



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Annika Westerholm och Gun Oker-Blom (red.)

SPRÅK I RÖRELSE

– skolspråk,
flerspråkighet
och lärande

Guider och handböcker 2016:4

SPRÅK I RÖRELSE - skolspråk, flerspråkighet och lärande



© Utbildningsstyrelsen och författarna

Guider och handböcker 2016:4

ISBN 978-952-13-6326-9 (hft.)

ISBN 978-952-13-6327-6 (pdf)

ISSN-L 1798-906X

ISSN 1798-906X (tryckt)

ISSN 1798-9078 (online)

Layout & ombrytning: Anna Blom

Foton: bildbyrån Gorilla

www.oph.fi/publikationer

Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Helsingfors

SPRÅK I RÖRELSE – skolspråk, flerspråkighet och lärande

Bokens författare	4
Inledning	7
1. Elevernans språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna	12
Sonja Hyvönen och Annika Westerholm	
Skolans undervisningsspråk i ett nationalspråksperspektiv	36
Gun Oker-Blom och Minna Harmanen	
Skola, samhälle och identitet i Svenskfinland	46
Kjell Herberts	
2. Språkutveckling och multilitteracitet	64
Gun Oker-Blom	
Modersmålsinriktad finskundervisning – ett dynamiskt verktyg för språkutveckling	82
Yvonne Nummela	
Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande	102
Anna Slotte och Liselott Forsman	
Plurilingual education in the classroom	126
Frank Heyworth	
3. Klasstandem som modell för språkundervisning	146
Katri Hansell och Michaela Pörn	
Levande tvåspråkighet. Bildningens tvåspråkighetsprogram 2015–2017	166
Grankulla stad	

Bokens författare

FORSMAN, LISELOTT

Liselott Forsman är professor i de främmande språkens didaktik inklusive flerspråkighet vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi i Vasa. Hon är också docent i språkidaktik med inriktning mot interkulturell pedagogik vid samma fakultet. Framst forskar hon i flerspråkiga barns och ungdomars lärande och identitetsutveckling. Ett annat av hennes intresseområden är lärarens professionsutveckling genom aktionsforskningsinriktat arbete, gärna inom områdena interkulturell pedagogik och språkstödjande ämnesundervisning i finlandssvenska skolmiljöer.

HANSELL, KATRI

FD Katri Hansell är projektledare för Flerspråkighetsinstitutet vid Vasa universitet. Hansell fungerar som koordinator för projektet Klasstandem. Hon är specialiserad på svenska som andraspråk, andraspråkstillägnande och tandempedagogik.

HARMANEN, MINNA

FM Minna Harmanen är undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen och ansvarig för frågor som gäller läroämnet modersmål och litteratur, särskilt lärokursen finska och litteratur. Hon ansvarar också för ärenden som gäller ordkonst och teaterkonst inom den grundläggande konstundervisningen. Harmanen är censor för provet i modersmålet i studentexamen och medlem i studentexamensnämnden samt vice ordförande för sektionen för modersmålet. Hon har tidigare varit lektor i modersmålet och litteratur vid Helsingin yhteislyseo och ordförande för Äidinkielen opettajain liitto (de finska modersmållärarnas förbund).

HERBERTS, KJELL

Pol.lic. Kjell Herberts är forskare vid Institutet för samhällsforskning vid Åbo Akademi i Vasa. Han har ansvarat för en mängd opinionsundersökningar bland finlandssvenskar, av främst språksociologisk karaktär. Herberts är en ofta anlitad föreläsare och talare i ämnen som berör det finlandssvenska samhället.

HEYWORTH, FRANK

Frank Heyworth har de senaste tolv åren varit verksam som Programme consultant inom ECML (Europarådets språkcentrum European Centre for Modern Languages). Heyworths publikationer omfattar bland andra A Guide to Project Management och the Set up and Organisation of Innovation in Language Education. Heyworth har publicerat mycket om tillämpningen av den europeiska referensramen (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) och om kvalitativ språkundervisning ur många olika synvinklar och han är en ofta anlitad föreläsare vid sakkunnigkonferenser.

HYVÖNEN, SONJA OCH WESTERHOLM, ANNIKA

Sonja Hyvönen och Annika Westerholm arbetar på Utbildningsstyrelsens verksamhetsenhet för svenskspråkig utbildning och småbarnspedagogik. Hyvönen och Westerholm har under en lång tid arbetat med utbildningsfrågor i Svenskfinland, bland annat med flerspråkighet och språkets betydelse inom den svenskspråkiga utbildningen.

NUMMELA, YVONNE

FD Yvonne Nummela är t.f. undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen och ansvarar för frågor som gäller finska som andra inhemska språk och främmande språk. Nummela är medlem i språkutskottet vid Studentexamensnämnden, censor i finska och ordförande för sektionen för finska. Hon har tidigare varit lektor i finska vid Centret för språk och kommunikation vid Åbo Akademi där hon undervisat finska både som andra inhemska och främmande språk.

OKER-BLOM, GUN

Gun Oker-Blom är direktör för verksamhetsenheten för svenskspråkig utbildning och småbarnspedagogik vid Utbildningsstyrelsen i Finland. Gun Oker-Blom har tidigare arbetat bland annat som undervisningsråd med ansvar för modersmål, litteratur, kultur, mediekunskap och historia och som direktör för Kulturkontakt Nord, under Nordiska ministerrådet.

PÖRN, MICHAELA

FD Michaela Pörn är professor i finska språkets didaktik vid Åbo Akademi. Pörn fungerar som projektledare för projektet Klasstandem. Hon är specialiserad på språkundervisning, aktionsforskning, undervisningen i finska som det andra inhemska språket och tandempedagogik.

SLOTTE, ANNA

Anna Slotte är universitetslektor i pedagogik vid Helsingfors universitet, där hon ansvarar för modersmålets didaktik inom den svenskspråkiga klasslärarutbildningen. Hon är också docent vid Åbo Akademi. Hennes forskning berör barns och ungas språkvardag och lärande i flerspråkiga sammanhang, både i och utanför skolan. Språkinriktad undervisning i alla ämnen är ett stort intresse och hon är en ofta anlitad föreläsare på området. Anna Slotte har deltagit i läroplansarbete på nationell nivå och är en aktiv forskare särskilt i nordiska nätverkssammanhang.

Inledning

I januari 2001 utgav Utbildningsstyrelsen en skrift som beskrev den språkliga mångfalden i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Bakgrunden till skriften och den enkätundersökning som den byggde på var att andelen elever med tvåspråkig bakgrund i de svenska skolorna hade ökat betydligt under 1980- och 1990-talet. Detta krävde utvecklingsinsatser och stöd till skolorna, och det var angeläget att ta reda på den faktiska situationen. År 2013 genomförde Utbildningsstyrelsen en ny motsvarande undersökning av elevernas språkbakgrund. Målet var återigen att få en heltäckande bild av de hemspråk som finns representerade i de svenska klassrummen i årskurs 1–6. Det visade sig att de svensk-finskt och finsk-svenskt tvåspråkiga elevernas andel har ökat ytterligare och även att det finns ett stort antal nya språk bland hemspråken i de svenska skolorna. Resultatet av undersökningen har funnits tillgänglig i form av analyserande diagram på Utbildningsstyrelsens webbplats sedan våren 2014. Enkätundersökningen från 2013 bildar, tillsammans med de nya läroplansgrunderna, LP 2014, utgångspunkten för föreliggande antologi.

Syftet med denna bok är att belysa de pedagogiska möjligheter och utmaningar som den språkliga mångfalden innebär och samtidigt resonera kring de språkliga utmaningarna i skolan i dag, både historiskt och i ett framtidsperspektiv. Den svenskspråkiga skolan i Finland har några specifika och centrala utmaningar: att stödja eleverna i att utveckla ett starkt språk för lärandet och samtidigt stödja den stora andelen två- och flerspråkiga elevers språkliga identitet samt att bidra med en effektiv och behovsanpassad undervisning i finska språket, både för enspråkigt svenska, svensk-finskt tvåspråkiga elever och övriga flerspråkiga elever. Publikationen

utges även som ett stödmaterial för att utveckla språklig medvetenhet, multilitteracitet och språkpedagogiska arbetsätt i alla läroämnen, i de nya läroplansgrundernas anda.

Under de senaste 15 åren har intresset för flerspråkiga elevers lärande ökat betydligt i Finland, i hög grad beroende på det ökande antalet invandrare med varierande språklig bakgrund. I huvudsak har de nya finländarna integrerats på finska, men undersökningen från 2013 visar att det i de svenskspråkiga skolorna i Finland finns elever med minst 52 olika hem-språk. Även de svensk-finskt tvåspråkiga elevernas andel av eleverna har ökat betydligt under de senaste 15 åren och utgör nu ca 40 % av det totala elevantalet. Enkätundersökningen visar också tydligt – liksom för 15 år sedan – en stor regional variation i Svenskfinland, vad gäller språkbakgrund och flerspråkighet.

Inom den svenskspråkiga utbildningssektorn i Finland har man under de senaste 10–15 åren, inom olika nationella och lokala eller regionala projekt, systematiskt arbetat med att utveckla språkpedagogiska arbetsätt. De svenska klassrummen i Finland har som känt redan länge varit språkligt heterogena och behovet av att utveckla en speciell modersmålsinriktad lärokurs i finska, blev tydligt redan i slutet av 1970-talet. Inom bland annat projekten Språkrum och Skolspråk, har språkpedagogiska arbetsätt utvecklats och spritts och man har på så sätt kunnat bidra till att de nya läroplansgrunderna LP 2014 tydligt betonar vikten av språkmedvetna arbetsätt i alla ämnen. Till exempel projektet Språkrum, 2001–2007, med fokus på elever i förskolan och årskurs 1–6, handlade om att stödja alla elevers språkliga och kognitiva utveckling, oberoende av språkbakgrund. Inom projektet utvecklade man språkpedagogiska modeller för eleverna som EN enhetlig grupp, inte separat för enspråkiga, tvåspråkiga och flerspråkiga elever. Detta synsätt har blivit vanligt i våra nordiska grannländer. Eleverna delas oftast inte in i ”nordbor” och ”invandrare”, även om en brokig språklig mångfald snarare är regel än undantag i dagens nordiska klassrum. Det innebär till exempel

att man inte längre har särskilda elevgrupper som läser enbart svenska eller norska som andraspråk, utan alla elever läser samma kurs och läraren differentierar undervisningen på olika sätt.

Det centrala i detta pedagogiska grepp och det som även denna skrift vill föra fram och ge stöd för är att man inom alla läroämnena ska satsa på språkpedagogiska arbetssätt. På så sätt stöds samtliga elevers språkutveckling och lärande och alla elever får samma möjligheter att utveckla sitt tänkande, sitt lärande och sin kreativitet.

Bokens uppläggning

Boken är indelad i tre avsnitt. Det första avsnittet innehåller analyser av och tankar kring samhälle och språk, Svenskfinland, nationalspråken och skolans språkliga landskap.

SONJA HYVÖNEN OCH ANNIKA WESTERHOLM presenterar i artikeln ”*Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna*” resultaten från Utbildningsstyrelsens enkätundersökning kring elevernas språkliga bakgrund i årskurserna 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Artikeln ger en överblick över enkätresultaten och en heltäckande bild av situationen idag. Skolornas språkmiljö har de senaste åren förändrats mycket i så gott som hela Svenskfinland.

Artikeln ”*Skolans undervisningsspråk i ett nationalspråkperspektiv*” är skriven av GUN OKER-BLOM OCH MINNA HARMANEN och belyser Finlands två nationalspråk, både historiskt och i ett nutidsperspektiv. Artikeln ger en bild av den språkliga och samhällsliga utveckling som lett till den nuvarande situationen. Med hjälp av en historisk genomgång av språkens utveckling till skrift- och förvaltningspråk, lyfter Oker-Blom och

Harmanen fram nationalspråksstrategins uppdrag att garantera individens grundläggande språkliga rättigheter.

I sin artikel *”Skola, samhälle och identitet i Svenskfinland”* reflekterar **KJELL HERBERTS** kring det svenska språkets status i Finland. Herberts beskriver de utmaningar och möjligheter som Svenskfinland står inför genom att lyfta fram Svenskfinlands mångsidiga kultur. För att undvika en framtid som präglas av polarisering och marginalisering, bör pragmatiska lösningar för olika språkgrupper i Svenskfinland sträva till flerspråkighet och diversifiering.

I bokens *andra avsnitt* ingår texter om språkpedagogik, språklig mångfald och språkinriktat arbete i skolan.

GUN OKER-BLOMS text *”Språkutveckling och multilitteracitet”* handlar om svenska språket som undervisningsspråk och läroämne. Artikeln har sin utgångspunkt i de nya läroplansgrunderna och de samhällsförändringar som starkt påverkar skolspråket. Den analyserar och klargör begrepp som språklig medvetenhet, multilitteracitet och språkmedvetet och språkinriktat arbete inom olika läroämnena.

YVONNE NUMMELAS artikel *”Modersmålsinriktad finskundervisning – ett dynamiskt verktyg för språkutveckling”* beskriver och belyser de utmaningar som de regionalt olika språkmiljöerna i Svenskfinland utgör för finskundervisningen. Nummelas fokus ligger i första hand på den modersmålsinriktade finskundervisningen som påverkas av de utmaningar som regionalt olika behov av undervisning innebär.

I artikeln *”Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande”* argumenterar **ANNA SLOTTÉ OCH LISELOTT FORSMAN** för att en språkinriktad undervisning och en undervisning där flerspråkighet ses som en resurs, inte är oförenliga perspektiv på undervisningen. Tvärtom menar Slotte och Forsman att elevernas språkliga medvetenhet ökar då de blir

vana att se och tala om språket inom de olika läroämnena samt då de upplever att deras språkliga bakgrund bekräftas. Slotte och Forsman konkretiserar sin argumentation med hjälp av konkreta klassrumsexempel.

FRANK HEYWORTH bidrar i sin artikel ”*Plurilingual education in the classroom*” med en introduktion till flerspråkig undervisning. Heyworth beskriver den ledande idén i European Centre for Modern Languages (ECML) bakom flerspråkiga program dvs. att värna om Europas lingvistiska mångfald. I och med de omvälvande samhällsliga förändringar som bland annat migrationskrisen utsätter Europa för, berör ett bejakande av lingvistisk mångfald inte endast den europeiska identiteten, utan även social sammanhållning. Heyworth ger också konkreta exempel på hur flerspråkig undervisning kan förverkligas i klassrummet.

I bokens *tredje avsnitt* ingår två konkreta exempel på hur man på skol- och kommunalnivå kan närma sig frågor kring språk och utbildning.

Den första artikeln, skriven av **KATRI HANSELL OCH MICHAELA PÖRN** redogör för *projektet Klasstandem som modell för språkundervisning*. I den presenteras en konkret modell som visar hur elever i svenska skolor kan samarbeta med elever i finska skolor för att tillsammans lära varandra det andra inhemska språket, svenska eller finska. I artikeln diskuteras också hur klasstandem som modell för språkundervisningen kan användas för att nå målen i grunderna för läroplanen.

Det andra exemplet är en beskrivning av **GRANKULLA STADS språkstrategi för bildningen: Levande tvåspråkighet. Bildningens tvåspråkighetsprogram 2015–2017**. Målet för stadens tvåspråkighetsprogram är att garantera att båda nationalspråken är närvarande i Grankulla när det gäller alla de kommunala tjänsterna, planeringen av framtida tjänster och vid strukturreformer. Därtill finns i Grankulla ett tvåspråkighetsprogram för bildningen som för bildningens del preciserar de mål som ställs för tvåspråkigheten.

ELEVERNAS
SPRÅKBAKGRUND
i årskurs 1–6 i de
svenskspråkiga skolorna

Sonja Hyvönen och Annika Westerholm

Bakgrund

Flerspråkighet är snarare norm än undantag i dagens värld. Allt fler barn växer upp med två eller flera språk i hemmet och möter kanske ytterligare ett i skolan. Språkets betydelse för lärprocesserna uppmärksammas i allt högre grad både i Norden och globalt, i takt med den allt mer mångfacetterade kulturella verklighet vi lever i. Allt fler elever som inleder sin skolgång har varierande språklig bakgrund. Också de finlandssvenska skolorna har redan under en längre tid haft en ökande andel två- eller flerspråkiga elever i sina klassrum.

De aktuella nya läroplansgrunderna – LP 2016 – betonar i hög grad skolans ansvar då det gäller språklig medvetenhet och att ta till vara den språkliga och kulturella mångfald som blir allt vanligare i våra skolor. Alla elever ska bli medvetna om de språk, kulturer och värderingar som i dagens Europa lever i växelverkan med varandra. Flerspråkighet och språkets centrala betydelse för lärandet nämns speciellt i läroplansgrunderna och där betonas även betydelsen av att stödja flerspråkiga elevers alla språk. Ju bättre lärarna och skolutvecklarna känner till elevernas faktiska språkregister, desto bättre är förutsättningarna att bemöta de flerspråkiga eleverna.

Det har redan länge funnits ett stort behov av uppdatering då det gäller den faktiska kunskapen om den språkliga verklighet som är reell för eleverna i de svenskspråkiga skolorna i Finland – och även i landet över lag. Och därför har Utbildningsstyrelsen genomfört en enkätundersökning som gäller elevernas språkliga bakgrund i de svenskspråkiga skolorna i landet. Denna artikel innehåller de mest centrala resultaten av enkätundersökningen. Uppgifterna om hemspråk är inte möjliga att få med hjälp av någon annan, regelbundet återkommande, insamling, eftersom t.ex. Statistikcentralens register endast upptar *ett* av elevernas (eventuella) flera modersmål. Det officiella modersmålet stämmer inte alltid överens med elevernas faktiska språkanvändning i hemmet. Det registrerade språket är framförallt ett administrativt redskap och berättar ingenting om den enskilda individens språkidentitet eller om de faktiska språkkunskaperna.

Den förfrågan som Utbildningsstyrelsen skickade ut år 2013 gällde hela Svenskfinland och målet var att få en heltäckande bild av situationen i skolorna idag, dvs. en helhetsbild av den språkliga bakgrunden för samtliga elever i årskurserna 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Det här är viktigt för att få en konkret bas för det nationella utvecklings- och utvärderingsarbetet, men också för att på bästa sätt kunna stödja skolorna. Även för den enskilda läraren, skolan och kommunen är uppgifter om elevernas språkliga bakgrund en viktig utgångspunkt, då man planerar undervisningen och det lokala utvecklingsarbetet.

Uppgifterna samlades in genom en webbenkät, som rektorerna fyllde i hösten 2013. Svarsprocenten var hög och materialet baserar sig på uppgifter om språkbakgrunden för 89 procent av det totala antalet elever i de svenskspråkiga skolorna i årskurserna 1–6 i alla regioner. Ungefär hälften av de elever som omfattas av enkätsvaren gick i en skola i Nyland och 36 procent av eleverna gick i en skola i Österbotten. Åland ingick inte

i kartläggningen. Av de totalt 212 svenskspråkiga skolorna med årskurserna 1–6 svarade 182 skolor på enkäten. Svartsprocenten varierade mellan de olika regionerna och kommunerna och resultatet kan därför ses som riktgivande. Utbildningsstyrelsen gjorde en motsvarande utredning kring elevernas språkbakgrund år 1998.

Definitioner

Enkätens resultat baserar sig på de svar som skolans rektor gav. I många fall diskuterade rektorn med klasslärarna i skolan för att få en bild av elevernas språkliga bakgrund. Elevernas hemspråk är inte alltid självklara och därför uppmanades rektorn och klasslärarna att vid behov diskutera med de enskilda eleverna innan enkäten fylldes i. I enkäten fyllde skolans rektor/lärare i elevernas språkbakgrund enligt kategorierna *svenskspråkiga elever*, *finskspråkiga elever* och *tvåspråkiga elever*.

- Svenska – elever som kommer från ett svenskspråkigt hem, där familjemedlemmarna är svenskspråkiga och talar svenska med barnen.
- Finska – elever som kommer från ett finskspråkigt hem, där familjemedlemmarna är finskspråkiga och talar finska med barnen.
- Tvåspråkiga svenska-finska – elever som kommer från ett tvåspråkigt hem, där familjemedlemmarna talar både svenska och finska med barnen.

Dessutom registrerades språkbakgrunden för de elever som är *flerspråkiga* och som har en *annan* språkbakgrund än svenska och/eller finska enligt följande kategorier:

Elever vars hemspråk

- är svenska kombinerat med något eller några andra språk.
- är finska kombinerat med något eller några andra språk.
- är svenska och finska kombinerat med något eller några andra språk.
- endast är något annat eller några andra språk än svenska och/eller finska.

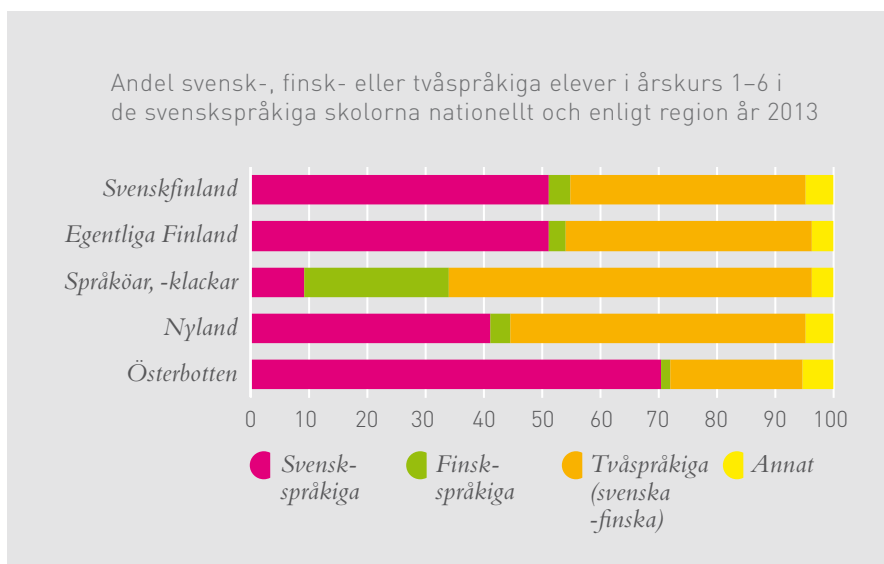
Också i Finland finns det numera en ganska stor grupp elever som har ett annat eller flera andra språk än svenska eller finska som hemspråk (kombinerat eller inte kombinerat med nationalspråken). I enkäten hade rektorn/läraren möjlighet att antingen välja av de exempel på språk som uttryckligen gavs i enkäten eller att som öppna svar ange vilka språk som fanns representerade i den egna skolan.

Hur ser språkbakgrunden ut hos eleverna i den svenskspråkiga skolan i Finland?

Ett typiskt drag för skolorna i Svenskfinland är de stora regionala variationerna till exempel gällande elevernas språkbakgrund. Även om elevernas språkbakgrund till en stor del avspeglar den språkmiljö där eleverna bor, kan också variationen inom regionen och mellan de olika skolorna

vara stor. Andelen tvåspråkiga elever är störst i Nyland (51 procent) och på språköarna och språklackarna (62 procent). De helt finskspråkiga elevernas andel är naturligt nog störst på språköarna och språklackarna (25 procent). Med språköar avses de större svenskspråkiga skolorna och med språklackar de mindre svenskspråkiga skolorna i enspråkigt finska kommuner. Österbotten har den största andelen elever med en svensk-språkig språkbakgrund – 70 procent av eleverna kommer från ett svensk-språkigt hem.

Andelen elever med en annan språkbakgrund än svenska och/eller finska har ökat i de svenskspråkiga skolorna och det är vanligare i Nyland och Österbotten än i de andra regionerna. I Nyland är gruppen elever som talar svenska kombinerat med ett annat språk störst, medan Österbotten har den största gruppen elever som endast talar andra språk än svenska och finska hemma.



FIGUR 1

Resultat i Svenskfinland

Resultaten av utredningen visar att hälften (51 procent) av eleverna i den svenskspråkiga skolan kommer från svenskspråkiga hem och 40 procent kommer från tvåspråkiga hem. Knappt 4 procent av eleverna kommer från finskspråkiga hem och andelen elever med en annan språkbakgrund är 5 procent. Regionerna och skolorna i Svenskfinland präglas av en stor variation i fråga om elevernas språkbakgrund.



FIGUR 2

Regionala resultat

ÖSTERBOTTEN

Österbotten är den region där andelen elever med en svenskspråkig språkbakgrund är störst – 70 procent av eleverna kommer från ett svenskspråkigt hem. Från ett tvåspråkigt hem kommer 23 procent av

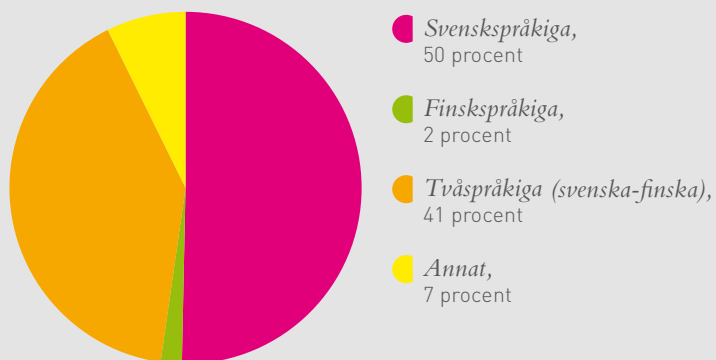
eleverna och från ett finskspråkigt hem endast 2 procent. Andelen elever från finskspråkiga hem är en aning större i de andra regionerna. Andelen elever med en annan språkbakgrund utgör 5 procent.



FIGUR 3

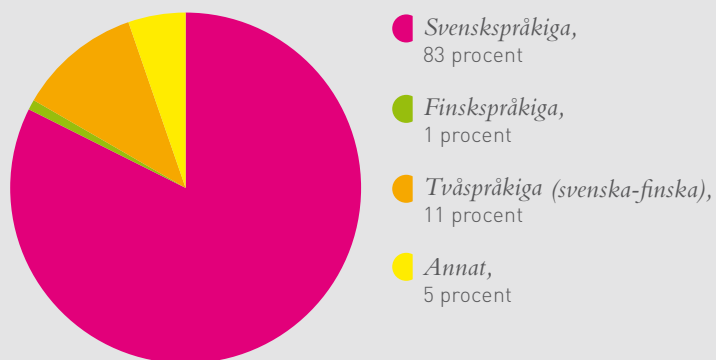
Vid en indelning i urbana kommuner och landsbygdskommuner kan man se en stor variation i elevernas språkbakgrund i Österbotten. Andelen elever från svenskspråkiga hem är till och med 83 procent i landsbygdskommunerna, medan motsvarande andel är 50 procent i de urbana kommunerna. På motsvarande sätt finns det en märkbar skillnad då det gäller andelen tvåspråkiga elever. I de urbana kommunerna kommer ca 40 procent av eleverna från tvåspråkiga hem, medan andelen är ca 10 procent i landsbygdskommunerna. Indelningen i urbana kommuner och landsbygdskommuner följer Statistikcentralens indelning år 2013 (Kommuner och kommunbaserade indelningar). De urbana kommunerna i undersökningen är enligt den här indelningen 4 till antalet, medan landsbygdskommunerna är 9 till antalet.

Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i de urbana kommunerna i Österbotten år 2013



FIGUR 4

Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i landsbygdskommunerna i Österbotten år 2013



FIGUR 5

EGENTLIGA FINLAND

Egentliga Finland består av kommunerna Kimitoön, Pargas och Åbo. I Egentliga Finland kommer omkring hälften av eleverna från svenskspråkiga hem (51 procent) och drygt 40 procent av eleverna kommer från tvåspråkiga hem. Andelen elever från finskspråkiga hem är 3 procent och elever med en annan språkbakgrund utgör 4 procent.

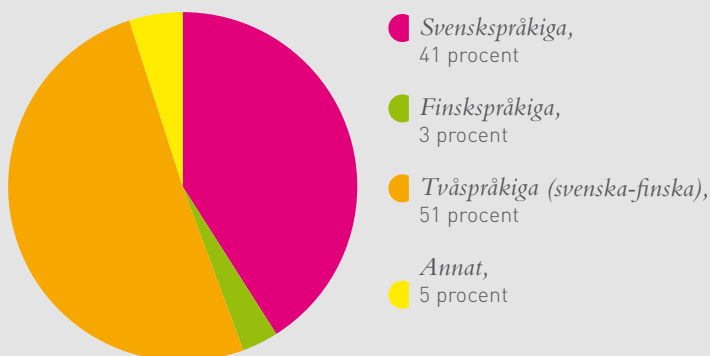


FIGUR 6

NYLAND

I Nyland kommer omkring hälften av eleverna från tvåspråkiga hem (51 procent) och ca 40 procent kommer från svenskspråkiga hem. Andelen elever från finskspråkiga hem är 3 procent och andelen elever med en annan språkbakgrund är 5 procent.

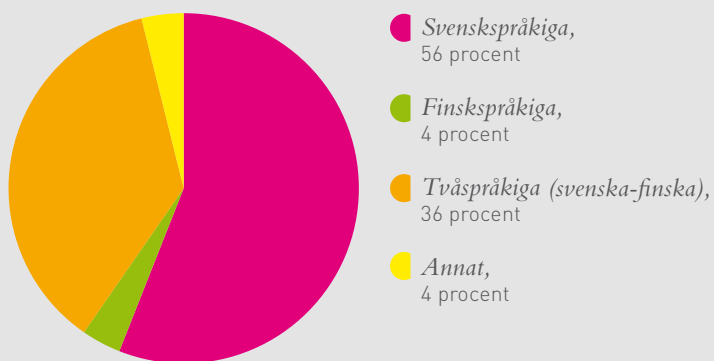
Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Nyland år 2013



FIGUR 7

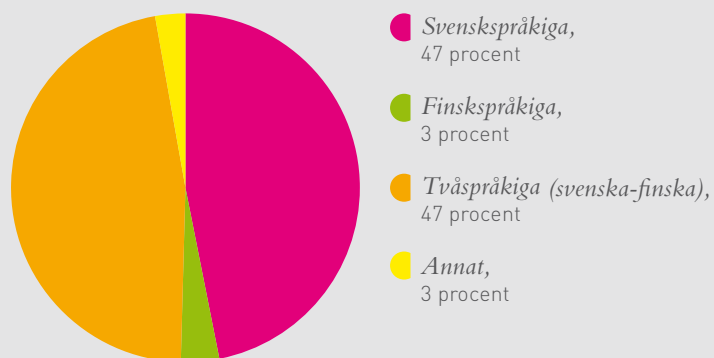
Märkbara skillnader finns också inom Nyland. Västra Nyland (t.ex. Raseborg, Ingå, Sjundeå, Hangö, Kyrkslätt) har den största andelen elever från svenskspråkiga hem (56 procent). Samtidigt har Västra Nyland den minsta andelen elever från tvåspråkiga hem (36 procent), då man jämför med Östra Nyland (47 procent) eller framför allt med huvudstadsregionen (61 procent). I Östra Nyland (t.ex. Borgå, Lovisa, Sibbo) är andelen elever som kommer från tvåspråkiga hem och svenskspråkiga hem ungefär lika stor.

Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Västra Nyland år 2013



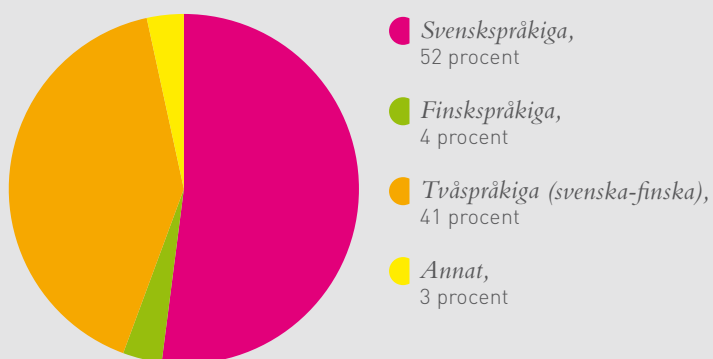
FIGUR 8

Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Östra Nyland år 2013



FIGUR 9

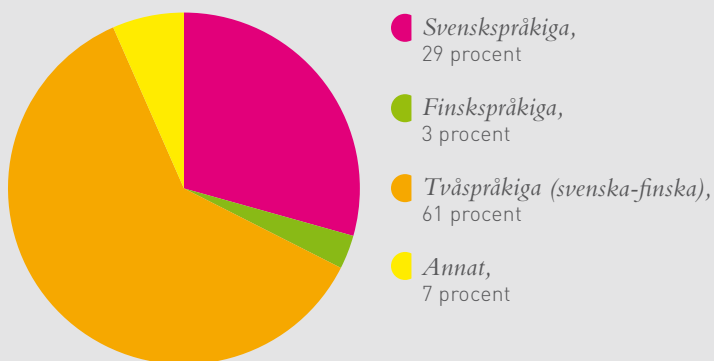
Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Västra och Östra Nyland år 2013



FIGUR 10

I *huvudstadsregionen* (Helsingfors, Esbo, Grankulla och Vanda) kommer majoriteten av eleverna från tvåspråkiga hem (61 procent). Huvudstadsregionen är den region inom Svenskfinland som, vid sidan av språköarna och språklackarna, har den största andelen tvåspråkiga elever. I huvudstadsregionen kommer 29 procent av eleverna från svenskspråkiga hem och 3 procent från finskspråkiga hem. Utmärkande för huvudstadsregionen är att till och med 7 procent av eleverna talar andra språk än svenska och finska hemma.

Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen år 2013



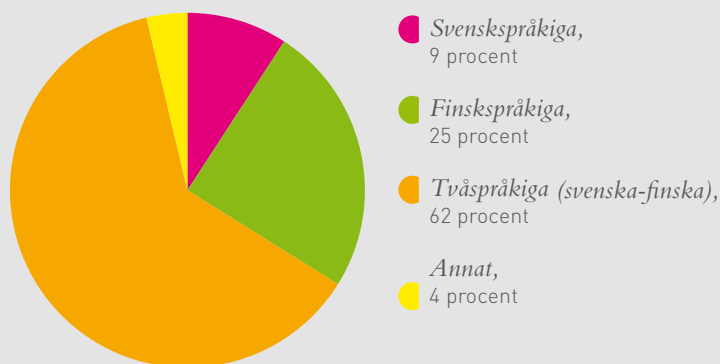
FIGUR 11

SPRÅKÖAR OCH SPRÅKKLACKAR

Med *språköar* avses de fyra stora svenskspråkiga skolorna som finns på helt finskspråkiga orter (Tammerfors, Kotka, Björneborg och Uleåborg). Med *språkklackar* avses mindre svenskspråkiga skolor i enspråkigt finska kommuner (Hyvinge, Jyväskylä, St. Karins, Kervo, Kouvola, Lahtis, Nurmijärvi, Salo, Tavastehus, Tusby, Varkaus och Vichtis). I utredningen ingår svaren för 12 av de totalt 16 skolorna på språköarna och språkklackarna (dvs. 75 procent).

Specifikt för de här skolorna är att de har den klart största andelen elever från finskspråkiga hem (25 procent) jämfört med de övriga regionerna. Andelen elever från tvåspråkiga hem är ändå störst och uppgår till 62 procent. Endast en liten del av eleverna, jämfört med situationen i de andra regionerna, kommer från svenskspråkiga hem (9 procent). Andelen elever med en annan språkbakgrund är 4 procent. Även om skolorna till sin karaktär är liknande, finns det en stor variation mellan de enskilda skolorna på språköarna och språklackarna. Ett exempel på det här är att andelen elever från finskspråkiga hem varierar mellan 20 och 60 procent i de svenskspråkiga skolorna på språköarna.

Andel svensk-, finsk- eller tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna på språköarna och språklackarna år 2013



FIGUR 12

Allt fler elever med annan språkbakgrund

Av resultaten framgår också hur stor andel av eleverna som talar andra språk än svenska och finska i hemmen. Dessa bildar i kartläggningen en gemensam helhet (som i diagrammen har benämnts som ”Annat”). I denna helhet ingår elever vars hemspråk är

- svenska och/eller finska kombinerat med något eller några andra språk.
- något annat eller några andra språk än svenska och/eller finska.

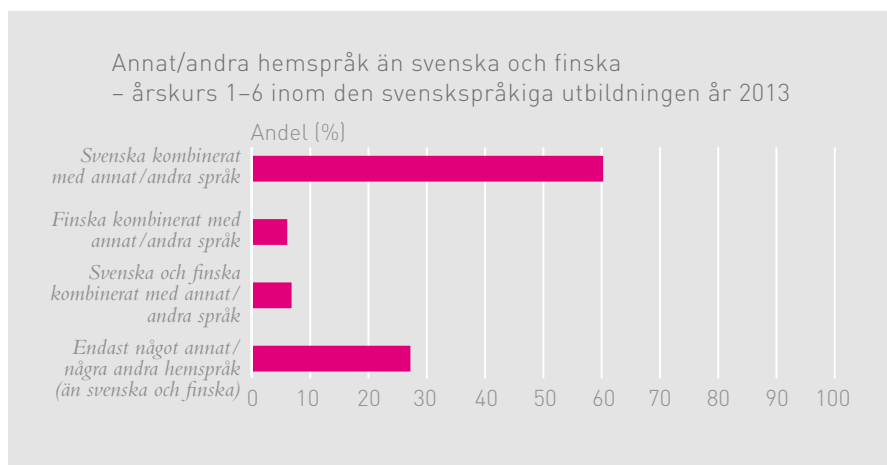
Då man ser på resultaten för den svenskspråkiga skolan som helhet talar ca 5 procent av eleverna andra språk än svenska eller finska hemma. Denna grupp har ökat märkbart då man jämför med situationen år 1998 och är numera större än gruppen elever som kommer från helt finskspråkiga hem (4 procent).

Största delen av eleverna inom kategorin ”Annat” finns i Nyland (51 procent), men en stor del finns även i Österbotten (39 procent). Den vanligaste kombinationen inom kategorin ”Annat” består av elever som talar svenska kombinerat med något annat eller några andra hemspråk – majoriteten av de här eleverna finns i Nyland (58 procent) och i Österbotten finns drygt 30 procent.

Den näst största gruppen inom kategorin ”Annat” består av elever som endast talar något/några andra språk än svenska eller finska i hemmet. Största delen av eleverna i den här gruppen finns i Österbotten (80 procent), medan en betydligt mindre andel av eleverna har en språkbakgrund

med endast främmande språk i Nyland (16 procent). Arbetskraftsinvandringen och integrationen av invandrare på svenska i den svenskspråkiga utbildningen är specifikt för Österbotten. Detta förklarar den stora gruppen elever i Österbotten som talar endast andra språk än svenska och/eller finska i hemmet. I utredningen nämndes totalt drygt 50 olika språk.

I diagrammet nedan framgår hur eleverna inom kategorin “Annat” (100 %) fördelar sig enligt underkategori.

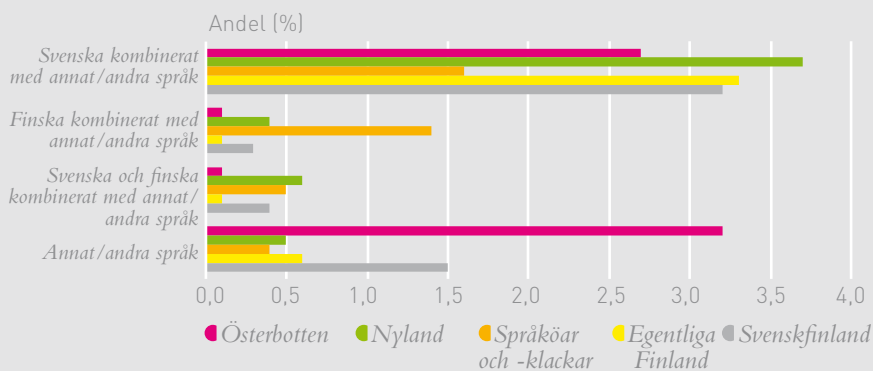


FIGUR 13

Elever med hemspråket svenska i kombination med annat/andra språk är en betydande grupp i alla regioner, medan finska i kombination med annat/andra språk är betydligt vanligare på språköarna och på språkklackarna än i de andra regionerna.

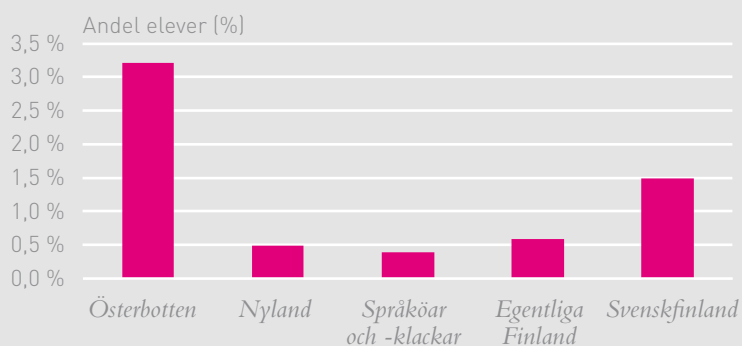
I de följande två diagrammen framgår hur stor andel av alla elever (100 %) som finns inom varje underkategori och enligt region.

Andel elever vars hemspråk är annat eller andra än svenska, finska och svenska/finska enligt region – svenskspråkiga skolor årskurs 1–6 år 2013



FIGUR 14

Andel elever vars hemspråk är annat eller andra än svenska, finska och svenska/finska enligt region – svenskspråkiga skolor årskurs 1–6 år 2013



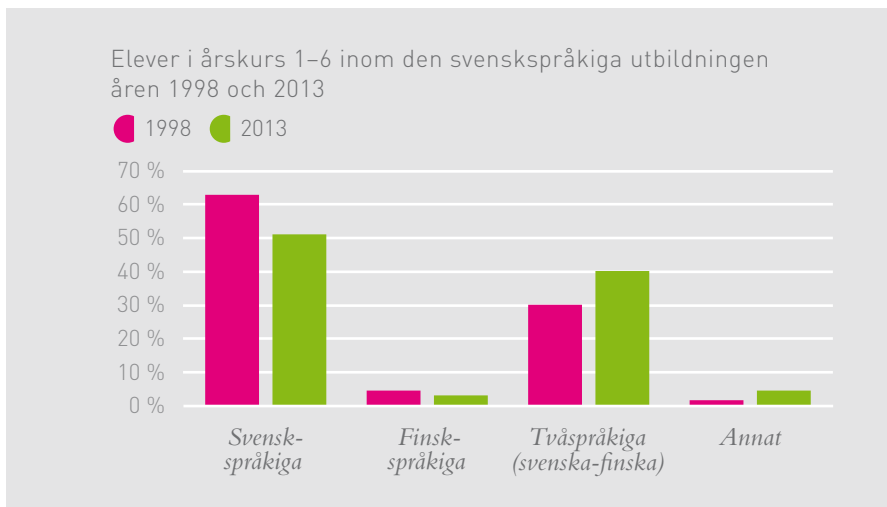
FIGUR 15

Hur har språkbakgrunden i skolorna förändrats?

Utbildningsstyrelsen gjorde en motsvarande utredning kring elevernas språkbakgrund första gången år 1998, *Språklig mångfald i skolan* (Oker-Blom, Geber och Backman, 2001). De två utredningarna från 1998 och 2013 skiljer sig till en del från varandra. I utredningen 1998 fokuserade man på elevernas muntliga färdigheter och språkbakgrunden (inkl. användningen av dialekter). I utredningen år 2013 ligger fokus på enbart språkbakgrunden, samtidigt som det i den utredningen tydligare har synliggjorts vilka andra språk än svenska och finska som förekommer i hemmen (endast eller i kombination med svenska och/eller finska). Även om undersökningarna inte direkt motsvarar varandra har vi delvis jämfört de två undersökningarna med varandra för att få en trend på lång sikt när det gäller språkbakgrunden.

Då man jämför med resultaten från kartläggningen som Utbildningsstyrelsen gjorde år 1998, kan man konstatera att andelen elever från tvåspråkiga hem har ökat från 30 procent år 1998 till 40 procent år 2013. Samtidigt har andelen elever från svenskspråkiga hem minskat från drygt 60 procent år 1998 till drygt 50 procent år 2013. Dessa förändringar beror främst på att situationen i Nyland har förändrats under den här tidsperioden – i Nyland har andelen elever från tvåspråkiga hem ökat med ca 20 procentenheter och samtidigt har andelen elever från svenskspråkiga hem minskat med 20 procentenheter.

Andelen elever från finskspråkiga hem har minskat en aning i de svenskspråkiga skolorna, från 5 procent år 1998 till knappt 4 procent år 2013. Andelen elever med en annan språkbakgrund har ökat märkbart från 2 procent år 1998 till 5 procent år 2013. Detta betyder att andelen elever som även talar ett annat hemspråk än svenska och/eller finska, numera är större än andelen elever från helt finskspråkiga hem i den svenskspråkiga skolan.



FIGUR 16

Regionala resultat

I jämförelse med resultaten från *Österbotten* år 1998, kan man konstatera att andelen elever från svenskspråkiga hem har minskat en aning, medan andelen elever från tvåspråkiga hem i stället har ökat en aning. Förändringarna mellan de här två språkkategorierna är ändå små i *Österbotten* om man jämför resultaten med t.ex. *Nyland*, där andelen tvåspråkiga elever har ökat märkbart. Andelen elever från finskspråkiga hem har hållits på en oförändrad nivå i *Österbotten*, medan andelen elever med en annan språkbakgrund har fördubblats från situationen år 1998. I *Österbotten* är den största gruppen elever med annan språkbakgrund de elever vars hemspråk är något eller några andra än svenska eller finska (ingen kombination med svenska/finska). De första större flyktinggrupperna togs visserligen till *Österbotten* redan på 1980-talet, men när det gäller arbetskraftsinvandringen så blev den riktigt stor först på 2000-talet.

Då man jämför med resultaten från *Egentliga Finland* år 1998, har situationen inte förändrats i någon större utsträckning i regionen. Andelen elever från svenskspråkiga hem har minskat något, medan andelen elever från tvåspråkiga hem har ökat en aning. Andelen elever från finskspråkiga hem är oförändrad, medan andelen elever med en annan språkbakgrund har ökat något.

I *Nyland* har det skett stora förändringar om man jämför med utredningen från år 1998. Andelen elever från tvåspråkiga hem har ökat med till och med ca 20 procentenheter och samtidigt har andelen elever från svenskspråkiga hem minskat med en lika stor andel, eller ca 20 procentenheter. Andelen elever från finskspråkiga hem är ungefär på samma nivå som år 1998, men däremot har andelen elever med en annan språkbakgrund ökat märkbart och de utgör nu en större grupp än eleverna från finskspråkiga hem. Den överlägset största gruppen är här de elever som har svenska som det ena hemspråket och som samtidigt har ett eller flera andra hemspråk (som inte är finska). Speciellt vanligt är det t.ex. i *Nyland* med kombinationen svenska-engelska och svenska-ryska.

I en jämförelse med resultaten från år 1998, kan man konstatera att förändringarna i huvudstadsregionen i stort motsvarar förändringarna i hela *Nyland* då det gäller elever med en tvåspråkig och svenskspråkig hembakgrund – andelen elever från tvåspråkiga hem har ökat, medan andelen elever från svenskspråkiga hem har minskat. Andelen elever som kommer från helt finskspråkiga hem har minskat, då man jämför med kartläggningen från år 1998. Dessutom har andelen elever med en annan språkbakgrund ökat märkbart, vilket stämmer överens med trenden i hela *Svenskfinland*.

Språkbakgrunden inom den småbarnspedagogiska verksamheten 2015

Hösten 2015 genomförde Sydkustens landskapsförbund i samarbete med Utbildningsstyrelsen en kartläggning av situationen inom den småbarnspedagogiska verksamheten på svenska. Rapporten publicerades i maj 2016. I kartläggningen ingick också en separat del som fokuserade på barnens språkbakgrund. Valet av språk inom den småbarnspedagogiska verksamheten har visat sig ha en stor betydelse för valet av skolspråk och det är således inte förvånande att språkbakgrunden till stora delar påminner om varandra inom daghem och skola. (Personaltillgång, behörighet, utbildningsbakgrund samt språkförhållanden i svenskspråkiga daghem i Finland 2015)

Enkäten gällande språkbakgrunden skickades till daghemsföreståndare i både kommunala och privata daghem i 30 kommuner. Daghemsföreståndarna ombads uppskatta hur barnen fördelar sig enligt hemspråk. Till skillnad från den undersökning som Utbildningsstyrelsen gjorde i skolorna år 2013 så omfattar den här kartläggningen t.ex. inte språköarna. Sammanlagt 271 daghemsföreståndare ombads att svara på enkäten och 205 svarade (för ett eller flera daghem eller verksamhetsställen vardera). Svarsprocenten för verksamhetsställena var 77 procent (291 verksamhetsställen med drygt 11 400 barn).

Resultatet av kartläggningen visar att omkring 47 procent av barnen inom den småbarnspedagogiska verksamheten på svenska år 2015, kom

från svenskspråkiga hem och 40 procent kom från tvåspråkiga hem med svenska och finska som hemspråk. Drygt 5 procent av barnen kom från finskspråkiga hem, medan knappt 5 procent kom från tvåspråkiga hem där svenska är kombinerat med ett annat språk än finska. De resterande grupperna utgjorde tillsammans drygt 3 procent av barnen och här ingick 1) finska och ett annat språk än svenska 2) flerspråkiga med både svenska, finska och annat språk 3) annat eller andra språk.

Då man jämför Utbildningsstyrelsens kartläggning inom den grundläggande utbildningen år 2013 med Sydkustens landskapsförbunds kartläggning i svenskspråkiga daghem år 2015 var trenden den samma i de båda kartläggningarna. Andelen svenskspråkiga barn var en aning mindre inom småbarnspedagogiken (51 procent i årskurserna 1–6 jämfört med 47 procent i daghemmen), medan andelen tvåspråkiga barn (svenska-finska) var densamma (40 procent). Både barn med finska som hemspråk (4 procent i årskurserna 1–6 jämfört med 5 procent i daghemmen) och barn med annat eller andra språk (enbart eller i kombination med svenska och/eller finska, 5 procent i årskurserna 1–6 jämfört med ca 8 procent i daghemmen) var i sin tur de grupper som utgjorde en större andel inom daghemmen. I kommunerna är det inte alltid helt tydligt vilka barn som hör till den svenskspråkiga och vilka som hör till den finskspråkiga småbarnspedagogiska verksamheten, vilket i sin tur till en del kan ha inverkat på resultaten.

Referenser

(2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Utbildningsstyrelsen.

http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/164942_sprakbakgrund2_slutlig_ensidig.pdf

Oker-Blom, G., Geber, E., och Backman, H. (2001). *Språklig mångfald i skolan*. Utbildningsstyrelsen.

http://www.oph.fi/publikationer/2001/spraklig_mangfald_i_skolan

(2016). *Personaltillgång, behörighet, utbildningsbakgrund samt språkförhållanden i svenskspråkiga daghem i Finland 2015*.

Sydkustens landskapsförbund r.f.

<http://sydkusten.fi/material/rapporter/>

SKOLANS
UNDERVISNINGSSPRÅK
i ett national-
språksperspektiv

Gun Oker-Blom och Minna Harmanen

Finlands officiella språk eller nationalspråk är enligt grundlagen och språklagen finska och svenska. Språken kan användas inom alla samhällssektorer och de har en stark och skyddad ställning. Enligt grundlagen (17 §) ska det allmänna ”tillgodose landets finskspråkiga och svenskspråkiga befolknings kulturella och samhälleliga behov enligt lika grunder”.

Nuläget

Vid utgången av 2015 talades finska som modersmål i Finland av 4 865 628 personer (88,7 procent av befolkningen). Svenska som modersmål talades i Finland av sammanlagt 290 161 personer (5,3 procent av befolkningen). Finland har dessutom en relativt hög procent finsk-svensk tvåspråkiga individer med både finska och svenska som modersmål, men det finns inga statistiska data om detta, eftersom personer inte kan registrera sig som tvåspråkiga i Finland. Det enda vi vet i dagens läge, utgående från Utbildningsstyrelsens språkbakgrundskartläggning 2013 är att i medeltal 40 procent av de 7–12-åringar som gick i svensk skola i årskurs 1–6 läsåret 2013–2014, har både svenska och finska som modersmål.

Totalt sett talas svenska som modersmål av cirka 9 miljoner personer i världen. De flesta av dem bor i Sverige (8 miljoner) och i Finland (se ovan). Svenska talas också i begränsad utsträckning av ättlingar till svenska och finlandssvenska utvandrare i bland annat USA och Kanada. Finska talas även i Sverige (cirka 300 000 talare), i Norge (cirka 12 000 talare), i Östskaren och Ingermanland (50 000–100 000 talare) samt i bland annat USA och Australien.

Något om svenskans och finskans historia

Svenska och finska har länge levt sida vid sida i Finlands historia. Finland var en del av Sverige från ca 1100-talet fram till 1809 och under den autonoma tiden kvarstod svenskan ända fram till 1902 som landets förvaltningspråk. Fram till mitten av 1300-talet var förvaltningspråket visserligen till största delen latin.

Det svenska språket är ett indoeuropeiskt språk som hör till de nordiska språken inom den germanska språkgruppen. Svenska är mycket nära besläktat och i hög grad ömsesidigt begripligt med danska och norska. De övriga nordiska språken isländska och färöiska har också ett nära släktskap med svenskan, liksom de övriga germanska språken tyska, engelska, holländska med flera. Svenskan och de övriga nordiska språken härstammar från forn-nordiskan, som var det språk som talades av de germanska folken i Skandinavien under 700- och 800-talet. De nordiska språken har utvecklats ur ett gemensamt urnordiskt språk och på 1100-talet började dialekterna som talades i nuvarande Sverige och Danmark att skilja sig från varandra. Från och med 1200-talet kan man alltså tala om svenskan som ett separat språk.

De äldsta vittnesbörden om språket i Norden är runinskrifter. Runskriften har en historia på ungefär 1700–1800 år och trängdes undan av det latinska alfabetet. De äldsta texterna skrivna på svenska är landskapslagarna från 1200-talet, i det Sverige som höll på att bildas. Hit hörde även ”Österlandet”, det vill säga nuvarande sydvästra Finland och även delvis Österbotten och Tavastland. Svenskan blev under medeltiden, speciellt på 1200- och 1300-talet genom Hansans inflytande starkt påverkad av lågtyskan.

Framför allt genom tryckpressen och reformationen blev svenskan nationalspråk i svenska riket, som ju även omfattade Finland, och ersatte latinet även som kyrkans språk. Under 1600-talet blev franskan ett statusspråk inom adeln och många franska ord upptogs av svenskan under 1700-talet. Svenskan moderniserades även under denna tid genom tidningsspråket. Det uppstod ett svenskt vetenskapsspråk och den nya moderna lagtexten, *Sveriges rikets lag*, moderniserade skriftspråket. Nuvenskan är det språkstadium som inleds i början av 1900-talet och som den moderna svenskan tillhör. Det språk som i modern tid påverkar och har påverkat svenskan mest är engelskan.

Finlandssvenska är den svenska som talas och skrivs av finlandssvenskar och en regional varietet av svenska. Svenskan i Finland innefattar i sin tur olika finlandssvenska dialekter. Finlandssvenskan skiljer sig från svenskan i Sverige framför allt genom uttalet. I viss mån förekommer, i ledigt språk, skillnader i syntax och ordböjning. Neutralt finlandssvenskt skriftspråk skiljer sig i stort sett inte från sverigesvenskt skriftspråk.

Det finska språket hör till den finsk-ugriska språkgruppen, som i sin tur tillhör den uraliska språkgruppen. Nära besläktade med finskan är de östersjöfinska språken estniska, karelska, ingriska, ludiska, vepsiska, vottiska och liviska. Meänkieli, som 1999 fick status som minoritetsspråk i Sverige och kvänska, som sedan 2005 är minoritetsspråk i Norge är ur lingvistiskt perspektiv dialekter av finskan, men språkpolitiskt och språksociologiskt är de egna språk. Den äldsta skrivna texten på östersjöfinska har hittats i Novgorod och härstammar från 1200-talet. I Finland talas en del samiska språk som är avlägset besläktade med finskan. Andra språk som är avlägset besläktade med finskan är bland annat ungerska samt erza, moksja, mari, komi, udmurtiska, chanti, mansi och samojediska språk som talas i Ryssland.

De östersjöfinska språkens gemensamma urspråk, den så kallade yngre urfinskan, talades i området kring Finska viken vid tiden för vår tideräknings början. Under det första årtusendet började språket delas upp i olika dialekter. Ännu i dag talas finska på olika sätt i olika trakter och språket är alltså uppdelat i dialekter. Talspråket kan också variera mellan olika åldersgrupper, yrkesgrupper och i olika situationer. I synnerhet under bondesamhällets tid var de regionala dialekterna starka, men det förekommer fortfarande regionala skillnader i talspråket och vissa talspråkliga drag till och med förstärks regionalt. Det finska skriftspråkets historia kan delas in i tre perioder: äldre finskt skriftspråk (ca 1540–1810), tidig nufinska (ca 1820–1870) och nufinska (ca 1880–). Den äldsta tryckta boken på finska är Mikael Agricolas (1510–1557) ABC-bok som utkom 1543. Hans översättning av Nya testamentet utkom 1548.

Svenska språket kvarstod i hög grad som förvaltningsspråk även då Finland var en del av Ryssland på 1800-talet. År 1809 bestämde tsar Alexander I att svenska skulle vara det officiella språket i det autonoma storfurstendömet Finland och svenskan förblev det enda undervisningsspråket i skolorna. Under århundradets lopp ökade dock användningen av finska och finskan blev småningom det dominerande språket. Det finska skriftspråket utvecklades kraftigt under 1800-talet. En debatt om förhållandet mellan dialekter och skriftspråk (den s.k. dialektstriden) började på 1820-talet och pågick ända till 1830-talet. I och med Elias Lönnrots Kalevala (1835) utökades skriftspråket, som till stor del baserade sig på de västliga dialekterna, med uttryck från de östliga dialekterna. Användningen av finska i skolorna stärkte finskans ställning: år 1841 infördes finska som extra läroämne i alla pojkskolor och 1856 som läroämne vid läroverken, 1858 grundades det första finskspråkiga läroverket i Jyväskylä och 1863 ett finskspråkigt lärarseminarium i Jyväskylä. År 1865 gavs en förordning som jämställde finskan med svenskan som skolspråk

vid läroverk och gymnasier. Den första universitetslektorn i finska språket utnämndes 1829 och den första professorn 1850.

Under romantiken i slutet av 1800-talet byggdes den finska identiteten och man ville stärka det finska språkets ställning. Finskans ställning som förvaltningspråk blev starkare och språkmanifestet från 1863 innebar början på den process som ledde till att finskan, vid sidan om svenskan, blev officiellt språk 1902, varefter man med stöd av språkförordningen kunde använda både finska och svenska i officiella sammanhang. I 1919 års regeringsform fastslogs att finska och svenska är landets nationalspråk. Språklagen från 1922 fastställde finska och svenska som jämställda nationalspråk och skyddade individens språkliga rättigheter vid kontakt med myndigheter. Vid revideringen av grundlagen 1995 stärktes nationalspråkens ställning och de språkliga rättigheterna förblev oförändrade i grundlagen som trädde i kraft 2000.

Skolor och språkvård

I skolorna är finska och svenska sedan gammalt de huvudsakliga undervisningsspråken, men först då grundskolan infördes på 1970-talet blev det obligatoriskt för alla att läsa det andra inhemska språket, det vill säga finska för svenskspråkiga och svenska för finskspråkiga. I parallellskolsystemet var studier i det andra inhemska språket inte obligatoriska. Grundskolan ska ge alla elever möjlighet att fortsätta studera på högre skolnivåer och därför ansågs studier i bägge nationalspråken vara nödvändiga. Samtidigt ville man stärka Finlands tvåspråkighet. Tanken var att värna om bägge nationalspråkens ställning såväl i undervisningen som i samhället.

Den officiella språkvården handhas i Finland av Institutet för de inhemska språken, för såväl finska som svenska. I anslutning till institutet fungerar finska och svenska språknämnder som expertorgan för språkvården. De fattar beslut om språkliga rekommendationer av principiell eller allmän natur och kan komma med ställningstaganden om både språkbruk och språkpolitik. Ett särskilt mål för den finlandssvenska språkvården är att se till att finlandssvenskan inte fjärrar sig för mycket från rikssvenskan. Mandatperioden för nämnderna är tre år och de har fyra till åtta medlemmar, av vilka en ska vara institutets representant.

Språkens ställning förändras i en globaliserad värld. Under de senaste decennierna har engelskans allt starkare ställning väckt diskussion om såväl nationalspråkens som minoritetsspråkens ställning i olika länder. Språksituationen i Europa förändras också hela tiden. Även om engelskans ställning ser ut att bli allt starkare, kan många minoritetsspråk och nationella språk hållas livskraftiga vid sidan om engelskan, om språkgemenskapen, det politiska beslutsfattandet och undervisningen stödjer kunskap i språken. Det viktiga är att vara medveten om språkets – i synnerhet det först inlärdas språkets – betydelse för människans identitet, tänkande, lärande och förmåga att uttrycka känslor. Det är också viktigt att acceptera språklig mångfald som en vanlig och normal företeelse i samhället.

Under de senaste årtiondena har nationalspråkens ställning i Finland utretts: Institutet för de inhemska språken gav 1998 ut ett språkpolitiskt program, 2003 publicerades *Tänk om...*, svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland (Tandefelt 2003), och 2009 publicerades ett handlingsprogram för finska språket, *Suomen kielen tulevaisuus* (Hakulinen m.fl. 2009). Syftet med handlingsprogrammet för svenskan var att stärka och bevara svenskan i Finland som ett modersmål. I programmet betonas att svenskan ska vara ett komplett och samhällsbärande språk

och att det bästa sättet att vårda språket är att använda det. Här framhålls också att arbete för ett språk inte betyder att man arbetar mot ett annat.

I handlingsprogrammet för det finska språket konstateras att finskan fortsättningsvis har en mycket stark ställning och att språket mår bra. Finskan används inom alla samhällssektorer, i undervisningen, inom forskningen och det publiceras mycket böcker och olika typer av medieinnehåll på finska. Från och med 1995 är finska ett av Europeiska unionens officiella språk. Även svenskan är ett officiellt språk inom Europeiska unionen.

Språklagstiftning

Språklagen av år 2004 preciserar grundlagen och de språkliga rättigheterna och lagen antogs av en nästan enhällig riksdag med rösterna 179 mot 3. I december 2012 godkände statsrådet Finlands första nationalspråksstrategi (kansalliskielistrategia) som hade utarbetats under ledning av statsministern. Visionen i strategin är ett Finland med två livskraftiga nationalspråk, där båda språken syns, hörs och accepteras. Också nyttan för den enskilda individen lyfts fram i strategin.

Utgångspunkten i nationalspråksstrategin är att garantera individens grundläggande språkliga rättigheter och stödja nyttan och fördelarna med tvåspråkighet i samhället. Målet är att nationalspråken används inom alla samhällssektorer. Strategin förutsätter att Finland garanterar att alla som bor i Finland har rätt och möjlighet att lära sig sitt modersmål (svenska eller finska) samt rätt och möjlighet att lära sig det andra nationalspråket (finska eller svenska), och därtill att Finland utvecklar finskans

och svenskans ordsfatt och främjar möjligheterna att använda språken. Finland har ett särskilt ansvar för att värna om det finska språket, eftersom det inte finns något annat land där finska är det dominerande språket. Det svenska språkets ställning måste för sin del tryggas, eftersom det är ett minoritetsspråk. Samtidigt betonas att alla språkgrupper i Finland har rätt att upprätthålla och utveckla sitt eget språk. I nationalspråksstrategin konstateras också att det i framtiden behövs en strategi för alla eller en del av de språk som används i Finland. Justitieministeriet har i oktober 2015 tillsatt ett nationalspråksnätverk, som ska se till att de långsiktiga målen i nationalspråksstrategin genomförs.

Språkliga minoriteter

Även om minoritetsspråken i Finland inte fastställs genom lag, har en del gamla språkminoriteter rättigheter enligt lagstiftningen. Skolt-, enare- och nordsamiska är urfolksspråk i Finland. Språk som länge använts i Finland är finsk romani, finskt och finlandssvenskt teckenspråk samt karelska. I Finland talas också många andra språk, till exempel ryska, estniska, somaliska, engelska och arabiska. Språkminoriteterna bidrar till en kontinuerligt ökande flerspråkighet och allt fler finländare är tvåspråkiga sedan barndomen. Flerspråkigheten påverkar även nationalspråkets ställning och användning – och skapar nya språkformer. Nationalspråken kan ses som en förenande faktor både för de gamla språkminoriteterna och för nyfinländare, och användningen av finska och svenska samt undervisning och forskning i dessa språk är till stor nytta för alla som bor i Finland.

Referenser

[2013]. *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Utbildningsstyrelsen.

<http://www.oph.fi/lagesoversikt/>

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. och Nuolijärvi, P. (2009). *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*.

Forskningscentralen för de inhemska språken. Helsingfors.

http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf

Institutet för de inhemska språken.

www.sprakinstitutet.fi/sv

[2012]. *Kansalliskielistrategia, Valtioneuvoston periaatepäätös / Nationalspråksstrategi, Principbeslut av statsrådet*.

Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012.

<http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38EQbLT/Kansalliskielistrategia.pdf>

Tandefelt, M. (2003). *Tänk om ... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*.

Forskningscentralen för de inhemska språken. Helsingfors.

http://www.sprakinstitutet.fi/files/2977/tank_om_all.pdf

Fördjupning

Engman, M. (2016). *Språkfrågan. Finlandssvenskhetens uppkomst 1812–1922*.

Finlands svenska historia, del 3.

Svenska litteratursällskapet i Finland SLS, Atlantis.

SKOLA,
SAMHÄLLE
OCH IDENTITET
i Svenskfinland

Kjell Herberts

När nationella reformer diskuteras i Finland förs diskussionen på svenska oftast med finlandssvenska glasögon i finlandssvenska medier, ibland som om det nationella perspektivet inte skulle finnas, på sin höjd som en finlandssvensk bubbla i det nationella. Naturligtvis bör man kunna fokusera på det genuint finlandssvenska, jag skall själv göra det i denna artikel, men det är viktigt att det finlandssvenska skulle få vara en naturlig del av det nationella, liksom det nationella på ett naturligt sett skulle innefatta även det specifikt finlandssvenska, ibland som en krydda, ibland som en utmaning, ibland till och med som en merkostnad, men ändå som en del av en större helhet.

Jag har själv under mina forskarår med Svenskfinland i fokus saknat de nationella glasögonen. I alltför stor utsträckning har den finlandssvenska samhällsforskningen bedrivits av finlandssvenskar om finlandssvenskar och för finlandssvenskar.

