

Inledning

Sedan 1994 har jag undervisat i svenska som andra språk på högstadiet, gymnasiet och i vuxenutbildning från sfi till gymnasienivå i privat och kommunal regi. Läsåret 2002 anställdes jag på en friskola, ESG (The English School) i Göteborg, med tjänstgöring företrädesvis förlagd till högstadiet, men under årens lopp har jag arbetat även med yngre barns svenska några lektioner per vecka. Jag upptäckte snart att förutsättningarna för svenskundervisningen på ESG i hög grad skilde sig från mina tidigare erfarenheter. Här handlade det inte om att undervisa i ett modersmål eller i ett dominerande målspråk, utan om att motivera elever att tillgodogöra sig ett främmande språk (svenska) med lägre status än det arbetspråk (engelska) som all ämnesundervisning sker på.

Bakgrund

ESG historik

The English School, Gothenburg startade år 1958 som privatskola på initiativ av den brittiske generalkonsuln Thomas Tull och rekryterade elever från engelsktalande familjer som bodde och arbetade i Sverige under kortare perioder. Av ekonomiska skäl skedde 1993 en ombildning till friskola, vilket innebar att ingen enskild elevgrupp får prioriteras vid intagning, utan alla ska kunna konkurrera om platserna på lika villkor. Detta påverkade naturligtvis elevsammansättningen så att de flesta nu inte har engelska som modersmål, vilket var fallet tidigare, men man håller fortfarande en engelsk profil, även om skolan lyder under svensk skollag och följer det svenska Skolverkets läroplan och direktiv. Målet är att eleverna, då de lämnar årskurs 9, ska vara behöriga för gymnasiestudier i Sverige, men även för studier på motsvarande nivå i engelskspråkiga länder. Skolan drivs av Stiftelsen The English School, Gothenburg och är helt fristående från andra engelska skolor i landet, t ex The English School, Stockholm, The English School, Jönköping. I stiftelsens styrelse finns ett antal föräldrarepresentanter med relativt stort inflytande. Skolbyggnaden, som är belägen i stadsdelen Älvsborg, mellan Kungssten och Långedrag, renoverades och byggdes ut under 2008/2009 och samtidigt med invigningen firades skolans 50-årsjubileum.

Situationsbeskrivning

Eleverna på ESG representerar drygt 40 olika nationaliteter och bara ett fåtal har svenska som modersmål. En något större andel har engelska som första språk, medan de flesta har ett annat modersmål och för dessa elever blir alltså svenskan deras tredje språk, (se avsnittet problembeskrivning). På rasterna talas engelska eller svenska – mera sällan andra språk och i så fall i mindre grupper. Många av barnen har kommit till ESG som mycket små. I anslutning till skolan finns ett daghem, "Nursery", och de flesta som börjar där fortsätter sedan in i skolan. Barnen går över till "Reception" när de är 5 år gamla och här sker den grundläggande läsinläringen – på engelska. Fram till 6 års ålder har de ingen organiserad träning i svenska, utan det är först i "Infants" som denna påbörjas. Det handlar då bara om 40 min./vecka, som brukar ägnas åt rytmik, ramsor och högläsning, d v s läraren läser sagor, och man samtalar sedan kort om innehållet.

I årskurs 1 – 5 har barnen svensklektioner vid två tillfällen i veckan, 60 minuter resp. 90 minuter, men för att stärka ämnet arbetar två lärare parallellt i klassen. Så sker även i klasserna 6 – 9, men här ligger lektionstiden på tre tillfällen i veckan; två 60-minuters och ett 40-minuterspass.

I årskurs fem introduceras ett tredje (eller i de flesta fall fjärde) språk; tyska eller franska. För de elever som behöver stöd i något av kärnämnen och därför inte deltar i undervisningen i tyska respektive franska, ges vid behov en 60-minuters supportlektion per vecka i svenska. Även om många elever går nio år eller mer på ESG, så händer det varje år att man tar emot ett antal äldre elever som i värsta fall inte har någon svenska alls i bagaget.

Alla svensklärare är behöriga i ämnet svenska, men fr.o.m. höstterminen 2010 finns *ingen* behörig lärare i svenska som andra språk. Samtliga lärare i svenska har svenska som modersmål. Skolan har sedan 2008 en engelsk rektor, som talar svenska på sfi-nivå. Övrig personal talar svenska som ett andraspråk på olika nivåer, men arbetsspråket på skolan är engelska. Ungefär hälften av eleverna går ut årskurs 9 med betyg i svenska som andraspråk, resten med betyg i svenska.

Skolan har en tydlig kunskapsprofil och är tekniskt välutrustad. Lektionerna är mycket strukturerade och eleverna är fokuserade på inläring. Alla elever på högstadiet har tillgång till dator som är deras egen så länge de vistas på skolan. Stor vikt läggs vid ordning och reda och ett gott uppträdande. Man visar hänsyn genom att hålla nere ljudnivån under lektionstid och genom att hjälpa varandra vid behov, mobiltelefoner, tuggummi och mössa är inte tillåtna i klassrummet, lärarna tilltalas med Ms/Mr + efternamn etc. De regler som finns förutsätts följas av alla och överträdelser leder till påföljd och rapporteras direkt till föräldrarna. Rektor finns närvarande på skolan för det mesta och rör sig ofta bland eleverna så att alla vet vem han är. Det händer också att han går in och vikarierar då någon lärare är borta.

Problembeskrivning

All undervisning sker på engelska och svenskan ligger som ett separat ämne insprängt i schemat. *Mängden* svenska är alltså starkt reducerad för ESG:s elever, jämfört med situationen i svensk, kommunal skola där undervisningen i alla andra ämnen normalt sker på svenska. Detta ställer stora krav på ESG:s lärare att effektivisera och prioritera i svenskämnet, eftersom antalet spontana samtal, diskussioner och tillfällen till skriftligt uttryck begränsas till svensklektionerna, samtidigt som eleverna förväntas uppnå den kunskapsnivå som läroplanen föreskriver för elever i svensk grundskola. Våra flerspråkiga elever, alltså de som har ett annat modersmål än svenska eller engelska, lär sig två nya språk parallellt och det ena av dessa – svenskan – får här en mycket svagare ställning vilket återspeglas i elevernas språk, såväl muntligt som skriftligt, genom en mycket markant, ”svengelsk” prägel. Vissa elever kan till en början ge intryck av att ha en god kunskap i åtminstone den muntliga delen av språket, men då man lyssnar till nyanser upptäcker man att det handlar om ett ”skolgårdsspråk” som fungerar bra i kontakten med kamrater, men som saknar det ordförråd och de nyanser som fordras i mer avancerade språkliga sammanhang. De engelska influenserna är tydliga i talet och blir ännu mer påtagliga i skriftlig produktion, vilket visar vikten av att arbeta enligt SvA-principer – även med de elever som har svenska som modersmål! Alltså läggs större vikt vid att uppmärksamma och träna grammatiska strukturer än vad som annars förekommer i ämnet svenska. Metodiskt finns en stark betoning på kunskapsinhämtande med stora krav på

elevernas arbetsinsats både i skolan och hemma. Med utgångspunkt i de senaste tjugo årens syn på undervisning kan man beteckna den som bedrivs på ESG som mycket traditionell och kunskapsinriktad. Här varvas fria och kreativa moment med helt lärarstyrda lektioner där iakttagelser, språkjämförelser och ren färdighetsträning praktiseras. Detta i avsikt att ge elever – främst de med annat modersmål än svenska eller engelska – en så stor förståelse som möjligt för grunddragen i korrekt svenska, så att denna bas sedan kan bli ett avstamp för vidare studier och praktisk användning av språket.

Forskning (se nedan) talar för att *ett* starkt språk, ett modersmål, behövs för att maximera den kognitiva utvecklingen. De flesta av våra elever går vidare till svenskt gymnasium. Har de fått en tillräcklig grund för att bedriva fortsatta ämnesstudier på svenska? Om inte – vari består bristerna? Vilka områden i språket påverkas mest av den engelska miljön? Min nyfikenhet kring förutsättningarna för ESG:s elever väcktes efter några år på skolan, men försök att hitta forskning och litteratur som kunde ge ökad kunskap om fenomenen, eller idéer om hur undervisningen borde bedrivas för att ge maximal effekt, har hittills gett liten utdelning. Den litteratur och de undersökningar som jag hänvisar till nedan är relevant, men inte helt klargörande för den mycket speciella inlärningsituation som ESG-eleverna befinner sig i.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med min undersökning är att få en uppfattning om engelskans påverkan på ESG-elevernars svenska. Är denna påverkan i så fall negativ eller kan den rent av ha en positiv effekt på språkinläringen och i vilka formmoment visar sig eventuella problem? Finns det tecken på att elever med ett annat modersmål än svenska eller engelska får större problem med att lära sig svenska än motsvarande kategori elever skulle ha i en helt svenskspråkig skola? Hur stor vikt bör läggas vid att undervisningen sker i form av svenska som andraspråk? Detta vill jag undersöka genom att

- definiera några delar i svenskan som jag märkt utgör svårigheter för eleverna på ESG
- fokusera på hur mycket av dessa svårigheter som kan förklaras av den dominerande engelskspråkiga inlärningsmiljön och om några andra faktorer, specifika för ESG, kan påverka resultaten.
- ta reda på om det finns skillnader mellan ESG:s elever och elever i svenskspråkiga skolmiljöer då det gäller att behärska vissa, definierade moment i svenska språket.
- i någon mån belysa betydelsen av elevernas modersmål (svenska, engelska eller ett annat) för de eventuellt påvisbara svårigheterna.
- få en uppfattning om hur ESG:s strikta förhållningssätt och metodik med fokus på inläring, påverkar elevernas sätt att tillgodogöra sig svenskan

Forskningsetiska ställningstaganden

Vid genomförandet av undersökningen följde jag i alla avseenden de regler som finns kring forskningsetik (Vetenskapsrådet SOU1999:4). Kontakt togs i god tid med de skolor där jag hade mina kontrollgrupper, information gavs till berörda elever om syftet med undersökningen och användning av det insamlade materialet. De upplystes om att deltagandet var frivilligt och i de fall där eleverna vid undersökningstillfället var under 15 år inhämtades föräldrarnas tillstånd (bil. 4a och 4b).

Förväntat utfall

Utifrån min undersökning förväntade jag mig kunna verifiera (eller förkasta) mina teorier om att svenskan på ESG i hög grad påverkas, och i viss mån störs, av den engelskspråkiga miljön. En rimlig teori skulle kunna vara att resultaten på ESG, mätta i betyg i ämnena svenska och svenska som andraspråk, skulle vara lägre än motsvarande resultat i svenskspråkig grundskola. Möjligen skulle jag också kunna fokusera på några områden, där undervisningen kan ändras och styras upp för att nå högre kunskapsnivå i ämnena. Detta kan tyckas vara av begränsat intresse för andra än de som verkar på ESG, men med tanke på engelskans starka inflytande över huvud taget i det svenska samhället och bland ungdomar i synnerhet, så kanske mitt arbete kan ge ett bidrag till idéer om hur och på vilka områden språkpåverkan sker och därmed tillföra något generellt i undervisningen av svenska som ett andra språk

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning som anknyter till ämnet

Som jag redan nämnt under rubriken **Problembeskrivning** har det varit svårt att hitta relevant litteratur att referera till i min undersökning. Det handlar ju om ett mycket smalt fält där i princip ingen forskning har bedrivits – i alla fall har inte jag kunnat hitta någon som utgår från en situation liknande den som eleverna på ESG befinner sig i och som jag redogjort för i inledningen. Däremot har det, inte minst i Sverige, forskats mycket kring andraspråksinläring, men förutsättningarna har då varit att eleverna har lärt sig svenska i svensk skola och haft all ämnesundervisning på svenska. De flesta av dessa undersökningar är "heltäckande" i sina beskrivningar av språkinläringen och beskriver både muntlig och skriftlig språkproduktion. Jag har valt att begränsa mig till ett litet antal grammatiska och lexikala detaljer i skriftspråket.

Min utgångspunkt är att svenskundervisningen på ESG måste betraktas som undervisning i ett andraspråk och därmed blir det naturligt att ta reda vad Skolverket säger om detta ämne och vilken forskning som styr hur undervisningen i SvA (svenska som andra språk) bedrivs och har bedrivits utifrån de riktlinjer som har presenterats under årens lopp. Sedan 1995 är Svenska som andraspråk ett eget ämne i både grundskolan och gymnasiet.

Vad säger läroplanen?

I skolverkets kursplan, 2000-07 SKOLFS: 2000:135 står:

Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har.

Språkets nyckelroll betonas genom att stor vikt läggs inte bara vid talet, utan lika mycket vid förmågan att uttrycka sig skriftligt. Det är inte några låga ambitioner som beskrivs, utan det slutgiltiga målet är en kunskapsnivå jämförbar med den hos modersmålstalarna och det funktionella syftet är klart uttalat. Språket ska användas för att tillägna sig kunskaper i andra ämnen i skolan och för att individerna sedan ska fungera väl i det svenska samhället, både socialt, kulturellt och i arbetssammanhang. Här refereras till forskning (se nedan) som visar att svenskan lärs in bäst om den sätts in i ett sammanhang och blir ett redskap för kognitiv bearbetning, inte bara i skolan, utan också i den miljö man vistas i på sin fritid. Kriterierna för bedömning och betygsättning i Svenska som andraspråk handlar både om formell språksäkerhet, medvetenhet om kulturella normer och förmågan att använda språket som verktyg i olika situationer i det dagliga livet (Kursplanen i Svenska som andraspråk). De nationella proven i svenska är de samma för SvA-elever som för dem med modersmållsvenska även om bedömningen sker enligt något modifierade kriterier. I ett av Skolverkets referensmaterial "*Att undervisa elever med Svenska som andraspråk*", (Skolverket, 2000) kommer ett antal välkända profiler i andraspråkssammanhang till tals. Kenneth Hyltenstam är t ex mycket klar i sin uppfattning om hur ämnets ställning ser ut i dagens grundskola. Han anser att (---) *kunskaperna om vad svenska som andraspråk innebär är begränsade eller obefintliga utanför den krets av lärare som har utbildning och erfarenhet av området och de forskare som arbetar med att skapa kunskapsunderlag för undervisningen.*

Enligt Hyltenstam är både politiker och utbildningsansvariga ofta alltför dåligt insatta i på vilket sätt andraspråks- och modersmålsundervisning skiljer sig åt och vilka konsekvenser det får för elever om läraren inte har formell utbildning för ämnet svenska som andraspråk. Han pekar på flera skillnader mellan de två svenskämnen. T ex kan en lärare som undervisar i svenska som modersmål vara relativt säker på att hennes elever har en likartad grund i svenska. Andraspråksläraren får däremot elever med mycket olika förutsättningar och måste hitta sätt att möta var och en på rätt nivå för att nå maximal utveckling. För detta behövs ett gediget yrkeskunnande och kvalificerad kunskap om hur andraspråksutveckling hos barn går till. Hyltenstam ger exempel på hur barn har blivit felaktigt bedömda på lågstadiet och hur detta sedan har fått konsekvenser för språkutvecklingen på högre stadier. Här finns också en koppling till det sätt läsinläringen sker på, vilket belyses av Pirkko Bergman, kapitlet "*Andraspråks eleverna och deras förutsättningar*" (Skolverket, 2000). Hon beskriver vilka problem som kan uppstå för elever med ett annat förstaspråk p. g. a. att de, till skillnad från modersmåls eleverna, inte har en befäst kunskap om svenskans ljudsystem. Även ordförrådet i de läseböcker som används kan vålla svårigheter.

