

Andraspråksresan

AV INGER LINDBERG
GÖTEBORGS UNIVERSITET

Detta häfte ingår i en skriftserie publicerad
av Folkuniversitetet. I serien har tidigare utgivits

W R MEAD

Cultural life in Sweden in an European Perspective

JULIAN HILTONE

Fraternity or fratricide. The Problem of Intellectual
Community in the European Future

MAGNUS VON PLATEN

Vetandets vältalare

UNO LINDBERG

Livet är en interaktion

STEPHEN CASTLES

The Globalisation of Migration and Politics of Diversity

JOSÉ A LUTZENBERGER

Knowledge and Wisdom must come back together

CARL-GUSTAV ANDRÉN

Lärdomens traditioner

MICHEL WLODARCZYK

På jakt efter Diderots bibliotek

CARINA JÄRVENHAG

Borgarskolan. 135 år i bildningens tjänst

NANNY FRÖMAN

Marie Curie. Pionjär, förebild, legend

CARINA JÄRVENHAG

F d Beskowska skolan

HÅKAN WESTLING

Ivan Bratt – legendarisk läkare, systemets grundare

SVERKER SÖRLIN

Kulturav i kunskapssamhället

PRODUKTION Folkuniversitetet GRAFISK FORM Karin All
Digital upplaga 2019. Detta verk är skyddat av
upphovsrättslagen. Kopiering, utöver lärares rätt att kopiera
för undervisningsbruk enligt Bonus Copyright Access avtal,
är förbjuden.

ISBN 91-974840-5-9

Folkuniversitetets förbundskansli
Telefon 08-679 29 50 E-post info@folkuniversitetet.se

Förord

Invandrarundervisning har varit ett av Folkuniversitetets viktigaste verksamhetsområden genom tiderna. Under årens lopp har verksamheten skiftat karaktär. En tid präglades arbetet av arbetskraftsinvandring och därefter främst av flyktinginvandring. Uppgiften – undervisning i svenska språket och i svensk samhällskunskap – har pedagogiskt och i övrigt undergått stora förändringar bla som en följd av att målgruppen aldrig varit homogen och i synnerhet då inte över tiden. Härutöver har Folkuniversitetet engagerat sig i yrkesinriktad svenskundervisning, framför allt då för utländsk medicinalpersonal.

Folkuniversitetet har under årens lopp sökt skapa allt bättre förutsättningar för meningsfulla insatser bla genom seminarier och workshops kring temat andraspråksinlärning. Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet har vid flera tillfällen delat med sig av sitt kunnande i föreläsningar och debattinlägg. Vi vill gärna göra hennes föreläsningar tillgängliga för många fler än de som haft möjlighet att delta i våra seminarier och har därför bitt Inger Lindberg om att i Folkuniversitetets föreläsningsserie få publicera forskningsresultat och tankar i ämnet. En tidigare version har återgivits i utredningen ”Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv” (SOU 2003:77).

Vi tackar Inger Lindberg för att vi nu kan göra detta samt Folkuniversitetetsföreningen för välvilligt ekonomiskt bidrag, som möjliggjort utgivning i denna form.

Stockholm i september 2004
Folkuniversitetets förbundskansli
Jan-Sture Karlsson
Generalsekreterare

Att lära sig de nya orden var en sak, att lära sig deras betydelser var en annan. Det låter kanske en smula paradoxalt men det är enkelt. Man lär sig de nya orden först som namn och det kräver endast ett gott minne. Men dessa namn är inte neutrala, de är täckta av lava av mänskliga erfarenheter, känslor, upplevelser och värderingar. Att lära sig ett nytt språk blir på det sättet en genomgripande resa in i ett annat medvetande om världen och livet.

KALLIFATIDES 2001:52-53

Inledning

Genom att som Theodor Kallifatides i sin bok "Ett nytt land utanför mitt fönster" likna andraspråksinläring vid en resa kan man fånga in många viktiga aspekter på den process den går igenom som i vuxen ålder tillägnar sig ett andraspråk. Man kan således tala om resmålet, resenärerna och deras mycket varierande bagage, klimatet, medresenärerna, resans längd liksom alternativa transportmedel och sist men inte minst om alla strapatser under resans gång. Men först några viktiga distinktioner.

Man brukar inom forskningen göra skillnad mellan *förstaspråk* (L1) och *andraspråk* (L2) – en distinktion som främst baseras på den ålder man är i när man kommer i kontakt med språket. Språk som lärs in efter tre års ålder då ett (eller i vissa fall flera) förstaspråk eller *modersmål* redan etablerats, brukar betecknas som andraspråk oavsett om det handlar om det andra, tredje, fjärde språket i ordningen. Det handlar naturligtvis inte om någon absolut gräns men kan ändå ses som ett riktmärke. Det kan också vara relevant att göra distinktionen mellan andraspråk och *främmandespråk*. Här brukar termen andraspråk reserveras för de språk som kommer att användas ungefär i samma funktioner som ett förstaspråk och dessutom lärs in i den miljö där de används eller "på plats" som tex då man kommer som invandrare till ett nytt land. Främmandespråk däremot används oftast i mer begränsade funktioner och lärs i allmänhet in utanför den miljö där de används. Typiska exempel är de språk som man lär sig genom undervisning i skolan. Ett möjligt undantag är engelska, som kommit att få en alltmer framträdande roll också i det svenska samhället och som i vissa avseenden därför kan betraktas som ett andraspråk snarare än ett främmandespråk.

Medan andraspråksinlärare i olika åldrar har högst skiftande framgång, tycks små barn inte kunna undgå att tillägna sig sitt förstaspråk, förutsatt att det används i barnets kontakter i och utanför hemmet i tillräckligt stor utsträckning. Att förstaspråksinlärare med mycket få undantag når full kompetens i språket, trots de mycket skilda förutsättningar som råder för barn i olika miljöer, är ett av de drag som skiljer förstaspråksinlärning från andraspråksinlärning. Förstaspråksinlärningen sker dessutom parallellt med den allmänna kognitiva utvecklingen, medan många andraspråksinlärare, förutom att de redan tillägnat sig ett eller flera språk, har nått en högre grad av kognitiv mognad och utvecklat ett begreppssystem. Många har också utvecklat läs- och skrivefärdigheter i ett eller flera andra språk vilket kan vara till stor hjälp i inlärningsprocessen, i synnerhet om det är stor överensstämmelse mellan språkens skriftsystem.

Till skillnad från förstaspråksinlärare når vuxna andraspråksinlärare sällan ända fram till målet, om man med målet avser modersmålskompetens. Det hindrar inte att de mycket väl kan uppnå avancerade nivåer i sitt andraspråk och använda det framgångsrikt och helt obehindrat i de sammanhang och situationer de önskar. Däremot kan de ofta identifieras som andraspråksanvändare genom att deras språkanvändning på ett eller annat sätt avviker från förstaspråksanvändarens (jfr Abrahamsson, N & Hyltenstam, K 2004).