Detta gäller inte minst skolan. Den är en grundpelare för svenskans existens i Finland och för en fungerande tvåspråkighet. Det gäller både den svenska och den finska skolan i Finland. Diskussionen om tvåspråkiga skolor har för länge sedan strandat på olika definitioner, visioner och logistiska utmaningar, vilket lett till att de flesta debattörer talat förbi varandra. En konstruktiv diskussion om språken i skolan, med fördelar, faror och utmaningar, har ersatts av en mängd monologer.

Grundbulten

I all språklig minoritetspolitik finns tre grundpelare, skolan, kulturen och massmedierna. Därtill behövs naturligtvis någon form av lagstiftning och regelverk för att systemet skall överleva och inte bara vara en tillfällig lösning som upprätthålls frivilligt av nu aktiva generationer.

På Isle of Skye i Skottland ger man högskoleutbildning på gäliska. Gissa vilka nyckelgrupper för det gäliska samhället man där främst utbildar! Där utbildas nyckelgrupper för att gäliskan skall överleva. Inte är det ingenjörer, läkare eller biologer. Nej, det är lärare och journalister. Det är praktisk språkplanering från början till slut. Massmedier på minoritetspråk behövs av två skäl. För det första för att spegla vardagen och livet på det egna språket. Alla minoriteter har inte tillgång till radio- och tv-kanaler samt dagstidningar. Men något eller några massmedier behövs för att skapa och stärka den lokala språkliga identiteten. För det andra behövs massmedier för själva språkets skull, så det inte förtvinar, utan växer och utvecklas. Detta är aktiv språkplanering.

Att språkliga minoriteter behöver egna skolor, eller åtminstone specialklasser eller specialundervisning är givet. Annars blir det egna språket ett B-språk, som man skäms för, gömmer undan eller undviker att belasta omgivningen med.

Den tredje grundpelaren för en aktiv språkplanering är kulturen. Det måste finnas incitament för att en minoritetskultur skall överleva och utvecklas. Och det räcker inte med stöd för folklöre, tradition och historia, vilka i och för sig är viktiga bitar. Det behövs även resurser för nyskapande och kreativitet på det egna språket. Det får inte bli så att endast historien

– i Svenskfinland gemenligen ofta symboliserat av folkdans och knätofs – förknippas med minoritetsspråket, medan allt som är nytt, glamouröst och häftigt görs på majoritetsspråket eller på mer eller mindre god engelska.

I den finlandsvenska Barometern bad vi (2010) finlandssvenskar svara på frågan inom vilka sektorer det behövs insatser för att bevara svenska som ett levande språk i Finland. Naturligtvis färgades svaren av de alternativ som gavs, även om vi hade många givna alternativ. Men trenden var entydig.

Utbildningen, speciellt lärarutbildningen och läromedlen var det som prioriterades högst. Dagstidningarna, dagvården, äldreomsorgen och litteraturen var också viktiga, men inte lika tydligt prioriterade, även om svaren inte utslöt varandra. Längst ner på vår lista fanns den visuella konsten, scenkonsten, musiken och idrotten, sektorer som kanske uppfattas som perifera i vardagen eller utan direkt koppling till språk. Den breda allmänhetens uppfattning är att skolan utgör grundbulten för ett levande språk, ett faktum som majoriteter sällan tänker på, eftersom de sällan konfronteras med andra alternativ.

Språkgränser

Jag har ibland, för att konkretisera språkmöten och språkgränser, berättat om den TT-journalist från Sundsvall, som en vinterdag för många år sedan kom över till Vasa för att göra en reportageresa ”i de gamla svenskbygderna”. Han hade kameran med sig och ville gärna fotografera, just det, *språkgränsen!* Han visste till och med var den fanns, i Vörå – *visst finns det en sån plats?* Jag frågade honom hur den kan te sig, ser han framför sig en mur, en port, en älv eller en bro. Nej, det hade han ingen aning om. Men att den var konkret hade han för sig.

Under en föreläsning berättade jag en gång om den geografiska språkgränsen, som förvisso tidigare funnits i vårt land, då en skärpt åhörare, som själv levde i en flerspråkig relation, mycket tydligt lät förstå att visst finns det språkgränser, även i nära relationer, men att språkgränsen finns tydligast på ett ställe – mellan öronen! Språkgränsen är en attityd. Kan det uttryckas klarare?

Men visst finns det och har funnits även konkreta språkgränser. Jag minns min första konkreta upplevelse av en språkgräns. Den fanns i Södra Haga folkskola – Etelä-Haagan kansakoulu i början av 1960-talet, inte en tvåspråkig skola, men nog ett tvåspråkigt skolhus. Det fanns ett svenskt revir och ett finskt revir och att överskrida gränsen, en trappa mitt i skolbyggnaden var tabu. Skolmatsalen och festsalen delade vi på, men på skilda tider. Skolgården var även indelad i ett svenskt och ett finskt territorium. Detta skapade naturligtvis aldrig någon vi-känsla, men nog en vi-och-dom-atmosfär.

Språkgränsen i Finland är inte längre tydlig. Det finns få helt svenskspråkiga revir, även om de givetvis finns. De svenska rummen är naturligtvis viktiga, men även de svenska rummen är idag tvåspråkiga eller mångspråkiga, om vi sedan talar om Aktia, Stockmann, Hanken, Arbis, Luckan eller den lokala skolan. De svenska rummen är naturligast i de miljöer som är svenska, där man inte ens tänker på språkfrågan över huvudtaget, utan där språket är en naturlig del av den lokala kulturen. Eller till och med så att språket är den lokala kulturen.

Det typiskt finlandssvenska

I millennieskiftet intervjuades 200 trettioåringar med svenska som modersmål, vi ville inte kalla dem direkt finlandssvenskar. Vi frågade bl.a. om vad som är typiskt finlandssvenskt. Och visst fick vi svar, många svar, men även många återkommande svar. På basen av svaren på frågan om vad som är

typiskt finlandssvenskt skapade jag följande sammanfattning – som en liten rap-låt, som långt håller ännu 15 år senare.

Typiskt finlandssvensk? Jo,

Kust, hav och (segel) båtar
Popkalas, dialekter och revyer
Folkdans, folkdräkter och Tro-hopp-och-kärlek
Husis, Tv-nytt, Strömsö och Bettina
Kuddnäs, Topelius och Runeberg
Aktia, Stockmanns och Svenska Teatern,
Runebergstårta, Första-maj brunch och snapsvisor,
Röd gul vimpel, Sfp, Folkhälsan och fonderna,
Mumin, sångfest och Stafettkarneval,
Hanken, Akademien och Nylands brigad
och inte minst Lucia.

Visst är igenkänningsfaktorn hög, men ändå tämligen bred och mångfacetterad.

Finns det då någon typisk finlandssvensk? Här gav vi inte heller färdiga svarsalternativ, utan man fick fritt berätta vilken association man först får om man tänker på ”den typiska finlandssvensken”. Ett mönster växte fram. Det var definitivt inte svararen själv. Inte heller kusinen eller grannen. Ofta sökte man den typiske finlandssvensken i ett annat landskap, typ

Tomatodlaren i Närpes.
Den golfspelande Grankullabon.
Den äldre damen i treans spårvagn, som håller hårt på sitt språk.
Bondsonen i Malax som drömmer om en minkfarm.

Larsmobon som inte vill lära sig finska.
Överklassfamiljen från Brunnsparken.
Munksnäskillen i breda byxor som säger "Kiva juttu" på Stockmanns.
Kultursvensken som låtsas leva ett bohemliv.
Han med Burberry-halsduk och Hesa-slang.
Ole Norrback eller Elisabeth Rehn!

Ofta är det en sorts polarisering mellan det rurala (Österbotten) och det urbana (Helsingfors), det som sticker ut lite. Medan sjuksköterskan och ingenjören, som kanske är mest typiska statistiskt sett inte kommer fram i den imaginära bilden av det typiska, nog däremot det nästan övertydliga.

Man kan bli bekymrad över detta. Lever vi i skilda världar i Svenskfinland? Kanske, men jag ser det mest som positivt och utmanande. Att vi är så olika skapar en mångfald, även om det förefaller finnas stereotypa finlandssvenskar.

Detta ovarsagda som en lättsam omvärldsanalys av Svenskfinland. Vad har detta då att göra med läroplanen? Kanske mer än man först inser, skolan i Svenskfinland bör vara en speglade, reflekterande och skapande del av Svenskfinland, samtidigt som Svenskfinland bör vara en naturlig del av den finlandssvenska – och den finländska – skolan. Här fokuserar jag dock bara på Svenskfinland, i form av tio teser, inte nödvändigtvis tio odiskutabla sanningar, utan snarare som ett debattinlägg. I de finlandssvenska skolorna är det vissa omständigheter som bör beaktas, även om man långt bör utgå från de lokala förhållandena.

Tio teser om Svenskfinland nu och i framtiden

1. Oliigheterna mellan finlandssvenskar är minst lika stora som mellan finländare i allmänhet.

Om alla minoriteter skapas stereotyper och minoriteterna själva odlar gärna eller ogärna olika självbilder. Det finns diffust oftast någon önskan att minoriteter skall hålla samman, dra åt samma håll och ha samma identitet. Så är sällan fallet. Minoriteter som genom utseende, kläddräkt, hudfärg, religiösa uttryck och annat synligt avviker från majoriteten har både en tydligare självbild och en mera homogen, om än inte alla gånger korrekt, bild utifrån. Minoriteter, liksom den finlandssvenska som smälter in i det finska är inte lika observerbara. Det leder också till att man ofta har dubbla identiteter. Många tvåspråkiga har dubbla identiteter, i vissa miljöer och sammanhang är det finska starkare, i vissa miljöer och sammanhang det (finlands)svenska. Detta behöver inte betyda att det finlandssvenska i sig är hotat, men gränsdragningarna mellan finskt och svenskt kan bli något oklara eller konstlade.

Att den österbottniska landsbygden, från Sideby till Nedervetil, är tämligen enspråkigt svensk, medan huvudstadsregionen präglas av tvåspråkighet, både i samhälls- och privatliv tror sig alla veta. Det leder också till att många internt finlandssvenska debatter polariseras mellan svensk enspråkighet med enspråkiga lösningar och tvåspråkighet med öppenhet för tvåspråkiga lösningar. Men det finns otaligt många andra situationer, som kräver lokala, skräddarsydda modeller. Alla finlandssvenska landskap

förutom Åland uppvisar mycket olika språklandskap. Nyland, Åboland och Österbotten har enspråkiga svenska enklaver och närsamhällen, men även svensk glesbygd, speciellt i urbana miljöer. En, ofta efterlyst, finlandssvensk strategi finns inte och kan inte finnas.

Detta betyder också att de interna skillnaderna i Svenskfinland, ekonomiskt, näringsmässigt, demografiskt och språkmässigt är lika stora som skillnaderna inom Finland, oberoende av språk.

2. Vad som är finlandssvensk identitet varierar enormt, inte ens språket är alltid den minsta gemensamma nämnaren.

Samerna har långt förlorat sitt språk. Idag är det bara 1700 som har samiska som modersmål, men man räknar med ca 6000 samer, som bl.a. har rätt att rösta i sametingsval. Finlandssvenskarna har fortfarande sitt språk och språket ses, med all rätt, som det kitt som förenar och håller ihop Svenskfinland. Svenskfinland är inte primärt en territoriell enhet, utan snarare ett nätverk av svenska aktörer, institutioner, organisationer och massmedier. Svenskfinland är en icke-territoriell enhet, även om svenskspråkiga områden och svenskspråkiga mötesplatser gör Svenskfinland till ett avgränsat regionalt område.

Finlandssvenska traditioner, finlandssvenska levnads- och umgänges-
mönster kan också utövas på två språk. Tvåspråkiga familjer kommunicerar inte sällan på majoritetsspråket finska, som alla förutsätts kunna. Den finlandssvenska identiteten uttrycks inte alltid ens på svenska. Även nyfinländare, eller nyfinlandssvenskar, kommunicerar inte alltid på svenska trots att det kan handla om en finlandssvensk kontext.

På Åland har man definitivt en svensk identitet, men den är åländsk och

inte primärt finlandssvensk eller rikssvensk, även om man har starka influenser både från väster och öster. Att ålänningarna har en egen regional identitet är naturligt med tanke på historia och det geopolitiska läget. Den finlandssvenska dimensionen är inte självklar för alla ålänningar, det bör man acceptera, men det är ändå viktigt att Åland inkluderas och inte glöms bort i olika finlandssvenska sammanhang. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan Åland och det övriga Svenskfinland.

3. Enspråkiga har nödvändigtvis inte starkare finlandssvensk identitet än flerspråkiga.

I ett flertal surveyundersökningar har den finlandssvenska identiteten definierats, mätts och utvärderats. I den nämnda intervjuundersökningen av 200 trettioåriga svenskspråkiga i Finland noterade vi att graden av tvåspråkighet inte korrelerar med identiteten. Detsamma har verifierats av andra senare undersökningar. Man kunde alltså tro, att de mera enspråkiga klamrar sig fast vid en finlandssvenskhet som de är beroende av, medan tvåspråkiga inte har samma behov. Identiteten har olika dimensioner, men det förefaller tydligt att tvåspråkiga tvingas reflektera över sina språkval på ett helt annat sätt än enspråkiga. Speciellt unga vuxna ställs inför frågor om vilka traditioner och språk man vill ge sina barn. Även om man kan tänka sig att ge två språk blir dagis- och skolspråk viktiga markörer, som påverkar barnens identitetsuppfattning.

Det finns många enspråkiga finlandssvenskar, som sällan tänker på språkvalen, eftersom de aldrig blir aktuella. De hamnar inte in i samma val-situationer som tvåspråkiga och valen blir därför inte lika medvetna och reflekterade, varför man även kan påstå att deras språkliga identitet inte är lika tydligt definierad och övervägd.

4. Den genuint tvåspråkiga gruppen ökar – valet av skolspråk är inte givet.

Alltfler finlandssvenskar växer upp med två parallella språk, eller klarare uttryckt: i tvåspråkiga familjer stöttar man ofta det svagare språket, alltså svenska. Två generationer av föräldrar i tvåspråkiga s.k. blandäkenskap har gett barnen två språk simultant och av dem väljer en majoritet på ungefär två av tre svenska som skolspråk, vilket medför en reell domänvinst för det svenska. Men oberoende av skolspråk växer alltfler upp med två språk. Språkregistreringen ger vissa indikationer på antalet svenskspråkiga i Finland, men man bör komma ihåg att det finns mörkertal.

Många elever i den finlandssvenska skolan är exempel på att man kan växa upp med två språk. Att traditionell ”främmandespråksundervisning” blir överflödig för denna grupp är givet.

Det finns förvisso många svenskregistrerade som i praktiken lever sitt liv på finska, fjärran från det finlandssvenska, samtidigt som det finns många finskregistrerade med klar finlandssvensk identitet och starka förankringar i det finlandssvenska.

Det betyder att man i framtiden kommer att få allt svårare att prognostisera inskrivningen till den svenska skolan. I många tvåspråkiga familjer kommer valet av skolspråk inte att vara någon självklarhet, utan valet kommer att påverkas av upplevd kvalitet, lokal närhet och språkideologiska överväganden. Det finns en ökande risk för en övertro på språkstatistiken, eftersom den inte beaktar skolspråk, språkvanor och identitet, utan snarare föräldrarnas ”språkplanering” vid födseln.

5. Många finlandssvenskar växer upp med andra språk än finska och svenska.

Efter att Finland längre än många andra europeiska stater varit ett tämligen stängt samhälle har invandringen till Finland ökat rejält och många orter i Finland, speciellt städer, präglas av många språk och nya kulturyttringar. Att denna omställning mött på motstånd och konflikter är kanske förståeligt, men inte desto mindre beklagligt.

I städer som Helsingfors, Vanda och Åbo överskrider antalet, som talar andra språk än de nationella, antalet och andelen finlandssvenskar. I kommuner som Korsnäs och Närpes är antalet och andelen som talar andra språk större än andelen finskspråkiga.

Statliga regelverk har utgått från att integrationen av flyktingar i huvudsak skall ske på finska. Valfrihet och möjlighet att integreras på svenska har diskuterats och många åtgärder har vidtagits för att stödja integration på svenska även på finskdominerade orter. Integrationen har skötts effektivt och med goda resultat speciellt i svenska Österbotten, där det lokala språket varit integrationsspråk. På finskt håll har ”Närpiön malli” fått samma positiva klang som Strömsö i annat sammanhang.

Runtom i de tvåspråkiga kommunerna finns ett ökande antal barn, som går i svensk skola, men som har ett annat hemspråk än svenska.

6. Den övriga världen finns ofta med i bagaget.

Det växande antalet elever med annan språklig bakgrund har inte bara ett främmande språk med sig i bagaget. De kulturella, religiösa och sociala

traditioner och erfarenheter dessa elever har borde givetvis tas tillvara i klassrummet. En ökad rörlighet med utlandsvistelser, långa utrikesresor och världsvida kontakter med släkt och vänner gör att även elever med lokal bakgrund kan dela med sig av sina erfarenheter. Byskolan blir allt mer en skola i den moderna globala byn.

7. Svenskfinland är snarare ett nätverk än ett geografiskt område.

När man talar om Svenskfinland tänker man ofta på det regionala Svenskfinland. Utmaningen i att finlandssvenskar lever i olika regioner, inte i ett sammanhängande område leder ibland till onödigt skarpa positioner, som även förstärks i och med att tidningarna är tämligen lokala eller regionala bevakare och vakthundar. Gemenskapen och samhörigheten finns inte primärt mellan regionerna, utan inom regionerna, men även genom det nätverk av olika utbildningsenheter, föreningar, församlingar, organisationer och institutioner som verkar på svenska i Finland.

Om man gör alltför tydliga gränsdragningar av Svenskfinland utesluter man många. I enkäter vi gjort bland landets svenskspråkiga brukar vi få en god respons från finlandssvenskar som bor långt från det vi i dagligt tal kallar Svenskfinland. Många finlandssvenskar i finska Finland blir nästa euforiska av att få ett frågeformulär på svenska. Plötsligt blir deras dolda finlandssvenskhet bekräftad.

Genom att lyfta fram de icke territoriella banden vi har i Svenskfinland växer faktiskt den finlandssvenska potentialen.

8. Utlandet, främst Sverige, ligger nära, geografiskt och kulturellt.

Sverige brukar inte utan skäl kallas för det femte finlandssvenska landskapet. Närmare en femtedel av finlandssvenskarna har under efterkrigstiden flyttat till Sverige. En del har kommit tillbaka, med erfarenheter och kontaktytor till Sverige i bagaget.

Sverige har länge varit en del av den finlandssvenska arbetsmarknaden. När tiderna varit dåliga i Finland har steget att ta sig till Sverige varit kort och naturligt. Den flyttningstradition som skapades redan under Amerika-emigrationens dagar har fortgått. Att flytta och eventuellt återflytta har tätt sig naturligt, speciellt för österbottningar och ålänningar.

Flyttningstraditionen har gjort att många finlandssvenskar har släktingar och familjemedlemmar i utlandet, främst i Sverige. Kontakterna till tredje och fjärde generationens amerikaner och kanadensare sköts ofta på initiativ av släktingarna ”over there”. Det finns skäl för finlandssvenskar här att möta det intresse som finns för rötterna.

I våra undersökningar har det visat sig att det inte bara är genom släktskap man har kopplingar till Sverige, även om det ofta är fallet i de regioner som kännetecknats av hög emigrationsbenägenhet. I huvudstadsregionen har man täta kontakter till Sverige på ett annat plan, genom arbetet. Finlandssvenskar får ofta det självklara uppdraget att vara arbetsplatsens eller firmans kontaktperson till Sverige.

Det vore skäl att, i en tid där svenskheten i Finland kan tänkas försvagas, odla och synliggöra kontakterna med finlandssvenskar i utlandet, som en

potential för och en naturlig del av finlandssvenskheten. Modern kommunikationsteknologi gör att avstånden inte idag utgör hinder för samarbete och gemenskap.

9. Det finlandssvenska blir allt oftare konkurrensutsatt av det finska, det rikssvenska och det internationella.

Finlandssvenska medier har länge befunnit sig inklämda mellan resursstarka finska och rikssvenska medier. Speciellt den finlandssvenska televisionen har upplevt denna konkurrens. I de regioner där Sveriges tv:s public service och kommersiella kanaler har kunnat mottas har det finlandssvenska haft svårt att konkurrera. Finlandssvensk tv:s styrka har varit närhet, i nyhetsförmedling, barnprogram och en del magasinprogram, oftast tidig kvällstid, medan Sveriges tv, med sin en timmes förskjutning har vunnit finlandssvenska tittare senare på kvällen.

I regioner där Sveriges tv inte är lika närvarande är den individuella tvåspråkigheten mera utbredd och konsumtionen av finska public service och kommersiella kanaler är givetvis stor.

Satsningen på två finlandssvenska radiokanaler för olika ålderssegment har hållit finlandssvenskarna kvar i den finlandssvenska etern. Men närvaron av rikssvensk radio, lokala och nationella finska kanaler är inte alls försumbar.

Det var inte ovanligt på 1950- och 60-talet att många finlandssvenskar höll sig med en rikssvensk dagstidning. Långt senare köpte man i kuststäderna färskare rikssvenska kvällstidningar från Sverige. Idag är detta möjligt endast i Mariehamn. Men Expressen och Aftonbladet läses ändå, mer än någonsin i Svenskfinland. Numera är det dock webbupplagorna som

gäller. Detsamma gäller, dock mera regionalt i södra Finland, Iltasanomat och Iltalehti.

De tidigare så starka och välspredda finlandssvenska dagstidningarna har drabbats av upplageras, av flera skäl. I tvåspråkiga familjer är man ibland tvungen att avstå från en andra dagstidning, och då är det oftast den mindre tidningen, med färre dagligvaruannonser, som måste offras. Den viktigaste orsaken till upplageraset har dock varit att unga inte längre prenumererar på papperstidningen. Information om skeendet får man via andra kanaler. Hur mycket man härvid missar i information om skeendet i näromgivningen och intresse för detta kan man bara spekulera i.

En yngre generation, med goda språkkunskaper (dock fokuserat endast på engelska) konsumerar i allt högre grad engelskspråkig information och kultur.

Det är emellertid inte bara massmedierna i Svenskfinland som är utsatta för en daglig konkurrens. Även finlandssvenska föreningar, inte minst inom idrotten, organisationer, skolor, kultur och fritidsaktiviteter är konkurrensutsatta. Ju mer tvåspråkiga finlandssvenskarna blir desto större blir valmöjligheterna. Frågan är om det finns något egenvärde i det finlandssvenska utbudet och förmår man konkurrera med i regel större och mera livskraftiga finskspråkiga alternativ?

10. Det överblickbara har en speciell attraktionskraft – det finns ett egenvärde i det finlandssvenska

Islänningarna är något fler än finlandssvenskarna. Att fråga en islänning när de tänker dö ut är närmast en förolämpning. Frågar man en finlandssvensk, när finlandssvenskarna skall dö ut uppfattas det som en något pinsam, men

ändå relevant fråga. Men islänningarna är ensamma på sitt revir, medan finlandssvenskarna måste kämpa för synlighet och majoritetens goda vilja och acceptans.

Det finlandssvenska har inte alltid en attraktionskraft och en förmåga till förnyelse. Ändå anses den finlandssvenska kulturen, ta bara litteraturen och musiken, vara livskraftig, inte minst tack vare stabilt stöd från fonder och stiftelser.

En minoritetskulturs styrka ligger inte i det stora, utan i dess kanske lågmälda egenart. Svenska Yle vill gärna nischa genom program som är lite annorlunda – på svenska. I en tid där språkkunskaper behövs, kontaktytor skapas bör det finnas alternativ. Likriktning är synonymt med stagnation.

En betoning av tvåspråkighet kan bli förödande för svenskan i många sammanhang. Tvåspråkighet betyder i så fall finska och engelska. Det vore därför klokt att oftare tala om fler- eller mångspråkighet som norm. Tre eller flera språk för kommande generationer utgör ingen belastning, utan framförallt möjligheter.

...och framtiden?

Svenska språkets status i ett framtida Finland och finlandssvenskarnas framtid är föremål för både positiva och negativa prognoser, beroende på vad man fokuserar på, och kanske på temporära debatter och rådande samhällsklimat.

Jag ser framför mig tre tänkbara scenarier; *polarisering*, *marginalisering* och *diversifiering*.

En polarisering av Svenskfinland skulle innebära att de finlandssvenska regionerna glider från varandra, mycket förenklat så att de tvåspråkiga områdena fjärras från de enspråkiga, på grund av olika språkpolitiska ideologier i fråga om svenska och tvåspråkiga lösningar och institutioner. Ett försvagat internt samarbete i Svenskfinland skulle avsevärt försvaga svenska språket och den finlandssvenska kulturen. Svenskfinland mår bäst av att finnas både i centrum och i periferi.

Mer allvarligt är dock om Svenskfinland, svenskan och finlandssvenskarna marginaliseras nationellt. Om svenskan blir ett minoritetsspråk bland många andra och dess synlighet avtar, oberoende av språklagstiftningen. Vår nuvarande språklag är bra, men tämligen tandlös när det gäller sanktioner om den inte efterföljs.

Personligen tror jag på att framtiden ligger i flerspråkigheten, i en diversifiering av svenskan i olika sammanhang, ibland i enspråkig kontext, ibland med finska, ibland med engelska eller andra språk. Svenskan bör och kan vara en naturlig del av ett Finland, som blir alltmer internationellt och mångkulturellt. Pragmatiska, men generösa lösningar för olika språkgrupper, långt kopplat till lokala behov, där stat, kommun, företag och den tredje sektorn samarbetar och kompletterar varandra. Det låter måhända utopistiskt, men utan drömmar når man sällan ens delmål. Att skolan med sina nationella och lokala läroplaner skall vara med och skapa ett pluralistiskt samhälle med toleranta medborgare behöver knappast betonas. Det är en självklarhet.

SPRÅKUTVECKLING och multilitteracitet

Gun Oker-Blom

Genom språket orienterar vi oss i vår omvärld och livsvärld och genom språket inhämtar vi ny kunskap. Att utveckla sitt språk innebär med andra ord att utveckla tänkandet och lärandet. I de nya läroplansgrunderna som har tagits i bruk i alla finländska grundskolor hösten 2016 har språket fått en betydligt synligare roll än förr, gällande all verksamhet i skolan, inte enbart i modersmålsämnet och andra språkämnen. Det är en nyhet i de nationella finländska läroplansgrunderna att barns och ungas språkliga utveckling nu betonas som grunden för lärandet och att man också inser att den språkliga utvecklingen ser olika ut hos olika barn. Allt fler barn i Finland är två- eller flerspråkiga redan som spädbarn. Språket utvecklas på varierande sätt beroende på om barnen växer upp med ett eller flera hemspråk och skolan kan göra mycket för att stödja och stimulera språkutvecklingen hos alla barn, oberoende av språklig bakgrund och hemspråk.

I skrivande stund utarbetar man även för första gången inom utbildningssektorn en plan för den verksamhet som gäller barn mellan ett och fem år. Åren före skolåldern är avgörande för ett barns språkliga utveckling; det är då ett barn använder mest energi på att lära sig muntlig språkfärdighet och det sker en enorm språklig utveckling under den perioden. Det har konstaterats att barn före skolåldern ägnar mer än 40 timmar per vecka åt att lyssna på och producera språkliga yttranden. För denna åldersgrupp är det alltså av avgörande betydelse att man i den pedagogiska verksamheten har medvetenhet och kunskap om barns tidiga språkliga utveckling och att denna beaktas inom all verksamhet. (Hiel, Cregan, Mc Gough and Archer 2012)

I den här artikeln ska jag diskutera skolspråket utgående från några av de kompetenser som betonas i de nationella finländska läroplansgrunderna från 2014, i det följande under beteckningen LP 2014. De begrepp som

står i fokus i den här artikeln är språklig medvetenhet, språklig mångfald och multilitteracitet. Läroplansgrunderna betonar och beskriver speciellt verksamhetskulturens olika dimensioner, bland dem språkliga och kulturella aspekter, och den nya läroplanen genomsyras av sju centrala kompetenser som ska utvecklas under hela skoltiden. De flesta av dem är kopplade till språk och kommunikation på något sätt. Skolspråket påverkas naturligtvis av de övergripande kontinuerliga förändringar i dagens samhälle som påverkar språkanvändning och lärande över lag. Den här artikeln diskuterar dessa fenomen och ger några exempel på vad man kan göra för att stärka och stödja alla elevers språkliga medvetenhet och kompetens i skolans undervisningsspråk.

Språkinläring och språklig medvetenhet

Språkinläringprocessen är den process genom vilken en individ utvecklar ett eller flera språk – talade, skrivna, teckenspråk – i samspel med sin omgivning. Språkets ursprung anses ligga i själva språkmelodin och i rörelse och rytm. Vid ungefär tre års ålder har de flesta barn ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik och samtalsfärdighet. De kan påbörja ett samtalsämne, ge kommentarer eller återkoppling, ställa frågor, svara på frågor och så vidare. Mellan tre och fem års ålder sker en omfattande social och kognitiv utveckling som bland annat innebär att barnet kan föreställa sig hur andra tänker och detta är avgörande för den kommunikativa kompetensen. (Strömqvist 2008)

Nästa fas är läs- och skrivinläringen som sker på allvar vid cirka sex års ålder och framåt. Barn i sex-sjuårsåldern har en metaspråklig förståelse, något som är centralt då skriftspråksinläringen ska börja på allvar. Därför är det logiskt att de nya läroplansgrunderna talar om betydelsen av språk-

lig medvetenhet och metakognitiv förmåga. Den metaspråkliga förståelsen är nämligen en viktig del av den språkliga medvetenheten. Typiskt för skriftspråket är att det inte är kontextbundet, att det är komprimerat, tätt, abstrakt och kännetecknas av nominaliseringar. I det moderna samhället krävs det avancerade läs- och skrivfärdigheter – vilket också kan definieras som god kompetens i multilitteracitet – för att få en bra utbildning och ett bra jobb. Skriftspråket har även en avgörande betydelse för människans kollektiva minne, numera i hög grad i en virtuell kontext. Genom hela livet fortsätter människan att utveckla sitt ordförråd och sin läs- och skrivförmåga och att lära sig nya språk, om hon är motiverad till det. (Strömqvist 2008)

Forskningen kring lärandet som språkligt fenomen visar på att barn som lär sig använda språket på nya sätt vidgar sitt tänkande och stärker förmågan att lära. Detta är intressant med tanke på den stora andelen två- och flerspråkiga barn vi har i de svenskspråkiga skolorna i Finland. I studier som gällt språkets roll vid läsinlärningsprocessen och lärandet hos två- och flerspråkiga barn har det bland annat konstaterats att flerspråkiga barn på ett tidigt stadium har utvecklat en metaspråklig förståelse och en annorlunda fonologisk medvetenhet än de enspråkiga barnen. (Bialystok 2001)

I LP 2014 används begreppet **språklig medvetenhet** i flera kapitel, både gällande verksamhetskulturen och i målen och innehållen för modersmålsämnet och andra språkämnen. Med språklig medvetenhet avses att man är medveten om sin egen språkanvändning: stil, ordval och språklig varietet. Det innebär även att man känner till och kan analysera de språkliga särdragen inom sitt specialområde och att man har kompletta kunskaper i sitt arbetsspråk. Dessutom innebär det att man kan reflektera över och ständigt utveckla sin egen språkanvändning. Inte minst småbarnspedagoger och lärare som även fungerar som starka språkliga förebilder för barn eller elever behöver alltså kontinuerligt utveckla sin professionalitet som språkanvändare. För eleverna som ska utveckla sin språkliga medve-

tenhet – som alltså redan finns i någon mån från 2–3 års ålder – är det centralt att alla lärare får utbildning i vad språklig medvetenhet innebär. I arbetet med eleverna handlar det om att arbeta med tydliga innehållsliga och språkliga mål, att utmana olika språkförmågor: tal och skrift, och representation i form av tabeller, figurer, grafer och bilder.

Här är exempel på frågor alla lärare, oberoende av ämnesområde, kan ställa sig då det gäller att kommunicera den kunskap som behandlas. Samtidigt kan dessa frågor fungera som tips på hur man kan arbeta **språkmedvetet i alla ämnen**:

- Vilka språkliga kunskaper i ämnet ska eleverna ha när arbetet är klart?
- Vilka texter kan vi ta in? Bilder, filmer, andra visuella uttrycksformer?
- Hur anknyta till situationer utanför klassrummet?
- Hur ska vi arbeta med de olika delarna av kursinnehållet? Muntligt, skriftligt, visualisering, intervjuer, dramatisering?
- Vilka typer av texter ska eleverna kunna skriva eller tala om inom detta arbetsområde?
- Vilka begrepp ska utredas, vilka är relevanta?
- Hur ska de texter konstrueras som avkrävs av eleverna i ämnet? Ska texterna vara förklarande, beskrivande, argumenterande med flera?
- Hur ska jag förklara språket om de frågar? Hur ska jag få eleverna att reflektera över sina kunskaper och över ämnesspråket?
- Hur ska arbetet utvärderas?
- Vad görs med de texter som produceras i ämnet/under kursen?

Samhällsförändringar, modersmålsämnet och LP 2014

Samhällsanalytiker och språkvetare har redan länge talat om tre stora samhällstrender som är snabba, genomgripande och kontinuerliga och som påverkar bland annat språket och människans lärande: digitaliseringen, globaliseringen och mobiliteten.