Andraspråksproblematiken finns väl dokumenterad i såväl svensk som utländsk forskning och belyses ur både elev- och lärarperspektiv. Nedan redovisas en del sådan forskning som varit relevant för mitt arbete.

Forskning om svenska som andraspråk

I boken "*Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*", (Hyltenstam, 1996) redovisas flera forskares rapporter. Åke Viberg pekar i avsnittet "*Svenska som andraspråk i skolan*" på ett antal faktorer som är viktiga för elever i andraspråksinläring och de svårigheter dessa elever har att kämpa mot:

- Andraspråks eleverna befinner sig i en dubbel språkutvecklingssituation
- De förväntas tillägna sig samma kunskapsnivå som elever med svenska som modersmål, trots att deras språkbas i svenska befinner sig på en lägre nivå då de börjar skolan.
- Processen i inlärandet av ett andra språk skiljer sig markant från modersmålsinläring
- Inläringen tar – och måste få ta – tid (5-8 år)
- Läs-/skrivinläring försvåras p. g. a. bristande ordförråd/förståelse och detta påverkar i sin tur läshastigheten
- Lärare har ofta inte adekvat utbildning i svenska som andraspråk
- Elevens modersmål har betydelse för inläring av det nya språket. Transfereffekter kan lättare utnyttjas om språken har högre grad av släktskap.
- Sociala aspekter. Föräldrarnas inställning till vikten av att lära sig använda svenska på ett tillfredsställande sätt har mycket stor betydelse för hur barnet lyckas.

För att hjälpa eleverna nå en så hög språklig nivå som möjligt betonar Hyltenstam vikten av att adekvat utbildade lärare handhar undervisningen i svenska som andra språk. Han refererar till en undersökning (Johansson, 1993:2) som visar en markant skillnad mellan behöriga och obehöriga lärares förmåga att aktivera eleverna. För att stärka integrering med andra ämnen i schemat (framför allt So-ämnen) bör viss utbildning i andraspråksinläring ges alla lärare som

möter eleverna. Det är viktigt att läs- och skrivträning anpassas till andraspråksinläraren, vilket innebär andra arbetsätt än de som tillämpas för motsvarande färdighetsträning för elever med svenska som modersmål. Här kan läraren använda metoder som bygger på barnens eget ordförråd, t.ex. LTG-metoden – läsning på talets grund – där eleverna med lärarens hjälp, eller själva om de kan – producerar texter utifrån sin egen erfarenhetsbasis. Dessa texter bearbetas sedan med individuell hänsyn tagen till den nivå eleven befinner sig på i sin läs-skriv- och språkutveckling (Leimar, 1976). Många ungdomar lever språkligt isolerat i sina bostadsområden och skolan blir enda domänen för aktivt användande av svenskan. Detta kan leda till att barnen inte kommer i kontakt med vissa områden av språket som de behöver för att fungera i sociala sammanhang. Ökad kontakt med målspråkstalare i samma ålder som inläraren är mycket betydelsefull för språkutvecklingen. (Sylvén, 2004)

I boken ”Två flugor i en smäll”, (Bergman, 1992), skriver Bulow, Ljung, Sjöqvist i kapitlet *Samarbete mellan hemspråk, Sv2, No och So*, om de eviga C-eleverna, det vill säga de som är födda i Sverige och har ett hyfsat talspråk i vardagssituationen, men däremot stora svårigheter att uttrycka sig korrekt i mer avancerade sammanhang. Problemet för dessa elever är att de aldrig har fått ett förstaspråk riktigt befäst och därmed har missat grunden för sitt kognitiva tänkande.

Tidig forskning gav upphov till ett antal myter som påverkat politiska beslut för skolans arbete med andraspråksundervisning (Lindberg, 2003). Från början ansågs det näst intill farligt att låta barn använda sitt modersmål, eftersom man trodde att detta skulle störa svenskinläringen. Att växa upp i flerspråkighet sågs som en nackdel. Vidare rådde en uppfattning om barns snabba, ”naturliga” tillägnande av ett nytt språk, vilket gjorde särskild undervisning onödig. Det räckte att placera in eleven i en svensk klass för att hon skulle lära sig svenska och snabbt komma upp på samma nivå som modersmålstalare. Inger Lindberg – professor i tvåspråkighet med särskild inriktning på andraspråksinläring – har genom sin forskning effektivt slagit hål på både dessa och andra myter (Lindberg, 2003). I dag råder bland forskare total enighet beträffande modersmålets vikt för språklig och kognitiv utveckling. Principen är helt enkelt att man lär sig bäst på det språk man behärskar bäst och därför bör modersmålet utvecklas parallellt med målspråket. Hänsyn måste tas till flera faktorer som kan påverka förutsättningarna för inläring, såsom ålder, utgångsnivå i målspråket och de socio-kulturella förhållanden barnet lever under. Tvåspråkighet kan då bli en positiv faktor som stärker både språkmedvetenhet och kognitiv utveckling, men detta förutsätter undervisning i målspråket. Lindberg betonar också tidsperspektivet i sammanhanget. Enligt forskningen handlar det om i snitt 5 år, men ges dessa förutsättningar så påskyndas utvecklingen mot en nivå jämförbar med modersmålstalarens och risken för fossilisering av ett ”skolgårdsspråk” bestående av enklare strukturer förhindras. ”Skolgårdsspråket” gör det visserligen möjligt för individer att förstå varandra på en tidig inlärningsnivå, men fungerar dåligt i andra sammanhang där högre krav ställs på språklig uttrycksförmåga.

Roger Säljö, pekar på svårigheter för eleverna att lära sig mönster för samband mellan tal- och skriftspråk (Säljö, 2000). Han nämner engelskan som exempel på hur fonem kan skrivas på olika sätt i olika ord och hur vissa bokstäver måste finnas med i skriftspråket trots att de inte uttalas. Säljö menar, i likhet med Vygotskij, att lärare och elever socialiseras in i en institutionell kommunikation som blir framträdande när språkinläring är överordnad målsättning för en aktivitet. Utsagor används som exempel och som illustrationer och kopplas till begrepp och principer som rör språkliga företeelser utan praktisk förankring. På så sätt uppstår ett konstlat skolspråk som inte anknyter till det ”användarvänliga” vardagsspråk

eleverna behöver. Maximal språkinläring kräver att undervisningen kopplas till andra ämnen och sätts in i ett sammanhang som tränar den kognitiva förmågan.

De slutsatser som svenska forskare kommit fram till överensstämmer i stora drag med vad som visats i utländsk andraspråksforskning. Även om språken skiljer sig åt, så tycks inläring av ett nytt språk följa vissa gemensamma mönster. Ett stort forskningsmaterial från engelskspråkiga länder finns tillgängligt och en del av detta redovisas nedan.

Utländsk forskning om andraspråksinläring

Vygotskijs idéer om pedagogik har varit vägledande för, och styrt den svenska undervisningen, under en lång följd av år. Lev Semyonovitch Vygotskij, född i 1800-talets sista decennium och en varm anhängare av Marx och Engels teorier, reagerade som arg ung man och sann revolutionär på det dåtida samhällets (tidigt 1900-tal) konservativa och auktoritära kunskapssyn. (Lindqvist 1999) Han ville betona de olika förutsättningar som eleverna hade med sig in i skolans värld och visade på hur dessa påverkade möjligheterna till utveckling. Som så många, som vill se radikala förändringar, lät han pendeln svänga från en ytterlighet till en annan och menade att skolan, i dess traditionella roll som förmedlare av kunskap och traditioner, inte bara var onödig för barnets utveckling, utan i vissa fall till och med bromsade den. Lärande och utveckling skulle enligt Vygotskij ske i samspelet mellan eleverna. Lärarens roll jämförde han med trädgårdsmästarens: Han ska finnas där för att ge vatten och näring åt plantorna, men dessa ska i övrigt lämnas att växa av egen kraft. För läraren gällde att skapa en miljö där "plantorna" kunde trivas och utvecklas av sig själva. Att Vygotskij kritiserades av sin samtid är inte förvånande. Hans forskning bedömdes som alltför dåligt underbyggd och som en produkt av marxistiskt önsketänkande och då han dog ung i tuberkulos lämnade han uppgiften till sina lärjungar att bevisa riktigheten i hans antaganden.

Med en fot i Vygotskijs tankar har Stephen D. Krashen blivit något av en guru då det gäller frågor om hur andraspråksundervisning bör bedrivas. Han förordar en modell som liknar den språkinläring som sker då ett litet barn tillägnar sig sitt modersmål – en "learning by doing-variant" där formell grammatikträning snarare anses försvåra än underlätta inläringen. Språkinläring sker via social interaktion och lärarens uppgift är att ge rätt "input". Denna består enligt Krashen av att presentera uppgifter på en språknivå som ligger strax över den där inläraren befinner sig i det aktuella skedet. Han förespråkar också en "natural order of acquisition" som innebär att inläring av formen i språket (engelska) sker enligt ett bestämt mönster som därför bör följas vid det textval som presenteras för eleverna. Krashen gör ingen skillnad mellan äldre och yngre inlärare då det gäller metodval. Enligt honom kan vuxna, lika väl som barn, lära sig ett nytt språk via "acquisition", d v s ett mer eller mindre undermedvetet sätt att tillgodogöra sig språket. Motsatsen till detta kallar han "learning" och menar då det traditionella sättet att lära sig språk med hjälp av grammatiska regler (Krashen/Terrell 1975). Krashens idéer ifrågasätts av bl. a. Barry Mc Laughlin, som anser att dessa fordrar exceptionella omständigheter för att ge resultat, att grammatikövningar måste komplettera andra delar i undervisningen och att framför allt äldre inlärare är mer beroende av att fokusera på formen i språket. Elevers modersmål är också en viktig faktor för hur denne tillägnar sig ett nytt språk (Mc Laughlin 1978).

Patsy Lightbown och Nina Spada, (Lightbown & Spada 2006) har sammanställt ett antal forskningsrapporter kring andraspråksinläring. De redogör för hur språkutveckling i tidig

ålder sker enligt ett förutsägbart mönster och listar ett antal grammatiska trösklar som måste överbryggas, t. ex. tempusformer, oregelbundna verb, pluralformer. Barnen har redan i 3-årsåldern en metalingvistisk medvetenhet som gör det möjligt för dem att skilja det rent språkliga från det som utgör betydelsen i en mening. Lightbown och Spada visar att barn som tidigt lär sig två språk (simultaneous bilinguals) inte visar några tecken på sämre kognitiv eller akademisk utveckling även om deras språkutveckling sker i ett långsammare tempo. Vad som här avgör vilket språk som blir det dominerande är vilken status det har och i vilken grad det används i barnets omgivning. För de som lär sig ett nytt språk sedan modersmålet redan är befast (sequential bilinguals) är situationen annorlunda, eftersom transfereffekter från det första språket kan leda till felaktiga gissningar av ett slag som modersmålstalarna inte har problem med. Just då det gäller svenska/engelska är det lätt att påvisa sådana transfereffekter, eftersom de två språken har många likheter. Denna typ av fel – det kan handla om uttal, inkorrekt grammatik etc – korrigeras enbart i klassrummet, eftersom det i andra sammanhang oftast uppfattas som oartigt att påpeka felaktigheter i någons tal. Enligt Lightbown och Spada når inläraren så småningom en punkt i språkutvecklingen där det är omöjligt att gå vidare utan aktiv undervisning. Här spelar den undervisningsmiljö eleven befinner sig i, liksom lärarens skicklighet i att tillgodose elevers olika aptitud (förmåga att snabbt lära in), en stor roll. Även motivation, lärostilar, ålder och personlighet har betydelse. (Lightbown & Spada, s.56, 2006). En annan aspekt som har visat sig mycket viktig för en god inläring är tid till förfogande. Tekniken för inläring skiljer sig en del mellan äldre och yngre individer (Lightbown & Spada, 2006, s.72) men oavsett ålder behövs tillräckligt med tid – en eller två lektionstimmar i veckan är inte nog för att nå upp till en avancerad språknivå (Lightbown & Spada, s.74, 2006) Att läsa text på målspråket är ett effektivt sätt att utöka sitt ordförråd, men det är här värt notera att läsaren måste förstå minst 90% av den lästa texten för att kunna tillgodogöra sig innehållet och ta in nya ord (Lightbown & Spada, 2006).

Rod Ellis, professor vid University of Auckland, Nya Zeeland, har i sin forskning om andraspråksinläring ställt frågor angående de fel inlärare gör, varför de görs och hur de förändras över tid. Han visar också på ett antal steg i språkutvecklingen, vilka inleds med "en tyst period", då eleven lyssnar in, men undviker att själv tala. Denna period övergår sedan i försök att skapa struktur i det nya språket. Liksom Lightbown/Spada pekar han på olika faktorer hos individen och i omgivningen, som har betydelse för språkets utveckling. Han anser det viktigt att göra inläraren medveten om formen i språket och på att uppmärksamma de specifika drag som finns där. (Ellis, 1997)

I flera länder, både i Europa och USA, förekommer en typ av andraspråksinläring som kallas CLIL-metoden (Content and Language Integrated Learning) och som på senare år blivit intressant i Sverige genom att man i vissa grundskolor, men framförallt på gymnasiet, börjat använda engelska i ämnesundervisningen (Sylvén, 2004, Falk, 2008). Detta är just vad CLIL går ut på; en kombinerad språk- och ämnesinläring där sakinnehållet studeras på ett annat språk än modersmålet. Språket blir på dessa lektioner ett verktyg i inläringen av andra ämnen, medan den formella språkundervisningen bedrivs på schemalagda språklektioner (Dalton-Puffer, 2007). Här redovisas en detaljerad analys av undersökningar som gjorts på CLIL-baserad undervisning med referenser till olika forskares arbeten. Dessa visar att all språkinläring sker i ett meningsfullt sammanhang. Koncentration på bara formen i språket leder inte fram till goda språkkunskaper. Man lär sig inte ett språk för att sedan använda det, utan man lär sig språket genom att använda det (Lightbown & Spada, 1993). Innehållsbaserade, språkliga aktiviteter innebär en hög utmaning för inläraren, vilket resulterar i ett större personligt engagemang. Lärandet upplevs som mer intressant (Grabe & Stoller, 1997, Stoller, 2002). Om rent formella språkfärdigheter (grammatikövningar) lärs ut

isolerat behövs mycket mer träning innan de internaliseras i långtidsminnet än om inläringen sker i ett kontexttema (Singer,1990).

