmedlemmarna analyserat och använt de resultat och erfarenheter som erhållits under projektets tidigare stadier. Manualen för lärarfortbildning har anpassats i enlighet med detta och dessutom har generella kriterier för en framgångsrik andraspråksundervisning genererats och förts in i manualen. En engelsk version av manualen har tryckts upp med avsikt att spridas i alla EU:s medlemsstater. Den kommer också att finnas tillgänglig online på andra EU-språk.

Avslutande kommentar

I skrivande stund är projektet genomfört och avslutat. Lärarfortbildningens innehåll planerades och förbereddes utifrån det gemensamma underlag som togs fram vid projektmötet i Hamburg våren 2010. Där fanns en relativt stor konsensus om vad en sådan fortbildning bör innehålla och i varje land har föreläsningar och lektioner förberetts och genomförts om detta med ett passande material och på det egna språket. Eftersom Sverige sedan länge (1987) har lärarutbildning i svenska som andraspråk har det funnits ett rikligt undervisningsmaterial att utgå från, vilket för vår del har underlättat arbetet.

Under höstterminen 2010 hade alltså femtio lärare i Italien, Österrike, Ungern, Tyskland och Sverige fortbildats, tio i varje enskilt land, i ämnet andraspråksutveckling och om metoder och förhållningssätt i klassrummet som gynnar andraspråksutveckling utifrån den manual som gemensamt har tagits fram (Wilmes, Plathner & Atanasoska 2011). Närmare bestämt innehåller manualen avsnitt som behandlar flerspråkighet och förhållningssätt till flerspråkighet, utveckling av förstaspråk, andraspråk och främmande språk, språkliga basfärdigheter och språkhandlingar, språkfärdighet, språktypologi, språkets inlärningsnivåer, klassrumsinteraktion som gynnar språkutveckling, metoder för språkundervisning och språkinläring samt inkluderande undervisning för alla elever.

Denna fortbildning om andraspråksutveckling kan tyckas vara en droppe i havet och som en blygsam start för något som borde vara ett gemensamt, angeläget och mycket större projekt i Europa, nämligen att i alla europeiska klassrum kunna erbjuda en undervisning som tillvaratar och gynnar alla elevers språkliga resurser och som dessutom leder till en effektiv andraspråksutveckling.

LITTERATUR

Wilmes, Sabine & Prestin, Maïke (eds.) (2011). *Second Language Teaching – An Appraisal of European Countries and Regions*. Bozen/Bolzano: EURAC.

<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications>

Wilmes, Sabine, Plathner, Franziska & Atanasoska, Tatjana (eds.) (2011).

Andraspråksundervisning i flerspråkiga klasser – en handbok för grundskollärare. Bozen/Bolzano: EURAC.

<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Documents/Publicationen/LinguaINCLUSION/Swedish%20Version%20page%20303%20-%20436.pdf>

TOBANO-nettverket – status 2012

Ragnar Arntzen og Arnstein Hjelde

Dette er den første artikkelsamlinga i TOBANO-regi, og på mange måtar representerer dette ein milepæl i arbeidet til dette nettverket. Så langt har aktivitetane vore innoverretta ved at det har vorte arrangert ein workshop og ulike faglege aktivitetar og møte internt i nettverket. Gjennom denne publikasjonen er det også muleg å informere omverda om nokre av dei aktivitetane som vi driv med og dei erfaringane og refleksjonane som vi har.