IT-revolutionen och digitaliseringen av samhället innebär att läsandet, lärandet och språkimpulserna förändras i hög grad. Digitaliseringen har en genomgripande inverkan på allt lärande och lärandet i skolan har fått bred konkurrens: internet, webbaserat lärande, datorspel, sociala medier etc. Därför talar man nu om ”ny pedagogik”. Skolan är en del av samhället och lärandet sker i hög grad utanför skolan. Det här har betydelse för skolspråket och allt fler texter som behandlas i skolan är sådana – ofta multimodala – texter som eleverna upptäckt någonstans i cyberrymden. Här har till exempel modersmålsämnet en viktig ny roll i att med nya pedagogiska grepp ta itu med texter som läraren eller läromedlen inte har valt ut. Den arbetsgrupp som utarbetade läroplansgrunderna i modersmål funderade mycket på detta, hur man skulle uttrycka detta med ”elevens egna texter” i läroplansgrunderna. Men det är i lika hög grad en fråga för alla andra läroämnen, eftersom alla ämnen ska bidra till att eleven utvecklar sitt läsande och sin multimodala kompetens, och inom alla ämnen ska man arbeta med och ta ställning till texter av olika slag.

En viktig linjedragning i den senaste läroplansutformningen var att man ville stärka IT-kompetensen och den digitala kompetensen inom alla ämnen och inte införa specifika kurser i IT. Inom modersmålet blev det naturligt att betona det digitala skrivandet, men även läsning och tolkning

av multimodala texter, däribland digitala, inom alla fyra delområden i ämnet. I den allmänna debatten har avskaffandet av den obligatoriska skrivstilen som norm varit i fokus och även väckt förundran, speciellt i andra europeiska länder. Många har även felaktigt trott att läroplansgrunderna inte innehåller några krav på att skriva för hand, men så är det inte.

Läroplansgrunderna slår fast att eleverna i årskurs 1–2 ska lära sig ”att forma och skriva textade gemener och versaler för hand och att använda tangentbord och skriva digitalt...”. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Svenska och litteratur, centralt innehåll I3 Att producera texter) I årskurs 3–6 ska eleverna kunna skriva textade bokstäver för hand och öva sig att skriva obehindrat digitalt. Tanken är att eleverna sedan kan utveckla sin egen personliga skrivstil utgående från de nya textbokstäver som Utbildningsstyrelsen utgivit som stödmaterial. De digitala texterna finns med även i de övriga delområdena, inte enbart vid textproduktion, och eleverna ska kunna analysera och använda multimodala och multimediala texter, redan från och med årskurs 1–2, och bedöma tillförlitligheten i många olika slag av informationskällor.

Globaliseringen innebär bland annat att engelskan får en allt större plats i elevernas liv och engelska språket är mer än en språkkompetens – det är en del av kompetensen i multilitteracitet och av den digitala kompetensen. Engelskan dominerar även i de nya medierna. Kunskaper i engelska kan de facto beskrivas också som en egen baskompetens som krävs inom alla branscher i yrkeslivet i dag.

I de finländska läroplansgrunderna syns globaliseringstrenden tydligast i avsnittet om språkpedagogik och språkutveckling. Tanken var att språkämnenas gemensamma målsättning i en global värld borde framkomma

på ett tydligt sätt. Allt fler olika språk möts numera i det finländska samhället och detta har varit en orsak till att man vill betona den språkliga medvetenheten på ett allmänt plan, inte enbart som innehåll i de specifika ämnesläroplanerna. Det har man alltså gjort genom att inleda både modersmålsämnesgruppen och språkämnen med en allmän text om språkpedagogik och språkutveckling. I den texten nämns den språkliga medvetenheten, multilitteraciteten och parallellspråkig och flerspråkig kompetens som viktiga mål för skolans språkundervisning. I lärokursen svenska och litteratur – som är en lärokurs inom modersmålsämnet – betonas den språkliga medvetenheten i flera av målen och även i texterna som beskriver läroämnets innehåll.

Med mobilitet avses att allt fler människor flyttar på sig och byter hemland och detta i sin tur för med sig en situation som har förändrat Europa i hög grad: allt fler elever är flerspråkiga, elevgrupperna allt mer språkligt heterogena och undervisningsspråket behöver betonas och stödjas i skolan på ett helt annat sätt än förr. Den allt ökande mobiliteten och flerspråkigheten syns tydligt på flera nivåer i läroplansgrunderna. I årskurs 1–2 i lärokursen svenska och litteratur sägs det i mål nr 14 att undervisningen ska: ”handleda eleven att uppskatta sin egen och andras kultur och språk samt kulturell mångfald...”. I texten om det centrala innehållet i årskurs 3–6 sägs det att eleverna ”bekantar sig med övriga språk och kulturer i Finland och med de nordiska grannspråken och nordisk kultur” (I4 Att förstå språk, litteratur och kultur). Och i kunskapskraven för vitsordet åtta vid slutbedömningen i årskurs nio ska eleven kunna ”beskriva den språkliga och kulturella mångfalden i Finland och förstå språkets och modersmålet(n)s innebörd för en individ och det svenska språkets plats bland språken i världen.” (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Svenska och litteratur, bedömningskriterier)

Mångsidig kompetens och modersmålsämnet i LP 2014

I arbetet med LP 2014 analyserades även hur de aktuella förändringsprocesserna påverkar synen på allmänbildning och lärande. Slutsatsen blev, liksom i andra länder, att samhällsutvecklingen har fört med sig att synen på allmänbildning har förändrats, liksom synen på undervisningen och på lärarens och elevens roller. Skolan bör i dag ses som en lärande organisation som behöver en ny verksamhetskultur, ny pedagogik med nytt innehåll, nya lärarkompetenser, nya arbetssätt, mer ämnesövergripande arbete, mer mångsidig bedömningskultur och mer stöd och handledning för lärandet. Framför allt kom man fram till att de så kallade mångsidiga kompetenserna – 21st century skills – skulle vara i fokus.

Kompetenserna kan härledas ur OECD:s definition av de nyckelkompetenser som handlar om att använda språk och IT interaktivt, att interagera i heterogena grupper och att handla självständigt och kreativt. Kursplaner med mål och innehåll för de olika läroämnena finns beskrivna i LP 2014, liksom förr. Det nya är att det för varje läroämne har angetts hur de enskilda målen inom ämnet och inom varje årskurshelhet – år 1–2, år 3–6 och år 7–9 – är kopplade till de centrala kompetenserna. Dessa har i den finländska nationella läroplanen, det vill säga i LP 2014, sammanförts till sju: förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap samt förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid.

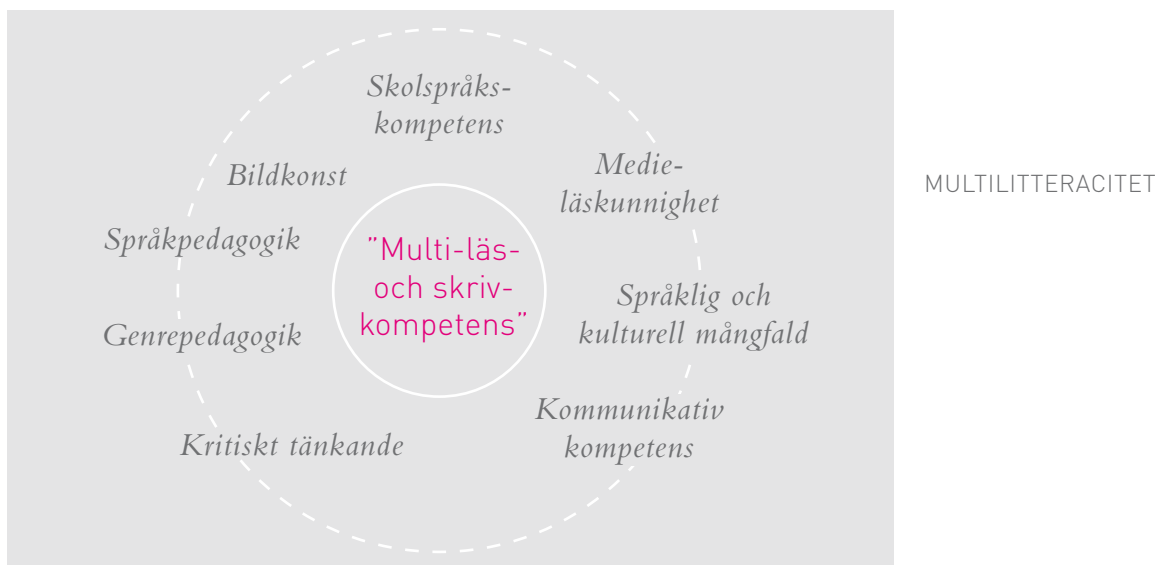
För varje läroämne gällde det, då läroplansgrunderna utformades, också att ge en specifik beskrivning av hur lärmiljön, arbetssätten, handledningen och stödet samt bedömningen skulle utformas just i det specifika ämnet. Man kan lätt konstatera att modersmålsämnet, det vill säga svenska och litteratur i de svenskspråkiga skolorna, har en viktig roll då det gäller att utveckla de

flesta av de centrala kompetenserna. Modersmålsämnets viktigaste uppdrag är givetvis att på ett mångsidigt sätt stärka och utveckla elevens språkliga kompetens i skolans undervisningsspråk. Slutsatsen blir alltså att den språkliga utvecklingens betydelse för lärandet är absolut central, även då det gäller det tjugoförsta århundradets kunskap och kompetenser. Och för att skolan ska kunna stödja bland annat elevernas multilitteracitet och kommunikativa kompetens är det viktigt att vara medveten om vilka förändringar som påverkar elevernas språk och skolans språk och hur denna påverkan sker.

Multilitteracitet – en bred kompetens

Med kompetens i multilitteracitet – multiliteracy – avses i allmänhet inom anglosaxisk litteratur förmågan att iaktta, ”läsa” och tolka, samt producera många olika slags tecken, symboler, texter, bilder etc. och kombinationer av flera text- eller symbolvärldar i många olika medier i omvärlden. Exempel på detta är: visuell literacy, digital literacy, agrikulturell literacy, miljö-literacy, musikalisk literacy, rumsorienterande literacy med flera och därutöver kombinationer av dessa ”litteraciteter”. Utgångspunkten för begreppet är att varje meningsskapande handling kan ”läsas”, tolkas och förstås. Förutsättningarna för en god kommunikativ kompetens – en av dagens mest centrala kompetenser i arbetslivet – innebär även den en god multi-läs- och skrivkompetens.

Kritisk läskunnighet måste i dagens värld enligt UNESCO finnas med i alla läroplaner i alla skolor i världen och den kritiska läskunnigheten kan anses vara till och med den viktigaste komponenten i multilitteraciteten ur skolans perspektiv. (Se webbsidan om Globalization and Multiliteracies i referensförteckningen) I den internationella diskursen kring läsinlärning talar man numera om att äldre metoder för läsinlärning inte längre är tillräckliga i den digitala världen: barnen bloggar, spelar dataspel, skickar sms och ”facebookar” med mera under fritiden och alla typer av läsning måste finnas med i läsundervisningen i skolan.



När LP 2014 utarbetades och kompetensen i *multilitteracitet* (på finska *monilukutaito*) lanserades som en av de sju nyckelkompetenserna kunde man i de förberedande dokumenten och diskussionerna tydligt urskilja ett antal faktorer som bidrog till att forma detta begrepp. Dessa faktorer var framför allt mediernas centrala roll i dagens samhälle, behovet av att stärka elevernas kompetens i skolspråket, den ökande flerspråkigheten och den allt ökande mängden av olika bilder och symboler som hör ihop med digitaliseringen.

Kravet på att individen bör ha en god medieläskunnighet och kritisk läsförmåga har ökat i takt med mediernas allt mer betydande roll i vår vardag och det faktum att det ständigt uppstår nya former av medier, som kan läsas och tolkas på olika sätt. Behovet av att stärka elevernas kompetens i skolspråket är något som betonats länge inom den svenskspråkiga utbildningen i Finland och även uppmärksammats i flera större projekt.

(Se till exempel publikationen *Rum för språkutveckling* 2008). Ett minoritetsspråk är alltid i en utsatt position och behöver stärkas och lyftas kontinuerligt och dessutom ökar andelen tvåspråkiga barn kontinuerligt i de svenska skolorna i Finland. Nu får också finska språket allt mer konkurrens av andra språk, speciellt av engelskan som är huvudspråket i sociala medier och på internet. En annan faktor som blivit allt viktigare i den finländska skolan under de senaste tio åren är invandrareleverna och andra flerspråkiga elever som har speciella behov av språkligt stöd i alla ämnen för att lärandet ska lyckas på skolans språk.

I bakgrunden till multilitteracitetsbegreppet finns också en allt mer mångsidig bildvärld med olika symboler och ikoner som man bör kunna läsa och tolka i dagens digitaliserade samhälle. I LP 2014 definieras multilitteracitet så här: ”Med kompetens i multilitteracitet avses förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer. Denna kompetens gör det möjligt för eleverna att förstå många olika slag av kulturella uttryck och att forma sin egen identitet”./.../ (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Mångsidig kompetens som mål, Multilitteracitet K4)

Med texter avses här olika slag av meddelanden eller information som uttrycks med verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska symbolsystem eller genom kombinationer av dessa. Texterna kan tolkas och förmedlas till exempel i skriven, talad, tryckt, audiovisuell eller digital form. Eleverna behöver under skoltiden kontinuerligt utveckla sin kompetens i multilitteracitet för att kunna förstå och tolka världen omkring sig och olika fenomen som har beröringspunkter med många olika läroämnen.

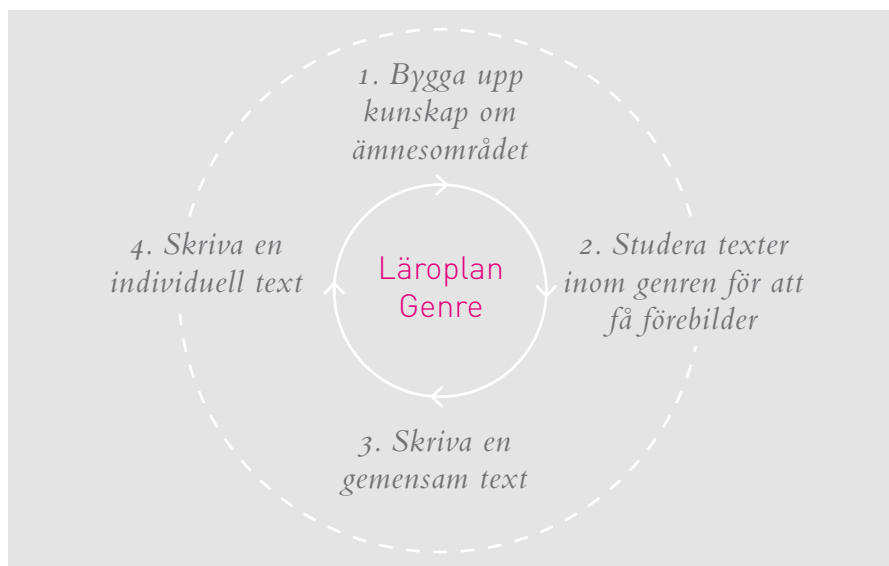
Läroplansgrunderna säger också att kompetens i multilitteracitet innebär att kunna söka, kombinera, omforma, producera, presentera och kritiskt

granska information i olika former, i olika kontexter och med hjälp av olika verktyg. Med hjälp av denna kompetens utvecklar eleven ett kritiskt tänkande och lär sig att lära och i detta ingår även etisk och estetisk läskunnighet. Multilitteracitet innebär även att kunna använda sig av flera olika språk. LP 2014 betonar att alla lärare är språklärare och att alla ämnen ska bidra till att utveckla multilitteracitet. Det sägs också att ”det är viktigt att eleverna får möjlighet att träna sin mångsidiga läskunnighet både i traditionella lärmiljöer och i multimediala lärmiljöer där man använder digitala verktyg på många olika sätt”. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Mångsidig kompetens som mål, Multilitteracitet K4).

Ett metodexempel för flerspråkiga klassrum

Genrepedagogiken som har utvecklats i Australien, ur behovet av att ta fram modeller för skolspråksundervisning för barn med flera olika modersmål, kan spåras i de nya läroplansgrunderna, speciellt i målen för modersmålsämnet. Ett genrepedagogiskt perspektiv kan även vara nyttigt att ha i övriga ämnen, då man vill arbeta språkpedagogiskt. Genremedvetenhet betonas progressivt genom hela den grundläggande utbildningen och i årskurs nio ska eleven kunna producera berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande texter för att uppnå den nivå som motsvarar vitsordet åtta. Eleven ska också kunna använda de uttrycksätt som kännetecknar de olika textgenrerna.

Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning anses vara ett utmärkt verktyg för alla elever, oberoende av språklig bakgrund, och för att arbeta med textgenrer och språkinriktad undervisning i alla ämnen. Mer om denna genremodell kan man läsa till exempel i texter av Pauline Gibbons och på webbplatsen för Nationellt centrum för andra språk i Sverige (se källförteckningen).



CIRKELMODELLEN
Fritt efter Gibbons
2009.

Framtidens bildning?

Språkets betydelse för allt lärande nämns, som sagt, i flera olika kapitel i LP 2014. Dels lyfter man fram språklig och kulturell mångfald i kapitlet om verksamhetskulturen, dels finns de språkliga kompetenserna med mer eller mindre synligt bland de sju centrala kompetenser som bildar en röd tråd i de nya läroplansgrunderna. Orsakerna till att den språkliga medvetenheten ökat under de senaste åren ligger dels i internationaliseringen, dels i den ökande kulturella och språkliga mångfalden i vårt land. För den svenska utbildningens och småbarnspedagogikens del har den språkliga medvetenheten de facto redan länge varit stark, eftersom den svenskspråkiga utbildningssektorn under flera decennier har arbetat med och utvecklat metoder för att stärka språkutvecklingen hos de simultant svensk-finskt tvåspråkiga barnen. De utgör numera i medeltal cirka 40 procent av barnen i våra skolor och daghem. (Se s. 12–35 i denna bok)

En intressant fråga är vilken kunskap och vilka kompetenser modersmålsämnet ska bidra med i en tid då detaljerad faktakunskap inte längre behöver memoreras. Ska man koncentrera sig på dels litteratur, dels kommunikation och multilitteracitetskompetens? Vår tids globala, föränderliga mångkulturella och samtidigt individualiserade samhällskultur är den verklighet barnen lever i och bör ges utrymme i skolan – men hur ska det ske? Hur får vi till exempel en meningsfull samverkan mellan de texter som produceras och läses i och utanför skolan? Skolan ska bidra till att ge eleverna meningsfullhet, hanterbarhet och samband och ge dem chansen att utveckla sådana kompetenser som behövs i dagens samhälle. Hur ska vi i skolans verksamhet utveckla en progressivitet så att kompetenserna syns på en kontinuerligt högre nivå genom hela skoltiden?

Den allra viktigaste frågan är troligen: Hur ska skolan ska se ut om tio eller tjugo år för att på allvar kunna bemöta de krav som det nya teknologiska digitaliserade samhället ställer – med robotar, artificiell intelligens och mycket som vi inte har en aning om i dag? Vilka språkliga kompetenser kommer våra barn och unga att behöva om tio-tjugo år? Enligt flera internationella forskare borde undervisningen i skolan omedelbart förändras radikalt för att de som i dag är barn och unga ska kunna klara av framtidens krav på kunskap och kompetens. Det är viktigt att se på barnets, elevens, hela utvecklingsväg, från födseln till slutet av skoltiden, och även efter det, för att skapa sig en uppfattning om vad som kan vara betydelsefullt att ha med sig i bagaget för framtidens arbetsliv. Hur och i vilken utsträckning barnen och de unga har fått stöd för att utveckla sin språkliga kompetens och därmed sitt lärande genom hela skoltiden har, enligt det som framkommit i denna artikel, en mycket central betydelse.

Referenser

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*.

Cambridge University Press.

Globalization and Multiliteracies

<http://multiliteracy.wikifoundry.com/page/Globalization+and+Multiliteracies?t=anon>

(Hämtad 29.9.2016).

(2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

Utbildningsstyrelsen.

eGrunder <https://egrunder.studieinfo.fi>

Hiel, Cregan, Mc Gough and Archer (2012). *Research Report no 14*.

NCCA, National Council for Curriculum and Assessment, Ireland.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk: Vad är genrepedagogik?

<http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vad-%C3%A4r-genrepedagogik-1.96361>

(Hämtad 3.10.2016).

Strömqvist, S. (2008). Språkutveckling i tal och skrift i Oker-Blom, G.,

Westerholm, A. och Österholm, N. (red.) *Rum för språkutveckling*.

Utbildningsstyrelsen.

Övriga källor

Bjar, L. och Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*.

Studentlitteratur.

Cummins, J. (2000). *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*.

Clevedon. Multilingual Matters.

Gibbons, P. (2009). *English learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*.

Heinemann.

(2011). *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*.

Skolverket.

Haliday, M. A. K. (1993). Towards a language-Based Theory of Learning i

Linguistics and Education 5 (2) s. 93–116.

Oker-Blom, G., Westerholm, A. och Österholm, N. (red.) (2008). *Rum för språkutveckling*.

Utbildningsstyrelsen.

Veel, R. (1997). Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into

scientific discourse in the secondary school i Frances Christie & Martin, J.R. (eds)

Genre and Institutions: social processes in the workplace and school.

Open Linguistics Series. London. Pinter.

Vygotsky, L.S. (1934/1999). *Tänkande och språk*.

Daidalos.

MODERSMÅLSINRIKTAD
FINSKUNDERVISNING
– ett dynamiskt verktyg
för språkutveckling

Yvonne Nummela

Bakgrund

De regionalt olika språkmiljöerna i Svenskfinland har alltid utgjort en utmaning för finskundervisningen särskilt när det gäller den modersmålsinriktade finskundervisningen (mofi) i relation till den vanliga långa A-lärokursen i finska, dvs. nybörjarfinskan (nyfi). Den modersmålsinriktade lärokursen i finska skapades som ett led i Utbildningsstyrelsens (dåvarande Skolstyrelsens) handlingsprogram för utvecklandet av undervisningen för den växande andelen tvåspråkiga elever i de svenska skolorna i Finland. (Se t.ex. Nationalspråksutredningen 2011; Geber 2013) Lärokursen kunde med kommunalt beslut tas i bruk redan 1988, men har funnits i den grundläggande utbildningen sedan 1989 och i gymnasiet sedan 1994. I inledningsskedet kunde mofin tillämpas på olika sätt som endera ett tillägg till den traditionella A-lärokursen i finska, som en mera fristående lärokurs för en egen undervisningsgrupp eller som ett uppslag till fördjupning och individualisering i odelade grupper. (Skolstyrelsens anvisning 24.8.1988)

Språksituationen i de svenska skolorna har under de senaste åren förändrats och blivit mera utmanande i takt med att den språkliga heterogeniteten ökar, vilket också har en inverkan på de tvåspråkiga elevernas bakgrund. Som en naturlig följd av att det finns fler och fler tvåspråkiga och flerspråkiga familjer i Svenskfinland har andelen mofi-elever växt i de svenska skolorna. Den finska omgivningen gör sig mer och mer påmind i skolornas vardag och utmanar språksituationen i skolan. Andelen tvåspråkiga individer varierar och växer i olika takt på olika orter. Därför är behovet av mofi-undervisning av naturliga skäl inte lika stort i de olika regionerna. Därtill varierar de praktiska arrangemangen kring mofin regionalt. På vilket sätt lärokursen erbjuds och ordnas är knutet till språkomgivningen, och i ett vidare perspektiv till kommun och region. Det är alltså uppenbart att språkmiljön sätter både press och regional prägel på mofin.

På grund av de ovan beskrivna omständigheterna har den modersmålsinriktade finskundervisningen i svenska skolor i Finland med jämna mellanrum gett upphov till allmän diskussion och debatt i media. Formellt – t.ex. disposition av kurserna och innehåll – anknyter mofin till nybörjarfinskan, men kraven är högre och eftersom den är ämnad för elever som har både svenska och finska som hemspråk bör den ha ett ändamålsenligt modersmålsperspektiv. Diskussionerna kring mofin har sin grund i att det finns olika sätt att genomföra lärokursen och att undervisningsgrupperna i nyfi och mofi på vissa orter blandas med varandra. Detta resulterar dels i en ofta ofördelaktig situation för de enspråkiga eleverna och dels i varierande förfaranden för mofi-elevernas del. Detta kan i sin tur påverka t.ex. bedömningen. De aspekter som diskuterats längst och livligast för gymnasiefinskans del är avsaknaden av ett eget studentprov för mofi-eleverna och de tvåspråkiga elevernas inverkan på vitsord och resultat i finska i allmänhet och särskilt på bedömningen i studentexamen. (Se t.ex. Geber 2013) Utvärderingar av ämnet finska i den grundläggande utbildningen har påvisat bl.a. regionala skillnader i bedömningen samt gett intressanta resultat om läromedel och praktiska omständigheter kring mofin. (Toropainen 2002; 2010)

Eftersom nya läroplansgrunder togs i bruk från och med hösten 2016 och eftersom mofin diskuterats länge är det hög tid att ta reda på hur situationen ser ut i mofi-klassrummen idag. Som ett inledande steg för att få inblick i dagsläget skickade Utbildningsstyrelsen hösten 2015 en webbenkät till finsklärare som har mofi-undervisning inom den grundläggande utbildningen och/eller på gymnasiet. Ändamålet med enkäten var att få uppgifter om elevernas språkbakgrund i mofi-grupper i olika regioner och hur bakgrunden beaktas och inverkar på innehåll och arbetssätt. Syftet var att ta reda på hurdana utmaningar elevernas språkliga bakgrund utgör och hur utmaningarna skiljer sig regionalt. Den föreliggande enkäten är ett första steg i en mer detaljerad utredning och nationell utveckling av mofi-undervisningen.

Statistiken över elevernas språkbakgrund

Det finns inte statistiska uppgifter om andelen mofi-elever enligt utbildningsstadium men Utbildningsstyrelsens kartläggning (2013) av elevernas språkbakgrund (hemspråk) i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna ger bakgrundsinformation om de tvåspråkiga elevernas andel regionalt. Även tidigare kartläggningar och utvärderingar av finskan ger en uppfattning om mofi-situationen. (T.ex. Toropainen 2002; 2008; 2010; Pörn-Törni 2010; Geber 2013) För att kunna dra slutsatser om det faktiska dagsläget nationellt borde dock en kartläggning av antalet elever i mofi-undervisning i olika regioner och på olika stadier göras. Även hur lärokursen tillämpas och hur ofta den erbjuds och undervisas är av intresse.

I jämförelse med tidigare kartläggningar har andelen tvåspråkiga elever i åk 1–6 ökat från 30 till 40 procent. Ca 40 procent av eleverna i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna kommer från tvåspråkiga hem. I Österbotten är andelen tvåspråkiga ca 23 procent, men variationen mellan lands- och stadskommuner är stor: i stadskommunerna kommer ca 41 procent av eleverna från tvåspråkiga hem, medan andelen i landsbygdskommunerna är endast 11 procent. I Egentliga Finland kommer ca hälften av eleverna från svenskspråkiga och drygt 40 procent från tvåspråkiga hem. I Nyland har något över 50 procent av eleverna tvåspråkig bakgrund, medan 40 procent är svenskspråkig. I huvudstadsregionen kommer majoriteten från tvåspråkiga hem, medan ca en tredjedel kommer från svenskspråkiga hem. Ifråga om språkbakgrund finns det märkbara skillnader mellan Västra och Östra Nyland. På de s.k. språköarna och språklackarna där andelen elever från tvåspråkiga hem kan överstiga 60 procent finns det stor variation mellan både skolor och områden.

Den modersmålsinriktade finskundervisningens uppgift

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 beskrivs lärokursens uppgift:

I den modersmålsinriktade lärokursen i finska ges de tvåspråkiga eleverna möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språket och den finska kulturens särdrag. Den modersmålsinriktade lärokursen är ämnad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen. [---] Många elever använder i allt högre grad finska på sin fritid. Den kunskap som eleverna inhämtar genom det informella lärandet ska beaktas när undervisningen planeras och innehållet väljs. (Det andra inhemska språket, Finska, modersmålsinriktad A-lärokurs i årskurs 7–9)

I Grunderna för gymnasiet läroplan 2015 beskrivs mofins uppgift på följande sätt:

Syftet med den modersmålsinriktade lärokursen i finska är att ge tvåspråkiga och flerspråkiga studerande i svenskspråkiga gymnasier en möjlighet att vidareutveckla sina kunskaper i finska och stärka den egna mångfasetterade språkliga och kulturella identiteten. Kurserna är uppbyggda kring samma teman som A-lärokursen, för att studierna ska kunna ordnas både som särskilda kurser och som individuella studier. (Det andra inhemska språket, Finska, modersmålsinriktad lärokurs)

I alla regioner och på alla stadier är de flesta mofi-lärare, enligt den webbenkät som Utbildningsstyrelsen hösten 2015 skickade till finsklärare, överens om att mofin ska fungera som tvåspråkighetsfostran och att förstärkandet av

elevernas tvåspråkighet är en central uppgift. Lärarnas uppfattningar överensstämmer med de nya läroplansgrunderna där det nämns att det är viktigt att beakta mofi-elevernas dubbla språk- och kulturidentitet. Nedan ett par lärarkommentarer som visar att det är centralt att utgå från de språk eleven redan kan och utveckla och stärka dem.

Mofins uppgift är att stärka den tvåspråkiga identiteten, att stärka både de muntliga och skriftliga kunskaperna. Eleverna är stolta över att vara tvåspråkiga!

Att stärka tidigare kunskaper och utveckla dessa. [...] Att också lära sig om finsk kultur, seder och bruk och förstå vilken rikedom det innebär att ha två språk med sig i bagaget.

Trots att det finns en stor enighet antyder många lärare ett behov av att förtydliga vad den modersmålsinriktade finskan egentligen innebär, främst ett förtydligande för vårdnadshavare. Det skulle vara viktigt att informera om mofi-lärokursens uppdrag, nivå och innehåll i förhållande till främst nybörjarfinskan, men också i relation till modersmålet finska.

Det borde komma ut till alla att mofi inte är som vanlig finska och inte heller som ett modersmål.

Ju fler finska barn vi får till de svenska skolorna, desto bättre måste vi bli på att undervisa mofi. Vi måste få föräldrarna att förstå att barnen inte kan finska bara för att de talar finska i hemmet, att också finskan måste utvecklas. Samtidigt måste vi få föräldrarna att förstå att mofi inte är äidinkieli, utan en brygga mellan finska och svenska.

Det här är av central betydelse för utvecklingen av mofi-lärokursen. De regionala skillnaderna och uppfattningarna om i vilken omfattning och på vilka sätt mofin ska tangera modersmålet finska är många.

Många mofi-elever anser att de kan finska och att mofi ska vara enbart finska.

Eleverna kan tycka att man i mofin inte ska syssla med modersmål (läsa romaner, skriva svårare text).

Mofi ska inte vara ett andra modersmål utan ett undervisningsämne som stärker och ger utmaning till ett språk som eleven redan behärskar.

--- man kan inte kalla mofi-eleverna tvåspråkiga. De kan ha stark finska pga en finsk vårdnadshavare eller därför att de av eget intresse lärt sig finska, t.ex. via hobbyn, grannar osv. Mofi-undervisningen kan inte helt gå på finska.

Redan benämningen modersmålsinriktad finska signalerar att utgångspunkten i undervisningen är att eleven redan har förhandskunskaper i språket. Hur starkt modersmålsinriktat grepp man har i mofin varierar i olika regioner, i mångt och mycket utgående från mofi-elevernars språkfärdigheter. En kommentar som tyder på att uppfattningen om elevernas språkbakgrund påverkar angreppssättet i mofin är kommentaren ovan om att mofi-elever inte kan definieras som tvåspråkiga. I det här sammanhanget måste man trots allt komma ihåg att definitionen av och synsätten på tvåspråkighet varierar.

Språkbakgrunden i mofi-klassrummet

En av finskundervisningens största utmaningar i Svenskfinland har alltid varit de regionala skillnaderna och elevernas heterogena språkliga bakgrund gällande kunskaperna i finska. (Se t.ex. Toropainen 2010; Pörn-Törni 2010; Geber 2013) Det finns regioner där eleverna nästan inte alls har möjlighet att använda finska i vardagen och regioner där eleverna använder nästan enbart finska. I tvåspråkiga regioner där det finns möjlighet att använda båda språken är det kanske mera fråga om ett personligt val vilket språk man väljer att använda i olika sammanhang utanför hemmet.

Den modersmålsinriktade finskan är ämnad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö eller som kommit i kontakt med det finska språket och kulturen i en tidig ålder. Utgångspunkten i mofi-undervisningen ska också vara denna. Men i mofi-klassrummen ser verkligheten annorlunda ut och visar att elevernas tvåspråkiga bakgrund har många dimensioner. Nedan några lärarkommentarer om detta.

För vår del är oftast den ena föräldern finskspråkig, men även sådana elever som på något sätt kommer i kontakt med finska på fritiden, kan ingå i gruppen. Allt beroende på kommunikation (samt läsning) i hemmen är elevernas språkbakgrund olika stark. Att ha en finskspråkig förälder betyder inte automatiskt att man behärskar båda språken fullständigt. Försöker ofta betona den kontrastiva aspekten mellan språken, eftersom ett viktigt mål vore, att eleverna behärskar både finska och svenska på fullgod nivå.

Vi borde ha tre nivåer i finska: mofi, A-finska för tvåspråkiga, A-finska för enspråkiga.