Kopplingen till engelska och till engelsk forskning är stark i Sverige på grund av den särställning som engelskan intar i samhället. Att stärka svenska elevers kunskaper i engelska har länge varit en målsättning som med ökad globalisering blivit allt viktigare och i skolan har man under en tioårsperiod gjort försök med ämnesundervisning på engelska. Resultaten av dessa experiment har nu blivit föremål för undersökning och utvärdering

Svenska i engelskspråkig skolmiljö.

Den forskning som ligger närmast de frågeställningar jag arbetar med är en doktorsavhandling som publicerades av Maria Lim Falk hösten 2008, "*Svenska i engelskspråkig skolmiljö*". Huvudsyftet med Falks forskning har varit att se på vilket sätt den så kallade SPRINT-undervisningen påverkar gymnasieelevernas ämnesrelaterade kommunikativa kompetens.

SPRINT är en förkortning för språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning och är den svenska varianten av CLIL (se ovan). I praktiken handlar det framförallt om ämnesundervisning på ett främmande språk – i de flesta fall engelska – för elever med svenska som modersmål. Undervisningen förekommer på flera nationella gymnasieprogram, men också på IB-programmet (International Baccalaureate) där all ämnesundervisning sker på engelska. SPRINT är ingen ny företeelse – den startade redan i slutet av 60-talet – men har vunnit terräng de senaste 10 – 15 åren, delvis beroende på globaliseringen och engelskans betydelse som världsspråk och entrébiljett till högre utbildning och internationella arbetstillfällen. Redan för 10 år sedan fanns olika varianter av sprintundervisning i mer än 20 % av alla gymnasieskolor och 4 % i grundskoleklasser. (Nixon 200:9)

SPRINT har sin utgångspunkt i de kanadensiska språkbads-programmen, *immersions*, vilka går ut på att ge engelskspråkiga elever kunskaper i franska som motsvarar dem hos en modersmålsanvändare. Denna undervisning har visat på genomgående positiva resultat, speciellt hos de elever som fått delta från tidig ålder och där det handlat om så kallade "totala språkbad" (i motsats till partiella), men deltagarnas ålder och mängden undervisning är inte hela förklaringen. I Kanada finns en genomtänkt struktur där det klart fastslås att ämnes- och modersmålskunskaper inte får påverkas negativt och där kontinuerliga kontroller av elevernas kunskaper genomförs (Swain & Lapkin, 1982, Genesee, 1987). Immersionsundervisningen har visat sig leda till i stort sett additiv tvåspråkighet, d v s inget av språken dominerar på det andras bekostnad. Motsatsen – subtraktiv tvåspråkighet – innebär däremot att både förstaspråket och målspråket hämmas vilket resulterar i sämre förmåga att tillgodogöra sig ämneskunskaper. Kanada är ett tvåspråkigt samhälle och båda språken – engelska och franska – har hög status.

Falk hänvisar till forskning (Hyltenstam, 2002:62, Axelsson, 2004), som bekräftar att kunskapsinhämtande sker mest effektivt via det språk som är bäst utvecklat hos en individ och att möjligheten att utveckla detta språk under hela skoltiden har stor betydelse för hur eleverna lyckas totalt. Hon ställer detta i relation till statistik från Skolverket (SOU, 2004:97) som visar att bland de som inte når upp till godkänd nivå i grundskolan är elever med invandrarbakgrund överrepresenterade. En amerikansk, longitudinell undersökning, som beskrivs av Gröning, (2003:17) och som omfattade ca 42 000 elever, kom fram till att den

avgörande faktorn för elevernas skolresultat var hur långt de kommit i kognitiv och kunskapsmässig utveckling på sina respektive modersmål (Thomas & Collier, 1997:49).

Engelska har varit ett obligatoriskt ämne i svensk skola sedan 50-talet och kan nu i det närmaste betraktas som ett andra obligatoriskt språk i samhället, eftersom det under 50 år fått ökad betydelse i svenskt dagligt liv, både inom utbildning, arbetsmarknad och populärkultur. Inte minst datoriseringen har stärkt engelskans ställning och den har blivit ett språk man måste behärska för att kunna delta i olika samhang i samhällslivet. Kunskaperna varierar kraftigt mellan olika individer och grupper och Josephson (2004) pekar på en tendens hos svenskarna att överskatta sin förmåga i språket. Engelska har hög status i det svenska samhället och många gymnasieelever tycks vara beredda att offra svenskan för att bli bättre på engelska (Oaks, 2001). Frågan är då om de formella kunskaper eleverna får under sin grundskoletid är tillräckliga för att tillgodogöra sig ämnesundervisning på en tillfredsställande nivå. Sylvéns (2004) undersökning av gymnasieelever visade att aktiviteter utanför skolan var mer betydelsefulla för färdigheter i språket än skolans undervisning. Detta bekräftas även av Pia Sundqvist i hennes avhandling om hur läsning, dataspel och internetanvändning påverkar i synnerhet pojkars engelska ordförråd (Sundqvist, 2010). Ett positivt samband mellan elevernas färdigheter och språkundervisning på IB-programmet visas däremot i en annan undersökning. (Kjellén Simes 2008).

I den kanadensiska språkbads- eller immersionsundervisningen finns en rad förutsättningar som måste vara uppfyllda:

- föräldrar och barn har medvetet valt denna undervisningsform
- modersmålet har hög status
- alla elever har samma förstaspråk
- läraren förstår elevernas förstaspråk
- inga elever har undervisningsspråket som modersmål
- förstaspråket är redan befäst innan undervisning startar på ett andra språk
- god teknisk och kognitiv förmåga förväntas även på förstaspråket

Om dessa förutsättningar jämförs med vad som gäller för SPRINT-eleverna, så uppfylls alla förutom att elevernas förstaspråk har hög status, men just denna punkt är den mest avgörande och gör att SPRINT snarare bör jämföras med traditionell andraspråksundervisning (Hyltenstam, 2004).

Trots att SPRINT-eleverna ligger på höga snittbetyg vid intagningen sker en sänkning i och med att ämnesundervisningen på engelska tar över enligt Washburn (1997), men detta påstående får inte stöd hos andra forskare (t ex Hall, 1998, Hansson, 1999), vilka inte har funnit någon negativ påverkan på ämneskunskaperna. Så kallad *conversational proficiency* räcker inte då det handlar om att tillgodogöra sig specialiserade ämnesdiskurser, utan detta kräver en *academic proficiency*, alltså ett akademiskt, skriftligt "skolspråk", vilket har påvisats av Cummins (1996) samt Thomas & Collier (1997). Grönings undersökning av elever i årskurserna 4 – 5 visar också på ett tydligt samband mellan kunskaper i svenska och ämneskunskaper. Alvtörn (2000) jämförde NP-uppsatserna från fyra klasser varav två deltog i SPRINT-undervisning. Vid analys av olika felkategorier visade det sig att SPRINT-eleverna uppvisade en signifikant högre frekvens av särskrivningsfel, prepositionsfel, ordvalsfel samt stilistiska och semantiska fel än elever i kontrollgrupperna. Även Hansson (2004) visar på en hög frekvens av ortografiska och semantiska fel hos SPRINT-eleverna, medan kontrollgrupperna uppvisade fler grammatiska fel och talspråksfel. Käll (2006) har jämfört

antalet anglicismer i texter skrivna av gymnasieelever på IB-programmet med texter skrivna av elever på ett nationellt gymnasieprogram. IB-eleverna hade ett signifikant högre antal anglicismer i sina texter, men kontrollgruppen hade i stället fått fler språkliga påpekanden. Information om elevernas bakgrund är här knapphändig.

Elever och lärare är överens om att något händer i och med SPRINT-undervisningen. Eleverna tycker inte att deras svenska försämras, men anser samtidigt att språket flyter sämre och att de tappar ord i fackterminologin. (Falk, 2000, 2002) Lärarna, å sin sida, upplever en begränsad flexibilitet och "fyrkantighet" i sin undervisning p. g. a. att språkkunskaperna inte räcker till och de lägger ner mycket mer tid på att förbereda sina lektioner än då undervisningen sker på modersmålet. Det finns inga krav på modersmålskompetens i undervisningsspråket och lärarnas förmåga att använda språket kan skilja sig avsevärt mellan individer (Falk, 2000).

Syftet med Falks undersökning var alltså att se hur undervisning på ett annat språk (engelska) än modersmålet påverkar gymnasieelevers förstaspråk och kognitiva ämnesutveckling. Hon utgår från ett kvalitativt och etnografiskt synsätt och den övergripande metod hon använt sig av är deltagande observation, kompletterad med intervjuer, enkäter och ljudinspelningar av klassrumsinteraktion. Under en lång tidsperiod vistas hon i klassrumsmiljöerna och studerar hur SPRINT-undervisningen påverkar ämnena kemi, fysik, historia, religion och svenska. Undersökningen innehåller tre delstudier: (1) klassrumspraktik, (2) analys av elevtextanalyser och (3) en kartläggning av lärares och elevers upplevelser av SPRINT-undervisningen.

Falk kan utifrån dessa tre delstudier för det första konstatera att SPRINT-eleverna i mindre utsträckning än kontrolleleverna använder ett adekvat ämnesrelaterat språk i både tal och skrift i alla ämnen förutom i svenskämnet där de har samma förutsättningar när det gäller undervisningsspråk och språkträning som kontrolleleverna. För det andra är användning av svenska en förutsättning för elevernas eget aktiva ämnesanknutna deltagande i klassrumsinteraktionen och för det tredje upplevs engelskan vara ett hinder i undervisningen. Lärarna agerar därför ständigt genom olika kodväxlingsstrategier för att försöka minska friktionen. (Falk, 2008) Liksom i sin tidigare forskning (Falk, 2000, 2002) kommer hon fram till att SPRINT-undervisningen ger en mindre främjande inläringsmiljö ställt i relation till gängse språkinlärningsteorier (Vygotskij 1934, Swain 1985, Viberg 1987, Lindberg 1996), eftersom språkliga begränsningar hämmar både elever och lärare i klassrummet. Vissa lärare har otillräckliga kunskaper i engelska, vilket resulterar i att de ofta använder svenskan parallellt och detta leder i sin tur till att eleverna hellre kommunicerar på svenska. Bara i de fall där läraren konsekvent använder engelska sker även elevernas kommunikation på engelska. SPRINT, liksom all undervisning på ett annat språk än modersmålet, innebär en mer komplicerad inlärningsprocess för eleverna. Ändå ger eleverna över lag uttryck för en mycket positiv upplevelse av SPRINT-undervisningen och de tycker själva inte att deras svenska påverkas negativt. Detta beror enligt Falk på att de redan har nått en god nivå i svenska och på den trygghet det innebär att de vid behov kan växla över till svenska i ämnesundervisningen. Lärarna är däremot rädda att språket blir ett hinder i inlärandet. De upplever att interaktion och dynamik påverkas negativt och att tempot under lektionen sjunker.

Falks uppfattning om SPRINT-eleverna i relation till eleverna i kontrollgruppen är att de förra är mer motiverade och att det finns fler högpresterande i SPRINT-gruppen. Trots detta visar hennes undersökning att kontrollgruppen i högre grad använder ett ämnesrelaterat språk i sina texter. Hon refererar till två studier som visar på hur engelskspråkig ämnesundervisning på högskolenivå försämrar studenternas studieresultat (Söderlundh 2004) och till farhågor som

uttrycks av Josephson (2004) och Hyltenstam (2004) om att svenskan skulle förlora sin ställning inom vissa språkdomäner på grund av den dominans som engelskan fått och får. Om inte naturvetarsvenskan utvecklas, riskerar svenska studenter helt enkelt att bli en smula dummare (Melander, 2002). Goda kunskaper i engelska måste emellertid inte betyda sämre i svenska. Tvärtom behövs båda språken och de stöder varandra.

Hur viktig är engelskan i det svenska samhället och hur påverkar den språket?

I en artikel i GP 1 november 2009 skriver Kerstin Sjöden om hur undervisning på engelska blir allt vanligare i eftergymnasial utbildning och förklaringen skulle vara att man vill ge utländska studenter möjlighet att skaffa sig utbildning i Sverige. Men om detta gör livet lättare för de utländska studenterna, så blir det i stället svårare för de svensktalande. Sjöden hänvisar till Maria Lim Falks forskning, (se ovan) men även till en fallstudie kring fysikundervisning vid svenska universitet. (Airey 2009), för att belysa detta. Airey har, liksom Falk, kommit fram till att studenterna blir mindre aktiva och ställer färre frågor när undervisningen sker på engelska och att det blir svårare att ta anteckningar, eftersom det är lätt att fastna i stavningsproblematik och därmed tappa koncentrationen på vad som sägs. Han vill inte ta ställning till om lektionerna blir bättre eller sämre, men han tycker att de definitivt blir annorlunda. Sjöden har också intervjuat några studenter på Chalmers, både svenska och utländska, om hur de upplever att läsa engelsk kurslitteratur och kommunicera på engelska och där är reaktionerna i stort sett positiva. Vad som upplevs som en svårighet är att själv uttrycka sig, medan det däremot inte verkar vara något problem att läsa och lyssna.

Problem blir det däremot för de som är dyslektiker. I Dyslexiförbundets tidning *Läs & Skriv*, nr 6 2009, finns en artikel om Björn som är beredd att hoppa av sina studier, eftersom en så stor del av kurslitteraturen är på engelska. Han pluggar 14 – 15 timmar per dygn men känner ändå att det inte räcker

Fredrik Tenfält tar upp ämnet engelska kontra svenska i ett par av sina krönikor i GP 28/12 och 1/1 2010. Han uttrycker en viss irritation över förekomsten av engelska i sammanhang där svenskan har fullt användbara ord för begreppen, t ex *split shifts* i stället för delade arbetspass eller *sale* i stället för rea. Tenfält anser att det faktiskt kan vara uttryck för en vilja att imponera genom att använda sig av engelska termer.