Då enspråkiga "infödda" språkanvändares kompetens görs till norm för andraspråksinlärningen blir andraspråksinlärarna lätt hopplösa förlorare som i jämförelser med förstaspråksanvändarna ständigt kommer till korta. Flerspråkigheten framstår som en brist snarare än som en resurs. I stället måste flerspråkiga individers språkliga kompetens ses i ljuset av deras flerspråkighet. De är inte dubbelt eller tre/fyrdubbelt enspråkiga utan just flerspråkiga vilket bl.a. innebär att de har en större repertoar av språk att spela med, språk som fyller olika syften och funktioner och kompletterar varandra

genom att de används inom olika språkanvändningsområden eller domäner i språkanvändarens vardag. Exempel på sådana domäner är familjen, arbetslivet, församlingen, vänkretsen, föreningslivet. Inom de olika domänerna fungerar språkanvändaren dessutom ofta i olika roller som tex förälder/barn/syskon, chef/anställd/arbetskamrat, församlingsmedlem, etc.

Man skulle kunna jämföra den flerspråkige med en mångkampare som har många strängar på sin lyra och når goda resultat i flera olika grenar utan att för den skull alltid kunna mäta sig med de mest framstående specialisterna i de olika grenarna. Det ska också påpekas att det för den flerspråkige inte nödvändigtvis är det först inlärd språket som är det starkaste. För många andraspråksanvändare har förstaspråket i många avseenden kommit att tappa mark till förmån för andraspråket t ex till följd av allt glesare kontakter med det forna hemlandet och/eller ett mycket sparsamt användande av förstaspråket i den nya kulturen.

Eftersom minoritetsspråkstalare och andraspråksanvändare i samhället ofta befinner sig i underläge i förhållande till majoritetsspråkstalare måste andraspråksinläringen också relateras till maktförhållanden i samhället och de mekanismer som bidrar till att upprätthålla privilegier och social obalans. I vilken utsträckning flerspråkiga individers olika språk verkligen fyller sina respektive funktioner beror inte bara på de enskilda språkanvändarna och deras faktiska språkfärdighet utan också på attityder och värderingar bland de språkanvändare de möter i de olika miljöer och sammanhang där språken används.

Majoritetsspråkstalare tar sig ofta rätten att fastställa vad som ska betraktas som godtagbar språkfärdighet utan att närmare kunna precisera vari de eventuella så avgörande skillnaderna eller bristerna består (jfr Sjögren 1996). Nivån för det språkligt acceptabla kan på så sätt ständigt anpassas efter behov och syften hos dem som företräder majoriteten och makten. Härigenom kan många gånger godtyckliga

språkliga bedömningar användas för att markera skillnader mellan ”oss” och ”de andra” och för att legitimera särbehandling och diskriminering. Forskning kring interkulturell kommunikation har visat att samhälleliga maktstrukturer ofta befästs och reproduceras i vardagliga sociala möten. Men de kan också sättas ur spel när människor förmår mötas som individer och människor i stället för representanter för olika grupper som minoritet/majoritet (Erickson 2001).

Det är emellertid inte bara genom godtyckliga och alltför högt ställda krav på språkfärdigheter som andraspråksanvändare diskrimineras och exkluderas. Att minimera den formella språkundervisningen för vuxna invandrare till förmån för ett så tidigt inträde i arbetslivet som möjligt med motiveringen att detta leder till snabbare och effektivare språkinläring kan ha samma effekt. Det kan innebära att man som invandrare hänvisas till okvalificerade och otrygga jobb inom en mycket smal sektor på arbetsmarknaden där de språkliga kraven kan läggas på en miniminivå. Det handlar ofta om jobb där möjligheterna till avancemang och vidare karriär är högst begränsade. Företrädare för en sådan linje underskattar ofta den tid och arbetsinsats som krävs för att som vuxen tillägna sig ett nytt språk och inser inte heller betydelsen av en gedigen och mångfacetterad språklig grund som utgångspunkt för en fortsatt, kontinuerlig språkutveckling. Internationella studier visar att invandrare som går direkt in i arbete utan språkundervisning ofta utvecklar starkt förenklade versioner av andraspråket som kännetecknas av ett mycket begränsat ordförråd och en rudimentär grammatik (Klein & Dittmar 1979; Clahsen, Meisel & Pienemann 1983; Klein & Perdue 1997). De uppnår då en andraspråksfärdighet som bara räcker till att tillfredsställa de mest basala kommunikativa behoven och knappast möjliggör någon aktiv delaktighet i samhällslivet. Det gäller i synnerhet lågutbildade invandrare med få sociala kontakter med målspråkstalare på sin fritid.

Ett arbete utgör alltså ingen garanti för en snabb och gynnsam

språkutveckling även om det naturligtvis på många andra sätt kan vara av avgörande betydelse för ett bra liv i det nya landet. Möjligheten att använda språket på en arbetsplats resulterar inte automatiskt i språkutveckling och ett arbete är heller ingen garanti för att man ska få använda språket. Många andraspråksinlärare vittnar om svårigheter att komma till tals och komma ifrån positioneringen som ”invandrare” och ”legitima talare” på sina arbetsplatser och om rädslan att hamna utanför den sociala gemenskapen för att de inte hänger med i språket (Norton 2000; Ahlgren 2003).

Eftersom det sociala umgänget på rasterna ofta är kopplat till ett starkt behov av avkoppling undviker man ofta kommunikativa situationer som kan medföra komplikationer (Hyltenstam & Kuyumcu 1991). Det innebär att såväl infödda svenskar som invandrare hellre kan välja samtalspartners med samma språk och kulturella bakgrund för en pratstund och att sociala kontakter över språkgränserna på arbetsplatsen kan utebli. Språkkunskaper är dessutom en färskvara som måste underhållas (Myrberg 2001). Om man hamnar på en arbetsplats där möjligheterna till språkanvändning är begränsade kan den språkliga nivån man har uppnått genom undervisning till och med sjunka när man kommer ut i arbetslivet.

Många invandrare erbjuds arbeten som inte ställer särskilt stora krav på kommunikativ förmåga under arbetets själva utförande som tex industriarbete och städjobb på arbetsplatser med stor andel invandrad arbetskraft (Andersson 1982). Ofta hämmas också möjligheterna till kommunikativa kontakter på sådana arbetsplatser av faktorer som buller och stress. Arbetsförhållandena blir då snarast ett hinder för vidare språkinläring.

Dessutom måste man i det moderna samhället kunna fungera i åtskilliga sammanhang utanför arbetslivet. För många vuxna inlärare och kanske i synnerhet kvinnor är det i rollen som förälder som man först kommer i kontakt med det svenska samhället. Att känna att

man aktivt kan vara delaktig i barnens skolarbete och språkligt sköta kontakterna med skolan kan vara avgörande för att upprätthålla en värdig vuxenidentitet. De flesta språkinlärare har inga större problem med att till en början betraktas som språkliga nybörjare men att omyndigförklaras i förhållande till olika vuxenroller som föräldrarollen upplevs många gånger som mycket kränkande (Norton 2000).

