

VASA UNIVERSITET
Humanistiska fakulteten
Institutionen för nordiska språk

Reeta Kauppinen

Vägen mot tvåspråkighet

Invandrarelevens svensk-kunskaper efter grundskolan, Österbotten 1998

Avhandling pro gradu i svenska språket
Vasa 2008

INNEHÅLL

TABELLER	3
FIGURER	4
TIIVISTELMÄ	5
1. INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material och metod	9
1.2.1 Bakgrundsinformation om eleverna	10
1.2.2 Ytterligare undersökningsmaterial	11
1.3 Avhandlingens uppbyggnad	12
2. NÅGOT OM INVANDRARE OCH INVANDRINGEN TILL FINLAND	13
2.1 Begreppet invandrare	14
2.2 Invandrarelevers språkliga rättigheter	15
2.3 Finnar eller finlandssvenskar	15
2.4 De vanligaste nationalitets- och språkgrupperna	16
3. NÅGOT OM TVÅSPRÅKIGHET	17
3.1 Begreppet tvåspråkighet	18
3.2 Individuell tvåspråkighet	18
3.2.1 Definitioner av tvåspråkiga	18
3.2.2 Tidig och sen tvåspråkighet	19
3.2.3 Ambilingualism	20

3.2.4 Halvspråkighet.....	21
3.3 Samhällelig tvåspråkighet.....	21
3.4 Diglossi.....	22
3.5 Modersmålets betydelse.....	24
3.5.1 Modersmålet och svenska i undervisningen.....	24
3.5.2 Assimilation och identitet.....	27
3.6 Sammanfattning.....	28
4. INVANDRARUNDERVISNING I SVERIGE	30
4.1 Hemspråksreformen.....	30
4.2 Fördelarna med hemspråksundervisning	31
4.3 Problem med hemspråksundervisning.....	32
5. PERFORMANSANALYS	34
5.1 Analys av det talade språket	34
5.2 Analys av elevernas muntliga performans.....	35
5.3 Analys av det skrivna språket.....	41
5.4 Analys av elevernas skriftliga performans.....	42
5.5 Elevernas egen uppfattning om sina språkfärdigheter och jämförelse	58
5.6 Sammanfattande diskussion	60
6. REDOVISNING AV ENKÄTRESULTATEN.....	62
6.1 Användning av modersmålet och svenska språket	62

6.2 Färdigheter i svenska språket.....	64
6.3 Modersmålsundervisning.....	65
6.4 Resultatet av enkätundersökningen i överblick och jämförelse	67
7. EFTER GRUNDSKOLAN.....	70
7.1 Möjligheterna efter grundskolan.....	70
7.2 Elevernas framtidsplaner	71
7.2.1 Planer för vidareutbildning år 1998.....	71
7.2.2 Planer för framtida bosättning år 1998	72
7.2.3 Elevernas situation och framtidsplaner år 2008.....	72
8. SAMMANFATTANDE SLUTDISKUSSION.....	75
BILAGOR.....	83
Bilaga 1 Enkät	83
Bilaga 2 Intervjufrågor.....	88
Bilaga 3 Bild.....	89
Bilaga 4 Artikel i Vasabladet vår 1998.....	90
Bilaga 5 Bildserie om hur man kokar spagetti.....	91
Bilaga 6 Uppsatsrubrikerna	92

TABELLER

1. Eleverna enligt kön och deras invandringsår (s. 10).
2. Eleverna enligt härkomstland och ålder vid ankomsten (s. 10).
3. Relation mellan tvåspråkighet och diglossi (s. 23).

4. Elevernas vitsord enligt min analys samt vistelsetid i Finland och ålder (s. 57).
5. Elevernas självskattning och lärarnas bedömning av talad svenska (s. 58).
6. Eleverna självskattning och lärarnas bedömning av skriven svenska (s. 59).
7. Elevernas självskattning och lärarnas bedömning av att förstå tal (s. 59).
8. Elevernas självskattning och lärarnas bedömning av att förstå text (s. 59).
9. Användning av modersmålet och svenska språket (s. 62).
10. Egen uppfattning om färdigheter i svenska språket (s. 64).
11. Antalet veckotimmar som eleverna fått modersmålsundervisning och språknivå (s. 67).
12. Antalet veckotimmar som eleverna erhållit stödundervisning i svenska och språknivå. (s. 69).
13. Framtidsplaner efter grundskolan (s. 71).
14. Var vill eleverna bo i framtiden? (s. 72)

FIGURER

Figur 1. Tvåspråkighet i generationer (s. 28).

Figur 2. Modell för utbildning i Finland (s. 70).

VAASAN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Laitos: Pohjoismaisten kielten laitos
Tekijä: Reeta Kauppinen
Pro gradu –tutkielma: Vägen mot tvåspråkighet
Invandrarelevens svenskkunskaper efter grundskolan,
Österbotten 1998
Tutkinto: Filosofian maisteri
Oppiaine: Ruotsin kieli ja kirjallisuus
Vuosi: 2008
Työn ohjaaja: Christer Laurén

TIIVISTELMÄ

Tutkielmassani olen tutkinut Pohjanmaalla asuvien maahanmuuttajaoppilaiden ruotsinkielen taitoa peruskoulun päättövaiheessa vuonna 1998. Maahanmuuttajaoppilaita oli yhteensä 10 kuudesta eri peruskoulusta, kuusi tyttöä ja neljä poikaa. Oppilaista yksi oli 18-vuotias, muut olivat 17-vuotiaita. Oppilaat olivat kotoisin Bosniasta (1), Bulgariasta (1), Iranista (2), Kosovosta (1), Kuwaitista (1) ja Vietnamista (4). Yksi oppilaista oli ollut Suomessa vain kolme vuotta ja kolme oppilaista oli ollut Suomessa jo yhdeksän vuotta.

Tutkielmassani olen perehtynyt kaksikielisyteen, sen eri käsitteisiin, siihen, miten ikä ja äidinkielen osaaminen vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen ja omaksumiseen. Olen lähestynyt ongelmaa lähettämällä oppilaille kyselyn, jossa tiedusteltiin tietoja oppilaiden perhetaustasta, koulunkäynnistä sekä saamastaan äidinkielenopetuksesta Suomessa. Kyselyn lisäksi olen haastatellut oppilaita, jonka haastattelun yhteydessä he ovat lukeneet lyhyen lehtiartikkelin ja vastanneet sitä koskeviin kysymyksiin sekä kertoneet mitä he näkevät heille esitetyssä kuvassa. Lisäksi olen arvioinut oppilaiden kirjoittamat aineet. Suullisen kielitaidon arvioinnissa olen käyttänyt sekä holistista että analyttistä arviointia. Sekä kirjallisen että suullisen kielitaidon arvioinnissa arvosteluasteikkona olen käyttänyt arvosanoja välillä A (ei puhu/kirjoita ollenkaan ruotsia) – F (puhuu/kirjoittaa kuin syntyperäinen).

Kyselyn tuloksista ilmeni, että kolme oppilaista ei ollut saanut äidinkielen opetusta olleenkaan Suomessa, kaksi oli saanut opetusta joinakin vuosina ja neljä koko peruskoulun ajan. Lisäksi ilmeni, että neljä oppilasta ei ollut saanut ruotsinkielen tukiopetusta, viisi oppilasta joinakin vuosina ja vain yksi koko peruskoulun ajan. Tutkimuksen tulos oli, että ne, jotka olivat saaneet äidinkielen opetusta ja tukiopetusta ruotsinkielessä, osasivat puhua ja kirjoittaa ruotsia huomattavasti paremmin kuin ne, jotka eivät olleet saaneet ollenkaan tai vain vähän opetusta kyseisissä aineissa.

AVAINSANAT: Tvåspråkighet, invandrarelev, modersmål, hemspråk

1. INLEDNING

*Om man ger en man en fisk, blir han mätt för en dag,
lär man honom fiska, kan han hålla sig mätt resten av livet.*

Ett kinesiskt ordspråk

Hur sant detta ordspråk är förstår man kanske först då man blir konfronterad med andra kulturer och blir tvungen att lära sig ett annat språk för att *fiska*, för att kunna leva och effektivt fungera i samhället. Det är verklighet för tusentals invandrare i flera länder i dag.

Vi behöver inte bara vårt eget modersmål, utan också andra språk. I skolan lär vi oss åtminstone ett främmande språk och det känns naturligt för oss finnar att vi lär oss andra språk eftersom finskan eller svenskan inte talas av majoriteten någon annanstans förutom i Finland eller i Sverige. (Numminen et al 1998). Språket är det viktigaste kommunikationsmedlet för oss.

Mitt intresse för tvåspråkighet har utvecklats delvis av det personliga intresset för språkinläring men också av behovet som dagens globalisering sätter i människor. P.g.a. den europeiska integrationen har världen blivit mindre och behovet av att ha kontakt med människor i andra kulturer har ökat.

En annan viktig inspirationskälla för mig har varit Antti Jalavas (1980) roman *Asfaltblomman* som berättar om finska invandrarungdomar i Sverige under 1960- och 1970-talen. I boken finns tre huvudpersoner som flyttade till Sverige med sina familjer då de var relativt unga. De var tvungna att lära sig svenska men hade samtidigt åtminstone delvis glömt sitt modersmål och detta p.g.a. att de hade fått skämmas för sitt ursprung. De hade förlorat sin identitet, de var inte finländare och inte svenskar heller. Jalavas roman är en sorglig berättelse om invandrarnas kamp att finna sig själva, ett nytt språk och en ny identitet i ett främmande land.

I den här avhandlingen sysslar jag med invandrabarn som för det mesta har fötts och bott utanför Europa och som har lärt sig svenska i Finland, ett språk som talas av minoriteten i Finland. (Finlandssvensk rapport nr 32 1996: 6ff.) Undersökningen är intressant även därför att det gäller en minoritetsgrupp i minoritetsspråket i Finland även om dessa invandrarelever har senare nytta av sina språkfärdigheter i hela Norden.

Temat för min avhandling är aktuellt för vi lever i ett samhälle som förändras hela tiden. Språket blir ännu mera viktigt för alla individer. Mitt mål är att ta reda på hur bra det har gått för invandrabarnen i Österbotten.

1.1 Syfte

Syftet med den här pro-gradu avhandlingen är att få fram invandrarelevers förmåga att uttrycka sig på svenska i Österbotten när de går ut nionde klassen i grundskolan. Ett annat syfte för avhandlingen är att se hur undervisningen av modersmålet har påverkat elevernas inläring av svenska och hur modersmålsundervisningen fungerar i svenska högstadier i Österbotten. Jag gör detta genom att jämföra elevernas språkfärdigheter med min analys av tvåspråkighet och hur invandrarundervisningen fungerar i Österbotten i dag.

Enkvist (1992: 71) skiljer åt språkförmågan med det talade och det skrivna språket. Man kan också tala om fyra komponenter: att lyssna, att tala, att läsa och att skriva. Många gånger har man märkt att flera av våra invandrarelever har problem i inläring av olika ämnen i skolan. Därför har det i Sverige utvecklats ett SVAN-test, svenska som andraspråk. Språktestet innehåller analys av både det skrivna och det talade språket och är baserat på bilder och meningsfulla texter och fria skriftliga uppsatser samt en intervju. I testen ger man eleven vitsord utgående från deras färdigheter vilka jämförs med infödda talares färdigheter. Detta gör man på olika nivåer från A (inga kunskaper) till F (kunskaper av en infödd talare). (Lindblad 1985: 112ff.) Min analys av elevernas

språkfärdighet baserar sig delvis på det här testet och i kapitel 5 presenterar jag de olika metoderna och olika nivåerna som jag har använt vid värderingen.

Stockfelt-Hoatson (1984) anser modersmålsundervisningen vara nödvändigt för invandrarnas utveckling i det andra språket. Tingbjörn (1981: 8) anser modersmålsundervisningen vara nödvändigt också för invandrarelevens kulturella och individuella utveckling. Därför har jag valt att diskutera behovet av modersmålsundervisning i avhandlingen. Jag utgår ifrån att eleverna som har fått mer undervisning i modersmålet också har bättre färdigheter i svenska.

Vår nuvarande president Tarja Halonen har sagt i en intervju (31.1.2002) att samhället bör satsa mera på invandrarundervisningen så att invandrarna kan snabbare assimileras i vår kultur så att vi kan snabbare få nytta av invandrarnas och flyktingarnas färdigheter som de redan har fått i deras hemländer. President Halonen definierar inte vad hon menar med "assimilation" men jag reflekterar över den här frågan närmare i kapitel 3.5.2. Jag antar att det borde göras ännu mera för att förbättra invandrarnas språkinläring i Finland. Naturligtvis beror mycket också på individen själv, hennes kunskaper, miljö och attityder.

Undersökningen är ett språksociologiskt och lingvistiskt arbete om invandrarelever och deras språktillägnande i svenska i Österbotten.

1.2 Material och metod

I det här kapitlet presenterar jag materialet och metoden som jag har använt för undersökningen. Först presenterar jag eleverna med vilka jag har gjort undersökningen och sedan materialet som jag har använt för att få fram deras performans. I avsnitt 1.2.3 förklarar jag avhandlingens uppbyggnad.

1.2.1 Bakgrundsinformation om eleverna

Det finns sammanlagt 13 svenska högstudier i Österbotten och på våren 1998 då undersökningen gjordes, fanns det 10 invandrarelever på 9:e årsklass i sex högstadieskolor. Alla elever har varit olika länge i Finland och i nedanstående tabell presenterar jag eleverna enligt kön och invandringsår.

Tabell 1. Eleverna enligt kön och deras invandringsår

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F	1995	1993			1989	1989		1991		1992
P			1994	1991			1989		1992	

Alla elever i undersökningen är födda år 1981 förutom elev nr F2 som är född år 1980. Att invandrareleverna är lite äldre än deras finlandssvenska skolkamrater beror på att de har fått förberedande undervisning i svenska språket innan de har kunnat placeras i vanliga klasser i Finland.

I den följande tabellen framställer jag eleverna enligt det land de har kommit ifrån och också hur gamla de har varit då de har kommit till Finland.

Tabell 2. Eleverna enligt härkomstland och ålder vid ankomsten

	F1	F2	P3	P4	F5	F6	P7	F8	P9	F10
Bosnien										11 år
Bulgarien			13 år							
Iran	14 år								11 år	
Kosovo								10 år		
Kuwait		13 år								
Vietnam				10 år	8 år	8 år	8 år			

Eleverna har jag numrerat från 1 till 10 enligt den ordning de har intervjuats. Bokstav F hänvisar till en flicka, t.ex. F1 och bokstav P hänvisar till en pojke, t.ex. P3.

1.2.2 Ytterligare undersökningsmaterial

Materialet för analysen består av en enkät (bilaga 1) som jag har delat ut på våren 1998 och intervjuer (bilaga 2) som jag har gjort efter att jag fått enkätsvaren tillbaka. Enkäten baserar sig delvis på Minna Sunis (1996) enkät som hon har använt för sin doktorsavhandling om invandrarelevs kunskaper i finska när de går ut ur grundskolan. Syftet med intervjun har varit att få fram elevernas uppfattning om hur det är att bo i Finland samt att få fram deras muntliga färdigheter i svenska språket. Syftet med enkäten har varit delvis att få information om elevernas bakgrund samt deras egen uppfattning om deras svensk-kunskaper. (Jfr frågorna 15-17 i enkät.)

Ytterligare har två lärare av varje elev svarat på enkätfråga 19 om elevernas kunskaper i svenska. Resultatet av jämförelsen presenterar jag i avsnitt 6.3. Dessutom har jag använt en bild (bilaga 3) för att få fram elevernas kreativitet och ordförråd i svenska språket. För att få fram elevernas läsförmåga och hörförståelse har jag använt en artikel (bilaga 4) i Vasabladet. För att kunna få fram elevernas skriftliga färdighet har jag bett om att få åtminstone en uppsats av varje elev samt att alla har skrivit instruktioner till en bildserie (bilaga 5) som visar hur man lagar spaghetti. Uppsatsrubrikerna finns i bilaga 6.

Metoden i min undersökning är kvalitativ med kvantitativa inslag. Avhandlingen är också normativ eftersom felanalysen om elevernas skriftliga färdigheter baserar sig på svenska språkets normer. Jag har först läst igenom enkätsvaren, elevernas uppsatser, transkriberingar av intervjuer med dem samt lärarnas svar på frågan om elevernas språkliga kompetens. (Jfr fråga nr. 17 i enkät.) Jag har ytterligare haft personlig kontakt med inspektör Kirsti Ketola från TE-Centralen i Österbotten för att få information om invandrare och deras situation i Finland och nu i Österbotten.

1.3 Avhandlingens uppbyggnad

Avhandlingen har delats i nio kapitel. I kapitel två definierar jag begreppet invandrare och berättar någonting om invandringen till Finland och invandrarnas språkliga rättigheter i Finland. I kapitel tre beskriver jag de viktigaste termerna för tvåspråkighet och i kapitel fyra förklarar jag hur invandrarundervisningen är organiserad i Sverige. I därpå följande kapitel behandlar jag performansanalys och min analys av elevernas performans. I kapitel sex presenterar jag resultatet av min enkätundersökning. Sedan presenterar jag elevernas framtidsplaner så som de har varit våren 1998 och hur deras situation ser ut nu på våren 2008. I slutet diskuterar jag mina resultat.

2. NÅGOT OM INVANDRARE OCH INVANDRINGEN TILL FINLAND

I detta kapitel kommer jag att beskriva begreppet invandrare, något om deras språkliga rättigheter och invandrarundervisning i Finland. Ytterligare berättar jag om invandringen till Österbotten och vilka svårigheter eller möjligheter det medför. Jag presenterar också de vanligaste nationalitets- och språkgrupperna som kommer till Finland för att se om eleverna i undersökningen faller i den här kategorin, och till sist behandlar jag invandrarnas assimilation i det nya landet.

Finland har under årens lopp varit både ett inrese- och utreseland. (Komiteanmietintö 1994: 7.) De första flyktingarna kom i början av 1970-talet från Chile och Vietnam. Därefter tog Finland emot små mängder av flyktingar varje år till 1986 då Finland fattade ett beslut att ta emot 100 s.k. kvotflyktingar varje år. I början av 1990-talet ökade antalet flyktingar kraftigt och år 1993 sökte nästan 3.700 flyktingar asyl i Finland. Också antalet s.k. kvotflyktingar ökade till 1.000 per år. I slutet av 2000 fanns det ca 20.000 flyktingar i Finland. Siffran innehåller också de 3.700 barn som är födda till flyktingarna här i Finland. (Statistikcentralen 2001: 28.)

Lagarna i Finland gäller för det mesta alla som är bosatta i Finland, såväl finländare som utlänningar. (Kansalaisen käsikirja 1992: 313) Jag anser det viktigt att man vet vad begreppet invandrare innehåller för att jag själv har upplevt hur det är att vara invandrare i Sverige under 1990-1992. Jag vill undersöka vilka förändringar det sker hos människor då de antingen måste fly från sina hemländer eller då de lämnar sina hemländer frivilligt. Begreppet invandrare kan för många vara en negativ stämpel och flera invandrare har fått erfara hotet från nynazisternas håll också här i Finland. Det bör stå klart för var och en av oss som studerar vid universitet hur svårt det är att lära sig ett annat språk.

2.1 Begreppet *invandrare*

Det finns flera olika sätt att definiera begreppet *invandrare* (Söderlindh 1984: 14ff). Jaakkola (1993: 7) har sammanställt en förteckning över olika utländska invandrargrupper som är bosatta i Finland. Det finns utländska adoptivbarn, utländska studerande, utlänningar från u-länder som har lämnat sina hemländer på grund av hungersnöd, utlänningar som har flytt från sina hemländer på grund av politisk, religiös eller rasistisk förföljelse. Det finns också utlänningar som har kommit till Finland i hopp om att få det bättre ekonomiskt ställt, utlänningar som kommer för att söka arbete, utlänningar som har flytt krig eller miljökatastrofer i sina hemländer, utländska språklärare, restauratörer och musiker och det finns utlänningar som har finska familjemedlemmar. (ibid.) Enligt den här definitionen är begreppet *invandrare* ett överbegrepp för alla utlänningar som är bosatta i Finland, såväl flyktingar som andra utlänningar.