Slutsatsen av dessa reportage och debattinlägg blir att vi i Sverige är starkt beroende av engelskan, att inflytandet tycks öka med varje generation och att det finns en viss irritation över en sådan utveckling. Engelskans utbredning är naturligtvis positivt för de individer som har intresse för språk och vill delta aktivt i ett allt mer globaliserat samhälle, men mindre bra för de som av olika anledningar har sämre utgångslägen, som dyslektiker och för den delen personer med annat modersmål än svenska eller engelska. De måste under sin skoltid lära sig behärska *både* svenska och engelska, alltså två nya språk. Språkrådet uttrycker bekymmer för dessa elever i en kommuniké 28.12.2009, *Stora brister i svenska som andraspråk*. Mer än 20 % av alla 15-åringar som läser svenska som andraspråk får inte godkänt betyg i årskurs 9 och för att råda bot på detta betonar vikten av att arbetet i alla ämnen ska ske mera språkinriktat.

Sammanfattande kommentar kring den redovisade forskningen

De forskare jag refererar till är eniga om att språkinläring bör ske i ett sammanhang där form, ordförråd och kognitiv utveckling går hand i hand och detta förutsätter integrering med andra ämnen inom so/no-grupperna. Ett väl befäst förstaspråk är nödvändigt och elever, som inte får utveckla sitt modersmål upp till en nivå där tänkandet underlättas, riskerar att få sämre skolresultat. En stor del av inläringen sker utanför skolan och är viktig för att utveckla språket, eftersom svenska som andraspråk inte bara innebär att lära sig ett nytt språk, utan också att få kunskaper om en annan kultur och ett annat samhälle. Vilket modersmål eleverna har med sig kan ha stor betydelse för hur de lyckas lära sig det nya språket. En starkare relation mellan modersmål och målspråk kan å ena sidan underlätta positiva transfereffekter, å andra sidan leda till felaktiga gissningar och för att inte sådana felaktigheter ska fossiliseras, måste korrigerande i klassrummet ske och moment av ren formträning komplettera den kontextbundna inläringen. Bäst är då om träningen sker i direkt anknytning till den situation där problemet uppstår. Om läraren t ex ser att flera elever gör ordföljdsfel bör hon analysera orsakerna och visa på regler som är tillämpbara i sammanhanget.

Vid läsinläring på det nya språket är det viktigt att utgå från den nivå där individen befinner sig och att läraren särskilt uppmärksammar detaljer som kanske inte finns i inlärares modersmål, exempelvis specifika ljud och bokstäver, såsom svenskans vokaler å, ä, ö eller r-ljudet. För att nå bästa möjliga resultat i andraspråksundervisningen krävs en tydlig och kompetent planering på administrativ nivå, medvetenhet och intresse hos beslutsfattare och chefer. Endast behöriga lärare, med gedigen kunskap om inläring, språkutveckling och de olika faser en andraspråksinlärare genomgår, bör tillåtas undervisa i ämnet.

Engelskan har, i förhållande till andra språk, en genuin ställning i Sverige och har blivit ett obligatoriskt språk som i dag är ett måste för en plats på svensk arbetsmarknad. För elever med annat modersmål än svenska innebär detta att tillägna sig två nya språk parallellt, samtidigt som förståelse och tänkande kanske i huvudsak sker på modersmålet. Då engelska används som undervisningsspråk i andra ämnen, vilket blivit allt vanligare på gymnasie- och högskolenivå, får det som konsekvens mera lärarstyrda lektioner och en större tystnad i klassrummet, eftersom studenterna upplever svårigheter att uttrycka sig spontant och att ställa "rätt" frågor. Vissa forskare hyser farhågor för att ämneskunskaperna på det sättet blir lidande och att den kognitiva kapaciteten försämras.

Med denna bakgrundsredovisning som utgångspunkt är det nu dags att gå över till den undersökning jag genomfört på The English School i Göteborg. Som jag nämnde inledningsvis hade jag under ett antal år noterat det starka inslaget av engelska i elevernas svenskproduktion, både i muntligt och i skriftligt uttryck, och jag ville därför ta reda på mer om hur denna påverkan såg ut, inom vilka områden den var mest påfallande och kanske även få en idé om hur jag som lärare kunde minska effekterna av den. Undersökningen påbörjades höstterminen 2009.

Metod och genomförande

Mitt upplägg skulle jag vilja beskriva som en fallstudie med kvantitativ ansats och med ett klart uttalat empiriskt – atomistiskt tillvägagångssätt, utgående från ett positivistiskt synsätt. Jag är fullt medveten om att det finns stora begränsningar för de slutsatser jag kommer att kunna redovisa, dels genom att antalet deltagare i grupperna är litet (totalt 60 elever) och dels genom att jag ägnar mig åt en *liten del* av formen i skriftspråket och *inte alls* åt det talade språket. För att göra bilden komplett borde naturligtvis studien följas upp med andra och fler aspekter, såsom muntlig framställning, förmåga att i fri skrivning kommunicera sina tankar, intervjuer med elever om hur de själva upplever sin situation i språkinläringen etc. men detta ryms inte i min undersökning.

Jag har valt att plocka ut några specifika grammatiska och lexikala detaljer samt en fritt skriven text för att med hjälp av test och textanalys ta reda på vilka områden i språket som

a) vållar svårigheter för eleverna

b) kan tolkas som resultat av engelskans påverkan på produktion i svenska

De delar jag valt att studera är verbformer, prepositioner och ordföljd i grammatiktestet och samma moment i den fria skrivningen, men i den senare har jag dessutom lagt till särskrivningar och feltyper som har direkt koppling till engelskan. Det är vanligt att elever blandar ihop engelska och svenska ord, stavar likalydande ord på engelska eller tänker på engelska och direktöversätter, vilket kan resultera i ordföljdsfel eller satskonstruktioner som är otänkbara på svenska. Alla de här feltyperna har jag ofta sett prov på hos ESG-eleverna och att t ex svenska verb utgör en svårighet för andraspråksinlärare har visats genom forskning vid bl.a. Göteborgs universitet. (Enström 1996)

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Det jag vill mäta i undersökningen är klart avgränsat och uppgifterna är utformade på ett sådant sätt att tolkningen blir tydlig. Den berör ett starkt begränsat område och jag har kunnat redovisa ett konkret och statistiskt påvisbart mönster utifrån de övningar eleverna har fått arbeta med. Eftersom jag har valt en kvantitativ ansats är reproducerbarheten hög och mätningen fri från bias. Det har inte varit fråga om någon hermeneutisk texttolkning, utan enbart en observerande/analyserande/ konstaterande sådan, som delvis redovisas i tabellform (se avsnittet analys). Förutsättningarna för hög reliabilitet och validitet vill jag därmed påstå är goda. Genom att undersökningen är begränsad, både vad gäller innehåll och antal undersökta individer, kan jag däremot inte visa upp någon komplett utredning med relevant generaliserbarhet, utan enbart peka på tendenser i en viss riktning. Kanske skulle min undersökning kunna ses som en första del i ett större projekt kring hur en dominerande språkmiljö påverkar ett mindre målspråks ställning trots att inlärarna lever i det samhälle där målspråket talas.

Tillvägagångssätt och urval

På ESG undersöktes en grupp om 20 elever i årskurs 9. Alla elever i åk 9 inbjöds att delta och resultaten från tjugo stycken plockades sedan ut. Jag valde medvetet att ta med fler som angav svenska som sitt modersmål, dels för att se om även dessa påverkas av engelskan, dels för att få en så stor likhet med kontrollgruppernas sammansättning som möjligt. Eleverna fick fylla i en bakgrundsenkät (bil 1) där bland annat modersmål, tid och skolgång i Sverige, samt föräldrarnas språk och skolbakgrund redovisades. Därefter fick de arbeta med ett testformulär bestående av fem delar, var och en med ett specifikt grammatiskt tema (bil 3a-3e), samt skriva en fri text för analys av sådana svårigheter som kunde vara av relevans för undersökningen. Tidsåtgången för grammatiktestet beräknades till en lektion (60 min), men de flesta blev klara betydligt snabbare. En kort instruktion gavs för testet och ett exempel visades på whiteboard. Eleverna fick sedan arbeta självständigt under den tid de behövde för att genomföra testet. Vid lektionens slut hade alla lämnat in sina arbeten. För den fria skrivningen avsattes 90 minuter, men även här var de flesta färdiga innan tiden hade löpt ut.

Två kontrollgrupper i västra Göteborg, också årskurs 9, valdes ut; en från ett område med hög procent elever med invandrarbakgrund (kontrollgrupp 1) och en från en stadsdel med få invandrare (kontrollgrupp 2). Jag antog att elevsammansättningen i den första gruppen skulle likna den på ESG vad beträffar kvantiteten andra modersmål än svenska. Det var då intressant att ställa resultaten från dessa två grupper mot en där praktiskt taget alla elever har svenska som modersmål, för att få en uppfattning om huruvida eleverna i de två kontrollgrupperna visar på samma eller andra typer av svårigheter som ESG-eleverna då det gäller att behandla formen i de skriftliga delarna av svenskan. Mitt antagande var att elever i en skola där svenska som modersmål dominerar, skulle få ett testresultat som skilde sig markant från det i en skola där majoriteten har ett annat första språk, men jag var också beredd på överraskningar, såsom att språken i stället skulle kunna stödja varandra och att en undervisning med större inslag av svenska som andraspråk och formträning skulle kunna ge ökade formella kunskaper. Intressant var också att se om eleverna från den invandratäta stadsdelen och eleverna från ESG skulle uppvisa liknande resultat och samma typ av problem p. g. a. att de inte har svenska som modersmål, eller om ESG-elevernas svårigheter i språket är relaterade till den starka engelska influensen. Kontrollgrupperna fyllde i samma bakgrundsenkät, om än något modifierad eftersom vissa frågor var specifika för ESG-eleverna (bil 2), arbetade med samma testformulär som ESG-eleverna (bil 3a-3e) och skrev likaså en fri text. Tid till förfogande var den samma som på ESG och samma instruktioner gavs.

Beskrivning av kontrollskolorna

Skolan där kontrollgrupp 1 går är en F-10-skola med ca 420 elever. På högstadiet tar man emot elever från tre andra mellanstadieskolor i närområdet och bebyggelsen är blandad, d v s här finns både hyreshus, bostadsrätter och villor. Skolan är organiserad i vertikala arbetslag, vilket betyder att lagen ansvarar för en elevgrupp med blandade åldrar. Detta för att betona elevernas individuella behov i inläringen i stället för att låta traditionell åldersgruppering styra undervisningen. En majoritet av eleverna har invandrarbakgrund. Totalt finns 27 elever i den klass jag undersökte, men fyra dök inte upp till den aktuella lektionen och tre ville inte delta.

Skolan där kontrollgrupp 2 går byggdes för knappt tio år sedan och är en 7 – 9-skola med profilen "Hälsa & Idrott". Bebyggelsen i upptagningsområdet består till övervägande del av villor. Skolan har ca 350 elever. I kontrollklassen fanns 26 elever. Vid undersökningstillfället deltog 20 stycken. Sex stycken var sjuka eller lediga. Samtliga uppgav svenska som modersmål, men tre stycken har en förälder med ett annat modersmål, samtliga europeiska – i två fall nordiska (ej finska).

Genomförande

Elevernas bakgrund kartlades utifrån ett enkätformulär (bil. 1-2): "Kartläggning av språkbakgrund") som tog ca 20 minuter att fylla i. I denna redovisades elevernas språkbakgrund, deras läs-, TV-, musik- och nätvanor (några har här angett två likvärdiga alternativ, t ex besöker lika ofta engelska som svenska nätsidor) samt vilken vikt de lägger vid språken svenska respektive engelska. Föräldrarnas språk- och skolbakgrund redovisas. Då det gäller kulturella och språkliga preferenser har jag valt att presentera flickor och pojkar var för sig eftersom det finns uppenbara skillnader i resultat mellan könen.

De tre elevgrupperna fick sedan i ett grammatiktest, bestående av fem olika uppgiftstyper, arbeta med oregelbundna verb, tempus, ordföljd (adverb) och prepositioner (bil. 3a-3e). Bakgrundsenkäten och grammatiktestet genomfördes på min lektionstid i ESG-gruppen och vid mitt besök i vardera kontrollgruppen. Jag ledde själv arbetet i kontrollgrupperna och gav en kortfattad muntlig presentation av övningarna samt bad eleverna att noggrant läsa instruktionerna till varje övning och följa denna. Varje grupp hade 90 minuter till förfogande för bakgrundsenkät och grammatiktest.

Det andra momentet i undersökningen gällde fri textproduktion på teman som valdes av respektive grupps lärare utifrån vad som passade in i vars och ens planering av svenskämnet och det var också lärarna som på lektionstid genomförde detta moment. ESG-gruppens uppgift bestod i att reflektera kring den just lästa boken "Ondskan" av Jan Guillou. Grupp 1 kunde välja mellan att skriva om "En person som betyder mycket för mig" eller "Dagbok från andra världskriget" och grupp 2 redovisade en fiktiv intervju med en känd svensk författare. Även här ställdes 90 minuter till förfogande. Texterna analyserades sedan med fokus på de fyra områdena som förekom i grammatiktestet och på ordkonstruktioner och ordval med typiskt "svengelsk" prägel (se avsnittet "Inledning" under "Metod och genomförande").

Både enkät och test hade prövats på ESG-elever (föregående årskurs 9) innan jag startade undersökningen. Det visade sig då att vissa delar i bakgrundsenkäten behövde utformas på ett tydligare sätt för att eleverna skulle förstå vilka uppgifter jag ville ha fram och att vissa av alternativen i grammatiktestet behövde justeras för att det skulle bli tydligt att bara ett svarsalternativ kunde vara det rätta. Dock finns ett par exempel i prepositionsdelen där flera alternativ kan tillåtas (se resultatdelen). De grammatiska företeelser jag valt för testningen är sådana jag märkt att mina ESG-elever har problem med och som flera forskare (se ovan) har pekat på som svåra för andraspråksinlärare i allmänhet (Hyltenstam 1996, Enström 1996).

I min analys av test och texter fördjupade jag mig inte i någon studie av hur tredjespråkselevernas respektive modersmål påverkat svenskan, eftersom jag endast var intresserad av *engelskans* inflytande. Jag nöjde mig helt enkelt med att redovisa förekomsten av ett annat modersmål än svenska eller engelska.