Mot bakgrund av att ”infödda” språkanvändare runt omkring i samhället har haft minst tjugo år på sig att utveckla den språkliga kompetens som man som invandrare förväntas uppnå, kan uppgiften framstå som näst intill oöverstiglig. För att ge en idé om vad det kan innebära att i vuxen ålder bara tillägna sig ett tillfredsställande ordförråd räknar man med att enspråkiga svenska barn under grundskoletiden uppnår ett ordförråd på 40 000–50 000 ord (Teleman 1989). Med en motsvarande inlärningstakt, dvs på 2 500–3 000 ord om året, skulle det alltså ta ca fyra år innan man som andraspråksinlärare hunnit bygga upp ett ordförråd på 10 000 ord vilket kan sägas motsvara det mest centrala svenska ordförrådet (Allén 1972). Även om ett sådant ordförråd täcker ca 90 procent av orden i en normal text kan de resterande orden ofta vara just sådana innehållsligt tunga ord som kan vara avgörande för en tillfredsställande förståelse av texten vilket innebär att man i allmänhet har bruk för ett betydligt större ordförråd även i många vardagliga sammanhang. För att läsa en dagstidning med god behållning behöver man enligt vissa forskare ett ordförråd på ca 40 000 ord (Viberg 1988 a:216).

Men ordförrådet utgör bara en del av den mångfacetterade kommunikativa kompetensen. Uppbyggnaden av ett grammatiskt system som gör det möjligt att förstå och själv kreativt använda språket på ett adekvat sätt i muntlig och skriftlig kommunikation tar naturligtvis också sin tid liksom tillägnandet av ett bra uttal och ett gott flyt. Att dessutom komma underfund med språkliga nyanser och de många gånger outtalade sociokulturella normer som styr språkan-

vändning i olika situationer och sammanhang, beroende på vem man är och vem man talar med, tar naturligtvis ytterligare tid.

Det är lätt att man som infödd språkanvändare som fått språkkunskaperna mer eller mindre med modersmjölken trivialiserar andraspråksinlärarens uppgift. Låt oss därför titta litet närmare på målet för andraspråksresenärernas resa för att få en bättre uppfattning om vad tillägandet av det svenska språket egentligen innebär.

Med svenska språket som resmål

Svenskan är ett germanskt språk som tillhör den stora familjen av *indoeuropeiska språk*. Andra indoeuropeiska språkgrupper är tex romanska och slaviska språk som tillsammans med de germanska språken utgör de vanligaste språken i Europa. Till de indoeuropeiska språken hör även en stor grupp indiska och iranska språk som talas i Asien. Av jordens drygt 6 000 språk är bara ca 3 procent europeiska språk vilket visar att Europa till skillnad från andra kontinenter är påfallande språkligt homogent.

Även om Sverige alltid varit flerspråkigt och numera har fem officiella minoritetsspråk, har de flesta svenskar i sin vardag fram till helt nyligen knappast kommit i kontakt med något annat språk än svenska. Svenska har också tidigare nästan uteslutande talats av individer med svenska som modersmål och, bortsett från ett par hundratusen svenskspråkiga i Finland, inom Sveriges gränser.

Idag är situationen en annan. Sverige har på kort tid blivit ett i hög grad flerspråkigt samhälle med upp till 200 olika språk. På några få årtionden har svenskan nu också kommit att användas som ett andraspråk av kanske två miljoner människor med andra modersmål än svenska som i olika åldrar, under olika omständigheter och till olika grad, tillägnat sig svenska. Samtidigt har engelskan kommit att användas alltmer i samhället och i viss utsträckning kommit att ersätta

svenskan i olika sammanhang, vilket väckt farhågor om svenskans ställning i framtiden och föranlett språkpolitiska förslag om att på olika sätt reglera användningen av engelska i det svenska samhället i den mån den sker på bekostnad av svenskan (sou 2002:27).

Generellt kan man säga att nära besläktade språk ofta har många gemensamma drag och att det är lättare att tillägna sig ett språk som på olika punkter överensstämmer med språk man redan behärskar. Språk kan också likna varandra i vissa avseenden men skilja sig från varandra i fråga om andra aspekter. Även om de flesta språk i Europa liknar varandra i viss mån betyder det inte att inlärare med europeiska språk som modersmål generellt sett lär sig svenska lättare än inlärare med andra modersmål. Även europeiska språk kan nämligen uppvisa betydande olikheter. Det gäller uttalet där skillnaderna mellan mycket närbesläktade språk som tex danska och svenska är avsevärda men också i fråga om ordförråd och grammatiska aspekter. Ser vi på en grammatisk kategori som tempus, skiljer sig svenskan avsevärt både från romanska språk som franska, spanska och italienska och från slaviska språk som ryska och polska. För övrigt kan inlärare med mycket närliggande modersmål av andra skäl ha svårt att tillägna sig språket. Ett exempel är inlärare med engelska som modersmål som i de skandinaviska länderna kan ha svårt att hitta den rätta motivationen att lära sig värdlandets språk eftersom de i de flesta situationer klarar sig bra genom att använda sitt modersmål.

Det svenska språket ter sig naturligtvis inte på samma sätt för inlärare med olika språklig bakgrund. Ändå kan man urskilja drag som gör svenskan till ett ganska exotiskt resmål för de flesta inlärare oavsett språklig bakgrund. Det finns ett antal språkspecifika drag som nästan undantagslöst innebär svårigheter helt enkelt för att de är ovanliga och inte förekommer i så många andra språk.

När det gäller ljudsystemet har svenskan ett ovanligt rikt vokalsystem. Speciellt är det de främre rundade vokalerna /y/, /u/ och /ö/ som

vållar problem. I fråga om konsonanter är det kanske framför allt det sätt vi kombinerar dem på som kan verka främmande och vålla problem. Konsonantkombinationer som i *strand* i början och *hemskt* eller *västkustskt* i slutet av ord är relativt ovanliga och svåra att uttala för många inlärare med språk där sådana konsonantkombinationer inte förekommer i dessa positioner.

När det gäller prosodiska drag som rytm och betoning är svenskan ett språk med *betoningsrytm* vilket innebär en rytm baserad på vad vi uppfattar som relativt jämna mellanrum mellan de starka stavelserna i ett yttrande oavsett antalet mellanliggande stavelser. I frasen *Nu brukar vi nästan alltid träffas på lördagarna* uttalas alltså de fyra understrukna betonade stavelserna med ungefär lika stor tidsintervall trots att antalet mellanliggande obetonade stavelser inte är lika många. I svenskan är dessutom alla betonade stavelser långa och innehåller antingen en lång vokal (*nu*, *lör-*) eller en lång (i skrift ofta dubbeltecknad) konsonant (*all-* och *träff-*).

I språk med *stavelserytym* som tex franska upplever man i stället jämna avstånd i tid mellan varje stavelse, vilket tillämpat på svenskan ger ett monotont och stackatoartat intryck. Rytm anses utgöra ett mycket viktigt språkligt drag för såväl språkinläringen, den språkliga perceptionen, som för kommunikationen i stort (Kjellin 2002:72–73). Avvikelser i rytm och betoning kan därför ha stor betydelse för begripligheten i andraspråksanvändares talade språk genom att de för lyssnaren gör det svårt att avgränsa och känna igen ordet och förstå innehållet. Påverkan från modersmålet tycks dessutom här vara stark, vilket kan göra det svårt att tillägna sig ett nytt språks prosodiska mönster i detta avseende.