Definitionen av begreppet *invandrare* vållar emellertid problem, eftersom både födelselandet och det aktuella medborgarskapet kan utgöra kriterier för definitionen. Ett stort antal *invandrare* beviljas årligen finländskt medborgarskap. (Statistikcentralen 2001: 18.) Problemet med definitionen utgörs också av om den andra generationen ska betraktas som *invandrare*, det vill säga de barn vars ena eller båda föräldrar är födda utomlands. (Söderlindh 1984: 16.) Man kan också fråga sig om det är rätt att räkna barnen till finländska föräldrar i Sverige till *invandrargruppen* i Finland, om barnen senare återvänder till Finland.

Begreppet *invandrarbarn* eller *-elev* (i Sverige) förklaras av Tomašević (1988: 318) betyda barn eller elever ”för vilka ett annat språk än svenska utgör ett levande inslag i deras hemmiljö” och detta gäller alla elever i min undersökning. De är födda i ett annat land och de har flyttat till Finland med sina familjer av någon av de ovannämnda orsakerna och de har tillägnat sig något annat språk än svenska som sitt förstaspråk.

2.2 Invandrarelevens språkliga rättigheter

Nordiska medborgare har rätt att använda sitt modersmål då de är i kontakt med finländska myndigheter. Myndigheterna i Finland betalar också för tolkningsservice om de själva tar kontakt. Invandrarna har rätt att få information om beslut som gäller dem på engelska, tyska, franska, spanska eller ryska. Det är också möjligt att få beslut på andra språk om det behövs. (Kansalaisen käsikirja 1992: 309ff.)

Invandrarelevna i finlandssvenska skolor är jämställda med de övriga eleverna. En invandrare i läropliktsåldern, som är bosatt i Finland, har rätt till samma grundutbildning som en finländare. De ges undervisning i finska eller svenska som andraspråk, i modersmålet och stödundervisning i olika ämnen i grundskolan, gymnasiet och kvällsgymnasiet. I grundskolan och gymnasiet har eleverna möjlighet att få undervisning i det egna modersmålet och möjligen också stödundervisning på modersmålet. (Nuorten maahanmuuttajien valmentava koulutus 1994: 2.) Detta ställer naturligtvis stora krav på våra skolor i Finland, eftersom de språk som till exempel flyktingarna från Irak eller Bosnien talar är sällsynta i Finland.

2.3 Finnar eller finlandssvenskar

Speciellt på 1990-talet placerades de flesta utlänningarna först i Helsingfors, och efter att ha bott där ett tag flyttade de till andra städer i Södra Finland. De har också placerats på andra orter i Finland men senare har de flyttat till huvudstadsregionen. (Statistikcentralen 2001: 25.)

Kommunerna i Österbotten har tagit emot ett rätt stort antal utlänningar. Relativt sett finns det lika många utlänningar i Österbotten som det finns i hela landet. (Statistikcentralen 2001: 25.) Inspektör Ketola (9.2.2002) redogjorde för invandranas situation i Österbotten. Hon förklarade att det finns större intresse i svenska kommuner att ta emot flyktingar. Flyktingarna har möjlighet att bli erbjudna arbete till exempel i

växthus i Närpes. Tyvärr förekommer det också problem då utlänningarna först bosätter sig i Österbotten och lär sig svenska först. Svenskan är trots allt ett minoritetsspråk i Finland och om österbottniska invandrare senare får arbete på någon finländsk ort där finskan dominerar, får invandrarna så att säga börja om från början och lära sig finska också. Då invandrarna behärskar båda officiella språken har de naturligtvis mera möjligheter på arbetsmarknaden i hela Finland.

2.4 De vanligaste nationalitets- och språkgrupperna

År 2000 fanns det 91.074 utlänningar i Finland (Statistikcentralen 2001: 7). Den här siffran innehåller dock inte alla som hade ett annat språk än finska eller svenska som modersmål, eftersom det i slutet av år 1999 fanns 93.949 människor i Finland som hade ett annat språk än finska eller svenska som modersmål. (Statistikcentralen 2001: 16.)

De största nationalitetsgrupperna i Finland år 2000 kom från Ryssland, Estland, Sverige, Somalia, Jugoslavien, Irak, f.d. Sovjetunionen, Storbritannien, Tyskland, USA, *Iran*, *Vietnam*, Turkiet, Kina och *Bosnien*. (Statistikcentralen 2001: 9.) De största främmande språkgrupperna år 2000 var ryska, somali, estniska, *albanska*, kurdiska, *arabiska*, *vietnamesiska*, engelska, kinesiska, serbo-kroatiska, turkiska, tyska, thai, spanska och *persiska*. (Statistikcentralen 2001: 17.) Jag har kursiverat de nationalitets- och språkgrupper som några av eleverna i undersökningen representerar.

3. NÅGOT OM TVÅSPRÅKIGHET

Tingbjörn (1981: 10) konstaterar att vuxna invandrare ofta når endast olika grader av partiell behärskning av landets språk, men att situationen är en helt annan för deras barn, som redan som unga har kommit i kontakt med språket i det nya landet. Målet för dem kan av jämlikhetsskäl inte sättas lägre än för de barn som talar majoritetens språk, det vill säga invandrabarnen ska nå förstaspråkets nivå i landets språk. Jag anser det vara en stor utmaning för invandrabarn och -ungdomar att lära sig ett nytt språk och samtidigt behålla sitt eget modersmål.

Enligt en allmän uppfattning lär sig barn ett främmande språk bättre om de har kommit i kontakt med språket som mycket unga än om de har kommit i kontakt med det främmande språket som äldre. Man skulle därför kunna anta att eleverna P4, F5, F6, P7, F8, P9 och F10, som har varit längst i Finland, talar bättre svenska än eleverna F1, F2 och P3, som var i tonårsåldern redan vid ankomsten. De förstnämnda har ju haft mer tid på sig att lära sig svenska och vant sig vid kulturen i Finland. Viberg (1996: 115ff) bekräftar inte detta tänkesätt utan påminner att språkinläringen tar lång tid, att det tar flera år även för barnen att lära sig modersmålets grunder, för att inte tala om den mängd ord som de lär sig när de börjar skolan. Han nämnde undersökningen från USA och Kanada där resultatet hade varit att barn som hade kommit till landet under de första skolåren hade mera svårigheter att lära sig det främmande språket, eftersom deras läs- och skrivinläring på modersmålet hade blivit avbruten. ”De barn som fått fullfölja den grundläggande läs- och skrivinläringen på modersmålet nådde i regel snabbare ikapp på andraspråket.” (Viberg 1996: 116). Se vidare avsnitt 3.5.1 om modersmålets betydelse (s.24.)

För att påvisa hur stor utmaning tvåspråkigheten innebär ska jag behandla några termer, och i slutet av mitt arbete behandlar jag behovet av modersmålsundervisning under denna process.

3.1 Begreppet tvåspråkighet

Termen tvåspråkighet anger redan i sig att det är fråga om två olika språk, men fenomenet gäller inte bara två olika språk utan också flerspråkighet. För enkelhetens skull talar man om tvåspråkighet när man sysslar med det här fenomenet. (Hoffmann 1991: 16). Weinreich (1968: 1) definierar begreppet tvåspråkighet genom att konstatera att den som använder två olika språk kallas tvåspråkig och att fenomenet kallas tvåspråkighet. Definitionen är dock inte heltäckande, eftersom han inte förklarar hur bra man ska kunna tala de olika språken. En mycket strängare definition kommer från Bloomfield (1927: 55ff). Han förklarar att tvåspråkighet innebär ”en infödd talares kontroll över två eller flera språk”. Denna definition är mycket sträng och lämnar inte stort utrymme för tolkning.

Fenomenet tvåspråkighet kallas internationellt också bilingualism och en persons delaktighet i två olika kulturer kallas för bikulturalism (Stockfelt-Hoatson 1984: 30).

3.2 Individuell tvåspråkighet

Hoffmann (1991: 17) definierar fenomenet individuell tvåspråkighet genom att förklara att den handlar om en persons förmåga att tala två språk lika eller nästan lika bra. Det finns alltså olika nivåer av tvåspråkighet. I det här avsnittet behandlar jag de olika nivåerna av tvåspråkighet och förklarar olika begrepp som används när man talar om individuell tvåspråkighet.

3.2.1 Definitioner av tvåspråkiga

Hoffmann (1991: 17) har givit några exempel på personer som kan anses vara tvåspråkiga även om de själva inte skulle ha samma åsikt. I hennes förteckning över tvåspråkiga människor ingår ett tvåårigt barn vars föräldrar talar var sitt språk för henne, och en översättare som har studerat språk i flera år. Det finns många liknande exempel.

Orsaken till att vissa personer i Hoffmanns förteckning kanske inte kan kallas tvåspråkiga är de sociala och individuella förväntningar som samhället ställer på människor och som definierar vårt beteende. (Hoffmann 1991: 17.) Personen i fråga bör med andra ord själv anse sig vara tvåspråkig och hon bör också betraktas som tvåspråkig av sin omgivning. Det är alltså personens egna och också andra personers attityder som avgör om hon betraktas som tvåspråkig eller inte.

Skutnabb-Kangas (1981: 94) förklarar att det finns olika kriterier som kan användas för att bedöma om en individ ska anses vara tvåspråkig. Dessa kriterier är ursprung, kompetens, funktion och attityder. Med ursprung menar hon att personen har lärt sig två språk i familjen av infödda talare eller använt dem som kommunikationsmedel ända från början. Med kompetens menar Skutnabb-Kangas personens förmåga att behärska två språk fullständigt som en infödd talare eller att hon åtminstone har någon kännedom om det andra språkets grammatiska struktur. Med funktion menas det behov en person har att använda två språk, och ett annat viktigt kriterium är alltså personens attityder.

3.2.2 Tidig och sen tvåspråkighet

Appel et al (1987: 94) konstaterar att en lekman är mera benägen att anse ett tvåårigt barn, vars föräldrar har talat olika språk för henne, vara tvåspråkigt än en vuxen som kanske studerat ett främmande språk i flera år. Ett barn i tvåårsåldern behärskar kanske inte mer än 200 ord på båda språken medan en vuxen behärskar hundratals fler ord, men ändå anser lekmannen att barnet är tvåspråkigt.

Då det gäller ett barn som har kommit i kontakt med två språk redan från början är det fråga om *tidig tvåspråkighet*. Det är fråga om barn vars föräldrar talar olika språk eller ett barn som har lärt sig ett annat språk tidigt i barndomen efter att redan ha lärt sig sitt första språk (Hoffmann 1991: 33ff). Termen *sen tvåspråkighet* hänvisar till barn som har kommit i kontakt med ett annat språk i pubertetsåldern. Den tvåspråkighet som tillägnas i tidig barndom kallas också *naturlig* eller *primär tvåspråkighet* medan den

tvåspråkighet som tillägnas i vuxen ålder kallas *artificiell* eller *sekundär tvåspråkighet*. (ibid.)

Tingbjörn (1981: 12) nämner också det här fenomenet och talar om *naturlig* respektive *kulturell* språkinläring. Den språkinläring som sker i barnets uppväxtmiljö kallas naturlig och den som styrs av lärare och läromedel kallas kulturell. Kremnitz (1994: 26) kallar de här två metoderna *integrerad* och *instrumental* tvåspråkighet men påpekar att gränsen mellan kompetens och performans inte bör vara för tydlig.

I de fall där båda föräldrarna talar barnets första språk och barnet lär sig det andra språket via sin omgivning (skolan, kamraterna), har Appel et al (1987: 95) funnit att barn mellan 9 och 12 lär sig ett främmande språk snabbare än barn mellan 5 och 8. Det sociala och psykologiska avståndet till det främmande samhället kan vara mycket mindre för ett barn i tidig pubertet än för de allra yngsta barnen eller för en vuxen. Detta kan naturligtvis bero på att de yngsta barnen tillbringar mer tid med föräldrarna, som talar barnets första språk, medan äldre barnen har fått nya kamrater och kommer in i samhället på det sättet.

3.2.3 Ambilingualism

En person som talar två olika språk lika bra på alla sätt kallas *ambilingual* (Hoffmann 1991: 17). Det är en engelsk term och ett lånord från latin som jag inte har hittat någon svensk motsvarighet för, men man kan kalla det fullständig tvåspråkighet. Det innebär att en person behärskar två språk fullständigt eller kan använda två språk lika väl på alla områden, det vill säga hon är ”en infödd talare” enligt Bloomfield (1927: 55ff). Det här fenomenet är dock mycket sällsynt om inte omöjligt (Kremnitz 1994: 24). För att vara ambilingual bör personen använda båda språken lika mycket och i likadana situationer. Personen ska alltså ha likadana erfarenheter på båda språken. (ibid.) Man har kanske inte hittat någon motsvarande svensk term för fenomenet, eftersom så många anser att ambilingualism inte existerar. Jag tror inte att någon av eleverna i min undersökning är ambilingual på grund av att de inte har haft samma erfarenheter på båda språken. De

talat ett språk med sin familj och har åtminstone delvis fått skolundervisningen på svenska.

3.2.4 Halvspråkighet

Halvspråkighet är ett fenomen som måste nämnas när man talar om invandrare och invandrarundervisning. Detta fenomen förekom i Skandinavien under 1970-talet då man konstaterade att barn till finska invandrare i Sverige inte hade kunnat bevara finskan, dvs. sitt första språk, och inte heller kunnat lära sig landets språk tillräckligt väl för att vara på samma nivå som sina jämnåriga när de började skolan (Skutnabb-Kangas och Toukomaa i Hoffman 1991: 128).

Kremnitz (1994: 25) nämner också fenomenet *halvspråkighet*, vilket innebär att en person lär sig två språk endast delvis.

”.. in keiner von beiden /Sprachen/ in der Lage sind, allen ihren Kommunikationsbedürfnissen zu genügen.“ (Kremnitz 1994: 25.)

Förmågan att kommunicera på båda språken är alltså begränsad. Appel et al (1987: 107) konstaterade att fenomenet gäller personer som talar två språk men på en mycket låg nivå. Man måste därför komma ihåg hur viktig modersmålsundervisningen är för invandrarelever. Samhället måste tillgodose det här behovet för att senare dra nytta av invandrarnas språkkunskaper.

3.3 Samhällelig tvåspråkighet

Samhällelig tvåspråkighet innebär att ett land har mer än ett officiellt språk. I Europa är till exempel Finland, Belgien, Schweiz och Portugal officiellt tvåspråkiga (Hoffmann 1991: 15). Hoffmann (1991: 157) påpekar att det nuförtiden är sällsynt att det talas bara

ett språk i en stat. Kremnitz (1994: 1) hävdar att två eller flera språk i ett samhälle kan leda till etniska och språkliga konflikter.

Det finns många förklaringar till att vissa länder har blivit officiellt tvåspråkiga. Hoffmann (1991: 158ff) pekar på några historiska fakta som har lett till tvåspråkighet i vissa länder, det vill säga militära attacker, politiska äktenskap och efterträdare, in- och utvandring, federation och kolonisation.

3.4 Diglossi

Diglossi är ett tillstånd i samhället där två varianter av samma språk används inom olika livsområden (Ferguson 1971: 1ff). Det talas om en *högvariant* och en *lågvariant*. Exempel på *högvarianter* är predikningar i kyrkan, presidentens nyårstal och nyhetsförmedlingen. Exempel på *lågvarianter* kan vara en diskussion mellan två arbetskamrater på ett inofficiellt tillfälle och folklig litteratur. (ibid.) Valet av språkvariant har alltså samband med den sociala situationen. Enligt Nercissians (1988: 55ff) uttrycker högvarianten den socio-politisk-ekonomiska statusen, medan lågvarianten ger din samtalspartner känslan av intimitet och solidaritet.

Man talar om diglossi då det är fråga om två varianter av ett enskilt språk, men Fishman (1971: 22) har utvidgat begreppet att tillämpas även på samhällen som använder två olika språk. För en tvåspråkig person fyller de två språken alla de funktioner som endast ett språk fyller för en enspråkig. Tvåspråkighet och diglossi kan dock förekomma oberoende av varandra. Tabellen på den nästa sidan presenterar Fishmans (1971: 75) fyra alternativ för förekomsten av tvåspråkighet och diglossi.

Tabell 3. Relation mellan tvåspråkighet och diglossi

Diglossi	
+	-
+ Diglossi jämte tvåspråkighet	tvåspråkighet utan diglossi
- diglossi utan tvåspråkighet	varken tvåspråkighet eller diglossi

Tabellen ovan presenterar fyra alternativ för förekomsten av tvåspråkighet och diglossi. Mest allmänt är ett samhälle med både diglossi och tvåspråkighet. Det finns också samhällen med tvåspråkighet utan diglossi och samhällen med diglossi utan tvåspråkighet. Herberts (1980: 120) säger i sin undersökning om vasasvenskarna att diglossi som fenomen är relativt ovanligt bland vasasvenskarna. Där är det fråga om tvåspråkighet. Det ovanligaste är ett samhälle som varken har tvåspråkighet eller diglossi. Fishman (1971: 88) anser att ett samhälle utan tvåspråkighet eller diglossi är ytterst litet, isolerat och odifferentierat. Ett exempel på ett sådant samhälle utan tvåspråkighet eller diglossi är Island.

Stockfelt-Hoatson (1984: 33) tar upp de svårigheter som diglossi leder till när invandrarna ska lära sig språk. Det är inte lätt att lära sig ett annat språk, eftersom det inom ett enda samhälle finns många "språk i språket" som hon säger. Det finns stora skillnader mellan olika dialekter, lärarna talar annorlunda än klasskamraterna eller föräldrarna, vilka i sin tur inte heller talar om samma saker, och dessutom använder massmedierna ett speciellt språk. Stockfelt-Hoatson (ibid.) förmodar dock att barnen klarar av detta om de behandlas på rätt sätt, det vill säga om de får tillräckligt mycket undervisning i det främmande språket. Hon påminner också om motsatta fall där det

finns stor risk att de istället blir språkligt och kulturellt 'handikappade' utan förmåga att klara sig i någon av dessa kulturer.

Liebkind (1984: 269), som har studerat sociopsykologiska aspekter beträffande tvåspråkigheten i Finland, konstaterar att svenskspråkiga och tvåspråkiga lever under "ett assimilationstryck från majoritetens sida". Eleverna i undersökningsmaterialet flyttade till ett multilinguallt samhälle då de flyttade till Finland och detta ställer naturligtvis stora krav på dem därför att de bor i Österbotten. Kremnitz (1994: 74) konstaterar att det ena språket – majoritetens språk – får större värde än det andra i ett samhälle där man talar olika språk. Det betyder att de invandrare i Österbotten som lär sig svenska är en minoritetsgrupp och lär sig ett minoritetsspråk. Naturligtvis lär invandrareleverna sig också finska i Finland och då de behärskar båda språken har de större möjligheter på arbetsmarknaden.

3.5 Modersmålets betydelse

Enligt Stockfelt-Hoatson (1984: 6) anser många att modersmålsundervisningen för utlänningar är en lyx. Hon anser det nödvändigt att undervisa invandrare i deras modersmål så att de kan "både vidmakthålla och utveckla sitt modersmål" då målet är aktiv och välbehärskande tvåspråkighet. Jag kommer i det här avsnittet att diskutera vad modersmålet betyder för var och en av oss och hur det hjälper invandrarelever att uppnå aktiv tvåspråkighet.

3.5.1 Modersmålet och svenska i undervisningen

Tingbjörn (1981: 24) påminner om den stora risken att det uppstår missförstånd och felaktig inläring om elevens förstaspråk avviker mycket från det svenska språket och om kunskaperna i förstaspråket är osäkra, otillräckliga eller obefintliga.