TOBANO står for *To- og fleirspråklege barn i Norden*, og tanken om eit slikt nettverk vaks fram for nokre år sidan da vi vart involvert i eit prosjekt der vi skulle følgje språkutviklinga til ei gruppe fleirspråklege barn (sjå s 27ff.). Vi har begge på ulike måtar arbeidd med fleirspråklegheit, men ingen av oss hadde tidlegare arbeidd med dette i høve til så unge barn. For oss var dette på mange måtar eit nytt fagområde som vi i starten opplevde som uoversiktleg, ikkje minst fordi ein her balanserer på grensa mellom lingvistik og pedagogikk, og mellom praksisfeltet og forskingsfeltet. Vi såg at det er mange lærarar i barnehagar og skolar, og mange forskarar i høgskolar og universitet som har store kunnskapar og lang erfaring frå arbeidet med fleirspråklege barn, og slike fagfolk finn vi ikkje berre i vårt eige land. TOBANO skulle bli ein nordisk arena der vi kunne møtast og utveksle erfaringar og drøfte pedagogiske, faglege og metodiske spørsmål på tvers av profesjons- og landegrenser.

På nyåret 2009 tok vi derfor initiativ til å etablere eit nordisk nettverk, og Nordplus såg da ut til å vere ei relevant kjelde for økonomisk støtte. Her var det fleire ulike program, men særleg det horisontale programmet samsvarte i stor grad med tankane vi hadde om korleis eit slikt nordisk nettverk burde vere. Innafor dette horisontale programmet er kravet at utdanningsinstitusjonar på ulike nivå skal delta, og at desse samarbeidspartnarane må kome frå minst tre nordiske land. Den første utfordringa var å rekruttere medlemmer inn i nettverket, og her vart Språkforskningsinstituttet i Stockholm ein svært sentral samarbeidspartnar.

Workshop i Halden 2010

Den første prosjektperioden som vi fekk pengar til, gjekk frå hausten 2009 og ut året 2010. Når vi skulle etablere et slikt nettverk, meinte vi også at det var viktig at folk kunne møte kvarandre slik at medlemmene kunne kome i direkte kontakt med kvarandre, og derfor var ein av hovudaktivitetane i denne perioden å arrangere ein workshop for medlemmene. Dette arrangementet vart lagt til Fredriksten festning i Halden i perioden 15.-18. mars 2010. Dei fleste som hadde sagt seg interessert i å gå inn i nettverket, hadde også mulegheit til å ta turen til Halden, og så godt som alle desse hadde også foredrag.

Det «horisontale» på denne workshopen var svært tydeleg. Barnehagen og grunnskolen var representert med lærarar frå Fredrikstad og Stockholm. Samstundes var norske og svenske høgskolar og universitet godt representerte med både forskarar, lærarutdannarar og ph.d.-studentar. Slik sett vart denne workshopen ein plass der fagfolk frå praksisfeltet og forskarar kunne møtast. Derimot var ikkje det nordiske perspektivet så tydeleg som vi gjerne skulle ha sett sidan medlemmene frå Danmark og Finland måtte melde forfall.

Aktivitetar i nettverket etter workshopen

I tida etter denne workshopen har det også vore aktivitet i TOBANO-nettverket, noko vi er svært glade for. Fleire av dei faglege kontaktane som vart etablerte på den første workshopen, har vorte vidareutvikla slik at vi no må kunne seie at TOBANO tek til å fungere som eit nordisk nettverk. Vi skal ikkje gå inn på alle desse ulike aktivitetane her, men vi vil gjerne nemne nokre av dei og også seie litt om den meir langsiktige effekten nokre av dei kan ha.

Auka kontakt mellom Høgskolen i Østfold og Göteborgs universitet
I mai 2010 var vi to frå Høgskolen i Østfold inviterte til Göteborg for å møte fagmiljøet der og også drøfta vidare utvikling av nettverket. Eit halvår seinare deltok nettverksmedlemmer frå Göteborg på eit møte som Høgskolen i Østfold arrangerte saman med to andre høgskolar rundt Oslofjorden. Bakgrunnen for dette møtet var at dei tre norske institusjonane hadde eit ønske om å auke samarbeidet innan andrespråksfeltet, og her var innspela frå det svenske fagfagmiljøet svært nyttige, og vi håper at vi på ulike måtar vil klare å oppretthalde dette samarbeidet over grensa. For små fagmiljø som vårt er

drahjelp frå større institusjonar svært viktige.