På lexikal nivå har svenskan stora likheter med andra besläktade europeiska språk. Ser man på verben är verbet *vara* i svenskan det vanligaste medan verbet *ha* kommer på andra plats. I utomeuropeiska språk är dessa verb däremot ovanliga. Verbet *ha* saknas i tex finskan,

ungerska och ryska. Särpräglad för svenskan är också differentieringen mellan verben *sätta-ställa-lägga*, *tycka-tänka-tro* och *känna-veta-kunna* där man på ett närliggande språk som engelskan kan använda *put/think/know* för samtliga betydelser.

Ytterligare problemområden utgörs av svenskans rika och många gånger snåriga prepositions- och partikelsystem. Skillnaden mellan *han 'skjuter på bilen* och *han skjuter 'på bilen* kan vara svår att bemästra. Svenskans sätt att kombinera ord och bilda sammansättningar är också främmande för många språk. Det finns i praktiken inga formella gränser för hur långt ett substantiv kan bli och svenskarna använder sig flitigt av möjligheten att ständigt bilda nya sammansättningar. *Folkomröstningsdatum*, *cykelhjämlagförslag* och *salmonellaspridningsvägar* är bara ett axplock ur en vanlig dagstidning.

På grammatikens område utmärks svenskan av ett relativt rikt böjningssystem på substantiven som böjs såväl efter *genustillhörighet* (en/ett) *numerus* (singularis/pluralis) och *bestämmdhet* (distinktionen en flicka/flickan och flickor/flickorna). Bestämmdhet som grammatisk kategori finns i germanska och romanska språk men saknas i tex i finskan, slaviska språk liksom i många utomeuropeiska språk. Vidare böjer svenskan adjektiven i enlighet med det substantiv de bestämmer och vi får således *en röd bil*, *ett rött äpple*, *den röda bilen*, *det röda huset* och *två röda bilar* och *äpplen*. I tex engelska skulle adjektivet ha samma form i samtliga fall (red).

De språkspecifika *reflexiva possessiva pronomina* (sin/sitt/sina) saknas i de flesta språk även om viss motsvarighet finns i tex de slaviska språken och utgör därför en svårighet för de flesta inlärare.

Den kanske allra största språkliga stötestenen är emellertid svenskans ordföljdssystem som bygger på en grundläggande ordföljd bestående av Subjekt+Verb+Objekt (svo), som i *Hunden jagar katten*, vilket gäller för ungefär en tredjedel av världens språk medan knappt hälften av språken har en grundordföljd i påståendesatser med objektet före

verbet, Subjekt+Objekt+Verb (SOV), *Hunden katten jagar*. I 15 procent av språken är grundordföljden i stället Verb+Subjekt+Objekt (VSO) som i *Jagar hunden katten*¹ med verbet före subjektet. Svenskan har dessutom *subjektstvång* vilket gör att alla satsers i princip ska innehålla ett subjekt även om det är helt betydelsestomt som i *det* i *Det regnar*.

En viktig språkspecifik regel i svenskan är också den sk v2-regeln som innebär att verbet alltid står på andra plats i påståendesatser oavsett vad som inleder satsen. Det betyder att subjektet placeras *efter* det första verbet i satsen som inleds av en tids- eller platsangivelse. Vi säger således *Han kommer nu* med subjektet *före* verbet och *Nu kommer han* med subjektet efter verbet. I många språk är ordföljden betydligt friare än i svenskan och den sk *inversionen*, som innebär att subjektet placeras efter predikats verbet då satsen inleds med en annan satsdel än subjektet, är ett för svenskan språkspecifikt drag med motsvarighet i en handfull närbesläktade språk. Vuxna andraspråksinlärare tillämpar ofta inversion konsekvent först efter år av svenskinläring, om ens någonsin. Inversionen är alltså ett av de drag som även mycket avancerade inlärare fortfarande kan ha problem med.

Slutligen finns det även på *pragmatikens* område, med avseende på hur vi använder och varierar språket i olika syften i olika sociala sammanhang och situationer, en del specifika drag som det kan vara svårt att tillägna sig. Det gäller tex det i Sverige mycket frekventa tackandet. I affären tackar vi ofta när vi ber att få en vara, när vi har fått den, när vi har betalt den och när vi går ut ur affären. Om vi blir bortbjudna tackar vi för inbjudan, för maten, när vi går hem och slutligen för senast.

Även tilltalsreglerna i svenskan är subtila. Vi säger inte *du* och *hej* till alla. Som Bodil Malmsten påpekar i sin bok ”Priset på vatten i Finistère” (2001) är det stor risk att betraktas som högfärdig om

1. Observera att det här alltså inte är frågeformen som avses.

man tilltalar rörmokaren eller målaren med *herr Lundgren* eller *herr Johansson*, vilket är det enda rätta tilltalet på franska. Ofta undviker vi helt och hållet tilltalsord med konstruktioner som *Kan man få komma fram här?* eller *Blir det ledigt här?* för att slippa problemet med att välja mellan du och ni. Här finns också ett varierande språkbruk bland infödda svensktalande i olika generationer.

Val av språklig form spelar också en viktig roll för upprätthållandet av goda sociala relationer. I svenskan används ofta också frågekonstruktioner för att uttrycka en uppmaning på ett lite mer indirekt och artigt sätt än genom rena imperativer, något som kan förbrylla vissa inlärare och ibland också mindre barn. När vi säger *Kan du öppna fönstret?* förväntar vi oss alltså att den tilltalade ska släppa in lite luft snarare än upplysa oss om sin förmåga att öppna fönstret. Barn kan som bekant ibland retas med vuxna genom att svara: *Ja, det kan jag!* utan att göra en min av att öppna något fönster. I andra språk som tex polska företrar man direkta uppmaningar med imperativer, uttryck motsvarande *Öppna fönstret!*, vilket inte alls upplevs som oartigt eller bryskt.

Som modersmålsanvändare är man i allmänhet omedveten om betydelsen av denna typ av språkliga nyanser och anpassningar som ofta sker mer eller mindre automatiskt. Därför kan avvikelser, tex genom en alltför frekvent och urskiljningslös användning av imperativ i uppmaningar, av infödda svensktalande tolkas som bristande hövlighet och respekt och förorsaka kommunikationsstörningar i samtal mellan första- och andraspråksanvändare. Sådana störningar kan även ge upphov till stereotypa föreställningar om talare av vissa språk eller personer med viss etnisk bakgrund som särskilt buffliga eller oartiga. Svenskar kan på motsvarande sätt uppfattas som överdrivet försiktiga, vaga och osäkra.