På vår ort är t.o.m. mofina ganska svenska, trots allt. De flesta talar alltid svenska sinsemellan, och tilltalar även mig på svenska, fast jag alltid använder bara finska 100 % under mofilektionen och t.o.m. då jag möter en elev i korridoren. Elevernas tvåspråkighet är inte alltid den klassiska med föräldrar med varsitt språk, utan språkbadslekis eller finskt högstadium men helsvensk familj hemma kan vara vanliga lösningar.

I mofi-klassrummet visar det sig att de tvåspråkiga elevernas språkbakgrund och kunskaper i finska (och svenska) varierar inte bara regioner emellan utan även lokalt. Det ställer stora krav på mofi-lärarna när lärokursens uppgift är att parallellt stödja och utveckla elevens båda språk och dubbla språkidentitet. Nedan några kommentarer som belyser de tvåspråkiga elevernas varierande språkbakgrund.

En del kommer från helt finska hem, andra har en förälder finsk. Det varierar väldigt mycket. En del blir lättade då de äntligen får uttrycka sig på sitt modersmål, andra kan knappt svara på frågor på texten på finska. Många treor tar i sin första barnbok, för det läses inte i hemmen.

Mofi-elevernas språkbakgrund är mycket varierande. Det finns 3–5 olika typer: 1) Genuint tvåspråkiga, 2) Starkt finskspråkiga (problem med svenskan), 3) Starkt svenskspråkiga (problem med t.ex. objekt och också att faktiskt prata finska under lektionerna med kompisarna i gruppdiskussioner och –arbeten eftersom de är så vana att prata svenska med sina kompisar).

Eleverna beskrivs ibland som väldigt svenska och ibland som mera finska, ibland som relativt jämnstarka i båda språken. Graden av starkare eller svagare svensk- eller finskspråkig är ganska tydlig: mofi-elever på svenskdominerade orter beskrivs ofta som ”icke renodlat” eller ”icke klassiskt” tvåspråkiga utan snarare ganska svenska, medan elever i huvudstadsregionen, på språköarna och starkt finskspråkiga orter beskrivs som starkt finska. De regionala skillnaderna blir väldigt prominenta.

Som vi redan vet kan skolspråket vara utmanande för många elever, även för de tvåspråkiga som använder mera finska än svenska utanför skolan. (Se t.ex. Slotte-Lüttge & Forsman 2013) Även i mofin har skolspråket sin givna funktion och detta ställer inte bara krav på lärarna utan även på ämnessubstansen på mofi-lektionerna.

...känns ibland som om man är moddalärare i stället för finsklärare.

Vid diskussioner får jag ofta ge dem [eleverna] svenska ord, det verkar finnas mera brister i det svenska språket.

Egen mofi-grupp eller odelad grupp?

Förutom att det behövs större medvetenhet om vad mofin innebär skulle det också vara viktigt att bekanta sig med elevernas språkbakgrund noggrannare innan valet av lärokurs görs. Som det ser ut idag väljs

mofi-lärokursen på olika sätt i olika regioner. När det på orten finns få tvåspråkiga som behöver mofi-undervisning varierar lösningarna vad gäller ordnandet av mofi-undervisning. Eftersom mofi-grupperna i sådana här fall är relativt små är de också dyra och med de kommunala utmaningar som finns inverkar sådana omständigheter på de praktiska lösningarna. I det här avseendet är utmaningarna större i mindre och svenskdominerade kommuner än i huvudstadsregionen. I många fall innebär det att mofin undervisas i odelade grupper, dvs. grupper som består av både enspråkiga och tvåspråkiga. För den tvåspråkiga eleven innebär det ett mera differentierat eller fördjupat innehåll.

På en liten ort är skaran mofi elever brokig för att överhuvudtaget få ihop en grupp.

Eftersom vi sällan har tillräckligt många genuint tvåspråkiga elever för att bilda en egen undervisningsgrupp har vi gått in för att differentiera undervisningen i finska, så att de som kommer i kontakt med finskan på fritiden får fördjupande tilläggsuppgifter utöver den normala undervisningen. Men även inom denna grupp förekommer nivåskillnader.

Förutsättningarna för en koncentrerad och fokuserad undervisning i mofi är att mofi-eleverna verkligen har en tvåspråkig bakgrund. Som många lärare konstaterar är det inte detsamma att undervisa finska i en mofi-grupp bestående av tvåspråkiga elever som i en grupp bestående av både enspråkiga elever och tvåspråkiga elever.

Största utmaningen är nivåskillnaderna i elevernas språkkunskap. Denna utmaning kommer ännu tydligare fram i sammansatt klass som jag undervisar.

Det är klart att den språkliga variationen blir mera heterogen och komplex i en odelad grupp. För lärare innebär en blandgrupp dubbel utmaning: att utveckla och utmana de tvåspråkigas ofta redan goda färdigheter och samtidigt uppmuntra språkutvecklingen för de enspråkiga eleverna. Redan i en mofi-grupp med endast tvåspråkiga elever förekommer en ofta

ganska utmanande språklig variation, även om det i en grupp med endast ”egentliga” mofi-elever finns större homogenitet med tanke på elevernas muntliga förmåga. De tydliga skillnaderna mellan enspråkiga och tvåspråkiga resulterar naturligtvis i en ofördelaktig situation för båda grupperna.

Mofielevernas attityd är oftast helt på sin plats, sund och positiv. De förstår nyttan de kommer att ha av att vara starka i båda inhemska språken. De enspråkiga svenska kamraterna kan ibland ha en svag motivation och stora svårigheter med finska.

Med tanke på språkpedagogik och språkutveckling innebär blandgrupper inte endast en brokig blandning av elever med stora skillnader i språkfärdigheterna utan även många andra utmaningar, i synnerhet mot bakgrunden av de nya läroplansgrunderna med större fokus på kommunikation, autenticitet och produktiva färdigheter. Dessa är de områden där de tydligaste skillnaderna mellan tvåspråkiga och enspråkiga framkommer i språkundervisning. Även val och användning av läromedel och autentiskt material blir mera utmanande i odelade grupper. Läromedelsfrågan har med jämna mellanrum ansetts vara en av de mera utmanande omständigheterna i finskundervisningen. Jag kommer endast ytligt att beröra läromedelssituationen i sammanfattningen av den här artikeln.

Motivation genom muntliga färdigheter

De flesta lärarna poängterar att motivationen bland mofi-elever generellt är högre än i andra finskagrupper och att de inte behöver motiveras i lika hög grad som enspråkiga elever därför att de har en mera positiv inställning till språket. För mofi-elever kan mofin i jämförelse med andra ämnen vara rentav en lättnad eftersom det är ”tillåtet” att använda ett språk de är vana

att använda utanför skolan. Många av eleverna är också stolta när de får tillfälle att visa att de är tvåspråkiga. På ett sätt är finskan ett ämne där eleverna ges möjlighet att briljera med sina kunskaper och mofi-elever beskrivs som både pratglada och duktiga på att uttrycka sig muntligt (på finska) i olika situationer. I själva verket har eleverna egentligen ingenting emot varken språket eller undervisningen, men trots detta bemödar eller engagerar de sig inte heller i desto större grad. Med andra ord är mofin ”helt okej” för mofi-eleverna, men skapar varken inspiration eller entusiasm:

I mofi upplever många att det är ett ganska lätt ämne där man kan njuta av bra stämning och inte bli hemskt svettig.

Trots att mofi-elevens inställning till finskan alltså är relativt positiv, och de är medvetna om den framtida och konkreta nyttan med språkkunskaper i finska, överskuggas detta medvetande av en viss brist på engagemang och intresse för ämnet finska. Den direkta nyttan av det man förväntas göra på lektionerna anknyter inte tillräckligt starkt till det verkliga behovet utanför klassrummet. Därtill förefaller det även vara så att för många elever är mofin inte på tillräckligt hög nivå och erbjuder därför inte heller någon utmaning. Elevernas muntliga förmåga och positiva inställning är styrkor som kunde utnyttjas mycket mera dynamiskt i mofi-undervisningen t.ex. genom att erbjuda mera och mångsidigare autenticitet via innehåll.

En annan utmaning på mofi-lektionerna, och som är en utmaning i all finskundervisning, beror på finskans särdrag som språk. T.ex. är det för många mofi-elever, på samma sätt som för enspråkiga elever, utmanande med de stora skillnaderna mellan tal- och skriftspråk respektive informell och formell användning av finskan.

Eleverna tror sig kunna finska tillräckligt bra så det är ganska ofta de ställer frågan ”Mihin tätä tarvitaan? Kuka noin sanoo?” De tycker att de inte behöver

lära sig nya saker. En del ids inte läsa till proven då de tror att de skriver på talang. Då det inte finns lockande material är det ännu värre.

Att kunna "bolla" mellan finska och svenska, vilket är en utmaning för många. Att lära sig se skillnad mellan talad och skriven finska och nyanser i språket.

Om en av de största utmaningarna i finskundervisning i allmänhet är att eleverna inte har möjlighet att öva sin kommunikativa förmåga tillräckligt mångsidigt på lektionerna så är utmaningen för mofieleverna att bredda och nyansera sitt vardagsspråk. Många lärare lyfter fram att mofieleverna borde behärska "smidiga, problemfria eller flexibla byten mellan formell och informell språkanvändning i både tal och skrift". Ett centralt mål i mofin förefaller vara förmågan att "bolla" mellan svenska och finska, behärska snabb översättning eller smidigt övergå från det ena språket till det andra. Därför fokuserar man i mofin relativt mycket på att öva detta, t.ex. genom översättningsuppgifter. Det dubbla språkbruket är centralt men det kan ifrågasättas om det i mofin verkligen är ändamålsenligt att fästa så mycket vikt vid smidiga översättningar och språkbyten.

Sammanfattning

I den här artikeln har jag lyft fram några av de utmaningar lärarna upplever att elevernas språkliga bakgrund utgör i den modersmålsinriktade finskundervisningen i svenskspråkiga skolor i Finland. De tvåspråkiga elevernas språkbakgrund har en mycket stor inverkan på undervisningen av modersmålsinriktad finska och på alla nivåer och stadier borde därför språkbakgrunden uppmärksammas och beaktas ur en bredare synvinkel. Därtill har både elevernas språkbakgrund och den regionala språkomgivningen stor inverkan på hur mofiläro kursen genomförs och utformas i praktiken. Eftersom andelen tvåspråkiga elever och deras språkbakgrund varierar regionalt får mofin en stark regional prägel.

I några avseenden och i vissa regioner skiljer sig mofin ännu idag inte tillräckligt från den vanliga långa lärokursen i finska. Behovet av utveckling och förtydligande gällande den modersmålsinriktade finskan är stort, inte minst för att stödja de tvåspråkiga elevernas dubbla språkutveckling och kulturidentitet på längre sikt. Det är tydligt att de flesta mofi-lärare har, förutom intresse och vilja att utveckla mofin, ett stort behov av mera enhetliga riktlinjer för modersmålsinriktad undervisning. Det bör betonas att mofi-lärarna inom ramarna för den egna undervisningen redan aktivt gör ett digert utvecklingsarbete, men från ett nationellt perspektiv behövs ytterligare åtgärder för att kunna ta tillvara, utnyttja och sprida olika lokala och regionala modeller. En kompetenshöjande utvecklingsåtgärd för lärarnas del kunde även vara en tydligare betoning redan i lärarutbildningen och/eller i fortbildningen av ämneslärare i finska på vad ett modersmålsinriktat arbetssätt innebär.

Lärarna efterlyser högre status för mofin. För att ändamålsenligt och språkpedagogiskt kunna stödja de tvåspråkiga elevernas språkutveckling borde innehållet på mofi-lektionerna ännu tydligare knytas till målgruppen. En statushöjande åtgärd är att i ännu högre grad än hittills knyta lärokursens innehåll, nivå och arbetssätt till målgruppens verkliga behov och nivå. De nya läroplansgrunderna erbjuder många möjligheter till detta.

I utvecklingen av mofin måste vi acceptera och utgå från de realiteter som omger lärokursen idag. Det är inte möjligt att ändra på de regionala olikheterna, inte heller kan man i nämnvärd grad påverka utvecklingen och utformningen av de tvåspråkiga elevernas språkliga bakgrund, än mindre variationen i den. För att i viss mån utjämna de nuvarande regionala olikheterna är en central åtgärd att tydliggöra och utveckla lärokursens mål och uppgift så att alla inblandade, oberoende av region och ort, blir medvetna om både utgångspunkten och målsättningarna för den modersmålsinriktade finskan. Detta skulle även reda ut eventuella missförstånd kring relationen mellan den vanliga A-finska lärokursen, mofi-lärokursen och

modersmålet finska samt bedömningen och kompetenskraven i respektive lärokurs. I det här sammanhanget är det skäl att betona framförallt ett förtydligande med tanke på mofi-eleverna och att systematiskt gå in för att göra eleverna medvetna om den egna språkbakgrunden och de egna språkkunskaperna. Detta skulle ge dem själva verktyg för att kunna reflektera över de egna målen, behoven och förutsättningarna i finskan utgående från den egna språk- och kulturidentiteten.

Redan från småbarnsstadiet borde det finnas större kontinuitet i övergången mellan skolstadier för de tvåspråkiga eleverna. I dagsläget finns det regioner där tvåspråkiga elever inleder med den vanliga A-finskan i åk 1–6 och byter till mofi-lärokursen i ett senare skede. Småbarnspedagogiken har en central roll i uppgiften att stödja och uppmuntra de tvåspråkiga eleverna redan i tidig ålder och vid övergången till högre stadier borde det naturligt fortsätta. I de nya läroplansgrunderna uppmuntras i högre grad än tidigare inledningen av finska redan i åk 1–2 vilket innebär att utvecklingen och kontinuiteten av elevernas språk- och kulturidentitet bör beaktas i ännu högre grad än tidigare även i det här skedet.

Även om jag inte har gått in på läromedelsfrågan i den här artikeln vill jag slutligen lyfta fram några tankar kring läromedelssituationen, som mofi-lärare anser vara en av de största utmaningarna i mofin:

Mofi är nog som en egen liten öde ö i Finland. Utlämnad utan material, som kanske ändå inte skulle lämpa sig för alla från Österbotten till Östnyland.

Undervisningsmaterial som gjorts på finlandssvenskt håll är för snäva och lätta för elever som är tvåspråkiga eller har mycket stark finska. Ett bra läromedel skulle bestå av lämpliga texter och uppgifter med möjlighet att differentiera enligt elevernas färdigheter.

Det finns för lite färdigt undervisningsmaterial för just den finlandssvenska mofin som skulle ta upp det dubbla kulturarvet. Det finns grammatikböcker med det är inte rätt sätt närma sig mofifinskan.

I mofi-undervisningen används en stor mängd olika läromedel, av vilka de flesta är läromedel för den vanliga långa A-lärokursen i finska eller modersmålsundervisningen i finska. Läromedlen används inte i sin helhet och de kompletteras och/eller kombineras nästan alltid med ett material som läraren själv producerat eller omarbetat för mofi-undervisning. På grund av att det är svårt att hitta lämpliga läromedel är det också vanligt att man i mofin inte använder läromedel överhuvudtaget, även om detta anses förstärka de redan befintliga utmaningarna i mofin. I alla regioner och stadier kombineras läromedlet med skönlitterärt och autentiskt material och media, men i varierande omfattning. Generellt sett används skönlitteratur i större omfattning i huvudstadsregionen och i starkt finska omgivningar. Men användningen av läromedel och annat undervisningsmaterial kännetecknas i mofin snarare av lokala än regionala skillnader, även i en och samma skola är det vanligt att olika lärare har helt olika uppfattning om vilket material som bäst lämpar sig för mofi-undervisningen.

Läromedelssituationen har länge varit bristfällig och utbudet är ännu mycket begränsat även om det under de senaste åren utkommit nya läromedel för mofin. Man kan inte påstå att det finns en brist på lämpligt material, eftersom tillgången till finskspråkiga resurser och media är oändlig. Det är snarare fråga om utmaningar ifråga om materialets tillgänglighet och en resursfråga för skolan och lärarna än en brist på material. Även om det finns gott om läromedel för andra lärokurser i finska och omfattande autentiskt material som kan användas i mofi-undervisningen kan man inte förneka att mera inspirerande läromedel med starkare koppling till de nya läroplansgrunderna skulle stödja mofi-undervisningen i våra skolor. Det finns en efterfrågan på ett läromedel som är en kombination av en tryckt lärobok och digitalt material med olika teman. Mera ändamålsenligt skulle det också vara att grammatiken inte isoleras i en separat bok utan naturligt knyts till ett sammanhang, texter och autentisk användning. Många lärare är övertygade om att ett större urval av läromedel generellt skulle göra mofi-undervisningen mera

ändamålsenlig och förbättra motivationen bland mofi-eleverna. Även om ett läromedel ger en viss trygghet och struktur till både lärare och elever erbjuder det naturligtvis ingen automatisk lösning på varken bristande motivation eller på den regionala variationen.

En utvecklingsåtgärd som lärarna själva efterlyser är att förstärka kopplingen till autentiska texter och mera fokus på identitetsskapande medvetenhet, t.ex. genom läsning och beaktande av den kulturella mångfalden. I mofin idag faller ofta kulturen och litteraturen av olika orsaker bort eller lämnas i skymundan på lektionerna:

Önskar man kunde fokusera mera på den kulturella biten, men eftersom vi har den studentskrivning vi har idag upplevs det som hukkaan heitettyä aikaa.

Det framkommer tydligt att läsning och läsförståelse utgör en stor utmaning i mofi-klassrummet. Orsaken till att elevernas läsförmåga haltar beror enligt lärarna på att det inte läses tillräckligt finska texter i de tvåspråkiga hemmen. Att elever läser mindre på finska än på svenska har delvis en naturlig förklaring i att läsningen ofta sker på skolspråket. Att närma sig föräldrarna för att öka medvetenheten om läsningens betydelse även i hemmet eller t.ex. att hitta autentiska situationer för att använda språket skulle i det här sammanhanget vara på sin plats. Man kunde även sträva efter att i t.ex. närmiljön bättre utnyttja tvåspråkigheten som erbjuds på orten eller regionen.

De flesta är väldigt finskspråkiga i vår skola, dvs. i den dubbla språkidentiteten blir svenskans roll viktig men också den finska kulturen (speciellt litteraturen) borde läggas tyngd vid.

En annan stor utmaning är tillgången till kultur- och bibliotekstjänster. I vår kommun har jag råkat ut för att ett bokprat (presentation av ny finsk

ungdomslitteratur för mofi-eleverna) vid biblioteket helt och hållet fördes på svenska. Ej heller finns det tillgång till bioföreläsningar på skoltid.

Då man betraktar lärokursen i inledningsskedet och de uppdrag och mål som nämns i de nyaste läroplansgrunderna kan man konstatera att det skett stor utveckling i mofin. Om man däremot betraktar lärarnas svar i den föreliggande webbenkäten, resultaten i utvärderingar av finskan, övriga undersökningar och artiklar och de allmänna diskussionerna i förhållande till när lärokursen infördes i slutet av 1980-talet visar det sig dock att utvecklingen ifråga om innehåll, praktiska omständigheter och metoder inte är lika stor. För att ge de tvåspråkiga eleverna den utmaning de förtjänar finns det fortfarande ett stort behov av utveckling av de sätt den modersmålsinriktade finskan genomförs och utformas.

Referenser

(1988). Anvisning 24.8.1988.

Skolstyrelsen.

(2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

<http://www.oph.fi/lagesoversikt/>

Geber, E. (2013). *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007–2012.*

Helsingfors.

(2016). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

eGrunder <https://egrunder.studieinfo.fi>

(2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

eGrunder <https://egrunder.studieinfo.fi>

(2011). *Nationalspråksutredningen*. Rapporter och utredningar 2011: 2.

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

Pörn, M. & Törni, J. (2010). *KUKAKO – Lekfulla lärandesituationer i finska.*

Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 21/2010. Vasa.

Slotte-Lüttge, A & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

Toropainen, O. (2010). *Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009.*

Tammerfors. Utbildningsstyrelsen.

Toropainen, O. (2008). *Niondeklassare skriver brev – om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrifärdigheter i finska.*

Åbo. Åbo Akademis förlag.

Toropainen, O. (2002). *Nationell utvärdering av inlärningsresultat i finska i åk 9 våren 2001.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

SPRÅKINRIKTAT
ARBETE
och bekräftande
mångfald stöder alla
elevers lärande

Anna Slotte och Liselott Forsman

Ju starkare språk dess bättre möjligheter till lärande

Vi lär oss genom språket. Språket är inte ett sätt att uttrycka kunskap, språk är en del av kunskapen. Det här betyder att elevers kunskaper i språk, i skolans språk, är av avgörande betydelse för deras lärande i alla ämnen. I ett samhälle som blir allt mer flerspråkigt, i klassrum där elever med olika språkkunskaper och språkbakgrund tillsammans ska lära sig, behöver alla lärare känna till sambandet mellan språk och lärande och medvetet bygga upp sin undervisning så att språket ständigt uppmärksammas.

Alla elever har lika rätt till lärande. Elever som är starka i skolans undervisningsspråk har klara fördelar i fråga om att nå framgång i skolan. Det är inte bara fråga om att kunna förstå skolans texter, att klara av att läsa texten i läroboken. Språket finns med på olika nivåer av betydelse för elevernas lärande: "Kunskap skapas och inläring sker genom språk, den produceras och reproduceras genom språk samt den värderas genom språk." (Norberg Brorsson & Lainio 2015, 12)

Språkinriktad undervisning innebär att organisera undervisningen så att eleverna har möjligheter att utveckla språk och ämnesinnehåll parallellt och att bekräfta eleverna som de (fler)språkiga individer de är. En språkinriktad undervisning är en inkluderande undervisning, där alla ges utrymme att vara aktivt med och där alla ges tillträde och tillgång till de språkliga redskapen som öppnar dörrar och bygger broar till lärandet.

Eleverna i de svenska skolorna i Finland representerar den växande språkliga mångfalden i samhället. År 2013 kartlade Utbildningsstyrelsen språkbakgrunden hos elever i årskurs 1-6 i svenskspråkiga skolor i Finland. På cirka femton år har andelen elever från svensk-finsk tvåspråkiga hem sammantaget ökat från 30 procent till cirka 40 procent. I Helsingforsregionen kommer 60 procent av eleverna från tvåspråkiga hem, medan eleverna som har åtminstone ett annat språk än svenska eller finska med sig i bagaget utgör 7 procent. I landsbygdskommunerna i Österbotten är motsvarande siffror 11 procent tvåspråkiga och elever med annan språklig bakgrund 5 procent. De regionala skillnaderna är alltså stora och ser vi närmare på enstaka skolor kan skillnaderna givetvis variera ännu mer.

I det här sammanhanget är det ändå viktigt att komma ihåg två saker. Dels innebär inte en tvåspråkig bakgrund att ett av språken, i det här fallet skolspråket svenska, per definition skulle vara ett svagt språk. Dels lämpar sig språkinriktad undervisning för alla elever, oberoende av språklig bakgrund och språkkunskaper. En undervisning som är uppbyggd utgående från en insikt om hur man kan uppmärksamma språket i de olika ämnena och därmed stödja elevernas möjligheter till lärande, är helt enkelt en god undervisning som gagnar alla elever.

För ämneslärare handlar det inte om att vara språklärare, utan om att i sin undervisning betona ordförråd, att medvetet arbeta med de texter som eleverna läser, skriver och producerar och att ge eleverna utrymme och stöd att muntligt och skriftligt vara språkligt aktiva. Dessa områden kommer att presenteras och diskuteras på de följande sidorna. En stor del av de exempel och situationer som beskrivs är hämtade från projektet Skolspråk och finns också med i boken Skolspråk och lärande.¹ Ämnesundervisningen har således den dubbla uppgiften att dels utveckla ämneskunskaperna hos eleven, dels utveckla elevens språk, och här särskilt den del av språket som är specifik inom det respektive ämnet, i tal och skrift.

¹ Slotte-Lüttge & Forsman (2013).

Uppmärksamma det skolrelaterade språket

Vad innebär då en språkinriktad undervisning konkret? Ett centralt område berör skillnaden mellan ett skolrelaterat språk och ett vardagsspråk. Inom en språkinriktad undervisning är läraren medveten om denna skillnad och använder sin kunskap till att bygga upp en undervisning som stöder elevernas utveckling av det skolrelaterade språket.

Celldelning, ståndssamhälle, plint. Framträdande, resurs, utgöra. I skolan möter eleverna mängder av ord som de sällan möter i det muntliga språket utanför klassrummet. Det finns alltså en skillnad mellan det vardagliga språket och det språk som skolans ämnen är uppbyggt på, som används muntligt och skriftligt i skolans ämnesundervisning. Då vi i det här kapitlet talar om skolrelaterat språk avser vi det som också ofta kallas skolspråk och på engelska benämns academic language.

Det är vanligt att andraspråkselever har ett mycket gott vardagsspråk, men då de behöver kunna läsa, förstå och skriva texter inom skolans olika ämnen kan det krävande skolrelaterade språket bli en utmaning:

“En inkluderande undervisning innebär att eleverna ges stora möjligheter att utveckla skolspråket. Elevernas otillräckliga kunskaper i användningen av skolspråket är enligt internationell och nationell forskning en förklaring till deras bristande resultat. Det är således inte elevernas vardagsspråk som vållar problem utan de olika ämnenas specifika, mer vetenskapliga språk, det vill säga skolspråket” (Norberg Brorsson & Lainio 2015, 92)

Det skolrelaterade språket består av ord, uttryck och särdrag specifika för ett visst ämne (*fräsa, fotosyntes och decimaltal*) och av mer allmänna

akademiska ord och uttryck (*utgöra, erhålla, produktion, ersättning*). De ämnesspecifika orden blir ofta automatiskt en del av undervisningen:

Fräsa och bryna

01 Lärare: å tomatsåsen gör man så att man hackar lök
02 (.) å vitlök (.) å va betyder när de står
03 där eh- när det står att man ska fräsa den
04 här löken (.) va betyder de när man ska
05 fräsa nånting? (.) fräsa (.) Bastian?
06 Bastian: att de kommer så där (.) färg(glad) på
07 Lärare: va sa du att?
08 Bastian: de kommer att vara färg där på den där
09 Lärare: nä-ä (.) va kallas de när nånting ska få
10 färg?
11 Johan: man färgar de
12 Lärare: va kallas de?
13 Tomas: (ohörbart)
14 Lärare: Maria?
15 Maria: bryner
16 Lärare: man bryner (.) man bryner så får den färg
17 och (.) va e då fräsa
18 Sara: att få den (ohörbart)
19 Lärare: just de (.) den ska inte få färg (.)
20 alltså man sätter olja i en kastrull å
21 väntar tills den där oljan blir lite varm
22 sätter i den där löken å så ska de fräsa
23 alltså de får inte färg (.) bryna å steka
24 så får de färg å de gör man i stekpanna de
25 här gör man i kastrull

Va betyder det när man ska fräsa nånting? frågar läraren i huslig ekonomi och strax efteråt konstaterar hen att när man bryner så "får den färg". Det här till synes mycket vanliga undervisningssamtalet mellan lärare och elever får illustrera det viktiga och tacksamma: Arbetet med språk och ämnesinnehåll sker parallellt. Språket är inte ett sätt att uttrycka kunskap, språk är en del av kunskapen. Skolan byggs upp av ämnen och ingenting i ämnena är oberoende av språket. Att lära sig inom ett ämne betyder bl.a. att bredda och fördjupa sitt språk, vilket är tydligt i exemplet ovan. Det tacksamma med det täta sambandet mellan språk och ämnesinnehåll är att det inom alla ämnen är möjligt att stöda eleverna i att utvecklas språkligt – samtidigt som deras möjligheter till lärande ökar.

Skolämnena har beskrivits som "sociala verksamheter som realiserar och genomförs i olika språkliga dräkter" (Liberg 2006, 142). Att behärska normer för språkbruk och texter inom olika textkulturer – t.ex. olika ämnen – och att kunna mobilisera dessa på ett relevant sätt i olika språk-användningssituationer är något eleverna har möjligheter att lära sig i en språkinriktad undervisning.

Ett första steg på väg mot en språkinriktad undervisning är att läraren är medveten om skillnaden mellan vardagsspråk och skolrelaterat språk. Följande steg är att stöda eleverna i deras utveckling av det skolrelaterade språket. I läroböckerna möter eleverna ett annat språk än det muntliga vardagsspråket och ju äldre de blir dess större blir förväntningarna på att de även själva ska kunna använda ett skolrelaterat språk. De behöver kunna uttrycka sig mer exakt, använda rätt terminologi, strukturera en text på det mest ändamåls-enliga sättet och använda lämpliga sammanlänkande ord. De behöver kunna använda språket i olika syfte i olika ämnen: att skriva en rapport i kemi, att strukturera ett längre provsvar eller att hålla ett föredrag. Kunskap om det skolrelaterade språket stöder också kunskapsutveckling genom läsning av

lärobokstexter och andra texter. För elever med ett starkt språk är det lättare att förstå både texten på raderna och texten mellan raderna.

Som lärare ska vi inte undvika att muntligt eller skriftligt använda ett skolrelaterat språk, men vi behöver göra det så att eleverna uppfattar betydelsen av det. Det kan bland annat göras genom att man som lärare i samtal bygger broar mellan vardagsspråk och skolspråk, vardagskunskap och skolkunskap. I utdraget från en religionslektion lyfts orden *allmoge* och *mana* fram.

Allmogen

01 Lärare: Gustav Vasa far upp till Dalarna för att
02 <mana allmogen> till uppror (.) nu har jag
03 använt lite sånahär gamla fina ord som man
04 kan liksom lite (.) låta lite rulla i
05 munnen där (.) att mana nån att göra
06 nånting va gör man då?
07 Siiri: man uppmanar
08 Lärare: upp-manar. just de man får nån att liksom...
09 ma-man intalar nu nånting att dom ska göra
10 nånting (.) göra på ett visst sätt (.) va
11 e allmogen då?
12 Lärare: (.) gammalt fint [ord
13 Vilma: [att man är mogen?
14 Lärare: att man e mogen (.) ja-a
15 Sampo: att man e...
16 Lärare: har Nea nån tanke?
17 Nea: e de liksom (.) folke som bodde i de där
18 lande?

19 Lärare: ja (.) ida sku vi säga folket (.) uppmanar
 20 folket (.) va menar man me folke då? (.)
 21 menar man adelsmän å prinsessor? n[ä
 22 Sampo: [nä
 23 Lärare: man menar vanliga människor (.) eller hur?
 24 (.) alla (.) allmogen (.) alla alla
 25 möjliga (.) mixed (.) mixed ryhmä
blandad grupp

Läraren väljer alltså att använda ett skolrelaterat språk, *mana allmogen*. Men han inte bara använder det utan han stöder också elevernas möjligheter att förstå det: Han uttalar uttrycket långsammare och betonar det därmed, han kommenterar sin egen språkanvändning (rad 2–5) och kontextualiserar också orden genom att placera dem i tid. Därefter involverar läraren eleverna i ett samtal om uttryckets betydelse och de svar han får av eleverna utvecklar han ytterligare. Speciellt elevens förklaring till ordet *allmoge*, *folke som bodde i de där lande* (rad 17–18) fördjupas ytterligare: läraren strävar efter att eleverna ska få klart för sig vilka som verkligen utgjorde det folk som Gustav Vasa försökte få med i sitt upprop (rad 21–25). Med alla dessa uttryck och kopplingar byggs elevernas förståelse av Gustav Vasas gärningar upp – samtidigt fördjupas deras kunskap om det skolrelaterade ordet *allmogen*.

Men det är även viktigt att vi skapar förväntningar och ger stöd till eleverna så att de själva aktivt kan använda och utveckla ett skolrelaterat språk. Nedan följer ett exempel från en lektion som har planerats i samarbete mellan en modersmållärare och en religionslärare.² Under en religionslektion har eleverna i årskurs 7 inledningsvis arbetat i hemgrupper, i vilka de har jämfört och diskuterat svar på frågor till en text i läroboken. Frågorna har de svarat på hemma, och ämnet är buddhismen. I en av grupperna uppstår

² Se närmare [Axelsson & Slotte](#), inskickad.

en diskussion om ordet *privilegium*, utgående från en fråga om vilka privilegier munkar hade. Efter diskussionen i hemgrupperna fortsätter arbetet i expertgrupper, där var och en elev är "expert" på sin fråga och ska redovisa för resten av gruppen. Då Kalle ska redogöra för sin fråga i expertgruppen inser han att han först behöver förklara vad ordet *privilegium* betyder. Han gör det genom att först relatera till privilegiebrev, som klassen behandlat i historieundervisningen:

Kalle: nå en e (.) nå de e ganska många vet- privilegie
e liksom fördel i livet liksom de där i historia fast
de där- att man beh- att dom där privilegiebrev att du
behöver int betala skatt kommer ni ihåg (.) så de e
liksom fördel - att du får liksom - fast nu här att (.)
man fick int studera att om man e i kloster fick man
studera (.) fritt (.) eh- att om man va i kloster fick
man studera (.) liksom utan- eh att de var gratis (.)
att man fick studera gratis (.) man fick gratis <kläder>
man fick gratis <mat> (.) sen-

Det Kalle gör är att han bygger en bro mellan det skolrelaterade språket, här i form av ordet *privilegium*, och vardagsspråket. Han lyfter fram kunskap han har relaterat till ordet och han ger konkreta exempel på de privilegier munkarna hade. I mindre grupper är fler elever delaktiga och ansvariga för att uttrycka och utveckla sin kunskap genom aktiv språkanvändning.