Etablering av kontakt mellom Østfold og Stockholm

Alt i 2009 vart den første kontakten mellom fagmiljøa i Østfold og Stockholm etablert gjennom eit planleggingsmøte i Stockholm, og dette vart det første av fleire møte. I desember 2010 reiste vi saman med tre lærarar og to førskolepedagogar frå Fredrikstad kommune til Stockholm, der vi særleg ville sjå nærare på kva sjangerpedagogikk er og også korleis dei bruker denne arbeidsmåten i fleirspråklege klasserom. Vi besøkte da både Språkforskningsinstituttet og to institusjonar i Rinkeby, Knutbyskolan og Ovanbygränd förskola. Eit viktig mål her vil vere å etablere eit nærare samarbeid mellom barnehagar og skolar i Østfold og Stockholm.

Utviding av nettverket med fleire medlemmer frå Finland og Danmark

Etter workshopen ønskte vi å rekruttere fleire finske medlemmer. Derfor møtte vi finske representantar i Stockholm i desember 2010, og våren 2011 vart vi invitert til eit møte i foreninga for andrespråklærarar i Helsinki, der dei presenterte den australske arbeidsmetoden ”reading to learn”, som jo er i nært slektskap med sjangerpedagogikken. Den styrka kontakten som no er etablert i Finland er svært viktig for det faglege aspektet ved nettverket. I tillegg er den finske delen av nettverket no mindre sårbar, og dette er sjølvstøtt viktig for den framtidige faglege aktiviteten.

På same måten har vi arbeidd for å styrke den danske deltakinga i nettverket. Og særleg har vi utvikla eit nært samarbeid med fagfolk ved Århus universitet. I oktober 2011 var vi i Danmark og møtte desse, og dette møtet var svært fruktbart og det kan kome fleire interessante resultat ut av dette. Her skal vi berre nemne at denne kontakten på kort tid har resultert i to mulege forskingsprosjekt som det er søkt om støtte til.

Status i dag

I 2011 fekk vi igjen støtte frå Nordplus til å drive nettverket vidare, og vi i denne perioden vil vi leggje hovudvekta på tre aktivitetar.

- Arrangere ein ny konferanse/workshop for nettverket våren 2012. Planlegginga av dette arrangementet er godt i gang, og det vil bli arrangert i perioden 16.-20. april 2012.
- Publisering av ei artikkelsamling. Her er det ikkje så mykje anna å seie enn at det er dette du som lesar held i hendene no.
- Utvikling av mindre samarbeidsgrupper. Sjølv om vi no kan sjå konturane av fleire slike undergrupper, er dei framleis få og i liten grad organiserte. Og det er kanskje her vi må leggje ned mest arbeid i tida som kjem for å gjere TOBANO til eit aktivt og meningsfullt nettverk.

Vi meiner derfor at vi i dag har eit godt grunnlag for at TOBANO skal kunne bli ein levedyktig, aktiv og viktig arena for fagleg samarbeid over både landegrensar og profesjonsgrensar.

Samarbeidande institusjonar i TOBANO-nettverket

Høgskolen i Østfold (koordinerande institusjon)