Om resenärerna och deras bagage

Andraspråksinlärare ger sig ut på sin resa med ett varierande bagage i fråga om ålder, kön, modersmål, personlighet, tidigare utbildning och yrke. För andraspråksresans utfall brukar man särskilt framhålla vissa faktorer som mer avgörande än andra. Även om barn inte nödvändigtvis tillägnar sig andraspråk lättare och fortare än vuxna är *åldern* utan tvekan av stor betydelse för resans utgång. Generellt kan man säga att man når längre i sin språkinläring ju tidigare resan påbörjas. Eftersom åldern också påverkar vårt sociala liv och våra sociala vanor, har den också betydelse för vilken kontakt vi får med språket och dess talare. Ju äldre vi blir desto färre blir ofta möjligheterna till ett socialt utåtriktat, aktivt liv som kan medföra kontakt med målspråket speciellt på fritiden. Med tiden gör sig också åldern påmind på andra sätt, bl a genom ett sämre minne, hörsel och syn, vilket naturligtvis kan försvåra inläringen. Statistik kring studieresultat i sfi-undervisningen visar också att åldern är utslagsgivande, men först efter 40 års ålder då resultaten försämras märkbart.

En annan faktor av stor betydelse för andraspråksinläringens utfall är *utbildningsbakgrund*. Utbildning kan ge en allmän förberedelse som kan vara betydelsefull för att klara av den omställning som det innebär att möta en ny kultur och inlemmas i ett nytt samhälle, men underlättar också språkstudierna, särskilt om man har tidigare erfarenhet av språkstudier. En av orsakerna till att kursdeltagare med kort eller ingen utbildning i hemlandet lyckas sämre i utbildningen är naturligtvis att de måste utveckla sina läs- och skrivfärdigheter för att kunna uppnå godkänt betyg vilket naturligtvis tar mycket tid i anspråk. Bristande studievana gör också att man har svårare att rent allmänt tillgodogöra sig undervisningen som inte alltid i tillräckligt hög utsträckning anpassas för denna typ av deltagare.

Inlärarna kan också ha högst varierande erfarenheter av och attityder

till utbildning vilket kan påverka såväl självförtroende och förväntningar på ett avgörande sätt. Om tidigare studier medfört misslyckande och besvikelser ser man kanske inte fram emot språkstudierna med samma tillförsikt som då man enbart har positiva erfarenheter av skola och utbildning. Många kanske också har erfarenheter av mer traditionell och lärarstyrd språkundervisning där grammatik och översättning spelat en central roll och kan därför känna sig främmande inför mer deltagarorienterad och kommunikativt inriktad undervisning.

Modersmål och tidigare språkkunskaper kan också ses som en del av inlärnarnas bagage. Om modersmålet är ett annat europeiskt språk och nära besläktat med svenska underlättas inläringen i allmänhet eftersom språken liknar varandra till sin uppbyggnad. Om man inte har ett europeiskt språk som modersmål kan kunskaper och färdigheter i något språk som är besläktat med svenska som tex engelska, vara till stor hjälp. Om sådana språkkunskaper helt saknas kan inläringen för inlärare med språk som skiljer sig markant från svenskan bli betydligt mer mödosam. Här spelar naturligtvis även skriftsystemet roll. Om språkinläringen också innebär mötet med ett nytt skriftsystem kan det ta betydligt längre tid att utveckla läs- och skrivfärdigheter på det nya språket.

Studieresultat från sfi (Skolverket 2002) visar att inlärare med förhållandevis avlägsna språk som arabiska, kurdiska och somaliska som modersmål också har svårare att nå målen i sfi-undervisningen, medan inlärare från forna Jugoslavien liksom rysktalande inlärare når målen i betydligt större utsträckning. En intressant avvikelse från detta mönster finner vi i den engelsktalande inlärarygruppen vars resultat ligger under det förväntade med tanke på det engelska språkets nära släktskap med svenskan. En möjlig förklaring kan ligga i att dessa inlärare i allmänhet är relativt väl integrerade i det svenska samhället och därigenom ofta kan utveckla sitt språk i naturlig kommunikation och därför avbryter utbildningen innan de når målen. En annan

orsak kan ligga i att de faktiskt klarar sig bra med engelska i de flesta sammanhang och situationer och kanske till och med kan använda engelska i arbetet och därför inte ser någon anledning att fullfölja sina studier och utveckla sin svenska. Deltagare med engelska som modersmål har också störst andel avbrott eller studieuppehåll bland deltagarna i de tio största språkgrupperna.

Studieresultat från tidigare år visar också att det finns ett intressant samspel mellan olika variabler (se tex Skolverket 1997, 2001) och att en faktor som utbildningsbakgrund är mer utslagsgivande i vissa språkgrupper än i andra. Så hade bara en fjärdedel av de högtbildade eleverna med somaliska, tigrinja eller japanska som modersmål nått målen inom en given tidsperiod mot två tredjedelar av de högtbildade med närliggande språk som rumänska och ryska som modersmål. Detta visar att det inte går att göra några enkla förutsägelser och prognoser i fråga om inlärningstiden utifrån enskilda faktorer som ålder, utbildningsbakgrund och modersmål utan att det snarare är samspelet mellan en mängd olika faktorer, varav många dessutom kan vara okända för utbildningsanordnaren, som är avgörande för inlärningsframgången. Flera faktorer tenderar dessutom att gå hand i hand som modersmål och utbildningsbakgrund genom att det från vissa länder främst är inlärare med en viss utbildningsbakgrund som kommit till Sverige, vilket ytterligare komplicerar bilden och visar att man måste vara försiktig med tolkningen av betydelsen av enskilda isolerade faktorer.

En med språket nära förknippad faktor är vad man ibland kallar *kulturellt avstånd* (Schumann 1978). Om inlärarna kommer från en kultur som i olika avseenden skiljer sig starkt från den i det nya landet kan detta även påverka språkinläringen, som ju också innebär mötet med en ny kultur och nya sätt att se på världen. Språkinlärare från kulturer med stort avstånd från målspråkskulturen, som ofta också har ett modersmål som skiljer sig starkt från målspråket, kan känna sig

frustrerade och otrygga genom att de drabbas att denna typ av språk- och kulturchock och därigenom få stora svårigheter att tillägna sig språket (Oxford & Ehrmann 1993). Man bör dock vara medveten om att även inlärare från en och samma kultur kan ha mycket varierande erfarenheter, tex storstadsbor från vitt skilda kulturer kan därför ha betydligt mer gemensamt än invånare i ett och samma land som lever under helt olika levnadsvillkor.