Skolans textböcker innehåller en hel del skolrelaterat språk, både ämnes-specifika begrepp och övrig vokabulär och uttryck som är mindre

frekventa i vardagsspråket. Allt för ofta lämnas eleverna ensamma med lärobokens texter, och även om innehållet på olika sätt diskuterats och behandlats under lektionerna är det för många elever en stor utmaning att bygga upp en helhetsförståelse av innehållet. Men det som vi kanske uppfattar som diffust och förstår på ett ungefär blir genast mer begripligt då vi har möjlighet att tala om det och koppla ihop tidigare kunskap med ny kunskap, samtidigt som vi då använder ett vardagsspråk. Så här skriver den holländska forskaren Maaïke Hajer (2015):

Tänk på att ge eleverna möjligheter att använda språket i två riktningar: att benämna fenomen ur vardagen med fackspråk och att förklara fackbegrepp med vardagsspråket. Sådana omformuleringar kan ingå i en språkutvecklande undervisning.

I boken *Skolspråk och lärande* presenteras ett arbetssätt som syftar till att stimulera eleverna till att muntligt diskutera läxan med varandra på basis av ett läxläsningstöd, som de har fyllt i hemma. På läxläsningstödet har de sammanfattat läxan och antecknat för dem utmanande ord. Arbetssättet innebär att eleverna ges möjligheter, och förväntas, att relatera lärobokens texter till det de redan kan, samtidigt som de använder ett skolrelaterat språk. De arbetar sålunda med studieteknik och textförståelse, och i gruppsamtal diskuterar de tillsammans de ord som de uppfattat vara svåra. Slutligen kan hela klassen diskutera det aktuella området gemensamt. Arbetssättet innebär att var och en av eleverna är betydligt mer språkligt aktiv än under ett traditionellt läxförhör. Därtill ger samtalen, där lärobokstexterna fungerar som en utgångspunkt, ett stöd och en stimulans för att använda svenska, vilket kan vara betydelsefullt i klassrum där elever är vana att tala finska med varandra.

Skapa utrymme för eleverna att använda skolspråket

Vi är nu inne på ett annat mycket centralt område inom språkinriktad undervisning, nämligen att skapa utrymme för eleverna att använda svenska i skolan. Med använda avses här att samtala om och att producera och tolka olika slags texter, inom skolans olika ämnen. Undervisningen behöver alltså byggas upp så att eleverna både kan och förväntas vara språkligt aktiva, och så att de har redskap för det. Det kan vara bra att efter en lektion ställa sig frågan “Hur har jag uttryckt krav på och gett stöd för eleverna att använda svenska muntligt och skriftligt?” Här ingår givetvis också möjligheter att använda det skolrelaterade språket. Då vi låter eleverna göra mer än bara lyssna så lär de sig bättre. Än en gång kan det konstateras att språk och ämne hänger ihop: en elevinteraktiv undervisning stöder både lärande och språkutveckling.

Den lärarledda receptgenomgången som inledde det här kapitlet får fungera som exempel på en situation där eleverna aktiveras mer, både språkligt och ämnesmässigt. Med ansvar för ett recept per grupp får de till uppgift att förbereda sig för att fritt berätta för de andra eleverna om arbetets gång. De uppmanas ta reda på ord för ingredienser (buljongtärning, fänköl), redskap (durkslag, citruspress) och aktiviteter (bryna, grädda) som de inte är säkra på. Gärna kan de därtill plocka fram en del av ingredienserna och redskapen så att de använder och förtydligar ämnesorden. Inledningsvis behöver de förmodligen ett mer strukturerat stöd för hur receptgenomgången kan göras.

Jobbar man på detta sätt i undervisningen så är man inne i en uppåtgående spiral. Det innebär, förenklat, en process, där eleven utgående

från sin egen nivå hela tiden utvecklar allt större kunskaper både vad gäller språk och innehåll. Ju starkare språket blir dess bättre möjligheter har eleverna att lära sig. Alternativet, att som lärare ta över för mycket själv och t.ex. ständigt förenkla och förkorta texter som eleverna förväntas läsa och skriva ger inte eleverna möjligheter att växa språkligt. Det hjälper alltså ingen att jag som lärare släpper efter på alla krav för att jag tycker synd om en elev eller ger upp för att jag tycker att elevernas språk är alltför torftigt.

Läsning och arbete med texter centralt för alla ämnen

Även i läroplansgrunderna uppmärksammas det skolrelaterade språket. Som en del av den grundläggande utbildningens uppdrag och allmänna mål formuleras följande:³

Eleverna ska utveckla mångsidig läskunnighet inom alla läroämnen via vardagsspråket för att kunna behärska begrepp och kommunikationsformer inom olika fackområden. För att eleverna ska nå kompetens i multi-litteracitet krävs en mångsidig textmiljö, en pedagogik som utnyttjar denna och samarbete mellan olika läroämnen och andra aktörer. Eleverna ska ges möjlighet att använda, tolka och producera olika slag av texter både individuellt och tillsammans med andra.

Läsförståelse och lässtrategier har fått stor uppmärksamhet under de senaste åren. Inom alla läsämnen finns orsak och behov att uppmärksamma texterna som eleverna förväntas läsa. Som med all annan språk-inriktad undervisning är även arbetet med lässtrategier ett sätt att stöda

³ Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 [2015], s. 23.

elevernas förståelse av innehållet: Eleverna förstår den aktuella texten bättre, samtidigt som de utvecklar goda lässtrategier inför läsandet av andra texter. Arbetet kan upplevas som tidskrävande, men är belönande både på kort och lång sikt.

Lässtrategier är en räckta aktiviteter som tillsammans stöder läsförståelsen, inte i första hand en rad separata färdigheter. Målet med att undervisa i lässtrategier är att eleverna ska inarbeta en stor repertoar av lässtrategier som de kan använda sig av flexibelt. Bland de mest effektiva aktiviteterna för att förstå en text lyfts ofta följande fram: att sammanfatta, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att föregripa. Dessa områden blir också synliga i en jämförelse mellan hur goda och svaga läsare tar sig an en text.⁴ Goda läsare läser aktivt, planerar sättet att läsa utgående från den typ av text som ska läsas och vilket syftet med läsningen är. Under läsningen är de goda läsarna uppmärksamma, stannar upp då problem uppstår och använder sig av sammanhanget för att förstå betydelsen av eventuella okända ord och uttryck. De uppmärksammar också textens struktur i form av t.ex. inledning, rubriker och bilder för att förstå bättre och relaterar innehållet till sina tidigare kunskaper. För svaga läsare kan läsningen vara en aktivitet man snabbt behöver ta sig igenom, utan att dess vidare reflektera över sin förståelse eller det mest ändamålsenliga sättet att läsa den aktuella texten.

I det följande ges några exempel på arbetsätt i klassrummet som kan stöda eleverna i att bli mer medvetna läsare. Genom aktiviteter före själva läsningen förbereds eleverna på texten. Förutom samtal och andra aktiviteter som på ett mer allmänt plan innebär att elevernas förkunskaper aktiveras, kan själva läsandet och textförståelsen underlättas genom att man utgående från rubrik, inledande stycke, bilder etc försöker förutsäga vad texten handlar om, vilka delar som ingår

⁴ Sammanfattningen utgår från en jämförelse som presenteras i Roe (2014), s. 110.

och hur texten är strukturerad. Centrala nyckelord kan plockas fram och användas som stöd för eleverna att relatera till det redan bekanta. Arbets sätt kan varieras så att eleverna först ensamma funderar på vad de vet om området från förr, innan de diskuterar parvis. Redan en kort tid för egna tankar kan underlätta förståelsen och väcka intresset. Muntligt kan kombineras med skriftligt; nyckelord och centrala begrepp kan användas till att bygga upp ett träd diagram, som visar på hur olika fenomen hänger ihop och ger eleverna stöd för att förstå och minnas den aktuella terminologin. Träd diagrammet kan senare byggas på under ett längre arbete med ett tema och användas som stöd för vidare arbeten och läxförhör.

I och med arbete med centrala begrepp utvecklar eleverna både språk och ämnesförståelse samtidigt. Det finns ändå många andra språkliga utmaningarna i lärobokstexter som kan utgöra snubbelstenar för elever som inte är så starka på skolspråket. Det skolrelaterade språket innehåller en del uttryck som skiljer sig från det talade språket; att “i händelse av krig” betyder “om det blir krig” och “vid annalkande fara” är det samma som “då det blir farligt” öppnar sig kanske för eleverna först i samtal om texten.⁵ Även homonymer eller metaforer, som leder elevernas tankar på andra betydelser, kan vara utmanande; t.ex. *volym* (ljudvolym – volym som en tredimensionell storhet), *axel* (kroppsdelen, en roterande maskindel eller ett begrepp i geometri), *tåg* i betydelsen demonstrationståg, *rörelse* i betydelsen politisk rörelse. Det kan också finnas behov av att uppmärksamma eventuella kulturella utmaningar; referenser som är självklara för en del behöver inte vara det för alla.

Aktiviteter under läsningen stöder eleverna i att bli skickligare läsare genom att de ställer frågor, engagerar sig i texten, reagerar på texten och övar sig på att förutsäga vad som ska hända. Under läsningen kan

⁵ Exempelen kommer från [Lindbergs och Johansson Kokkinakis OrdiL-projekt](#), om ordförrådet i läromedel.

eleverna ha till uppgift att markera sådant som bekräftar det de vet, sådant som är helt nytt, och sådant de känner sig osäkra på.

Att ställa frågor till texten, eller låta eleverna själva formulera frågorna, kan vara ett effektivt textarbete som stöder läsutvecklingen. Men då gäller det att uppmärksamma att det finns andra slags frågor än faktafrågor, vars svar finns direkt i texten. En av de viktigaste strategierna en läsare behöver är att klara av att läsa mellan raderna, det vill säga att binda ihop olika delar av texten och också relatera texten till kunskaper som finns utanför texten. Då man gör denna typ av kopplingar gör man referenser och de frågor som kräver att läsaren läser mellan raderna kallas inferensfrågor. En tredje typ av frågor är frågor vars svar finns hos läsaren. Att konkret och handgripligen som lärare peka på vilka strategier man själv använder sig av då man rör sig i texten kan vara en ögonöppnare för de mer ovana läsarna.

Olika aktiviteter efter läsningen stöder en fördjupad förståelse av det lästa. Att visualisera eller organisera texten i form av tankekartor, serier, diagram, matriser, tidslinjer kan vara effektivt. Genom transformationer som innebär att texten omvandlas till en annan text (t.ex. tal, dagboksanteckningar, muntliga debatter, nyhetsrapporter) förväntas eleverna betrakta innehållet på ett nytt sätt och därtill utveckla och använda genrekunskap. Det innebär att de behöver fundera på vad som utmärker den nya typen av text: Vilka språkliga drag är typiska för texten? Hur är den strukturerad? Vilka är mottagarna?

I boken *Skolspråk och lärande* refereras en uppgift från en historiebok⁶ som exempel på en text på text-uppgift. "Efter att Lenin kommit till makten höll han ett tal inför det ryska parlamentet, riksduman. Skriv Lenins tal." Genomförandet av uppgiften kan underlättas genom att elev-

⁶ *Historia, 1900-talet* av Ahlskog och Sandholm (2008).

erna har tillgång till tankekartor de har gjort, där de centrala punkterna om de ryska revolutionerna och Lenins betydelse finns antecknade.

En effektiv läsning utmärks av att läsaren väljer det mest ändamålsenliga sättet att läsa för det aktuella ändamålet. Eleverna behöver kunna skilja på närläsning, sökläsning och översiktsläsning, och utveckla lässtrategier lämpliga för de olika typerna av läsning. För att öva upp förmågan att urskilja viktig information, vilket kan vara ett syfte med översiktsläsning, kan eleverna uppmanas att bläddra genom texten med fokus på rubriker, bilder, bildtexter, figurer, inledningar, avslutningar och eventuella sammanfattningar. Därtill kan de öva sig i att urskilja viktig information genom att uppmärksamma vissa ord. Det kan vara fråga om ord som signalerar att de har anknytning till centrala moment i texten (inledning, översikt, sammanfattning, slutsats, definition). De kan också fokusera ord som relaterar sig till textens struktur. Hit hör ord som *eftersom*, *därför*, *orsak*, *avsikt*, *olik*, det vill säga ord som berör orsak – verkan, problem – lösning, fördelar – nackdelar. Ord som antyder en fördjupning av texten är *vidare*, *dessutom*, *därtill* och ord som pekar på motsatta eller nya upplysningar är *men*, *däremot*, *å andra sidan*, *i stället för*.

Uppmärksamma skolans texter

Till det språkinriktade arbetet hör även att synliggöra skolans texttyper och vad som krävs för att behärska dem. Föredrag, essäsvår, rapporter, anteckningar, powerpoint-presentationer skiljer sig till struktur, språkanvändning och stil. Den kompetens i multilitteracitet som är en av de centrala kompetenserna i läroplansgrunderna beskrivs som “förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer”.⁷ Eleverna

⁷ Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (2015), s. 22.

behöver erbjudas möjlighet att producera olika slags texter och de behöver få redskap för det. Så här sammanfattar en svensk forskargrupp sambandet mellan texter, lärarens kunskaper och elevernas språkutveckling:⁸

Vilka språkliga och andra krav som ställs och vilka förväntningar på utformningen av texter som finns måste läraren tydliggöra för eleverna, vilket innebär att läraren själv måste ha aktiv kunskap om genrer i det egna ämnet. Genom en medveten didaktisk planering av undervisningen stödjer alla lärare inte bara elevernas kunskapsutveckling inom ämnet utan också deras språkutveckling.

Ett exempel från boken *Skolspråk och lärande*⁹ får illustrera hur förväntningarna på en viss typ av text kan se ut och några förslag på möjliga arbetssätt.

Vad förväntas eleverna riktigt göra då de till exempel i historia ska ange orsaker till ett historiskt skeende? Jo, i ett redogörande essäsvaret där eleverna t.ex. ska förklara Finlands väg till självständighet, förväntar vi oss att eleverna inte bara använder **ämnesspecifika ord** utan också ord som uttrycker **orsakssamband**. Det betyder att deras text kommer att innehålla ord som **lantdag** och **rödgardister, senat**, men också uttryck som: **ledde till, eftersom** och **gav upphov till**. Dessutom förväntar vi oss att texten byggs upp i en för texttypen **logisk struktur**, där man skiljer på bakgrundsfaktorer, centrala händelser och en sammanfattande avslutning där följderna diskuteras.

Medan en del av eleverna klarar av att bygga upp ett svar som är både språkligt och strukturellt välfungerande, behöver andra mer explicit stöd. Ett språkinriktat arbete kan då innebära att man tillsammans analyserar ett belysande modellsvaret. Med hjälp av en luckövning kan man välja att lyfta fram t.ex. uttryck för orsakssamband i modellsvaret. Eleverna får fylla i ut-

⁸ Norberg Brorsson & Lainio (2015), s. 92.

⁹ Slotte-Lüttge & Forsman (2013), s. 42–43.

tryck som gör att texten logiskt hänger ihop, varefter de uppmanas att använda samma uttryck för att konstruera egna meningar, om andra historiska händelser. Vill man uppmärksamma olika texttyper kan essäsvaret jämföras med hur samma historiska händelser kunde uttryckas i en fiktiv dagboksanteckning. En sådan jämförelse innebär också att innehållet lyfts fram på ett annat sätt, vilket kan göra det lättare att minnas.

Ifall arbetet med att tillsammans undersöka och arbeta med texttyper känns alltför tidskrävande kan det vara lämpligt att påminna sig om att denna satsning, på motsvarande sätt som arbetet med lässtrategier, har effekt både på den aktuella texten och på arbetet med framtida texter. Eleverna behöver redan i de tidiga skolåren få redskap som hjälper dem att strukturera och producera texter lämpliga för specifika ändamål.

Flerspråkighet är en resurs

Det sista området inom språkinriktad undervisning som här diskuteras är möjligheten och nödvändigheten att flerspråkighet ses som en resurs. Samtidigt som man inom alla ämnen behöver stöda elevernas utveckling av undervisningsspråket behöver elevernas kunskaper i och känsla för andra språk uppmärksammas och användas aktivt i skolan. Språk stöder varandra och ska inte ställas mot varandra.

Ett sätt att använda flerspråkighet som resurs är att utnyttja elevernas kunskaper i andra språk i syfte att stöda deras språkliga medvetenhet. Genom att t.ex. kontrastera språk på lexikal nivå och syntaktisk nivå och jämföra språkliga uttryckssätt och idiom blir de olika språkdragen synliga för eleverna. Samtidigt får de använda sina språkfärdigheter på ett bekräftande och

kreativt sätt. Både sådana språk som är bekanta för många i klassen och språk som enbart enstaka elever har färdigheter i kan användas i kontrastivt och laborativt syfte. Elever med svenska som andraspråk kan, under en övergångsperiod, erbjudas ämnestexter om det aktuella ämnet på sitt modersmål parallellt med de svenska texter som används i den reguljära undervisningen.

Förståelsen av sambandet mellan ett starkt skolspråk och möjligheter till lärande och i förlängningen till skolframgång ska inte hemlighållas för eleverna. Språk utvecklas genom att användas och i skolan förväntas eleverna använda skolspråket muntligt och skriftligt, på många olika sätt. Skolan är fortsättningsvis ett centralt språkrum för svenskan i Finland och det är motiverat att uppmuntra och stöda elevernas användning av svenska (liksom standard-svenska i dialektstarka områden). Skolan ska samtidigt, i enlighet med läroplanen, ge möjlighet till alla elever att utveckla sin språkliga identitet, oberoende av vilken denna är. Det är också skäl att komma ihåg att (språklig) identitet är något dynamiskt och tar sig olika uttryck i olika sammanhang.

Då en allt större andel av eleverna har en flerspråkig bakgrund är det också av synnerligen stor vikt att alla upplever sig bekräftade med sin egen språkliga bakgrund och alla sina språkkunskaper. I varje möte mellan en lärare och en elev finns möjligheter att förminska eller lyfta fram värdet av elevens identitet. Det är inte bara de planerade diskussionerna om språk och kultur som är viktiga för eleverna. Om språket får vara i fokus kommer det hela tiden att dyka upp tillfällen då elevernas språkliga identitet kan bekräftas på olika sätt. Då eleverna känner sig välkomna med sin språkbakgrund och har ett medvetet förhållningssätt till sin språkanvändning och sin språkliga identitet – som är under ständig utveckling – stärks deras beredskap att utveckla undervisningsspråket. Samtidigt som flerspråkighet bekräftas ska lärare fortsättningsvis uppmuntra, ställa krav på och ge stöd för eleverna att använda svenska under lektionerna.

Att bekräfta någons språkliga identitet behöver inte nödvändigtvis innebära stora satsningar och temadagar. Under en finsklektion som observerades inom projektet Skolspråk nämnde en elev, med bosnisk bakgrund, att ordet *sin* betyder *son* på bosniska. Lärarens val att stanna upp en stund, uppmärksamma kommentaren och fråga efter uttalet, var i all enkelhet ett sätt att bekräfta flerspråkighet, som kan vara av stor betydelse för både den i stunden aktiva eleven och andra. En påminnelse om att även de svensk-finsk tvåspråkiga eleverna kan behöva få känna att de hör hemma i den svenskspråkiga skolan antyds i följande utdrag från en modersmålslektion i årskurs 2. I samtalet ger läraren instruktioner för en berättelse eleverna ska skriva. Då de uppmanas välja tre kompisar till sitt fiktiva rymdskepp, och skriva om dem och rita dem, frågar Benny om man kan välja nån "kompis som e finsk".

Får det vara en finsk?

- L: sen så står de så här ditt rymdskepp har plats för
fyra rymdfarare vilka tre personer väljer du att ta me dej
- E: alltså kompisar
- L: Stefan ett ögonblick så får du vänta
- B: ja tar Tomppi å Micko å Fran-
- L: rita bilder av dej o dina kompisar i rutorna här nedanför
- B: får man ta helt så vilken kompis som helst
- L: de va just de ja sku säga att de be- (.) Sia att de behöv
de behöver int alltså vara nån i klassen de kan vara en
syster eller bror
- E: eller mamma eller pappa
- L: mamma eller pappa kan de va: också vi säger de
- B: kan man sätta nå: kompis som e finsk eller som man har
nära om man-
- L: ja de kan man (.) man väljer själv
- B: jess då sätter ja Tuomas, Mikael, Frans å Niko

Att ta med en finsk kompis i sitt fiktiva rymdskepp uppfattar Benny alltså vara så pass normbrytande att han behöver fråga upp om det är tillåtet i det svenskspråkiga klassrummet. Lärarens svar leder till en nöjd respons.

Sammanfattning: Utmana och stöd

Språkinriktad undervisning innebär att eleverna, och lärarna, är nära språket. Det betyder bl.a. att vara medveten om skillnaden mellan vardagsspråket och det skolrelaterade språket och de olika sätt språket används i ämnesundervisningen. Det är också viktigt att synliggöra skolans texttyper och vad som krävs för att behärska dem.

Elevernas möjligheter att utveckla skolspråket ökar då de själva ges möjligheter och förväntas vara språkligt aktiva. Eleverna behöver ges utrymme att använda språket, muntligt, skriftligt, i olika typer av texter och läraren behöver både ställa krav och ge eleverna stöd för ett allt mer varierat skolrelaterat språk.

Språkinriktad undervisning innebär att fortsättningsvis hålla en hög kognitiv nivå på undervisningen, men att underlätta elevernas förståelse, aktivitet och utveckling genom en stödande kontext. Stödande sammanhang kan vara t.ex. genrebaserad undervisning, en utveckling från muntligt tillsammans till skriftligt ensam, olika slag av skriftliga stödstrukturer och matriser och kontrastering med andra språk.

Språkinriktad undervisning är ingenting extra, som görs vid sidan om den övriga undervisningen. Att uppmärksamma ord som används muntligt och skriftligt i klassrummet är en del av lärandet. Ett exempel på detta är då elever under samtal om texter utvecklar lässtrategier, samtidigt som deras ordförråd och ämneskunskap växer.

Genom att vänja eleverna vid att se och tala om språket i de olika ämnena växer deras språkmedvetenhet. Förutom att synliggöra språket är det viktigt att också tala med eleverna om språkets roll för lärande. Att förstå betydelsen av att ha ett starkt skolspråk kan motivera varför det är så viktigt att utveckla just svenskan och använda den i skolan. Då en allt större andel av eleverna har en flerspråkig bakgrund är det av synnerligen stor vikt att alla upplever sig bekräftade med sin egen språkliga bakgrund och sina egna språkkunskaper. En språkinriktad undervisning och en undervisning där flerspråkighet ses som en resurs är inte motstridande.

Referenser

Axelsson, M. & Slotte, A. (inskickad). *Bridging specialized language and everyday language when making meaning on Buddhism.*

(2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013.* Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

<http://www.oph.fi/lagesoversikt/>

(2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

eGrunder <https://egrunder.studieinfo.fi>

Hajer, M. (2015). *Introduktion till ett språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena.*

<https://lasochskrivportalen.skolverket.se> (Hämtad 5.4.2016).

Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar i Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan.*

Lund. Studentlitteratur.

Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år.*

Göteborgs universitet. Institutionen för svenska som andraspråk.

Norberg Brorsson, B. & Lainio, J. (2015). Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen.

Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet. *Litteratur och språk, 10.*

Mälardalens högskola.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinlärningen*.
Malmö. Gleerups.

Slotte-Lüttge, A & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*.
Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

PLURILINGUAL EDUCATION IN THE CLASSROOM

Frank Heyworth

Introduction

In this article I will try to explain a number of different aspects of plurilingual education, to describe the contribution of the Council of Europe and the European Centre for Modern Languages (ECML)¹ to its development and to provide some ideas on how these resources can be used in the classroom.

The ECML is an institution of the Council of Europe whose mission is to encourage excellence and innovation in language learning and teaching. In its four-year programmes, there are projects which carry out research and development and produce practical resources which helps schools, teachers and teacher educators carry out the language policies of the Council of Europe

¹ For information about the ECML and links to all the resources it provides for language education, visit the website www.ecml.at

An example from the European Centre for Modern Languages

This is an extract from a bank of sample lesson plans in a project which encourages plurilingual approaches to language teaching

Talking about fairy tales in different languages

1. The first section is named 'Working with the five senses and collecting descriptive adjectives using pictures and images'. The teacher tells a story about a troll s/he met in Norway. The pupils are asked to continue the story and find out about which adjectives were used to describe it. Then they are asked whether they know about something similar in Sweden or other cultures they know and create their own troll in groups. Afterwards, every group describes their troll with words in many different languages. The words should be adjectives related to the five senses. The pupils are then asked to look for similarities between the words in different languages. For homework, they prepare a presentation of the characters of their own favourite fairy. They make the presentation in their L1.

2. After the presentations, the pupils write down their fairy tales in their own language and in English. Herewith, they create a book with fairy tales in different languages and from different cultures with a list of words and descriptions of them.

3. In the following section, the pupils work with the nature and setting of fairy tales. The homework consists of asking the parents for pictures of their home country's nature. They should describe the picture in their L1 and in English using the five senses.

4. The last section provides guidelines for writing fairy tales and for presenting them. The pupils are now invited to write their own fairy tale. The teacher presents them with a list of strategies that are useful for writing a fairy tale. Examples are provided in Norwegian and Swedish. At last, the pupils evaluate the activity by answering questions about what they learnt and what they liked.

This plurilingual comparison of fairy tales combining work in a number of languages, demanding creative input from the learners, and involving parents in the work is one of the many classroom activities contained in the resources developed by the ECML. It is from FREPA, a Framework of Reference for Pluralistic Approaches.² In the next section I will explain the educational and pedagogical justification for this kind of activity, in which several languages are used and the learners are encouraged explicitly to compare languages. It contrasts with some of the traditional approaches to foreign language learning, where the use of the mother tongue is discouraged.

² www.ecml.at/carap

Why is plurilingual education important?

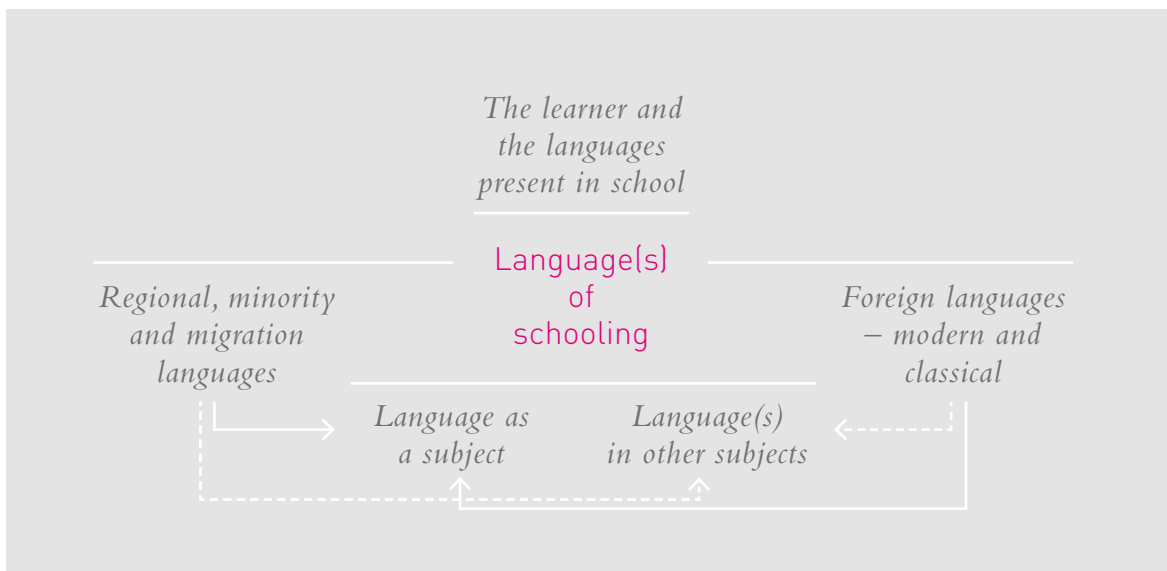
At the base of the movement for plurilingual education are a number of political aims and convictions. These include a commitment to preserving Europe's **linguistic diversity**. This commitment was not a foregone conclusion; it would have been possible (and cheaper) to decide to use one language (say English) as a lingua franca, but the defence of all Europe's languages, including regional and minority languages, is an essential part of keeping and creating a distinct European culture. Various decisions of the Councils of Ministers have fixed the objective of a European citizen having a minimum of *L1 plus 2* – their own language, a widely spoken European language – English, French, Spanish, German or Russian – plus a less widely spoken one, perhaps that of a neighbouring country.

In 2007 a document from the Council of Europe's Policy Unit stated that *“**Plurilingual education** (is)... not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire, to emphasise its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages. Plurilingual education also aims to increase understanding of the social and cultural value of linguistic diversity in order to ensure linguistic goodwill and to develop intercultural competence.”*

The presence of large numbers of migrants and refugees in many European countries means that in our classrooms there is much more linguistic diversity than in previous times, and it is important for **social cohesion** that the languages of all the children should be valued and not excluded.

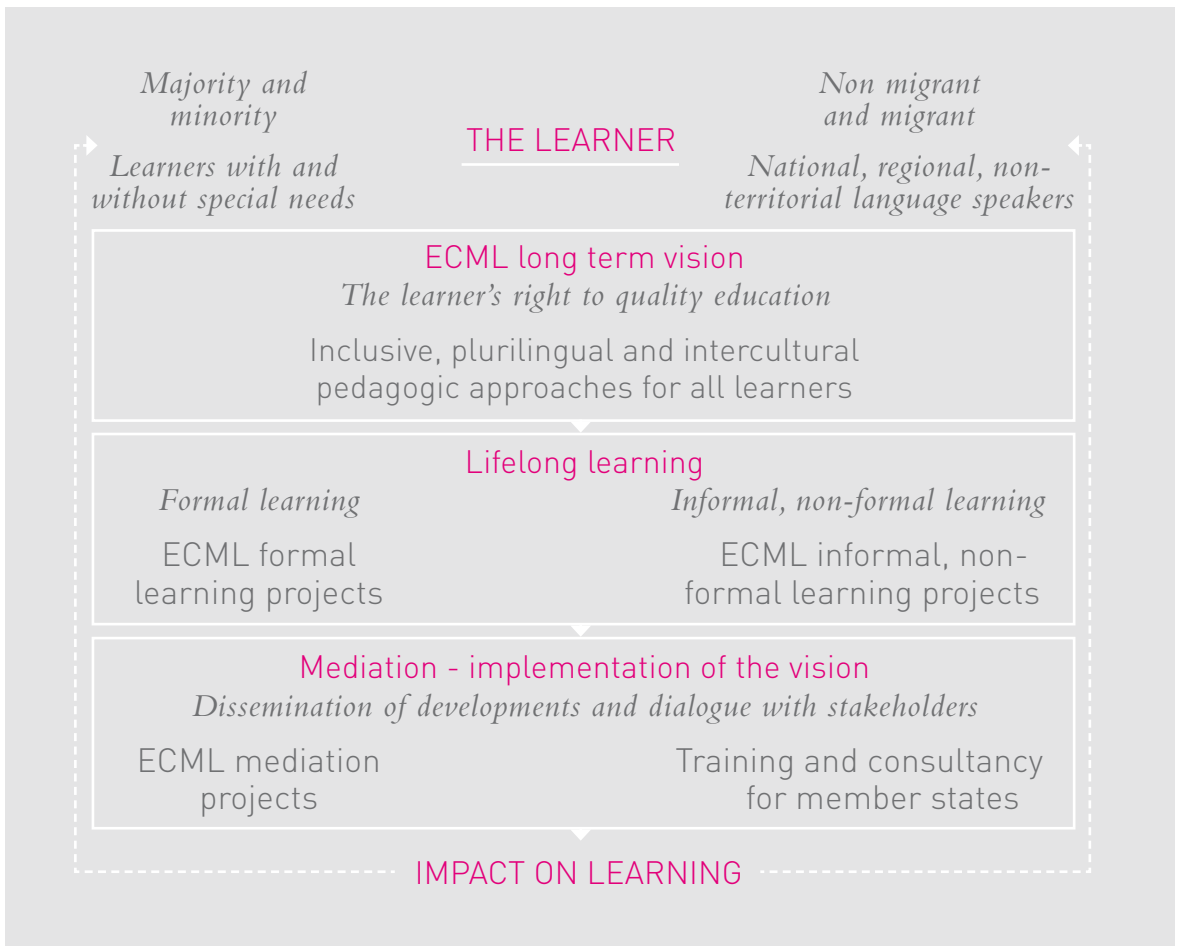
The development and practice of plurilingual education is one of the Council of Europe’s and the ECML’s most important priorities. Europe is **multilingual**³ and in order to fulfil its social and cultural aims, it seeks to provide education adapted to the needs of **plurilingual** citizens. It does so in order to promote and support access to quality education for all.

The Council of Europe has a **holistic** approach to language education and considers that language education is concerned with **all** the languages present in the school. The diagram below shows how they are all interlinked:



³ The Council of Europe distinguishes **multilingual** – describing a situation where two or more languages are present (« Switzerland is a **multilingual** country ») and **plurilingual** – denoting a person’s use or ability in several languages (« she’s **plurilingual**, and speaks French, Russian and Polish »)

A second chart shows how these languages fit into a coherent policy for the development of language education:



What do we mean by plurilingual education?

How are these political aims put into practice? Plurilingual education has two major aspects – education **for** plurilingualism and education **through** plurilingualism. Understanding and experiencing the diversity of languages and cultures is both an aim of and a resource for quality education.