Om man får undervisning på ett annat språk än det egna modersmålet fungerar minnet mycket sämre och det gäller i synnerhet förmågan att minnas information, formuleringar och intryck via hörseln, förklarar Tingbjörn (1980: 24). Bülow et al (1992: 64) bekräftar att utan hemspråk tar all annan utveckling mycket längre tid. Det här innebär att om eleven under en lång tid bara får undervisning i det andra språket eller får höra endast andra språket, och detta på en mycket låg nivå, riskerar eleven att infantiliseras snabbt. Det kan hända att eleven av den orsaken betraktas som ”lågpresterande och endast kapabel att ta emot undervisning på en enklare nivå” och därför blir intellektuellt understimulerad i fortsättningen. Detta är naturligtvis beklagligt, eftersom invandrareleverna har fört med sig kunskaper och erfarenheter som förblir dolda om de inte får lära sig att uttrycka sig. Modersmålsundervisningen har därför en oerhört stor betydelse för elevens hela utveckling. (ibid.) Bülow et al (1992: 64) konstaterar därför att hemspråket har en oerhört stor betydelse för elevens helhetsbetonade utveckling.

”It should undoubtedly be a human right to learn one’s mother tongue, a right that speakers of the dominant language take for granted for themselves.” (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995: 101f.)

Bergman (1992: 2ff) förklarade hur vi ”behärskar ett komplicerat nätverk av grammatiska strukturer i vårt modersmål utan att nödvändigtvis ens vara medvetna om de språkstrukturella sammanhang och regelmässigheter som vi intuitivt behärskar, /.../.” Med den ”mentala grammatiken” menar hon den språkkänsla som finns i varje människa när hon lär sig sitt första språk. Den här språkkänslan, det vill säga dessa intuitiva kunskaper är något som man kan bygga på då man håller på att lära sig ett andraspråk. Man kan tillgodogöra sig sin intuitiva språkkänsla i tillägnandet av ett andraspråk. Först då den mentala grammatiken fungerar kan man säga att man verkligen behärskar ett andraspråk (Bergman 1992: 2).

I Jalavas (1980) roman har de finska invandrabarnen i Sverige glömt sitt förstaspråk, och huvudpersonen har till och med fått lära sig finska på nytt. En lekman kan tro att det är omöjligt att glömma sitt eget förstaspråk men Tingbjörn (1981: 18) konstaterar att

barnet verkligen kan glömma sitt förstaspråk om det inte får språkstimulans i det språket. Jag ser detta som en stor fara också för samhället, inte enbart för barnet som får felaktig information i inläringen.

Många invandrarelever har sina familjer här och deras kamrater kommer från deras eget hemland. Därför har eleverna i min undersökning ofta fler möjligheter att tala sitt första språk också utanför hemmet. Men som jag nämnde i kapitel 2.4 om diglossi, talar kamraterna och familjemedlemmarna annorlunda än till exempel lärarna och massmedierna. En sådan språkstimulans är alltså otillräcklig och samhället får inte överföra ansvaret för modersmålsundervisningen på föräldrarna.

Modersmålet i undervisningen betyder inte bara att man undervisar eleven i hans/hennes första språk, det gäller också undervisning av andra ämnen på barnets eget modersmål. Som jag konstaterade tidigare har invandrareleverna fört med sig erfarenheter från sina hemländer, bland annat har de som har gått i skola i sitt hemland fått förkunskaper i de ämnen som undervisas senare också i Finland.

”Äidinkieli on tärkeä yleissivistuksen kannalta – tutustuminen kirjallisuuteen ja sen mukana koko kulttuuriin.” (Ruokanen 2002: 5)

Man kan alltså säga att elevens identitet stärks då han/hon får lära känna sin egen litteratur och kultur bättre. För att kunna läsa litteratur på modersmålet måste man få undervisning på det språket.

”För alla de människor vilka har ett minoritetsspråk som förstaspråk måste /.../ skapas sådana livs- och studiebetingelser att de kan behålla och utveckla sina förstaspråk och sin kulturella identitet. Vidare måste de få bästa tänkbara undervisning i majoritetens språk, dvs svenska. Endast på detta sätt kan de uppnå den aktiva tvåspråkighet som är den nödvändiga förutsättningen för en fullvärdig tillvaro som minoritetsindivider i ett majoritetssamhälle. (Tingbjörn 1981: 8.)

Edberg et al (1982: 7ff) förklarar skillnaderna mellan invandrabarnen i Sverige och svenska barn när det gäller att tillägna sig språk. Detta gäller också finländska barn som har fått sin naturliga språkinläring i den finlandssvenska närmiljön. Invandrabarnen har däremot fått sin språkinläring i kontakt med sin familj och sina kamrater, eventuellt helt eller åtminstone delvis på ett annat språk och i en annan kulturtradition än i det omgivande samhällets. Skolans roll är därför mycket viktig, eftersom den ger barnen en undervisning som utgår från att de växer upp i den finlandssvenska miljön. Edberg et al (1982: 7ff) påminner också om hemmets roll i barnets utveckling, eftersom hemmet måste ge barnet ”stimulans att utveckla sitt språk”, och vi ska inte heller glömma hur betydelsefulla kamratkontakterna är ”både för individens sociala och språkliga utveckling”. (ibid.)

3.5.2 Assimilation och identitet

Språket är ett viktigt redskap som människan använder för att komma in i det nya samhället, eftersom kontakten med andra människor är viktig. Språket behövs i olika situationer i vårt vardagliga liv: hemma, i skolan, på arbetet eller då vi sysslar med någon hobby. Tingbjörn (1981: 10) säger att eftersom endast få i majoritetsgruppen kan minoritetsspråket, är möjligheten att knyta kontakter med människor utanför den egna gruppen liten.

”In fact, formal education through the medium of majority languages has extremely often forced minority children to assimilate and change identity.” (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995: 72.)

I de flesta länder som inhyser invandrare har undervisningen i främmande språk eller i andraspråket under årens lopp inte varit någon självklarhet. Det har förväntats att invandrarna integreras så snabbt som möjligt i den övriga gruppen, och deras modersmål har inte uppskattats. Det här har resulterat i att tvåspråkigheten har utgjort ett övergående skede som har varat i några år (se följande kapitel):

Första generationen	andra	tredje	fjärde
L1 + L2	L1 och L2	+L1, L2	L2
(+ = 'lite';	L1 = language 1;	L2 = language 2)	

Figur 1. Tvåspråkighet i generationer. Källa: Hoffman (1991: 41).

”Siirtolaisuus laukaisee uudenlaisen pohdiskelun omasta kulttuurista ja vaikuttaa voimakkaasti minäkuvaan. Maahanmuuttaja ei pysty peilaamaan itseään vanhoihin tuttuihin sukulaisiin, ystäviin ja perheenjäseniin tai ainakaan enää samassa määrin kuin ennen. /.../Jokainen ahdistuu, jos omaa menneisyyttä ei noteerata missään. Palautetta saadaan vain siitä, mitä on nyt, ei siitä, mitä on ollut aiemmin.” (Puusaari : 21.)

Som jag tidigare nämnde finns det risk för att man förlorar en del av sin identitet om man förlorar sitt förstaspråk eller om språket och kulturen inte noteras på något sätt.

3.6 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag behandlat tvåspråkighet, förklarat några termer angående det här fenomenet och reflekterat över de faktorer som vi måste komma ihåg då vi talar om den tvåspråkighet som gäller eleverna i mitt undersökningsmaterial. Jag har också behandlat behovet av modersmålsundervisning för invandrare när de är på väg att bli tvåspråkiga.

Tvåspråkighet finns på individuell och samhällelig nivå. Det finns olika grader av tvåspråkighet på individuell nivå och man kan bli tvåspråkig på många olika sätt. Även barnets omgivning spelar en viktig roll i hur bra eller hur snabbt hon blir tvåspråkigt. Diglossi hänvisar till språkets olika funktioner i samhället, man talar om högvariant och

lågvariant. Detta fenomen kan också orsaka problem för invandrarbarn om de inte får tillräcklig undervisning och stimulans i det andra språket.

Språket är en naturlig del av oss människor och vi har alltid kunnat lära oss att kommunicera med andra, oberoende av språk. Enligt Skutnabb-Kangas (1981: 94) granskas tvåspråkighet utifrån olika kriterier, som jag nämnde i kapitel 3.2. Många människor skulle kunna anse sig vara tvåspråkiga på ett eller annat sätt. Till exempel de elever som jag har haft som undersökningsmaterial är till en viss grad tvåspråkiga. Då det gäller eleverna i min undersökning är det fråga om sen tvåspråkighet, eftersom alla har lärt sig första språket från föräldrarna och andra språket först i Finland eller i ett annat nordeuropeiskt land där de kanske tidigare har bott.

Modersmålsundervisningen är nödvändig för ett barn då det håller på att lära sig ett annat språk. Det är också viktigt för samhället att satsa på modersmålsundervisningen i framtiden, eftersom nyttan av tvåspråkiga barn är stor. Samhället drar ju fördel av dessa resurser om man satsar på det på rätt sätt.

4. INVANDRARUNDERVISNING I SVERIGE

I det här kapitlet kommer jag kort att förklara hur invandrarundervisningen är organiserad i Sverige, vilka problem den har fört med sig och vilka fördelarna har varit. Med invandrarundervisning avses i detta kapitel modersmåls- och svenskundervisning för barn med etnisk kultur. Hyltenstam & Tuomela (1996: 10) talar hellre om hemspråk än modersmål när de talar om skolans verksamhet.

4.1 Hemspråksreformen

Viberg (1996: 112) förklarar att det hösten 1994 fanns närmare 112.000 elever med något annat hemspråk än svenska i Sverige, det vill säga 12,2 % av samtliga elever. Antalet elever som deltog i svenskundervisningen som andraspråk var drygt 62.000, vilket motsvarade 55,7 % av hemspråkeleverna och 5,8 % av samtliga elever. (ibid.)

Före den svenska hemspråksreformen år 1977 hade utländska invandrabarn möjlighet att ta del av frivillig undervisning på sitt hemspråk, och det var också frivilligt för kommunerna att anordna sådan undervisning. Detta gällde främst årskurserna 7 och 8 för vilka det var möjligt att läsa hemspråket som tillvalsämne eller valfritt ämne. Läroämnet ersatte undervisning i andra ämnen. (Hyltenstam & Tuomela 1996: 45.)

Då hemspråksreformen i Sverige trädde i kraft den 1 juli 1977 blev kommunerna skyldiga att anordna hemspråksundervisning och studiehandledning på hemspråket. Det innebar att det skulle ordnas undervisning i hemspråket för de elever som behövde och önskade delta i sådan undervisning, att årligen inventera vilka elever som önskade undervisning i sitt hemspråk och att bedöma antalet veckotimmar för varje enskild elev efter behov, att informera om möjligheterna till undervisning i och på hemspråket och dess betydelse för invandrabarnen samt att upprätta ett handlingsprogram där principerna för fördelningen av de statliga resurserna skulle anges.

Hemspråksundervisningen skulle ges i alla årskurser i grundskolan, gymnasieskolan, grund- och komvux samt i specialskolorna (Hyltenstam & Tuomela 1996: 45ff).

4.2 Fördelarna med hemspråksundervisning

Hyltenstam & Tuomela (1996: 99) nämner att det på basis av forskningen kring hemspråksundervisningen i Sverige inte går att dra några slutsatser om entydiga samband mellan deltagande i undervisningen och positiva eller negativa resultat i språkinläring, kunskapsinhämtande eller psykosociala aspekter. Hyltenstam & Tuomela (1996: 99) har dock funnit följande fördelar:

- de elever som uppvisar den mest harmoniska reaktionen på den kulturkontakt de lever i accepterar båda sina språk och kulturer, vilket reflekteras i ett deltagande i hemspråksundervisningen (Sahaf, 1994)
- de elever som deltar i hemspråksundervisningen upplever större trygghet och trivs bättre i skolsituationen än andra invandrarelever (Wrede, 1979; Hill 1995)
- de elever som deltar i hemspråksundervisningen lär sig mycket om det nya landet; hemspråksundervisningen utgör en brygga till integration i den nya kulturen (Nygren-Junkin, under utarbetande)
- betygen i t.ex. svenska och engelska är högre hos de elever som haft kontinuerlig hemspråksundervisning än hos dem som avbrutit hemspråksundervisningen tidigt (Hill, 1995)
- de invandrarelever som får tvåspråkig undervisning i matematik får bättre betyg i detta ämne än andra invandrarelever (Ozerk, 1993)
- ”hemspråkselever” har en mer positiv inställning till hemspråket och tvåspråkighet än andra elever (Hill, 1995)
- ”hemspråkselever” behärskar svenska bättre än andra invandrarelever (Hill, 1995)
- ju mer undervisning i och på hemspråket eleverna får, desto bättre behärskar de modersmålet (t.ex. Lasonen & Toukomaa, 1978)
- ”hemspråkselever” kan hantera abstrakta begrepp bättre än andra invandrarelever (Hill, 1995) (ibid).

4.3 Problem med hemspråksundervisning

Särskilt under 70-talet diskuterades ofta frågan om vilken organisationsmodell som skulle vara den mest ändamålsenliga för undervisning av invandrabarn. Diskussionen gällde dock endast en del av invandrabarnen, eftersom det fanns många (85 % av invandrabarnen) som fick sin undervisning i vanliga svenska klasser Hyltenstam & Tuomela (1996: 14). I Sverige har många offentliga personer uttryckt sig negativt om den obligatoriska hemspråksundervisningen. De har argumenterat utifrån sin egen erfarenhet och hävdar att de bättre har kunnat assimileras i den svenska kulturen, eftersom de inte deltagit i hemspråksundervisningen (Hyltenstam & Tuomela 1996: 16).

Docenten i nationalekonomi Marion Radetzki (DN 27/2 1991) uttrycker sin glädje över att han kom till Sverige "långt före den offentligt stödda, nära nog obligatoriska hemspråksundervisningens tid". Genom att slippa ha med sitt ursprung att göra menar han att han fick möjlighet att integreras i det svenska samhället. (Hyltenstam & Tuomela 1996: 16.)

I dagens läge är det inte lätt att ordna integrering. Viberg (1996: 113) förklarar att andelen elever med annat hemspråk är störst i storstäderna. I Malmö, Göteborg och Stockholm har den redan passerat 25 % i grundskolan. I vissa stadsdelar finns det skolor där praktiskt taget alla elever har ett annat hemspråk, vilket innebär att eleverna får mycket begränsad kontakt med jämnåriga kamrater som har svenska som modersmål. (ibid.)

Det har också uppstått problem vid organiseringen av undervisning för invandrabarn. För att nämna några har t.ex. undervisningstiden (1–2 veckotimmar) varit alltför begränsad, schemalaggnings, läromedlen och undervisningslokalerna har varit olämpliga och det har varit svårt att bilda tillräckligt stora och rimligt homogena grupper. Det har också rått brist på kompetenta lärare och varit svårt att rekrytera personal (Hyltenstam & Tuomela 1996: 96). Samtidigt påminner Hyltenstam & Tuomela (1996: 100) att de problem som utpekats i verksamheten måste utgöra underlag för reformering av den, men att det är viktigt att även de här ovannämnda positiva

sidorna hos hemspråksundervisningen får påverka planeringen och genomförandet av verksamheten.

5. PERFORMANSANALYS

Det finns många olika sätt att analysera språklig performans. Det här kapitlet handlar om analysen av det talade och det skrivna språket. Först beskriver jag allmänt olika typer av analys och presenterar den analysmetod som jag har använt. Sedan presenterar jag min analys av elevernas språkförmåga. Till sist redovisar jag för resultatet av enkätfråga 19 om elevernas egen uppfattning om sin språkliga performans. Jag jämför deras svar med två lärares svar på samma fråga för varje elev.

5.1 *Analys av det talade språket*

Huhta (1993: 143) konstaterar att analysen av muntliga språkkunskaper fram till 1970-talet inte har uppskattats. Det har tydligen varit svårt att värdera det talade språket, och de sätt som har använts har ansetts vara opålitliga. Nuförtiden har man märkt hur viktig den muntliga performansen är i analysen av en persons språkfärdighet. I det här kapitlet presenterar jag två olika analysmetoder, den holistiska och den analytiska analysmetoden enligt Huhta (1993: 143).

Huhta (1993: 149) konstaterar att den holistiska värderingsmetoden är en mycket ofta använd metod vid värdering av muntlig performans. Den holistiska metoden innebär att man värderar den muntliga performansen som en helhet utan att analysera olika särdrag. Det betyder att man ger ett enda vitsord för performansen antingen i siffror, t.ex. 1–5 eller med ord, t.ex. ”dålig”, ”godkänd”, ”god” och ”utmärkt”. (ibid.)

Den analytiska metoden innebär att varje område i språket och språkkunskapen analyseras separat. Man beskriver varje nivå för sig och berättar vad varje kriterium betyder på olika nivåer. Resultaten jämförs med språkets normer. Sådana system där man räknar det antal fel som de testade personerna har gjort är ovanliga, eftersom man tenderar att använda kvalitativa värderingar i utvärderingen av muntlig performans (Huhta 1993: 150). I SVAN-testen som jag presenterade tidigare (jfr. kapitel 2) gäller en

analytisk värderingsmetod, eftersom man analyserar språkets alla delar (uttalande, grammatik, ordförråd och performans) och ger vitsord enligt dem (Lindblad 1985: 113).

Jämfört med den analytiska värderingsmetoden är den holistiska metoden snabb och billig. Den analytiska värderingsmetoden kräver tid och resurser, det vill säga pengar, vilket inte nödvändigtvis står till förfogande. Huhta (1993: 151) påminner också om att båda metoderna har givit likartade resultat. Man bör också komma ihåg att det handlar om individer och att språket är mer än bara grammatik och utantillärning. Därför kan vi aldrig vara säkra på om språkets alla viktiga drag är med i en analytisk värdering. Enligt Huhta (1993: 151) har språkets alla drag åtminstone i princip en möjlighet att påverka vitsordet i en holistisk värdering. Å andra sidan ger den analytiska metoden en mera exakt utvärdering av språkkunskaperna.

Den holistiska värderingsmetoden är inte heller problemfri. Huhta (1993: 151-153) medger att problemet med den holistiska värderingsmetoden är att vitsorden för de personer som gör språktesterna kan betyda olika saker. Den holistiska värderingen ger testarens uppfattning om personens språkkunskaper, om de drag som han har valt att analysera. Huhta (1993: 153) konstaterar att olika uppfattningar om vad som anses vara goda språkkunskaper t.ex. kan bero på vår utbildning och personliga erfarenheter. I min analys av det talade språket har jag använt mig mera av den holistiska metoden, eftersom jag inte har tagit språkets alla drag med i analysen.

5.2 Analys av elevernas muntliga performans

I analysen av elevernas muntliga performans har jag iakttagit ordförråd, performans och grammatik. Värderingsmetoden baserar sig på SVAN-testet, som har presenterats av Lindblad (1985: 112ff) och som har en vitsordsskala från A (inga kunskaper i svenska) till F (talar som en infödd talare). I analysen har jag använt följande kriterier:

- A Eleven har inga kunskaper i svenska.
- B Eleven kan förmedla det han vill ha sagt men ordförrådet är begränsat, använder bara få adjektiv och enkla satskonstruktioner ofta med fel ordföljd, talar långsamt.
- C Eleven kan använda mera komplicerade meningar men talet är ännu osäkert, rätt långsamt men ordförrådet är mera utvecklat.
- D Eleven har ett stort ordförråd och kan gissa sig till betydelsen av de ord som han inte känner till, har ett nyanserat språk men är ännu osäker på några punkter.
- E Elevens språk flyter, ordförrådet är utvecklat, språket är nyanserat, grammatiken riktig, liknar på många sätt en infödd talares språk.
- F Eleven talar svenska som en infödd talare.

F1, 17 år, 3 år i Finland

Elev F1 talar långsamt men uttalar orden tydligt och klart. Hon använder få adjektiv och läser långsamt men ändå tydligt. Hennes ordförråd är begränsat och hon bygger endast enkla och korta satser, t.ex på frågan om vad som är speciellt toppen i Finland svarar hon enkelt "*Friheten, ja.*" Hon klarar bra av att berätta om bilden, hennes ordförråd är mera avancerat men hon uttrycker sig ändå kort.