Språket och språkavvändningen i en grupp eller ett samhälle är en produkt av gemensamma historiska och sociokulturella skeenden och erfarenheter som nykomlingar i gemenskapen inte delar. Det kan leda till att kommunikation över språk- och kulturgränser även då den inbegriper språkligt mycket avancerade andraspråksanvändare kan störas av tolkningsproblem och missförstånd och resultera i frustration och fördomar. En liten episod som kan illustrera detta inträffade för några år sedan vid en jullunch då författaren till denna text mitt i ett engagerat samtal med arbetskamraterna plötsligt upptäckte armen från en nitisk servitör sträckas fram för att duka ut nubbeglasat som fortfarande innehöll några droppar brännvin. Det ledde till att jag helt instinktivt vände mig mot kyparen med orden *Är du inte riktigt klok?* uttalade med skämtsamt överdriven upprördhet. I samma ögonblick som jag mötte den invandrade servitörens förorättade blick insåg jag mitt misstag. *Jag menade inte alls så*, skyndade jag mig att förklara. *Man säger så på svenska* fortsatte jag sedan vilket naturligtvis bara gjorde saken värre eftersom servitören uppenbarligen uppfattade det som om jag insinuerade att han inte kunde svenska. Han förklarade att han efter tjugo år i Sverige inte hade några som helst problem med svenskan och att det jag just hade vräkt ur mig var en helt oacceptabel kränkning. Missförståndet gick helt enkelt inte att reda ut och katastrofen var ett faktum. Att frasen *Är du inte riktigt klok?* på svenska i allmänhet inte alls innebär något ifrågasättande av den tilltalades mentala hälsa utan ofta snarare uttrycker stor förvåning

var vi uppenbarligen inte överens om. Kanske måste man också tidigt vara insocialiserad i det mycket speciella svenska sättet att umgås med alkohol och vara bekant med den svenska dryckeskulturen med allt vad den rymmer av historiskt arv i form av skuld, skam, fylleri, nykterhetsrörelse, förbud, motbok och alkohollagstiftning för att fullt ut förstå anspelningen på det oerhörda brott som förspillandet av några dyra droppar brännvin för många svenskar innebär.

En faktor med stor betydelse för studieresultatet men som inte kan utläsas ur statistiken är *motivationen*. Tidigare ansåg man att den sk *integrativa* motivationen, en önskan att bli en del av den nya kulturen och att identifiera sig med talare av målspråket, var mer gynnsam än sk *instrumentell* motivation, som snarare grundar sig på de fördelar som färdigheter i språket kan ge för exempelvis studier, arbete, högre lön eller liknande. På senare år har man emellertid funnit att den instrumentella motivationen kan vara nog så stark och positiv inte minst för vuxna andraspråksinlärare. En del forskare talar i stället om *inre* och *yttre* motivation och menar att inre motivation, som uppstår i en egen genuin vilja att lära sig språket oavsett syfte, gynnar inläringen mer än yttre motivation baserad på krav och förväntningar från omgivningen. Klart är dock att möjligheterna att bli delaktig och accepterad i samhällslivet i det nya landet och utsikterna till utbildning och arbete kan spela en avgörande roll för motivationen och därmed för andraspråksresans utgång.

Den kanadensiska forskaren Bonny Norton (2000) beskriver i stället språkinlärares ofta ambivalenta förhållande till andraspråket och den egna andraspråksinläringen utifrån begreppet *investering*. Norton menar att vilja och motivation inte kan betraktas som individuella fenomen utan koppling till den omgivande miljön. Det måste snarare ses som resultat av ett samspel mellan individen och omgivningen. Andraspråksinlärare vill av förklarliga skäl ha en rimlig utdelning på den investering som det innebär att tillägna sig andraspråket, t ex

i termer av en bättre position i samhället och tillgång till majoritets-språkstalarnas privilegier. Eftersom andraspråksinläringen också medför en investering i en ny identitet kan det uppstå en konflikt mellan en önskan att tillägna sig det språkliga kapital som det nya språket kan erbjuda och att tvingas acceptera den begränsade identitet man tilldelas genom det nya språket. Eftersom vi som individer formas och konstrueras i samspel med vår omgivning handlar det aldrig enbart om individens val. Om de försök man gör att använda och träna sitt andraspråk i olika sociala sammanhang gång på gång tillbakavisas räcker den egna viljan inte långt.

Klimatet och medresenärerna

I debatten om invandrades språkkunskaper berörs märkligt nog sålunda de attityder gentemot invandrare och deras kultur, religion och bakgrund som råder i samhället i stort och det bemötande inlärnarna får av majoritetsbefolkningen. Ändå har naturligtvis majoritetsbefolkningens benägenhet och vilja att kommunicera betydelse såväl för andraspråksinlärnarnas faktiska möjligheter att använda och lära sig språket som för deras motivation att lära sig svenska. Forskning visar också att socialt umgänge med medlemmar av majoritetskulturen på fritiden är en mycket viktig faktor för framgångsrik språkinläring.

Vid en nationell utvärdering av sfi-undervisningen (Skolverket 1997) framkom det att nära nog hälften av deltagarna i större kommuner och storstäder inte använde svenska utanför skolan på daglig basis! I de mindre kommunerna uppgav de flesta däremot att de använde svenska varje dag. En av förklaringarna till dessa skillnader ligger naturligtvis i den bostadssegregation som under senare år blivit alltmer uttalad i storstäderna. Liknande resultat uppnåddes även i en mindre undersökning bland sfi-deltagare i Rosengård i Malmö som genomfördes 1999 (Lindberg under utgivning) där 10 procent av de

tillfrågade uppgav att de använde svenska med svenska vänner varje dag, 16 procent någon gång i månaden och drygt 50 procent aldrig talade svenska med svenska vänner över huvudet. Däremot uppgav ca 20 procent att de talade svenska med andra vänner varje dag eller flera gånger i veckan. Resultaten vittnar inte om några idealiska förutsättningar för andraspråksinlärning.

I den svenska debatten talar man ofta om att invandrare och flyktingar inte inser nödvändigheten i att lära sig majoritetsspråket. Utelärlig framgång i språkstudierna förklaras med bristande vilja och ansträngning hos individen som genom tex språktest för medborgarskap ska tvingas inse vikten av att lägga manken till och lära sig språket. Också i andraspråksforskningen har man länge fokuserat på individuella faktorer som avgörande för framgång i språkinlärningen utan att ta hänsyn till det sociala sammanhang där interaktionen äger rum. I allt fler studier strävar man emellertid nu efter att anlägga ett vidare perspektiv där språkinlärning som en komplex social praktik snarare än en process som enbart äger rum i huvudet på individen. Här betonar man också betydelsen av makt- och dominansförhållanden i relationerna mellan majoritets- och minoritetsgrupper och hur olika möjligheter och tillfällen att använda andraspråket i det vardagliga livet är socialt strukturerade.

En intressant belysning av språkets roll i konstruktionen och reproduktionen av sociala relationer och identiteter får vi i en svensk avhandling av sociologen Marie Carlson (2002) där vi möter ett antal unga lågutbildade turkiska kvinnor. De har bla intervjuats om sina möten med svenskt utbildningsväsende och om den syn de tror att svenskar kan ha på dem. Flera av kvinnorna vittnar om att de känner sig tömda på tidigare erfarenheter och att människor tycks tro att de inte besitter några kunskaper alls bara för att de inte kan uttrycka sig fullt ut på svenska. Flera av kvinnorna i studien berättar om hur det är att hela tiden bli bemötta och bedömda som människor, medborgare,

föräldrar, arbetssökande och yrkesutövare utifrån hur väl de behärskar svenska språket – deras många gånger svagaste kort – och om hur språkliga tillkortakommanden kan skymma sikten för människorna bakom språket och alla de egenskaper, kunskaper och resurser och erfarenheter de har att erbjuda. Plötsligt blir en identitet som icke-språkkunnig och mindre vetande överordnad alla de olika identiteter man som vuxen individ är sammansatt av.