Its practice is based on a number of key concepts:

- A holistic view of languages in education – rather than considering each language as a separate entity, each in its own compartment, there is a global approach to all the languages present in learning environments. They include the « language of schooling » which is usually the national language of the country or region; languages spoken at home by the learners, which are frequently not the same; foreign languages learnt as subjects in the school and in some cases classical languages like Latin and Greek as well as the languages used to teach different subject areas in CLIL (Content and Language Integrated Learning) approaches. Common strategies and plural complementary approaches can result in more effective language learning.
- Linguistic repertoires and partial competences – individual learners develop their own « repertoires » of the different languages they know and use. The competences acquired in one language can be of use in learning another one and there is complementarity and interplay among the languages known. Our competence in a language is always « partial » and our

repertoires consist of a number of partial competences in different languages. The individual languages are not isolated skills – each language we know influences the way we use the others.

- Bi- and plurilingualism are « normal » and achievable by all – more than half the population of the world is bi- or plurilingual, so establishing education systems which promote it is a feasible aim.
- Cognitive benefits of plurilingual education – there is strong research evidence of the cognitive benefits in being plurilingual and from plurilingual approaches to education, particularly where tasks requiring intellectual flexibility are concerned.
- Plurilingual approaches contribute to social integration – acknowledging and valuing the home languages and cultures of migrants help their integration into schools and society; and plural approaches encourage the development of openness, respect and intercultural competences in all learners. This in turn can contribute to more harmony in our schools and our society.
- Plurilingual competences are empowering for all learners – they are better prepared for employment, for further study, for effective additional language learning and for citizenship.

These key concepts are at different levels of generality and complexity. Some relate to the educational outcomes, others to the educational process itself. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) points out that the implementation of plurilingual education has a profound impact on language education by moving away from the ideal of “mastering” a foreign language to the perspective of developing each learner’s unique

individual linguistic abilities and competences, with different degrees of proficiency and adapted to different contexts (home, school, public, private, professional, etc.).

How ECML projects contribute to plurilingual education

Theoretical frameworks

The FREPA project⁴ A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures provides a comprehensive description of the knowledge, attitudes and skills which constitute plurilingual and pluricultural competences. Like the Common European Framework, it describes the skills in « can do » statements – « can identify / compare / analyse etc. » and breaks new ground in the descriptors of attitudes – as « will / disposition / determination ».

Here is an example of skill descriptors which show how language knowledge can be transferred from one language to another:

Skill 5 Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension or production in another language

Skill 5.1 Can construct a set of hypotheses or a “hypothetical grammar” about affinities or differences between languages

⁴ www.ecml.at/carap

Skill 5.3 Can make interlingual transfers from a known language to an unfamiliar one e.g.

- transfers of recognition (i.e. which establish a link between an identified feature of a known language and a feature one seeks to identify in an unfamiliar language)
- transfers of production (i.e. an activity of language production in an unfamiliar language)

In the teaching learning materials which are part of FREPA there are activities (to be found in a data bank in the project website) allowing learners to acquire and practise these skills. FREPA also describes three key didactic approaches to plurilingual education:

- Integrated didactics – in which the teaching of different foreign languages complement each other, by using links and similarities between them in an explicit way to help learning. An earlier ECML publication *Learning more than one language efficiently: Tertiary language teaching and learning in Europe*⁵ exemplifies this approach, especially on how the learning of German can be helped by using previous study of English as a springboard.
- Awakening to languages – this approach is designed to raise learners', especially young learners' awareness of the diversity of languages in their homes, schools and societies. In this approach several languages are introduced in order to encourage thinking about language and to give value to the different languages present in the school.

⁵ <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Author/Hufeisen/OrderBy/Published%20DESC/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx>

- Intercomprehension between related languages is based on developing comprehension within families of languages. For example, courses have been devised where students work in parallel on several Romance, Slav, Germanic or Scandinavian languages. These courses tend to concentrate on learning receptive skills.

In order to help teachers put these approaches into practice, the FREPA project team has created a bank of resources and teaching materials in a data base linked to the descriptors in the frame of reference.

There are theoretical frameworks for other aspects of plurilingual education too, such as the Framework for CLIL⁶

Specific domains of plurilingual education

The Language of Schooling

Two projects (called *Marille* and *Maledive*⁷) have addressed the issue of how plurilingual education can have an impact on the teaching of the language of schooling (French as a school subject in French-speaking countries and regions, Danish in Denmark etc.). Although the language is the national or regional language, in most classes in Europe there are students for whom it is not the first language or mother tongue. The projects explore ways in which plurilingual and intercultural approaches can contribute to enriching the appreciation of the national/regional language and literature and to the integration of all the learners in the class.

⁶ <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Title/Framework%20CLIL/OrderBy/Published%20DESC/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx>

⁷ <http://www.ecml.at/maledive>

The Marille project developed a questionnaire to prompt teachers of the language of schooling (i.e. French as a school subject in France) to reflect on their approach to plurilingual teaching:

- Do I have a plurilingual class? Which languages are spoken in my class? What are the first languages (mother tongues), heritage languages, home languages, additional languages or varieties/dialects?
- If none are present, how can I encourage the learners to look around and find out which languages or language forms are spoken in their environment?
- What do I know about those languages and cultures? How can I learn more about them? Do I have personal resources such as a language repertoire that I can exploit for promoting plurilingualism?
- Am I aware of my learners' emotional and social backgrounds? Can I establish co-operative networks with social workers and guidance teachers/psychological counsellors?
- What skills do I need in order to bring learners' language repertoires into the classroom? How can I acquire them?
- What do I know about teaching languages, bilingualism, plurilingualism or intercultural education? How can I improve my knowledge? (Language teachers)
- What methods and strategies are available for my subject in order for me to bring the learners' language repertoires into the classroom? How can I find out about them? (Subject teachers)
- Who else in the school is interested in implementing plurilingual education in the majority language? Are there possibilities for co-operation/team work/cross-curricular projects?

- Is there any teaching material and how can I find out about it and get it? Do I have to produce my own material? Can anybody help with producing materials?
- How am I going to evaluate what I have achieved? Is it possible to focus on the learners' learning process instead of learning outcomes/products? Do I act as a „reflective practitioner“ and can I cooperate with universities or other training/research institutions to establish action research activities?

Learners from migrant backgrounds need particular support in developing academic literacy to be able to cope with cognitive tasks in different subject areas. A further project on the language of schooling, the Language Descriptors project⁸ has produced can do statements for the specific skills used by those studying history or mathematics in a second language. Here is an example of how language skills are important in mathematics:

To illustrate the potential role of language in mathematics, let us consider an example from the mathematics classroom. If students are expected to read a graph and communicate the key information included in this graph, teachers need to equip their learners with the linguistic tools necessary to perform this function (for example, “This graph tells me that 60 percent of girls prefer basketball”; “I can see in this graph that 10 percent of boys prefer hockey”).

Being cognisant of the language required to express certain ideas reminds content teachers to provide language models for learners to follow.

⁸ www.ecml.at/language-descriptors

Content and Language in Language Education (CLIL)

In more and more countries, especially at secondary levels, students study a number of subjects in a second or foreign language using CLIL approaches. A number of ECML projects have produced guides for implementing CLIL in language education. They include “CLIL-LOTE-START Content and language integrated learning through languages other than English”⁹ a practical guide to getting started with CLIL programmes and for their further development a further publication in French “*Enseigner une discipline dans une autre langue – Méthodologie et pratiques professionnelles*”¹⁰ where the methodological skills needed by CLIL teachers are described and illustrated.

A further project, A pluriliteracy approach to the learning of languages¹¹ links plurilingual approaches and the development of literacy. Here is a short description of the principles behind the approach:

A pluriliteracies approach acknowledges that learning a subject is about so much more than “simply” learning content. It is based on the idea that education is a developmental activity. Therefore, learning a subject is not about reciting facts but about deepening our learners’ conceptual understanding which may eventually lead to the development of transferable skills and to new ways of thinking.

We know now that language is the key to developing and increasing conceptual understanding. It is this focus on language that will ultimately lead to deeper learning which can be defined as the ability to take what was learned in one situation and apply it to another situation. Through deeper learning (which often involves shared learning and interactions with others in a learning community), learners develop expertise in a particular subject and master its unique ways of creating and sharing knowledge.

⁹ <http://clil-lote-start.ecml.at/>

¹⁰ <http://clil-lote-go.ecml.at/>

¹¹ <http://pluriliteracies.ecml.at/en-us/>

Helping our students become pluriliterate (= acquiring subject literacy in more than one language) will empower them to construct and communicate knowledge purposefully and successfully across languages and cultures and prepare them for living and working in the Knowledge Age.

The development of whole school approaches to language education is another important factor in promoting plurilingual education; creating synergies between the teaching and learning of the national/regional language, the different foreign languages and the other languages present in schools, raises awareness of plurilingualism and practical opportunities for students to develop their plurilingual repertoires. The *PlurCur* project¹² explores different ways in which this can be achieved – at school, department and regional levels.

A further element in the promotion of plurilingual education and linguistic diversity relates to the encouragement of the learning of regional and local languages. An ECML project, *Minority languages, collateral languages and bi-/plurilingual education (EBP-ICI)*¹³ describes a number of approaches to doing this for a variety of languages – among them Provençal French, Scots and Catalan.

Resources for plurilingual education

A number of different ECML projects provide ideas and resources for plurilingual and intercultural teaching activities. In addition to the *CARAP/ FREPA* data bank mentioned above, other resources include *Conbat – Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*¹⁴ which offers a bank of teaching materials for teaching

¹² <http://clil-lote-start.ecml.at/>

¹³ <http://ebp-ici.ecml.at/>

¹⁴ <http://clil-lote-go.ecml.at/>

activities which encourage the use of the different languages and culture present in classrooms with large numbers of migrant children, together with a training kit and guidance on how to use the materials. It places a special emphasis on intercultural understanding as an essential feature of plurilingual teaching and learning. Here is an example of an activity which can be used with both teachers and learners:

Culture awareness and development of pluricultural competence

Activity 1: the definition of culture

Duration: one hour

Materials required: paper and pins

Prepare a poster with your own definition of culture. Do not look it up in any book.

Hang each poster on the wall so that everyone can read and compare them. Look for similarities and differences.

In pairs, first, and then in small groups (four-six people), build a “shared” folk definition of culture.

Finally, try to write a large group definition.

With that group definition in mind, check if these statements are included in your definition:

- culture is a way of life;
- culture comprises traditions and customs;
- culture is the behaviour of a group;
- culture comprises the main features of a society;
- culture is the knowledge one must learn to belong to a society.

Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education of the Council of Europe

The work of the ECML in the area of plurilingual and intercultural education complements a major initiative of the Council of Europe concerned with the language of schooling and provides many documents concerned with plurilingual approaches.¹⁵

The Platform is “an instrument to enhance coherence and transparency in reflection and decision making on policies and standards, at both national and at European level. It addresses aims, outcomes, contents, methods and approaches to evaluation of the language of schooling, taking into account the needs of all students in compulsory education, including disadvantaged learners and migrant children.” It contains of the theoretical studies which underpin plurilingual education and a series of studies of the language characteristics of subject areas.

Conclusion

In this brief paper I have tried to give you an idea of the issues involved in applying plurilingual approaches to language education and at the same time to show how the resources developed by the ECML can help you to put them into practice in the classroom and in your professional development.

¹⁵ <http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/>

List of links to websites for the projects mentioned in the article

All the sites can be reached through the main ECML Internet link:

www.ecml.at

FREPA, a Framework of Reference for Pluralistic Approaches

www.ecml.at/carap

Tertiary language teaching and learning in Europe

<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Author/Hufeisen/OrderBy/Published%20DESC/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx>

Framework for CLIL

<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Title/FRamework%20CLIL/OrderBy/Published%20DESC/PageSize/20/language/en-GB/Default.aspx>

The Language Descriptors project

www.ecml.at/language-descriptors

Enseigner une discipline dans une autre langue – Méthodologie et pratiques professionnelles

<http://clil-lote-go.ecml.at/>

A pluriliteracy approach to the learning of languages

<http://pluriliteracies.ecml.at/en-us/>

The PlurCur project

www.ecml.at/plurcur

CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning through languages other than English

<http://clil-lote-start.ecml.at/>

Minority languages, collateral languages and bi-/plurilingual education (EBP-ICI)
<http://ebp-ici.ecml.at/>

Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit
<http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/>

Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education
of the Council of Europe
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp

KLASSTANDEM

som modell för
språkundervisning

Katri Hansell och Michaela Pörn

Inledning

Tandem inom språkinlärning innebär att två personer med olika modersmål bildar ett tandempär och lär sig varandras språk i interaktion och ömsesidigt samarbete. Språken används turvis och tandempartnerna fungerar därmed turvis som lärandepartner på sitt tandemspråk (målspråk) och turvis som stöd och språkmodeller på sitt eget modersmål. I klasstandem tillämpas tandem i skolkontext som modell för språkundervisning i språkligt blandade undervisningsgrupper. Klasstandem har utvecklats som ett aktionsforskningsinspirerat samarbete i det tvåspråkiga gymnasiecampuset i Vasa där forskare från Åbo Akademi och Vasa universitet samarbetat med finsklärare från Vasa gymnasium och svensklärare från Vaasan lyseon lukio. I artikeln diskuterar vi klasstandem i relation till grunderna för läroplanen.

Klasstandem som modell för språkundervisning kan beskrivas som en tandemcykel, som elever från två olika språkgrupper tillsammans cyklar med och hjälper och stöder varandra. De orienterar sig genom ett landskap av språk, observerar det tillsammans och hjälper varandra att förstå nya saker som kommer emot. Grunderna för läroplanen kan beskrivas som den karta som styr orienteringen i det språkliga landskapet. I den beskrivs språkinlärningens landskap och mål för undervisningen. Lärarens uppgift är att placera kontroller på kartan, olika slags uppgifter, genom vilka målen kan uppnås samt stöda tandempären att hitta och genomföra dessa kontroller.

I denna artikel presenterar vi hur klasstandem som modell för språkundervisning kan användas som ett sätt att nå målsättningarna i grunderna för läroplanen. Klasstandem är en elevcentrerad modell som bygger på samarbete mellan olika språkgrupper. Ett nytt arbetssätt kräver pedagogiskt nytänkande, vilket vi belyser genom forskningsresultat, erfarenhet och feedback av eleverna som samlats in under tre läsår inom projektet Klasstandem. (Klasstandem 2013) Baserat på empiriska forskningsresultat har man inom projektet utvecklat olika uppgiftstyper och tillämpat tandemundervisning på olika kursinnehåll. (Se Löf m.fl. 2016)

Utgångspunkter för klasstandem

I tandemlärande bildar två personer med olika modersmål ett tandempar och lär sig varandras språk i interaktion och ömsesidigt samarbete. Språken används turvis och tandempartnerna fungerar därmed ibland som lärandepartner på sitt tandemspråk (målspråk) och ibland som stöd och språkmodeller på sitt eget modersmål. En av tandemprinciperna är **ömsesidighet**, vilket innebär att båda parterna har nytta av samarbetet och är villiga att utöver sitt eget lärande fokusera på att hjälpa och stöda sin tandempartner i dennas lärandeprocess. Den andra principen är **självstyrning**, vilket innebär att deltagarna själva styr sin lärandeprocess enligt sina egna mål, lärandestilar och behov. (Brammerts 2003, 14; Karjalainen 2011, 27–29; Pörn & Karjalainen 2013; Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog 2013, 167–168)

Utgångspunkten för ett tandemsamtal är ett tema (**innehåll**) som tandempartnerna upplever som viktigt och nyttigt. Språkliga problem (**form**) lyfts upp till diskussion vid behov och de diskuteras vid sidan om innehållet. Därmed finns det ett tudelat fokus mellan innehåll

och form i tandemsamtal. Egna personliga synpunkter uttrycks med hjälp av språket samtidigt som språkanvändningen möjliggör en förbättring av språkkunskaperna. (Karjalainen 2015, 12) Tandem är ett elevcentrerat och självständigt arbetssätt. För att kunna tillämpa tandem i läroplansbunden gruppundervisning i skolkontext behöver man kännedom om både tandemprinciperna och målen som finns i grunderna för läroplanen.

I klasstandem tillämpas tandem i skolkontext som en modell för språkundervisning och språklärande i språkligt blandade elevgrupper. Målet är att skapa tillfällen där språkgrupperna kan mötas i autentisk kommunikation och jämlikt utveckla sina kunskaper i varandras språk. (Pörn & Karjalainen 2013) Klasstandem är därmed en samarbetsform som sträcker sig över språkgränsen. I Finland är klasstandem speciellt tillämpbar i undervisningen av det andra inhemska språket där det finns goda förutsättningar för samarbete över språkgränsen.

Klasstandem i praktiken

Klasstandem innebär ett samarbete mellan två skolor med olika språk (finska och svenska), två olika lärare i det andra inhemska språket (den finskspråkiga skolans svensklärare och den svenskspråkiga skolans finsklärare) och två olika undervisningsgrupper. Organiseringen av klasstandem förutsätter förutom samarbete mellan eleverna också ett intensivt samarbete mellan lärarna som planerar och genomför undervisningen tillsammans. Ett samarbete mellan rektorerna och skolornas administrativa personal är också viktigt för att möjliggöra den gemensamma undervisningen i form av exempelvis gemensamma lektionstider och undervisningslokaler.

I en finsk kontext innebär klasstandem att finsk- och svenskundervisningen organiseras i två parallellgrupper, A och B, så att hälften av grupperna består av svenskspråkiga och hälften av finskspråkiga elever. Grupperna undervisas parallellt under exempelvis två (av tre) lektioner i veckan. Under den första lektionen undervisar finskläraren finska för grupp A samtidigt som svenskläraren undervisar svenska för grupp B. Under den andra lektionen byts lärarna och rollerna så att finskläraren undervisar grupp B och svenskläraren grupp A. Eleverna byter roll från den lärande parten till att fungera som modell och stöd beroende på vilken lektion de deltar i. (Löf m.fl. 2016, 18) Under finsklektionerna är det de finskspråkiga eleverna som fungerar som modell och stöd och under svensklektionerna de svenskspråkiga. Den finskspråkiga skolans svensklärare undervisar i och använder i huvudsak svenska och den svenskspråkiga skolans finsklärare finska i interaktionen med eleverna. Lärarens språk avgörs alltså utgående från ämnet som undervisas, inte utgående från skolans språk. Detta är viktigt, eftersom läraren ska utöver den muntliga användningen av målspråket också behärska språkets grammatik, läroplan och känna till de typiska problemområdena för andraspråksanvändare.

Ett av de viktigaste praktiska arrangemangen är indelningen av eleverna i tandempar, eftersom eleverna under hela kursen jobbar med samma tandempartner. Lärarna bildar paren utgående från en bakgrundsenkät som utformats för ändamålet, elevinformation och en speed dating-övning. Syftet med bakgrundsenkäten är att hitta par som har gemensamma intressen som kan hjälpa dem att komma igång med samarbetet. Elevinformationen används för att kolla upp elevens tidigare framgång i det andra inhemska språket. De par som passar bäst ihop behöver nödvändigtvis inte vara par som är exakt på samma språkliga nivå med varandra. Samarbetet mellan två svaga elever fungerar oftast inte på grund av att diskussionen inte framskrider. Därför är en starkare elev en mer passande tandempartner åt en svag elev, vilket innebär att den svagare

elevens modersmål då kan användas som stödspråk. Ifall två mycket starka elever samarbetar kan diskussionen vara till och med för smidig och då glömmer eleverna att koncentrera sig på språket och språklärandet. En starkare elev har därmed nytta av att jobba med en svagare elev, eftersom eleven då genom att stöda sin tandempartner också själv aktiveras och lär sig att kontrastera språk och får fler möjligheter för lärande. (Lof m.fl. 2016, 63–67)

Klasstandem och läroplanen

Hur stöder de typiska särdragen för klasstandem målen i läroplanen, speciellt gällande undervisningen i det andra inhemska språket? Vilken syn på språklärande grundar sig klasstandem och läroplanen på?

I de nya *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* poängteras interaktion och samarbete med en annan person för att lärande ska ske. **Interaktion och kommunikation** lyfts fram som utgångspunkter för allt lärande. Lärande sker i interaktion med andra elever, lärare och andra vuxna i olika grupper och miljöer. **Elevens aktiva roll och ansvar** för det egna lärandet poängteras. Eleven ska lära sig att sätta upp mål och lösa problem både ensam och tillsammans med andra.

Klasstandem grundar sig på en sociokonstruktivistisk syn på språklärande, vilket innebär att språkanvändning anses skapa möjligheter för språklärande och att språklärande kan ske när som helst i interaktion tillsammans med andra individer. Även grunderna för läroplanen bygger på denna syn på lärande. Inom språkundervisningen väcker detta en intressant språkpedagogisk diskussion om hur språkundervisningen på bästa sätt kan organiseras för att skapa utrymme för elevernas interaktion, intressen, lärandebehov

och -möjligheter. I tandemlärande är målet att lära sig ett språk i **autentisk interaktion**. Detta syftar på interaktion där målet är att förmedla information, tankar och känslor, inte endast att använda ett andraspråk. Detta kan antas öka elevernas motivation för att upprätthålla interaktionen. Till viss del begränsar klassrumskontexten möjligheterna till helt autentisk interaktion. Man strävar ändå efter att uppgifterna ska innehålla rikligt med möjligheter till äkta kommunikation och elevers egna tankar.

Enligt läroplanen är utgångspunkten för all språkundervisning språk-användning i olika sammanhang och situationer. Ett av de centrala målen är att skapa en **tillåtande atmosfär**. Valet av arbetssätt ska utgå från de uppsatta målen för undervisningen samt från elevernas egna mål, förväntningar och intressen. Lärandeprocessen och motivationen styrs bl.a. av elevens värderingar, känslor och erfarenheter samt elevens uppfattning om sig själv som en lärande individ. Denna uppfattning, dvs. tron på att kunna lära sig och förmågan att styra sitt eget lärande utgör grunden för livslångt lärande. Klasstandem grundar sig på en **elevcentrerad arbetsmodell** där **pararbete** utgör den främsta arbetsformen. Detta motsvarar målen med de lärmiljöer och lärandesätt som lyfts fram i läroplanen där par- och grupparbete samt gemensamt lärande lyfts fram.

I språkundervisningen ska eleverna uppmuntras till att vara aktiva och ta ansvar för sitt eget lärande, dvs. till att utveckla sina kunskaper i ett **självstyrt** lärande. Undervisningen ska stärka elevernas tro på den egna förmågan att lära sig språk och att våga använda språket trots ringa kunskaper. Detta innebär samtidigt att eleverna bör uppmuntras till att förhålla sig konstruktivt till sina egna fel och brister i målspråks-användningen. Olika kommunikationsstrategier (t.ex. omskrivning, kodväxling, gestikulering) ska övas i språkundervisningen för att man ska kunna förmedla ett budskap även med bristande språkkunskaper.

Förutsättningarna för detta finns om man får förmedla sina egna tankar i autentisk interaktion. När eleverna diskuterar med varandra utan färdiga repliker måste de verkligen kunna förstå varandra för att kunna fortsätta diskussionen. Utmaningar i språkproduktion och språkförståelse fäster uppmärksamhet vid språket samt de egna lärande- och utvecklingsbehoven, vilket skapar möjligheter att utveckla språkfärdigheten. (t.ex. Karjalainen 2011) Att våga pröva sig fram och göra fel är därmed en förutsättning för att möjliggöra det egna lärandet. I den feedback som eleverna i klasstandem gett kommer det fram att de genom tandem börjat våga tala sitta andraspråk samtidigt som de fått en tro på att de kan göra sig förstådda även om de inte kan tala språket perfekt.

”Uskaltaa puhua vähän vapaammin vierasta kieltä ja vieraille ihmisille”

”Jag har mest av allt lärt mig våga tala finska och förstått att det inte gör något om jag säger fel och det har varit super viktigt för mig. Jag har blivit mera social även med de som inte talar samma språk som jag”

Målet med språkundervisning är att väcka elevernas intresse för skolgemenskapens och den omgivande världens språkliga och kulturella mångfald samt att uppmuntra eleverna till att kommunicera i **autentiska miljöer**. I klasstandem möts eleverna från båda språkgrupperna i autentisk interaktion där både eleverna och språken är jämställda. Språken fungerar turvis som målspråk, vilket gör att de har samma status som mål för lärande. Detta gör samarbetet **jämlikt** och öppnar samtidigt för möjligheter till att granska den språkliga mångfalden ur bägge språkens perspektiv. Språkens likvärdiga status är viktigt när det gäller värdesättandet av den språkliga mångfalden och förståelsen. Förutom två olika språk möts också två olika kulturer i klasstandem. Enligt läroplanen ska

eleverna vid sidan om språkkunskapen också **lära sig att förstå och värdesätta** både det egna språket och andra **språk, språkgrupper och kulturer**. Modersmålsanvändaren i klasstandem är därmed en modell både språkligt och kulturellt. En personlig kontakt med den andra språkgruppen och dess kultur stöder förståelsen och värdesättandet av kulturen i fråga. Genom tandemsarbete får eleverna också en ny inblick i det egna språket och kulturen och får en möjlighet att se den från ett annat perspektiv. (Bechtel 2003, 364–367; Karjalainen 2011, 6–7)

”Har lärt mig vad finnar tror om oss svenskar och att man kan vara kompisar fast man har olika modersmål”

Språkundervisning utgör en viktig del av språkfostran och skapar en början till språklig medvetenhet för eleverna. Språkundervisningen ska också bygga broar mellan olika språk och de språk som eleverna använder på fritiden. Enligt läroplanen för det andra inhemska språket ska eleverna också få en chans att **skapa kontakter** och kommunicera med finsk- och svensk-språkiga elever. Som undervisningsmodell bygger klasstandem på denna typ av kontaktskapande och kommunikation. I klasstandem skapas **personliga kontakter** till jämnåriga från den andra språkgruppen. De elever som deltagit i klasstandem har i sin feedback poängterat vikten av att kunna skapa dessa kontakter med jämnåriga. Det upplevs som naturligt och motiverande att diskutera med en jämnårig och samtidigt byggs broar mellan målspråksanvändning i skolan och exempelvis inom fritidsaktiviteter.

”Oppii tuntemaan ihmisiä ja oppii kieltä sitä käyttämällä mikä on paras keino”

”Mycket bra eftersom man lär sig ett vardagligt sätt att prata som man kan utnyttja på fritiden, alltså inte endast teoretiskt”

Klasstandems särdrag och lärarens roll

Klasstandem kan ses som en unik undervisningsmodell jämfört med andra språkinlärningskontexter främst ur två olika perspektiv. För det första har alla elever i klasstandem tillgång till en **infödd** målspråksanvändare som interaktionspartner och språklig modell. Interaktion och kommunikation sker alltså alltid i klasstandem mellan två elever med olika modersmål. I ”traditionell” språkundervisning kommunicerar eleverna huvudsakligen med läraren och andra elever som också håller på att lära sig målspråket. I klasstandem fungerar den infödda målspråksanvändaren också som språklig modell och stöd, medan eleven i den traditionella språkundervisningen har läraren som den främsta språkmodellen. På detta sätt har eleverna i klasstandem hela tiden tillgång till ett personligt stöd som kan hjälpa och korrigera dem samtidigt som eleven också får en modell i språkanvändningen, t.ex. i ordval, uttal och satskonstruktion. För det andra skiljer sig klasstandem från traditionell undervisning i och med att språket och **språk-användningen är förutom mål för lärandet**, också ett **medel för att nå målet**. Språklärande sker genom språkanvändning i interaktion tillsammans med andra och språkets form, exempelvis olika grammatiska strukturer, lyfts upp till diskussion via språkanvändningen, medan de i den traditionella undervisningen ofta går igenom teoretiskt före de används i praktiken. (Karjalainen m.fl. 2013, 170)

Den infödda talarens uppgift är alltså att fungera som modell för hur en jämnårig målspråksanvändare använder språket i olika situationer. Med hjälp av sitt språköra och sina kunskaper kan den infödda talaren korrigera och förklara språkanvändningen. Modersmålsanvändaren kan ändå inte förväntas fungera som språkexpert eller språkpedagog i den bemärkelsen

att han eller hon skulle exempelvis kunna förklara grammatikaliska regler eller planera och styra sin tandempartners lärandeprocess. (Brammerts & Kleppin 2003, 99; Karjalainen 2011, 40–41) Med andra ord kan modersmålsanvändaren inte förväntas fungera som språklärare. I klasstandem behövs läraren som språkexpert och språkpedagog både i planerings- och i förverkligandefasen. Läraren behöver ändå komma ihåg att det är modersmålsanvändaren som i första hand fungerar som **språkmodell** och därför behöver läraren ge utrymme för modersmålsanvändaren och hans eller hennes kunnande både under lektionerna och i planeringen. Samtidigt stöder läraren också autenticiteten i lärandesituationerna då de skapas av eleverna själva. (Se mer i Löf m.fl. 2016, 27–31)

Ett av särdragen i tandem är det kontinuerliga jämförandet av språk och kulturer. Även om man under lektionerna fokuserar på lektionens målspråk hör det till tandems natur att kontinuerligt jämföra språken. Genom sin tandempartner får deltagarna också ett nytt perspektiv på sitt eget modersmål och sin egen kultur då de får veta hur de verkar från en andraspråksinlärares perspektiv. (Bechtel 2003, 364–367) Detta **jämförande av språken** och deras parallella lärande utvecklar elevernas metaspråkliga kunskaper i och **medvetenhet om språk**, samt hjälper eleverna att se likheter och skillnader mellan språken. Eftersom språken i tandem ständigt jämförs och lärs parallellt är även den tid som eleverna fungerar som modell och stöd i sitt eget modersmål nyttig för elevernas egna lärandeprocesser. En ökad språklig medvetenhet stöder förutom förståelsen för både det egna modersmålet och tandemspråket också förståelsen för andra språk. På detta sätt stöder klasstandem de andra språkämnen och det livslånga språklärandet.

Klasstandem som en **elevcentrerad undervisningsmodell** kräver en annan typ av förhållningssätt än den traditionella språkundervisningen. Utgångspunkten för klasstandem är ändå den samma som för all undervisning i dag: läraren fungerar som en planerare av olika lärandemiljöer, en

coach och en handledare snarare än som en kunskapsförmedlare. Rollen som handledare tillhör lärare i alla ämnen och täcker planering av undervisningen, instruerande av eleverna, organisering av verksamheten, utvärdering av lärandeprocessen och stödjande av eleverna i deras lärandeprocesser. Dessa uppgifter ingår också i tandemlärarnas uppgifter.

Utöver att fungera som en handledare fungerar alla språklärare också som experter i **språk och språklärande**. Detta gäller också tandemlärare. Lärarens uppgift är att planera undervisningen så att den möjliggör en lärandeprocess som inkluderar de målsättningar som fastställts i läroplanen. En språklärare känner till lärandeprocesserna i målspråket, språkets problemområden och kan kontrastera språken samt vid behov använda sig av skolans undervisningsspråk och andra språk som jämförelseobjekt i målspråksundervisningen. Språkläraren behärskar också målspråkets grammatik och kan förklara den. Sådan expertis i språk och språklärande kan inte förväntas av lärare i andra ämnen och därför är klasstandem en modell specifikt för språkundervisning. Lärarens roll som språkexpert är även viktig under lektionerna eftersom tandempartnerna inte kan förväntas förklara och undervisa grammatiken i sitt eget modersmål.

Tandemlärarna har också en **coach-roll** som är specifik för just klasstandem. Klasstandem bygger på elevcentrerat pararbete och autenticitet, och elevernas självstyrning och ömsesidighet betonas starkt. Eleverna kan ändå inte förväntas kunna styra sitt lärande och sitt pararbete helt självständigt. (Karjalainen m.fl. 2013, 167–168) Speciellt i början behöver de lärarens hjälp i att bygga upp ett fungerande samarbete. Läraren hjälper tandempartnerna att hitta fungerande arbetssätt och stöder deras utveckling till aktiva lärandepartner som själva styr sin lärandeprocess. Läraren hjälper eleverna att identifiera sina egna lärandestilar, använda varandra som modeller och stöd samt försäkrar att eleverna arbetar ömsesidigt, dvs. att båda har nytta av samarbetet. På grund av att lärarens roll som språkmo-

dell och stöd i klasstandem är annorlunda än i traditionell undervisning har läraren mer tid att följa med tandemparens aktivitet och vid behov hjälpa dem i att effektivera sitt samarbete och sina prestationer, vilket är en typisk uppgift för en coach. (Löf m.fl. 2016, 31–33)

Uppgifter och arbetssätt

Uppgifterna som används i klasstandem baserar sig på uppgiftstyper som används allmänt i språkundervisning, men de tillämpas så att modersmålsanvändarens språkfärdighet, modell och stöd utnyttjas. (Se Löf m.fl. 2016, 78–138)

För att väcka och upprätthålla elevernas motivation är det viktigt att uppgifterna är meningsfulla för båda tandempartnerna. Utöver pararbetet samarbetar man i klasstandem också mellan tandemparen, i fyra personers **smågrupper**. Eleverna har själva önskat mer smågruppsarbete. De vill nämligen också lära känna andra elever i gruppen än den egna tandempartnern. Smågruppsarbete ger också variation till uppgifterna och språkmodellen när det i en grupp finns två modersmålsanvändare. Smågruppsarbete underlättar också situationen för sådana par där samarbetet av någon orsak inte fungerar optimalt.

“Hyvää kivaa ja monipuolista. Parin kanssa on välillä vähän yksipuolista, ryhmässä on enemmän ääniä ja mielipiteitä”

“Bra att mellanåt vara 4 st. Då får man prata med en annan finskspråkig än sitt eget tandempar. En nackdel är ändå att de finskspråkiga ibland kunde börja prata finska bara med varandra.”