Resultatredovisning

Resultaten, både av bakgrundsenkäten, grammatiktestet och den fria skrivningen, redovisas delvis i tabellform för att ge en klarare bild av jämförelsen mellan grupperna. Fördelning mellan flickor och pojkar anges för varje testgrupp (ESG, grupp 1, grupp 2) och provresultaten redovisas både fördelade på respektive kön, för att uppmärksamma skillnader mellan flickors och pojkars resultat, och för gruppen som helhet. I bakgrundsenkäten jämförs först hur många av eleverna som har svenska respektive engelska som modersmål, samt vilka övriga modersmålspråk som finns representerade i varje grupp. Därefter beskrivs föräldrarnas språk- och skolbakgrund och till sist görs en redovisning i tabellform över gruppernas medievanor och språkpreferenser. Grammatikprovet redovisas i tabellform med medeltal för flickor respektive pojkar i varje grupp och därefter med ett medeltal för gruppen som helhet. Jag beskriver också hur jag gått tillväga vid bedömningen. I redovisning av den fria skrivningen gör jag först en kort beskrivning av varje grupps resultat och därefter visar jag i tabellform för varje grupp frekvensen av de vanligast förekommande felen. Tabellerna 1 – 5 innehåller uppgifter i faktiska tal. Den totala resultatbilden diskuteras sedan i slutkapitlet.

Bakgrundsenkät

Elevernas modersmål (bilaga 1 – 2)

Att kartlägga modersmålsbakgrund för de elever som deltog i undersökningen var en viktig del för att förstå samband mellan språkpåverkan i olika riktningar.

ESG-gruppen (Tab. 1). Jag delade in ESG-eleverna i fyra språkgrupper, nämligen de med svenska som modersmål, de med engelska som modersmål, de med både svenska och engelska som modersmål och de med ett annat språk än svenska eller engelska som modersmål. Fjorton flickor och sex pojkar deltog och av dessa är alla utom en födda i Sverige. Fem av eleverna har bott utanför Sverige i 3 år eller mer. Förutom svenska och engelska finns sju olika språk representerade.

Tab. 1 Modersmål ESG

Svenska	Engelska	Sv + eng	Annat	Modersmål utom sv/eng:
9	2	2	7	Franska, urdu, albanska, ugandiska, persiska, arabiska, finska

Kontrollgrupp 1 (Tab. 2). Här deltog 11 flickor och 9 pojkar. Alla utom två är födda i Sverige. Ingen är född eller har bott i engelskspråkigt land. Två har bott utanför Sverige i 3 år eller mer. Av totalt tjugo elever uppger tio stycken att de har svenska som modersmål och tio

stycken har ett annat modersmål än svenska eller engelska. Åtta olika modersmål utöver svenska finns representerade, men ingen har engelska som sitt modersmål

Tab. 2 Modersmål kontrollgrupp 1

Svenska	Engelska	Sv + eng	Annat	Modersmål utom sv/eng:
10	0	0	10	Somaliska, kroatiska, finska, bosniska, persiska, albanska, turkiska, rumänska

Kontrollgrupp 2. I kontrollgrupp 2 deltog 13 flickor och 7 pojkar En (flicka) är född i annat nordiskt land (ej Finland) medan alla de övriga är födda i Sverige. Alla har svenska som modersmål. Ingen är född eller har bott i engelskspråkigt land. Fem av eleverna har bott utanför Sverige i 3 år eller mer.

Föräldrarnas språkbakgrund

Sju av eleverna på *ESG* har två föräldrar med svenska som modersmål. Fyra har en förälder med svenska som modersmål. Nio stycken har föräldrar som båda har ett annat modersmål än svenska.

I *kontrollgrupp 1* har fyra elever två föräldrar med svenska som modersmål. Nio har en förälder med svenska som modersmål. Sju stycken har föräldrar som båda har ett annat modersmål.

I *kontrollgrupp 2* uppger tre stycken att en av föräldrarna har ett annat modersmål än svenska.

Föräldrarnas skolbakgrund (Tab. 3)

En faktor som har betydelse för barns skolprestationer är föräldrarnas utbildningsnivå (Skolverket, 2010) och för att kunna väga in detta i undersökningen fick eleverna uppge föräldrarnas skolbakgrund.

Tab. 3 Föräldrarnas skolbakgrund ESG, grupp 1, grupp 2

Grundskola			Gymnasium			Universitet/högskola		
ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2
2	11	1	6	18	9	31	10	28

Som framgår av tabellen har en hög andel av föräldrarna i ESG-gruppen och grupp 2 utbildning från universitet och högskola, medan de flesta föräldrar till barnen i grupp 1 har grundskole- eller gymnasieutbildning.

Preferenser i mediekonsumtion på fritiden (Tab. 4)

Eleverna fick uppge vilket språk de brukar använda sig av i samband med olika fritidsaktiviteter såsom TV-program, nätsidor, litteratur och musik.

Tab. 4 Preferenser i mediekonsumtion på fritiden, ESG, grupp 1, grupp 2

Ser helst TV-program på engelska			Besöker helst nätsidor på engelska			Läser helst böcker på engelska			Lyssnar helst till musik på engelska		
ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2
20	17	19	19	7	9	16	0	3	19	18	20

ESG-elevernas alternativ till engelsk mediekonsumtion är den på svenska. Bara en elev i ESG-gruppen uppger att hon ibland ser på TV/besöker nätsidor på sitt modersmål (franska). För övrigt är den engelska dominansen total då det gäller fritidsaktiviteter. Ingen skillnad finns här mellan könen.

I grupp 1 har svenskan en betydligt starkare ställning än i ESG-gruppen. De flesta föredrar svenska nätsidor och tre stycken uppger att de ser TV-program, besöker nätsidor och lyssnar till musik på sitt modersmål, men böcker läser man i den här gruppen uteslutande på svenska.

I grupp 2 dominerar engelskan då det gäller TV-program och musik. Nio stycken uppger att de helst besöker nätsidor på engelska. Inga pojkar i gruppen läser engelska böcker, men det gör däremot tre av flickorna.

Elevernas språkpreferenser (Tab. 5)

Eleverna fick uppge vilket språk, svenska eller engelska, de helst talar sinsemellan och hur de generellt viktat de båda språkens betydelse.

Tab. 5 Elevernas språkpreferenser. ESG, grupp1, grupp 2

Talar helst									Viktigaste språket är								
Svenska			Engelska			Annat			Svenska			Engelska			Lika viktiga		
ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2	ESG	Gr 1	Gr 2
10	16	20	10	3	0	0	1	0	0	6	2	12	9	10	8	5	8

Inga elever på ESG ser svenska som viktigare än engelska. Bara åtta tycker att de två språken är lika viktiga.

De flesta i grupp 1 föredrar att tala svenska, men tre pojkar säger att de helst talar engelska. Över lag har pojkarna en mer positiv inställning till engelska än flickorna, men totalt sett tycker de flesta att engelskan är viktig.

I grupp 2 finns ingen som föredrar att tala engelska. Alla uttrycker sig helst på svenska och hälften anser också att svenskan är viktig.

Grammatiktestet

Jag har varit medvetet strikt i min bedömning av grammatiktestet. Här handlar det om nyanser och jag har därför inte godkänt några alternativ, även om de *skulle kunna* vara tänkbara. Detta för att få fram tryggheten i och känslan för språket, vilket enligt den redovisade forskningen är essentiell för att kunna uppnå en hög språknivå och undvika fossilisering p. g. a. influenser från andra språk. Följaktligen har jag i den inledande verbövningen bara accepterat den form som är logisk att välja då meningarna är lösryckta, t ex "Man tar tyska i Österrike". Rent grammatiskt skulle man kunna tänka sig formen "har talat", men i så fall krävs en fortsättning på meningen för att ge relevans. I verbtabellen måste alla former av varje verb vara rätt för att få poäng.

I meningen "Nu måste vi förbereda oss – den långa resan." (prepositionsdelen) har jag inte godkänt prepositionen "på". Man förbereder sig *för* något man vet ska hända, men *på* något som möjligen *kan* komma att hända. I meningen "De längtar _____ att flytta in _____ ett nytt hus" godkänner jag inte prepositionen "till". Man längtar *till* en plats, men *efter* att något ska hända. Man flyttar *till* en ort, men in *i* ett hus. I frågan "Vem har du fått paketet ___?" godkänner jag däremot både "av" och "från". Om flera prepositioner förekommer i meningen ska alla vara rätt för att få poäng. Påfallande många har använt prepositionen "i" som rätt alternativ i meningen "...ett föremål som rörde sig _ himlen." Jfr engelskan "in heaven". Detta ger inte poäng.

Resultat av grammatiktest (Tab. 6)

Testet bestod av fem delar. Sammanlagd maximal poängsumma på uppgiften var 61 p. Tabellen visar medeltalet för vardera flickor/pojkar i respektive grupp samt uppnått poängtal för gruppen som helhet.

Tab. 6 Resultat av grammatiktest

Grupp	Medel flickor	Medel pojkar	Totalt
ESG	50	55,2	51,6
1	46,9	35,2	41,7
2	56,5	49,1	54

Testet mätte alltså rent grammatiska moment i tillrättalagd text och eleverna var väl medvetna om att de måste tänka efter och tillämpa sina inlärdas kunskaper. I nästa del av undersökningen gällde det i stället att skriva en fri text och då lades mer energi på innehållet och mindre på den grammatiska korrektheten. En intressant notering är att ESG-gruppens pojkar nått ett högre resultat än flickorna och att de dessutom lyckats bättre än pojkarna i båda kontrollgrupperna.

Rättning och resultat av fri text (Tab. 7)

ESG. Tjugo elever lämnade in fri text. Inslaget av engelsk påverkan är påfallande. De flesta försöker hitta adekvata formuleringar och "tar risker" genom att ibland använda ord de inte är helt säkra på. Särskrivningar och prepositionsfel är mycket vanliga och här finns också många artikelfel.

Grupp1. Endast tio stycken lämnade in en fri text. I gruppen förekommer samma typer av fel som i ESG-gruppen, men med lägre frekvens, förutom i fråga om kongruens (tabell 7). Här noteras en större osäkerhet i ordval, tempusformer och val av pronomen och det förekommer många "osvenska" konstruktioner, men dessa är av annan art än hos ESG-gruppen. Där finns inget som tyder på någon påverkan från engelskan förutom att en flicka använder engelsk beteckning för timma ("*fick vänta 1 h*"). Det förekommer ett antal felaktiga böjningar, t ex "*fadrar*" i stället för "*fäder*". Texterna har nästan genomgående en utpräglad talspråksskäraktär. Flera elever dubblar tidsangivelser ("*sen när*", "*sen efter det*") och det förekommer en markant överanvändning av ordet "så" ("*... och så när han hade...*") vilket understryker talspråkskänslan.

Grupp 2. Från grupp 2 kom tolv texter in. Några exempel finns på vad som skulle kunna vara engelsk influens, nämligen en genitivkonstruktion "*drottningen av vår litteratur*" (direktöversättning från engelsk nättext?), ett engelskt ord, adekvat använt ("*...i en modern restoration av det äldre huset.*"), två prepositionsuttryck ("*Jag reste in i tiden...*" och "*...en kopp med te*"), ett ord med engelsk stavning ("*...din första book*") och en onödig obestämd artikel ("*du var...en affärskvinna...*").

Jag kunde utskilja sex feltyper som fanns representerade i större eller mindre mängd hos alla tre grupperna och dessa redovisas i nedanstående tabell, både för varje testgrupp separat och för hela den undersökta elevgruppen.

Tab. 7 Ofta förekommande feltyper. ESG, grupp 1, grupp 2 (Eftersom antalet inlämnade fria texter varierar mellan grupperna anger jag resultaten i både reala siffror och i medeltal.)

Grupp + antal elever	"svengelska"		sär-/samman- skrivningar		prepositions- fel		ordföljdsfel		artiklar		kongruensfel	
	antal	medel	antal	medel	antal	medel	antal	medel	antal	medel	antal	medel
ESG (20)	43	2,15	30	1,5	28	1,4	12	0,6	10	0,5	3	0,15
1 (10)	2	0,2	19	1,9	11	1,1	7	0,7	2	0,2	9	0,9
2 (12)	4	0,33	15	1,25	6	0,5	1	0,08	2	0,17	0	0
Totalt	49	1,17	64	1,5	45	1,07	20	0,48	14	0,33	12	0,29

Utifrån det insamlade materialet var det nu dags för mig att börja analysera och dra slutsatser av de resultat jag fått fram och jag kunde redan efter att ha sammanställt uppgifterna se att där fanns god överensstämmelse både med tidigare forskning och med förväntade resultat.

Diskussion

Jag ville med min undersökning ta reda på om, och i vilken utsträckning, svenskan för eleverna på ESG påverkades av den engelskspråkiga miljön. Jag ville också se om där finns några skillnader mellan eleverna med hänsyn tagen till deras modersmål. Finns det något som tyder på att de elever som har ett annat modersmål än svenska eller engelska påverkas negativt i sin språkutveckling p. g. a. den engelska dominansen? Kan den metodik som används på ESG ha någon betydelse för elevernas resultat i svenska? Vilka andra faktorer (sociokulturella eller av skolan ställda krav) kan vara av betydelse?

ESG-elevernas situation ställd i relation till forskningen

Med utgångspunkt i läroplanens riktlinjer och mål för andraspråksinlärning och utifrån vad forskning på området visar, så måste slutsatsen bli att ESG-eleverna har mycket olika förutsättningar att uppnå goda resultat i svenska beroende på vilket språk de har som modersmål.

För de barn som kommer från engelsktalande familjer och börjar på ESG redan som 2 – 3-åringar är situationen den samma som för elever i svensk kommunal skola, d v s de börjar i en förskola där de fortsätter att tala sitt modersmål och har hunnit en god bit på väg i att befästa detta innan de möter ett nytt skolspråk – svenskan. För dessa elever uppfylls de flesta kriterier som forskningen visat vara viktiga. De fortsätter att utveckla modersmålet både i sin hemmiljö och i skolan där all undervisning sker på engelska, vilket gör att den kognitiva utvecklingen främjas och de når goda resultat i andra skolämnen. Samtidigt lär de sig svenskan genom daglig vistelse i det svenska samhället, i kontakten med jämnåriga eller vuxna svenska modersmålstalare och så småningom genom skolans undervisning. Situationen påminner en hel del om den som beskrivs i forskningen om de kanadensiska språkbadsprogrammen, (Swain & Lapkin 1982, Genesee 1987) men med ett viktigt undantag, nämligen att svenskan har en mycket lägre status än engelskan, vilket framgår av min undersökning (bakgrundsenkäten bil 2). En fråga blir då vilket av språken som egentligen är målspråket. Merparten av eleverna ser inte Sverige som det land de kommer att bo och arbeta i som vuxna och prioriterar inte självklart studierna i svenska, trots att de vet att det är ett kärnämne med stor tyngd då de söker till gymnasieutbildning.