Karlstads universitet

Gøteborgs universitet

Språkforskningsinstituttet i Stockholm

Senter for leseforskning, Universitetet i Stavanger

Uddannelsesforbundet, lærerne i dansk som andetsprog

The Association of Teachers of Finnish as a Second Language

Leie barnehage, Fredrikstad

Kjølberg skole, Fredrikstad

Knutbyskolan, Rinkeby

Helsingfors universitetet

Medlemsliste TOBANO, 2011 - 2013

Alstad, Gunhild, Høgskolen i Hedmark, stipendiat Humanistiske fag,

gunhild.alstad@hihm.no

Ansaldo, Kristina, lærer Rinkeby, kristina.ansaldo@stockholm.se

Arntzen, Ragnar, førstelektor Høgskolen i Østfold, ragnar.arntzen@hiof.no

Axelsson, Monica, docent Stockholms universitet, monica.axelsson@usos.su.se

Benkert, Susanne, konsulent Språkforskningsinstitutet Stockholm,

susanne.benkert@stockholm.se

Duek, Susanne, universitetsadjunkt Karlstads Universitetet,

susanne.duek@kau.se

Gjervan, Marit, seniorrådgiver NAFO, marit.gjervan@hioa.no

Hagberg-Persson, Barbro, universitetslektor Uppsala universitet,

barbro.hagberg@nordiska.uu.se

Hagedorn, Karen Thagaard, videnskabelig assistent Aarhus universitet,

norkth@hum.au.dk

Hjelde, Arnstein, førstelektor Høgskolen i Østfold, arnstein.hjelde@hiof.no

Håkansson, Gisela, professor Lund universitet, Gisela.Hakansson@ling.lu.se

Jørgensen, Henrik, lektor Aarhus universitet, norhj@hum.au.dk

Karlsen, Jannicke, stipendiat v/Institutt for spesialpedagogikk, UiO,

jannicke.karlsen@isp.uio.no

Karrebæk, Martha, lektor Universitetet i København, martha@hum.ku.dk

Kjelaas, Irmelin, høgskolelektor Høgskolen i Telemark, irmelin.kjelaas@hit.no,

Kultti, Anne, doktorgradsstudent Göteborgs universitet, anne.kultti@ped.gu.se

Kurhila, Salla, professor Helsingfors universitet, salla.kurhila@helsinki.fi

Ladegaard, Uffe, Læreruddannelsen i Jelling, ufla@ucl.dk

Lindholm, Anna, universitetsadjunkt Karlstad Universitetet,

anna.lindholm@kau.se

Lohse, Dorte, lærer Sortedamskolen (København) , dorte.lohse@gmail.com

Lykkenborg, Marta, stipendiat v/Institutt for spesialpedagogikk, UiO,

marta.lykkenborg@isp.uio.no

Marqvardsen, Beinta, lærer Kjølberg skole (spokus),

jibm@fredrikstad.kommune.no

Mehdipoor, Louise; førskolelærer Rinkeby, louise.mehdipoor@stockholm.se

Mujakic, Tamara, førskolelærer Leie barnehage (spokus),

tamu@fredrikstad.kommune.no

Nygren-Junkin, Lilian, universitetslektor Gøteborgs universitet,
lilian.nygren.junkin@svenska.gu.se

Olsen, Torild, stipendiat Universitetet i Agder, torild.m.olsen@uia.no

Otterup, Tore, universitetslektor Gøteborgs universitet,
tore.otterup@svenska.gu.se

Paulsen, Geda, lektor Åbo akademi, gpaulsen@abo.fi

Rapatti, Katriina, leder for org. Finsk som andrespråk, katriina.rapatti@vantaa.fi

Savijärvi, Marjo, universitetslektor Helsingfors universitet,
marjo.savijarvi@helsinki.fi

Sjøberg, Emelie, førskolelærer Bromma, St.h. emelie.sjoberg@stockholm.se

Solvang, Mariannne, styrerassistert Leie barnehage (spokus)
maso@fredrikstad.kommune.no (spokus)

Gladys Sturzrehm, styrer i prosjektbarnehage, gladys.lyle.sturzrehm@gmx.net

Sæderup, Dan, Formand i Dansk som andetsprog, dan.s@mail.dk

Wagner, Åse Kari, førsteamanuensis og leder v/Lesesenteret I Stavanger, aase-kari.h.wagner@uis.no

Wallin, Karin, språkpedagog Språkforskningsinstituttet Stockholm,
karin.e.wallin@stockholm.se

Wågström, Marianne, ped. leder Ovanbygrend förskola,
marianne.wagstrom@stockholm.se