Textläsningen går långsamt, noggrant men utan större problem. Ibland är det svårt för henne att välja rätt ord när hon ska svara på frågor, t.ex. i stället för ordet *politiska* hittar hon först på ordet *politistiska*. På frågor om olika termer i texten kan hon inte heller svara, men annars talar hon utan några grammatikaliska fel och hennes uttalande liknar en infödd talares. Därmed får hon vitsordet D.

F2, 18 år, 5 år i Finland

Elev F2 talar helst med korta och enkla huvudsatser som "*Bara fyra år.*" eller "*Jaha, det är ju... det är svårt. Alltså, det är ju språket i sig är det... är svårt.*" Ibland har hon

svårt att uttrycka sig som t.ex. ”*Och där finns... så kom en hund som springande därifrån och såg ... och så alltså kom den hunden till Robin och sa ... nej! Alltså Robin sa till hunden att han ska komma till honom.*”

Eleven kan berätta om bilden, hennes ordförråd är mera avancerat här och hon kan bra förmedla det som hon vill ha sagt.

Textläsningen är svår för henne. Hon läser långsamt och har svårt att uttala flera ord. Frågor som jag ställde henne om innehållet kunde hon inte alltid besvara rätt men hon kunde gissa sig till det rätta svaret. Till exempel om *ställa mot väggen* svarade hon: *Att de pressar dem kanske*. Eller om termen *vidta åtgärder*, svarade hon: *Kanske att dom har gjort som dom ska göra*. Hennes vitsord blir därmed C½.

P3, 17 år, 4 år i Finland

Elev P3 har svårt att förstå några frågor, är kortfattad i sina uttryck, t.ex. på frågan om att ge råd till invandrare som kommer till Finland säger han *Kan inte säga*. På frågan om att ge råd till finländarna säger han: *Som kommer till Finland?* Han använder endast få adjektiv.

Då han ska berätta om bilden visar det sig att han ändå bra kan förmedla det som han vill ha sagt och hans ordförråd är utvecklat.

Textläsningen är svår och går långsamt för honom men ändå förstår han det mesta av texten. På frågor om innehållet kan han delvis svara, och han kan gissa sig till betydelsen av några termer. Hans vitsord blir därmed C.

P4, 17 år, 7 år i Finland

Elev P4 har mycket att berätta och hans tal flyter. Han förstår allt man säger till honom, han använder ett vardat språk som är lätt att förstå. Även om språket flyter märker man

några oklarheter när man betraktar det närmare. Till exempel i satsen *Och så var det tio grader och så var det vit snö*. I stället för att säga /.../ *och så fanns det vit snö*. Eller *Och så första dagarna så var dom frostiga och då var hela staden vit, så känns det lite så där härliga att det är helt annorlunda och det var vit i över hela stan*. I denna sats använde han fel tempus *känns* i stället för *kändes* och fel adjektivform /.../ *det känns härliga att* /.../ i stället för *härligt*. Trots dessa fel går det bra att förstå honom.

Textläsningen går bra på allt sätt. Han läser lika snabbt och tydligt som en infödd talare och har inga svårigheter att förstå innehållet. Han svarar rätt och snabbt på alla frågor som man ställer honom om tidningsartikeln och därmed ska han få vitsordet E.

F5, 17år, 9 år i Finland

Eleven talar snabbt men ofta otydligt och är ibland svår att förstå. Hennes ordförråd är mera utvecklat men hon är ofta osäker, har svårt att förklara vissa ord och meningar och använder därför ofta satsen /.../, *vad ska man säga*,/.../. Hon kan ändå bra förmedla det hon vill ha sagt.

Att berätta om bilden går relativt bra. Ibland är hon osäker men det kan också bero på att hon är nervös på grund av att vi inte känner varandra, eftersom hon ändå oftast hittar de rätta orden.

Textläsningen går bra men hon har svårt med några ord. Hon förstår innehållet i tidningsartikeln men har svårt att förklara termer. Hennes språk liknar ofta nivå D men eftersom hon har problem med att förklara termer och ett ordförråd som inte är väl utvecklat blir hennes vitsord därmed C ½.

F6, 17 år, 9 år i Finland

Eleven talar klart, tydligt och snabbt. Hennes språk flyter när hon talar fritt om sig själv och sin situation. Hennes ordförråd är utvecklat även om hon inte alltid hittar de rätta

orden. Till exempel */.. / så är det en pappa som hjälper eller det är en liten vad heter sån där grej här, det är nog säkert nån barn under vatten som försöker titta på en man med en båt /... /*.

För att hitta ordet *änder* sade hon så här: */... / heter det andar... eller ankor... är det änd eller and...?*

Hennes textläsning är tydlig men långsam och hon har ibland svårt med några ord. Frågor om innehållet kan hon inte heller alltid svara rätt på men hon kan gissa sig till betydelsen av ett ord. Till exempel på frågan om *vidta åtgärder* säger hon: *Att dom har tagit sån där... jag har så svårt att förklara orden ... att ta åtgärder som man har tagit sån här... att man har tagit som ansvar för att vad man ska göra mot algbloomingen.*

Tack vare hennes rika ordförråd och hennes sätt att förmedla det hon vill ha sagt blir hennes vitsord C½.

P7, 17 år, 9 år i Finland

Eleven har svårt att uttrycka sig på svenska. Han talar långsamt och otydligt. Han förstår vad som sägs, talar för det mesta grammatikaliskt rätt men är fåordig. Han svarar på frågorna med korta satser. Till exempel på frågan om vad har varit svårt i Finland svarar han kort: *Ja, finska*. Men ändå svarar han *Ja, nu helt bra* på frågan om vad han tycker om det finska språket.

Han kan inte heller berätta någonting om bilden eller göra någon berättelse om den. Textläsningen går långsamt och mödosamt och han har svårt att uttala flera ord. Bara den första frågan om innehållet kan han besvara rätt men andra frågor om termer kan han inte svara på. Han talar för det mesta grammatikaliskt rätt vilket är ett tecken på en utvecklad språkkänsla men brister i ordförrådet gör att hans helhetsvitsord blir B½.

F8, 17 år, 7 år i Finland

Elevens språk flyter, hon talar snabbt men ibland otydligt. Hon har mycket att berätta och talar grammatikaliskt korrekt men ibland måste hon söka orden. På frågan om framtidsplaner säger hon: *Framtidsplaner? Jag har ju sökt till handelsskolan, så dit ska jag väl gå tri år... sen vet jag inte säkert. Hittar nån gubbe åt mig eller så.*

Textläsningen går bra på allt sätt. Hon kan besvara alla frågor rätt och är snabb i sina uttryck. Därmed blir hennes helhetsvitsord E.

P9, 17 år, 6 år i Finland

Eleven förstår det mesta som sägs men han svarar oftast med korta huvudsatser, t.ex. på frågan om det är någonting som har varit lätt i Finland säger han: *Det är friheten.* Hans ordförråd är begränsat och han vill helst inte tala mycket.

Om bilden kan han berätta endast en liten del och när han blir ombedd att göra en berättelse av den svarar han: *Håkan for till parken och han såg sin kompis och sen promenera dom på sko... det parken genom och dom... hans kompis hade en hund som var ganska liten och dom gick och gick.* Det bevisar att hans ordförråd ändå är begränsat. Han klarar av tempusformerna och har oftast rätt ordföljd, vilket är ett tecken på en utvecklad språkkänsla.

Textläsningen går långsamt och eleven har problem med flera ord. Ändå kan han svara rätt på första frågan om hur många frågor som väljs till riksdagen. De andra frågorna eller termerna kan han inte förklara. På grund av brister i ordförrådet å ena sidan men en grammatikalisk korrekthet å andra sidan blir helhetsbedömningen B ½.

F10, 17,år, 6 år i Finland

Eleven talar helst tydligt och långsamt. Hon uttrycker sig kort och hennes ordförråd är begränsat, vilket man ser t.ex. när hon ska berätta om vad som har varit lätt i Finland: *Jag vet int... det är väl nog lätt att få vänner, de kom ofta till den där skolan... till den där klass medan vi hade sån där undervisning.. kom dit ... de ville prata med oss och ha kontakt...* Man vet inte vilka som kom till klassen men man kan ana att det var andra ungdomar eller barn.

När hon ska berätta om bilden använder hon vanliga substantiv som *flicka, pojke, strand, ankor, hund* och *barnvagn*. Berättelsen klarar hon av i tre meningar.

Hon har svårigheter att läsa tidningsartikeln, kan uttrycka sig bara med några ord och läser långsamt. Hon besvarar bara den första frågan rätt och termerna kan hon inte heller förklara. Hennes språk är enkelt men för det mesta korrekt. Brister i ordförrådet gör att helhetsbedömningen blir B ½.

5.3 Analys av det skrivna språket

Bergman et al (1992: 21ff) har förklarat hur man analyserar en text och jag har gjort min analys efter deras anvisningar. I deras analys ges vitsorden från A (eleven har inga kunskaper i svenska) till F (eleven talar som en infödd talare) och i det här kapitlet presenterar jag de olika nivåer och de kriterier som avgör vitsordet.

I analysen granskas fyra olika kriterier i texten. Först ser man allmänt om språket flyter och om texten är läsbar så att man förstår vad skribenten har velat säga. Den andra kategorin är ordförrådet där substantiv, adjektiv, pronomen, verb, prepositioner och adverb betraktas närmare. I kategorierna meningsbyggnad och ordböjning betraktas språkets komplexitet och korrekthet. I kategorin meningsbyggnad betraktas ordföljd och tempus och i kategorin ordböjning nominalfraser och verb (Bergman et al 1992: 21ff).

5.4 Analys av elevernas skriftliga performans

I analysen av elevernas skriftliga performans har jag använt följande kriterier enligt Bergman et al (1992: 21ff).

- A Eleven har inga kunskaper i svenska.
- B Ordförrådet är begränsat men eleven kan ändå förmedla det som han vill ha sagt, texten är situationsbunden, upprepningar förekommer ofta, överanvändning av vanliga ord, ibland fel ordföljd, de mest frekventa adjektiven används, få prepositioner, en viss osäkerhet när det gäller tempus, bara några försök att använda utbyggda nominalfraser.
- C Eleven använder ett idiomatiskt vardagsspråk och vill ofta använda mera komplicerade formuleringar än vad språkförmågan medger, ordförrådet har vuxit så att eleven kan uttrycka känslor, språket fungerar på en abstrakt nivå, texten är ofta situationsbunden, de mest frekventa adjektiven används, verben böjs rätt, de vanligaste prepositionerna används rätt, användningen av tempus är i stort sätt korrekt och eleven använder också utbyggda nominalfraser.
- D Språket fungerar på en abstrakt nivå och den stilistiska medvetenheten och säkerheten har vuxit, substantiv används med större precision, flera adjektiv används och antalet pronomen ökar, mycket utbyggda nominalfraser, skriften liknar en infödd talares skrift, mycket utbyggda nominalfraser.
- E Elevers skrift liknar ofta en infödd talares, ordförrådet har vuxit avsevärt och språket fungerar bra på alla nivåer.
- F Eleven skriver felfritt, som en infödd talare.

F1, 17 år, 3 år i Finland

Allmänt: Förutom instruktioner om hur man kokar spagetti har eleven som en fri uppsats valt att skriva en uppsats på 705 ord om sina familjemedlemmar och hur de tidigare bodde i sitt hemland. Hon jämför deras förhållanden i det gamla landet med förhållandena i Finland. Efter att ha läst texten hade jag den uppfattningen att eleven

kan skriva mycket bra svenska och att hennes språk flyter, men vid en noggrannare granskning märkte jag att den innehåller flera fenomen som inte förekommer hos en infödd talare. Elevens språk flyter och hon kan beskriva känslor mycket väl så att läsaren får en klar bild av vad hon tycker och känner. Tyvärr upprepar hon sina känslor för ofta, och språket i texten är också situationsbundet. Hennes text är ändå mycket läsbar, man har inga svårigheter att förstå vad hon menar och vad hon vill få sagt.

Ordförråd: Eleven söker ibland mindre frekventa ord och uttryck, t.ex. *osammanhängande* eller *'femti elva' olika saker*. För det mesta använder hon de vanligaste substantiven som har med hemmet och familjen att göra. Användningen av adjektiv är varierande, vilket gör hennes text levande. Förutom de vanligaste personpronomina använder hon inte särskilt många pronomina, vilket gör texten enkel på något sätt. Orsaken till detta är naturligtvis hennes tema, vilket gör det möjligt att använda de vanligaste pronomina på ett enkelt sätt. Eleven använder också de mest frekventa tids- och rumsadverbialen, t.ex. *alltid, då, varje dag, varje månad*. Ibland har eleven också problem med rättstavning, som t.ex. *jämåriga* i stället för *jämnåriga*, *röda korsett* i stället för *röda korset*, eller *hål* i stället för *häll*. Ibland har hon också haft svårigheter med ordvalet, t.ex. *alla har rättigheter till att leva* i stället för *...rätt till att leva*, vilket hon ändå skrev rätt på ett annat ställe, eller *låt den koka ännu några timmar* i stället för *några minuter*.

Meningsbyggnad: Eleven använder rätt ordföljd i huvudsatser och för det mesta också i bisatser. Bara på få ställen har jag upptäckt fel ordföljd, som t.ex. i satserna *Man vet inte varför måste man lämna allting...* i stället för */.../ varför man måste /.../* eller *Och ännu värre är att jag inte vet varför måste vi göra så...* i stället för */.../ varför vi måste /.../* där eleven har använt omvänd ordföljd för bisats i stället för rak ordföljd (Pelkonen & Miettinen 1973: 99). I dessa fall är det fråga om en övergeneralisering av regeln om inversion i direkta frågeordsfrågor, det vill säga att regeln omfattar också indirekta frågor. Enligt Ekerot (1995: 88) förekommer det här fenomenet ofta hos invandrare. Eleven sätter också vanliga adverb i spetsställning, t.ex. *Alltid samma sak* eller *Där i stan...* Elevens tempusanvändning avslöjar att hon också har en viss osäkerhet, men det

är svårt att bedöma det eftersom hon för det mesta skriver texten i presens, t.ex. *...tänk dig, att du är rik, så rik att inte vet vad är fattigdom för nånting.*

Ordböjning: Eleven använder flera konkreta substantiv och försöker flera gånger använda utbyggda nominalfraser, t.ex. *mitt liv, det finaste huset, skrivbordet som har guld mellan det fina trädet.* På några ställen är eleven osäker på genus, t.ex. *den vidrigaste ögonblicket* i stället för *det vidrigaste ögonblicket* eller *detta uppsats* i stället för *denna uppsats*. Eleven behärskar emellertid adjektivkongruensen, vilket tillsammans med hennes rika ordförråd gör texten lätt och intressant.

Nivå: Min analys har visat att flera komponenter i elevens språk motsvarar nivå C (ordböjning, meningsbyggnad och nominalfraser), medan den allmänna bedömningen och ordförrådet (subjektiv och adjektiv) närmar sig nivå D. På grund av textens enkla innehåll och elevens osäkerhet när det gäller ordböjning samt hennes ordförråd har jag givit C+ som helhetsbedömning.

F2, 18 år, 5 år i Finland

Allmänt: Som uppsats har elev 2 valt att skriva en uppsats på 2.347 ord om en klassresa till Sverige där hela klassen fick vara med. Hennes text bevisar att hon har ett avancerat ordförråd, och man får en klar bild av vad som har hänt. Innehållet och språket i hennes text är därmed situationsbundet och berättelsen bygger på en uppräknings av händelser. Det som är störande i texten är att hon inte behärskar kommateringen, vilket gör att hennes text ibland är svår att förstå. Exempel: *Jag såg Viktoria och Petar åBacka de satt på en bänk i stora salen, jag gick till dem och hälsade på dem och satt med dem då märkte Viktoria att jag är ledsen jag sade allt och då hörde Peter.* Tack vare sitt goda ordförråd förmedlar hon ändå bra det hon vill ha sagt.

Ordförråd: Eleven använder konkreta substantiv och kan böja dem. Texten innehåller endast få adjektiv, de allra vanligaste adjektiven. Hennes text är mycket jag-centrerad och därför är *jag* och *vi* de vanligaste pronomina i hennes text. Hon kan också använda

de vanligast förekommande possessiva pronomina. Eleven brukar också ofta använda pronomenet *dem* i stället för *de*, t.ex. *Hon sade till mig att jag måste närma mig vid mina kompisar där dem sitter och äter...* Det förekommer flera partikelverb men bara få kognitiva verb. Eleven kan ändå använda flera och varierade prepositionsfraser, t.ex. *in i min resväskan, under resan, på en soffa* eller *bredvid de andra*. Hon använder ändå de vanligaste tids- och rumsadverbialen, t.ex. *när, där* och *då*.

Meningsbyggnad: Eleven klarar av huvudsatsordföljden men i bisatserna förekommer det vanliga felet som enligt Ekerot (1995: 88) påträffas hos invandrare, det vill säga att inversion används i indirekta frågor. Det här felet gör hon ändå konsekvent och jag anser inte att det är ett sådant fel som skulle försvåra läsningen av hennes text. Eleven kan dock använda formella subjekt där de behövs, men det faktum att berättelsen i huvudsak är skriven i presens och att användningen av preteritum är sparsam, avslöjar att hon har svårt att behärska de andra tempusformerna.

Ordböjning: Nominalfraserna utgörs nästan uteslutande av konkreta substantiv, t.ex. *skolan, en bänk, hem* med endast få försök att använda utbyggda nominalfraser som t.ex. *en tröja med lång hals*. Hon har tydligen inga problem med genus eller species, men innehållet i hennes text är faktiskt relativt vardagligt och man kan gissa sig till att hon behärskar vardagsspråket mycket bra. Med tanke på textens längd använder hon få adjektiv men de som hon använder är rätt böjda. Verben i texten är rätt böjda i presens och i preteritum men som jag nämnde ovan, har hon använt bara de här två tempusformerna. Utöver de här två tempusformerna kan hon ändå använda imperativ, vilket framgår av hennes text om hur man kokar spagetti.

Nivå: Jag har beaktat alla aspekter och kommit till att eleven visar sig att ha ett mycket utbyggt ordförråd som närmar sig nivå D. Flera komponenter i hennes språk motsvarar beskrivningen av nivå B (allmän bedömning och meningsbyggnad) men språkets komplexitet vad gäller nominalfraser närmar sig nivå C. Med beaktande av alla dessa aspekter blir helhetsbedömningen i min analys ändå C.

P3, 17 år, 4 år i Finland

Allmänt: Som uppsats har elev P3 valt att skriva om hur det är att gå på högstadiet. Hans uppsats är mycket kort jämfört med uppsatserna från eleverna F1 och F2, bara 200 ord lång. Han gör också många skrivfel, har problem med att skilja mellan bokstäverna /e/ och /ä/, t.ex. han skriver *besta* i stället för *bästa* och *lerare* i stället för *lärare* eller *jete* i stället för *jätte* osv. Han har också svårigheter med att skilja mellan bokstäverna /å/ och ett /o/, t.ex. han skriver *Umeo* i stället för *Umeå* och *bot* i stället för *båt*. Av hans 200 ord är 36 felstavade, vilket är nästan 20 % av hela antalet ord.

Ordförråd: Elevens berättelse är situationsbunden och därför är substantiven enkla, konkreta och rätt böjda. Han berättar litet om skolan och för det mesta om klassresan och hans substantiv är därför vardagliga och lätta att använda. Av elevens 200 ord är 19 adjektiv och av dem 14 olika. Eftersom elevens text är situationsbunden förekommer pronomina *jag* och *vi* oftast i hans text. Eleven är också bra på att använda de vanligast förekommande possessiva pronomina tillsammans med pronomina *alla* och *som*. I elevens text förekommer inga kognitiva verb. Han använder de vanligaste prepositionerna men de prepositionsfraser som han använder är korrekta. Elevens adverb är de mest frekventa tids- och rumsadverben, t.ex. *när* och *fram*.