I Carlsons studie betraktas identiteten inte som något statiskt och oföränderligt utan något som förhandlas och konstrueras socialt i möten med andra människor. Identiteten är dynamisk, sammansatt, motsägelsefull, och föränderlig över tid och att byta språk och kultur innebär att – åtminstone temporärt – ge upp vissa delar av sin identitet men också om att bygga upp nya identiteter och om att ”återerövra sin mänsklighet” (Hyltenstam 1983).

I en annan svensk avhandling med titeln ”The dynamics of second language learning” (Granberg 2001) kan vi genom dagboksanteckningar och intervjuer följa en inlärare med det fingerade namnet Sofia på hennes väg in i det svenska språket och den svenska kulturen. Avhandlingen skildrar hennes framgångsrika språkinlärning och gradvisa socialisering in i det svenska samhället genom allt tätare och mer omfattande sociala kontakter med svensktalande. Det är uppenbart att Sofias situation skiljer sig avsevärt från den som kvinnorna i Carlsons studier befinner sig i. Hon är gäststudent i Sverige och har kommit in på en mycket prestigefylld utbildning till läkare. Eftersom det är tänkt att hon ska återvända till Grekland och arbeta som läkare där efter avslutad utbildning i Sverige kan hon heller inte betraktas som invandrare. Hon integreras snabbt i den internationella universitetsmiljön där hon får allt fler kontakter med infödda svenskar och har många möjligheter att lära och träna språket utanför klassrummet. Hon är också en erfaren språkinlärare som redan behärskar två främmande språk – något som givit henne värdefulla erfarenheter. Hon är dess-

utom utomordentligt motiverad – att bli läkare har alltid varit hennes högsta dröm – och eftersom hon inte kom in på läkarutbildningen i sitt hemland öppnar studierna i Sverige en möjlighet för henne att trots allt nå sitt mål. Här följer ett citat från intervjuerna med Sofia.

Och det är bra därför att... åtminstone dom som bor i min korridor, de talar alltid svenska och dom började tala svenska med mig också. Så det är som om jag måste... Jag menar, när vi träffas och dom talar med mig och jag vill säga nånting eller vill vara med i samtalet, då måste jag förstå, jag måste lyssna noga till vad dom säger och försöka förstå ... och det hjälpte mycket, har hjälpt mig att vänja mig vid språket, liksom att höra det. Jag hör svenska nu och det låter inte konstigt för mig ...

IBID., s. 160, min översättning

Ändå känner också hon sig ibland uppgiven och vilsen i sin identitet. I dagboken skriver hon då och då om sin ensamhet, hur hon känner sig alienerad och övergiven i sin kamp för att erövra det nya språket och tränga in i den nya kulturen, något som kommer till uttryck i följande citat från dagboken efter tre månader i Sverige

Jag känner mig fortfarande som en främling i Sverige. Jag kan inte komma in i det svenska samhället. Jag står utanför som en åskådare men det är omöjligt att ta sig in.

IBID., s. 96, min översättning

Genom de inlärare som kommer till tals i Carlsons och Granbergs studier påminns vi om den sociala omgivningens centrala roll inte bara för andraspråksinlärningen utan också för de marginaliserings- och exkluderingsprocesser som den för många vuxna inlärare är förknippad med. Vi ser också att språkinlärare i mycket varierande

omfattning ges möjlighet till språkutveckling genom sociala kontakter i andraspråksmiljön.

Gränspoliserna

Till skillnad från inlärare av främmande språk är andraspråksinlärare redan på ett tidigt stadium också andraspråksanvändare. För vuxna invandrare är möjligheterna att klara sig i det nya landet från början beroende av kommunikation med olika representanter för majoritetssamhället vilket trots eventuella möjligheter till tolkhjälp i många fall sker på andraspråket. Det kan gälla frågor om bostad, arbete, dagis och skola för att bara nämna några exempel. Det sker i samtal som utmärks av en mycket tydlig maktstruktur där den hjälpsökandes underläge ofta förstärks av bristande språklig kontroll över kommunikationen.

I en undersökning av Bremer, Roberts, Vasseur, Simonot och Broeder (1996), där man studerat språk som social praktik i invandrade arbetares vardag i flera västeuropeiska länder, har man analyserat interkulturell kommunikation i olika möten mellan majoritets- och minoritetsspråkstalare. Som dessa forskare påpekar utgör samtal i denna typ av möten ofta en av få möjligheter till kommunikativ kontakt med målspråkstalare för många invandrare. Tjänstemän med olika nyckelpositioner, s.k. *gate-keepers*, – en slags andraspråksresans gränspolis – kan därför spela en avgörande roll för hur man som nykomling i landet bedömer sina möjligheter till kontakt, kommunikation och integration i det nya samhället. Erfarenheten visar att sådana samtal trots de bästa av intentioner inte alltid förlöper friktionsfritt. Tvärtom störs de ofta av missförstånd, som kan få ödesdigra konsekvenser och resultera i att man går miste om ett jobb, en lägenhet eller en utbildning och att man känner sig kränkt och förolämpad. Eftersom missförstånden inte alltid reds ut eller ens är helt uppenbara för

samtalsparterna, är det inte ovanligt att såväl den hjälpsökande som den infödde tjänstemannen upplever stor frustration i dessa möten som kan ge upphov till och förstärka fördomar om ”den andra” hos bägge parter.

Bremer och hennes kolleger pekar på tänkbara orsaker till kommunikationsstörningar och ger många exempel på missförstånd till följd av språksvårigheter men också till följd av sociala och kulturella skillnader i fråga om hur man tolkar varandras avsikter och intentioner. För andraspråk användare gäller det att med begränsade språkliga färdigheter och med delvis andra kulturella referensramar använda sin förförståelse från tidigare erfarenheter av liknande samtal i fråga om tex den roll de förväntas spela, vilka samtalsämnen som kan aktualiseras och vart samtalet ska leda. Förståelse är en dynamisk, ömsesidig och kooperativ process som uppnås genom gemensamma ansträngningar. Den förutsätter därför alla deltagares engagemang och vilja till förhandling. Ofta läggs ansvaret för att förstå och göra sig förstådd helt på andraspråksanvändaren när man i stället borde kräva att den infödde talaren som har det språkliga övertaget anpassar sitt språk och ser till att göra sig förstådd.