Ylikiiskilä, Antti, lektor Høgskolan Dalarna, ylik@du.se

Forfatterne

Kristina Ansaldo, kristina.ansaldo@stockholm.se, är lågstadielärare och certifierad genrepedagog på Knutbyskolan, en låg- och mellanstadieskola i Rinkeby, Stockholm, som 2004 startade det s.k. Knutbyprojektet med målsättningen att införa en explicit undervisningsmodell inspirerad av den australiska genrepedagogiken i syfte att höja elevernas språk- och ämneskunskaper på skolan. Hon ingick i den pedagogiska utvecklingsgruppen som handledde övriga lärare i implementeringen av det genrepedagogiska arbetet på skolan. Hon har tillsammans med kollegor dokumenterat pedagogiken och knutbyprojektets organisation i *Många trådar in i ämnet, Stöd och stimulans 2009* och arbetar för närvarande som utvecklingslärare vid Språkforskningsinstitutet på Utbildningsförvaltningen i Stockholm.

Ragnar Arntzen, ragnar.arntzen@hiof.no, førstelektor i norsk ved Høgskolen i Østfold. Arntzen underviste voksne innvandrere og flyktninger i begynneropplæring i norsk på 1980-tallet, men har siden 1992 vært ansatt ved lærerutdanningen ved HiØ og bl.a. hatt etter- og videreutdanningskurs for pedagoger og lærere i norsk som andrespråk. Han har gitt ut flere lærebøker i norsk som andrespråk: *Norsk start 1-4*; lærebok i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, Cappelen Damm 2010, *Via vers*, hvordan lære norsk via barnekulturelle sjangrer, CNDP 2002; *Sirkel, flerkulturell lesebok for videregående opplæring*, Gyldendal 1990. I perioden 2008-2011 var han fagansvarlig for kompetanseutvikling og språkkartlegging i et kommunalt prosjekt retta mot flerspråklige barn i overgang barnehage til skole.

Susanne Benckert, susanne.benckert@stockholm.se, arbetar som språkutvecklare på språkforskningsinstitutet, Utbildningsförvaltningen i Stockholm och i stadsdelen Rinkeby-Kista. Hon har länge arbetet med flerspråkiga barn i förskolan med handledning och kompetensutveckling för

pedagoger i førskolan. Hon är en av författarna till ” Flerspråkighet i førskolan” ett referens- och metodmaterial som getts ut på Skolverket 2008.

Susanne Duek, susanne.duek@kau.se, arbetar som adjunkt i Svenska som andraspråk och doktorand i Pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Duek har, förutom lärarexamen med språklig inriktning, också en magisterexamen i Svenska som andraspråk . Tidigare har hon varit verksam i grundskolans senare år och inom SFI (svenskundervisning för invandrare, vuxenundervisning). Hon har också varit delaktig i diverse projekt, bl. a. med att skriva läromedel för nybörjarundervisning i svenska och i projektet BIGFOT vid Göteborgs universitet och är aktiv i CSL, Centrum för språk- och litteraturdidaktik, Karlstads universitet. Hennes avhandlingsprojekt handlar om litteracitet hos barn med flerspråkig bakgrund.

Arnstein Hjelde, arnstein.hjelde@hiof.no, er førstelektor i norsk ved Høgskolen i Østfold. Her underviser han lærararstudentar i språklege emne. Tidlegare har han m.a. vore tilsett i den vidaregåande skolen, ved Universitetet i Trondheim (NTNU) og University of Wisconsin. Han har i mange år forska på tospråklegheit, og særleg utviklinga til det norske språket i Amerika. Det meste av den vitenskaplege produksjonen hans har derfor vore knytt til dette emnet.