Meningsbyggnad: Ordföljden i elevens text är på alla sätt korrekt, både huvudsats- och bisatsordföljden. Eleven känner också till användningen av formellt subjekt. Han använder satsfogningar med *och*, *men* och *att* samt det relativa pronomenet *som*, men inte andra konjunktioner. Med tempus har eleven inte heller några problem. I hans instruktioner om hur man kokar spaghetti har han inte heller några problem med ordföljden. Det ända som stör läsandet, vilket jag redan påpekat i den allmänna bedömningen, är hans felstavning, t.ex. i satser som *set en te sket salt i vaten* i stället för *sätt en tesked salt i vattnet* eller *veta till det börjar koka* i stället för *vänta tills det börjar koka*.

Ordböjning: Elevens nominalfraser består nästan uteslutande av konkreta substantiv med några försök att använda utbyggda nominalfraser, t.ex. *den andra klassen* eller *en jete bra skola*. Med genus eller species har eleven inga problem och adjektivkongruensen är helt korrekt. De verb som han använder, vilka också är relativt vanliga verb med tanke på hans ämne, är ändå korrekt böjda.

Nivå: Eftersom elevens text är relativt kort har det inte varit lätt att bedöma alla komponenter i den men ändå avslöjar de uppsatser, som eleven har producerat, mycket. Den allmänna bedömningen, stora delar av elevens ordförråd (situationsbundet språk, verb och prepositioner) och en del av ordböjningen (nominalfraser) motsvarar nivå B i hans text, men eleven gör inga fel i ordföljden, vilket tyder på en bra inbyggd språkkänsla (jfr. avsnitt 3.5.1 på sida 23). Hans felstavning sänker naturligtvis nivån och helhetsbedömningen blir B.

P4, 17 år, 7 år i Finland

Allmänt: Elev P4 har valt som sin fria skriftliga uppgift att skriva en uppsats på 495 ord om UFO:n. Han verkar själv intresserad av ämnet för han har precis sökt information om det, uppsatsen är alltså inte enbart hans egna tankar. I texten använder han ett nyanserat och stilistiskt mycket passande språk och funderar över temat. Språket är därför inte situationsbundet och han klarade av uppgiften mycket bra. Hans språk flyter och han gör endast få grammatikaliska fel och stavfel i hela uppsatsen.

Ordförråd: Elevens ordförråd är mycket avancerat, vilket det ämne som han har valt för uppsatsen vittnar om. Eleven har använt mindre frekventa adjektiv som *brinnande*, *oidentifierade*, *glödande* och *oförklarliga*. Av alla de 22 adjektiv som eleven har använt är 16 olika. Felstavning har förekommit bara på två ställen: eleven har använt ordet *flyange* och *flyande* i stället för *flygande*.

Meningsbyggnad: Exempel på elevens avancerade nominalfraser är t.ex. *en romersk författare vid namn Julius Obseguens; en okänd flygande tingest på hemmagården;*

andra tänkbara planeter med liv eller levande varelser med flygförmågan. Eleven har för det mesta också rätt ordföljd i texten. Bara på två ställen har jag hittat fel ordföljd, i relativsatsen ”/.../ som har iakttagits men *kunde inte* identifieras” i stället för /.../ men *inte kunnat* identifieras, där det är också fråga om fel tempus. Fel ordföljd förekommer också i en att-sats ”En annan teori är att *U.F.O:n är själva* levande varelser/.../” i stället för ”/.../ *U.F.O:n själva är* /.../”.

Med prepositioner har eleven inga problem. Han använder t.ex. flera och olika prepositioner liksom pronomina. Eleven känner till användningen av det formella subjektet *som* och har inte heller några problem med användningen av possessiva eller relativa eller frågepronomen.

Med tempus har eleven inte några stora problem. Det enda felet som jag har hittat finns i följande satser: *Men varför besöker U.F.O. oss? Somliga tror att de kom för att varna oss /.../ i stället för ”/.../ att de kommer för att /.../”* Jag tror att dylika fel också kan förekomma hos en svenskspråkig elev.

Ordböjning: Med genus eller species har eleven inga problem och adjektivkongruensen är helt korrekt. Det enda fel som eleven gjorde i ordböjningen fanns i en sats där han använde fel tempus för verben *flyga*; eleven skrev *flygade* i stället för *flög*. Exempel: */.../ många har observerat konstiga föremål som flygade omkring basen.* Eleven visar sig inte ha några problem med genus eller species. Alla verb i texten är rätt böjda och han har använt presens, preteritum, perfekt, pluskvamperfekt och futurum utan några problem.

Nivå: Elevens text fungerar på alla nivåer. Språket är sakligt och nyanserat. Med tanke på hans svåra ämne har eleven klarat av uppsatsen mycket bra. Språket är rikt och de fel som förekommer i texten försvårar inte läsandet på något sätt. Med tanke på det svåra ämnet, det rika ordförrådet och sakligheten kan man säga att hans språk påminner om en infödd talares. Därför har jag givit vitsordet E.

F5, 17 år, 9 år i Finland

Allmänt: Som sin uppsats har eleven valt att skriva om våren, om de känslor och tankar som dyker upp när hon tänker på våren, vad den innebär för naturen och hur det känns då skolan slutar, 267 ord. Hon skriver fritt och texten flyter, hennes ordförråd är rikt och hon använder flera beskrivande adjektiv. Hennes text är ändå jag-centrerad och därmed enkel även om hon skrivit den på högsta nivå.

Ordförråd: Elevens ordförråd är rikt även om det är lite begränsat på grund av ämnesvalet. Hon har använt 28 adjektiv av vilka flera är beskrivande, t.ex. *vackra, härliga, dystra, mörka, kalla, glädje, förväntansfull* och *hårda*. De pronomina som hon använder är vanliga men ändå sådana som visar att hon behärskar användningen av olika pronomina. Personalpronomenet *jag* har hon använt 9 gånger. Texten innehåller sammanlagt 22 pronomina.

Av alla 267 ord är 47 verb, som hon huvudsakligen har använt i presens. Verben är också beskrivande, t.ex. *lockar, drömma, rusar* och *känns*. Endast en gång har hon använt ett verb i preteritum: */.../ kom /.../* och en gång i perfekt: */.../ hade öppnat /.../*. Endast en gång gör hon ett tempusfel när hon skriver: *Det känns som en ny värld har öppnat sig /.../ i stället för /.../ kändes som en ny värld hade öppnat sig /.../* där det är fråga om sammanhanget i texten. Hon skrev om lågstadiet och därmed om någonting som hade hänt tidigare.

Hennes nominalfraser består i stort sätt av vanliga substantiv men hon skriver även ofta utvidgade nominalfraser, t.ex. *den mörkaste vrå, den långa, mörka och kalla vintern, på andra sidan, i slutet av trappändan, det vuxna livet* eller *våren, den vackraste årtiden* där hon hade gjort det ända stavfelet: *årtiden* borde vara *årstiden*.

Ordböjning: I ordböjningen har eleven tydligen inga svårigheter.

Nivå: Stilistiskt närmar sig elevens text nivå D. Hon gör flera försök att skriva utvidgade nominalfraser, har inga svårigheter med ordböjning och hennes text flyter. Hennes stil är beskrivande och hon känner till olika nyanser. Hon använder verb i olika former, använder flera beskrivande adjektiv, hennes ordförråd är rikt och texten grammatikaliskt korrekt. Hennes fel är sådana som kan förekomma hos en infödd talare och hon skriver grammatikaliskt korrekt. Därmed ger jag henne vitsordet E.

F6, 17 år, 9 år i Finland

Allmänt: Förutom instruktioner om hur man kokar spagetti har eleven skrivit en liten novell på 410 ord. Berättelsen handlar om ett drama mellan en mor och hennes dotter och är skriven på ett sätt som gör texten mycket intressant. Den är levande och fängslande, t.ex. *Hon minns fortfarande det hemska samtalet med mamma, och framför hennes ansikte kan hon nu fortfarande se de tårar som rann ner från hennes kind. Hennes tomma ögonen som bara sa: Varför Loan, varför ljög du för mig?* Hennes ordförråd är rikt och texten flyter.

Ordförråd: Eleven använder konkreta substantiv och böjer dem rätt. Hon har använt både enkla och beskrivande adjektiv, 19 stycken, t.ex. *klarblå, fuktig, ensam, mest sorgliga, tryggt* osv. De gör texten levande och är ett bevis på att eleven kan uttrycka känslor mycket bra. Hon använder också de vanligaste prepositionerna. Av alla 56 prepositioner nämns *hon* 22 gånger. *Jag* förekommer däremot endast 6 gånger. Eleven behärskar verbböjning i presens, preteritum och perfekt även om hon använder de vanligaste verben, t.ex. *är, tittar, går, känner* men även verb som beskriver känslor, t.ex. *orka, önskade, måste fortsätta leva eller drömma*, vilket gör hennes berättelse levande. Hon gör endast få försök att använda utbyggda nominalfraser, t.ex. *Det hemska samtalet; de tre orden; ett gott intryck* eller *en värld som inte finns*. Dessutom har hon svårigheter med några verb, t.ex. */.../ göra så många intryck som möjlig /.../ i stället för ett gott intryck.*

Meningsbyggnad: Ordföljden i hennes text, både i huvudsatser och bisatser, är korrekt och hon kan använda även spetsställda bisatser. Ibland tenderar hon att använda bara talspråk i stället för högsvenska, t.ex. */.../ tar sjukt i hjärtat /.../* i stället för *gör ont* eller så använder hon *dom* i stället för *de*. Ibland har hon problem med prepositioner, t.ex. *Hon tittar ut genom fönstret från sitt rum /.../* i stället för */.../genom fönstret i sitt rum /.../* eller */.../ bygga upp en mening för livet /.../* i stället för */.../ en mening i livet /.../*. I sin text har hon huvudsakligen använt presens och ibland preteritum och dem hon behärskar bra.

Ordböjning: För det mesta är hennes verb rätt böjda. Bara på få ställen har jag hittat fel, där hon inte har kunnat böja verben rätt. T.ex. */.../ så länge jag försöka göra så många intryck /.../* i stället för */.../ jag försöker göra /.../*

Nivå: Stilistiskt påminner hennes text ofta om nivå E men tyvärr saknar hon säkerhet och precision i ordvalet. Det märks att hon har provat sig fram och försökt formulera mera komplicerade satser än hon klarar av. Därför har jag givit henne vitsordet D ½.

P7, 17 år, 9 år i Finland

Allmänt: Förutom instruktioner om hur man kokar spaghetti har eleven skrivit en uppsats på 242 ord om sina framtidsplaner efter nian. Texten är jag-centrerad och hans ordförråd begränsat. Efter en genomläsning tycker man att uppsatsen är skriven på ett mycket begränsat sätt. Vid en närmare granskning märker man att det ändå finns flera komponenter i texten som tyder på en god inbyggd språkkänsla (jfr avsnitt 3.5.1 på sida 23), t.ex. ordböjning och verbform.

Ordförråd: Elevens ordförråd är begränsat. Han använder endast få adjektiv. I hela texten hittade jag bara 4 adjektiv, av vilka 3 var olika. Hans pronomina är huvudsakligen enkla, 29 av 36 pronomina är *jag*. Han har använt fem olika prepositioner: *till*, *i*, *på*, *för* och *efter*. Elevens nominalfraser består huvudsakligen av enkla substantiv, t.ex. *mina framtidsplaner*, *till Tyskland*, *i en restaurang* osv. Bara en

gång har han skrivit en något mera utbyggd nominalfras, när han skrev att han ska få *ett riktigt bra betyg*. Hans verb är vanliga: *slutar, far, hälsar på, stannar* osv. och de står i huvudsak i presens. Några gånger står verben även i preteritum och i futurum, t.ex. *skall bli, kommer att ha, ska börja läsa*. Det positiva är att han känner till olika former av futurum, det vill säga futurum med verbet *skall + bli* och futurumformen *kommer att + verb i infinitiv*. Han känner även till användningen av hjälpverb + infinitivform, t.ex. *skall tänka* eller *kan få*, även om han på ett ställe gör fel när han skriver */.../ skall jag hälsar på /.../* i stället för */.../ skall jag hälsa på /.../*. Det förekommer få stavfel i hans text, t.ex. när han skriver *skal* i stället för *skall*. I instruktionerna om hur man kokar spagetti har eleven inte kunnat använda verb i infinitivform.

Meningsbyggnad: Ordföljden i texten är för det mesta rätt, både i huvudsatser och i bisatser. Bara på ett ställe har jag hittat ett fel i ordföljden: *Jag skall kämpa hela tiden så kanske kan jag blir det jag har hela tiden villat* i stället för */.../ kanske jag kan bli det jag hela tiden har /.../* där det är fråga om två huvudsatser. I samma sats har eleven även ett fel med ordböjningen efter hjälp verbet kan: */.../ kanske kan jag blir /.../* i stället för */.../ kan jag bli /.../*.

Ordböjning: Eftersom innehållet är relativt begränsat och därmed även ordförrådet, har eleven inte haft stora problem med ordböjningen. Han har använt de vanligaste verben. Endast på ett ställe har eleven använt fel form på verbet i perfekt, det vill säga han skrev *villat* i stället för *velat*.

Nivå: På grund av att innehållet är enkelt och ordförrådet därför begränsat har eleven inte haft stora svårigheter med att klara av uppgiften. Han har haft svårigheter med meningsbyggnaden och några stavfel förekommer, och på grund av innehållets enkelhet blir helhetsbedömningen B+.

F8, 17 år, 7 år i Finland

Allmänt: Förutom instruktionerna om hur man kokar spagetti har eleven valt att skriva om hur det är att vara ung i dag, 397 ord och hur hon föreställer sig framtiden om tio år,

212 ord. Innehållet i båda uppsatserna är situationsbundet och berättelserna är abstrakta. Berättelserna bygger på vad som skulle vara där. Hon skriver fritt och ordförrådet är utvecklat på det område som hon beskriver. Felstavningen försvårar inte läsandet.

Ordförråd: I den kortare texten använder eleven åtta olika adjektiv och i den längre texten 13. Hennes nominalfraser består av konkreta substantiv, yrkesnamn och namn på familjemedlemmar. Bland pronomina dominerar *jag*, som hon t.ex. använt 14 gånger av alla 24 pronomina i den kortare texten. I den längre texten har hon huvudsakligen använt pronomina *jag* och *man*.

Bland verben dominerar konditionalformen 'skulle' + infinitivform i den kortare texten, t.ex. *skulle ha* eller *skulle bo*. I den längre texten använder hon ofta enkla verb som *tycker*, *kommer*, *har* och *är*. Mest använder eleven tempusformen presens men även futurum.

Prepositionsfraserna uttrycker oftast tid: *om tio år* och plats: *i ett hus*. Adverben tillhör de vanligaste, t.ex. *ganska*, *så*, *säkert* och *heller*.

Innehållet i båda texterna är relativt enkelt, det är inte svårt att uppfatta betydelsen även om kommateringen ibland saknas, t.ex. *Jag hoppas så mycket på framtiden hoppas den blir den bästa för min barn och min man och mig och för all här på jorden...*

Meningsbyggnad: Ordföljden i elevens texter är korrekt, både i huvudsatser och i bisatser, vilket är ett tecken på en utvecklad språkkänsla. Bara på ett ställe har jag märkt ett fel i ordföljden: *Ibland så tänker jag det inte är rättvist att somliga har det /.../, i.st.f. /.../ tänker jag det är inte rättvist /.../* där det är fråga om rak ordföljd efter en att-sats. Med tempus tycks eleven inte ha några problem, men det är svårt att bedöma, eftersom hon skriver mest i presens eller futurum.

Ordböjning: Eleven har tydligen inga problem med ordböjningen. Hennes nominalfraser består av konkreta substantiv med bara få försök att använda utbyggda nominalfraser, t.ex. *Det bästa sättet* eller *en helt främmande land* där hon även använt fel genusform,

/.../ en ... land /.../ i stället för ett ...land. De fel som förekommit i texterna är detta fel och några få stavfel, t.ex. *skull vara* i stället för *skulle vara* eller *lysnar* i stället för *lyssnar*, vilket ändå inte försvårar läsandet.

Nivå: Min analys har bevisat att flera komponenter i elevens språk motsvarar nivån C (allmän bedömning, ordböjning, meningsbyggnad samt ordförråd). Eftersom textens innehåll är enkelt och eleven har ett något begränsat ordförråd har jag givit C+ som helhetsbedömning.

P9, 17 år, 6 år i Finland

Allmänt: Förutom instruktionerna om hur man kokar spagetti har eleven valt att skriva om sin hobby, en berättelse på 72 ord. I berättelsen berättar han om fotboll och flera ord är namn på olika fotbollsklubbar. Innehållet är alltså mycket begränsat.

Ordförråd: På grund av den korta uppsatsen är det svårt att bedöma hur avancerat elevens ordförråd är. Han har problem med stavningen, vilket ändå inte försvårar läsandet, t.ex. *man tillägger spageti* i stället för *man tillägger spagetti* eller *Jag komm till finland* /.../ i stället för /.../ *kom till Finland* /.../. Av alla 9 prepositioner som han har använt är bara 4 olika, *i*, *till*, *efter* och *för*.

Meningsbyggnad: Elevens satser består endast av huvudsatser och han har svårigheter med kommateringen. Exempel: *Jag spelar fotboll Älskar Liverpool Hata M.United*. Endast en gång har han försökt skriva en utvidgad nominalfras: *Det var min sämsta tid*.

Ordböjning: Eleven skriver för det mesta i presens. Han har skrivit endast sex satser i preteritum, t.ex. *Jag komm till Finland 1991* /.../ och den satsen upprepar han senare. I tre preteritumsatser är huvud verbet *spelade* och i den sista *blev*.

Nivå: På grund av det ringa materialet har det varit svårt att bedöma hans prestationer, men de korta huvudsatserna och brister i ordförrådet, stavfel samt den enkla texten har resulterat i helhetsvitsordet B.

F10, 17 år, 6 år i Finland

Allmänt: Eleven har skrivit en uppsats på 865 ord om filmen Forrest Gump. Uppsatsen är en uppräkningslista av filmens händelser, och i slutet har hon skrivit sin bedömning om filmen. I stort sätt flyter texten men kommateringen vållar problem, vilket försvårar läsandet ibland. Hon kan förmedla det som hon vill ha sagt på ett lyckat sätt, ibland använder hon talspråk, som t.ex. */.../ som ville att han ska kom på besök /.../ i stället för han ska komma /.../ eller bästisar.*

Ordförråd: På grund av att texten är lång kan man se att hon behärskar det som hon vill ha sagt. Hon använder ändå endast få adjektiv som visserligen är lämpliga i kontexten, t.ex. *modig, skadad, jätte arg* eller *ensam*. Hennes nominalfraser består för det mesta av enkla substantiv, t.ex. *ett gäng, en ängel, hela dagen* osv. Hon gör inga försök att skriva beskrivande eller använda utbyggda nominalfraser. Hon har använt de vanligaste prepositionerna, som *till, på* och *efter*. Hon har skrivit i tredje person och därför i huvudsak använt pronomenet *han*, 25/52 gånger. Som adverb har hon oftast använt tidsadverbialet *då* och rumsadverbialet *när*. Av alla tempusformer har hon oftast använt presens och preteritum. Ibland har det förekommit en viss osäkerhet med genus, t.ex. */.../ den där gänget /.../ i stället för /.../ det där gänget /.../.*

Meningsbyggnad: Eleven har oftast skrivit långa meningar utan kommatering. Exempel: *Han berättade om sin första dag när han började i skolan då han steg på skolbussen och då alla barnen såg på hans ben eftersom han hade skenor på dem ville ingen att han skall sitt bredvid dem alla sade att det var upptaget men en enda person sa "du kan sitta här om du vill" och det var en flicka som hette Jenny och Forrest sade att hon var så vacker att hon liknade en ängel.* Det positiva med den här meningen är ändå att man ser att hon behärskar ordföljden både i huvudsatser: *Han berättade om sin första dag*

/.../ och bisatser: /.../ *eftersom han hade skenor på dem ville ingen /.../ och hon behärskar den raka ordföljden efter en att-sats: /.../ Forrest sade att hon var så vacker /.../.*

Eftersom innehållet i texten är en uppräkningslista av händelser, har eleven använt mest preteritum: *När Forrest kom, träffade han, Bubba talade, de blev bästisar, osv.*

Ibland har eleven gjort några tempusfel som ändå inte försvårar läsandet, t.ex. /.../ *Forrest Gump sitter på en parkbänk och berättar sin barndom för främlingar som satt på samma bänk som han och väntade på /.../* där hon använt presens och preteritum, i stället för att skriva /.../ *Forrest Gump sitter på en parkbänk och berättar sin barndom för främlingar som sitter på samma bänk som han och väntar på /.../*

Bara på ett ställe har jag hittat fel i ordföljden: /.../ *då frågade Forrest Jenny vem är hans pappa /.../* i stället för /.../ *vem hans pappa är /.../*. Eleven har använt omvänd ordföljd i en bisats där man borde ha rak ordföljd. I detta fall är det enligt Ekerot (1995: 88) fråga om det typiska fel som invandrare begår, det vill säga de övergeneraliserar regeln om inversion i direkta frågeordsfrågor att omfatta också indirekta frågor.

