

Boken kan beställas från:
Språkforskningsinstitutet i Rinkeby
Box 5028
163 05 Spånga
tel. 08 – 795 34 50
fax 08 – 795 34 55
www.rinkeby-multiling.stockholm.se

© Författarna och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby 2006
Omslag och layout: Ellen Bijvoet & Linda Leib
Foto: Ann Eriksson & Martin Naucclér
Tryck: Repro Print AB Stockholm

ISBN: 91-973640-3-7

innehåll

- 5 **Förord**
Piotr Koscielniak
- 7 **Inledning**
Ellen Bijvoet
- 17 **En lantis i förorten**
Johanna Karlsson
- 37 **Vems perspektiv?**
Fabrice David
- 59 **Att undervisa förstagenerationens svenskar
– glädjeämnen och svårigheter**
Saima Glogic
- 81 **Hur många språk har blodet?**
Sergio Elgue
- 96 **Mångfald i skolan? – ja tack!**
Charlotte Elf
- 116 **Misstag – omtag – nytag**
Erica Casetta
- 127 **P.S. Små saker kan göra under...**
Ellen Bijvoet

132	Litteratur
135	Presentation av författarna
139	bilaga 1 <i>kursplan "Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling"</i>

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

piotr koscielniak

förord

Språkforskningsinstitutet i Rinkeby grundades 1997. Institutets främsta uppgift är att bedriva forskning inom tvåspråkighetsområdet samt att föra forskningsresultaten vidare – bl.a. på konferenser, seminarier och kurser – till förskollärare, lärare och andra som arbetar med flerspråkiga barn och vuxna. Mötet med dessa människor är ett bra tillfälle att utbyta kunskaper och erfarenheter, vilket är berikande för båda parter. Dessvärre sätts dessa erfarenheter sällan på pränt.

Med den här boken vill vi ge ordet till några av de lärare som har deltagit i kursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling*. Var och en av författarna skriver utifrån sitt perspektiv om de funderingar som växte fram och de processer som de gick igenom i samband med kursen. Några beskriver även hur detta sedan har påverkat deras arbete.

Boken som du håller i din hand vänder sig till dem som i sitt arbete och i andra sammanhang kommer i kontakt med flerspråkiga barn. Det är oerhört värdefullt att få ta del av detta material.

Jag är mycket stolt och glad över att vi kan publicera lärarnas berättelser och att lärarna genom denna publikation kan nå en bredare publik.

Piotr Koscielniak

Chef

Språkforskningsinstitutet i Rinkeby

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

ellen bijvoet

inledning

De senaste åren har det kommit en hel del artiklar och böcker som behandlar flerspråkiga barns situation i den svenska skolan – mycket intressant och viktig kunskap som hjälper oss att förstå det komplexa samspelet av faktorer som påverkar dessa barns språk- och kunskapsutveckling.¹ Det stora flertalet av dessa publikationer har skrivits av forskare och utredare.

Artiklarna i den här boken har skrivits utifrån ett annat perspektiv. Här är det lärarna som kommer till tals; de som dagligen jobbar med de flerspråkiga barnen i segregerade områden, de som trots minimala resurser och en växande arbetsbörda försöker att hjälpa dessa barn att komma in i det svenska språket och det svenska samhället. För mig är de vardagens hjältar. Detta är deras berättelser. Men först lite bakgrund om varför och hur boken kom till:

Språklig och kulturell mångfald - en utmaning

Närmare 14% av barnen i förskolor och skolor runt om i Sverige har ett annat modersmål än svenska. De flerspråkiga barnen är förstas inte jämnt fördelade över landets skolor, utan andelen är högre i storstadskommuner som till exempel Stockholm, Malmö och Göteborg. Där har 32% av eleverna en flerspråkig bakgrund och på förskolor och skolor i vissa

¹ Ett litet urval: Hyltenstam 1996; Axelsson, Gröning & Hagberg-Persson 2001; Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002; Lindberg 2002; Hyltenstam & Lindberg 2004. Den teoretiska bakgrunden i den här inledningen bygger på dessa forskningsrapporter.

bostadsområden inom dessa städer är siffran ännu högre (ibland upp till 100%).²

De flerspråkiga eleverna är en mycket heterogen grupp, inte bara i fråga om modersmål³ utan även vad gäller deras färdigheter i svenska. En del barn befinner sig på nybörjarnivå, andra har kommit en bra bit på väg i sin andraspråksinläring och ytterligare andra talar en mycket avancerad, nästan infödd svenska. Vissa flerspråkiga barn anser att det är svenska som är deras starkaste språk och att de behärskar det bättre än det/de språk som i allmänhet betraktas som deras förstaspråk (dvs. föräldrarnas språk).

Denna nya språkliga och kulturella mångfald för nya utmaningar med sig för den svenska skolan, både i fråga om skolans organisation och lärarnas arbetsätt och förhållningsätt.

Det finns numera gott om forskningsresultat som visar att det är av stor vikt för flerspråkiga barn vars andraspråksfärdigheter inte är på åldersmässig nivå att de får möjlighet att fortsätta utveckla och använda sitt/sina modersmål i skolan – åtminstone tills de har kommit ikapp sina enspråkiga kamrater.⁴ Att under den tiden kunna använda modersmålet är viktigt inte bara för kunskapsinhämtningen utan också som stöd för andraspråksutvecklingen. Egentligen är det ju självklart att modersmålen borde finnas med i skolan: alla människor tänker och lär och förstår nu en gång bäst

² Skolverket 2004:43-45.

³ Över 150 olika språk är numera representerade på landets skolor.

⁴ Och helst förstås under hela skolgången, vilket skulle gagna den tvåspråkiga utvecklingen hos dessa elever. Men det är en annan diskussion...

på det språk som de kan bäst. Därför är det ju svenska som är undervisningsspråket för de enspråkigt svenska barnen i den svenska (för)skolan! Men var finns alla de andra modersmålen...?

Andraspråksinläring är en mycket tidskrävande process har forskning visat. I genomsnitt tar det minst fem år att komma ikapp jämnåriga enspråkiga elever, åtminstone när det gäller det skolrelaterade, situationsoberoende språket (det vill säga det språk som man behöver för att kunna ta till sig innehållet i läroböcker). Språkfärdigheter som behövs för att klara här-och-nu-kommunikationen i konkreta vardagliga situationer utvecklas däremot mycket snabbare (det tar ca två år), vilket är lite lurigt. Vi kan då nämligen få för oss att en flerspråkig elev klarar svenskan, när han/hon i själva verket har en del språkliga luckor. Ofta uppenbarar sig detta när eleven börjar i årskurs tre eller fyra och språket i klassrummet och läroböckerna blir mer abstrakt och kognitivt krävande. Då kan det bli problem för flerspråkiga barn som inte har samma språkliga bas att falla tillbaka på som de enspråkiga. En kontinuerlig och kvalificerad undervisning i svenska som andraspråk är därför oerhört viktig; en undervisning som i hög grad är individuellt upplagd och anpassad till det stadium i språkinlärningsprocessen där eleven befinner sig. För att kunna erbjuda denna form av undervisning till alla flerspråkiga barn vars andraspråksfärdigheter inte är på åldersmässig nivå behövs många fler utbildade lärare i svenska som andraspråk. Att få in fler utbildade lärare i verksamheten skulle självklart också bidra till att ämnet får en högre status – något som onekligen behövs.

FOTO:

3 pojkar som sitter och

pratar med varandra i

klassrummet

Det optimala vore om *alla* lärare (i matematik, NO, SO, bild, slöjd, idrott osv.) skulle se barnens språkutveckling som sitt ansvar; att detta ansvar alltså inte läggs enbart på modersmållärarna och lärarna i svenska som andraspråk. Helst ska dessutom en stor del av undervisningen i skolan vara ämnesintegrerad eftersom detta stimulerar och bidrar till språkutvecklande arbetssätt. Egentligen är också detta rätt självklart. Det är inte så underligt att traditionella arbetssätt som har fungerat väl i undervisningen för mer eller mindre homogena enspråkiga elevgrupper inte fungerar lika bra (eller ibland inte alls) när man ska undervisa heterogena, flerspråkiga grupper.

För att förbättra situationen för ett stort antal flerspråkiga elever i den svenska skolan är följande alltså önskvärt: in med modersmålen i skolan; in med svenska som andraspråk; in med ämnesintegrerad undervisning och ett andraspråksperspektiv på allt lärande! Men att genomföra detta kräver stora förändringar av skolans organisation (och även förändringar inom lärarutbildningen och rektorsutbildningen, inom politiken och hela den publika opinionen). Och sådant brukar ta tid, mycket tid.

Fortbildningskursen "Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling"

Många lärare som arbetar i flerspråkiga klasser upplever att de inte har tid. De har inte tid att vänta tills skolan har fått en ny organisation, anpassad till det flerspråkiga elevunderlaget. Många tvivlar på att det blir någon omorganisation över-

huvudtaget. Dessa lärare vill inte vänta, de vill börja förändra idag.

Jag träffar en hel del sådana lärare i mitt arbete som kursledare på fortbildningskursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling* (20 poäng). Den här kursen anordnas av Centrum för tvåspråkighetsforskning (Stockholms universitet) och den består av följande fyra delkurser:

1. Migration, kultur och kommunikation, 5 p
2. Tvåspråkig utveckling, 5 p
3. Performansanalys, 5 p
4. Att lära på ett andraspråk, 5 p⁵

Den första delkursen handlar faktiskt i hög grad om sådant som alla lärare kan börja jobba med här och nu, redan idag, för att förbättra situationen för de flerspråkiga eleverna. Det handlar om attityder och förhållningssätt gentemot det flerspråkiga och det mångkulturella.

Under den här första delkursen diskuterar vi mycket kring begrepp som kultur, etnicitet, grupptillhörighet, identitet. Vi jobbar med att synliggöra att vi alla är produkter av en kultur, att vi alla påverkas av de normer och värderingar som råder i det samhället vi växer upp i. Och vi diskuterar hur denna kulturella påverkan styr vårt möte med människor som har vuxit upp i en annan kultur, med andra normer och värderingar. Risken för etnocentrism diskuteras. Under kursen betonas starkt att kultur är en färskvara; att det som vi idag betraktar som en självklarhet inte alls var lika självklart för ett par decennier sedan. Och att det därför är meningslöst att

⁵ Se bilaga 1 för en utförlig beskrivning av kursen.

hävda att någonting är typiskt svenskt – eller typiskt somaliskt eller arabiskt för den delen. Kultur handlar per definition om *en process i ständig förändring*. Vi diskuterar också att det finns en enorm variation *inom* en kultur, en variation som kan förklaras av att olika normer och värderingar utvecklas i olika åldersgrupper, bland män och kvinnor, i olika socialgrupper, i storstäder och på landsbygden osv. Vi har lätt att se detta när det gäller vår egen kultur eftersom vi allt som oftast har någon/några som vi kan relatera till ("mina släktingar i Småland" och "min kompis som kommer från en överklassfamilj" och "gamla moster Hulda"). Men det finns förstås precis lika mycket variation och dynamik i andra kulturer, även om vi har lite svårare att se det. Därför blir det lätt stereotypier och generaliseringar när vi talar om människor från andra kulturer. Det är viktigt att vara medveten om sådant när man arbetar i mångkulturella klasser, det hjälper oss att bli lite ödmjukare och att se varje barn som en individ – och inte som en representant för en grupp.

Detta och mycket mera diskuteras alltså under den första delkursen. För många deltagare leder dessa diskussioner till att en hel del nya tankar och funderingar väcks; det sätter i gång olika processer (ökad medvetenhet → ökad nyfikenhet → ökad förståelse). Kursdeltagarna uppmanas att skriva en loggbok under kursens gång. Detta är en av examinationsuppgifterna till delkurs 1. Tanken är att deltagarna i sina loggböcker samlar funderingar, erfarenheter och nya upp-

täckter kring de ämnen som tas upp på kursen och i kurslitteraturen. På så sätt blir lärandeprocessen synlig.⁶

Under mina år som lärare på den här kursen har jag läst en hel del loggböcker. Många av dem är otroligt intressanta, berörande och personligt skrivna. Jag är väldigt glad att jag genom mitt arbete har möjlighet att ta del av alla dessa funderingar och erfarenheter – jag har lärt mig mycket av dem. Jag imponeras gång på gång av dessa eldsjälar som jobbar inom förskolan och skolan. Och jag tycker att det är synd att det bara är jag som får läsa dessa berättelser, skrivna av vardagens hjältar. De borde läsas av andra; av lärare, föräldrar, rektorer, politiker...

Därför har jag nu samlat några av dessa loggböcker i den här boken. Bland författarna finns både enspråkiga och flerspråkiga, män och kvinnor, förskolepedagoger och grundskollärare. Gemensamt för dem alla är att de har något att berätta, något som är intressant och inspirerande för var och en som arbetar med – eller på annat sätt är intresserad av – de flerspråkiga barnen i den svenska skolan.⁷

⁶ Formen för dokumentationen är relativt fri; texten får kompletteras med bilder, dikter, tidningsurklipp osv. Men eftersom loggboken är en del av examinationen finns det ett villkor: kursdeltagarna bör i sina texter också anknyta till kurslitteraturen.

⁷ Loggböckerna har reviderats något inför publiceringen. Författarna till de olika avsnitten i den här volymen har alla läst (och refererar till) samma kurslitteratur. En gemensam litteraturlista presenteras i slutet av boken.

litteratur

- Axelsson, M., Gröning, I. & Hagberg-Persson, B., 2001: *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M., 2002: *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Hyltenstam, K. (red.), 1996: *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), 2004: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I., 2002: *Myter om tvåspråkighet*. I: Språkvård, nr 4/02, s. 22 – 28.
- Skolverket, 2004: *Beskrivande data 2004. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning* (rapport 248).

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

johanna karlsson

en lantis i förorten

När jag gick i låg- och mellanstadiet hade jag en klasskompis som hette Isra. Isra var adopterad från Indien och hade ett svenskt efternamn och fantastiskt hår. Väldigt ofta kallade lärarvikarier och nya vänner henne för Isar och jag tyckte lite synd om henne. Inte hade jag velat kallas Jonaha. Fast Isra klagade aldrig så att jag hörde.

När jag började högstadiet hade vi fem elever i vår årskull som inte var uppväxta med Kalle Anka på julafton och falukorv eller fiskpinnar varje vardagskväll. Jag kan fortfarande såväl för- och efternamn på dem alla. Deras svarta hår och bruna ögon och deras exotiska namn var utmärkande. Två av dessa fem elever var tvillingar. Jag placerades ofta bredvid någon av de dessa bröder, av den orsaken att jag var tjej och var lugn och tyst. Lärare i alla tider har placerat de lugna, tysta tjejerna bredvid de stökiga eleverna för att på något sätt försöka jämna ut. En av tvillingarna sades ha lyft upp sin bänk och hotat att kasta den på en lärare som han vid tillfället var irriterad på. Jag var inte med på den lektionen – kanske var det anledningen till hotet om bänken? På de lektioner jag var med brukade tvillingarna lära mig rumänska svordomar och könsord. Att jag var tyst på lektionen behövde ju inte betyda att jag gjorde det jag skulle.

Petra kom från Libanon. Hon hade gått på den andra låg- och mellanstadieskolan i det lilla samhälle där jag är uppväxt. Det var dit barnen med svart hår och bruna ögon kom. Där fanns billiga lägenheter och när min cykel blev stulen i högstadiet tog vi en tur med bilen i kvarteren för att se så att min cykel inte stod där. Alla kan ha sina åsikter om att vi åkte till just det bostadskvarteret, men då var det den mest

naturliga saken i världen. Mitt bestående minne av Petra är när hon en gång efter gymnastiken skulle beskriva hur det hade varit att cykla fyra mil på en idrottsdag och använde så grova könsord att jag och min – lika prudentliga – lilla väninna från villaområdet höll på att tappa öronen. Jag minns fortfarande den exakta formuleringen, för vi citerade henne i flera år efteråt, även om laddningen i orden har mattats avsevärt. En av killarna i nian hade vit lugg i sitt annars korp-svarta hår. ”Granatsplitter har dödat hårsäckarna”, gick ryktet. Jag vet fortfarande inte om det var sant eller om det överhuvudtaget är möjligt att granatsplitter dödar hårsäckar och gör håret som växer ut kritvitt. Vår första nära kontakt med människor från en annan kultur än vår fick oss tro att alla invandrare är grova i mun, slåss på rasterna och att alla har upplevt krig.

Min mosters svärmor kom till Sverige som finskt krigsbarn. Hon hade en härlig, melodiös finlandssvenska, lätt raspig. Perfekt för sarkasmer, vilket hon i ärlighetens namn verkar ha varit mycket medveten om. Enligt mina tolkningar av de kriterier som återfinns i en av Wellros böcker¹, räknas morbror Tord som andragenerationens invandrare i statistik och register. I min klass har jag fjorton elever som också räknas till andragenerationens invandrare, men som jag är fullkomligt säker på att morbror Tord och resten av min släkt skulle se som ”mer” invandrare än han om han träffade dem. Om man bortser från morbror Tord och hans mamma kom mina första alldeles naturliga vuxna möten med människor

¹ Wellros 1992.

med annan etnisk bakgrund än jag först på lärarhögskolan. Alma, med föräldrar från forna Jugoslavien, brukade skoja om att hon var en typisk invandrare med sina fyra-fem olika jobb. Hon vittnade om hur hennes namn låg i vägen när hon sökte arbete eller praktikplats, utan någon annan brytning än stockholmska. Tillsammans med min finska handledare intygade hon att om man har ett efternamn som antyder att man själv eller ens föräldrar är födda i ett annat land, minskar chansen att ens få komma på anställningsintervju avsevärt. Jag nickade medkännande och jag kände verkligen i hjärtat hur orättvist det var. Att sätta sig in i det var dessvärre alldeles omöjligt. Jag har ett svenskt förnamn och ett av de vanligaste efternamnen i Sverige. Jag har aldrig blivit diskriminerad på grund av mitt namn.

Efter diverse vikariat på skolor med olika grad av homogenitet hamnade jag slutligen – av en slump – i Rinkeby. Jag flyttade till Stockholm på ren impuls och sökte jobb med ena handen medan jag jobbade heltid och mer därtill på ett kollo för autistiska barn med den andra. Det fanns ingen riktig tid att kolla upp var skolorna låg som jag skickade iväg ansökningshandlingar till. När jag letade upp den exakta adressen till skolan inför anställningsintervjun blev jag förvånad när det stod Rinkeby på Gula Sidorna. Stockholms Länstrafik har gjort resan till Rinkeby, Tensta och Hjulsta extra gästvänlig genom att hänvisa resenärerna halvvägs till jordens medelpunkt. Blå linjen mot Hjulsta ligger längst ner i jorden av alla tunnelbanelinjer. Jag fick irra omkring längs Rinkebystråket i säkert tio minuter innan jag vågade fråga en kvinna i hellång slöja om vägen. Hon följde med mig ända

fram till dörren och såg till att jag verkligen kom rätt. Jag minns att jag tyckte att hon var trevlig. Det var första gången jag talade med någon i slöja. Efter ett år i Rinkeby har jag mött kvinnor i många olika typer av slöja, från den varianten mina elever tar på sig och av sig när helst de känner för det, till mer heltäckande. Känslan av att det är exotiskt har försvunnit och i stället har kvinnorna i slöja blivit mina elevers mödrar och några som överlag har samma önskingar om barnens framtid som jag.

Från det skyddande villasamhället till Rinkeby. Jag är ingenting annat än en produkt av flera olika tillfälligheter och de tillfälligheter jag hittills skissat upp är bara en liten del av ett stort sammanhang. Det man inte känner till är antingen farligt eller spännande på grund av att det kanske är farligt. Man kan ha hur många åsikter som helst om det man inte vet det minsta om, men när man till slut står öga mot öga med det okända är det inte säkert att man är så särskilt stolt över de åsikterna. Förhoppningsvis finns fortfarande tillfälle att ändra sig.

Det här är en lista över några av de företeelser och kategorier av människor som jag har negativa fördomar mot nu för tiden (för det finns positiva också, exempelvis tror jag automatiskt gott om alla som är vegetarianer fastän de skulle kunna mörda barn och slå katter):

- människor som är uppvuxna på Östermalm eller Lidingö samt i Djursholm och Danderyd
- tjejer som poserar lättklädda på herr-tidningar (även Slitz och Café)

- anställda (mest killar?) på herr-tidningar (även Slitz och Café)
- människor som är uppvuxna i små samhällen och väljer att bo kvar där när de är vuxna
- människor som bor hemma när de är äldre än 25 år
- människor som luktar djuravföring
- människor som är kraftigt överviktiga/underviktiga
- killar som ser ut att ha utländskt ursprung som erbjuder sig att bära mina väskor

Man kan tro att det skulle vara enkelt att sluta ha fördomar om man bara insåg att man hade dem, för då skulle man kunna arbeta riktigt hårt för att tänka bort dem. Så är det knappast. Jag gick Birger Jarlsgatan ner med en kompis för några veckor sedan och raljerade om söndagsstekarna som invånarna där omkring satt och åt runt sina handsnidade ekbord under tunga kristallkronor. Plötsligt tystnade min kompis och uppmärksammade mig på att hela vår diskussion baserades på fördomar. Ingen av oss känner någon från Öfre Östermalm, ändå tror vi att vi vet precis hur livet där går till och hur människorna som bor där är och fastän jag sitter och skriver det här just nu har jag så svårt att, till och med nu, inse att jag inte *vet*. Jag bara *tror*. Jag kan dessutom lägga till att jag inte känner någon av de tidigare uppräknade kategorier av människor som jag har fördomar mot. Fördomar har man just för att man inte känner till sanningen.