Beinta Marqvardsen, jibm@fredrikstad.kommune.no, er adjunkt og jobber på Kjølberg skole i Fredrikstad. Hun har formell kompetanse i norsk for småskolen vinklet mot flerspråklige utvikling, migrasjonspedagogikk og flere kurser i norsk som andrespråk ved UiO og UiB. Marqvardsen har lang erfaring med andrespråksopplæring på småskoletrinnet der hun bl.a. har publisert en kokebok med de flerspråklige barna. Hun har hatt tett samarbeid med NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), vært engasjert i spokus-prosjektet i Fredrikstad kommune (Språkfokus mot flerspråklige barn) og vært fagansvarlig for de minoritetsspråklige elevene på Kjølberg skole siden 2006.

Tamara Mujakic, tamu@fredrikstad.kommune.no, er utdannet som førskolelærer og jobber som pedagogisk leder på 3-6 årsavdeling på Leie barnehage i Fredrikstad kommune. I arbeidet her har hun særlig hatt fokus på språkstimulering og språkbobservasjon. Mujakic er født og oppvokst i Bosnia, og flyttet til Norge i 1993 der hun tok førskolelærerutdanning med Interkulturelle studier som fordypning. Hun har også videreutdanning i pedagogisk dokumentasjon og i Veiledning. Hun har sittet i styringsgruppa til

språkprosjektet SPOKUS (Språkfokus mot flerspråklige barn i Fredrikstad) i fire år. Mujakic har også erfaring fra arbeid som bosnisk morsmåslærer i norske barnehager.

Lilian Nygren-Junkin, lilian.nygren.junkin@svenska.gu.se, lektor i svenska och svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Har i Göteborg arbetat med lärarutbildning i svenska som andraspråk samt läs- och skrivutveckling i yngre åldrar och, före år 2000, i Toronto undervisat och fortbildat lärare i engelska som andraspråk samt varit modersmåslärare i svenska för elever i Torontos allmänna skolsystem med svensk familjeanknytning. Disputerade vid Torontos universitet 1997 inom "Bilingual Education and Multiculturalism". Har även hållit i kompetensutvecklingar för förskolepedagoger i flerspråkiga miljöer i Sverige samt deltagit i EU-projekt som fokuserat olika aspekter av flerspråkiga barns och elevers inläring och språkutveckling. Håller för närvarande på och skriver en bok om förstaspråkets roll i flerspråkig utveckling (Hallgren och Fallgrens förlag) som beräknas vara klar senare under 2012.

Tore Otterup, tore.otterup@svenska.gu.se, FD och universitetslektor i svenska som andraspråk vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Otterup har undervisat i lärarutbildningen och i andra kurser i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet sedan 1992. Doktorsavhandlingen handlar om identitetskonstruktion hos flerspråkiga ungdomar i ett multietniskt förortsområde i Göteborg. Har varit studierektor för lärarutbildningen i svenska och svenska som andraspråk och samordnare för masterprogrammet i svenska som andraspråk vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs Universitet. Har också deltagit i olika EU-projekt som berör mångkulturalitet, flerspråkighets- och andraspråksutveckling i Europa, som exempelvis projektet LinguaINCLUSION. Tore Otterup publicerar också vetenskapliga artiklar i olika böcker och tidskrifter.

Marianne Solvang, maso@fredrikstad.kommune.no, førskolelærerutdannet og pedagogisk leder på 0-2 års avdeling på Leie barnehage i Fredrikstad kommune. Hun har videreutdanning i Interkulturelle studier og har de siste år sittet i styringsgruppa til språkprosjektet SPOKUS (språkfokus mot flerspråklige barn i Fredrikstad).

Antti Ylikiiskilä, ylik@du.se, fil. dr. och lektor i svenska vid Högskolan Dalarna. Han disputerade 2001 på en avhandling (Tvåspråkiga skolbarns verbanvändning i svenska) om enspråkiga och tvåspråkiga skolbarns språkutveckling och språkanvändning. Efter disputation har forskningen inriktats på barns språkutveckling och berättande och sedan 2004 mot läroboksanalys ur ett genus- och etnicitets-/minoritetsperspektiv.