Ordböjning: Eleven har använt endast få adjektiv som är ändå rätt böjda. Substantiven är rätt böjda och eleven har inte haft några problem med verbböjning, även om hon oftast har använt presens eller preteritum.

Nivå: Elevens text flyter, hon har ett rikt ordförråd som ofta påminner om nivå E. Hon behärskar ordböjning i olika tempus och adjektivkongruens. Det enda som stör och ibland försvårar läsningen är att hennes meningar är långa och saknar kommatecken. Det är svårt att avgöra om hon klarar av olika nyanser, eftersom hennes text är en uppräkningslista av händelserna i en film, inte någonting som har hänt henne eller någonting som hon tycker speciellt mycket om. Ändå skriver hon fritt och har lätt att säga det som hon vill ha sagt. Hennes text är lång med endast få grammatikaliska fel. Därmed blir hennes bedömning D.

I nedanstående tabell ger jag en överblick av elevernas vitsord enligt min analys samt som jämförelse, vistelsetiden i Finland före analysen och ålder.

Tabell 4. Elevernas vitsord enligt min analys samt vistelsetid i Finland och ålder

Elev	Vitsord av talad svenska	Vitsord av skriven svenska	Vistelsetid i Finland	Ålder
F1	D	C+	3 år	17 år
F2	C½	C	5 år	18 år
P3	C	B	4 år	17 år
P4	E	E	7 år	17 år
F5	C½	E	9 år	17 år
F6	C ½	D½	9 år	17 år
P7	B½	B+	9 år	17 år
F8	E	C+	7 år	17 år
P9	B½	B	6 år	17 år
F10	B½	D	6 år	17 år

Enligt min undersökning är resultatet ovan varierande. Det verkar som om antalet år i Finland inte skulle ha påverkat resultatet men man kan se att de elever som har kommit i kontakt med svenska språket under de första skolåren (F5, F6 och F7), är i några fall sämre i svenska än de som kommit i kontakt med svenska språket senare (till exempel P4 och F2). Samma resultat ser man då man jämför eleverna F1 och P7. Elev F1 som har varit kortast tid i Finland, bara 3 år, har lärt sig bättre svenska än elev P7 som har varit längst i Finland, 9 år. Att elev F1 är bättre i svenska än elev P7 kan stöda påståendet om hur viktigt det är att behärska det egna modersmålet när man lär sig ett annat språk. (Jfr kapitel 3.5.1 på sidan 24.) Resultatet bekräftar vad Appel et al (1987: 95) har konstaterat om barnens förmåga att lära sig främmande språk i olika åldrar (jfr 3.2.2 på sidan 19). Elev F1 har haft mera tid på sig att tillägna sig sitt eget modersmål och dess normer, hon var 14 år vid ankomsten medan elev P7 endast 8 år vid ankomsten (jfr tabellerna 1 och 2 på sidan 10).

Undantagen från denna regel utgörs av eleverna P4 och P9, vars omständigheter liknar varandra. Elev P4 har varit bara ett år längre i Finland än elev P9 som också har varit ett år äldre vid ankomsten än elev P4. Ändå behärskar elev P4 svenska betydligt bättre än elev P9. Här är det inte fråga om olika omständigheter utan eventuellt om elevens attityder och språkförmåga, vilket jag har behandlat i kapitel 3.2.1 på sida 18.

5.5 Elevernas egen uppfattning om sina språkfärdigheter och jämförelse

Följande tabell visar elevernas egen uppfattning om sina språkfärdigheter då det gäller att tala, skriva, förstå tal och text samt lärarnas synpunkter (jfr enkätfråga 19). Nummer 1 hänvisar till eleven och nummer 2 och 3 till lärarna.

Tabell 5. Elevernas självbedömning och lärarnas bedömning av talad svenska (Jfr. enkätfråga 19.)

	F1	F2	P3	P4	F5	F6	P7	F8	P9	F10
Eleven kan tala om sig själv, sina hobbyer osv. och svara på enkla frågor. Blir inte alltid förstådd.						3	2 3			
Talar svenska ganska snabbt och kan diskutera olika ämnen. Blir ganska bra förstådd.	1 2	1 2 3	2 3		3	2	1	2	1 2	2
Klarar sig i alla situationer. talar som en finlandssvensk. Kan beskriva ord om han/hon inte kommer ihåg det rätta.	3		1	1 2 3	1 2	1		1 3	3	1 3

Tabell 6. Elevernas självbedömning och lärarnas bedömning av skriven svenska

	F1	F2	P3	P4	F5	F6	P7	F8	P9	F10
Kan skriva korta texter, t.ex. meddelande eller postkort. Skriver bara lite och långsamt.							2 3		2 3	
Kan skriva ett brev. De svenskspråkiga förstår ganska bra det som skrivs. Skriver långsamt.	3	1 2 3	2 3			3		1 2 3	1	1 2
Skriver nästan som en finlandssvensk. Kan skriva långa texter på ett nyanserat språk.	1 2		1	1 2 3	1 2 3	1 2	1			3

Tabell 7. Elevernas självbedömning och lärarnas bedömning av att förstå tal

	F1	F2	P3	P4	F5	F6	P7	F8	P9	F10
Förstår långsamt och tydligt tal om orden är bekanta.										
Förstår klasskamraterna så väl att han/hon kan svara dem. Förstår inte allt på lektionerna, i TV eller radio.	3	1 2 3	2				2 3	2	1 2	2
Förstår allt på lektionerna, i TV och radio. Förstår också snabbt tal och vitsar.	1 2		1 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1	1 3	3	1 3

Tabell 8. Elevernas självbedömning och lärarnas bedömning av att förstå text

	F1	F2	P3	P4	F5	F6	P7	F8	P9	F10
Förstår korta texter om orden är bekanta. Läroböckerna och tidningarna är ännu för svåra.									2	
Förstår reklam, korta tidningstexter, huvudsakerna i läroböckerna men inte allt.		1 2 3	2 3			3	2 3	2 3	1 3	1
Förstår genast en text när han/hon ser den, läser ganska snabbt, förstår läroböckerna och tidningstexter.	1 2 3		1	1 2 3	1 2 3	1 2	1	1		2 3

Resultatet av denna enkätundersökning visar att eleverna både underskattar och överskattar sin egen förmåga att tala och skriva på svenska jämfört med lärarnas bedömning av elevernas språkförmåga. Att eleverna överskattar sin egen språkförmåga är ett tecken på ett gott självförtroende. Av de fyra eleverna, F1, P4, P7 och P9, vilkas språkförmåga jag har betraktat närmare, har endast elev P7 en tydligt bättre åsikt om sin språkförmåga jämfört med lärarnas åsikt.

5.6 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel har jag först berättat hur man kan analysera språkförmågan. Det finns två olika värderingsmetoder i analysen av den muntliga performansen, det vill säga den holistiska och den analytiska metoden. Vid den holistiska metoden ger man vitsorden ”dålig”, ”godkänd”, ”god” och ”utmärkt” utan att granska språkets olika särdrag närmare. Vid den analytiska metoden tittar man närmare på språkets olika komponenter. Båda metoderna har givit likartade resultat. Min metod har varit mera holistisk även om jag också iakttagit grammatiken. Vitsorden har jag givit från A (har inga kunskaper i svenska) till F (talar svenska som en infödd talare).

Vid en analys av det skrivna språket har jag använt en metod som har introducerats av Bergman et al (1992: 21ff). Vitsorden börjar från A (eleven har inga kunskaper i svenska) och slutar vid F (eleven talar som en infödd talare). I analysen har jag granskat fyra olika kriterier i texten. Först har jag sett allmänt på texten, om språket flyter och om texten är läsbar så att man förstår vad skribenten har velat säga. Den andra kategorin har gällt ordförrådet där substantiv, adjektiv, pronomen, verb, prepositioner och adverb har betraktats närmare. I kategorierna meningsbyggnad och ordböjning har jag betraktat språkets komplexitet och korrekthet och kategorin meningsbyggnad har gällt ordföljd och tempus. Dessutom har jag enligt Bergman et al (1992: 21ff) tagit en titt på nominalfraser och verb.

Resultatet av min analys av elevernas språkliga och skriftliga performans har varit varierande. Jag har mest jämfört eleverna F1 och P7 eftersom elev F1 har varit endast 3 år i Finland medan P7 har varit 9 år i Finland. Min analys har visat att elev F1 behärskar svenska språket bättre än elev P7. Resultatet stöder uppfattningen om att de som behärskar sitt modersmål kan lära sig ett främmande språk bättre än de som kommit i kontakt med språket i tidig ålder.

Samtidigt har jag jämfört eleverna P4 och P9 vilkas omständigheter vid antal år i Finland samt ålder vid ankomsten har varit nästan lika. Trots dessa likheter behärskar elev P4 svenska språket betydligt bättre än elev P9. Detta resultat skulle stöda uppfattningen om att det är individerna och deras attityder och kompetens hellre än omständigheterna som påverkar inläringen av ett annat språk.

6. REDOVISNING AV ENKÄTRESULTATEN

I det här kapitlet redovisas elevernas egen uppfattning om sitt behov/sin användning av sitt modersmål och svenska och också deras uppfattning om sina egna färdigheter i de här två språken (jfr. frågorna 17 och 18 i enkät).

6.1 Användning av modersmålet och svenska språket

Först redovisar jag resultaten av frågan vilket språk eleverna använder mera eller kan bättre enligt sin egen uppfattning. Sedan diskuterar jag resultatet.

Tabell 9. Användning av modersmålet och svenska språket

	Moders- målet	Svenska
Jag talar bättre på	F2, P3, P7, F8, P9, F10	F1, P3, P4, F5, F6
Jag skriver bättre på	F10	F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9
Jag förstår bättre	F2, P3, F5, F6, F8, P9, F10	F1, P4, P7
I skolan talar jag mera på		F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10
Med min bästa vän talar jag mera på	F5, P9, F10	F1, F2, P3, P4, F6, P7, F8
Jag läser hemma mera på		F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10
Med mina syskon talar jag mera på	F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10	F1, F2
Mina syskon talar med mig mera på	F2, P3, P4, F5, P7, F8, P9, F10	F1, F2, F5, F6
Med mamma talar jag mera på	F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10	
Mamma talar mera med mig på	F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10	
Med pappa talar jag mera på	F2, P3, P4, F5, F6, F8, P9, P10	
Pappa talar mera med mig på	F2, P3, P4, F5, F6, F8, P9, P10	

Tabellen ovan visar eleverna från undersökningen och deras användning av modersmålet och svenska i skolan och i hemmet. Ibland har eleverna påstått att de använder/kan båda språken lika mycket/lika bra. Eleverna F1 och P7 har av någon anledning som jag inte känner till, lämnat de sista två frågorna obesvarade.

Intressant med resultatet av enkätundersökningen är att elev F1 påstår att hon talar, skriver och förstår bättre svenska än sitt modersmål. Elev P7 däremot talar bättre på modersmålet men säger sig skriva och förstå bättre svenska än sitt modersmål. Att båda talar svenska med sin bästa vän är ett bevis på att de fått finlandssvenska kamrater och på det sättet integrerats mycket bra i samhället. Intressant är även att elev F1 talar mera svenska än modersmålet med sina syskon även om de varit i Finland bara en kort tid. Elev P7 talar på modersmålet med syskonen och sin mamma.

Elev P4 har givit liknande svar som elev F1, med undantag av att han talar med sina syskon på modersmålet. Skillnaden mellan eleverna P4 och P9 är att elev P9 säger att han talar och förstår bättre sitt modersmål även om han också säger att han skriver bättre på svenska. Även han talar på modersmålet med sina familjemedlemmar. Att alla elever som jag jämfört här talar mera svenska i skolan är inte förvånansvärt, eftersom de säkert har fler klasskamrater som talar svenska än deras modersmål. Att alla hemma läser mera på svenska är inte heller förvånansvärt, eftersom de ännu är så unga att de säkert läser mera skolböcker på svenska.

6.2 Färdigheter i svenska språket

I det här avsnittet redovisar jag resultatet av enkätfrågan om elevernas färdigheter i det svenska språket.

Tabell 10. Egen uppfattning om färdigheterna i svenska språket

	alltid	oftast	Bara ibland	aldrig
Jag kan tala svenska med kamraterna	F1, F2, P3, P4, F5, F6, F8, P9, F10	P7		
Jag kan tala svenska på posten och i butiker	F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10			
Jag kan tala svenska i telefon	F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10			
Jag förstår vad som sägs på lektionerna	F1, P3, P4, F5, F6, F8, P9	F2, P7, F10		
Jag förstår vad affärsbiträdena säger	F1, F2, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9, F10			
Jag förstår vad som står i tidningar	F1, P3, P4, F5, F6, P7, F8, P9	F2, F10		
Jag förstår bra vad som står i läroböckerna	F1, P3, P4, F5, F6, P7, F8, F10	F2	P9	
Jag kan skriva på svenska	F1, F2, P4, F5, F6, P7, F8, F10	P3, P9		

Resultatet av denna enkätundersökning tyder på att elev P7 är litet osäkrare i sin språkförmåga än elev F1. Han påstår att han bara oftast kan tala svenska med

kamraterna och bara oftast förstår det som sägs på lektionerna. Elev F1 däremot har ett gott självförtroende och klarar av alla situationer på svenska.

Liksom elev F1 har även elev P4 ett gott självförtroende när det gäller språkförmågan och han klarar av alla situationer på svenska. Jämfört med elev P4 gör elev P9 ett undantag endast i två fall: då han säger sig bara ibland förstå vad som står i läroböckerna och att han bara oftast kan skriva på svenska. Detta strider emot resultatet i tabell 8 ovan, där elev P9 påstår att han skriver bättre på svenska.

6.3 Modersmålsundervisning

I detta kapitel kommer jag att redogöra för hur mycket eleverna har fått undervisning i sitt modersmål, om de själva anser att det har varit tillräckligt, om de har fått stödundervisning i svenska och om de anser att den har varit tillräcklig (jfr enkätfrågorna 8-11). Först presenterar jag resultatet av enkätundersökningen skriftligt om de har fått modersmålsundervisning och antal timmar. I tabellen nedan ger jag en överblick av vilka elever som har fått undervisning på modersmålet och stödundervisning i svenska och om de anser att den har räckt till.

Elev F1, som har persiska som modersmål, har inte svarat på frågan om hur många timmar hon har fått undervisning i sitt modersmål. Det kan hända att hon verkligen inte har fått någon. Ändå anser hon att hon har fått tillräckligt med undervisning i sitt modersmål. Hon har inte heller fått några stödtimmar i svenska och anser att det inte har varit tillräckligt.

Elev F2, som har arabiska som modersmål, har under åk 6–8 haft 2 veckotimmar undervisning i sitt modersmål, vilket hon anser har varit tillräckligt. Under åk 6 har hon fått 2 veckotimmar stödundervisning i svenska och vid behov i högstadiet. Hon anser att det inte har varit tillräckligt.

Elev P3, som har bulgariska som modersmål, har inte fått undervisning i modersmålet och anser att det inte har varit tillräckligt. Han bodde två år i Sverige innan familjen flyttade till Finland. Han har inte fått någon förberedande undervisning i Finland och inte heller stödundervisning i svenska. Han anser att det har varit tillräckligt.

Elev P4, som har vietnamesiska som modersmål, har under åk 3–6 fått 2 undervisningstimmar per vecka i modersmålet och under åk 7–9 endast 1 timme per vecka. Han anser att det inte har varit tillräckligt. Under åk 3–6 har han fått 2 stödtimmar per vecka i svenska och under åk 7–8 endast 1 timme per vecka. Han anser att det har varit tillräckligt.

Elev F5, som har vietnamesiska som modersmål, har under åk 2–4 fått 2 timmar undervisning i modersmål och efter det, under åk 5–9, endast 1 timme per vecka. Hon anser att det inte har varit tillräckligt. Under åk 2–7 har hon fått 1 timme stödundervisning per vecka i svenska, vilket hon anser att har varit tillräckligt.

Elev F6, som har vietnamesiska som modersmål, har under åk 2–4 fått 2 timmar undervisning i modersmålet per vecka och under åk 5–9 endast 1 timme per vecka. Under den första årskursen har hon fått 2 veckotimmar stödundervisning i svenska och under åk 2–6 bara 1 timme per vecka. Hon anser att båda har varit tillräckliga.

Elev P7, som har vietnamesiska som modersmål, har inte förstått frågorna 8 och 9. Han har satt ett kryss för att ha fått undervisning i modersmålet under åk 2. Han har även fått stödundervisning i svenska under åk 3. Han anser att svenskundervisningen har varit tillräcklig men att undervisningen i modersmålet inte har varit tillräcklig.

Elev F8, som har albanska som modersmål, har sedan åk 4 fått 2 timmar undervisning i modersmålet per vecka. Hon anser att det inte har vara tillräckligt, hon har inte fått stödundervisning i svenska men tycker att svenskundervisningen ändå har varit tillräcklig. Innan hennes familj flyttade till Finland, bodde de nästan två år i Sverige. Hon har därmed inte fått någon förberedande undervisning i svenska heller.

Elev P9, som har kurdiska som modersmål, har inte fått undervisning i sitt modersmål och anser därför att det inte har varit tillräckligt. Under åk 5 och 6 har han fått stödundervisning i svenska, vilket han anser ha varit tillräckligt.

Elev F10, som har bosniska som modersmål, har under åk 5–7 fått undervisning i modersmålet, 3 respektive 2 och 1 timmar per vecka. Hon har inte fått stödundervisning i svenska men tycker att hon har fått tillräckligt av båda.

6.4 Resultatet av enkätundersökningen i överblick och jämförelse

Följande tabell ger en överblick av eleverna i min undersökning, om de har fått undervisning i sitt modersmål och hur mycket. Som jämförelse har jag även valt att samtidigt visa resultatet av min analys.

Tabell 11. Antalet veckotimmar som eleverna har fått modersmålsundervisning och språknivå

Elev	Åk1	Åk2	Åk3	Åk4	Åk5	Åk6	Åk7	Åk8	Åk9	Talad	Skriven
F1							0	0	0	D	C+
F2						2	2	2	0	C½	C
P3				0	0	0	0	0	0	C	B
P4			2	2	2	2	1	1	1	E	E
F5		2	2	2	1	1	1	1	1	C½	E
F6		2	2	2	1	1	1	1	1	C½	D½
P7		x	0	0	0	0	0	0	0	B½	B+
F8				2	2	2	2	2	2	E	C+
P9				0	0	0	0	0	0	B½	B
F10					3	2	1	0	0	B½	D

Tabellen ger en bild av den verklighet som råder i finska skolor när det gäller undervisningen av invandrarelever. Modersmålsundervisningen är inte enhetlig. Tre elever har inte fått modersmålsundervisning alls, tre elever har fått undervisning under hela sin skoltid i Finland, medan fyra elever har fått modersmålsundervisning i bara vissa årskurser.