När min släkt träffas vid födelsedagar, jul och andra högtider brukar vi undantagslöst hinna med en kort eller lång diskussion om invandrare. Alltid är det de afrikanska, arabiska eller möjligtvis sydamerikanska invandrarna som

avses. Dessa *turbanskallar* kommer till vårt land, stjäla våra statliga bidrag, snattar och våldtar landets kvinnor. Det är de som gör allting dåligt i Sverige. Det har min släkt minsann läst i tidningen. Min 80-åriga mormor ifrågasatte om de ens har affärer i Rinkeby, de stjäla väl bara varorna för affärsinnehavarna? Jag hoppas innerligt att jag missuppfattade mormors fråga.

Min mormor och morfar har några estniska kompisar och en halvfinsk svärson. Mormors och morfars estniska kompisar räknas nog inte ens som invandrare i deras medvetanden och morbror Tord gör det verkliga inte. Det är i stället de elever med utländsk bakgrund som min moster möter i egenskap av lärare samt de invandrare som kvällstidningar skriver löpsedlar om som får fungera som representanter för alla som inte ser ut som vi, tror på samma sätt som vi eller pratar på samma sätt som vi. Allt min släkt vet om människor som är födda i ett annat land än de, har de läst om i tidningar, sett på TV eller fått höra över en kopp kaffe av någon som definitivt inte är positivt inställd till Sveriges invandrare.

År ut och år in har jag suttit bland kakfaten och lyssnat på ”Jag är inte rasist, men...” – kan det vara 90-talets mest uttjatade klyscha? Och min naturliga tanke är att ”nej, det är ni inte, för att vara rasist krävs det att ni har en åsikt om att det finns olika raser bland människan och att vissa raser är bättre än andra, förmodligen också att ni anser att ni tillhör den överlägsna rasen”. I boken *Barn och rasism* använder sig dock författarna av en annorlunda definition:

Det är vad du säger och gör som räknas, och om okunniga och fördomsfulla människor låter sig förföras av rasistiska ideologier och handlar därefter, så är det rasistiska handlingar.²

Författarna använder sig vidare av beteckningen 'modern rasism'. Den går ut på att rasismens struktur är densamma som före år 1945, däremot är förklaringarna annorlunda. Den moderniserade rasismen lägger inte tonvikten på biologin utan på kulturen. Att läsa exempel-argumenten i *Barn och rasism* är som att få en släktmiddag nedskrivna. Det är hemskt, men samtidigt befriande. Jag blir stärkt av att jag vet andra saker än vad de vet, att jag har erfarenhet av att jobba sida vid sida med kollegor och elever som är uppväxta och vana med saker som min släkt bara hört talas om i tidningar. Jag växer av att veta att deras påståenden grundar sig på okunskap, även om jag blir rädd också för att okunniga människor är farliga människor. Det ger dock mig en oerhört viktig uppgift. Jag måste sätta ner foten och upplysa mina släktingar och övriga i min bekantskapskrets som berättar om sina fördomar som om de vore sanningar, om att jag inte accepterar att de gaggas så mycket om det de inte vet någonting om. För om jag bara sitter tyst, även om jag inte håller med, begår jag faktiskt en lika stor synd. Om jag inte säger till på skarpen är jag bara en liten lort.

Mitt syfte med att gå den här kursen (*Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling*) är alltså helt enkelt att jag vill känna mig fullständigt säker på att jag har rätt och att de

² Raundalen & Lorentzen 1996:18.

har fel och att jag inte bara ska känna det i hjärtat utan dessutom veta det i hjärnan. Jag vill kunna mosa alla deras argument, jag vill kunna krossa minsta försök till motstånd till det jag säger och helst av allt skulle jag vilja att min mormor fick träffa en av mina elevers duktiga mammor. Jag skulle vilja att min mormor fick se att det inte är så mycket som skiljer dem ifrån varandra. Det finns inte större anledning för mormor att gömma silvret än om en svensk mamma besökte henne, det kommer inte att hoppa fram en muslimsk pappa ur buskarna och mörda sin dotter – alla svenska män är väl inte som pastorn i Knutby heller. Jag läste en mycket tänkvärd kolumn av Jan Guillou för några månader sedan som gick ut på just detta; lika lite som de som mördar sina döttrar på grund av förlorad heder är representativa för alla muslimer är Livets Ord-medlemmar representativa för den genomsnittlige svensken. Det gör mig så ont att människor, på grund av okunskap, har sådana fruktansvärda fördomar mot varandra. För det har vi. Mammorna till mina elever vet saker om svenska kvinnor som inte ens jag vet. Trots att jag ibland är den enda svenska kvinna de känner och trots att jag inte lever upp till deras bild av ”den svenska kvinnan”, är de orubbliga i sina tankegångar. Jag tycker att det är ett stort misslyckande för ett land att landets invånare vet så lite om varandra och tillåts tycka illa om varandra på grund av fördomar.

”Så där var jag också i början, sen orkar man inte”, skrockar mina kollegor som har jobbat i Rinkeby sen 70-talet. Det gör mig arg. Jag är en passionerad försvarare för varje *oskyldig* (jag har kursiverat det, för jag är passionerad –

inte naiv) invandrare, oavsett nationalitet, kultur och handlingar.

Att arbeta i ett mångkulturellt samhälle är att varje dag fyllas av nya intryck, upplevelser och känslor. Vid dagens slut kan det vara svårt att sortera alla intryck. Det är inte heller lätt att ”prata av sig”, för det är svårfångat och låter sig inte beskrivas så lätt. Det är som med en förälskelse. Man vill så gärna berätta och dela med sig, men ingen annan kan riktigt förstå. [...] Men är man förälskad, är det svårt att dölja att man är det. Det skiner liksom ändå igenom.³

Så skriver Ingvor Ask i sitt kapitel i *Den mångkulturella skolan*. Jag blir så rörd att mina ögon nästan tåras när jag läser det stycket. Jag läser upp det för mina föräldrar, min storasyster och mina vänner och försöker förklara att precis så är det. Jag kan prata om mitt jobb i timmar. ”Oj, shit, du gör det verkligen inte lätt för dig”, hör jag i princip varenda gång jag berättar vad jag jobbar som och var jag jobbar. Jag försöker förklara, men det funkar inte. Det är möjligt att jag kommer att vara lika desillusionerad som mina kollegor om trettio år, men hittills är jag bara så tacksam över att jag får ta del av världen i mitt klassrum, att mina elever vet så mycket om saker jag inte har någon aning om och att jag har lärt mig så mycket under ett enda år att jag förstår världen lite annorlunda, kanske bättre, än mina släktingar som levttre decennier längre än jag.

³ Ask i Hultinger & Wallentin 1996:12.

FOTO:

Flicka som sitter och räknar

på fingrarna. Låtsaspengar i

förgrunden

Detta kanske inte är det bästa skälet för att gå en kurs och för att lära sig saker, men det är inte mindre än sanningen.

Extremt lättpåverkad och ständigt upptagen av att tänka ut nya utopier har jag lätt att bli kanske till och med lite för inspirerad av kurslitteratur. Ett problem med litteraturen till den här kursen uppstod när vi läste böcker om andra kulturer. När jag skriver kultur menar jag här: världsåskådning, traditioner, vardagsliv och allt det där som gör en människa. Min subjektiva sociala identitet är att jag är en ung kvinna, lärare, vegetarian, storstadsboende lantis, tvåspråkig, idealist, visionär och – icke att förglömma – svensk.

Efter att ha läst bland annat Seija Wellros *Ny i klassen*⁴ började jag ifrågasätta allt. Jag menar verkligen ALLT. Jag började fundera på vilka konstiga regler som gör att jag kan åka till Woodys och köpa nya sandpapper till slipmaskinen i bikiniöverdel och shorts en stekhet dag mitt i juli, medan jag aldrig någonsin skulle ha åkt dit i spetsbehå och shorts. Hade jag bara haft en polotröja i ylle att sätta på mig hade jag hellre gjort det än visat mig inne i ett trävaruhus enbart iklädd behå, denna stekheta dag. Jag började ifrågasätta hur det kommer sig att jag och min kombo, alla våra vänner och till viss del även min familj kämpar hela veckorna för att ha råd att spendera, att ”leva” på helgerna. På vardagarna lägger vi oss tidigt – tar det lugnt – vilar, för att på fredagarna korka upp vinflaskan, sätta oss på en uteservering med en iskall öl eller helt enkelt dricka oss så redlöst berusade att vi inte ens minns vad som hände dagen efter. Jag började fundera på

⁴ Wellros 1992.

andra kulturer där man värdesätter familjen högre än vad gemene man gör i min kultur. Jag funderade på hur ofta jag gör saker jag egentligen inte vill av rädsla för att uppfattas som tråkig, för i min kultur är det fulaste som finns att vara tråkig. Vi bränner hellre ut oss, stupar i säng på kvällarna, har konstant huvudvärk, brister ut i gråt emellanåt av trötthet, drogar oss darriga med kaffe och stirrar hållögda på tunnelbanan än får stämpeln 'tråkig'. Efter två månader med Seja Wellros började jag tacka nej till festerna på fredags- och lördagskvällarna. Jag var livrädd för att vara en produkt av min kultur. Jag vägrade infinna mig i alla förutbestämda förordningar som säger hur en 24-årig flicka av idag ska vara. Jag försökte göra mig kulturlös och såg noga upp med allt jag kunde tänka mig hade att göra med kultur.

Sedan blev femtimmars-fikorna med vännerna för oemotståndliga, de ensamma platserna på bussen för åtråvärda och de envisa spelemännen i kollektivtrafiken för påflugna för att jag skulle orka stå emot mer. Det finns helt enkelt alldeles för mycket som jag har i ryggraden. Jag är alldeles för mycket en produkt av min kultur, jag har alldeles för djupt inpräntat i mig att det *jag* tycker är normen och att flickan på reklampelaren är så som jag borde se ut. Det är min kultur. Jag kan omöjligt förändra mig som att vända på en krona, däremot kan jag bli medveten om hur mycket jag faktiskt styrs av den nordiskt västerländska kulturen. Jag bör inse att jag inte längre tycker att min libanesiska klasskamrat Petras ord är så vulgära eftersom gränsen för en kränkning har flyttats från ord till handling. För så är det i min kultur och allting jag gör, allting jag äter, allting jag ser på TV och

lyssnar på på radio bär tydliga spår av min kultur. Jag är fortfarande inte riktigt tillfreds med att vara en sådan produkt av vår kultur, men jag bör nog rikta min energi på att ifrågasätta varför jag gör det jag gör emellanåt i stället för att försöka ändra på kulturen.

Kurslitteraturen ger mig vidare enorm prestationsångest. Den förre rektorn på skolan där jag arbetar var en välformulerad ordkonstnär som har skrivit ett flertal texter och böcker om att arbeta i mångkulturella områden. Mina kollegor intygar att han är en skicklig skribent med visioner och att han är bra på att övertyga. När vår didaktiklärare delar ut en av de texter han har skrivit får jag alltså prestationsångest eftersom jag känner så väl igen mig i det han skriver i sin artikel. Det är bara det att han verkar ha kommit till en helt annan medvetandenivå än jag hunnit göra. Han har, efter flera års provande, hittat metoder för att jobba i de heterogena områden som hela den här fortbildningskursen handlar om. Jag är, ett år efter min examen, vansinnigt rädd för att misslyckas med mitt lärarupdrag. Jag vill vara *bäst* nu eller åtminstone väldigt bra.

I min klass sitter 14 andra- eller tredje generationens invandrare i 7-års åldern och jag läser entusiastiskt *Mio, min Mio* för dem. Jag läser *Bröderna Lejonhjärta* och det berättas om förrädare, vedlårar, dunkla skogar och fålar. De flesta förstår nog inte ens en tredjedel av det jag läser, men jag tänker att Astrid Lindgren är viktig och jag kopierar Ilon Wiklunds bilder som vi färglägger och sätter upp på väggen. Vi sätter en röd pil på den bilden där vi hålls och barnen kivas om vem som ska få flytta pilen. Vi tjarar om böckerna

tills jag *tror* att jag är fullkomligt säker på att Riddar Kato, Katla, Kårsbärsdalen, Skorpan, JumJum och Jonatan rotat sig i deras medvetanden. Vi tittar på filmen och hela tiden försöker jag vara noggrann med att se efter om de förstått. De ställer inga frågor och ser ut att lyssna när jag läser, så jag antar att de har det. Sedan sträcker Soheila upp handen och frågar ogenerat vad 'mest' betyder, vad 'pigg' betyder och flera av barnen har aldrig hört ordet 'far' förut. Jag förklarar så pedagogiskt jag kan och önskar att jag kunde göra allting med den enkelhet som de pedagoger som skrivit i vår kurslitteratur verkar genomföra sina arbeten. Jag vill inte lära mig med tiden, jag vill ju lära mig nu.

Strax innan jul infaller bayram. Min turkiske kollega stannar hemma från jobbet i flera dagar och alla mina muslimska elever är borta från skolan i några dagar. Vi har nio barn av trettio i skolan de dagarna. När de muslimska barnen kommer tillbaka från firandet berättar de om presenter de fått, gäster de har haft och de är upprymda och glada, som jag själv var som barn efter jullovet. Jag kommer till insikt om att jag inte har någon aning om vad bayram är för någonting, trots 2-poängsarbetet vi gjorde om olika religioners högtider på Högskolan. Jag inser hur fånigt och ytligt det var, vi läste om de främmande högtiderna i en bok och försökte fastställa vilka högtider i de olika religionerna som motsvarade de kristnas jul i omfattning och tradition. Hela tiden utgick vi från oss själva och det är tyvärr alltjämt en alldeles för vanlig syn i klassrummen. Vi ber barnen forska om vikingatiden i deras ursprungsländer och tänker inte på att Europa inte är jordens medelpunkt. Det är bara i våra

kartböcker. Jag ber min turkiske kollega berätta för barnen om festen, id. Han är inte förberedd, men försöker så gott han kan ändå. Jag inser efteråt att det vore som om jag, i en mycket heterogen kristen grupp, helt spontant skulle berätta om hur man firar jul på tio minuter. Det skulle de naturligtvis veta, varje familj firar ju på sitt eget sätt. Det finns säkert tio andra, bättre sätt att jobba med en högtid. Julen ägnade vi flera samlingar åt att diskutera. Mina elever satt som ljus när jag berättade historien bakom påskfirandet och en av mina elever bad mig berätta historien en gång till direkt efter att jag berättat den. Fast jag hann inte, det fanns *viktigare* saker i vårt vardagsarbete. I ett försök att inte diskriminera någon nonchalerar jag hellre det faktum att mina elever är olika och vi pratar ytterst lite om vad som skiljer dem åt. Fast jag blir väldigt glad när jag läser om att man i Sigtuna planerar att lägga årets lovdagar vid bayram, det persiska nyåret och den ortodoxa påskan och jag kommer till mina kollegor i arbetslaget och berättar förtjust om den goda idén. Här ska vi minsann ta hänsyn till kulturer!

Mina tankar uppfylls ständigt av mitt jobb, jag för långa diskussioner med en fantasifigur som jag elegant pratar omkull med mina snärtiga formuleringar när jag är ute och går med min hund på sportlovet. Det känns viktigt att kunna argumentera för någonting som jag så starkt brinner för. Fast jag aktar mig noga för att ingen ska höra mig. Det anses inte riktigt klokt att tala med sig själv i min kultur, kanske inte i någon kultur, jag har ingen riktig aning. Hur som helst: ständigt denna prestationsångest och höga ambitionsnivå – och ofta hårda, hårda fall tillbaka till verkligheten. Jag har till

och med haft planer för att göra en läsebok för barn med annat modersmål än svenska under sommarlovet. Mina elever använder en bok där 'jojo', 'nät', 'stege' och 'val' förväntas finnas i varje elevs ordförråd. Mina elever pekar på valen och gissar ivrigt: haj, delfin? Jag svarar, så tålmodigt jag kan, att nej, det är en val. Fastän jag aldrig sett en val annat än på bild vet jag exakt hur en val ser ut, men jag kan inte säga 'val' på något annat språk än svenska och engelska. Det fanns ingen riktig poäng med att lära sig 'val' på tyska när jag läste det i skolan. Chansen att jag skulle komma till Tyskland och se en val var ganska liten. Behovet av att lära sig ordet 'val' på svenska är med samma resonemang ganska onödigt. Är det inte så att vi lär oss de mest nödvändiga orden först? Jag har bara varit på charter en enda gång, men i broschyren från reseföretaget fanns en liten parlör bifogad där jag kunde lära mig säga 'hej', 'god morgon', 'god kväll', 'tack' och 'hejdå' på bulgariska. Jag kunde artigt tacka hotellpersonalen för frukosten varje morgon och hälsa på lokalbefolkningen på deras eget språk när jag skulle köpa frukt i den lilla kvartersbutiken. Jag skulle säkert ha lärt mig fler fraser om jag hade stannat längre, men jag stannade bara i en vecka. Jag kan knappast tänka mig att jag skulle ha lärt mig benämna en val innan jag lärde mig klara vardagen. Såvida inte valar påtagligt påverkade min vardag.

Mina elever är födda i Sverige allihop, de har med andra ord bott i Sverige i sju-åtta år, men de har aldrig kommit i kontakt med orden 'val', 'strömming', 'ris' (som 'granris') eller 'tös'. I deras lästräsningsböcker ska de dra streck från bilden på ett ris till ordet 'ris'. "Fröken, vad är föll?", säger

mina elever och jag tittar i deras böcker, upptäcker hästungen och pekar på den. ”Det är ett föööl, det är hästens unge. Den heter så”, förklarar jag så tålmodigt jag kan. Barnet drar ett streck och om jag dagen efter frågar samma elev vad hästens unge heter kommer det inte att kunna svara. Mina nuvarande elever är experter på att ljuda sig igenom långa haranger som de inte har någon aning om vad de betyder. De kämpar för att försöka förstå ord som de aldrig hört förut och tittar på bilderna för att hitta en ledtråd. I läromedlet som jag använder mig av finns ett uppslag där eleverna ska rita två saker i en ruta. Det står ’tulpan’ och ’mås’, ’tös’ och ’bär’ eller ’häl’ och ’säl’. Mina elever räcker upp handen för varje ny ruta för att fråga, eftersom de inte vet vad orden betyder. Jag har diskuterat med mina kollegor om det är en vansinnig uppgift eller om våra elever faktiskt lär sig någonting av det. Jag är skeptisk. Just därför är jag fortfarande säker på att de arbetsböcker jag beställer till mina elever inte är så mycket annat än träningsböcker i ljudning och att böckerna stjälar pengar ur den snålt tilltagna kassan för varje elev. När barnen ska dra streck från en viss bokstav (’N’) till bilder på ord där samma bokstav hörs eller inte hörs (’näsa’, ’nät’, ’banan’, ’svamp’), ser jag inte riktigt poängen om jag måste berätta vad varje ord betyder.

En vision jag har är, som sagt, att skriva en lärobok för barn med svenska som andraspråk. För jag vill ju ha en skola för alla, en interkulturell skola där mina elevers kultur och språkfärdigheter varken nonchaleras eller exotiseras. Det spelar inte så stor roll om jag slår knut på mig själv, viljan finns där. Gång på gång rusar jag in i väggen med full kraft

när jag inser att jag har vissa begränsningar. Jag önskar att jag kunde förflytta mig tio år framåt i tiden då jag vet mer, då jag är vis av erfarenhet och då jag faktiskt småler när jag läser min loggbok från 2004. Då kommer jag förhoppningsvis att slippa höra mer ”Jag är ingen rasist, men...” på släktträffarna och då lär jag väl ha kommit en bit på vägen i min strävan efter interkulturell perfektion. Det är ett uttryck jag tror att jag har hittat på själv. *Interkulturell perfektion*. Och om målet är perfektion är nog vägen dit väldigt lång. Inte desto mindre kan man se fram emot att bli smartare för varje år som går och 365 dagar klokare för varje år är väl inget dåligt delmål?

Eftertanke – ett år senare

Så här, ett år efter att jag skrev loggboken och inför publikationen, är det oerhört svårt att låta bli att peta för mycket i den. Smekmånaden i Rinkeby är slut och den ögonblickliga förälskelsen med att jobba i ett mångkulturellt område har lagt sig. Det är inte så att jag nästan grinar av lycka varje gång jag berättar om mitt jobb längre. Det har blivit ett jobb helt enkelt. Ett jobb som jag visserligen trivs osannolikt bra på, men det finns ögonblick då jag är rasande på mina elever eller kollegor och jag i huvudet formulerar ansökningar till skolan i villaområdet där jag växte upp. Där allting är lite mer förutsägbart och välbekant. Där i alla fall någon av mina elever har samma bakgrund som jag. Fast det är som sagt bara ögonblick. Och det verkar som om slakten har lärt sig att alla ocharmiga utläggningar om de turbanskallar som de

inte vet någonting om, bara gör mig provocerad och irriterad och att det är bättre att diskutera grannarnas nya traktorer i stället om släktsammankomsterna ska fortsätta vara civiliserade.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

fabrice david

vems perspektiv?

Tankar kring 'socialisationsprocessen'

Jag har i mitt liv genomgått två stora socialisationsprocesser. Den första påbörjades när jag föddes i Frankrike och den andra när jag vid 23 års ålder flyttade till Sverige. Jag kan inte minnas att jag har reflekterat särskilt mycket över den första socialisationsprocessen (i alla fall fram till puberteten), allting var liksom självklart och jag hade ingenting annat att jämföra med. Seija Wellros, författare till ett flertal böcker om kulturmöten, skriver att ”man reflekterar sällan över sin egen kultur, man anser i själva verket inte att man har någon speciell kultur”.¹ Jag håller med henne.

Den andra socialisationsprocessen har varit väldigt krävande, spännande och mycket berikande. Jag såg språket som nyckeln till kommunikation och gemenskap, därför satte jag hårt på att lära mig svenska. Jag tyckte att jag klarade mig rätt bra men det uppstod ofta missuppfattningar, dels på grund av själva språket, dels på grund av bristen på referenser. Det visade sig att det skulle ta många år att förstå och anamma de nya värderingarna, normerna, föreställningarna och handlingsmönstren i det nya landet.