De elever som kommer till ESG med svenska som modersmål och två modersmålstalande föräldrar, har i regel redan stiftat bekantskap med engelskan genom att familjerna bott och arbetat i engelsktalande länder. Barnen har på det sättet fått en god grund i båda språken och de är, liksom de engelska modersmålstalarna, väl bekanta med båda språkens ljudsystem. Engelskans status, i Sverige i allmänhet och på ESG i synnerhet, gör att engelskan för de flesta blir det dominerande språket, som naturligt används vid kommunikation med kamraterna i skolan. Transfereffekter, framförallt från engelska till svenska, är tydliga hos dessa elever, vilket framgår av min undersökning där de visar sig som "svengelska-fel", osäkerhet i användandet av prepositioner och en markant frekvens av sårskrivningsfel (tab. 7).

Båda ovan beskrivna grupper har i regel goda kunskaper i svenska då de kommer till årskurs 9 och deras förmåga att förstå invecklade texter är i de flesta fall likvärdig på båda språken. De fel som uppstår i fri skrivning vållar inga stora problem, eftersom barnen till viss del har fått en modersmålstalares känsla för språket och "vet hur det ska vara". De formella kunskaperna,

resultatet av skolans undervisning, finns där också och kan tas fram vid behov. Eleverna kan utnyttja de positiva transfereffekterna och jämföra ord, fraser och grammatiska företeelser för att öka förståelsen av hur språken är uppbyggda. De har blivit vad Lightbown & Spada (2006) kallar "simultaneous bilinguals", alltså likvärdigt tvåspråkiga.

De som kommer in i förskolan med ett annat modersmål än svenska eller engelska har en ur språksynpunkt betydligt svårare situation. De sätts i en helt engelskspråkig miljö och startar läsinläring i det engelska ljudsystemet då de är 5 år. Som 6-åringar får de sin första formella kontakt med svenskan, vilket är det språk de flesta måste behärska som gymnasieelever. Vid 7 års ålder startar undervisning i svenska som ett "riktigt" ämne. De anses då läskunniga, men är fortfarande i många fall helt obekanta med t ex de svenska vokalerna och därtill hörande ljud och med den svenska ljudstridiga stavningen. De har också ett begränsat ordförråd i förhållande till jämnåriga modersmålstalare. Konsekvenserna av detta beskrivs i Hyltenstams och Bergmans forskning ovan (2000-07 SKOLFS:2000:135). Möjligheterna till kognitiv utveckling med svenska som grund, saknas i stort sett hela vägen upp till årskurs 9, eftersom undervisningen i andra ämnen till 90% sker på engelska (om undervisande lärare har tillräckliga kunskaper förekommer vissa inslag på svenska, framförallt i matematik och No för att förbereda för gymnasiestudier). Förstaspråket är i regel inte väl befäst, eftersom många barn är födda i Sverige och aldrig har fått någon undervisning på sitt modersmål, utan detta talas enbart i hemmet och eventuellt i bostadsområdet. Flera svenska forskare, såsom Inger Lindberg (2002) och Bulow, Ljung, Sjöqvist (Bergman, 1992) har visat på modersmålets betydelse för den kognitiva utvecklingen.

För de elever som kommer in i skolan under mellan- eller högstadiet blir situationen än mer komplicerad. Majoriteten, även i denna grupp, har ett annat modersmål än svenska eller engelska. Kunskaperna i engelska kan variera och behöva byggas upp för att eleverna ska kunna hänga med i ämnesundervisningen. Dessutom förväntas de på kort tid lära sig ett tredje språk (svenska) upp till en sådan nivå att de kan få ett godkänt betyg när de går ut nian – detta trots att de ofta inte möter språket annat än på svensklektionerna. Många nyanlända umgås inte med svenska ungdomar på fritiden och kommunicerar på engelska med kamraterna på skolan. De saknar alltså den för språkutvecklingen så viktiga faktorn som det innebär att vistas i målspråksmiljön. Enligt Vygotskij sker språkutveckling bäst i samspelet mellan eleverna, medan skolans språkundervisning har en marginell eller till och med hämmande påverkan. Lightbown/Spada (2006) betonar tidsaspekten och kommer fram till att ett par lektionstimmar per vecka inte räcker för att nå upp till en avancerad språknivå. Senkomna ESG-elever löper stor risk att inte få den mängd träning och undervisning i svenska som behövs för att uppnå en god funktionell nivå, utan de hamnar i just den institutionella kommunikationsform, ett specifikt skolspråk utan riktig anknytning till verkligheten, som Säljö (2000) beskriver. Läraren ställs inför valet mellan att låta eleverna utvecklas enligt en socialisationsprocess (Krashen 1975) där de kommunicerar mycket sinsemellan, men där kvalitet och korrekthet i språket blir lidande, eller att göra eleverna uppmärksamma på formen, vilket blir viktigare ju äldre eleverna är. (Ellis 1997, Mc Laughlin 1978). De 160 minuter per vecka som står till förfogande räcker inte till för att ge dessa elever alla delar inom momenten tala, läsa skriva som läroplanen i SvA föreskriver och att dessutom kompensera för den uteblivna, naturliga kontakten med målspråket svenska. En påtaglig, negativ transfereffekt sker i båda riktningar mellan engelska och svenska (och troligen också mellan modersmål och svenska) och märks tydligast i skriftspråket. Även andra, ofta socio-kulturella faktorer finns som kan påverka dessa elevers språkinläring negativt. De blir exempel på vad Bulow, Ljung, Sjöqvist (Bergman, 1992) beskriver som "de eviga C-eleverna".

Ställt i relation till de kriterier som beskrivs som avgörande för de lyckade resultaten i Kanadas språkbadsundervisning, så uppfylls bara ett av dessa på ESG, nämligen att föräldrar och barn medvetet har valt skola och inriktning på undervisningen. För de (numera få) ESG-elever som har engelska som modersmål gäller att detta har hög status, men för merparten av eleverna behandlas deras förstaspråk som ovidkommande och lärarna talar inte dessa språk. I några av de större språken (t ex arabiska) förekommer emellertid hemspråksundervisning i samarbete med andra skolor, men detta är frivilligt och ligger efter ordinarie schema. Andra problem i sammanhanget är att målspråket svenska har relativt låg status bland både föräldrar och elever och att ingen lärare på ESG från och med hösten 2010 har utbildning i svenska som andraspråk.

De flesta av ESG:s elever hamnar efter nian i svenskt gymnasium och här kan det uppstå problem med det ämnesanknutna språket. Ett exempel på detta är terminologin i NO och matematik som får konsekvenser för förståelsen och det är inte bara de trespråkiga eleverna som upplever sådana svårigheter. Vissa paralleller kan dras till Falks forskning om SPRINT-undervisning (Falk 2008). SPRINT-eleverna arbetar i olika ämnen på ett skolspråk de har begränsade kunskaper i och känner sig hämmade av. En del av ESG-eleverna hamnar i en liknande situation då de efter nio år ska gå över från engelskspråkig till helt svenskspråkig ämnesundervisning. Deras kunskaper i engelska är ofta starkare än de är i svenska, speciellt då det gäller det ämnesanknutna språket och för de som kommit in sent och inte hunnit få upp svenskan till den nivå som krävs för att förstå komplicerade texter och sammanhang blir det mycket svårt att tillgodogöra sig undervisningen på gymnasiet.

Bakgrundenkäten

De modersmål, utöver svenska och engelska, som finns representerade i gruppen från ESG och i kontrollgrupp 1 är, förutom i ett fall, utomeuropeiska. I kontrollgrupp 2 har däremot alla elever svenska som modersmål.

Vid en jämförelse av föräldrarnas skolbakgrund blir det tydligt att grupp 1 skiljer sig från ESG och grupp 2 genom att andelen högskoleutbildade är betydligt färre. Här finns också en tydlig skillnad i social struktur, både vad gäller boendemiljö och ekonomi. Dessa faktorer kan säkert vara en bidragande förklaring till att eleverna i grupp 1 placerar sig lägre i testresultaten, vilket i så fall skulle kunna stämma med Vygotskijs teorier om det sociokulturella perspektivet. (Lindqvist, 1999). Ett bifynd i min undersökning är dessutom att elever från en viss etnisk grupp har fått de lägsta testresultaten. I en tabellbilaga till en rapport från Skolverket över resultaten på nationella prov i åk 9 läsåret 2008/09 redovisas också låga siffror för just denna grupp. (Skolverket, 2010). Anledningen kan man ännu så länge bara ha gissningar kring eftersom någon forskning inte finns på området. Då elever med invandrarbakgrund rangordnar sig själva brukar den här gruppen hamna långt ner på skalan, (min egen iakttagelse) en position som säkert bidrar till lägre självförtroende och sämre förutsättningar att lyckas med sin utbildning. Detta är i så fall ytterligare ett argument för skolan att satsa på bra undervisning och välutbildade lärare för att förhindra utanförskap.

Alla tre grupperna anser att engelskan är mycket viktig Bland ESG-eleverna föredrar hälften engelska då de talar, medan alla i kontrollgrupp 2 hellre uttrycker sig på svenska. Också i grupp 1 föredrar de flesta att tala svenska, men tre pojkar säger att de helst talar engelska, vilket är något förvånande. (Jfr Tenfälts teori ovan om engelskan som ett snobbspråk.)

Vad beträffar elevernas medievanor blir skillnaden mellan ESG och de två kontrollgrupperna mycket tydlig. Alla tre grupperna föredrar att lyssna till musik och se TV-program på engelska, men ESG har en mycket högre frekvens av besök på engelska nätsidor än vad som är fallet hos kontrollgrupperna.

En majoritet i ESG-gruppen föredrar engelsk litteratur och deras engelska textkonsumtion är över huvud taget betydligt högre än vad som är fallet för de andra grupperna. Detta främjar säkert deras språkutveckling i och attityd till engelska, vilket bekräftas av min studie, men får rimligtvis negativa konsekvenser för deras svenska. I grupp 1 förekommer ingen läsning av engelsk litteratur, vilket det däremot gör i kontrollgrupp 2 om än i mindre omfattning än bland ESG-eleverna.

Trots att kontrollgrupperna ägnar sig mer åt svenska aktiviteter på fritiden, så visar grupp 2 vissa tecken på engelsk språkpåverkan.

Grammatiktestet

Prepositioner brukar ställa till en del problem för de som lär in ett nytt språk, (Enström 1996). ESG-eleverna har en något högre felfrekvens än kontrollgrupp 1, men med tanke på svårighetsgraden har alla tre grupperna nått bra resultat på prepositionsdelen. Eftersom man normalt inte arbetar med *regler* för prepositioner, utan snarare med mönsterexempel, så är grupp två återigen gynnade genom att de har svenskan naturligt och "känner" vilken preposition som passar, men även ESG och grupp 1 har lyckats bra med tanke på att så många är andraspråksinlärare.

Svårigheterna i verbdelen av testet ligger mer på individnivå än på skillnader mellan grupperna och ordföljd tycks vara ett större problem i grupp 1 än i de andra två. För ESG-elevernas del är det supinumformen i "Verbens tempus" som har vållat störst problem. I prepositionsdelen har bara två elever i ESG-gruppen hittat prepositionen "åt" i meningen "*Skolan har ordnat allt _ honom.*"

Skillnaderna mellan flickors och pojkars resultat är störst i grupp 1, men flera pojkar här "orkade" inte göra klart hela testet, vilket kan förklara en del. Även på individnivå är skillnaden störst i grupp 1. På ESG varierar den mer bland flickorna än bland pojkarna, men färre pojkar deltog i undersökningen där. En klar tendens hos ESG-eleverna är att de som har ett annat modersmål än svenska/engelska gör fel som mer påminner om dem hos grupp 1, vilket stärker teorin att språkpåverkan inte bara sker från engelskan, utan även från aktuellt modersmål.

Den fria texten

Grupp 2 uttrycker som helhet en mycket större säkerhet i språket än de andra grupperna. ESG-elever med annat modersmål gör fler misstag än de med svenska eller engelska som modersmål, men merparten av dessa kan kopplas till engelskt inflytande, exempelvis ordföljdsfel, felaktigt använd artikel, felaktigt possessivt pronomen (som "hans" i stället för sin), "svengelska"-fel och särskrivningar. Ett par elever i denna grupp missar också på verbformer.

Bland elever med engelska som modersmål finns ett stort antal "svengelska"-fel (man har tänkt på engelska och sedan direktöversatt), t ex: "...*innan han lämnade.*" (*before he left.*) i betydelsen innan han avreste, "...*han stod upp mot*" (*he stood up against*). Här finns också exempel på överföring av engelskans "of"-genitiv: "...*ledaren av sitt gäng*". Också ordföljdsfel, prepositionsfel, särskrivningar och artikelfel är frekvent förekommande och helt i enlighet med Hanssons forskning (Hansson, 2004).

Särskrivningarna leder inte oväntat till fel och är ett fenomen som har blivit oerhört vanligt bland yngre individer. Detta är troligen en effekt av engelskans inflytande och att just ESG-eleverna har störst problem här stöder ju den hypotesen. Om ESG-gruppen har problem med särskrivningar tycks grupp 2 i stället göra fler irrelevanta sammanskrivningar.

"Svengelskafelen" är försumbara i grupp 1 och 2, men däremot den mest frekventa feltypen hos ESG-gruppen vilket ju inte var oväntat. Det är värt notera att detta gäller även de som har svenska som modersmål och två svensktalande föräldrar. Även hos dessa elever förekommer "svengelska"-fel, särskrivningar, artikelfel och prepositionsfel i nästan lika stor omfattning som hos de som kommer från icke svenskspråkiga hemmiljöer.

Förvånande är det däremot att prepositions- och ordföljdsfel i den fria skrivningen ligger så högt för ESG:s del. Grammatiktestet visade ju här ett annat resultat. Förklaringen finns förmodligen i att testsituationen gjorde eleverna mer uppmärksamma på korrektheten, medan den fria skrivningen mer liknar talspråkssituationen och då uppmärksammas inte formen lika mycket. Jag har undervisat den här ESG-klassen under hela deras högstadietid och vi har arbetat med starka inslag av andraspråksmetodik. Vi har studerat språkets form och uppbyggnad och ofta gjort jämförelser med engelskan. Att de då i en testsituation där grammatiken står i fokus visar vad de lärt sig framstår som helt naturligt. Man skulle kunna tro att den fria skrivningen har åsidosatts till förmån för formträningen, men så är inte fallet. Eleverna har under hela högstadiet arbetat mycket med fritt skriftligt uttryck och ofta har deras skrivande varit utgångspunkten för grammatikövningar. De har alltså arbetat parallellt med form och kreativt skrivande. Att de vet "hur det ska vara" visar de då de korrigerar sina texter. Om jag påpekar att något i formen inte stämmer så plockar de lätt fram sina kunskaper och kan rätta till sin text utan att jag går in och serverar det rätta svaret. Det kan t o m räcka med att jag bara ber dem läsa igenom texten.