I regel verkar det som om de elever som har fått undervisning i modersmålet behärskar svenska språket bättre än de som inte har fått det. Till exempel eleverna P3 och P7 har fått endast en timme undervisning i modersmålet under det första skolåret i Finland och enligt min analys har de fått sämre vitsord i svenska än eleverna P4, F5, F6 och F8 som har fått modersmålsundervisning under hela sin skolgång i Finland.

I avsnitt 5.4 har jag jämfört eleverna P4 och P9 som har haft nästan likadana omständigheter när det gäller antal år i Finland och ålder vid ankomsten. I tabell 11 ser man att elev P4, som talar och skriver svenska betydligt bättre än elev P9, har fått modersmålsundervisning under hela sin skolgång i Finland medan elev P9 inte har fått någon modersmålsundervisning alls. Resultatet stärker uppfattningen om behovet av modersmålsundervisning för invandrarelever.

Samma resultat gäller eleverna F1 och P7 som jag tidigare jämförde i avsnitt 5.4. Elev F1 har inte fått modersmålsundervisning i Finland men hade lärt sig det i sitt hemland medan P7 har kommit till Finland som 8-årigt barn och har som sagt fått undervisning i modersmålet endast under det första skolåret i Finland. I detta sammanhang är resultatet naturligtvis klart.

Nedanstående tabell ger en överblick av eleverna, deras språkförmåga enligt min analys och hur mycket de har fått stödundervisning i svenska i Finland.

Tabell 12. Antalet veckotimmar som eleverna har fått stödundervisning i svenska samt språknivå.

Elev	Åk1	Åk2	Åk3	Åk4	Åk5	Åk6	Åk7	Åk8	Åk9	Talad	Skriven
F1							0	0	0	D	C+
F2						2	0	0	0	C½	C
P3				0	0	0	0	0	0	C	B
P4			2	2	2	2	1	1	1	E	E
F5		1	1	1	1	1	1	0	0	C½	E
F6		2	1	1	1	1	0	0	0	C½	D½
P7			x	0	0	0	0	0	0	B½	B+
F8			0	0	0	0	0	0	0	E	C+
P9				0	1	1	0	0	0	B½	B
F10					0	0	0	0	0	B½	D

Fyra elever har inte fått några stödtimmar i svenska men bara en av dem tycker att det inte har varit tillräckligt. Det verkar som om eleverna själva har varit nöjda med den svenskundervisning som de har fått i skolan. Att så många som 8 anser att de har fått tillräckligt med undervisning i svenska språket är kanske missvisande. Eleverna kan kanske inte själva bedöma om undervisningen varit tillräckligt, eftersom de inte kan jämföra det med något.

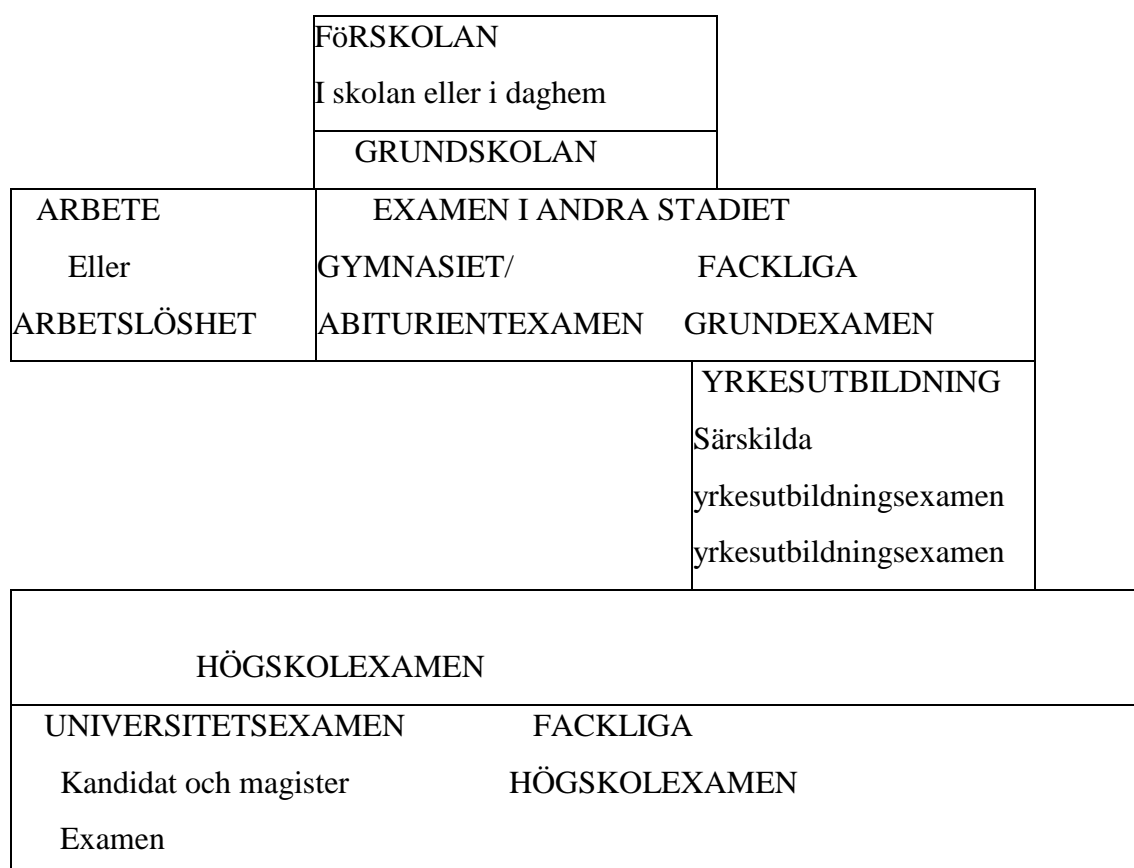
Resultatet av denna undersökning tyder på att eleverna P4, F5 och F6, som har fått mera stödundervisning i svenska än andra elever, kan svenska bättre än någon av de andra. Undantaget gör elev F8 som har bra vitsord enligt min analys men inte har fått stödundervisning i svenska. Därmed hade hon fått undervisning i modersmålet.

7. EFTER GRUNDSKOLAN

I det här kapitlet presenterar och diskuterar jag de möjligheter som eleverna har efter grundskolan. Utgående från enkätfrågorna 15 och 16 berättar jag vilka framtidsplaner eleverna har haft och sedan presenteras intervjun. I avsnitt 7.3 presenterar jag situationen som den är idag.

7.1 Möjligheterna efter grundskolan

I det följande presenterar jag i en grafisk modell de möjligheter som eleverna har efter grundskolan. Exemplet har jag delvis fått via modellen från Edberg et al (1982: 11), som berättar om invandrarelevernas möjligheter, och delvis via www.opetushallitus.fi/.



Figur 2. Modell för utbildning i Finland (Källa www.opetushallitus.fi/)

7.2 Elevernas framtidsplaner

I det här avsnittet förklarar jag vilka framtidsplaner eleverna har haft på våren 1998 då de skulle gå ut 9:e klass. Jag har också gjort en uppföljning av dem år 2008 för att få veta om deras situation idag. Först visar jag elevernas planer direkt efter grundskolan, vad de planerade att göra efter grundskolan. I avsnitt 7.2.2 visar jag var eleverna vill bo i framtiden. Till sist redovisar jag om deras situation idag. I avsnitt 7.2.3 berättar jag om elevernas nuläge.

7.2.1 Planer för vidareutbildning år 1998

Nedanstående tabell visar vad eleverna planerade göra efter grundskolan (jfr fråga 15 i enkäten).

Tabell 13. Framtidsplaner efter grundskolan

Jag vill fortsätta i gymnasiet	F1	F2	P3	P4	F5	F6
Jag vill få en yrkesutbildning	F5	P7	F8	P9	F10	

Tabellen ovan visar elevernas framtidsplaner på våren 1998 och som man kan se, har elev F5 inte kunnat bestämma sig om han vill fortsätta i gymnasiet eller om hon vill få en yrkesutbildning. Senare på våren fick hon ändå veta att hon kunde inleda ett läroavtal och skulle börja praktisera på hösten 1998.

Skillnaden i hur länge eleverna har varit i Finland är relativt stor, vilket man bör komma ihåg då man jämför dem. Det intressanta är att de flesta av dem som har varit längst i Finland har valt yrkesutbildning, medan de som inte har varit här så länge, med undantag av elev F6 som har varit längst här liksom elev F5, har valt att fortsätta i gymnasiet.

7.2.2 Planer för framtida bosättning år 1998

I fråga 16 i enkäten svarade eleverna var de vill bo i framtiden och tabellen nedan visar deras planer.

Tabell 14. Var vill eleverna bo i framtiden?

I Finland	F1	F2	P4	P7
I hemlandet	F5	F8	P9	F10
I något annat land	P3	F6		

Vid en jämförelse av informationen i den här tabellen med informationen i tabell 11 märker man att de flesta av dem som vill fortsätta i gymnasiet också vill stanna i Finland, medan de som siktar på en praktisk yrkesutbildning helst vill flytta tillbaka till sina hemländer. Undantag är eleverna P3 som helst vill bo helst i Sverige, därför att det enligt honom förekommer mer mobbning i Finland, och F6 som vill jobba utomlands, vet ännu inte var.

7.2.3 Elevernas situation och framtidsplaner år 2008

F1

Efter grundskolan började hon på gymnasiet som hon klarade av på fyra år. Efter det, år 2002, började hon vid sjöfartsläroverket i Mariehamn där hon fortfarande bor. För att vara mera flexibel på arbetsmarknaden, började hon på sjukskötarinjen år 2004 och blev färdig i december 2007. Hon har gift sig med en finlandssvensk och är mammaledig för tillfället. Hon har integrerats bra i det finska samhället och vill fortsätta att bo i Finland.

F2 bor fortfarande i Finland men jag har inte kunnat få tag i henne.

P3

Efter grundskolan år 1998 började elev P3 på handelsläroverket. Han studerade i fyra år och blev merkonom med inriktning datanom. Efter handelsläroverket tog han ett sabbatsår och började utbilda sig till tradenom år 2003. Han gjorde sin militärtjänst i Dragsvik 2006-2007 och fortsätter med tradenomstudierna i Vasa. Vid sidan om arbetar han, bor tillsammans med sin flickvän och vill fortsätta att bo i Finland.

P4

Efter grundskolan år 1998 fortsatte eleven på gymnasiet vilket han klarade av bra. Sedan tog han ett sabbatsår och efter det sökte han till ekonomlinjen vid Svenska Handelshögskolan i Vasa år 2002. För tillfället arbetar han med spedition i Vasa, har ännu inte blivit färdig med studierna men håller på att skriva sin avhandling. Han skall bli färdig på våren 2008. Han har integrerats bra i det finska samhället, bor med sin flickvän, är flexibel på arbetsmarknaden och kan tänka sig att bo i Finland om han får en bra arbetsplats, men han kan även tänka sig att flytta utomlands om det finns ett bra jobb där.

F5

Efter grundskolan har eleven inlett ett läroavtal för storhushåll i Jakobstad. År 2004 började hon vid yrkeshögskolan i Helsingfors och blev tandhygienist i december 2007. Nu jobbar hon delvis som tandhygienist på Åland och delvis som närvårdare i Helsingfors. För tillfället vill hon bo och arbeta i Finland men är även flexibel och skulle kunna tänka sig att ta ett arbete i ett annat europeiskt land.

F6

År 1998 kom hon in på gymnasiet där hon var i 1 ½ år. Det var för jobbigt för henne och hon började som praktikant på Arbetskraftsbyrån. Senare började hon kombistudera, tog

studenten på hösten år 2004 och blev närvårdare på våren 2005. Nu jobbar hon som närvårdare i Jakobstad, bor med sin pojkvän och vill stanna i Finland.

P7 hade svårigheter med att få avgångsbetyg från högskolan. Bor ännu i Finland. Jag har inte kunnat få tag i honom.

F8 har bott i Sverige sedan 2002.

P9 har bott i Norge sedan februari 2008.

F10

Hon utbildade sig först till närvårdare. Senare fortsatte hon att studera inom samma område och blev sjuksköterska år 2006. Hon vill stanna i Finland och har inga planer på att flytta tillbaka till hemlandet.

8. SAMMANFATTANDE SLUTDISKUSSION

I detta kapitel kommer jag att presentera en kort sammanfattning av innehållet i min avhandling och resultaten av min undersökning. Jag har undersökt språkfärdigheterna i svenska hos invandrarelever som går ut 9:e klass i grundskolan och hur modersmålsundervisningen har påverkat resultatet. I min undersökning har jag haft 10 invandrarelever från sex olika högstudier i Österbotten, sex flickor och fyra pojkar. Elevernas omständigheter har varierat: en har varit bara 3 år i Finland, varit 14 år vid ankomsten och några har varit upp till 9 år i Finland och 8 år vid ankomsten. Andra elever har varit 4, 5, 6 eller 7 år i Finland och varit 10, 11 eller 13 år vid ankomsten.

I min avhandling har jag först diskuterat begreppet invandrare, vad det innebär och vem som kategoriseras som invandrare i Finland. Termen *invandrare* är ett överbegrepp för alla utlänningar som är bosatta i Finland, såväl flyktingar som andra utlänningar. Osäkert är ändå om man ska kalla utlänningars barn, som är födda i Finland, för invandrare eller finländare. Några anser att termen syftar på barn eller elever ”för vilka ett annat språk än svenska utgör ett levande inslag i deras hemmiljö”, och detta gäller alla elever i min undersökning. De är födda någon annanstans och har av någon anledning flyttat till Finland med sina familjer, och de har tillägnat ett annat språk än svenska som sitt förstaspråk.

Kommunerna i Österbotten har tagit emot ett relativt stort antal utlänningar. Det finns relativt sett lika många utlänningar i Österbotten som i hela landet. Problemet med detta är att svenska är ett minoritetsspråk i Finland. Då invandrare i Finland först lär sig svenska och får utbildningen på svenska, blir de tvungna att börja från början och ändå lära sig finska då de flyttar till mera finskspråkiga orter i Finland.

Sedan har jag diskuterat begreppet tvåspråkighet. Tvåspråkighet existerar både på individuell och på samhällelig nivå. Samhällelig tvåspråkighet betyder att ett land har mer än ett officiellt språk i landet. Samhälleligt tvåspråkiga länder i Europa är t.ex. Finland, Belgien, Schweiz och Portugal. Då man talar om individuell tvåspråkighet

finns det olika grader av tvåspråkighet: man talar om *tidig* och *sen tvåspråkighet*. Då det gäller ett barn som kommit i kontakt med två språk redan från början är det fråga om *tidig tvåspråkighet*. Tvåspråkighet som lärs i *tidig barndom* kallas *naturlig* eller *primär tvåspråkighet*. Tvåspråkighet som lärs i *vuxen ålder* kallas *artificiell* eller *sekundär tvåspråkighet*. Man kan också tala om *naturlig* respektive *kulturell språkinläring*: den språkinläring som sker i barnets uppväxtmiljö kallas för *naturlig* och den som styrs av lärare och läromedel kallas *kulturell*. För de flesta eleverna i undersökningen är det fråga om *naturlig* eller *primär tvåspråkighet*. De har lärt sig svenska i *tidig barndom* eller med *skolkamraterna*.

En person som talar två olika språk lika bra och på en hög nivå kallas *ambilingual*. Termen är engelsk och ett lånord från latinet. Jag har inte hittat någon motsvarande term på svenska för det men fenomenet kan kallas *fullständig tvåspråkighet*. Det innebär att personen behärskar två språk fullständigt eller kan använda två språk lika väl på alla områden, med andra ord som en infödd talare. Detta fenomen är sällsynt, eftersom personen bör använda båda språken lika mycket och i likadana situationer, alltså ha likadana erfarenheter på båda språken. Jag anser inte att någon av eleverna i min undersökning är *ambilingual* för de har inte haft samma erfarenheter på båda språken. De har talat ett språk med sina familjemedlemmar och har åtminstone delvis fått skolundervisning på svenska.

Halvspråkighet är ett fenomen där två språk lärs endast partiellt. Kommunikationsförmågan på båda språken är begränsad, man talar både första och andra språket på en mycket låg nivå. Det här gäller personer som åtminstone delvis har glömt sitt första språk men inte behärskar andra språket på samma nivå som infödda talare gör. Därför anser jag att det är ytterst viktigt att man undervisar eleverna i deras första språk då de håller på att lära sig ett annat språk. Jag anser det också vara viktigt för samhället att satsa på modersmålsundervisningen i framtiden, eftersom tvåspråkiga barn, som har ett andraspråk så att säga på köpet, är till stor nytta. Samhället drar fördel av de här kapaciteterna om man satsar på det på rätt sätt.

Diglossi innebär ett tillstånd i samhället där två varianter av samma språk används inom olika livsområden och där valet av språkvariant beror på den sociala situationen. Det talas om en *högvariant* (t.ex. predikningar i kyrkan, nyhetsförmedling) och en *lågvariant* (t.ex. folklig litteratur). Fenomenet kan även tillämpas i samhällen där man använder två olika språk. Diglossi orsakar svårigheter i invandrarnas språkinläring, eftersom det inom ett enda samhälle finns många ”språk i språket”. Eleverna i undersökningen har flyttat till ett multilinguellt samhälle och detta ställer naturligtvis stora krav på dem.

Invandrare som kommer till Finland kan ges undervisning i finska eller svenska som andraspråk och i sitt modersmål samt stödundervisning i olika ämnen i grundskolan och gymnasiet. Eleverna i undersökningen har delvis fått undervisning i sitt modersmål samt delvis stödundervisning i svenska. Tre elever har inte fått undervisning i modersmålet (elev F1 i persiska, elev P3 i bulgariska och elev P9 i kurdiska) och fem elever tycker inte att undervisningen i modersmålet har varit tillräcklig (elev P3 i bulgariska samt eleverna P4, F5 och P7 som talar vietnamesiska och elev P9 som talar kurdiska). Eleverna F1, F8 och F10 har inte fått stödundervisning i svenska men av dem anser endast elev F1 att det inte varit tillräckligt. Elev F2 har fått stödundervisning i svenska men anser att det inte varit tillräckligt. Enkätundersökningen visade även att elev P7 hade fått undervisning i modersmålet under det första skolåret i Finland. Han fick stödundervisning i svenska endast under det första skolåret i Finland.

I min analys av elevernas kompetens i att tala svenska har jag delvis använt den holistiska värderingsmetoden med analytiska drag och gett dem vitsord från A (eleven kan inte svenska) till F (talar som en infödd talare). I analysen av elevernas skriftliga färdigheter har jag också givit vitsord från A (kan inte svenska) till F (skriver som en infödd), där jag allmänt har diskuterat deras färdigheter men också jämfört deras performans med svenskans normer.

Resultatet av min undersökning om elevernas kompetens i att tala och skriva på svenska har varit varierande. Det har visats att elev F1 som har bott endast 3 år i Finland och

varit 14 år vid ankomsten, talar och skriver bättre svenska än elev P7 som har varit 9 år i Finland och varit 8 år vid ankomsten. Detta resultat stöder uppfattningen om hur viktigt det är att lära sig sitt modersmål när man håller på att lära sig ett annat språk. Resultatet stöder den undersökning som har gjorts i USA och Kanada, enligt vilken barnen som hade kommit till landet under de allra första skolåren hade mera svårigheter i att lära sig det främmande språket, eftersom deras läs- och skrivinläring på modersmålet hade blivit avbruten.

Resultatet är entydigt också när man jämför eleverna P4 och P9. Deras omständigheter har varit nästan lika när det gäller ankomsten till Finland och åldern vid ankomsten. Elev P4 hade varit bara ett år längre (7 år) i Finland än elev P9 som också hade varit ett år äldre (11 år) vid ankomsten. Att elev P4 behärskar svenska språket betydligt bättre än elev P9 skulle stöda tanken om att det är fråga om individer och deras attityder och kompetens när det gäller språkinläring, vilket jag diskuterade i avsnitt 3.2.1. Enkätundersökningen visar ändå att elev P4 har fått både undervisning i modersmålet och stödundervisning i svenska under hela sin skolgång i Finland. Elev P9 har inte fått någon undervisning i modersmålet och stödundervisning i svenska har han fått endast en timme per vecka under åk 5 och 6. Detta resultat förstärker uppfattningen om det stora behovet av modersmålsundervisning vid inläring av främmande språk. Enligt enkätresultaten har eleverna ett gott självförtroende när det gäller den egna språkförmågan.