Det var då jag började reflektera över mina egna referensramar och jag minns att jag gärna jämförde det jag då trodde mig förstå av de svenska förhållandena med min självklara uppfattning av Frankrike. Detta gjorde jag ofta onyanserat och förenklat och jag betedde mig på något sätt som Frankrikes bästa ambassadör. Jag förstod senare att det var ett vanligt steg i socialisationsprocessen, ett behov att gå till-

¹ Wellros 1998:17.

baka till det kända, det trygga, ett behov att skapa ordning. Viktigt att påpeka är att jag kände mig välkommen; att vara europé och fransman uppfattade jag som ett privilegium.

Känslan av utanförskap var dock ett faktum, jag tappade fotfästet. Jag hade svårt att tolka min omgivning och hängde inte med i de djupare resonemangen. En stundtals stark känsla av ensamhet svepte över mig. Wellros beskriver i en av sina böcker språkets betydelse för den egna etniska identiteten. Hon säger till exempel att språket ”skapar möjligheter att snabbt och lätt känna igen och tolka även det underförstådda i situationen” och att ”varje språk innehåller [...] språkspecifika metaforer och allusioner till historiska händelser eller religiösa och sociala fenomen”. Därför menar hon att ett gemensamt modersmål ”skapar en positiv upplevelse av gemenskap och samförstånd och stärker ens självbild och självkänsla”.²

Det har som sagt varit en lång, mödosam, men också mycket dynamisk process och jag anser att jag idag i de flesta avseenden har internaliserat ”the Swedish way of life”. Jag flyttade till Sverige helt frivilligt under gynnsamma villkor. Men hur förhåller det sig för en utomeuropeisk familj som är på flykt?

John Waynes olika skepnader

Ett självupplevt exempel på hur kultur och språk hänger ihop:

² Wellros 1998:154-155.

Jag har under min barndom sett många westernfilmer med John Wayne i huvudrollen. I min lilla värld pratade John Wayne flytande franska eftersom alla utländska filmer var (och fortfarande är) dubbade. John Wayne *var* alltså fransman och det var inte mer med det. Jag minns så väl när jag för första gången såg en film med John Wayne i originalversion; det var i Barkarby strax efter min ankomst i Sverige och jag kände inte igen mannen! Han hade genomgått någon slags hjärntvätt; borta var den franska uppkäftiga macho-typen, borta var den franska känslan. Kvar återstod en rätt blyg och blek typ (som jag uppfattade det då i alla fall, min engelska var inte den bästa). Det var då jag började förstå att språk var mycket mer än ett mekaniskt verktyg (det funktionella språket) och att en störtdykning i det svenska språkets kultur och känsla var en förutsättning om jag överhuvudtaget skulle ha en chans att förstå till exempel John Wayne. Jag fick erfa att det skulle ta många år att internalisera den svenska kulturen, inklusive språket.

Vi har under kursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling* resonerat kring vad man kan när man kan ett språk och det har många gånger fått mig att tänka tillbaka på min egen språkliga resa. Jag tänker till exempel på den pragmatiska kompetensen, alltså kunskapen om hur vi använder språket och anpassar det i olika situationer. Det var svårt för mig i början, det tog tid att få en känslighet för det svenska språket. Jag kunde ju inte mycket om språkets samtalsregler. Olika typer av betydelse hos ord (den semantiska aspekten) är också intressanta att diskutera i det här sammanhanget. Jag tänker framför allt på de associativa betydel-

serna som tar lång tid att ta till sig och integrera i ens egen ”nya” identitet. Även företeelser som homonymi och skillnader i betydelseomfång mellan svenska och franska kunde ställa till problem under min första tid i Sverige. Ett litet exempel på detta är när jag inte kunde hitta tunnelbanestationen i Jakobsberg trots att jag såg en skylt där det stod ’Metro’. Jag minns att jag envist påstod att det fanns tunnelbana i Jakobsberg, jag såg ju skylten! Det visade sig vara namnet på en matbutikkedja... Ordet ’champinjon’ är ett annat exempel som ställde till det för mig. På franska innefattar ordet alla typer av svamp medan det på svenska betecknar bara en sorts svamp. Första gången kom jag hem med fel svamp... Exempelen är otaliga och mer eller mindre besvärliga. Man är liksom inte riktigt med.

Jag har hittills utifrån min egen erfarenhet försökt att lite kort beskriva och illustrera språkets betydelse för socialisationsprocessen. Jag återkommer nog till det innan jag blir klar med denna loggbok.

Reflektioner kring boken Språk, kultur och social identitet

Huvudtema i Wellros bok³ är socialisationsprocessens komplexitet. Socialisationsprocessen analyseras, förklaras och belyses med många exempel. Det är mycket som jag känner igen, eftersom jag i egenskap av invandrare har genomgått den processen. Jag har genom åren funderat en hel del: funderingar och reflektioner utifrån mitt privata och mitt profes-

³ Wellros 1998.

sionella liv. Den problematik som jag möter i mitt arbete har ofta en koppling till socialisation, där förståelsen av ”språket, skrivna och oskrivna beteendenormer, värderingar och förhållningssätt, tid, rum, roller, relationer och hierarkier”⁴ spelar en stor roll. För mig handlar det ofta om att lyssna, försöka förstå, sätta saker och ting i sitt sammanhang och framförallt att undvika att generalisera och dra för snabba slutsatser. Jag är pedagog och jag utgår ifrån ett socialt perspektiv för att förstå.

Man behöver förstås inte komma från ett annat land för att uppleva känslan av utanförskap; det räcker att man byter geografisk eller social miljö eller att man på något sätt avviker. Detta visar Wellros vid flera tillfällen i sin bok.

Attityder, värderingar, normalitet och avvikelse – några tankar

En av kursens syften är att synliggöra egna och andras attityder och värderingar – en mycket viktig del av kursen tycker jag. Wellros påpekar gång på gång hur lätt det är för en invandrare att missförstå det omgivande samhället med dess oerhörda komplexitet. Att komma in i det nya samhället innebär en lång och mödosam process.

Det är naturligtvis av stor betydelse hur bemötandet i det nya landet sker. Känner man sig välkommen? Upplever man att man blir respekterad även i fråga om de normer och värderingar som man har med sig i bagaget?

⁴ Wellros 1998:19.

För att förstå sin omgivning och för att känna trygghet har människan ett behov av att skapa ordning i tillvaron med hjälp av bl.a. normer, regler och tolkningsmönster. Detta är, som jag ser det, både på gott och ont. För mycket ordning och ett för snävt normsystem kan lätt leda till intolerans mot den som av någon anledning avviker från normen. Det okända skrämmer. Det är lätt och tryggt att definiera ”avvikaren”, det bekräftar ju hur ”normal” man själv är. Det här behovet att förenkla handlar enligt min mening oftast om okunskap och rädsla. Det är därför det är så viktigt att bolla tankarna med andra på arbetsplatsen, att vidga perspektivet, att fundera över varför man reagerar som man gör.Handledning kan vara ett bra sätt att synliggöra ens eget förhållnings-sätt.

Jag arbetar som specialpedagog och jag har under min utbildning funderat en hel del kring begreppsparen ’normalitet – avvikelse’ och ’inkludering – exkludering’. Synen på specialpedagogik har förändrats genom tiderna. Tidigare utgick man mestadels från att problemet låg hos barnet. Idag betonas enligt utbildningens intentioner vikten av att relatera det enskilda barnets problematik till den omgivande lärandemiljön och barnet ska så mycket som möjligt vara kvar i sin ”naturliga” miljö, det vill säga klassen. Specialpedagogens uppdrag är då att medverka till att identifiera och undanröja hindren som finns på individ-, grupp- och organisationsnivå genom att bland annat skriva åtgärdsprogram där alla tre nivåerna ska vara representerade. Individnivån handlar om vad eleven kan åta sig. Gruppnivån handlar om vad som kan förändras i klassrummet (exempelvis den

fysiska miljön och lärarens arbets- och förhållningssätt) – här har klassläraren en nyckelroll. Organisationsnivån slutligen handlar om mera övergripande fenomen som till exempel värderingar och människosyn.

Åtgärdsprogrammen har utvärderats i flera omfattande undersökningar. Resultatet visar bland annat att grupp- och organisationsnivån ofta saknas i åtgärdsprogrammen. Det vanligaste är alltså att endast barnet ska förändras för att återanpassa sig till den så kallade normaliteten.

Jag ska ge ett annat exempel som belyser begreppsparen 'normalitet – avvikelse' och 'inkludering – exkludering'. För ett par år sedan läste jag en artikel i Dagens Nyheter om sarskolan. Där redovisades bland annat att elevantalet i grundskolan mellan läsåren 1992/93 och 2000/01 hade ökat med 64%. Hur ska man tolka dessa siffror? Det finns troligtvis olika faktorer som kan ha påverkat den här lavinartade ökningen. Kommunaliseringen av skolan och andra verksamheter som tidigare tillhörde staten eller lanstinget, nedskärningar samt införandet av en målstyrd skola har enligt min mening bidragit till att så många barn har slagits ut sedan början på 1990-talet.

Vad vill jag säga med dessa två exempel? Jag tycker mig se samma mönster för hur människor som av någon anledning avviker från normen betraktas: det handlar om en tydlig tendens att förenkla, att lägga skulden på den som avviker, att tro att det finns enkla metoder och test som kan förklara det mesta, att exkludera. Det är detta som invandrare utsätts för i högsta grad.

Tankar kring sociala identiteter

Det är skönt att läsa att företrädare för olika inriktningar inom naturvetenskap och beteendevetenskap har kommit fram till samma slutsats, nämligen att ”grupper är kulturellt betingade sociala konstruktioner”.⁵ Det betyder att de i princip går att påverka. I den här diskussionen är det på sin plats med en varning för stereotypisering, det vill säga att människor som tillhör samma grupp ”reduceras till en del av ett kollektiv med påklitrade gemensamma egenskaper”.⁶ Det är oerhört viktigt att man som lärare möter barnet/eleven som en individ och inte som en representant för en viss grupp.

Journalisten Per Landin skrev i kulturdelen i Dagens Nyheter (2004-02-17) att ”identitet har [...] inte eller mycket lite med sociala roller och politiska teorier att göra”. Han menar att den moderna människans sociala identitet förknippas med ”yttre attribut som medlemskap av ett parti, familjestatus, yrkeskarriär, eller någon av de identiteter som den globala masskulturen tillhandahåller” och att dessa inte har mycket att göra med en sann jagkänsla. Per Landin saknar ”den naturliga upplevelsen av livet” och uppmanar att ”uppleva livet som det är” – vad det nu står för. Ett tips skulle vara att ”avstå från alla yttre attribut och företräden för egen del” och att ”identiteten, det inre jaget, kan man bara komma i kontakt med genom att tjäna andra än de man redan älskar, genom att uppge jaget”. Det får mig att tänka på 1970-talets kulturbok *Siddharta* och grundvärderingarna

⁵ Wellros 1998:115.

⁶ Wellros 1998:116.

bakom kristendomen. Även om jag tycker att Landins lösningar är flummiga och utopiska kan jag se en poäng i hans resonemang. Den moderna människan har knappast tid att reflektera. Effektivitet är ett nyckelbegrepp i ett filofax-samhälle på bekostnad av det andliga. Människans sociala identitet i Sverige är till exempel intimt knuten till vilket yrke man har, och det är som jag ser beklagligt och ibland irriterande, även om jag vet att det finns kulturella förklaringar bakom detta beteendemönster. Att jag reagerar så är kanske inte så konstigt eftersom den här kopplingen mellan social identitet och yrke inte ingår i mitt kulturella arv.

Apropå generationsklyftan

”Är det verkligen så illa?” tänkte jag när jag läste i Wellros att: ”om trettio–fyrtio år är det dagens tonåringar som oroar sig över normupplösningen hos ungdomarna” och att ”de kommer att beskriva ’dagens ungdom’ som ohyfsad, egoistisk och ansvarslös, och de kommer att befara att ordningen i samhället snart förbyts i ett kaos”.⁷ Hon får stöd av Sokrates som uttryckte någonting likadant för 2400 år sedan. Samma mönster tycks upprepas om och om igen sedan tidernas begynnelse oavsett samhällsstrukturer. Vad kan detta bero på? Handlar det om livets naturliga gång? Den pigga blir trött, revolutionären tillhör så småningom etablissemang.

Hur stor roll spelar den biologiska processen? Jag tänker förstås på puberteten då ungdomarna ifrågasätter det mesta på ett oftast vasst, snabbt, självklart, provocerande och klar-

⁷ Wellros 1998:149.

synt sätt. Detta kan vara påfrestande för omgivningen, men det finns samtidigt en stark livsgnista, en oerhörd dynamik som ibland får mig att bli avundsjuk. Missförstå mig inte, jag längtar inte tillbaka till min egen pubertet.

Hur stor roll spelar de sociala förhållandena? Min erfarenhet säger att de betyder en hel del. Det är bara att gå tillbaka till sig själv och försöka minnas sin egen pubertet; det borde man egentligen göra oftare. Det skulle kanske bidra till en ökad förståelse av dagens ungdomar. Ur mitt lilla personliga och subjektiva perspektiv verkar det som att generationsklyftan idag på något sätt har minskat jämfört med min egen ungdom. Det är till exempel inte ovanligt att vuxna/föräldrar lyssnar på samma typ av musik, bär liknande kläder eller har liknande intressen som ungdomar. Det verkar också som om det finns mer utrymme för många ungdomar att förhandla och påverka till exempel inom familjen. Det är som sagt en subjektiv betraktelse kopplad till min egen historia. Å andra sida har antalet telefonsamtal till organisationen BRIS ökat kraftigt de senaste åren; många ungdomar känner sig förvirrade, ensamma och har ett stort behov av att prata av sig. Familjebilden har förändrats avsevärt de 20 senaste åren; många ungdomar bor bara med en förälder och umgås inte med äldre generationer. I Stockholm driver Fryshuset projekt som går ut på att bygga broar mellan generationer. Fryshusets grundare Anders Carlberg sade en gång att ”inget samhälle kan i längden fungera om de unga är mer påverkade av sin egen generation än av vuxenvärlden”. Anders Carlberg är inte direkt känd för sin konservatism...

FOTO:

2 pojkar som tittar ut

bakom en dörr i en korridor

Vad är då viktigt att tänka på för att öka förståelsen mellan generationer? Är det möjligt att minska klyftan? Det finns mycket som man på samhälls nivå inte rör över, men det finns nog en del som var och en kan arbeta med på det individuella planet. Här följer några tankar:

- Att minnas sin egen pubertet.
- Att välja konflikter. Vilka är viktiga? Hur viktigt är konflikten om kepsen när ungdomen behöver mänsklig värme?
- Att med respekt lyssna på ungdomarna. Hur kritiska vill vi att ungdomarna ska vara? Vi vuxna måste också våga vara bestämda; ungdomar provocerar ofta för att se hur långt de kan gå, de söker svar och gränser.
- Att välkomna ungdomarnas värld i skolan. Vilka är ungdomarnas tankar, drömmar och bekymmer idag? Hur ser deras värld ut? Tips om en rapport som handlar om det är *Den rimliga skolan. Livet i skolan och skolan i livet*.⁸
- Att som vuxen vara allmänt nyfiken.

Det är ett faktum att man blir trögare med åren, men det hindrar inte att man som vuxen kan bättra på sin inställning gentemot den yngre generationen i stället för att moralisera och fördöma den. Vi vuxna borde kanske fundera över det faktum att ”varje ny vuxengeneration klagar över den uppväxande yngre generationens dåliga språk på ett sätt som visar att det i alla tider är svårt för de åldrande att upptäcka det som är kreativt och nytt”.⁹ Vad kan vi göra åt det?

⁸ Skolverket 1999.

⁹ Kotsinas, citerad i Wellros 1998:149-150.

Tankar kring förhållningssätt

De barn/ungdomar som jag nu som specialpedagog arbetar med tillhör minoritetsgrupper med låg status i det svenska samhället. Mina elever är dessutom ofta stämplade av många vuxna runt omkring på grund av sitt utagerande beteende. De uppfattas av många som värstingar som ställer till bråk och inte visar någon respekt för andra. Att själv ”tvätta bort” den stämpeln är en omöjlig utmaning för ett barn som har svårigheter. Därför är sättet att bemöta dessa barn/ungdomar i skolan avgörande, inte minst för deras utveckling, hur dåligt deras beteende än kan vara. Dessa barn/ungdomar har misslyckats gång på gång och de allra flesta har troligtvis känt att de inte duger till någonting som är förknippat med skolarbetet. De är alltså skoltrötta, splittrade, förvirrade, har dåligt självförtroende och känner sig redan svikna av många vuxna. Dessa ungdomar har förstås mycket att berätta om man tar sig tid att lyssna på dem med respekt. Grundskolläraren Max Strandberg¹⁰ påpekar i boken *Den mångkulturella skolan* hur viktigt det är att koppla skolarbetet till elevernas bakgrund, att involvera föräldrarna, att utgå ifrån vad eleven brinner för. Jag kan bara samtycka, men detta kräver stort engagemang och mycket energi. Max Strandberg ger många konkreta exempel som visar att detta inte bara är retorik.

Jag har under många år, då jag jobbade som förskollärare på förskolan, strävat efter att arbeta utifrån en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Kortfattat och förenklat går det ut på att utifrån barnens tankar och intressen hjälpa dem att

¹⁰ Strandberg i Hultinger & Wallentin 1996.

hitta egna strategier i sitt lärande och att synliggöra barnens lärandeprocesser. Pedagogens förhållningssätt är krävande, det går bland annat ut på att utifrån tematiskt arbete ställa öppna frågor som får barnen att tänka vidare; det finns inget rätt eller fel, pedagogen ska akta sig för att värdera så att barnen får en rejäl chans att pröva sina teorier. Det handlar inte om någon metod utan snarare om ett sätt att tänka, vilket inte är så enkelt; vi vuxna har oftast omedvetet en tendens att lägga våra egna tankar och åsikter i barnens huvuden, vi styr och förväntar oss ett visst svar. Så lärde vi oss i skolan och det sitter hårt i ryggmärgen. Därför är det viktigt att under processen dokumentera också pedagogens förhållningssätt som underlag till reflekterande samtal.

Varför berättar jag om detta? Antagligen för att jag känner igen Max Strandbergs sätt att arbeta och för att jag innerligt tror på dess grundprincip.

Lite mer om förhållningssätt, förklaringsmodeller och konsten att förstå en annan människa

Hur man förklarar andras beteende varierar. Det upplever jag i min vardag med de barn/ungdomar som jag arbetar med. Jag arbetar som sagt med mycket utagerande elever och det är inte ovanligt att min kollega och jag undrar om våra elevers beteenden. Vi har med jämna mellanrum svårt att förstå och det uppstår naturligtvis en del frustationer. Här följer ett exempel:

Aron¹¹ är en 12-årig kille som på grund av sitt svårtydda beteende ofta upptar våra tankar. Aron och hans familj flyttade från ett utomeuropeiskt land till Sverige när han var 3 år. Han bor sedan dess i den mångkulturella förorten där jag arbetar. Han bor tillsammans med sina föräldrar och många syskon i en trerumslägenhet. Aron har varit i vår grupp sedan denna bildades, det vill säga för drygt ett år sedan. Då härjade Aron omkring i skolan och hamnade oavbrutet i konflikter. Han deltog då knappast i någon lektion. Sedan dess har Aron lugnat sig avsevärt men hans beteende är väldigt ojämnt, för att inte säga ibland gåtfullt. Han visar ofta tydliga tecken på koncentrationssvårigheter, säger då att han inte orkar arbeta. Ju mindre han gör desto mindre vill (eller orkar?) han göra. Aron har inga problem alls att ta till sig nya kunskaper när han är receptiv. Han känner sig ofta orättvist behandlad. Vi har under en längre period (de tre sista månaderna) märkt en försämring för Arons skolsituation; han presterar mycket lite, försvinner med jämna mellanrum i sina tankar, visar aggressivitet och är försenad så gott som varje dag. Föräldrakontakten är som vi bedömer det mycket god.

Efter den här något förenklade presentationen av min elev och hans aktuella skolsituation tänker jag beskriva en situation som sätter olika förklaringsmodeller till min elevs beteende på sin spets:

Det är sista arbetspasset efter lunch. Aron vill överhuvudtaget inte (eller orkar inte?) arbeta; han är arg och miss-

¹¹ Aron heter i verkligheten någonting annat.

nöjd. Han tar sin väska och låser in sig på toaletten. Arons mamma dyker oväntat upp. Aron blir glad när han ser henne. Det syns på långt håll att de har en väldigt fin och kärleksfull relation. Vi ber mamman att stanna en stund vilket hon gör. Mamman har svårt att uttrycka sig på svenska men hon förstår hyfsat bra. Vi förklarar Arons skolsituation för mamman och hon pratar med Aron på sitt modersmål. Aron är lugn nu. En halvtimme återstår till lektionens slut och Aron är nu villig att arbeta med matte. Två dagar tidigare försökte min kollega förklara ett nytt moment för honom, vilket fick avbrytas tio minuter senare på grund av Arons oförmåga att koncentrera sig. Dagens matteövningar utgår ifrån det här nya momentet. Det visar sig då att Aron trots allt har snappat upp de nya kunskaperna och han betar effektivt av övningarna utan någon svårighet alls. Under tiden småpratar jag med mamman. Det ser ut som att pojken mår bra av att se mamman sitta med oss.

Utgångspunkten för våra diskussioner kring elevernas beteendemönster brukar pendla mellan ett socialt, ett kulturellt och ett psykologiskt perspektiv. Hur har diskussionerna kring Aron sett ut? Det finns uppenbarligen någonting som vi inte förstår, Arons beteende förbryllar oss och vi har svårt att se orsakssamband. En utredning kommer att göras. Jag kan se att Aron har en koncentrationssvårighet men hans för mig ibland irrationella beteendemönster visar att vi inte fångar hela problematiken. Exemplet visar hur lite vi förstår Aron. Han betar sig plötsligt som en högpresterande elev när mamman sitter i rummet. Vi som kämpar för att försöka hitta

det ”rätta” förhållnings- och arbetssättet för att på bästa möjliga sätt hjälpa Aron kom av oss när mammans blotta närvaro gjorde pedagogiska underverk.