Uppgifternas meningsfullhet hänger starkt ihop med deras **autenticitet**. Uppgifterna bör lämna utrymme för elevernas egen kreativitet, egna tankar, intressen och känslor. På detta sätt lär eleverna också känna varandra på ett personligt plan vid sidan om uppgifterna, vilket fördjupar deras samarbete. Detta betyder ändå inte att alla uppgifter behöver grunda sig på fri diskussion om ämnen som eleverna själva väljer eller att fria diskussioner alltid skulle vara mest effektiva med tanke på språkproduktion och lärande. **Fria diskussioner** är en bra uppgiftstyp vid genomgång av teman som är enkla och som eleverna allmänt upplever som intressanta. Många av läroplanens teman är ändå krävande och därför behöver eleverna stöd och mer styrda uppgifter. Svåra teman och de mångsidiga språkliga formerna som förekommer och behövs i diskussionerna skapar ett behov för olika, både mer och mindre styrda uppgifter, precis som i den traditionella språkundervisningen.

I elevcentrerade uppgifter är det speciellt viktigt att eleverna upplever uppgifterna som **meningsfulla**. För att undvika frustration är det viktigt att redan i planeringsskedet fundera på både den lärande tandempartners och modersmålsanvändarens roll i uppgifterna och skapa utrymme för parets egen kreativitet och självstyrning. Modersmålsanvändaren kan fungera som språkmodell exempelvis i uppgifter där man övar uttal. Även i uppgifter där man övar hur ett visst innehåll uttrycks på målspråket (hur säger man x) kan modersmålsanvändaren fungera som modell och stöd. Modersmålsanvändaren kan också fungera som modell när man övar och tillämpar olika grammatiska aspekter, exempelvis inre och yttre lokalkasus i olika kontexter (pihassa–pihalla). Undervisningen i explicita **grammatikregler** är däremot lärarens uppgift. Exakt samma innehåll behöver inte heller behandlas på båda språken, eftersom diskussionen då förlorar sin funktion som förmedlare av elevernas tankar och således också sin autenticitet. Detta förutsätter ett nära samarbete av lärarna i planeringen av uppgifter och kurshelheten. (Löf & Koskinen 2014, 15)

”Ibland kändes det som att vi pratade om samma sak två gånger, både på finska och svenska”

Även om tandemlärande ofta förknippas i huvudsak med muntlig interaktion används också textbaserade uppgifter i klasstandem och eleverna skriver även olika typer av texter tillsammans. Texter används bl.a. då man övar läsförståelse, och sammanfattningar och högläsning för att öva uttal samtidigt som modersmålsanvändaren fungerar som modell och stöd vid behov. I skrivuppgifter är det speciellt viktigt att ta hänsyn till båda tandemparterna och deras roller i skrivprocessen så att båda två kan aktivt delta i produktionen av innehållet och språket samtidigt som den lärande parten aktivt får öva på skrivandet. Det gemensamma skrivandet kräver en hel del övning av eleverna, eftersom det är en relativt sällsynt uppgiftstyp i alla läroämnen. Eleverna tycker ändå att det är nyttigt och fungerande att skriva tillsammans. (Löf & Koskinen 2014, 15)

”Essee oli helppo kirjoittaa, kun pystyi kysymään neuvoa kokoajan”

”Uppsatser har gått bra för jag har fått mycket hjälp av min partner vilket var bra”

Muntliga och textbaserade uppgifter leder ofta till att man tar hänsyn till olika aspekter inom språket: i muntliga diskussioner ligger fokus på innehåll och språkligt koncentrerar man sig främst på **ordförråd** och **uttal**. (Karjalainen m.fl. 2013, 179–180) I muntlig språkanvändning tillåts fler fel än i skrift och korrigeringar kräver att man avbryter talaren, vilket gör att tröskeln att korrigera ofta blir hög. Med hjälp av muntliga

uppgifter lär tandempartnerna ändå känna varandra samtidigt som de blir vana vid att tala målspråket. När fokus är på innehåll i stället för språklig korrekthet känner eleverna att de lyckas, vilket förstärker deras tro på den egna förmågan att använda och lära sig språket.

”Kurssin aikana huomasiin, että ruotsinkielen taidot olivat paremmat kuin odotin”

Textbaserade uppgifter, inklusive skrivande, leder till mer mångsidig fokus på och bearbetning av språkliga aspekter än muntliga uppgifter. Eftersom texten finns kvar svart på vitt kan man gå tillbaka till att diskutera och korrigera den efter att den lärande parten själv först i lugn och ro försökt formulera sig. I textbaserade uppgifter koncentrerar sig eleverna utöver på ord också bl.a. på **böjning, stavning och meningsbyggnad**. De aspekter som tandemparen diskuterar och korrigerar handlar ofta om typiska problemkällor för andraspråksanvändare, t.ex. finska språkets kasusformer och svenska språkets ordföljd och bestämda former. (Karjalainen m.fl. 2013, 180)

En utmaning med alla uppgiftstyper är att uppmuntra eleverna till att göra sina uppgifter i **egen takt** och fokusera på just de aspekter som är utmanande för den lärande parten i tandemparet. En del par behöver många uppgifter medan andra koncentrerar sig länge på en uppgift. Utmaningen för läraren är att hitta en balans där de som redan behärskar språket bra och går snabbt framåt har tillräckligt med uppgifter som är tillräckligt utmanande, samtidigt som elever med svagare språkkunskaper får koncentrera sig tillräckligt länge på samma uppgift. På detta sätt kan också de svagare eleverna uppleva att de kan och lyckas, vilket ökar motivationen

att lära sig språket. Pararbetet möjliggör också **differentiering** av undervisningen för att besvara alla lärandepartners behov. Eleverna har ändå en tendens att arbeta uppgiftsorienterat och sträva efter att göra alla uppgifter så snabbt som möjligt. Därför är det viktigt att stöda eleverna i att koncentrera sig på en uppgift i taget. Det är inte ändamålsenligt att alla elever ska hinna göra alla uppgifter på varje lektion. Därför borde läraren fundera på ordningsföljden för uppgifterna så att alla elever kan nå de mest centrala målen i läro- och lektionsplanen.

Elevfeedbacken i klasstandem har huvudsakligen varit positiv. Eleverna har upplevt att de lär sig och lärarna har märkt att elevernas motivation och attityder förbättras. (Löf & Koskinen 2014, 15)

”Hyvä ja erilainen tapa oppia ruotsia ja kanssakäymistä uusien, erikieltä puhuvien ihmisten kanssa. Mielenkiintoinen kokemus”

”Klasstandem är bra som variation mot vanliga finska kurser och jag tror man lär sig mera av tandem, för man utsätts för en riktig situation då man ska tala finska, och för mig gick det verkligen upp att finska är något som jag verkligen vill lära mig”

Referenser

Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung.* Tübingen. Gunter Narr Verlag.

Brammerts, H. (2003). Språkinlärning i tandem och inlärarautonomi: om utvecklingen av ett koncept i Jonsson, B. (red.) *Självstyrd språkinlärning i tandem. En handbok.* Härnösand. Department of Humanities, Mid Sweden University. 13–21.

Brammerts, H. & Kleppin, K. (2003). Hjälp för lärande i tandem. Exempel från tandemservrarna i Jonsson, B. (red.) *Självstyrd språkinlärning i tandem. En handbok.* Härnösand. Department of Humanities, Mid Sweden University. 13–21.

(2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf [Hämtad 18.12.2015].

Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion.* Acta Wasaensia Nr 244, Språkvetenskap 43. Vaasan yliopisto.

Karjalainen, K. (2011). Tandemstudier i skolkontext. Poppis 1/2015. www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-15_Tandemstudier1.pdf [Hämtad 18.5.2015].

Karjalainen K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)* 6(1). 165–184.
http://www.iejee.com/files/1/articles/article_55119b6373dfe/IEJEE_55119b6373dfe_last_article_5516b0ca3c1cb.pdf [Hämtad 18.5.2015].

(2013). *Klasstandem*.
<http://www.klasstandem.com> [Hämtad 18.5.2015].

Löf, Å. & Koskinen, H. (2014). Klasstandem är mycket mera än bara språk-inläring. *Tempus* 6/2014. 14–15.
<http://issuu.com/sukol/docs/tempus614> [Hämtad 18.5.2015].

Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – En resa över språkgränsen. Luokkatandem – Matka yli kielirajan*. Åbo Akademi. Dokumentation från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier Nr 7 2016.
<http://www.klasstandem.com/skrivet-om-klasstandem/handboken-om-klasstandem/>

Pörn, M. & Karjalainen, K. (2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.
<http://www.kieli-verkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext>
[Hämtad 18.5.2015].

LEVANDE
TVÅSPRÅKIGHET
Bildningens
tvåspråkighetsprogram
2015–2017

Grankulla Stad

Bakgrund

Stadsfullmäktige beslöt år 2013 att levande tvåspråkighet är ett strategiskt insatsområde för staden under fullmäktigeperioden 2013–2016. Det övergripande målet i **stadens strategi 2013–2016** lyder:

Den levande tvåspråkigheten stärks genom möten över språkgränserna mellan barn, unga och vuxna. Områdets starkt tvåspråkiga kultur syns i Grankullabornas vardag i såväl servicen som kommunikationen. Språkduschverksamheten inom småbarnsfostran och Grankullas nya språkbadsmodell utvecklas vidare.

Två inriktningsmål slogs också fast av fullmäktige. Dels skall staden utarbeta ett tvåspråkighetsprogram för hela stadens service, dels skall bildningen utveckla nya metoder och modeller inom småbarnsfostran och undervisningen samt utreda lokala föreningars och andra aktörers möjligheter att främja tvåspråkigheten i fritidsverksamheten.

Stadens tvåspråkighetsprogram fastställdes av fullmäktige 27.4.2015 för åren 2015–2017 och uppdateras en gång per fullmäktigeperiod. Målet med det här tvåspråkighetsprogrammet är att garantera att båda nationalspråken är närvarande i alla kommunala tjänster, i planeringen av framtida tjänster och vid strukturreformer. I det här programmet ingår även mål för bildningens tjänster:

- bildningssektorn betjänar kunderna på deras modersmål, finska eller svenska
- bildningssektorn följer upp hur den språkliga servicen fungerar
- stadens personal erbjuder möjlighet att förbättra sina språkkunskaper i såväl finska som svenska
- bildningssektorn verkställer sitt eget tvåspråkighetsprogram

Enligt **det bildningspolitiska programmet**, som fastställdes av fullmäktige 27.4.2015, ska ett tvåspråkighetsprogram för bildningssektorn godkännas under år 2015.

Föreliggande **tvåspråkighetsprogram för bildningen** inbegriper alla resultatområden inom sektorn och preciserar för bildningens del de mål som ställts för tvåspråkigheten i stadens övriga ovan nämnda strategiska dokument. Tyngdpunkten i programmet ligger inte på att tillhandahålla tvåspråkig service, eftersom dessa mål ingår i stadens tvåspråkighetsprogram, utan på att i en bredare bemärkelse med hjälp av bildningssektorns medel och i samarbete med andra upprätthålla och utveckla ett levande tvåspråkigt samhälle.

Programmet gäller de inhemska språken. Mål för integrationen av invandrare finns fastställda i programmet för integrationsfrämjande. Mål för kulturell och kommunikativ kompetens ska fastställas i de läroplaner som träder i kraft 2016; eleverna ska bl.a. lära sig att se kulturell och språklig mångfald som en positiv resurs.

Principerna i programmet bygger på diskussioner som förts på en gemensam aftonskola med svenska och finska nämnden för undervisning och småbarnsfostran i juni 2014, på strategidagar för alla förmän inom bildningen i augusti 2014 samt i februari och i mars 2015 (figur 1). Programmet bygger också på litteratur och forskningsrön. De viktigaste källorna anges i litteraturförteckningen i slutet av programmet. Programmet fastställs av stadsfullmäktige efter behandling i bildningens samtliga nämnder, i ungdomsfullmäktige, äldrerådet, handikapprådet och i stadsstyrelsen.

FIGUR 1: Resultatet av det arbete bildningens alla förmän gjorde på en strategidag 3/2015



2 – Mitä voidaan vielä kehittää?

Benchmarkaus
muissa
maissa

asiakaspalvelu
asiakkaan
kielellä

Myös varhais-
kasvatuksesta
haluttu
työnantaja

Opettaja-
vaihtoja

Gemensamma
evenemang för
eleverna
(filmfestival,
musikkonsert,
konstutställning...)

samarbete mellan
skolorna och
medborgarinstitutet
(kurser,
anställningar...)

uusia yhteisiä
lukiokursseja

kerhotoiminta

työnkierto

Tvåspråkiga
KHG piloter

Jatkumoa
henkilöstön
ruotsin kielen
kursseihin

Suomenkielisten
&
ruotsinkielisten
yhteinen
leirikoulu

Koulutilojen
sijoittelu siten,
että se tukee
yhteistyötä.

Kulttuuri-
kasvatus-
suunnitelma

kielisuihkutuksen muotoja,
niiden ideointi varhaiskasvatuksessa

Kaksikielisyys
on antiikkia
– Monikielisyys
on tätä päivää

Unelmakoulu
esiopetuksen
käyttöön

Kerhotoiminnan
tarjoamista yli
kielirajojen

Lägesöversikt

Språkförhållandena

Grankulla är en stad med 9 357 invånare, varav 35 procent är svenskspråkiga (3 256) 1.1.2015. Metropolmiljön runt Grankulla är tvåspråkig, men det svenska språket är betydligt svagare företrätt i grannkommunerna. I Esbo är exempelvis 8 procent av invånarna svenskspråkiga och i Kyrkslätt 18 procent.

År 2013 fanns det ungefär 400 personer (4,5 procent) i Grankulla med ett annat modersmål än de inhemska.

Enligt befolkningsprognosen för EKKV-kommunerna (Esbo, Grankulla, Kyrkslätt och Vichtis) kommer de svenskspråkigas antal inom området att öka från 30 700 till 30 800 invånare fram till år 2020. Under samma tidsperiod väntas invånare med främmande språk öka från 32 300 till 48 600.

Undervisning och småbarnsfostran

Av de barn som deltar i dagvård i Grankulla deltar 42 procent i svenskspråkig småbarnsfostran. Av de elever som deltar i stadens grundläggande undervisning går 48 procent i svenskspråkig skola, medan 42 procent av alla gymnasiestuderande i staden går i det svenska gymnasiet. I dessa siffror ingår också elever från andra kommuner som går i dagvård eller skola i staden.

Inom EKKV-kommunerna använder en större andel svenskspråkiga tjänster inom undervisning och småbarnsfostran än vad det finns

registrerade svenskspråkiga. Samma mönster ses också i Grankulla. Orsaken är den stora andelen tvåspråkiga familjer som gärna använder svenska tjänster.

I Utbildningsstyrelsens studie 2013 framgick det att 52 procent av eleverna i den svenska Granhultsskolan kommer från enspråkigt svenska familjer, 4 procent kommer från enspråkigt finska familjer och 44 procent från tvåspråkiga familjer. Några enstaka elever har en förälder med ett annat språk än de inhemska, men den andra föräldern är i alla dessa fall svenskspråkig. De här andelarna råkar ganska väl motsvara medeltalet för alla svenska skolor i landet, även om variationerna regioner emellan är mycket stora, t.ex. mellan Österbotten och Södra Finland eller mellan huvudstadsregionen och Västra Nyland.

Motsvarande siffror finns inte för de andra skolorna eller för daghemmen i staden, men man kan konstatera att de finska skolornas elever har en mer enspråkigt finsk bakgrund. Endast enstaka elever vid de finska skolorna har haft svenska som modersmål. Däremot hade ungefär 120 elever vid de finska skolorna ett annat modersmål än de inhemska språken år 2015. Det motsvarar 17 procent av de finska skolornas elever. De svenska skolorna har inte haft en enda elev med invandrarbakgrund, även om invandrarna är en starkt ökande målgrupp i regionen. De flesta elever med mångkulturell bakgrund integreras i finsk skola också i andra tvåspråkiga kommuner.

Elevernas språkliga bakgrund varierar alltså mycket mellan de svensk-språkiga och finskspråkiga daghemmen och skolorna och skapar olika förutsättningar för daghemmens och skolornas arbete. De svenska enheternas elever har en mer tvåspråkig bakgrund vad gäller de inhemska språken, medan eleverna i de finska skolorna har en mer enspråkigt finsk bakgrund, men också en mångkulturell bakgrund.

De svenska skolorna satsar därför mycket på stöd i modersmålet och på modersmålsinriktad finska, medan de finska skolorna har satsat på undervisningen i svenska. Gymnasierna har inlett tandemundervisning. Inom småbarnsfostran finns det språkduschverksamhet i det andra inhemska språket i både de svenska och finska daghemmen.

Den svenskspråkiga betjäningen i den kommunala dagvården, som i Grankulla är arrangerad enligt språkgrupp, fick ett gott betyg i språkbarometern 2012 (figur 2).

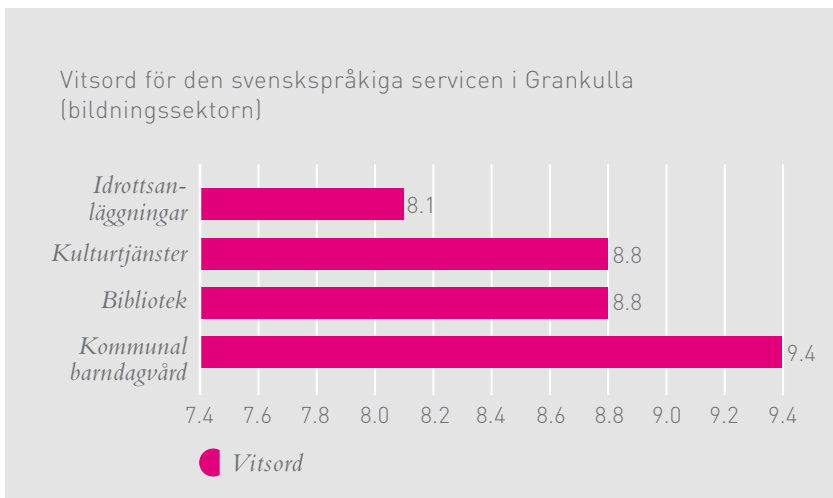
Kultur- och fritidstjänsterna

Kultur- och fritidstjänsterna, dvs. medborgarinstitutet, stadsbiblioteket, kulturtjänsterna, ungdomstjänsterna och idrottstjänsterna, är inte uppdelade enligt språk liksom daghemmen och skolorna, utan betjänar invånarna och ordnar program på båda språken. Inom ungdomstjänsterna och bibliotekstjänsterna finns det emellertid personal med särskilt ansvar för de svenskspråkiga tjänsterna.

Medborgarinstitutet erbjuder specifikt kurser på bägge språken men även tvåspråkiga dvs. blandade kurser står att finna. Stadsbiblioteket erbjuder hela Helmet-samlingen och omfattar således ett mycket brett material. Bibliotekspersonalen är uppdelad så att det finns ansvarspersoner som sörjer för språkgruppernas specialbehov.

Kultur- och fritidstjänsterna samarbetar också aktivt med föreningarna i staden för att uppnå en levande tvåspråkighet. De flesta föreningar som verkar inom kultur, idrott och ungdomsarbete i staden har en tvåspråkig verksamhet.

Betyget för tillgången på svenskspråkiga tjänster inom idrotts- och kulturtjänsterna och biblioteket var relativt gott år 2012 enligt språkbarometern, mellan 8,1 och 8,8 (figur 2).



FIGUR 2: Betyg för svensk service i Grankulla. Bildningssektorn. Språkbarometern 2012.

Organisationen

Det finns separata nämnder för båda språkgrupperna inom undervisnings- och dagvårdsförvaltningen. Den finskspråkiga och svenskspråkiga undervisningen har också varsitt resultatområde och undervisningschef. Skolorna och gymnasierna är enligt lag antingen svensk- eller finskspråkiga. (figur 3)

Inom småbarnsfostran är resultatområdet gemensamt för båda språkgrupperna, men för den svenska och finska verksamheten fastställs av nämnderna varsin budget. Daghemmen är enligt stadsstyrelsens beslut 2010 i regel enspråkiga, antingen svensk- eller finskspråkiga. Som tänkbara orsaker till att bilda tvåspråkiga daghem eller grupper nämns i beredningstexten en situation då det är ändamålsenligt att ordna tvåspråkig skiftesvård eller då ett daghem annars skulle gå på ”tomgång”. Sedan denna linjedragning gjordes har alla enheter varit enspråkiga. Chefen för småbarnsfostran ansvarar för både svensk och finsk småbarnsfostran.

Kultur- och fritidstjänsterna är inte uppdelade enligt språk, varken när det gäller beslutande organ, resultatområden, budget eller chefs- och andra förmansposter.

Rekryteringen av tvåspråkiga nyckelpersoner har fungerat väl och enspråkigt finsk personal har aktivt deltagit i språkundervisning i svenska.

FIGUR 3: Bildningssektorns resultatområden och nämnder



Det här görs redan nu

Språkduschverksamhet

- Alla daghem ordnar språkduschverksamhet i det andra inhemska språket

Språkbud

- Språkbadsdaghem i svenska för finska barn i åldern 5–6
- Språkbud i svenska erbjuds för ungefär en fjärdedel av eleverna i finska skolan i åk 1–6
- Språkbadsundervisningen utvecklas successivt och utvidgas nu till åk 7–9

Tandemundervisning

- Gymnasierna har inlett tandemundervisning: två kurser per läsår

Samarbete mellan elever, barn och unga

- Gemensamma elevkårsträffar inom grundläggande och gymnasiet
- Grani Games för gymnasieelever vartannat år
- Lärar- och elevsamarbete i åk 7–9, ämneslärarträffar mellan fi och sve, olika besök i sve/fi åk 7–9
- Varje årskurs i Granhult samarbetar med Mäntymäki i minst två teman per läsår
- Gemensamma idrottsevenemang i Granhult/Mäntymäki
- Elevparlamentet inom grundläggande undervisningen

- Gymnasierna deltar gemensamt i MEP och stod värd för mötet 2015
Årlig Lapplandsresa och vartannat år Kenyaresa
- Ungdomsfullmäktige
- Ungdomsarbete

Samarbete inom personalen

- Bildningssektorns ledningsgrupp och utvidgade ledningsgrupp
- Rektorer träffas regelbundet, daghemsföreståndarna likaså
- Lärare har möjlighet att skugga kolleger i den andra språkgruppens skolor
- Skolorna förhåller sig positivt till gemensamma lärare ifall det finns praktiska möjligheter. Skolornas IT-grupper samarbetar
- Träffar mellan gymnasiernas personal

Gemensamma funktioner och projekt, t.ex.

- Koko Hela Grani – bildningens digitaliseringsprojekt inklusive pilotprojekt, verkstäder och nätverksträffar
- Läroplans- och elevvårdsarbetet
- Ungdomsgarantimodellen

Tvåspråkig verksamhet för vuxenbefolkningen

- Medborgarinstitutet ordnar kurser på båda språken och tvåspråkiga kurser samt kurser i svenska
- Öppna familjeverksamheten ger service på två språk och bidrar aktivt till möten mellan språkgrupperna
- Stöd av tredje sektorns verksamhet, t.ex. Grani närhjälp Vardagsrumsverksamhet i Fritidshuset

Stadens vision och mål för tvåspråkighet

En levande tvåspråkighet utgör ett centralt mål för staden och nämns både i stadens vision och som ett av åtta strategiska insatsområden för åren 2013–2016. I det bildningspolitiska programmet finns det tre centrala mål, varav ett gäller tvåspråkighet.

Stadens vision 2013–2016

Grankulla är en framtidsorienterad, människonära stad som respekterar sitt kulturarv och vars trivsamma miljö och tidsenliga tvåspråkiga tjänster främjar den gemensamma välfärden.

Ett av de åtta övergripande målen i stadens strategi 2013–2016

Den levande tvåspråkigheten stärks genom möten över språkgränserna mellan barn, unga och vuxna. Områdets starkt tvåspråkiga kultur syns i Grankullabornas vardag i såväl servicen som kommunikationen. Språkduschverksamheten inom småbarnsfostran och Grankullas nya språkbadsmodell utvecklas vidare.

Mål om tvåspråkighet i det bildningspolitiska programmet för åren 2014–2016

- ett tvåspråkighetsprogram för bildningssektorn ska godkännas under år 2015
- språkduschverksamheten inom småbarnsfostran ska utvecklas under år 2015
- språkbadsundervisningen ska utvecklas enligt den nya läroplanen som träder i kraft år 2016
- språkprogrammet ska enligt den år 2014 godkända timfördelningen verkställas år 2016
- tandemundervisningen som år 2014 startade som ett samarbete mellan det finska och svenska gymnasiet fortsätter utvecklas
- inom kultur- och fritidstjänsterna utvecklas samarbete som främjar tvåspråkighet med föreningarna. Gemensamma samarbetsformer söks under år 2015 och scoutverksamhet på olika språk samlas under ett tak år 2016.

Bildningens vision och strategi för tvåspråkighet

Vision

Bildningen inom Grankulla är en föregångare i synen på tvåspråkighet som en styrka för samhället och för invånarna och i utvecklingen av en stad där tvåspråkigheten är synlig och levande.

Mission

Vi har en ambition att innovativt och evidensbaserat utveckla nya modeller för att uppnå tvåspråkighet i nätverk med andra och med hänsyn till olika språkgruppers behov.

Målen är att

- värna om den **lokala kulturen** och de båda inhemska **språkens ställning** samt att stödja bägge språkgruppernas **identitet** och **ett gott språk**
- främja elevernas, de studerandes, invånarnas och personalens **tvåspråkiga kompetens och samhörighet**
- utveckla staden som en del av den tvåspråkiga, **mångkulturella och internationellt** inriktade huvudstadsregionen. Också kompetens i och användning av **främmande språk** är värdefull.

Strategi

- För att stödja den egna identiteten är **daghemmen huvudsakligen och skolorna antingen svensk- eller finskspråkiga. Tillgången på betjäning och program på både språken** garanteras inom kultur- och fritidstjänsterna.
- **Samarbetet** mellan svenska och finska daghem och skolor är **aktivt och innovativt** med syfte att öka toleransen och den språkliga kompetensen. Kultur- och fritidstjänsterna skapar **förutsättningar för ökade kontakter** mellan språkgrupperna i alla åldersgrupper.
- Tvåspråkiga modeller som utvecklas inom undervisningen och småbarnsfostran bygger på **evidens** och en medveten **språkstrategi**. Men vi ska också i mindre skala kunna **testa** nya arbetsformer. Kultur- och fritidstjänsterna är en aktiv del av utvecklingsarbetet och ansvarar särskilt för utvecklingen av samarbetsformer med föreningarna. Tvåspråkighet kan integreras i många utvecklingsprojekt och nya funktioner kan utvecklas tillsammans.

- Genom **målgruppsanpassning** kan vi både utveckla tvåspråkighet och stödja den mindre språkgruppens identitet i undervisningen och småbarnsfostran (se faktarutan).
- Personalen söker aktivt **impulser och idéer** gällande utvecklingen av tvåspråkiga modeller och för en **aktiv dialog** om tvåspråkigheten. Personalen är en viktig **förebild när det gäller kommunikation** på det andra språket.

I budgeten för år 2016 ingår strategiska mål för tvåspråkigheten inom bildningen:

- Antal tandemkurser i gymnasiet3 kurser
- Antal deltagare i finskaklubben i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen 50
- Andel studerande som skriver A- och B-svenskan i finska gymnasiet 53 %

Olika modeller svarar mot **olika barns och elevgruppers behov och förutsättningar**

En **enspråkigt finsk elev i finsk småbarnsfostran och undervisning**

- språkbad från fem års ålder för familjer som valt det
- språkduch inom småbarnsfostran
- A-svenska från åk 1 (2 extratimmar i timfördelningen) eller B-svenska från åk 7 (1 extratimme), men 2 extratimmar från åk 6 fr.o.m. år 2016
- tandemundervisning i gymnasiet

En **enspråkigt svensk elev i svensk undervisning**

- språkduch inom småbarnsfostran
- A-finska från åk 1 (2 extratimmar i timfördelningen)
- finskaklubb i åk 1–2
- 3 extratimmar i modersmål i timfördelningen
- tandemundervisning i gymnasiet

En **elev med tvåspråkig bakgrund i svensk undervisning**

- vid behov extra stöd i svenskan
- modersmålsinriktad finska
- 3 extra timmar i modersmål i timfördelningen

En **elev med en annan språklig bakgrund**

- förberedande undervisning
- S2-undervisning

Åtgärder

Målet är att

Åtgärderna 2015–2017

värna om den **lokala kulturen** och de båda inhemska **språkens ställning** samt att stödja bägge språkgruppernas **identitet** och **ett gott språk**

Gemensamt

- Det lokalthistoriska arkivet digitaliseras i samarbete mellan skolor och kulturtjänsterna

Småbarnsfostran och undervisning

- Lokalhistoria införs i de nya läroplanerna 2016
- Två extra timmar i modersmål i svenska skolorna

främja elevernas, de studerandes, invånarnas och personalens **tvåspråkiga kompetens och samhörighet**

Småbarnsfostran och undervisning

- Tvåspråkig öppen familjeverksamhet
- Fullständig språkbadsmodell
- Det andra inhemska språket (finska) inleds i åk 1 från och med 1.8.2016
- Mer skolfarfar- eller vänelevsverksamhet över språkgränserna
- Klubbverksamhet som stöder tvåspråkighet och samhörighet
- Mer gemensamma kurser inom gymnasierna
- Digital plattform inom Tandemmodellen. Tre tandemkurser per år

- Fler gemensamma evenemang, t.ex. självständighetsmottagning
- Gemensamma temadagar mellan gymnasierna

Kultur- och fritidstjänster

- Samarbete med de lokala föreningarna, bland annat en utredning om möjligheterna att främja tvåspråkigheten i föreningars verksamhet
- Öppen verksamhet: t.ex. vardagsrummet

utveckla staden som en del av den tvåspråkiga, **mångkulturella och internationellt** inriktade huvudstadsregionen. Också kompetens i och användning av **främmande språk** är värdefull.

Gemensamt

- Integrationsprogrammet uppdateras
- Förberedande utbildning i stadens egen regi

Småbarnsfostran och undervisning

- Kulturell och kommunikativ kompetens i de nya läroplanerna 2016
- För att minska trycket på de finska skolorna erbjuder Grankulla de elever som talar något annat språk än finska eller svenska även möjlighet att välja svensk skola

Kultur- och fritidstjänster

- Samarbete med tredje sektorn
- Medborgarinstitutets språkkurser

Litteratur

Eklund, H., Green-Vänttinen, M., Korkman, C. [2010]. *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors universitet.

[2013]. *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Utbildningsstyrelsen.

http://www.utbildningsstyrelsen.fi/lagesoversikt/den_grundläggande_utbildningen/den_svenskspråkiga_skolans_sardrag/elevernas_sprakliga_bakgrund

[2012]. *Funktionell svenska – utgångspunkter för att utveckla undervisningen i svenska som det andra inhemska språket*.

Undervisnings- och kulturministeriet.

[2011]. *Handlingsprogram för ett Finland med två levande nationalspråk*.

Folktinget.

Helakorpi, J., Ahlbom, I., From, T., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. [2013]. *Särbo, sambo, kämppis: rektors och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*.

Helsingin yliopisto & Åbo Akademi/Språkmöten 2011–14.

Henriksson, L. [2011]. *En- eller tvåspråkiga lösningar. Om språkliga konsekvenser vid sammanslagningar*.

Magma.

Kovero, C. [2011]. *Språk, identitet och skola, barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*.

Utbildningsstyrelsen.

[2014]. *Nationalspråksstrategin – praktiska verktyg för kommuner och samkommuner*.

Kommunförbundet.

[2012]. *Nationalspråksstrategi. Principbeslut av statsrådet*.

Statsrådets kansli 4/2012.

[2011]. *Nationalspråksutredningen.*

Utbildningsstyrelsen.

[2013]. *Rekommendation till tvåspråkiga kommuner och samkommuner.*

Justitieministeriet.

Slotte-Lüttge, A & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

[2013]. *Statsrådets berättelse om tillämpningen av språklagstiftningen 2013.*

[2014]. *Toimintaympäristön tila ja kehitysraportti, tammikuu 2014.*

EKKV-raportin tausta-aineisto



Tryckt
ISBN 978-952-13-6326-9
ISSN 1798-906X

Online
ISBN 978-952-13-6327-6
ISSN 1798-9078

Den allt ökande språkliga variationen är ett faktum i de svenskspråkiga klassrummen i Finland i dag. Utgångspunkten för antologin *Språk i rörelse* är den kartläggning som Utbildningsstyrelsen genomförde år 2013, gällande elevernas språkliga bakgrund i de svenskspråkiga skolorna i Finland, i årkurserna 1–6.

Språkbakgrunden är väldigt varierande i Svenskfinland, beroende på vilken region man befinner sig i. Boken belyser och diskuterar de pedagogiska möjligheter och utmaningar som följer med den språkliga variationen. *Språk i rörelse* klargör även begrepp som är centrala i de nya läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen och innehåller exempel på hur man kan arbeta systematiskt med språklig medvetenhet i alla läroämnen i skolan.

Språk i rörelse riktar sig till lärare, personal och skolledare, både inom den småbarnspedagogiska verksamheten, den grundläggande utbildningen och gymnasie- och yrkesutbildningen, och även till övriga som intresserar sig för språkutveckling och lärande.