Min uppföljning av elevernas nuläge har visat att alla sex som jag har fått tag i har integrerats väl i det finska samhället, de har god utbildning och arbete. Av alla dem (eleverna F5, F8, P9 och F10) som ville flytta tillbaka till sina hemländer har ingen flyttat tillbaka. Elev F8 flyttade år 2002 till Sverige där hon hade bott redan innan hennes familj hade flyttat till Finland och elev P9 har nyligen flyttat till Norge. Även eleverna P3 och F6, som ville flytta till något annat land, har stannat i Finland och fått bra platser här. Jag har inte fått tag i eleverna F2 och P7 men har fått reda på att de ännu är bosatta i Finland.

Det har varit mycket intressant att göra den här undersökningen om invandrarelevnas kompetens i svenska i Österbotten när de går ut 9:e klass. Det som jag inte har tagit med i denna undersökning är elevernas attityder till det svenska språket eller till det finska samhället. Det skulle även ha varit intressant att undersöka hur föräldrarnas attityder har påverkat elevernas språkförmåga.

LITTERATUR

Appel, René & Pieter Muysken (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Arnold: London.

Bergman, Pirkko (1992). Språkinläring som process i: *Två flugor i en smäll*. (ss. 1-18.) Tuna Tryck AB: Eskilstuna.

Bergman, Pirkko & Eva Edin, Margareta Lundgren, Lena Sjöqvist (1992). Att skriva på sitt andraspråk – en bedömningsmall i: *Två flugor i en smäll*. (ss. 19-35.) Tuna Tryck AB: Eskilstuna

Bloomfield, Leonard (1927). Literate and Illiterate Speech i: *American Speech*. Row and harpers: New York.

Edberg, Lillemor & Margareta Holmegaard (1982). *Invandrareleven i Gymnasieskolan. Faktorer som påverkar studiesituationen samt förslag till försöksverksamhet*. Göteborgs universitet: Göteborg.

Ekerot, Lars-Johan (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet*. Gleerups Förlag: Krstianstad.

Enkvist, Nils Erik (1992). Kielitaidon muurit ja kynnykset. i: *Kielten ja kulttuurien kohtaaminen* (ss 71-88).Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Fishman, Joshua A. (1971). *Sociolinguistics. A Brief Introduction*. Rowley: Massachusetts.

Herberts, Kjell (1980). Vasasvenskarna i: *Tvåspråkighet och språkbruk*. Svenska Litteratursällskapets i Finland nämnd för samhällsforskning: Åbo.

Hoffmann, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Longman Inc.: New York.

Huhta, Ari (1993). Suullisen kielitaidon arviointi i: *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Takala, Sauli (toim.). Jyväskylän yliopiston monistuskeskus Kirjapaino Sisäsuomi OY: Jyväskylä.

Hyltenstam, Kenneth & Veli Tuomela (1996). Hemspråksundervisningen i: *Tvåspråkighet med förhinder?* (s.9-109). (red) Kenneth Hyltenstam. Studentlitteratur: Lund.

Jaakkola, Magdalena (1993). *Suomalaisten ulkomaalaisasenteet 1980- ja 1990-luvulla. Ennakkotietoja tutkimuksesta*. Hakapaino Oy: Helsinki.

Jalava, Antti (1980). *Asfaltblomman*. Askild & Kärnekull Förlag AB: Stockholm.

Kansalaisen käsikirja (1992). Sanomapaino: Vantaa.

Komiteanmietintö (1994). Pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunta (1994). Suomen pakolais- ja siirtolaisuuspolitiikan periaatteet. Helsinki: Työministeriö.

Liebkind, Karmela (1981a). *Etnisen vähemmistön identiteetin sosiaalipsykologinen tarkastelu. Psykologia, 4*. Helsingin yliopisto.

Lundén, T. (1974) De språkliga minoriteterna i: *Tvåspråkighet eller halvspråkighet*. (ss. 134-152). Nils E. Hansegård: Stockholm.

Nercissians, Emilia (1988). Bilingualism with diglossia: status and solidarity dimensions i: *Bilingualism in Society and School* (ss. 55-68). (red.) J.N. Jørgensen, E.Hansen, A.Holmen och J. Gimbel. Short Run Press: Exeter.

Numminen et al (1998): Kieliohjelman suunnittelu Suomessa i: *Kielikoulutus Suomessa*. (ss.7-21). Takala et al. red. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

Nuorten maahanmuuttajien valmentava koulutus (1994). Painatuskeskus Oy: Helsinki.

Pelkonen, Lauri & Karin Miettinen, Eino Miettinen (1973). *Kort svensk språklära, lyhyt ruotsin kielioppi*. Werner Söderström Osakeyhtiö: Porvoo.

Puusaari, Hille (1997). Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa: Psykososiaalinen kohtaaminen i: *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*.(ss. 21-32) (Pitkänen red.).Oy Edita AB: Helsinki.

Ruokanen (15.03.2002). Pääkirjoitus i: *Suomen Kuvalehti*. (s 5). nr 11.

Sjöqvist, Lena (1992). Språkutvecklande arbetssätt i: *Två flugor i en smäll* (ss. 36-63). Tuna Tryck AB: Eskilstuna.

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

Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (1995). Linguistic Human Rights i: *Linguistic Human Rights* (ss.71-110.) (Skutnabb-Kangas & Phillipson red.) Mouton de Gruyter: Berlin.

Statistikcentralen (2001). *Ulkomaalaiset ja siirtolaisuus*. Yliopistopaino: Helsinki.

Stockfelt-Hoatson, Britt-Ingrid (1984). *Bi-kulturell eller Utanför?* Författares Bokmaskin: Stockholm.

Strömman, Solveig (1995). *Två språk på arbetsplatsen*. Universitas Wasaensia: Vasa.

Suni, Minna (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, Moniste 11/1996.

Söderlindh, Elsie (1984). *Invandringens psykologi*. Intergrafica/de Besche-Nilsson Offsettryck AB: Stockholm.

Takala, Sauli (1993). (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus Kirjapaino Sisäsuomi OY: Jyväskylä.

Tingbjörn, Gunnar (1981). Invandrarbarnen och tvåspråkigheten i: *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten*. (ss. 8-57). Förlaget Gummessons Tryckeri AB: Falköping.

Tomašević, Mijo (1988). Lingvistiska aspekter på hemspråkundervisningen i den Svenska skolen i: *Bilingualism in Society and School* (ss. 315-329). (red) J.N. Jørgensen, E.Hansen, A. Holmen och J.Gimbel. Short Run Press: Exeter.

Viberg, Åke (1996). Svenska som andraspråk i skolan i: *Tvåspråkighet med förhinder* (ss.110-147). (red) Kenneth Hyltenstam. Studentlitteratur: Lund.

Weinreich, Uriel (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

MUNTLIGA KÄLLOR

Ketola, Kirsti (2002). *Personlig kontakt*. 9.2.

YTTERLIGARE KÄLLOR

Halonen, Tarja (2002). *Intervju med MTV 3*. 31.1.

BILAGOR

Bilaga 1 Enkät**SKOLGÅNGEN I FINLAND**

1. När flyttade du till Finland?

Månad: _____ år: _____

2. Hur många år har du gått i skola i ditt *hemland*?

_____ år _____ månader

3. Har du bott i något *annat land* (förutom ditt hemland) före du kom till Finland

Ja _____ Var? _____ Hur länge? _____ år _____ månader

Nej _____

4. Har du gått i skola där?

Ja _____ Hur länge? _____ år _____ månader

Nej _____

5. Vilka klasser har du gått i *Finland*? Sätt ett kryss (X) för respektive klass.

KLASS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Klasser i Finland									

6. Har du gått i *finsk skola* i Finland? Hur länge?

Ja _____ Hur länge? _____ år _____ månader

Nej _____

7. Har du fått *förberedande undervisning för invandrare* i en s.k. förberedelseklass?

Ja _____ Hur länge? _____ år _____ månader

8. Hur många timmar i veckan har du fått undervisning i ditt eget *modersmål*? Skriv antalet timmar under klasserna.

KLASS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Modersmåls- timmar									

9. Hur många *stödtimmar i svenska* har du fått i veckan (ungefär)?

KLASS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Stödtimmar/ svenska									

10. Tycker du att du fått tillräckligt med undervisning i *svenska språket*? Sätt ett kryss (X).

Ja _____ Nej _____

11. Tycker du att du fått tillräckligt med undervisning i ditt eget *modersmål*? Sätt ett kryss (X).

Ja _____ Nej _____

FAMILJEN

12. Hur många *syskon* har du? Hur gamla är de?
_____ syskon

Ålder: _____

13. Vad gör dina *föräldrar*?

Mamma: _____

Pappa: _____

14. Har du *andra släktingar* i Finland? Vilka och var?

FRAMTIDSPLANER

15. Vad vill du göra efter att du gått ut åk 9? Sätt ett kryss (X).

Jag vill genast börja arbeta	
Jag vill stanna hemma och hjälpa familjen	
Jag vill fortsätta i gymnasiet	
Jag vill få en yrkesutbildning	
Jag vill inte studera eller arbeta	

16. Var vill du bo i framtiden? Sätt ett kryss (X).

Jag vill bo i Finland	
Jag vill bo i mitt hemland	
Jag vill bo i något annat land	

ANVÄNDNINGEN AV MODERSMÅLET OCH SVENSKA SPRÅKET

17. Vilket språk använder du *mera* eller kan *bättre*? Sätt ett kryss (X) under *modersmålet* eller *svenska*. Om du har svårt att välja kan du skriva orsaken på papprets baksida. Det som inte gäller dig kan du lämna tomt.

	Moders- målet	Svenska
Jag talar bättre på		
Jag skriver bättre på		
Jag förstår bättre		
I skolan talar jag mera på		
Med min bästa vän talar jag mera på		
Jag läser hemma mera på		
Med mina syskon talar jag mera på		
Mina syskon talar med mig mera på		
Med mamma talar jag mera på		
Mamma talar mera med mig på		
Med pappa talar jag mera på		
Pappa talar mera med mig på		

FÄRDIGHETER I SVENSKA SPRÅKET

18. Tycker du att du kan *svenska* så bra som du skulle vilja? Sätt ett kryss (X) på lämpligt ställe.

	alltid	oftast	Bara ibland	Aldrig
Jag kan tala svenska med kamraterna tillräckligt bra				
Jag kan tala svenska på posten och i butiker tillräckligt bra				
Jag kan tala svenska i telefon tillräckligt bra				
Jag förstår tillräckligt bra vad som sägs på lektionerna				
Jag förstår tillräckligt bra vad affärsbiträdena säger				
Jag förstår tillräckligt bra vad som står i tidningar				
Jag förstår tillräckligt bra vad som står i läroböckerna				
Jag kan skriva svenska tillräckligt bra				

19. Hur bra *talat*, *skriver* och *förstår* du svenska enligt din egen uppfattning? Sätt ett kryss (X) på det ställe (1,2 eller 3) som passar bäst för din språkfärdighet.

A	TALA
	1. Jag kan säga på svenska vem jag är, var jag bor och vilka fritidintressen jag har. Jag kan be om hjälp och svara på enkla frågor. Kamraterna och lärarna förstår inte alltid när jag talar.
	2. Jag talar svenska ganska snabbt redan och kan diskutera om olika saker. Lärarna och skolkamraterna förstår ganska bra när jag talar.
	3. Jag klarar mig i alla situationer på svenska, för jag talar svenska som en finlandssvensk. Om jag inte kommer ihåg ett ord säger jag det på ett annat sätt.

B	SKRIVA
	1. Jag kan skriva korta texter på svenska, t.ex. ett meddelande eller ett postkort. Jag skriver lite svenska, långsamt.
	2. Jag kan skriva ett brev på svenska. De svenskspråkiga förstår ganska bra vad jag skriver. Jag skriver ganska långsamt, eftersom jag måste tänka på orden och grammatiken.
	3. Jag skriver svenska nästan som en finlandssvensk. Jag kan skriva långa texter och kan använda ett nyanserat språk. Jag gör ganska få skrivfel.

C	ATT FÖRSTÅ TAL
	1. Jag förstår långsamt och tydligt tal, om orden är bekanta.
	2. När mina klasskamrater talar med mig förstår jag så mycket att jag kan svara dem. Jag förstår inte allt på lektionerna. Jag förstår inte allt som sägs i TV och radio.
	3. Jag förstår vad som sägs på lektionerna, i radio och TV. Jag förstår också snabbt tal och vitsar.

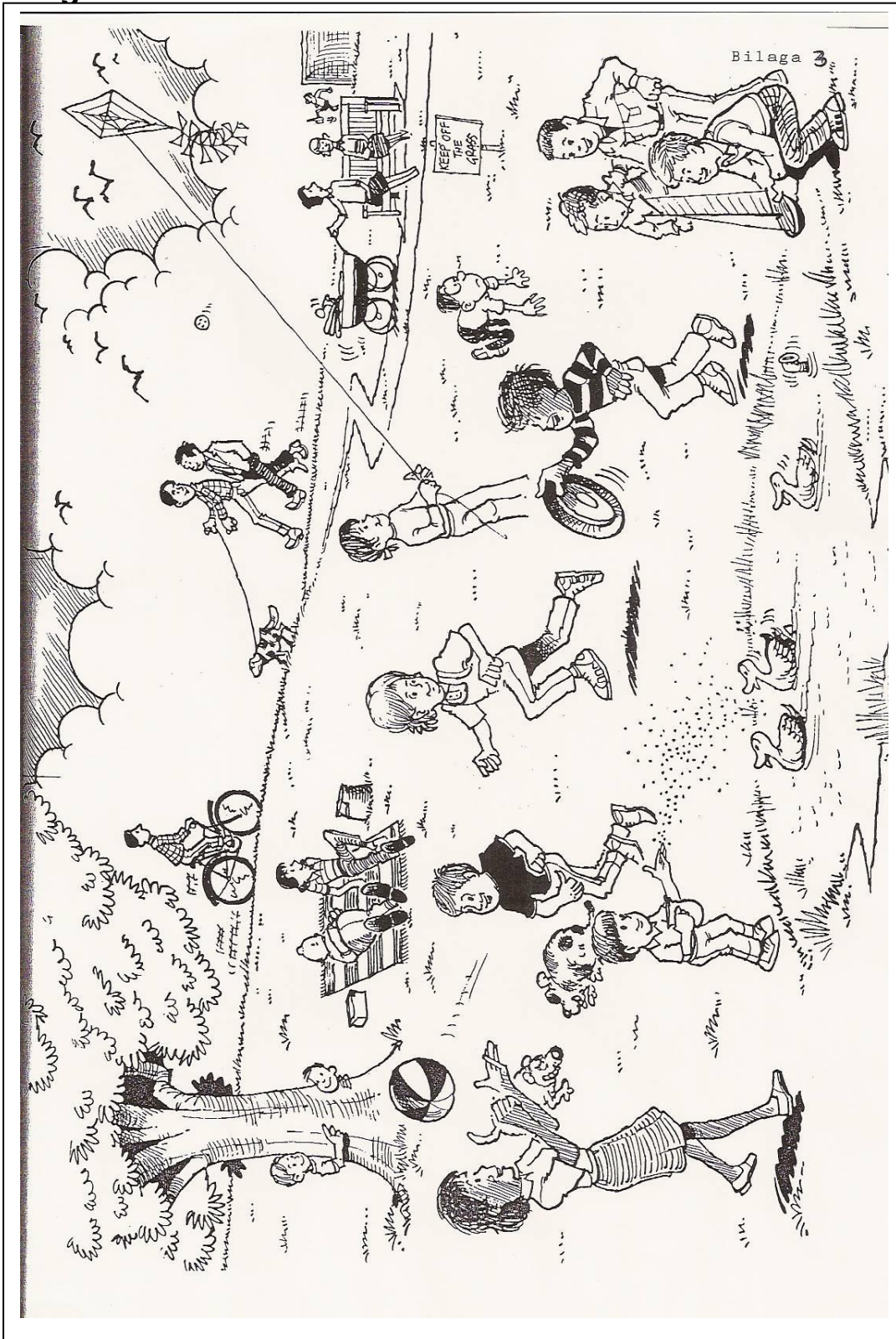
D	ATT FÖRSTÅ TEXT
	1. Jag förstår en del av en kort text, om jag hittar bekanta ord. Läroböckernas och tidningarnas texter är ännu för svåra.
	2. Jag förstår reklam och korta tidningstexter ganska bra, om ämnet är bekant. Jag förstår huvudsakerna i läroböckerna och längre tidningstexter, men inte allt.
	3. Jag förstår genast något från en text när jag ser den. Jag läser ganska snabbt. Jag förstår läroböckernas och tidningarnas texter bra och kan gissa mig till betydelsen av nya ord.

Tack för dina svar!

Bilaga 2 Intervjufrågor

1. Hur är det att bo i Finland?
2. Vad är det som har varit svårt i Finland?
3. Finns det någonting som har varit lätt i Finland?
4. Hur har det varit att lära sig svenska?
5. Vad säger du om finska språket?
6. Vad har du för framtidsplaner?
7. Vilka råd skulle du ge en invandrare som kommer till Finland?
8. Vilka råd skulle du ge en finländare?

Bilaga 3 Bild



Bilaga 4 Artikel i Vasabladet vår 1998

Tre tiondeklassister från Borgaregatans skola i Vasabli blir nästa vecka riksdagsmän för en dag. Wilhelm Eklund, Anna Jern och Christina Koryula sitter i plenaralen tillsammans med 196 andra och ställer ministrarna mot väggen med sina frågor.

Varje skola har på förhand sänt tre frågor till talman Riitta Uosukainen. Uosukainen, som leder frågetimmen precis som på riktigt, väljer ut 20 av elevernas frågor.

De elever vars frågor valts ut får besked nästa vecka. Niorna i Borgaregatans skola hoppas förstås att deras frågor skall intressera talmannen. De vill veta

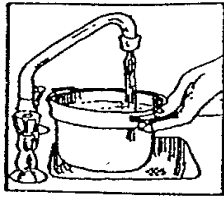
- vad Östersjöstaternas regeringar vidtagit för åtgärder mot algblomningen och hur man i Finland försökt begränsa utsläppen av konstgödsel.

- varför man i Finland inte ordnade en folkomröstning om EMU och

- varför Finland har så sträng flyktingpolitik.

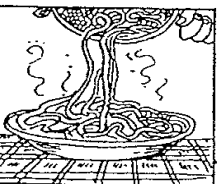
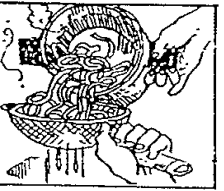
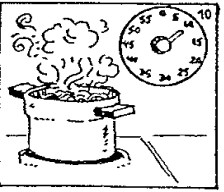
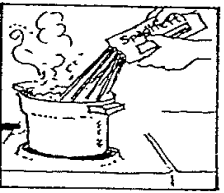
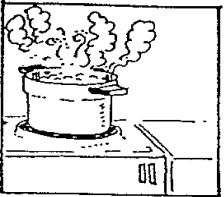
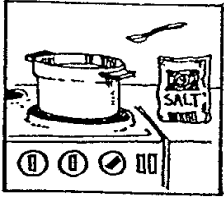
En kärntrupp bestående av nio elever har under ledning av Stefan Hagman, lärare i historia och samhällskunskap, sammanställt frågorna.

Bilaga 5 Bildserie om hur man kokar spagetti



Att koka spagetti

Fyll kallt vatten i en kastrull



Bilaga 6 Uppsatsrubrikerna

F1 Att vara invandrare

F2 Hemavan

P3 Att gå på högstadiet

P4 Ufo

F5 Välkommen härliga vår

F6 En novell

P7 Mina framtidsplaner

F8 Svårt att vara ung i dag

P9 Springpojken

F10 Forrest Gump