Psykologisering och kulturalisering

Jag fick på något sätt en aha-upplevelse när jag läste boken *Ny i klassen*.¹² Här beskriver Wellros bland mycket annat begreppen ’psykologisering’ och ’kulturalisering’ och hon formulerar en del mycket kloka tankar som får mig att tänka tillbaka på Aron. Här citeras två avsnitt där dessa begrepp förklaras. Med *psykologisering* menar Wellros att:

Man eftersträvar att urskilja och bemöta individen så som han är. Man försöker att låta bli att styras av stereotypa uppfattningar och fördomar. Men samtidigt blundar man för de skillnader i olika samhällens socialisationsprocesser som tidigt bidragit till att forma oss till de individer vi är idag. Om man dessutom är psykologikunnig eller allmänt psykologiskt orienterad i sitt tänkande, riskerar man att *diagnostisera* även normala kulturbetingade beteenden så fort som de avviker från den etablerade västerländska psykologins föreställningar om människans utveckling.¹³

Om *kulturalisering* skriver Wellros bland annat att:

Man eftersträvar att förstå individen mot bakgrund av hans uppväxtmiljö och de samhällsvärderingar som han uppfostrats att betrakta som rätta och sanna. Man ser sig själv

¹² Wellros 1992.

¹³ Wellros 1992:139.

också som produkt av sin egen kultur och är medveten om dess ramar. Man är således mera förstående och mera tolerant mot avvikelser än den psykologiserande personen. Men man riskerar att fastna i schabloner. [...] Man tenderar att se hans (= individens) beteende som i grunden opåverkligt, eftersom det beror på hans 'kultur'.¹⁴

Jag känner verkligen igen dessa olika förklaringsmodeller och i och med att det ibland uppstår frustrationer när man inte förstår någon annans beteende är det nödvändigt att ändra perspektiv. När jag diskuterar ett barn styrs jag av alla de olika identiteter som finns inom mig; mitt resonemang styrs av kontexten, av mitt kön och min yrkesroll, av den samhällsklass som jag kommer ifrån, av mina politiska åsikter, ja kort sagt av hela min livshistoria. Viktigt när man arbetar med människor är att för sig själv bli medveten om dessa komplicerade mekanismer som styr och påverkar oss åt det ena eller andra hållet. Samtidigt ska man acceptera att det är omöjligt att ständigt vara medveten om ens egna handlingar och att helt förstå en annan människa. Jag blir ibland förvånad över hur lite jag egentligen känner eller förstår en person som jag trodde mig känna eller förstå. Detta gäller inte bara arbetet. En sak är jag ändå övertygad om och det är att man själv måste bli involverad om man överhuvudtaget ska ha en chans att öka förståelsen för den andra. Involvering och närhet skapar, som jag ser det, förutsättningar för att minska fördomar och öka toleransen för det annorlunda.

¹⁴ Wellros 1992:139.

Avslutningsvis vill jag citera en del av ett av de sista avsnitten i Wellros bok *Ny i klassen*. Det heter ”Regi för en lyckad kulturmötesscen” och är underbart skrivet – och titeln talar för sig själv:

Det är en turk och en svensk som ska mötas. Innehållet i de rollhäften som jag personligen skulle vilja förse dem med är ungefär så här:

Båda är huvudpersoner. De har lika stor roll i det som sker på scenen och lika stort ansvar för att syftet med mötet ska kunna uppnås.

Var och en är medveten om att han personligen, särskilt i språkanvändning och beteende, är påverkad av sitt samhälle och sin kultur. Ingen betraktar sig själv som ett kulturellt neutrum, som universellt normal, inte heller som modern och utvecklad. Båda ser dessutom att de styrs av sina respektive köns- och yrkesroller och tillhör en viss åldersgrupp och samhällsklass. De har upptäckt sina egna ramar och är medvetna om den mångfasetterade påverkan de blivit utsatta för. Men trots alla dessa grupptillhörigheter ser de sig själva ändå som i vissa avseende alldeles unika individer, som Anders och Ahmed.

Denna syn har de också för varandra.

Var och en har även lyckats i sina "identitetsförhandlingar". Anders tycker att det bra att vara svensk. Ahmed tycker att det bra att vara turk. Båda tycker att det lika bra att vara svensk som att vara turk och vice versa. Men båda förstår att det kan vara något annat att vara turk än att var svensk. De har insett att Ahmed är en bra turk men i vissa avseenden en misslyckad svensk, och att Anders som

svensk betraktad är en mycket bra och trevlig person men kan ha uppenbara brister så fort som han bedöms utifrån turkiska kriterier.

Båda är införstådda med sina respektive roller i mötet och underlättar tolkningen för sig själva och varandra genom att vara så tydliga som möjligt. De tror inte på att man alltid kan "vara sig själv" i alla situationer, att det överhuvudtaget finns något entydigt och endimensionellt "sig själv". De visar i första hand den yta av skiftande och situationsbetingade identiteter som är aktuell i just detta möte. De lyfter till exempel fram identiteten som lärare respektive förälder och agerar tydligt utifrån den rollen.

Dessutom har båda lärt sig att leva med osäkerheten om hur mycket den andra har förstått av det man själv sagt eller huruvida man själv tolkat rätt eller fel.

När det gäller mötets konkreta innehåll gör var och en det som deras ramar tillåter. Men bara så mycket som deras ramar tillåter. De har ett intellektuellt intresse för varandras tänkesätt och försöker förstå. De försöker förstå så mycket som möjligt. Men samtidigt inser de att förståelsen alltid måste förbli ofullständig. Och de inser att man ibland kan förstå och återigen förstå men ändå inte acceptera.

Båda männen är beredda att uttrycka även detta och dessutom ha respekt för varandras begränsade förmåga att i grunden förändras.

Med dessa rollhäftan i händerna och med en uppriktig vilja att vara med och spela på samma arena har Ahmed och Anders goda förutsättningar att tillsammans skapa en kulturmötesscen som båda sedan lämnar med självrespek-

ten i behåll och med känslan av att de är aningen klokare än dagen före mötet.¹⁵

¹⁵ Wellros 1992:145-146.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

saima glogic

att undervisa
förstagenationens svenskar
– glädjeämnen och
svårigheter

Att undervisa elever med svenska som andraspråk

Att undervisa andraspråkselever i svenska är en krävande uppgift som ställer lärares inlevelseförmåga, observans och kreativitet på prov.

Detta är en del av baksidestexten i Skolverkets ypperliga referensmaterial *Att undervisa elever med svenska som andraspråk*.¹ Detta material har jag läst så många gånger att allting känns självklart. I det läget är det svårt att vara kritisk och med nya ögon granska det skrivna. När jag läste det senast, stannade jag till och tänkte: ”Dessa rader har jag internaliserat till en sådan grad att jag nästan tror att jag skrivit boken själv.” Att tappa distansen till saker och ting är aldrig bra. Så jag blev nästan glad då jag hittade ett påstående som jag inte instämmer med: ”Andraspråkselever hinner sällan bli bokslukare under sin grundskoletid”.² Detta stämmer, tack och lov, varken in på mitt eget barn eller de elever som jag har i undervisningen. Annars har jag haft stor nytta av denna bok i mitt dagliga arbete, inte minst i alla diskussioner med föräldrar som är misstänksamma mot allt som har med ämnet svenska som andraspråk att göra.

När jag för några år sedan anställdes som lärare i svenska som andraspråk på min nuvarande arbetsplats, fördes det en het debatt om just det ämnet i Sverige. På vår skola, där en majoritet av eleverna har ett annat modersmål än svenska, pågick det en stor satsning på andraspråksundervisning. Året innan hade flera av skolans lärare gått en utbildning i

¹ Skolverket 1999.

² Skolverket 1999:96.

svenska som andraspråk. De anställda på skolan såg här en möjlighet att minska antalet underkända elever i svenska och att förbättra andraspråkselevernas skolresultat i största allmänhet. Våra elever, och i synnerhet deras föräldrar, var dock inte lika positiva.

Min arbetskamrat, Elisabeth Jones, som undervisade i svenska och jag, som tog hand om undervisningen i svenska som andraspråk, fick den föga avundsvärda uppgiften att bestämma vilka av eleverna som skulle läsa modersmåls-svenska, och vilka som skulle undervisas i svenska som andraspråk. Efter att under ett par veckor ha iakttagit hur elevernas språk fungerade i olika sammanhang samt testat deras läsförståelse, skrivförmåga och förmåga att uttrycka sig muntligt, delade vi in dem i två grupper. Bara de andraspråkselever som hade uppnått infödd nivå i svenska blev placerade i gruppen för modersmålssvenska. De andra skulle läsa ämnet svenska som andraspråk, som sedan flera år hade varit ett eget ämne med en egen kursplan.

Precis som väntat blev reaktionerna starka! Vi blev nedringda av upprörda föräldrar som uppfattade skolans ansträngningar att bemöta elevernas behov som särbehandling, som en nedvärdering av deras barn och som ett bidrag till det redan starkt segregerade samhället. Mycket tid och energi gick åt till att tala med föräldrarna, lugna dem och förklara. Vissa gånger fick vi gehör för vårt sätt att tänka och resonera, andra gånger inte. De allra flesta av eleverna bestämde sig dock om än motvilligt att börja med att delta i andraspråksundervisningen och se vad den hade att erbjuda.

De första dagarna var oerhört svåra för mig, för det var mer än uppenbart att en majoritet av eleverna var allt utom glad över placeringen. Frågan 'varför svenska som andraspråk?' tog upp all deras uppmärksamhet. Det gällde att uppnå snabba resultat, för att få dem att känna att de lär sig och går framåt och på det viset vinna deras förtroende. Det kändes som en näst intill omöjlig uppgift...

För att ta udden av diskussionen huruvida undervisning i svenska som andraspråk är av sämre kvalitet eller ej, bestämde jag och min kollega (som undervisade i svenska som modersmål i de berörda klasserna), att vi skulle göra gemensamma planeringar för modersmållsvenska och svenska som andraspråk och att vi skulle arbeta med samma undervisningsinnehåll. Stoffet behandlade vi dock på var sitt sätt, i enlighet med de olika svenskämnenas kursplaner. I praktiken innebar det att elever som läste svenska som andraspråk läste samma böcker som modersmåleleverna, arbetade med samma texter, såg och analyserade samma filmer. Detta hade en lugnande inverkan och uppfattades tydligen som en garantistämpel. Vi lärare anpassade arbets sättet till våra respektive elever. Det speciella med andraspraksgrupperna var att vi arbetade mycket mer med till exempel ordförrådet. Texterna vi använde i undervisnings syfte bearbetades på djupet. Vi gick grundligt igenom alla nya ord och uttryck. Det hjälpte eleverna att inte bara förstå det lästa, utan det resulterade också i att dessa ord och uttryck efter mycket upprepning och övning kom att bli en del av elevernas aktiva ordförråd. De bitar som gällde typiska andraspraksdrag i elevernas tal och texter, deras olika

modersmål och kultur samt referensramarna diskuterades också flitigt. Många verkade för första gången höra att deras modersmål var värdefulla och att tvåspråkighet var något positivt.

För min egen del innebar detta arbetssätt en ökad arbetsbörda eftersom jag fick anpassa allt material vi jobbade med till mina andraspråkselevers behov. Jag satt i timmar och gjorde ordlistor till de olika texterna och annat material för att ge dem den språkutvecklande undervisning som de behövde. Läromedel som är specialgjorda för svenska som andraspråk fick jag, till min egen nackdel, avstå ifrån nu när jag valde denna väg att gå. Men det fanns mer att vinna än att förlora.

Snart märkte vi att det gick snabbt framåt. Eleverna lärde sig och trivdes. Så småningom kunde de själva förstå att andraspråksundervisning inte är någon stödåtgärd för svaga elever utan en skraddarsydd utbildning i svenska efter deras behov och på deras villkor. Stämningen i klassen lättade och allt blev plötsligt mycket enklare, för både eleverna och oss lärare.

Att ha grupper i svenska som andraspråk som inte bestod av enbart svaga elever öppnade för mig som lärare oanade möjligheter. Det hade en dynamisk effekt i grupperna, eleverna lärde sig av varandra och kunde också läsa litteratur på ett helt annat sätt.

Litteraturläsningen i ämnet svenska som andraspråk hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. [...] Utöver själva läsoplevelsen får eleverna hjälp med

att förstå den svenska/västerländska referensramen och jämföra den med sin egen.³

I modersmålssvenskan är kunskap om litteratur ett mål i sig. För många andraspråkselever som kommit långt i sin språkutveckling blev litteraturstudierna och läsning av böcker både mål och medel – i samma utsträckning. Böckerna gav inte bara eleverna ord att formulera sina tankar med utan de gav oss också oerhört intressanta och givande diskussioner som fick oss alla att växa och utvecklas.

En av klasserna som jag beskrivit ovan går sitt sista år hos oss. Både Elisabeths och mina elever har utvecklats och nått mycket goda resultat. Nu när min kollega i sina modersmålsgrupper kunnat utgå ifrån infödd nivå i svenska och inte behövt ta hänsyn till den speciella problematiken som andraspråksinlärare har, har även hon fått mycket bättre förutsättningar att möta sina elevers behov. Vad gäller mina egna undervisningsgrupper har de flesta av de elever, som till en början var tveksamma till undervisningen i svenska som andraspråk, haft en språkutveckling som jag inte ens i min djärvaste fantasi vågat hoppas på. Förtjänsten är deras och jag är stolt över dem.

Genom att diskutera med lärarkollegor från andra skolor har jag förstått att vårt fall inte är unikt. Många kämpar mot strömmen i sin strävan att hjälpa andraspråkselever att klara sina studier med goda resultat. Har man ett annat modersmål från början, kämpar man på annorlunda villkor, hur studie-

³ Skolverket 1999:37.

begåvad man än är. När vi får eleverna och föräldrarna på vår sida är dock mycket vunnet.

Ämnets beteckning och rykte

I samband med rapporten om kartläggningen av svenska som andraspråk, som gjordes på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling år 2003, drogs slutsatsen att elever med annat modersmål ska undervisas tillsammans med elever som har svenska som modersmål, inom ramen av ett utvidgat svenskämne.⁴ Det tycker jag inte är det mest gynnsamma för elever som har svenska som sitt andraspråk. För barn med annat modersmål är det ofta hämmande att läsa svenska tillsammans med barn vars modersmål är svenska. Ett barn med hög social kompetens förstår mycket väl de olika förutsättningarna för språkinläring och dess konsekvenser för den språkliga kompetensen. De drar sig för att fråga om sådant som infödda svenskar i samma ålder behärskar. I undervisningen i modersmålssvenska utgår man ifrån infödd nivå i språket, vilket sällan stämmer in på elever med annan språklig bakgrund. För dessa elever är ju ofta användningen av svenskan och modersmålet uppdelad i olika domäner. Barn med annat modersmål kan till exempel inte alltid alla namn på köksredskap på svenska, för det är oftast modersmålet som gäller i köket. På samma sätt är det inte realistiskt att vänta sig att barn som haft hela sin skolgång i Sverige ska kunna namn på grundämnena på modersmålet. Därför är en god och välstrukturerad undervisning i svenska som andra-

⁴ Myndigheten för skolutveckling 2004.

språk det optimala för de allra flesta elever med annat modersmål.

I andraspråksgrupper läser eleverna på sina egna villkor och efter egna behov. I en öppen, tillåtande stämning delar de med sig det de kan och frågar om sådant de inte kan eller är osäkra på. Vi ägnar oss i första hand åt att ge eleverna ett gott ordförråd som hjälper dem att uttrycka sig precist och nyanserat i olika situationer. Kravet på den formella korrektheten ökar allt eftersom, beroende på den enskilda elevens språkliga mognad. Eleverna lär sig att förstå att många av de grammatiska fel som de gör när de försöker att uttrycka kloka, komplicerade tankar egentligen är ett gott tecken på utveckling.

Trots de uppenbara fördelarna med undervisning i svenska som andraspråk är det mer regel än undantag att vi möts av ett starkt motstånd från elevernas och föräldrarnas sida. Det var nog en av anledningarna till förra årets livliga debatt om att eventuellt avskaffa ämnet svenska som andraspråk.⁵ Men trots stora meningsskiljaktigheter i denna fråga är det ingen som ifrågasätter att inte bara språkundervisningen utan att *all* undervisning borde vara mer individanpassad när det gäller andraspråksinlärarna. En lyckad andraspråksinläring kräver helt enkelt en annorlunda uppläggning av undervisningen.

⁵ Se t.ex. Nygren Junkin 2004 och Hyltenstam & Lindberg 2004.

FOTO:

4 barn som har klätt ut sig

med peruk och sånt

Vad är då orsaken till de starka reaktioner som kostar oss lärare så mycket tid och energi? Tid och energi som vi hellre hade velat lägga på att planera och genomföra undervisningen?

Orsaken ser jag främst i att föräldrarna är rädda för att deras barn ska få undervisning i svenska av sämre kvalitet, en andraklassens undervisning, och att de på det viset berövas möjligheten att klara sin skolgång och på lika villkor konkurrera på arbetsmarknaden. En del av denna misstänksamhet kan förklaras med den gamla synden som begåtts på många håll inom skolvärlden och som gett andraspråksundervisningen en negativ stämpel som är svår att tvätta bort: oseriös undervisning i ”svenska 2” som i årtal bedrivits av personal som inte haft klart för sig på vilket sätt man ska undervisa elever med annat modersmål än svenska.

Ett vanligt fel är till exempel att man i upplägget av undervisningen tar hänsyn till elevens språkålder, men inte till deras faktiska ålder. För lärare kan det handla om svåra överväganden i situationer där till exempel en tonårings språkliga ålder är väldigt låg. Att endast arbeta med att utveckla basen⁶ i denna elevs språk gynnar varken den kognitiva mognaden eller intresset hos eleven. Följden av detta blir att eleven känner sig dumförklarad och uppfattar undervisningen som enkel och ointressant, eller i värsta fall som

⁶ 'Bas' definieras som de språkfärdigheter som ett enspråkigt barn har tillägnat sig på sitt modersmål vid sex års ålder. Med 'utbyggnad' menas det situationsoberoende, abstrakta, skolrelaterade språket. När det gäller andraspråksinlärare, som ju kan vara betydligt äldre än sex år, menas med 'bas' de språkliga färdigheter som krävs för att klara den vardagliga, konkreta, situationsberoende kommunikationen.

kränkande. En naturlig konsekvens av detta blir att eleven känner skam över att bli placerad i en grupp där andraspråksundervisning bedrivs. Oavsett hur enkelt språk eleven har, måste delar av utbyggnaden in om eleven ska uppleva undervisningen som meningsfull och om utvecklingen ska få en chans.

Ytterligare en orsak till ämnets dåliga rykte är att man på många ställen endast har erbjudit lösryckta stödtimmar som inte kunnat ge tillfredställande resultat, i stället för en kontinuerlig andraspråksundervisning, integrerad med den övriga ämnesundervisningen.

Alla ovannämnda faktorer har dragit sitt strå till stacken när det gäller ämnets låga status. Som den största boven i dramat ser jag ändå själva beteckningen 'svenska som andraspråk'. Det upprör många för att det upplevs som stigmatiserande. Egentligen är det nödvändigt att använda den beteckning bara när det handlar om nyanlända elever – och dessa ifrågasätter inte ämnets namn. Men elever som är födda och uppväxta i Sverige gör med rätta anspråk på att bli betraktade som svenskar och beteckningen 'svenska som andraspråk' klingar illa i deras öron.

Även om elever har ett annat modersmål så är det det svenska språket som är föremålet för studierna och själva skolämnet borde heta så. Jämför till exempel undervisningen av elever med dyslexi; även där väljer läraren de undervisningsmetoder som gynnar elever med just denna speciella problematik. Det finns dock ingenting som heter 'svenska för dyslektiker'.

En lyckad andraspråksundervisning kräver en annorlunda uppläggnig. Det är undervisningsmetoderna som är annorlunda, inte själva språket. Jag tror att man skulle kunna lösa huvuddelen av problemet med föräldrarnas och elevernas ogillande av ämnet svenska som andraspråk om ämnet helt enkelt fick heta *svenska*. Metoderna och uppläggnigen bestämmer vi, dvs. lärarna, i enlighet med kursplanen. Det händer sällan att patienter ifrågasätter läkarens diagnos och behandlingsmetoder. På samma sätt måste vi lärare bli bättre på att hävda vår professionalism och förbehålla oss rätten att välja de undervisningssätt och pedagogiska metoder som vi bedömer passar bäst i den aktuella undervisningssituationen.

Förhållningssätt till andraspråkelevernas språkliga och kulturella bakgrund

En del lärare som arbetar i mångkulturella grupper är eldsjälar som gör sitt bästa för att vända mångfalden i klassrummet till något positivt och berikande. Deras förhållningssätt gentemot eleverna präglas av beundransvärd ödmjukhet och respekt för olikheterna.⁷ Dessa lärare stimulerar och uppmuntrar eleverna att behålla och utveckla den egna kulturen. Pluralism är deras ideologiska plattform.

Trots dessa goda avsikter kan det finnas en risk att fastna i en låtsasvärld som inte existerar utanför klassrummet och som inte har med det verkliga livet att göra. Jag är lite rädd att en sådan fixering vid barnens ursprung kan leda till en

⁷ Något som också har beskrivits i ett flertal artiklar i t.ex. Hultinger & Wallentin 1996.

separat utveckling hos dessa barn, en åtskillnad som inte gagnar dem, för de behöver förberedas för ett liv *i Sverige*.

Att lyfta fram olikheterna och göra dem synliga är nödvändigt för att sedan kunna fokusera på likheterna. Det gemensamma är grund för all förståelse, respekt och en kosmopolitisk syn på livet. Att också förmedla det specifikt svenska, eller kanske västerländska, faller på den mångkulturella skolans lott. Samtidigt är det viktigt att ha en positiv attityd till språkliga och kulturella olikheter och att ständigt bekräfta dessa. Här gäller det att göra noggranna överväganden och hitta en bra balans.