Artikelfelen består för ESG:s del främst i att användandet av obestämd artikel på samma sätt som i engelskan, "*Hon utbildade sig och blev en advokat*". Detta förekommer bara i ett fall utanför ESG-gruppen.

Kongruensböjningsfel har den lägsta frekvensen. Den förekommer mest i kontrollgrupp 1 men inte alls i kontrollgrupp 2.

Olika typer av verb- och pronomenfel har inte redovisats i tabellen eftersom de är av så olika art. Det visar sig att ESG-eleverna använder fler starka och oregelbundna verb än grupp 1. De chansar mer vilket leder till fler misstag, men detta visar å andra sidan på stark språklig självkänsla. Grupp 1 tycks föredra att hitta verb de är säkra på och gör därmed färre misstag, men tappar variation i språket genom att begränsa antalet synonymer. Grupp 2 använder "svåra" verb i lika hög grad som ESG men missar ändå inte på dem. ESG-eleverna har relativt många pronomenfel som inte finns hos de andra grupperna. De blandar ofta ihop "de" och "dem", vilket visserligen även elever i svenska skolor gör, men i mindre utsträckning. ESG-eleverna använder dessutom fel possessiva pronomen, "hans" och "hennes" i stället för "sin" och "sitt", något jag tolkar som direkt påverkan från engelskan. "*He took his book*" blir "*Han tog hans bok*". Denna variant av pronomenfel förekommer inte i någon av de andra grupperna.

Slutsatser/Sammanfattning

Min undersökning visar en markant engelsk influens på svenskan hos ESG-eleverna i de moment jag valt att undersöka. I kontrollgrupp 1 finns inget som med säkerhet kan ses som engelskt inflytande, däremot kan jag hitta några få exempel på detta hos grupp 2. Jag hade förväntat mig ett resultat i den här riktningen, men trodde inte att skillnaden skulle vara så markant.

Mina resultat stämmer väl överens med den tidigare forskning om andraspråksinläring som redovisats ovan. (CLIL och SPRINT). Medan grupp 2 har en trygg förankring i svenskan som modersmål, så kämpar många elever i grupp 1 med två nya språk som i de flesta fall skiljer sig avsevärt från deras modersmål, vilket kan vara en förklaring till att de koncentrerar sig mer på svenska och mindre på engelska, eftersom de behöver svenskan för sina studier i andra ämnen. Flera av ESG-eleverna befinner sig i en liknande situation, men för dem är det inte svenskan, utan engelskan som behövs för ämnesstudierna och de känner sig i de flesta fall lika – eller mer – trygga med engelska som med svenska. Detta gäller även för de som har svenska som modersmål. Engelskan har hög status på ESG och eleverna är eniga om att engelskan är det viktigaste språket. Även om kontrollgrupperna också tycker engelskan är viktig, så tillmäter de svenskan en mycket större betydelse än ESG-gruppen gör. Alla tre grupperna konsumerar engelska på sin fritid, men ESG-gruppen gör det i mycket högre grad. Då ESG-eleverna berättar om sina framtidsplaner visar det sig att majoriteten av dem tänker sig att lämna Sverige som vuxna. Många planerar eftergymnasiala studier i engelskspråkiga länder och har en ganska negativ bild av Sverige som ett land där goda utvecklingsmöjligheter saknas. Det är också vanligt att deras föräldrar, även de svenska, har mindre bindning till Sverige och inte självklart kommer att stanna kvar i landet.

Grupp 1 är de som är mest positiva till svenskan, även om bara elva stycken tycker att den är viktigare eller lika viktig som engelskan. Många har invandrarbakgrund men förväntas nu växa upp i och anpassa sig till det svenska samhället och dess värderingar. Det är troligt att de flesta kommer att stanna kvar i Sverige under sin studietid och kanske också som vuxna, eftersom deras föräldrar har valt att lämna sina hemländer för att komma hit och skapa en ny plattform för familjen. I så fall är naturligtvis svenskan viktig för deras möjlighet att få arbete och skapa sig en framtid.

I grupp 2 tycker hela arton stycken att engelskan är viktigare eller lika viktig som svenskan. Jag tolkar det som att många av dem, precis som ESG-eleverna, har siktet inställt på internationella studier och/eller karriär i stora företagskoncerner i Sverige eller utomlands, där engelska används som officiellt arbetspråk.

Om målet är att alla elever med invandrarbakgrund ska nå modersmålsnivå i svenska, så bör detta rimligtvis vara svårare att realisera på ESG än på rent svenskspråkiga skolor. På ESG är målspråket inte arbetspråk och undervisningen i skolan är i många fall den enda kontakt eleverna har med det svenska språket. Dessa elever löper stor risk att hamna i subtraktiv tvåspråkighet (Swain & Lapkin, 1982, Genesee, 1987), d v s varken svenskan eller engelskan blir ordentligt befäst. Vid en jämförelse med den kanadensiska immersionsundervisningen (Hyltenstam, 2004), så kan man se att bara några få av kriterierna för denna är uppfyllda på ESG. Föräldrar och barn har gjort ett medvetet val av skola och undervisningsspråk, men modersmålet har för de flesta inte någon hög status. Bland eleverna finns ett stort antal olika förstaspråk av vilka lärarna bara förstår några få. En del har undervisningsspråket som modersmål, men för andra är förstaspråket inte befäst innan undervisning startar på ett andra

språk. God teknisk och kognitiv förmåga förväntas inte på förstaspråket om det är ett annat än svenska eller engelska.

Hur kan det då komma sig att ESG-gruppen når nästan lika höga resultat i testen som eleverna i grupp 2? Den egna, höga motivationen och det starka engagemanget från föräldrarna är säkert en del av förklaringen, liksom det faktum att majoriteten kommer från akademikerhem. Dessutom är de flesta trygga med sina två skolspråk och till skillnad från SPRINT-eleverna är de inte hämmade i vare sig muntlig eller skriftlig produktion i något av språken, även om man kan märka en större försiktighet hos dem som har ett annat modersmål än svenska eller engelska. Merparten av dem deltar aktivt i muntliga moment under lektionerna och experimenterar ofta i sitt skriftliga uttryck. De är inte rädda att använda nya och avancerade ord som de kanske inte är helt säkra på, de ställer frågor om språket och de arbetar med ordlistan för att hitta nyanser. Allt detta är viktigt i andraspråkssammanhang och höjer värdet på resultatet av ett nationellt prov i svenska som andraspråk för årskurs 9.

Att ESG-eleverna har en stark preferens för engelska är ju inte så konstigt med tanke på att de, tillsammans med föräldrarna, gjort ett medvetet val för att få en engelskspråkig undervisning. Även om influenserna från engelskan märks tydligt i deras svenskproduktion och en hel del energi går åt för att korrigera denna påverkan, så lämnar de flesta, med svenska eller engelska som modersmål, årskurs 9 med mycket goda kunskaper i svenska eller svenska som andraspråk. De som har ett annat modersmål måste kämpa mer för att nå målen och ligger generellt lite lägre betygsmässigt då de lämnar skolan, men når ändå en relativt bra position om man ser till resultat på de nationella proven.

Med tanke på att även elever med svenska som modersmål är klart påverkade av engelskans inflytande, så bör svenskundervisningen på ESG bedrivas med starka inslag av SVA-metodik av lärare med adekvat utbildning, vilket också hittills varit fallet. Det är också av stor vikt att skolläningen fokuserar på elevernas specifika situation i språkinläring och att särskilt de trespråkiga eleverna uppmärksammas. Resultatet av min undersökning ger tydliga indikationer i den riktningen. Det handlar om att aktivt *undervisa* och skapa en förståelse för sammanhang mellan språken, inte minst med tanke på de elever som har inlärningsproblem av dyslektisk eller annan art (*Läs & Skriv*, nr 6 2009), där en strukturerad inlärningsituation är av största vikt och där det ofta kan vara nog problematiskt att behärska *ett* språk. Även om hela det politiska och pedagogiska etablissemangen under många år hävdade att traditionell skatteredundervisning, läxor, rättstavning, grammatikregler och pluggande är av ondo, så finns starkt stöd för dessa moment i den forskning jag refererar till (avsnitten *Forskning om svenska som andraspråk* och *Utländsk forskning om andraspråksinläring*.) Därmed inte sagt att det räcker med undervisning om formen i språket, utan denna måste självklart kompletteras med fri skrivning, litteraturläsning, elevsamarbete, diskussioner och grupparbeten. Över huvud taget behöver lektionsinnehållet vara så varierat och allsidigt som möjligt för att inte bli tråkigt och för att i någon mån kompensera för bristen på vistelse i målspråksmiljön, men för detta krävs tid – mycket tid ((Hyltenstam, 1996).

Resultaten av min undersökning ligger i linje med vad som visas i CLIL/SPRINT-forskningen. Att verkligen lära sig ett språk handlar om att uppnå en nivå där språket kan användas aktivt, inte bara i vardagliga, utan också i mer formella sammanhang och i både muntligt och skriftligt uttryck. Möjligheterna att nå dit underlättas om språket introduceras tidigt, om undervisningen sker strukturerat och ges tillräckligt mycket tid. Viktigt i sammanhanget är också att kunskaper i modersmål och övriga ämnen inte påverkas negativt, samt att undervisande lärare behärskar språket på ett fulländat sätt (Swain & Lapkin, 1982,

Genese, 1987). Eleverna på ESG har en stark trygghet i sina två huvudspråk och är inte hämmade i ämnesundervisningen på samma sätt som SPRINT-eleverna visat sig vara. Å andra sidan påverkas deras svenska på ett markant sätt och en liknande effekt syntes också hos SPRINT-eleverna även om den var mindre uttalad eftersom det där handlade om elever med en befäst svenska (Falk, 2008, s. 274-275). Här uppstår frågan hur undervisningen bör läggas upp för att eliminera negativa transfereffekter (och hur man kan utnyttja positiva sådana) mellan de två språken. En viktig uppgift blir då att hitta strukturer för ett metodiskt upplägg med fokus på moment som hela tiden för språkutvecklingen framåt, särskilt för de elever som kommer in i skolan med ett annat modersmål än svenska eller engelska. Att inläring blir effektivare då den sker på modermålet (eller det språk eleven behärskar bäst) och att den kognitiva utvecklingen till och med kan påverkas negativt om förutsättningarna i undervisningssituationen inte är de rätta, visas bland annat i Falks undersökning (Falk, 2008). Risken är stor att eleverna missar det ämnesspecifika ordförrådet på sitt eget modersmål om undervisningen sker på ett annat språk, något som ofta varit ett problem på ESG. Samtidigt har engelskans ställning i Sverige blivit så betydande (avsnittet *Hur viktig är engelskan i det svenska samhället och hur påverkar den språket?*) att skolan *måste* hitta sätt även här för att stärka elevernas kunskaper och förbereda dem för ämnesstudier på engelska. Kanske behövs två ämneslärare, med gedigna ämneskunskaper i respektive språk? Viktigt är att pedagogiken, hur den än kommer att utformas, är baserad på relevant forskning utan politiska förtecken.

ESG-elevernas resultat visar ett starkt engelskt inflytande i *språkliga detaljer*, men detta är inget som påverkar helhetsintrycket av deras språkproduktion. De visar att de har gedigna kunskaper och en trygghet i användandet av språket, vilket gör att de lyckas bra i test och förvånande nog hamnar närmare resultaten från den helt svenskspråkiga gruppen än den grupp som till sammansättningen mer liknar dem. Föräldrarnas studiebakgrund och engagemang är otvivelaktigt en del av förklaringen till detta, men mitt antagande är att även skolans struktur och policy har en roll i sammanhanget. På ESG har kunskapsinhämtandet alltid stått i fokus. Man har hållit sig underrättad om pedagogiska idéer, men lärare och skolläring har tillsammans tagit till sig guldkornen och sorterat bort det som verkat mindre bra. Vygotskij, som varit den svenska skolans guru under de senaste 30 åren, förmodligen därför att hans uppfattning passat bra in på rådande politiska ideal, har inte fått samma genomslagskraft på ESG. Man har inte i lika hög utsträckning lämnat eleverna att "själva söka sin kunskap", utan lärarna har konsekvent *undervisat* i sina ämnen. Höga krav har ställts på eleverna, både då det gäller att tillgodogöra sig ämneskunskaper och vad beträffar ordning och uppförande. En god arbetsmiljö, där det är möjligt att koncentrera sig på uppgifter utan att störas av onödiga ljud, där det är enkelt att ställa frågor eller att göra fel utan att få negativa kommentarer av kamrater, att känna att där alltid finns en vuxen att vända sig till då man behöver hjälp, har varit självklart på ESG och därmed har man skapat precis de goda betingelser som "får plantorna att växa", föra att använda Vygotskijs terminologi. Kontakterna mellan föräldrar och skola har varit täta och alla tendenser till skolk, mobbing och dåligt uppförande har åtgärdats på ett tidigt stadium. Jag är övertygad om att även detta har haft stor betydelse för de goda resultat eleverna har uppnått i svenska/svenska som andraspråk, trots att förutsättningarna i övrigt inte är de allra bästa om man ser till de kriterier forskningen anger som viktiga. Att eleverna verkligen upplever sin skola på ett genomgående positivt sätt har visat sig genom de årliga enkäter som görs i alla Göteborgsskolor.

Läroplanen föreskriver att alla elever i svensk skola ska lära sig ta ansvar för sitt arbete, lära sig argumentera för sin ståndpunkt och ifrågasätta sådant de tycker är fel. För att uppnå dessa mål behöver de kunskaper för att bli trovärdiga och ett så korrekt språk som möjligt för att bli tagna på allvar, antingen de talar svenska, engelska eller något annat tungomål. Därför bör en

god *undervisning* i språk och en god arbetsmiljö vara faktorer som tillmäts stor betydelse i arbetet med att ge eleverna den grund de sedan kan bygga vidare på i fortsatta studier, i sitt eget tänkande och i samarbete med andra. Min slutsats är alltså att den metodik som tillämpas på ESG, och som vid en jämförelse med kommunal svensk skola kan ses som strikt och kanske till och med ”gammaldags”, leder till att eleverna når mycket goda resultat. Här finns ett uppslag till vidare forskning för att bevisa (eller motbevisa) mina teorier, något som förefaller extra viktigt med tanke på de förändringar som svensk skola står inför och som nu ivrigt debatteras i samhället.