Jag och förmodligen flera med mig uppmärksammar mångfalden i klassrummet och försöker på olika sätt arbeta mot målet att stärka elevernas dubbla kulturella identitet. Som lärare försöker jag hjälpa dem att integrera de två olika världar de lever i (för det är ofta en helt annan uppsättning av regler och värderingar som gäller hemma) och att skapa harmoni och balans mellan dem. Att hjälpa andraspråks-elever att se sin delaktighet i två kulturer som en möjlighet och inte som ett hinder hör till lärarrollen. Deras självbild kan vara avgörande för hur de klarar sig vidare i livet.

Utgå gärna ifrån elevernas befintliga kunskaper och erfarenheter, använd dem som hjälp och resurs, men passa dig noga för att stanna där! Det är bara en utgångspunkt, en grund för vidare inläring.

Självklart bör man ha stor respekt för föräldrarnas rätt att vara delaktiga i sina barns skolgång. Men jag vänder mig starkt emot att låta dem styra och ställa i skolan. Vi lärare saknar ofta yrkesstolthet och är dåliga på att hävda vår pro-

fessionella roll. Om en lärare befriar ett barn från idrotts- eller musikundervisning för att föräldrarna (föräldern) fordrar det, *vem* går han/hon då till mötes? Föräldern eller barnet? Barn till invandrade föräldrar har ofta en identitet som är helt olik föräldrarnas. Vems identitet ska vi stödja i det här fallet: barnets eller föräldrarnas? Även här bör man hitta en balans, med barnens bästa som tyngst vägande faktor.

Marginalisering

Jag vill ägna lite utrymme åt att diskutera det förskräckliga fenomenet 'marginalisering' som har diskuterats några gånger i kurslitteraturen.⁸ Att ge upp sin tidigare kultur och dess normer och värderingar och samtidigt inte bli accepterad i majoritetskulturen är väl – förutom att bli utsatt för rasism och förföljelse förstås – det allra värsta som kan hända en invandrare (ett ord som jag har svårt att identifiera mig med på grund av dess starka negativa laddning).

Marginaliseringen skulle inte ha upprört mig så starkt om jag inte sett dess innebörd och följder i vitögat i mitt dagliga arbete. Många av mina elever har aldrig haft en svensk vän eller varit i ett svenskt hem, trots att de är födda och uppväxta i Sverige. De känner sig vilsna i situationer när de hamnar bland ”infödda svenskar” och vet inte hur de ska bete sig. Trots det är det många bland dem som stolt påstår att de inte kan sitt modersmål! Detta tyder på ett behov av att ta avstånd från sin bakgrund och det kan vara ett tecken på

⁸ T.ex. Hyltenstam & Stroud 1991.

att de är kluvna till sitt sätt att förhålla sig till den egna etniska identiteten. För en del är det samtidigt deras sätt att uttrycka sin önskan att bli betraktade som svenskar. Andra bejakar just utanförskapet och några av dem söker sig till kriminella gäng. Allt detta är följden av påtvingad segregation från majoritetens sida.

Vad gör skolan för att förändra detta? Vi som arbetar med dessa barn vet att det är betydligt svårare att hjälpa dem i socialiseringsprocessen i klasser som saknar ”infödda svenskar”. Vi måste bryta segregationen för att kunna göra något åt problemet, men hur ska vi göra för att uppnå detta?? Jag funderar ibland över termen ’etnisk konflikt’, en situation där förhållandet mellan minoritet och majoritet är fientligt. Ibland undrar jag om vi redan är där.

Hur kan man då hjälpa de här ungdomarna med utländsk bakgrund, av vilka många faktiskt är *förstagenerationens svenskar*? Skolan kan bidra genom att ge dem möjligheten att utveckla sin tvåspråkighet och dubbla kulturella identitet. Med detta menar jag att skolan kan bidra genom att ge eleverna gedigna kunskaper i och om det svenska språket och om samhället och därmed möjligheten att konkurrera på arbetsmarknaden på lika villkor. Skolan kan även bidra genom att informera och vägleda elevernas föräldrar att hitta en balans mellan de två kulturerna. Det råder nämligen stor förvirring bland vissa invandrade föräldrar när det gäller att hitta ett förhållningssätt till den egna kulturen och modersmålet som gynnar barnens skolgång. En del föräldrar motsätter sig allt inflytande från det svenska samhället på deras barn och håller sig krampaktigt till sina rötter. Andra för-

nekar helt sin bakgrund, i hopp om att deras barn då har större chans att bli accepterade som svenskar. Som lärare får man ofta frågan om det verkligen är bra att de pratar modersmålet med sina barn. Min erfarenhet både som förälder och som lärare säger mig att det är det.

I sin bok *Språk, kultur och social identitet* delar författaren Seija Wellros⁹ med sig av sin stora erfarenhet av att leva och verka i två olika kulturer. Hon har därmed stärkt mig i min uppfattning att lärare med utländsk bakgrund behövs i vår mångkulturella skola. Som utländsk lärare med undervisning i svenska som andraspråk, har jag flera gånger blivit ifrågasatt, främst av elevernas föräldrar. För mig personligen har det inneburit en otrygg och pressad arbetsituation, där jag ständigt behövt bevisa att jag kan mitt jobb och vet vad jag håller på med. Att se andra utlänningar lyckas har dock haft en stärkande effekt på mig. Förhoppningsvis kan vi flerspråkiga lärare på samma sätt ge våra elever råg i ryggen att våga tro på sig själva och se den resurs som deras tvåspråkighet innebär.

Om modersmålets betydelse ur en mammas perspektiv

När för drygt tolv år sedan min dotter Aida föddes hade jag – trots språklärardiplomet – inte mycket teoretisk kunskap om tvåspråkighet i bagaget. Det enda som föreföll sig naturligt för både hennes pappa och mig var att tala vårt modersmål med henne. Senare när jag läste modersmålsdidaktik, fick jag

⁹ Wellros 1998.

höra att det naturliga dessutom var det enda rätta. Jag tog den nya kunskapen med en liten reservation. Visserligen fortsatte jag att tala mitt modersmål i hemmet, men inte riktigt för den vackra teorins skull. För mig stod valet mellan att antingen förmedla ett språk som mitt barn i framtiden i detta land skulle komma att behöva mest och ha störst nytta av, dvs. svenska, eller att ge uttryck för min moderliga kärlek, mina värderingar och allt annat som har med min relation till mitt barn att göra. Av ren instinkt valde jag det senare och jag fortsatte att tala, sjunga vaggvisor och läsa böcker för henne på mitt modersmål.

Arton månader gammal började Aida i förskolan. Hennes inläring av det svenska språket förlöpte snabbt och smärtfritt. Vid tidig ålder började hon uppmärksamma sambandet mellan det talade och det skrivna ordet och hon lärde sig skriva sina första bokstäver.

Senare, när hon började i förskoleklassen, kunde hon läsa och skriva på både svenska och bosniska. Här slutade dock hennes två språk att utvecklas parallellt. Under de första två skolåren försökte jag med stor möda att underhålla hennes allt svagare intresse för läsning på modersmålet. Vid åtta-nio års ålder visade hon sin ovilja att läsa på bosniska. Någon modersmålsundervisning blev det aldrig så hennes kunskaper i modersmålet stannade av på talspråksnivå.

Vardagliga samtal samt ett stort register av känslouttryck klarar hon idag av på sitt första språk. Det gör mig ont att det inte blev mera än så, men det är svårt att enbart genom användning i hemmet ge ett barn ett språk som även kan fungera utanför den privata sfären.

Aidas starkaste språk och det språk hon känner sig tryggast med är, utan tvekan, svenska. Det behärskar hon, och hon klarar av att uttrycka sig i olika sammanhang med känsla för nyanser och stilistiska värden.

Min dotters lyckade språkutveckling i svenska är helt och hållet skolans och hennes egen förtjänst. Det enda jag har bidragit med är att fylla vårt hem med böcker och berättelsernas magi. Jag finner dock ett tyst nöje i tron att även mitt val att introducera världen för henne på det språk som rann direkt ur hjärtat på mig har sin del i det hela. I så fall har förhållandevis liten möda gett tusenfaldig utdelning.

Några tankar om språksociologi

”För att vi ska kunna förstå hur olika deltagare i ett samtal uppfattar vad som sker är det nödvändigt att ta hänsyn till de sociala och kulturella aspekterna”, skriver språkforskaren Jan Einarsson.¹⁰ Vi får alltså olika uppfattningar om vad folk menar med vad de säger, utifrån våra föreställningar om varandra.

Reglerna för den mänskliga kommunikationen är oerhört komplicerade. För min del är detta en överväldigande insikt. Med tanke på hur många signaler som ska tolkas i en samtalsituation kan man lite tillspetsat säga att det är ett under att vi överhuvudtaget lyckas kommunicera med varandra. Eller, om man vänder på steken, kan man konstatera att vi äger en enorm, omedveten kunskap om den mänskliga kommunikationen och dess villkor.

¹⁰ Einarsson 2004:248.

Genom att använda mitt andraspråk i mitt vardagliga liv, har jag lärt mig att vara uppmärksam på alla verbala och icke verbala komponenter i språket som kan bli föremål för olika tolkningar. De kulturella skillnaderna i sättet att uttrycka sig, kroppsspråket (gester och mimik) samt konnotationer och värderingar som är inbakade i språket, skiljer sig väsentligt från språk till språk, vilket komplicerar inläringen av ett nytt språk ytterligare. Den relation i vilken ordets innebörd och metabudskapet står till varandra är ofta kulturelaterad.

Ju mer lika två personers bakgrunder är, ju större är sannolikheten för att de ska vara synkroniserade i samtal, och desto mindre är risken för att misskommunikation ska uppstå.¹¹

Detta har jag – på både gott och ont – upplevt själv. Att ha samma referensramar underlättar kommunikationen enormt. Det är en av orsakerna till den väldiga trötthet som ofta infinner sig hos människor som använder sitt andraspråk på jobbet. Att ständigt utsättas för en mängd signaler som ska tolkas kräver en hel del energi. Inte minst på kafferasten. Det händer att mina svenska kolleger sinsemellan använder sig av allusioner som jag inte känner till. Vid sådana tillfällen känner jag mig inte bara utesluten från gemenskapen, utan även berövad privilegiet att leva och jobba i en värld där allting är enkelt och självklart.

¹¹ Einarsson 2004:248.

Rinkebysvenska

Vi lever i en kultur där språkets betydelse är enorm. Språket är inte bara ett nödvändigt redskap för kommunikation utan även ett maktredskap och en viktig social- och klassmarkör. Som lärare på en skola med många elever som talar svenska som andraspråk blir man ofta påmind om detta. I det här sammanhanget är det intressant att reflektera över rinkebysvenskan, ett slags ungdomsspråk som har uppstått bland ungdomar med rötter i stockholmsförorten Rinkeby (eller liknande flerspråkiga storstadsmiljöer).

Det är inte många utomstående som uppskattar rinkebysvenskan, ett maskrosspråk som tagit sig igenom förortsbetongen för att med sin kakofoni störa och uppröra språkpolisernas känsliga öron.

Rinkebysvenska har tillskrivits språkliga drag som avviker starkt från standarsvenskan och kan därför upplevas störande för den som har en stark normativ språkkänsla. Dessutom ger rinkebysvenska sannolikt intryck av något utländskt eller ”osvenskt”, t.ex. låneord från invandrar-språk, en annorlunda rytm i talet, samt grammatiska avvikelser som liknar typiska inlärningsfel.¹²

Man kan undra varför så många ogillar detta ungdomsspråk. Vad är det egentligen som väcker så starka reaktioner? Enligt språkforskarna Christoffer Stroud och Maria Wingstedt är det den språkliga chauvinismen som är svaret:

¹² Stroud & Wingstedt 1989:8.

Detta fokus på det ”utländska” speglar och förstärker en slags språklig xenofobi, en rädsla för främmande inflytande på språket som är en mycket vanlig inställning i västerländska samhällen, där språk fungerar som en nationellt sammanhållande faktor.¹³

Det faktum att rinkebysvenskan stör och upprör har en förstärkande effekt på gemenskaps- och samhörighetskänslan hos den grupp som använder den. Rinkebysvenskans användare visar, genom sitt språkbruk, förakt och uppror mot ett samhälle som vägrar att acceptera dem som likvärdiga. Bättre hatad än ignorerad!

Ungdomarnas användning av rinkebysvenskan har även andra funktioner: att leka med språket och delta i dess skapande; markera sin tillhörighet till en grupp som vill göra uppror mot utanförskapet, göra sin röst hörd och få sin identitet bekräftad.

Så länge denna slang inte är ungdomarnas enda språkliga varietet, utan endast ett av flera olika sätt att tala svenska som de behärskar, är det ingen fara. Vad är det i så fall som väcker så starka reaktioner, kan man fråga sig. Stroud och Wingstedt har ett svar:

Medan halvspråkighet aldrig har ansetts en fara för andra än invandrabarn, befarar man i dag att rinkebysvenskan kan komma att anammas även av svenska ungdomar. De språkliga avvikelserna, som ur en normativ synvinkel utgör språkliga fel, kan på så sätt smyga sig in i och – likt en smitta – ”förorena” standardsvenskan med ”osvenska”

¹³ Stroud & Wingstedt 1989:8.

drag. Detta kan leda till att de etnospråkliga gränserna blir med diffusa och att svenskhet blir svårare att avgränsa och definiera på språkliga grunder; om typiska invandrarbeteenden sprids till svenskar, vad är då egentligen svenskt?¹⁴

Trots att dessa insiktsfulla rader värmer mitt utländska hjärta vill jag som förälder och lärare säga följande till ungdomarna: Varje generation unga människor har ett starkt behov av att revoltera mot vuxenvärlden och det samhälle den skapat. Det är mer regel än undantag att detta uppror även tar sig språkliga uttryck. Upplever man dessutom att man betraktas som en ”outsider”, kan det hela få helt andra proportioner. Den smärta som marginaliseringen föder kan användas på ett kreativt sätt; utanförskapet kan göras till ett eget ”varumärke” med ett eget språk – rinkebysvenskan. Det fyller sin funktion, men ungdomar, se till att också lära er standardsvenska! Utan den har ni ingen chans att lyckas i det här samhället.

¹⁴ Stroud & Wingstedt 1989:8.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

sergio elgue

hur många språk har blodet?

The winner takes it all

Det finns många saker och ting som man inte vet. Min första fråga när jag kom till Sverige år 1979 var inte ”Vilket väder blir det i morgon?”, som jag har lärt mig att fråga idag, utan ”Vilka är de?”. Det fanns en bild med några fräscha, löjligt klädda människor bakom en snövall i 20 graders kyla. ”Vilka är de?” frågade jag alltså på klingande spanska. Tolkens blick glömmet jag aldrig. ”Är du dum eller...? Det är Abba!”

Så mycket osynlig kunskap!! Min första dag i Sverige efter sex års fängelse i Uruguay och redan vanhelgade jag det förlovade landet med min okunskap. Fortfarande går jag med mina dumma frågor, fast idag kan jag motstå de upprörda människornas blickar.

Nyfikenhet innebär alltid en risk att göra bort sig. Men utan att ta risker sker ingen inläring. Sådant visste jag inte när jag mötte kärleken och för dennas skull skulle vandra vidare till Norrlandsfjällen. ”The winner takes it all”, tänkte jag och med friskt mod gav jag mig i väg. På denna resa skulle jag möta och uppleva betydelsen av något som kallas ’osynliga regler’. Men det visste jag inte då, det skulle jag först lära mig många år senare...

Den goda viljan

Min första resa till Norrland för att träffa min blivande frus familj var omgärdad av stora förväntningar. Mycket hade hon berättat om fjällen och alla människor som bodde där. Beskrivit den karga naturen, de tysta människorna som hade

kommit dit på 1600-talet som nybyggare och som i många generationer slitit hårt för sin föda. Motsättningar mellan nybyggare och samer var också ett återkommande tema. Men en sak som jag borde vara särskilt uppmärksam på var, enligt henne, människornas naturliga blyghet. Det var inte många främmande som de brukade träffa och jag skulle absolut vara deras första latinamerikan. Jag är ingen utagerande människa, lite blyg och reserverad. Det skulle bli bra.

Det var en varm sommar, varmare än på många år. Första mötet hade gått bra. Alla verkade trevliga och nyfikna. Svårare var det att tränga genom dialekten och förstå vad de menade.

Vi hade badat i sjön. ”Vi ses i bastun”, sa min blivande hustru och sprang till huset för att hämta något. Bastun var byggd som en samisk kåta och den var i gång hela dagarna. Jag tog mig springande in i bastun som var mörk och fuktig. Jag var frusen och den fuktiga värmen i bastun var behaglig. Jag vände mig för att kunna lägga mig på bänken och det var då som jag såg att min blivande svärmor och två mostrar satt några trappsteg högre upp och stirrade på mig. Jag hälsade och upptäckte samtidigt att alla tre, utan undantag, satt nakna. Jag hoppade ut utan att säga ett ord och sprang till min flickvän.

När jag väl träffade henne försökte jag förklara vilket hemskt misstag jag hade begått. Hon såg på mig lite förvånad och sa att det var inget att skämmas för. ”Så är det hemma hos oss. Vi delar bastun och har alltid gjort det”, slutade hon och gick resolut mot bastukojan. Inget hjälpte. ”Lyssna nu, de visar att du är en i familjen. Krångla inte, det

är bara pinsamt!!” Gudrun (så hette min fru) började redan då visa hur lite intresserade människor från Norrbotten är av långa diskussioner.

Vi gick tillbaka och utanför bastun skulle vi hänga av oss våra badkläder. Jag tvekade. Nakenheten var fortfarande tabu för mig. Men argumenten från kvinnan som jag älskade vägde tungt i mitt beslut.

Jag tog av mig badbyxorna – var och en av kvinnorna där inne kunde vara min mor – klev in i bastun med badlakanet i handen, hälsade igen på kvinnorna som satt i mörkret och som hade blivit tysta när vi kom in. Med handen kände jag efter bänken, la mitt badlakan på och sen la jag mig själv för att njuta av den fuktiga värmen. Kvinnorna fortsatte att prata, dialekten började bli begriplig, mina ögon började anpassa sig till mörkret. Och då kunde jag från min alldeles nyvunna nakenhet se att svärmor Sylvia, moster Laila och moster Ingrid satt på sina platser, lite högre än oss, som panelhonor; alla tre klädda i sina tjusiga, inte allt för moderna baddräkter och låtsades om ingenting.

Många år efteråt kunde svärmor Sylvia och jag minnas och skratta åt saken. Men just då hade på något sätt det naturliga plötsligt blivit ifrågasatt av den främmande människan. Hon berättade att efter den händelse började de gamla systrarna kolla vem som satt i bastun innan de gick in.

Paradiset hade fått besök och människorna där hade blivit medvetna om sin nakenhet. Personligen blev jag övertygad om att det bästa var att möta det nya landet med öppet sinne men utan att göra våld på mina egna inlärdade värderingar. Den goda viljan fanns där men det räckte ändå inte.

FOTO:

Liten pojke som sitter på

tunnelbanan med en stor

ryggsäck i famnen

Hur många språk har blodet?

Det är först när språket utsätts för hot som det finns skäl att tala om språkbevarande som fenomen. Språkbevarande och språkbyte är därför två sidor av samma mynt.¹

De flesta människor lever i sina länder och är lyckligt omedvetna om att de är bärare av ett språk, en kultur och en historia. Men världen präglas av förändringens dynamik. Händelser, kriser, krig, diktaturer och framför allt människans drift att alltid söka sig till ett bättre liv gör att många hamnar i andra länder och kommer i kontakt med andra språk. När hotet att förlora sitt språk är framme, synliggörs hur mycket var och en har att vinna eller förlora. Några gör motstånd (språkbevarare); andra ger på ett eller annat sätt efter (språkbytare).

Varje språk speglar potentiellt en specifik verklighetsuppfattning eller världsbild och mångfalden utgör en källa för alternativa filosofier, vetenskapliga metaforer och levnadssätt.²

Hur många världar har jag förlorat? Vilka gudar har jag lämnat på vägen? Vilka stjärnbilder försvann från mitt himlavalv? Vilka många andra namn hade kärleken och döden, innan de glömdes bort av detta blod som fortfarande stormar i mina ådror och som går vidare till mina barn och deras avkomma?

¹ Hyltenstam & Stroud 1991:10.

² Mühlhäusler i Hyltenstam & Stroud 1991:10.

Fågeln villfarelse
är inte vingarnas storlek
eller grenen där den slog ned

Utan sångens skönhet
flyktens räckvidd...
och skotten som dödade den.

José Craveirinha

Jag är en språkbytare. Det är lätt att konstatera. Likt en kameleont har jag tagit till mig majoritetens språk både som barn och som vuxen. Är jag tvåspråkig? Jag har inte lärt mina barn mitt språk. Som barn var valet omedvetet, men som vuxen visste jag vad jag gjorde. Ångrar jag mig? Kommer jag någonsin att vara övertygad om svaren? Kommer jag att hitta en ny identitet eller upptäcka att jag har förlorat den?

Mormor gick varje morgon till mässan. Klockan sex på morgonen svepte hon sin schal, svart och tajt, över huvudet och gick fort, med sänkt blick, under de hundraåriga eukalyptusträden som klädde gatan utanför hennes hus. I kyrkan var mässan fortfarande på latin och prästen vände sig aldrig mot folket.

Min mormor – född i Barcelona, adopterad i Italien – flyttade med sin man till Uruguay och hon pratade aldrig katalanska med sina barn, bara italienska. Och spanska med barnbarnen. Mormor gick till kyrkan och lyssnade på mässan på latin, ”Guds språk” brukade hon säga.

Farmor var judinna, född i Frankrike, i en familj av judar som hade konverterat till katolicismen, alternativet till inkvitionens eld. Farmor pratade franska med sina barn och spanska med oss barnbarn. Farfar var född i södra Frankrike i en av de baskiska byarna nära Pyrenéerna. Än idag kan jag genom Internet och med hjälp av släktforskning följa den mödosamma vandring som mina förfäder gjorde på 1200 talet från bergen i de baskiska provinserna i Spanien till Frankrike. Elguea hette platsen, ett berg med en stor sjö vid sin fot.

Vidare är det viktigt att framhålla, att etniska kännetecken är något för individerna givet, som de 'föds' in i; individen *väljer* inte etnisk tillhörighet.³

I många generationer har vi i min familj betraktat oss som basker, fast vi inte har pratat baskiska och inte har bott i Baskien.

[Språket] måste alltså ha ett *nyttovärde* på "språkmarknaden" för att det stora flertalet av talarna ska uppleva att det lönar sig att investera i språket och föra det vidare till nya generationer.⁴

Vilket nyttovärde hade mina far- och morföräldrars modersmål i Uruguay på 30-talet? Ett spanskalande land som under 30 år tog emot en miljon invandrare från hela världen. Spanskan var inte bara det nya landets språk utan också framtidens. Modersmålet var en del av det förflutna, som

³ Hyltestam & Stroud 1991:24.

⁴ Hyltestam & Stroud 1991:132.

minnen av det gamla landet som vi aldrig skulle återvända till. För vem eller vilka lever man? Om jag har en berättelse, spelar det då någon roll vilket som är historiens ursprungliga språk? Alla människor föds i ett språk och alla människor har en historia. Vad är det som är viktigast, språket eller historien?

Jag har sett filmen ”Shakespeare in Love”. Älskvärd. En underbar film i sin komplicerade enkelhet. Filmen avspeglar människors djup, utan rädsla för avgrunder. Och vilket språk Shakespeare hade! För vilka skrev han? För de fattiga och fallna? För människor utan skola? För de prostituerade, för slaktaren och amman, för tjänstefolket och de försupna – individer på botten av det korruperade brittiska samhället på sextonhundratalet? Hur aktuell är Romeos kärleksförklaring under Julias balkong? Vilken kvinna skulle inte vilja ha en sådan kärleksförklaring, eller några ord av den, i sin livshistoria? Och då menar jag *på vilket språk som helst*. Fast den skrevs på den engelska som pratades för nästan femhundra år sedan.

Det känns som om jag vill gå vidare utan skuld i fråga om de språkval som jag har gjort i mitt liv.

Just nu är det krig. Det är lättare att döda fienden om fienden pratar ett annat språk och om hans Gud heter något annat än min Gud.

Jag lyssnar på J.L. Hooker, bluesens blod, ”I cover the waterfront”. Även om min engelska är dålig tar musiken och texten mig genom en känsla av förväntningar och hopp. Van Morrison hamrar på med ”Someone like you”. I världen idag verkar det som om det enda som gäller är att vara ”Someone

like me”. Olikheterna är det som gör oss till dem vi är. Och olikheterna är det som gör att det är så lätt att döda varandra. Mångfald som fara, gemenskap som trygghet. Det är inte konstigt att man vill smälta in och inte synas.

I Anne Franks hus

I Anne Franks hus finns det inga möbler.
Slitna tapeter, fotografier av gamla artister.
Tvättstället och en toalettstol med blåa blommor.
I Anne Franks hus fyller tomheten rummen.
Bara några upprivna sidor av hennes dagbok
som polisen lämnade övergivna på golvet.
Faderns brev till Röda Korset
med hoppet att hitta sina döttrar levande.
Faderns brev, korta, precisa,
resignerad, inför fakta att
av Anne fanns det bara askan kvar.

I Anne Franks hus, mot kanalen,
med det imponerande namnet Prinsengracht,
samlas turister och skolklasser,
några skrattar, andra gråter
när solen faller odramatiskt
och lyser på fönstren
av det som någon gång
var Anne Franks hem.

I Anne Franks hus
finns det två linjer ritade på väggen,

parallella, den ena över den andra.

1m.52 och 1m.57.

Anne, Margot, de två systrarna
mätta någon gång innan fängslandet.

De fick inte växa längre.

Två linjer utan framtid:
som järnvägen till Auschwitz station,
Tvillingtornen i New York
och röken av bunkerbombarna
över himlen i Bagdad.

I Anne Franks hus,
skriven med fukttårar
på de gamla tapeterna, före stormen:

Guds otillräcklighet.

Utanför,

i den värld som vi alla delar,
är det fortfarande tillåtet
att döda Anne Frank.

S.E. (2003)

När socialisationen blivit så osynlig har kulturen nästan förvandlats till en del av den mänskliga naturen. Den som bara är ”som vanligt”, som ”folk är mest”, kan ofta på fullt allvar påstå att det finns saker som ”man gör” och saker som ”man inte gör”, som om det fanns ett universellt

”man” som betar sig i en god överensstämmelse med just de regler som man själv lärt sig följa.⁵

Risken är att vi väntar oss att vi själva, ”invandrarna”, ska agera efter någon sorts stereotyp när det gäller hur vi ska hantera frågan om modersmålet. Oavsett våra personliga erfarenheter väntas vi göra våra barn till tvåspråkiga människor.

Aldrig är det så enkelt! Samhället gör klart från början att utan svenska språket kommer du ingenstans och dessutom bekräftas detta vid många tillfällen. Ingen som läser nyheter eller är presentatör på TV bryter på spanska; ingen polis eller brandman bryter på spanska; statministern deklarerar (år 2003) utan att rodna att han inte kunde hitta en enda invandrare till en post i regeringen.

Vem vill bli betraktad som invandrare eller som en som inte är som ”vanligt folk”? Jag tror att sådana överväganden fyllde mina tankar när jag bestämde mig för att inte föra spanskan vidare till mina barn. All tid och kraft skulle till att förkovra majoritetens språk och ge barnen en identitet som svenskar, eftersom de var födda i detta land. På det sättet uppfattade jag mig som en god förälder. Jag skulle göra detta land till mitt. Mina barn skulle känna att de tillhörde det land som de bodde i. Precis som jag gjorde som barn. Att föra ett språk vidare är bara ett av de många sätt som en historia kan berättas på. Men det finns hundratals språk och det talade är bara ett av dem.

⁵ Wellros 1998:18.

Jag har aldrig saknat ord på svenska, de som jag inte kunde sökte jag. Den här tiden har varit en resa, i fickan har jag haft mitt modersmål hårt ihopknutet med mitt liv och min historia. Alla tangotexter till exempel som jag lärde mig i fängelset under diktaturen av min cellkamrat, en jude född i Wien. Mina förfäders grubblanden och göranden på italienska och franska som jag aldrig reflekterade över och som ändå har påverkat mig så mycket. Fortfarande hör jag deras röster i mina drömmar och jag både förstår och inte förstår vad de säger. Men det väcks en enorm kärlek i mig till dessa ibland obegripliga ord, som en doft av det förflutna eller en vindpust i min nacke, som om de viskade till mig: ”Gå vidare!”

Frihetstorg

Min sons långa ben
gör sig plats på en bänk
på detta torg, under träden.
Lindar av tung skugga.
Min son, född med snöstormar
och vindar från Norra Havet.
Uppväxt bland samer och renar,
där hans mamma drog honom
i den gamla blåa släden
och ritade spår i snön
i fjällen mellan Sverige och Norge.

Han, ljus som hon
och med mitt upproriska sätt för allting,

som när jag var en upprorsmakare.
Jag, som min Far, säger malande:
”Ät!”, ”Kom inte sen!”
”Gör varken det eller det andra!”
”Tänk på din framtid!” ”Svär inte!”.
och min son som jag,
när jag var en myterist,
skakar på huvudet och gör som han vill.

Torget heter Frihet,
här startade vi en gång,
när jag var i min sons ålder,
en demonstration, målade på väggarna
”Ner med diktaturen!”.
Flyende från polisen
blev några av oss tagna, misshandlade...
Min son ser på mig, sittande, med sina långa ben.
Jag berättar inget.
Han på detta torg i mitt land
med sin ”allt är nu!”
och jag i en annan tid.

Jag kramar honom tyst.
Saknar honom redan.
Än är tid att omfamna,
samla stenarna
och hålla dem varma mot bröstet
innan livet omutligt

börjar att sprida dem i världen
som grundstenar för nya hem.

Än är tid att älska...
Och även om det gör ont...
Tid att ta Farväl.

S.E. (2001)

En persons kognitiva strukturer är visserligen unika, för det finns inte två individer som har exakt samma erfarenheter, kunskaper, känslor och minnen.⁶

Gjorde jag rätt, gjorde jag fel? Nu vet jag att det inte kan finnas några regler för hur man löser frågan. Den enskilda människan är alltid ett undantag.

Det är det allt handlar om!!

⁶ Wellros 1998:25.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

charlotte elf

mångfald i skolan? – ja tack!

När jag fick besked om att jag skulle få delta i kursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling* hade jag redan från starten stora förväntningar på det kommande kursinnehållet. Vad det var exakt som jag ville lära mig visste jag egentligen inte, jag bara kände att jag behövde mer kunskap om hur andraspråksinlärning går till och om vad jag som pedagog kan göra för att underlätta den här processen för de minoritets elever jag arbetar med.

Jag såg alltså riktigt fram emot kursen, men ju mer jag läste i litteraturen under kursens gång desto mer frustrerad kände jag mig. Det kändes som om jag har gjort så mycket fel i min tidigare undervisning. Dels blev jag arg på mig själv över att jag inte skaffat mig kunskap om detta tidigare. Dels blev jag upprörd över att man på skolor accepterar att lärare som jag, som inte har någon utbildning i svenska som andraspråk, får ta hand om minoritets elever som behöver utveckla sina kunskaper i det svenska språket. Hur kan Sverige, som i årtionden har tagit emot invandrare och deras barn, fortfarande sakna en gemensam arbetsplan för detta? Här läser vi till exempel om generella språkliga fel som inlärare nästan alltid gör och så kan jag inte ens tydligt klargöra hur dessa språkfel ser ut. Ska det behöva gå två år till innan jag proffsigt kan hjälpa dessa barn i sin språkutveckling?

Det känns som så otroligt mycket att lära in. Allt från mer övergripande frågor om attityder och förhållningssätt till analyser av elevers arbeten. Många funderingar växte fram under kursens gång – här följer några:

Migrationsprocessen

Varje invandrad människa har sin egen unika historia.¹ Vi glömmer det nog ganska lätt i vårt ständiga kategoriserande. Det är så lätt att kalla alla för 'invandrare', som om dessa människor bildar en enda stor homogen grupp. I själva verket är ju det enda som förenar dessa människor det faktum att de har erfarenheter av att ha bytt land.

Migrationsprocessen kan te sig olika för olika människor. Migration handlar ju inte bara om fysiska förflyttningar, det handlar också om individuella psykologiska resor. Att någon har bytt land behöver inte betyda att personen därmed också omedelbart bytt identitet, ändrat tankar eller kulturtillhörighet.

Att migrationsprocessen är högst individuell tycker jag mig se hos många av de invandrade familjer som har sina barn i vår skola. Medan några i familjen, oftast barnen, förhållandevis snabbt finner sig till rätta i det nya landet, står andra kvar med resväskan ouppackad, beredda att kanske bryta upp än en gång. Vad blir hemma, vad blir borta?

Jag lämnade ett land

Jag lämnade ett land
det var förbjudet att älska där.

Jag lämnade ett annat land
det var tillåtet att mörda där.

Jag kom till ett tredje land

¹ Detta beskrivs och exemplifieras i t.ex. Franzén 2001.

leende stapplade jag fram mitt översatta jag
undfallande suddade jag ut mina avvikande konturer
men solen gick ned i mina barndomsminnen.

Det var påbjudet att vara likgiltig där.

Än vandrar jag från land till land.

Namdar Nasser²

Jag upplever att allt fler nyanlända elever har svåra minnen med sig från sina hemländer. Hos några av de barn som vi har tagit emot på vår skola har de hemskheter som de varit med om inte varit kända för andra än familjen. Barnens posttraumatiska symptom kan vara högst varierande. Gemensamt för dessa barn är att det har varit svårt att få tag på hjälp för dem här i Sverige. Vi har helt enkelt inte tillräckligt stor beredskap och kunskap i det svenska samhället kring hur vi tar oss an dessa barn. Den professionella hjälp som finns att tillgå är inte dimensionerad utifrån de hjälpbehov som finns i verkligheten.

Det känns skamligt att ett land som Sverige inte har bättre beredskap för att möta upp dessa människor, i synnerhet barnen.

Socialisation

Och så fanns det innerst inne ett mycket litet område, kanske en cirkel med femton kilometers radie, som inte var

² I: Franzén 2001:97.

utlandet. Utanför var det utlandet och där var det som att gå på glattis. Men innanför var det bättre.³

När Seija Wellros återger P.O. Enquists tankar om hur man lätt fastnar i cirkeln av det välkända, tänker jag på alla barn som går i vår skola och som kommer från familjer från andra kulturer. Några av dessa familjer tar sig aldrig utanför sitt bostadsområde; de stannar hela somrarna med barnen på asfaltgården och vi har ju så ofta tyckt av de är lite lata och oföretagsamma. Inte många av oss har tänkt att det kanske kan bero på en osäkerhet inför ny terräng.

Att läsa Wellros bok är som att läsa om sina egna elever. Det finns så mycket som jag känner igen mig i men som jag tidigare aldrig satt ord på.

Jag funderar kring detta med socialisation – dvs. överföring av värden, normer, föreställningar och handlingsmönster som är rådande i en viss kultur – att den anses helt klar när individen har internaliserat omgivningens värdesystem. Det innebär att man beter sig på ett sätt som omgivningen betraktar som normalt, riktigt och önskvärt och att man också själv tycker att just omgivningens regler och normer är normala, riktiga och önskvärda.

Hur ska våra minoritets elever förstå detta? De möter majoritetssamhällets normvärld i skolan, men vilka samhällsnormer möter de annars? Många av barnen har tillsammans skapat en alldeles egen normvärld, långt från de värden och normer som någon vuxen skulle acceptera. I deras egna ögon tror jag att de känner sig socialiserade med den grupp av

³ Enquist, citerad i Wellros 1998:5.

vänner som de tillbringar mest tid tillsammans med och jag tror att denna socialisering ger dem den trygghet de söker. Jag är oerhört oroad av att denna utveckling, som alltså handlar om en blandning av ålderssegregation och social och etnisk segregation, kommer att leda till att de här barnen får det allt svårare att komma in i och ta del av majoritetssamhället. Jag tycker att vi borde ägna mer tid åt att diskutera dessa frågor med barnen i skolan; vi vuxna glömmar lätt bort hur energi- och tidskrävande socialisationsprocessen är. Tur att man inte behöver göra den resan själv – fast det vore nog nyttigt som påminnelse!

Individen i kulturen

I det svenska samhället står individualism högt i kurs, åtminstone i dagens Sverige. Men i andra kulturer kan individualism stå för helt andra saker. Tar vi på skolan egentligen hänsyn till detta, bland annat i hur vi möter upp våra invandrarfamiljer? På föräldramöten talar vi till exempel om att barnen nu måste få tid avsatt för studier och att flickorna inte kan förväntas hjälpa till så mycket med småsyskon mm. Denna uppmaning från skolan innebär inte bara att någon annan i familjen måste ta på sig dessa uppgifter, utan den medför också att delar av familjens kulturarv sätts i gungning! Jag menar förstås inte att vi ska ge andra signaler från skolans sida. Det är oerhört viktigt att vi påpekar att alla barn, både pojkar och flickor, behöver tid för sitt skolarbete. Det handlar snarare om *hur* vi framför detta budskap. Vi som arbetar i mångkulturella skolor borde vara medveten om att denna

uppmaning påskyndar en förändring av familjens traditionella rollfördelning i hemmet (en förändring som vi i Sverige också har upplevt, och som tog flera decennier att genomföra). Det är alltså viktigt att vi motiverar vår uppmaning; att vi inte tar det som en självklarhet.

Jag har turen att arbeta på en skola som har ett nära samarbete med en grundskola i västra Gambia, Sukuta Lower Basic School. Flera av oss lärare har haft möjlighet att vid några tillfällen besöka vänskolan och prova på hur det är att undervisa i en västafrikansk skola. Jag kom därför att jämföra min egen syn på individualism med de erfarenheter jag har från att arbeta i denna gambiska kultur. Hur tydligt blir inte skillnaderna i synen på individen där, och även i synen på generations- och könstillhörighet! Så har till exempel den föreställning som finns i vår västerländska kultur att båda könen måste kunna klara samma uppgifter, skapat krocker när jag har arbetat i Gambia. I början tyckte jag att det var ganska käckt att visa att kvinnor minsann kan, men vad bevisade jag egentligen? Det är klart att gambiska kvinnor kan precis lika mycket, eller mer, men det finns en tydligare rollfördelning mellan könen där. Jag njuter av att nu få möta och lära mig en annan kulturs föreställningar och värderingar. Det finns så ofantligt mycket vi kan lära av varandra. Ta till exempel det sätt på vilket många kulturer visar stor respekt för äldre, vilkas klokhet ska tas tillvara. Det förhållningssättet kunde vi behöva öva på här i Sverige.

FOTO:

Flicka på bussen – ansiktet

skymms delvis av bänken

framför henne

Jag är medveten om att vi i den här typen av diskussioner ska passa oss för att generalisera, men i just denna fråga blir skillnaderna så tydliga att undantagen blir i minoritet.

Barnet i samtalet

Under de år som jag studerat pedagogik, har jag hunnit läsa ganska många böcker om språk. Gemensamt för dessa är att det hela tiden har varit den svenska (västerländska) synen på språk och språkutveckling som stått som norm. Att vi i världen ser väldigt olika på hur det lilla barnet lär sig samtala har blivit tydligt för mig först på senare år, sedan jag började arbeta med barn och vuxna från olika kulturer. Det finns till exempel stora kulturella skillnader i hur vi vuxna talar till barnen och hur mycket talutrymme vi ger barnen – det handlar alltså om vilket perspektiv den vuxne har på barnet i samtalet.

Detta blev mycket tydligt för mig efter mina erfarenheter av att undervisa på Sukuta Lower Basic School. Jag är ju så van att tala *med* barnen men i Gambia förväntas jag tala *till* dem i stället. Det tog ett tag innan jag förstod denna skillnad och under tiden blev många av barnen väldigt förvirrade. Nu, när jag varit där ett antal gånger, så tror jag vi har hittat någon sorts gyllene medelväg. Jag klarar inte att göra om mig helt men jag kan heller inte förvänta mig att barnen ska kunna göra det utan vi får mötas på vägen.

Förra gången hade jag en gambisk förälder med på en lektion. Han var mycket, mycket förbryllad över att jag lät barnen ta så mycket taltid av lektionen och han gick kort

därefter till skolans rektor för att delge henne sin oro. Tack och lov har hon varit i Sverige och hon har sett vårt sätt att tala med barnen. Pappan gick hem lugnad, men kanske främst för att han förstod att jag bara skulle undervisa hans dotter tillfälligt!

Tystnad talar

Många människor är medvetna om att olika samtalsregler gäller i olika kulturer. Men även *tystnad* är delvis kulturellt betingad (till exempel hur och när man får vara tyst).⁴

Jag minns så väl när vi, fyra lärare från min skola, for ner till Gambia för att starta vårt samarbete med vår vänskola. Vi var så otroligt laddade och när våra kontaktpersoner från den gambiska skolan kom till hotellet så ville vi ju börja planera vårt samarbete på en gång. Döm om vår förvåning när de två gambiska lärarna inte ens tittade på oss utan bara korthugget svarade ”ja” eller ”nej” på våra frågor och sedan tittade ut mot horisonten. Vi förstod absolut ingenting. Ville de kanske inte längre att vi skulle arbeta tillsammans? Efter cirka en halvtimme tinade de långsamt upp och en konversation började ta form. Vi hade nu blivit lite avvaktande. Detta första möte blev ingen vidare start på vårt samarbete...

Trots det kom vi i gång, men det var inte förrän vid vår nästa resa dit som vi kom att prata om saken. Rektorn på Sukuta Lower Basic School ville då att vi skulle diskutera kulturella koder. Det blev ett gyllene tillfälle att ta upp vårt första möte. Jag förstod snabbt att i gambisk kultur är man

⁴ Einarsson 2004:108.

mycket oartig om man börjar göra affärer på en gång. Som respektfull vän eller arbetskamrat vilar man tillsammans i en tystnad som visar att man har förtroende för varandra. Vilket härligt exempel på kulturkrock! Numera trivs jag med detta lugna tempo, fast bara när jag är i Gambia...

Då våra gambiska kollegor för första gången var på besök här i Sverige så fick de frågan vad de tyckte var mest annorlunda i detta land. Två saker kom genast upp: vårt kösystem och våra trottoarer, där fotgängare hade sin alldeles egen plats att vandra på!

Undrar om man någonsin skulle kunna bli fullärd i detta med kulturellt betingade beteenden och de normer som förknippas med dem? Det skulle vara underbart om vi var mer toleranta mot varandras ”avvikande” beteende. Det går ju an så länge en turist på besök i Sverige begår ett kodbrott, men hur ser vi egentligen på den nyanlände invandrade mannen som bryter busskön?

Identitetssökande

Hur mäter vi egentligen den sociala identitet som var och en bär inom sig? Jag tänker på alla mina elever som har berättat för mig hur det känns att subjektivt uppleva sig som svensk medan omgivningen har en helt annan bild.

För länge sedan hörde jag en författare på radion, jag tror det var Kallifatides. Han fick frågan om han kände sig som svensk eller grek. Han svarade att han blev svensk en speciell dag och han kunde återge den exakt med datum. Det handlade inte om någon formell situation utan det kom sig av

att någon nämnde ordet 'träd'. Tidigare hade författaren alltid sett ett olivträd framför sig men den aktuella dagen såg han en björk. Detta var för honom en tydlig känsla av att vara svensk.