Referenslista

Airey, John. 2009. *Science, Language and Literacy: Case Studies of Learning in Swedish University Physics*. Uppsala Universitet

Allwood/Eriksson.1999. *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Studentlitteratur

Alvtörn, Lovisa. 2000. *Språk- och innehållsintegrerad undervisning under gymnasiet*. Lunds Universitet

Att undervisa elever med svenska som andraspråk, Skolverket, (2000) www.skolverket.se

Bergman, Sjöqvist m fl. 1992. *Två flugor i en smäll*. Almqvist&Wiksell

Cummins, Jim. 1996. *Negotiating identities*. California Association for Bilingual Education

Dalton-Puffer, Christiane. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. 2007. John Benjamins Publishing Company

Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press

Enström, Ingegerd. 1996. *Klara verba, andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*, Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis

Genese, Fred. 1987. *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.

Grabe, W& Stoller. 1997. *Content-based instruction: Research foundations*. Snow, & D. M. Brinton (Eds.)

Hall, Per. 1998. *Engelska eller svenska som undervisningsspråk i gymnasiet*. Mitthögskolan Härnösand

Hansson, Jan. 1999. *A comparison between two educational models*. Linköpings Universitet

Hansson, Malin. 2004. *SPRINT. Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning*. Uppsala Universitet

Hedberg, Eva. *Läs & Skriv*, Dyslexiförbundets tidning nr 6 2009

Hyltenstam, Kenneth (red.). 1996. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, Studentlitteratur

Johansson, H.1993. *På väg mot aktiv tvåspråkighet*. Högskolan i Luleå

Josephson, O. 2004. *Ju-ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Svenska språknämnden

- Kjellén Simes, Marika. 2008. *Room for improvement?* Karlstads Universitet
- Krashen, Stephen D./ Terrell, Tracy D. 1975. *The Natural Approach*. Hayward California: The Alemany Press
- Kursplaner och betygskriterier – Grundskolan*, Skolverket, (2000), www.skolverket.se
- Käll, Olle. 2006. *Språkbud eller drunkningsrisk*. Högskolan i Gävle
- Leimar, Ulrika. 1976. *Arbeta med LTG*. Liber Läromedel
- Lightbown, Patsy/Spada, Nina. 2006. *How Languages are Learned*. (Third edition) Oxford: University Press
- Lim Falk, Maria. 2008. *Svenska i engelskspråkig skolmiljö*. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet
- Lindberg, Inger. 2002. *Myter om tvåspråkighet*. Tidskriften Språkvård 2002/4
- Lindqvist, Gunilla. 1999. *Vygotskij och skolan*. Studentlitteratur
- Mc Laughlin, Barry. 1978. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold,
- Melander, Björn. 2002. *Mål i mun*. SOU 2002:27)
- Nixon, John & Rondahl, Bo. 1995. *Bilingual immersion education in Sweden. A survey. Spring 1995*. Stockholm: Skolverket
- Singer, Murray. 1990. *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sjöden, Kerstin. *Undervisning på engelska allt vanligare*. GP 1/11 2009
- SKOLFS: 2000:135, 2000-07
- Skolverket. SOU, 2004:97
- Skolverket. 2010. *Ämnesproven 2009 i grundskolans åk 9 och specialskolans åk 10*.
- Sundqvist, Pia. 2009. *Extramural English Matters*. Karlstads Universitet
- Swain, Merrill/Madden (red). 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Sylvén, Liss Kerstin. 2004. *Teaching in English or English teaching*. Göteborgs Universitet

Säljö, Roger. 2005. *Lärande i praktiken – ett socio-kulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag

Thomas, Wayne & Collier, Virginia. 1997. *School effectiveness for language minority students*. George Washington University

Vygotskij, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University

Washburn, Lisa. 1997. *English immersion in Sweden*. Stockholms Universitet

[www.Fredrik Tenfält www.gp.se](http://www.Fredrik.Tenfält.www.gp.se) 28/12 uppdaterat 1/1 2010

www.sprakradet.se/6273 (28/12 2009)

Kartläggning av språkbakgrund, ESG

Bilaga 1

Jag är född i Sverige ja nej

Jag är född i ett engelskspråkigt land ja nej

Jag är född i (annat land) _____

Jag har bott i Sverige i _____ år

Mitt modersmål är _____

Båda mina föräldrar har svenska som modersmål ja nej

En av mina föräldrar har svenska som modersmål ja nej

Båda mina föräldrar har engelska som modersmål ja nej

En av mina föräldrar har engelska som modersmål ja nej

Hemma talar vi mest _____

Båda mina föräldrar kan tala svenska ja nej

En av mina föräldrar kan tala svenska ja nej

Min mammas skolbakgrund är grundskola gymnasium universitet/högskola

Min pappas skolbakgrund är grundskola gymnasium universitet/högskola

Jag har gått hela min skoltid (förskola/grundskola) på ESG ja nej

Jag har gått i svensk grundskola ja nej

Jag har gått i grundskola i (annat land) _____ i ____ år

Jag har gått i svensk förskola ja nej

Jag har gått i förskola i (annat land) _____ i ____ år

Jag kom till Sverige i klass _____

Jag kom till ESG i klass _____

På TV ser jag helst program på svenska
engelska
annat språk

På datorn besöker jag helst sidor på svenska
engelska
annat språk
svenska

De flesta böcker jag läser är på

engelska
annat språk

Jag föredrar att lyssna till musik på

svenska
engelska
annat språk

Jag känner mig mer bekväm med engelska än
med svenska

ja nej

Jag känner mig mer bekväm med svenska än
med engelska

ja nej

Jag tycker att engelska är viktigare än svenska

ja nej

Jag tycker att svenska är viktigare än engelska

ja nej

Jag tycker att båda språken är lika viktiga

ja nej

Namn: _____ (frivilligt)

Skola: _____

Pojke Flicka

Kartläggning av språkbakgrund

Bilaga 2

Jag är född i Sverige	ja	nej
Jag är född i ett engelskspråkigt land	ja	nej
Jag är född i (annat land) _____		
Jag har bott i Sverige i _____ år		
Mitt modersmål är _____		
Båda mina föräldrar har svenska som modersmål	ja	nej
En av mina föräldrar har svenska som modersmål	ja	nej
Båda mina föräldrar har engelska som modersmål	ja	nej
En av mina föräldrar har engelska som modersmål	ja	nej
Hemma talar vi mest _____		
Båda mina föräldrar kan tala svenska	ja	nej
En av mina föräldrar kan tala svenska	ja	nej
Min mammas skolbakgrund är	grundskola gymnasium universitet/högskola	
Min pappas skolbakgrund är	grundskola gymnasium universitet/högskola	
Jag har gått hela min skoltid (förskola/grundskola)i Sverige	ja	nej
Jag har gått i grundskola i Sverige i _____ år		

Jag har gått i grundskola i (annat land) _____ i ____ år

Jag har gått i förskola i Sverige ja nej

Jag har gått i förskola i (annat land) _____ i ____ år

Jag kom till Sverige i klass _____

svenska

På TV ser jag helst program på

engelska
annat språk

svenska

På datorn besöker jag helst sidor på

engelska
annat språk

svenska

De flesta böcker jag läser är på

engelska
annat språk

svenska

Jag föredrar att lyssna till musik på

engelska
annat språk

Jag känner mig mer bekväm med engelska än
med svenska ja nej

Jag känner mig mer bekväm med svenska än
med engelska ja nej

Vilken verbform passar in?

Bilaga 3a

Stryk under rätt alternativ!

Man _____ tyska i Österrike.	talar har talat ska tala
Kalle _____ på Volvo i två år, men nu är han arbetslös.	arbeta har arbetat ska arbeta
Pia _____ bil till jobbet varje dag, för det finns ingen buss som passar.	åker har åkt åkte
Jag _____ vad du säger!	hör inte har inte hört ska inte höra
Lena _____ taxi i fem år och hon gillade det. bor	kör ska köra körde
Jag _____ i Göteborg i tio år och jag trivs bra här.	har bott ska bo

Pelle _____ alla räkningar i går.

betalade

har betalat
ska betala

Simon _____ 14 år i tisdags.

hade fyllt

fyllde
skulle fylla

I lördags _____ och tittade på

hade jag suttit

TV hela kvällen.

skulle jag sitta

satt jag

När jag _____ ytterdörren gick

skulle låsa

jag och låste.

låste

hade låst

I går gick jag till Jan för jag _____

ville hjälpa

honom med ett nytt dataprogram.

hade hjälpt

skulle hjälpa

Läraren började lektionen trots

kom

att alla elever inte _____

skulle komma

hade kommit

Komplettera tabellen!

Infinitiv	Presens	Preteritum	Supinum
		<i>var</i>	
			<i>sett</i>
<i>dra</i>			
	<i>springer</i>		
			<i>sjungit</i>
		<i>vann</i>	
	<i>fryser</i>		
<i>flyga</i>			
<i>avbryta</i>			
			<i>gråtit</i>
	<i>låter</i>		
		<i>strök</i>	
			<i>hållit</i>
	<i>slår</i>		
	<i>heter</i>		
			<i>skrikit</i>
<i>stå</i>			
		<i>satt</i>	
<i>bjuda</i>			

Skriv färdigt meningarna!

Bilaga 3c

1. I kväll _____

2. På natten _____

3. Igår _____

4. Imorse _____

1. _____

på morgnarna.

2. _____ i

eftermiddag.

3. _____

nästa gång.

Skriv orden i rätt ordning! Du behöver bara skriva den delen av meningen som är kursiverad.

Om det är kallt ute *varma måste kläder sig på ta man*

Medan Emil var i stan *telefonen ringt tre hade gånger*

Eftersom jag hade glömt ditt telefonnummer *maila jag i stället försökte dig.*

När jag har gjort läxan *sätta jag TV ska mig titta och på*

Är du sjuk *hemma det bättre skolan till än är stanna att gå att*

Eftersom bensinen är slut *tanka jag innan tänker hem åker jag*

Fast det regnade igår *vi lång tog promenad havet till en*

Sätt in rätt preposition!

Bilaga 3e

Nu måste vi förbereda oss _____ den långa resan.

Jag har ingen aning _____ vilken tid han kommer.

Det tänker jag verkligen inte finna mig _____!

De har inte setts på länge, men han vill gärna ha kontakt _____ henne.

Klara är gift _____ Per. De längtar _____ att flytta in _____ ett nytt hus.

Lisa tyckte synd _____ pojken som körde omkull _____ gatan.

Vad funderar du _____? - Om jag ska tacka ja _____ festen.

Skolan hade ordnat allt _____ honom.

Kan du ta hand _____ min hund när jag åker bort?

Plötsligt fick de syn _____ ett lysande föremål som rörde sig _____ himlen.

Jag håller med dig _____ att det hade varit bättre att åka genast.

Paul är inte så pigg _____ att stanna hemma ensam.

Vem har du fått det här paketet _____?

Har du bestämt dig _____ att åka?

Ja, och du behöver inte vara orolig _____ mig.

Jag trodde vi hade kommit överens _____ att gå på bio i kväll.

Till föräldrar med barn i årskurs 9, ESG

Engelskan får allt större inflytande på svenska ungdomars språk. På ESG märker man det i både tal- och skriftspråk. För oss lärare gäller det att hitta de områden där vi behöver lägga in extra energi för att ge eleverna en så god svenska som möjligt. Jag har nu möjlighet att i samarbete med universitetet göra en undersökning för att kartlägga hur svenskan påverkas av engelska influenser. Tanken är att välja ut tre elevgrupper, en från ESG och två stycken från kommunala skolor i Göteborg. Eleverna får fylla i en enkät, göra ett par korta prov på grammatiska moment samt skriva en fri text på ca en A4-sida. Resultaten kommer sedan att jämföras.

En liknande undersökning, men i större skala, kommer att genomföras på gymnasienivå på initiativ av några forskare vid Göteborgs universitet.

Eftersom eleverna i de flesta fall är under 15 år behövs målsmans medgivande för deltagande. Självklart är deltagandet i undersökningen frivilligt. Eleverna kommer att vara helt anonyma och skolan kommer inte att kodalas. Om det finns några uppgifter i texten som skulle kunna göra att någon elev kan identifieras, kommer jag att ändra dessa innan resultatet publiceras. Jag följer med andra ord alla de regler som finns för den här sortens forskning.

Med vänlig hälsning

Anita Almgren

Lärare i svenska

Sätt ett kryss i lämplig ruta nedan och skriv din namnteckning.

Ja, jag samtycker till att min dotters/sons text används i ovan beskrivna projekt.

Nej, jag vill inte att min dotters/sons text används i ovan beskrivna projekt.

Namnteckning:

Namnförtydligande (text):

Till föräldrar med barn i årskurs 9 _____-skolan

Engelskan får allt större inflytande på svenska ungdomars språk. På ESG (The English School Gothenburg), där jag arbetar och där undervisningen till större delen sker på engelska, märker man det i både tal- och skriftspråk. För lärarna gäller det att hitta de områden där vi behöver lägga in extra energi för att ge eleverna en så god svenska som möjligt. Jag har nu möjlighet att i samarbete med universitetet göra en undersökning för att kartlägga hur svenskan påverkas av engelska influenser. Tanken är att välja ut tre elevgrupper, en från ESG och två stycken från kommunala skolor i Göteborg. Eleverna får fylla i en enkät, göra ett par korta prov på grammatiska moment samt skriva en fri text på ca en A4-sida. Resultaten kommer sedan att jämföras.

En liknande undersökning, men i större skala, kommer att genomföras på gymnasienivå på initiativ av några forskare vid Göteborgs universitet.

Eftersom eleverna i de flesta fall är under 15 år behövs målsmans medgivande för deltagande. Självklart är deltagandet i undersökningen frivilligt. Eleverna kommer att vara helt anonyma och skolan kommer inte att koda. Om det finns några uppgifter i texten som skulle kunna göra att någon elev kan identifieras, kommer jag att ändra dessa innan resultatet publiceras. Jag följer med andra ord alla de regler som finns för den här sortens forskning.

Med vänlig hälsning

Anita Almgren

Lärare i svenska

Sätt ett kryss i lämplig ruta nedan och skriv din namnteckning.

- Ja, jag samtycker till att min dotters/sons text används i ovan beskrivna projekt.
- Nej, jag vill inte att min dotters/sons text används i ovan beskrivna projekt.

Namnteckning:

Namnförtydligande (text):