Mycket har skrivits om hur tonårstiden för många är en period av identitetssökande. För våra flerspråkiga elever spelar förstås deras attityder till den egna gruppen och "de andra" en stor roll i detta sökande. Jag har visserligen inte varit med om att någon elev på skolan inte vill uppge sitt modersmål, men nog kan man känna att språk och dess talare har olika status. Flera av mina elever har berättat att de tycker att det är pinsamt att åka buss med mamma eftersom hon bara talar sitt modersmål. Man kan förmoda att de som lyssnar också gör olika bedömningar beroende på om det är turkiska eller franska som hörs...

Att vara tonåring med en ryggsäck som är fylld av olika kulturidentiteter kan alltså vara ganska påfrestande, speciellt när denna mångkulturella tillhörighet ses som ett problem och inte som en tillgång i skolan. Kanske borde vi ta oss mer tid till att lyssna på dessa elevers inre bilder.

Förhållningssätt

Hur förhåller vi oss i den svenska skolan egentligen till andra kulturer? Hur ser vi på det som eleverna har med sig i sitt bagage? Det går att urskilja olika förhållningssätt, menar Patrik Forshage, f.d. ordförande för Riksförbundet lärare i svenska som andraspråk.⁵ Dels har vi det *exotiserande* för-

⁵ Forshage 1998.

hållningssättet. Enligt detta förhållningssätt handlar kultur om fenomen som dans, musik, matvaror mm. och vi ser det ”annorlunda” som något fascinerande, långt ifrån vår egen vardag. Ett tydligt exempel på en sådan exotiserande syn på kultur är skolrestaurangernas ”matveckor från världens alla hörn”.⁶

Sedan har vi det *mångkulturella* förhållningssättet, där man har en ”mera utvecklad definition av begreppet kultur [som] innefattar nationalitet och etnicitet.”⁷ Inslag av andra kulturer som finns omkring oss lyfts upp och på det sättet görs dessa kulturer mera synliga. Forshage citerar följande stycke ur Skolkommitténs betänkande *Krock eller kulturmöte*:

På en skola konstaterar man helt enkelt att det finns elever som kommer från ett flertal olika länder och att de representerar vitt skilda kulturer. Varje grupp respekteras och dess medlemmar får ett visst utrymme, men sedan är det inte mer med det. Punkt och slut. Det kan man kalla ett mångkulturellt förhållningssätt; det är konstaterande och registrerande.⁸

Olika kulturer får här alltså ett visst utrymme och blir synliga i skolvardagen. Men det kan bli fel ändå – det kan nämligen leda till en stereotypifiering av de flerspråkiga eleverna. Forshage skriver: ”Genom att ständigt fokusera på elevens ursprungsland förmedlade jag till mina elever att jag i första

⁶ Forshage 1998:13.

⁷ Forshage 1998:13.

⁸ Skolkommittén, citerad i Forshage 1998:14.

hand betraktade dem som representanter för sitt ursprungsland, oberoende av hur eleven såg på sig själv.”⁹

Ett tredje förhållningssätt är det *interkulturella*. Här utgår Forshage från socialantropologen Ulf Hannerz:s kulturdefinition, dvs. kultur som ”grundläggande värderingar och uppfattningar om hur världen, samhället och människorna är funtade, sätt att lösa problem och sätt att uttrycka sig”.¹⁰ Med andra ord: ett dynamiskt kulturbegrepp – kultur som något som har skapats av människor och som är i ständig förändring. Enligt detta synsätt kan en människas kultur ”knappast definieras i form av nationsbenämningar eller etnicitet”.¹¹ Våra värderingar, uppfattningar och tolkningsmönster är ju formade av så mycket annat också (erfarenheter som kan kopplas till ålder, kön, uppväxt, bostadsort, intressen osv.). Det gäller att tillvarata detta i undervisningen. Forshage citerar ytterligare ett stycke ur Skolkommitténs betänkande:

På en annan skola gör man någonting därtöver. Man låter inte bara de olika kulturerna bli presenterade, utan försöker också skapa situationer i undervisningen som gör att elevernas skilda erfarenheter och synsätt kommer till användning, och får brytas mot varandra. I gynnsamma fall uppstår ett växelspel, där olika kulturer ger och tar. Eleverna får tillfälle att beskriva, analysera och värdera. Då kan man tala om ett interkulturellt förhållningssätt.¹²

⁹ Forshage 1998:14.

¹⁰ Hannerz, citerad i Forshage 1998:14.

¹¹ Forshage 1998:15.

¹² Skolkommittén, citerad i Forshage 1998:15.

Att ständigt vara medveten om att använda våra elevers olika kulturer som en utgångspunkt och en berikande kunskapskälla är ett mål kring vilket man måste arbeta mycket aktivt – det gör sig inte av sig självt! Jag som tidigare tyckt att vi gör så mycket bra på vår skola tvingas nu inse att det mesta av vårt arbete endast är av mångkulturell karaktär och att vi inte nått lika långt i vårt interkulturella arbete. Det är nyttigt att reflektera över de skillnader som kan uppstå i arbetssättet, beroende på vilket förhållningssätt man har för ögonen.

Att våga föra diskussioner

Barn från olika kulturer berikar varandra men det är viktigt att man i det arbetet lyfter fram likheter såväl som olikheter. Ett av felen som vi har gjort i den svenska skolan är att vi har ignorerat de frågor som har kommit upp när elever med bakgrund i olika kulturer möts. Självklart uppstår en rad frågor kring företeelser som barnen ser och upplever hos varandra. Varför får till exempel några muslimska flickor ha sjal, men inga pojkar keps? Varför stannar några hemma från skolan när det är dags för simundervisning?

Skolan har haft en tendens att hålla undan diskussionerna och funderingarna, som om alla kulturkrockar skulle vara så naturliga att ingen förklaring behövs. Det är lustigt egentligen: vi uppmanar ju eleverna ständigt att vara kritiska och ifrågasättande men vi vågar ändå inte lyfta upp alla frågor rörande kulturkrockar till diskussion – förmodligen av den enkla anledningen att vi är rädda för vad det hela ska mynna ut i. Denna feighet, eller okunskap, har skapat en gynnsam

grund för främlingsfientliga krafter som velat samla dessa undrande ungdomar under sina vingar. Det är ju självklart att vi i kulturmöten måste få undra, bli arga, skaka på huvudet eller skratta åt företeelser som vi aldrig tidigare har mött. Det är först efter dessa reaktioner som vi kan börja tala om varför vi reagerade på det viset. Vad står den där annorlunda föreställningen eller värderingen egentligen för och varför uppstod den? Kan det till och med vara så att vi svenskar gör och tycker saker som människor från andra kulturer tycker är konstiga, eller är det så att vårt svenska sätt är det totalnormala i världen? Ett sådant här arbete kan bli hur berikande som helst om vi bara låter frågorna ta plats.

"Vi – dom"

Ett grundläggande behov hos människan är att skapa ordning i världen omkring oss. Vi gör detta genom att ständigt kategorisera och systematisera alla intryck och företeelser i vår omvärld, menar Wellros.¹³ Ganska befriande att läsa, för ibland får man för sig att det är så "fult" att kategorisera. Nästan som om man skulle vara mer lärd om man kan ställa sig utanför det behovet.

I det här avsnittet tänker jag fokusera på människans benägenhet att dela in andra människor i grupper, till exempel i "vi-grupper" och "dom-grupper". Ganska spännande att fundera över att vi ser på olika sätt på "dom-grupper". Jag har grunnat en stund på det och det är en nyttig tankeövning att göra med sig själv. Vilka "dom-grupper" accepterar jag

¹³ Wellros 1998:14.

och vilka skulle jag till och med kanske vilja ha en plats i? Ju mer man arbetar tillsammans med en ”dom-grupp”, desto mer lär man ju känna den och till slut kanske man inte ens ser dem som ”dom” utan som ”vi”. Då kan man tala om harmoni.

Harmoniska relationer mellan olika grupper kan också uppstå när dessa grupper har ett gemensamt mål som de bara kan uppnå genom att samarbeta.

Gruppmedlemmarna är då medvetna om att den interna konkurrensen skulle förstöra möjligheterna att uppnå målet.¹⁴

Egentligen är detta rätt självklart; utan gemensamma mål så seglar alla åt olika håll. Kanske vi borde tillvarata denna insikt lite bättre i skolan för att kunna motverka ”vi – dom”-tänkande bland både elever och personal...

Rasism

Tänk, vad vi är formade av historien utan att riktigt vara medvetna om det! Även om det är evigheter sedan statsmän och vetenskapsmän skrev artiklar som gav föda åt övertygelsen om den vita rasens överlägsenhet så finns denna idé djupt rotad i oss. För att lättare kunna förstå dagens rasism behövs alltså ett historiskt perspektiv.

När jag första gången skulle åka till Afrika så minns jag att min föreställning om vad jag trodde att jag skulle få se där grundade sig på den bild av Afrika som jag hade med

¹⁴ Bochner, citerad i Wellros 1998:171.

mig sedan min egen skoltid. Helt otroligt, eftersom jag ju sedan dess har mött massor av andra bilder och annan information via olika media. Trots detta fanns en väldigt skev bild av folket där planterat i mitt huvud och till en början fick jag verkligen brottas med det.

Att se rasismen i ett historiskt perspektiv ger också bra argument att använda i samtal med elever – något som verkligen behövs. Tyvärr tror jag att en del av orsakerna till att rasismen fått en sådan grogrund bland en del ungdomar är att vi vuxna inte har vågat bemöta de reaktioner som kommit upp, utan vi har sopat allt under mattan. Det är som om vi trott att om vi bara avvaktar så kommer alla att vänja sig vid varandra, även om våra olika kulturer gör att vi hanterar olika situationer på ibland rätt så olika sätt.

I stadsdelen där jag arbetar kom de första signalerna på motsättningar mellan olika ungdomar för många, många år sedan, men vid den tidpunkten suckade de flesta vuxna bara djupt och sa: ”Det går över!”. Men så skedde inte. I stället grupperade ett växande antal unga människor sig i olika grupper, ofta med etniciteten som gemensam nämnare. De yngre barnen lekte Ku Klux Klan medan de lite äldre allt oftare talade om ’svennar’ och ’blattar’.

Idag vet vi att sådana här företeelser inte går över av sig självt. För ett par år sedan, när det konfliktfyllda läget var som mest intensivt, fick vi på skolan kontakt med Fryshusets projekt Exit som kom ut för att handleda oss lärare. Exit är ett projekt som syftar till att hjälpa ungdomar som är med i olika destruktiva gäng (dvs. nationalsocialistiska eller nazistiska grupper) att bryta med dessa gäng. Exit-projekt-

medlemmarna arbetar också med utbildning och handledning av både anhöriga och yrkesgrupper och organisationer som arbetar med dessa ungdomar. Det var skönt att få handledning av människor som hade så stor kunskap om detta och dessutom tips på hur man kan arbeta med ungdomar kring de här frågorna.

Svårigheten är att veta när man har nått målet. För även om vi nu slipper elever med attribut som tyder på rasistiska åsikter så kan ju problemet finnas – det kan vara lika stort som tidigare. Det här är ett stort problem, tycker jag. Det är en känslig fråga för många, såväl på elevnivå som på föräldranivå, bland kollegor och även hos vissa skolledningarna. Hur vi än vrider och vänder på det så är det ändå vår absoluta skyldighet att arbeta vidare med detta. Idag går många unga människor runt, beväpnade och ständigt på sin vakt mot vilka som kommer att dyka upp. En del av ”invandrarungdomarna” uttrycker sin rädsla för att vistas utanför sitt eget bostadsområde på kvällarna och några av de ”svenska” ungdomarna vill inte gärna passera genom det invandrartäta bostadsområdet när de är ensamma.

Alldeles nyligen har vi äntligen satt i gång ett samarbete mellan de olika skolorna i området. Till en början organiserades ett antal möjligheter till att se teaterföreställningar, där vi i anslutning till dessa hade uppföljande diskussioner elever emellan. Ganska direkt efter våra första möten kunde vi se de första positiva resultaten. Några av årskurserna valde att träffas för att under enkla former helt enkelt bara umgås under en halvdag. Riktigt bra fart tog samarbetet när våra elevråd vid respektive skolor besökte varandras elevråds-

möten. Eleverna diskuterade likheter och skillnader och bestämde sig för ett antal punkter som man skulle arbeta vidare med – tillsammans. Dessa olika möten har skapat nya kontaktarenor med en vilja att tillsammans nå olika mål. Och motsättningarna har, vad vi kan märka, minskat. Om det beror på vår gemensamma satsning eller inte vet vi inte, men det spelar inte så stor roll. Om vi inom skolan kan erbjuda möjligheter till möten och samtal mellan människor från olika kulturer, så ger vi de unga en bättre chans att göra något klokt och utvecklande av sin framtid. Ingen kan väl någonsin komma och påstå att det är fel att låta människor från olika skolor, åldrar och kulturer få lära känna varandra. Mångfald berikar om vi bara vågar känna efter!

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

erica cassetta

misstag – omtag – nytag

Jag arbetar på en förskola i Blackeberg med barn i åldrarna 1 – 2,5 år. Många av våra föräldrar har invandrarbakgrund. Det finns även en flyktingförläggning i Blackeberg och några av våra barn bor där. Det händer regelbundet att flera av våra invandrarföräldrar uttrycker en oro för att deras barn inte har börjat tala än, varken på sina modersmål eller på svenska. Jag tycker att det är svårt att bemöta den här oron, jag vet helt enkelt för lite om språkutvecklingen hos flerspråkiga barn. Mina förväntningar på kursen *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling* handlar om att jag vill få mer kött på benen. Helt enkelt få mer kunskap om tvåspråkiga barn och den värld de lever i.

Olika sätt att tala

När man, som jag, arbetar på en mångkulturell skola och träffar föräldrar som talar ett annat modersmål än svenska, blir man medveten om att det finns mycket i vårt sätt att tala som är kulturellt betingat.¹ Jag tänker på mamman till ett barn i min barngrupp. Hon kommer från ett nordafrikanskt land och hemma pratar de arabiska. Hon pratar rätt bra svenska och det är inga problem att förstå henne. Men däremot har jag upplevt att hon ofta låter väldigt arg när hon pratar. I mina öron alltså. Till slut var jag tvungen att fråga henne om det här och hon berättade att hon fått den frågan ganska ofta av just folk med svenska som modersmål. Hon berättade att hon absolut inte är arg men att hon har förstått att hon måste ha en aggressiv ton i sitt sätt att prata svenska.

¹ Detta beskrivs också i Wellros 1998.

FOTO:

Ung kvinna med litet barn

på armen

Jag tog också upp det här med mina kollegor som berättade att även de hade tänkt samma sak när de lärde känna mamman. Vi kom fram till att en trolig orsak till att vi uppfattar att mamman låter arg när hon talar svenska, är att hon talar svenska med likadan intonation som hon talar arabiska. Det låter konstigt i våra öron. Men nu, när vi har ”fått upp öronen”, är det inte lika störande längre.

Förväntningar på skolan

Hur man ser på skolans uppdrag, verksamhet och organisation kan skilja sig mellan olika kulturer. Det är viktigt att vara medveten om detta; det underlättar förståelsen av varför många av föräldrarna i vår barngrupp reagerar som de gör. Jag har upptäckt att många av dem inte har en aning om vad vi i förskolan arbetar med eller varför strukturen ser ut som den gör. För mig som är född och uppvuxen i Sverige är det till exempel självklart att mitt barn behöver kläder för utvistelse. Men jag har märkt att många av de invandrade föräldrarna inte tänker på att lämna några extrakläder eller att skaffa regnkläder – de tror nämligen att deras barn inte behöver vistas ute när de är på förskolan.

Vi får ofta starka reaktioner från invandrade föräldrar vad gäller disciplin och de krav vi ställer på deras barn. En stark tradition i det här landet bygger på att lära barnen att klara sig självständigt, medan traditionen hos många av de invandrade föräldrarna bjuder att man sätter familjen i första hand. Efter att ha läst en del om detta² förstår jag mycket

² Se t.ex. Wellros 1998 och Franzén 2001.

tydligare nu att det uppstår konflikter i förskolan och skolan just utifrån vad man har för förväntningar med sig från samma tillvaro i sitt hemland. Vi i Sverige har en starkt individcentrerad ideologi och i många andra länder är det en gruppcentrerad ideologi som råder.

Nu när jag har blivit medveten om allt detta tycker jag att det ska bli kul att möta föräldrarna i min barngrupp igen efter de här veckornas studier. Jag känner att jag har förändrats och att jag har fått en annan förståelse och respekt för dem. Jag tror faktiskt att jag på det sättet har blivit bättre på att bemöta dem. Jag känner mig inte hotad av de här föräldrarna längre utan jag kan se förbi och inte ta åt mig personligen. I stället känner jag att jag har fått en annan insikt om deras situation.

Samtal mellan föräldrar och barn

Jag har funderat lite mer kring våra invandrade föräldrar som är oroliga för att deras barn inte har börjat tala än, varken på svenska eller på sitt modersmål. Det har gjorts en hel del forskning som visar att barn med annat modersmål än svenska kan ha en liten språkförsening vad gäller sitt andraspråk.³ Men jag undrar om förseningen kanske också delvis kan bero på en annorlunda syn på språksocialisation. Jag har nämligen lagt märke till att många av de invandrade föräldrarna från till exempel Afrika och Mellanöstern inte pratar med och till sina barn på samma sätt som vi gör här i västvärlden. Vi uppmuntrar ju våra barn att prata från allra första

³ Se Börestam & Huss 2001.

början medan vissa invandrade föräldrar – som jag tidigare såg det – ”ignorerar” att svara på sina barns frågor.

Jag kan ge ett exempel. En dag, när jag slutade jobbet kom det sig att jag gick bakom en av våra invandrarföräldrar och hennes barn. De var på väg hem och jag gick till tunnelbanan. Mamman gick långt framför barnen och svarade inte eller ”hörde inte” när hennes yngsta son (som går i min barngrupp, han är 2,5 år) frågade om bilarna som han såg. Pojken pratade en massa. Visst förstår jag att man som förälder blir trött ibland när barnen pratar på, men det här gällde inget sådant utan jag fick verkligen en känsla av att det handlade om något annat. Nu har jag läst en del om detta och jag har fått upp ögonen för de kulturella skillnaderna i synen på språksocialisationen.

Nu kan jag se att vi i dagens Sverige (och andra västerländska kulturer) ser småbarn som samtalspartner och att vi väldigt starkt bejaktar barns nyfikenhet och frågvishet. Vi ser det som något positivt, något som i förlängningen gör våra barn till självständiga, ifrågasättande individer. I en del andra kulturer däremot ses självständighet hos barn som något egoistiskt. Frågvishet varken uppskattas eller besvaras. Det lilla barnet i dessa kulturer är med i många olika samtals-situationer, men deltar inte som samtalspartner utan snarare som observatör. Det gör att barnen blir väldigt känsliga för olika språkliga roller.

I den svenska skolan får barn från kulturer med annat socialisationsmönster ofta en sämre start – de är ju inte vana vid de typiska skolsamtalen med fråga-svar-dialoger (en samtalsstyp som är mycket vanlig i västerländska medelklass-

familjer). Om vi pedagoger inte har kunskap om att språk-socialisationen kan se helt olika ut i olika kulturer finns det en risk att vi drar felaktiga slutsatser. Å ena sidan finns det en risk att vi anklagar de invandrade föräldrarna för en bristfällig uppfostran. Vi tycker kanske att de inte visar tillräckligt intresse för sina barn i och med att de inte sitter ner och talar med dem och läser för dem. Men det finns också en risk att vi pedagoger undervärderar barnen som kommer från dessa kulturer. Vi kanske tror att barnen har en sämre kompetens än de i själva verket har när de inte svarar på våra pseudofrågor. Barnen kanske inte svarar på frågan ”Vad är det där då?” när vi pedagoger pekar på en hund i pekboken. Förklaringen är dels att barnen inte är vana vid att vuxna riktar sig direkt till dem och ställer den typen av frågor; dels kan barnen uppfatta det som en dum fråga – de förstår ju att läraren kan svaret själv!⁴

Identitet – vem har rätt att sätta etiketten?

Det här med identitet är intressant, speciellt i ett samhälle där människor med rötter i olika delar av världen bor tillsammans. Det är inte ovanligt att vi antar att barn till invandrade föräldrar identifierar sig med sina föräldrars kultur och hemland. Vi tillskriver dem till exempel en iransk identitet när de i själva verket betraktar sig som svenskar. Vi menar inget illa med det, vi vill bara så gärna stoppa in folk i olika fack: jag är svensk, du är turk, han är 50% svensk – 50% finne. Jag ser detta nu, och jag inser att det är barnens egen

⁴ Se Obondo 2001.

identifiering som ska respekteras. För vem har rätt att sätta etiketten?

Jag kan nämna fler exempel på hur ovannämnda oreflekterade antagande (dvs. antagandet att barnen identifierar sig med föräldrarnas kultur) styr vårt tänkande och vårt handlande. Jag tycker till exempel nu att jag har varit så trångsynt som har utgått ifrån att ett barn med invandrarföräldrar (eller ett barn som själv har invandrat hit med sin familj), har couscous som favoritmat när det i själva verket är köttbullar. Det har också hänt att jag har frågat ut ett barn om livet i till exempel Iran när jag vetat att barnets föräldrar kommer därifrån, och så har jag fått ganska knapphändig information. Nu förstår jag vad det beror på. Det är inte säkert att barnet ens självt har varit i landet.

"Uppenbarelse": lite om min egen historia och om hur det påverkar mitt arbete

Det är en sak som har gått upp för mig. Jag arbetar som sagt på en förskola i Blackeberg med barn i åldrarna 1 – 2,5. Majoriteten av barnen i vår grupp är invandrare eller barn till invandrare. Jag började arbeta på den här förskolan för knappt ett år sedan och det har varit en tuff tid. Jag har inte riktigt kunnat sätta ord på vad det är som har gjort att jag har känt så. Jag har grubblat mycket på det och nu känner jag att jag börjar komma fram till någonting. Jag har förstått att det har handlat om att jag har mött en helt annan inställning och ett annat förhållningssätt till förskolan hos många av de invandrade föräldrarna. Jag ska försöka förklara:

Det här är tredje året som jag arbetar som förskollärare efter att jag tog examen. Innan det arbetade jag som gymnasieekonom. Min tidigare arbetslivserfarenhet som förskollärare har varit på förskolor med nästintill hundra procent enbart ”svenska” barn. Jag har inga invandrade vänner. Jag reste mycket när jag var yngre och mötte människor från alla olika hörn av världen men det blev ingen vänskap som varat än idag. Jag fick tänka efter länge innan jag kom på att jag faktiskt hade tre klasskamrater som hade utländsk härkomst. En av dem kom till Sverige från Grekland med sin familj när hon var fyra år, en annan var spädbarn när familjen flydde från Chile och den tredje föddes i Sverige av en svensk mamma och en grekisk pappa. Två av de här var jag riktigt bra klasskamrat med men vi umgicks inte utanför skolan. Jag känner att jag har haft en begränsad erfarenhet och kunskapsbank kring invandrars och flyktingars situation.

När jag började arbeta i Blackeberg var det inte för att jag så hett önskade att få arbeta med barn till invandrare eller flyktingar. Jag valde det här arbetet av rent egoistiska skäl; jag fick högre lön och mycket närmare till jobbet än vad jag hade haft på mitt förra arbete (den ”helsvenska” förskolan). Jag tror att erfarenheterna från mitt tidigare jobb har påverkat mina möjligheter att komma till rätta på min nya arbetsplats. Jag kom från en arbetsplats med föräldrar som vi kunde kräva väldigt mycket av. Det var en privat förskola och föräldrarna hade gjort ett medvetet val när de satte sina barn där. Föräldrarna hade höga krav på oss och vår verksamhet men vi kunde också i vår tur ställa höga krav på dem. Att ta in föräldrarna och göra dem delaktiga i förskolan var en

punkt på dagordningen i vårt arbete. Det här var en självklarhet för mig. Och det var med den inställningen jag tog mig an min nya arbetsplats.

Men jag har fått förändra mitt sätt att arbeta väldigt mycket. Många av våra föräldrar pratar inte svenska, de kan inte läsa och/eller skriva. En svensk förälder har, enligt min erfarenhet, ofta någon form av uppfattning om vad förskolan sysslar med. Våra invandrade föräldrar har inte en aning om vad förskolan har för funktion mer än att deras barn kan komma dit varje dag – eller utebli i flera dagar, beroende på. De har inte råd att köpa regnkläder till sina barn så vi har problem med att barnen inte kan vistas ute utan att frysa sönder. De lider av psykiska trauman kring deras utvandring och invandring, de läser på SFI och kämpar och hankar sig fram. Våra invandrade föräldrar vill så väl och anstränger sig och det gör vi också, men ibland så uppstår konflikter grundade på att vi kommer från olika kulturer och har olika sätt att reagera. Det här har jag fått en mycket större förståelse för nu och jag är tacksam för det.

Misstag – omtag – nytag

Jag är glad för att jag hamnade på den här arbetsplatsen och på så vis har tvingats utveckla mig på ytterligare ett sätt. Visst har det varit jobbigt och det kommer att kännas så i omgångar framöver också, det är jag övertygad om. Men trots det känner jag att jag faktiskt först nu utför mitt arbete från grunden. Nu har jag lärt mig att informera föräldrarna redan vid inskolningen och berätta om förskolans roll och

vårt uppdrag. Jag får dagligen öva mig på att sätta ord på min kunskap om barn och deras utveckling i mötet med våra barns föräldrar och jag får dagligen öva mig på att bemöta människor med olika bakgrund. Det blir en hel del tankekullerbyttor. Jag brukar tänka så här ”misstag – omtag – nytag”, alltså jag ska inte vara rädd för att göra fel. Jag tror att människor känner när man har ärliga avsikter med sina handlingar och då lägger vi en grund för att kunna mötas i samförstånd.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

ellen bijvoet

p.s. små saker kan göra
under...

Nedanstående berättelse skrev jag för några år sedan för tidningen LiSetten¹ (föreningstidningen för Riksförbundet lärare i Svenska som andraspråk). Berättelsen handlar om mina personliga erfarenheter av att ha flerspråkiga barn i den svenska skolan.

Skolan där mina flickor gick, ligger i ett rätt homogent svenskt medelklassområde. Endast några få elever hade ett annat modersmål än svenska. Enspråkighet var normen, flerspråkighet ett bortglömt undantag.

Händelsen i den här berättelsen utspelade sig hösten 2000. Berättelsen har alltså några år på nacken, men poängen i den – att små saker kan göra under – gäller alltjämt.

Trespråkiga barn

Mina barn är trespråkiga. Den äldsta, som är åtta, tycker att det är kul att kunna flera språk. När folk ber henne, demonstrerar hon välvilligt sina färdigheter i nederländska, finska och svenska. Hon kan faktiskt fyra språk, brukar hon rätta mig, för hon talar ju flamländska också. Och så pyttelite franska och engelska, säger hon, så att det blir fyra-och-ett-halvt.

Vad gäller hennes kunskaper i franska och engelska är jag inte lika optimistisk som hon. Men visst kan hon flamländska. Flickorna och jag bodde nämligen under några år i den nederländskspråkiga, norra delen av Belgien. Där lärde de sig en nederländska som låter ganska så annorlunda än den som jag talar. Barnen lärde sig att växla mellan språken

¹ LiSetten nr. 2, 2001.

på ett alldeles självklart sätt: flamländska till kompisarna, nordnederländska till mig.

Nu bor vi i Sverige igen, sedan nästan ett år tillbaka. Här finns inga flamländska kompisar. Så nog hade jag trott att mitt nordnederländska uttal snart skulle bli allenarådande, nu när konkurrenten var borta. Men icke! Fortfarande, när min dotter dikterar brev till sin bästis i Belgien, nyheter och berättelser som jag snällt skriver ner, så dikterar hon... på flamländska.

Mitt yngsta barn är nästan sju och mycket envis. Hon är också trespråkig. I hemlighet. För i praktiken vill hon inte alltid veta av det. Hon gör det till en dygd att vara så enspråkig som möjligt, i alla fall när det finns enspråkiga vittnen på plats. Då får jag inte tala mitt modersmål med henne. Hon menar att jag är så bra på svenska att jag åtminstone på allmän plats kan nyttja detta språk med henne. Men det går jag inte med på förstås, eftersom jag är minst lika envis. Så nu blev det en kompromiss: jag *viskar* mitt modersmål när vi är på allmän plats; hemma får jag tala högt.

Vilka språkpolitiska avtal hon har med sin finska pappa, vet jag inte. Jag misstänker att han viskar, han med. Så nog blev jag lite förvånad då jag mötte henne på skolgården här-omdagen och hörde att hon undervisade sin bästis i finska glosor. Och att hon, när vi kom hem, självmant tog fram en finsk bok ur bokhyllan och började läsa högt för storasystemen och mig! Vad var det som hade hänt?

Jo, berättade min dotter, fröken hade fått influensa och nu hade de fått en vikarie, Torbjörn Pettersson. Denne Torbjörn hade ögnat igenom klasslistan. ”Minttu” hade han sagt,

”jävligt snyggt namn tycker jag, är det finska?”. Och så hade han frågat henne om hon kunde finska. Finska är ju ett av världens svåraste språk, hade Torbjörn Pettersson påstått. Han hade minsann aldrig lyckats lära sig det. Jag frågade försiktigt om Torbjörn möjligen också hade sagt någonting om nederländska. Men det hade han ju inte. Och förresten så är ju nederländska mycket lättare än finska, tyckte min dotter, så det var väl helt riktigt att han inte hade sagt någonting.

Nästa morgon gick jag och tackade Torbjörn Pettersson. Och frågade honom om han inte, bara så där i förbigående, kunde säga några uppskattande ord om mitt språk också inför klassen. Vilket han gjorde. När jag mötte min envisa dotter på skolgården samma eftermiddag, så hälsade hon högt och glatt på nederländska!

Men glädjen varade inte länge. Fröken tillfrisknade, Torbjörn Pettersson försvann och allt återgick till det gamla. Jag är en viskande mamma igen. Jag får nog kanske ta ett snack med fröken också...

Vad hände sen...?

Som sagt, detta utspelade sig hösten 2000 och mycket har hänt sedan dess. Andelen flerspråkiga elever i den aktuella skolan har ökat och mångfalden börjar bli synlig. Det glädjer mig, för jag tycker att skolan ska vara en mötesplats för barn med olika social, språklig, religiös och/eller etnisk bakgrund.

Vad gäller mina döttrar, så tycker den äldsta alltjämt att det är kul med språk. Svenska är favoritämnet i skolan och

hon läser finska som modersmål. Nederländska har hon börjat använda i skrift i och med att hon har börjat chatta med kusinerna i Holland.

Den yngsta har kommit över skammen och är numera ”öppen trespråkig”. Hon har modersmålsundervisning i nederländska och hennes kompisar har lärt sig några glosor även på det språket. När vi träffas vrålar de glatt: ”Doei!!” – ett hälsningsord som enligt mina släktingar i Holland är hopplöst ute. Men det bryr jag mig inte om; det värmer ändå...

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

litteratur

Kurslitteratur delkurs 1:

Migration, kultur och kommunikation

- Franzén, E.C., 2001: *Att bryta upp och byta land*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Börestam, U. & Huss, L., 2001: *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur. (valda delar enl. lärarens anvisningar.)
- Einarsson, J., 2004: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur. (Valda delar enl. lärarens anvisningar.)
- Hultinger, E.-S. & Wallentin, C. (red.), 1996: *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur. (valda delar enl. lärarens anvisningar.)
- Hyltenstam, K. & Stroud, C., 1991: *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Raundalen, M. & Lorentzen, G., 1996: *Barn och rasism*. Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, V., 1999: *Det finns gränser*. Stockholm: Utbildningsradions förlag (ny reviderad upplaga).
- Skolverket, 1999: *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk*.
- Stroud, C. & Wingstedt, M., 1989: *Språklig chauvinism? I: Invandrare & Minoriteter*, nr 4-5/89. S. 5 – 8.

Wellros, S., 1992: *Ny i klassen. Om invandrarbarn i den svenska skolan*. Malmö: Gleerups.

Wellros, S., 1998: *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Övrig litteratur som har använts utöver kurslitteraturen:

Forshage, P., 1998: *Interkulturellt lärande*. I: LiSetten, nr 2/98. S. 10 – 15.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I., 2004: *Förhastade slutsatser om flerspråkiga elevers svenskundervisning*. I: LiSetten, nr 2/04. S. 12 – 15.

Myndigheten för skolutveckling, 2004: *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Rapport 2004-03-01, dnr 2003:757. (www.skolutveckling.se/publikationer/)

Nygren Junkin, L., 2004: *Kartläggning av svenska som andraspråk*. I: LiSetten, nr 2/04. S. 10 – 12.

Obondo, M., 2001: *Lyssna och lär eller prata själv*. I: Invandrare & Minoriteter, nr 3/01. S. 27 – 29.

Skolverket, 1999: *Den rimliga skolan. Livet i skolan och skolan i livet*. Rapport nr 164.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

presentation av författarna

Här ska bilderna på författarna sättas in – 2 kolumner:
bilderna till vänster, texterna till höger

Ellen Bijvoet (1963)

Jag kommer från Nederländerna. Jag flyttade till Sverige 1986 för att lära mig svenska och hamnade i Uppsala. Där disputerade jag vid Institutionen för nordiska språk år 1998. Sedan våren 2000 arbetar jag som forskare vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Jag undervisar även vid Centrum för tvåspråkighetsforskning (Stockholms universitet).

Erica Casetta (1972)

Jag är född i Nyköping. Jag tog förskolläraryxamen år 2001. Efter min examen arbetade jag först under några år med barn i åldern 4 – 5 år på en förskola i privat regi. Sedan 2004 arbetar jag på en småbarnsavdelning i en kommunal förskola i Blackeberg, Bromma.

Fabrice David (1956)

Jag är född och uppvuxen i Frankrike och flyttade till Sverige 1979. Efter ett par år utbildade jag mig till förskollärare. Jag arbetade som sådan från 1987 till 2001. Då utbildade jag mig till specialpedagog. Sedan 2003 arbetar jag på en F-6 skola i Rinkeby. Jag arbetar med elever med psykosocial problematik. Min främsta uppgift är att på olika sätt stödja dessa elever.

Charlotte Elf (1963)

Jag är född i Stockholm och är förskollärare med vidareutbildning till grundskollärare. Skolan som jag arbetar på är en F-9 skola som ligger i Hässelby. Min nuvarande tjänst på skolan är en kombinationstjänst som lärare/utvecklingsledare/biträdande rektor för de högre årskurserna (år 6-9).

Sergio Elgue (1954)

Jag är född och uppvuxen i Montevideo (Uruguay) och jag flyttade till Sverige 1979. Från början av 80-talet och framåt jobbade jag som förskollärare på olika förskolor. Jag började jobba i Rinkeby 1995. Sedan 2000 arbetar jag på en F-6 skola i en s.k. specialundervisningsgrupp.

Saima Glogic (1963)

Jag kom till Sverige i början av nittio-talet i samband med kriget i forna Jugoslavien. Då var jag utbildad gymnasielärare i serbokroatiska och litteratur. Efter ett drygt decennium i Sverige och en strapatsrik resa genom det svenska skolsystemet, har jag funnit en egen nisch genom mitt arbete med undervisning i svenska som andraspråk. Min nuvarande arbetsplats är en högstadieskola i Kista.

Johanna Karlsson (1979)

Jag är uppvuxen i ett litet samhälle några mil söder om Örebro. Jag tog min lärarexamen vid Höghskolan i Gävle i

december 2002, där jag av totalt 140 poäng fick 5 poäng om kulturmöten. Jag arbetar i en etta på en F-9 skola i Rinkeby. Alla barn i min klass har svenska som sitt andraspråk. Läs- och skrivinlärning på andraspråket är någonting som fascinerar mig mycket.

Piotr Koscielniak (1967)

Jag är född och uppvuxen i Polen. År 1993 tog jag min fil.mag-examen med svenska som huvudämne och tyska som biämne vid universitetet i Poznan. I början av 90-talet flyttade jag till Sverige. Jag vidareutbildade mig vid Lärarhögskolan i Stockholm och arbetade sedan i flera år som lärare i svenska som andraspråk och tyska. Sedan tre år tillbaka arbetar jag som chef för Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

(denna sida ska ersättas med Linda:s kapitelinledande sida)

bilaga 1

kursplan
”tvåspråkiga barns språk- och
kunskapsutveckling”

Kursplan för Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling, 20p

Kurskod: CT1060

1. Beslut

Denna kursplan är fastställd av språkvetenskapliga fakultetsnämnden vid Stockholms universitet 1999-00-00.

Kursen avser enbart fortbildning av yrkesverksamma förskollärare, fritidspedagoger och andra lärare som i sitt arbete kommer i kontakt med tvåspråkiga barn.

Kursen ligger på nivå 1-20 poäng och ingår icke i fördjupningsstadium i fil kand- och fil magexamina.

2. Förkunskapskrav och andra villkor för tillträde till kursen

För tillträde till Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling krävs – förutom grundläggande behörighet för högskolestudier – behörighet som förskollärare, fritidspedagog eller lärare i det allmänna skolväsendet (motsv.).

Kursen riktar sig till verksamma förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare.

3. Utbildningens mål

Utbildningens mål är att ge deltagarna sådana kunskaper och färdigheter att de

- har en djupare förståelse för egna kulturmönster och vad som sker i mötet mellan olika kulturer

- kan följa och kritiskt granska såväl internationell som svensk forskning och aktuell debatt om migration, etnicitet och språkutveckling
- är medveten om sambandet mellan språk- och tankeutveckling
- förstår vad det innebär att behärska ett språk på olika nivåer och är medvetna om språkets olika funktioner
- förstår tvåspråkig utveckling och vilka pedagogiska möjligheter tvåspråkigheten ger
- har kunskaper om svenskans struktur ur olika aspekter och på vilka sätt svenskan är specifik i förhållande till andra språk och vad detta kan innebära för språkutvecklingen
- förstår den process som utvecklingen av två språk innebär och utifrån denna kan analysera barns och ungdomars språk och utforma individuella utvecklingsplaner
- förstår läs- och skrivprocessen ur ett andraspråksperspektiv och kan använda sig av den förståelsen i det pedagogiska arbetet
- förstår hur lärande på ett andraspråk går till och har verktyg för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande

4. Kursens uppläggning

Kursen består av följande delkurser:

1. Migration, kultur och kommunikation, 5 p
2. Tvåspråkig utveckling, 5 p
3. Performansanalys, 5 p
4. Att lära på ett andraspråk, 5 p

Delkurserna kan studeras i valfri ordning. En förutsättning för att delta i delkurs 3 och 4 är dock att den studerande har godkänts på delkurs 1 och 2.

5. Utbildningens innehåll

5.1 Migration, kultur och kommunikation, 5 p

Delkursen ger de studerande insikt om den egna kulturen och kunskaper om andra kulturer och vad som händer i mötet mellan dem. Beskrivningar och analyser görs av socialisationens betydelse för hur referensramar och tankemönster utvecklas och hur de påverkar tolkningen av såväl orden och deras innehåll som av andras handlingar. Syftet är också att synliggöra egna och andras attityder och värderingar samt att belysa samspelet mellan etnicitet och identitet.

En orientering ges om migration och dess orsaker och om den svenska invandringspolitiken genom tiderna också belyst i ett EU-perspektiv. Flyktingarnas situation uppmärksammas särskilt.

Vidare ges en orientering om kulturmöten i skolan och om tvåspråkiga elevers undervisningssituation.

Dessutom diskuteras individuell och samhällelig tvåspråkighet, attityder till språk och språkanvändning, samt faktorer som leder till språkbevarande eller språkbyte.

5.2 Tvåspråkig utveckling, 5 p

Delkursen innehåller en orientering om simultan och successiv inlärning av två språk hos barn, varvid jämförelse görs

med förstaspråksinläring hos enspråkiga barn. Dessutom belyses olika faktorer som påverkar flerspråkiga barns språkutveckling, bl.a. användningsdomäner för språken. Vidare innehåller delkursen en orientering om tvåspråkighet i förskolan och skolan ur skilda aspekter såsom organisationsmodeller, språkutveckling och skolframgång.

Delkursen innehåller vidare en introduktion till centrala teorier för hur framför allt andraspråket växer fram samt för individuella och sociala faktorer som påverkar inläringen. Dessa teorier belyser den speciella inlärningsprocess som utvecklingen av ett andraspråk innebär.

5.3 Performansanalys, 5 p

Delkursen ger en introduktion till allmän språk teori. Svenskans struktur behandlas i ett språktypologiskt, tvärspråkligt perspektiv främst vad gäller nivåerna fonologi, morfologi, lexikon, syntax och diskurs med tyngdpunkt på svårigheter för inlärare av svenska som andraspråk.

Delkursen innehåller vidare en introduktion till performansanalys, genom vilken andraspråkselevs muntliga och skriftliga produktion också analyseras. Performansanalysen som ett arbetssätt ligger till grund för en belysning av interimspråkskompetensen.

5.4 Att lära på ett andraspråk, 5 p

Delkursen belyser hur kulturellt betingade skillnader såsom språklig socialisation, språksyn, inläringstraditioner, berätt-

tartekniker samt läs- och skrivtraditioner påverkar lärarens undervisning och elevens inläring på ett andraspråk.

Vidare diskuteras arbetssätt för ämnesundervisning på andraspråket svenska som syftar till en parallell språk- och kunskapsutveckling. Särskild tonvikt läggs på klassrumsinteraktion.

Dessutom diskuteras läs- och skrivprocessen ur ett andraspråkperspektiv.

Vidare belyses användning av autentiskt material och elevproducerat material, särskilt processinriktat arbetssätt i andraspråksundervisningen.

6. Undervisning

Formerna för undervisning beslutas av styrelsen för Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Utbildningen bygger på att de studerande deltar aktivt i all undervisning. I studieanvisningar anges vilken undervisning som är obligatorisk. Studerande som varit frånvarande från obligatorisk undervisning skall om möjligt beredas tillfälle att under kursens gång utföra kompensationsuppgifter.

7. Kunskapskontroll och betygssättning

Vid betygssättning används något av uttrycken 'Underkänd' eller 'Godkänd'.

Examinator på hela kursen och på delkurserna utses av styrelsen för Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Formerna för examinationen beslutas av styrelsen för Centrum för tvåspråkighetsforskning.

För studerande som inte blivit godkända vid ordinarie prov anordnas ytterligare minst ett prov under terminen. Studerande som har underkänts två gånger i prov på kusen eller på del av kursen har rätt att begära att annan lärare utses för att bestämma betyget. Framställning härom skall göras hos styrelsen för Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Kursens teoretiska delar examineras med muntligt och/eller skriftligt så att den studerandes förmåga att referera, bearbeta och reflektera över kunskapen klart framgår. God språkbehandling och god presentationsteknik krävs vid såväl muntliga som skriftliga redovisningar. Studerandes förmåga att tillämpa de under kursen inhämtade kunskaperna bedöms fortlöpande.

8. Kurslitteratur och övriga läromedel

Beslut rörande kurslitteratur fattas av Centrum för tvåspråkighetsforskning under förutsättning att styrelsen är enig. I annat fall hänskjuts frågan till linjenämnden.

Centrum för tvåspråkighetsforskning skall till linjenämnden anmäla vilken litteratur som skall gälla för respektive kursmoment.

9. Kursbevis

Student som godkänts på kursen skall på begäran få kursbevis.

10. Begränsning av rätt att medta kursen i examen

Kursen får inte medtas i examen tillsammans med annan kurs i vilken ingår moment som ingår delkurser i kursen Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling, 20 p.