Det är emellertid inte ovanligt att missförstånd uppdragas för sent och att de då inte längre är möjliga att härleda tillbaka till feltolkningar av specifika språkliga uttryck utan resulterar i allmän frustration och känslor av orättvis och/eller kränkande behandling. I Bremer m fl (1996) finns många exempel på missförstånd som inte reds ut eller ens blir uppenbara för samtalsparterna. I en intervju mellan en arbetsförmedlare och en kursdeltagare på en arbetsmarknadsutbildning nedtecknad i samband med deltagande observation och återgiven i Lindberg, Ramsin & Runnquist (1983) finner vi följande dialog som exemplifierar ett sådant missförstånd:

Af= arbetsförmedlaren

Kd= kursdeltagaren

1. Af: vi kanske får titta på nåt städjobb här
2. – ja vet inte – kan du tänka dig städjobb?
3. Kd: tänka? jaa
4. Af: åh sen behöver dom också här en
5. vaktmästare på sjukhus – ehh de kanske
6. skulle passa?
7. Kd: jaa – kanske du (håller fram Platsjournalen
8. och visar på en annons)
9. Af: jaha just de här har vi ett hemvårdsbiträde ja
10. eh – de innebär då att man får gå hem till
11. pensionärer och sjuka och hjälpa till me
12. uppköp å personlig hygien å det här gäller
13. som sagt södra storstockholm – skulle du
14. kunna tänka dej de?
15. Kd: ja tänker på de
16. Af: ja ja just de – du vill tänka på saken – men
17. då kanske vi kan vänta ett tag då – därför att
18. du kan få en ny tid här hos mej om nåra veckor

Missförståndet uppstår här när arbetsförmedlaren använder sig av verbet *tänka sig* i frasen *kan du tänka dig det?* i betydelsen 'överväga', 'föreställa sig' redan i arbetsförmedlarens första replik på rad 2. *Tänka* är ett vanligt verb som kursdeltagaren förstår grundbetydelsen av och mycket tyder på att det är så han uppfattar det när han med frågande tonfall upprepar ordet *tänka* med ett lite dröjande jaa på rad 3. När arbetsförmedlaren sedan kommer med flera andra förslag (rad 4–6) tar kursdeltagaren fram en annons han själv har sett i Platsjournalen (rad 7–8). Efter att ha läst igenom annonsen, som gäller en plats som hem-

vårdsbiträde, frågar arbetsförmedlaren återigen om kursdeltagaren skulle kunna tänka sig ett sådant jobb (rad 13–14). När kursdeltagaren svarar att han *tänker på det* (rad 15) menar han troligen att det är just det arbetet han tänker på men arbetsförmedlaren missförstår i sin tur kursdeltagaren och tolkar hans svar som ett uttryck för att han vill tänka på saken och att han nog inte är så säker på att han kan tänka sig ett jobb som hemvårdsbiträde. Kanske stämmer denna tolkning också väl överens med en önskan att avsluta samtalet som annars riskerar att dra ut på tiden (inte minst med tanke på att kursdeltagaren framstår som mycket obestämd) och spräcka ett redan ansträngt tidschema för arbetsförmedlaren. Han föreslår därför att man ska träffas vid ett senare tillfälle för att diskutera frågan vidare. Kursdeltagaren som är angelägen om att få ett arbete så fort som möjligt uppfattar detta förslag som att arbetsförmedlaren försöker få iväg honom och känner sig avspisad och nonchalant behandlad men saknar språkliga medel för att protestera och stå på sig.

Forskarna menar att majoritetsspråkstalare behöver kunskap om hur man som minoritetsmedlem upplever denna typ av möten. Särskilt personer som i sin verksamhet är involverade i interkulturell kommunikation i sin yrkesutövning behöver utveckla sina färdigheter i att kommunicera över språk- och kulturgränser om de ska kunna agera professionellt i dessa möten. En viktig aspekt handlar helt enkelt om att avsätta mer tid – en kvart för ett läkarbesök eller tjugo minuter för en anställningsintervju ger inte tillräckligt utrymme för ömsesidig förhandling och möjlighet till aktivt deltagande från minoritetsspråktales sida vilket är en förutsättning för att den ömsesidiga förståelsen inta ska äventyras.

En annan slutsats har att göra med majoritetsspråkstalarnas roll när det gäller att förhindra missförstånd och kommunikationsproblem. Bremer mfl föreslår en rad strategier som man som majoritetsspråkstalare kan använda sig av:

Uppmuntra deltagande

Här handlar det om att ge andraspråksanvändaren utrymme för aktivt deltagande i samtalet och möjlighet att själv komma med initiativ och introducera samtalsämnen. Det kan ske genom att man drar ned på takten, överlämnar ordet och inväntar andraspråksanvändaren genom längre pauser och förberedelsetid. Det kan också vara en fördel att öppet tala om språkproblemen, uppmuntra deltagande och försöka möta andraspråksanvändaren i dennes försök att formulera sig och komplettera fragment och oavslutade bidrag utan att för den skull lägga orden i munnen på sin samtalspartner. Man bör också eftersträva en bra balans mellan slutna och mer öppna frågor.

Väcka de rätta förväntningarna

För att öka förutsättningarna för förståelse och minska stressen för andraspråksanvändare bör man inleda samtalet med en tydlig introduktion om vad samtalet har för syfte, vad man ska tala om, hur lång tid det kommer att ta och hur det kommer att läggas upp. Man bör också försöka etablera en gemensam referensram genom att rekapitulera tidigare samtal och fakta som är av betydelse för samtalet. Under samtalets gång är det viktigt att tydligt "annonsera" samtalsämnen och byte av samtalsämne tex genom att säga "Jag tänkte att vi skulle tala lite om dina barn också" eller "Dina barn då, hur går det för dina barn i skolan?" Det kan vara till stor hjälp att som i det senare exemplet spetsställa och lyfta fram viktig information som annars kan vara svår att uppfatta.

Öka tillgängligheten och begripligheten i sitt eget språk

Den infödde talaren kan också underlätta förståelsen genom att själv undvika långa komplexa meningar, ge lite information i

taget och kontinuerligt kontrollera att budskapet gått fram. Man bör också försöka använda vardagliga ord, uttrycka sig konkret och undvika abstrakta skriftspråkliga vändningar. Man bör också eftersträva ett tydligt uttal och undvika alltför starka reduceringar, "svalda" ändelser etc, utan att för den skull överdriva sin artikulation. Förståelsen gynnas också genom att man drar ned på tempot och använder pauser och intonation för att underlätta den språkliga analysen. Genom att viktiga budskap upprepas och omformuleras kan andraspråksanvändaren ges flera chanser att förstå och själv begära förtydligande.

Språket kan naturligtvis ställa till kommunikationsstörningar såväl i det sociala umgänget på fritiden som på arbetsplatsen. En större förståelse för de problem som kan uppstå vid kommunikation över språkgränserna och en ökad acceptans för olika typer av brytning och svenska på mångspråkig grund bland majoritetsspråkstalare i allmänhet är därför av avgörande betydelse för integrationen. I en studie som genomförts vid Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet har Sally Boyd och hennes kolleger (Boyd 2000) undersökt på vilket sätt brytning påverkade skolledares och lärarutbildares bedömning av en grupp utländska lärares kompetens. Studien visar att det fanns ett klart samband mellan lärarnas brytning och den bedömning av deras pedagogiska skicklighet och lämplighet som lärare som försökspersonerna ombads göra. Lärare med utländsk brytning uppfattades nämligen genomgående som mindre pedagogiskt skickliga och kompetenta än andra lärare.

Forskning kring attityder till olika språkliga varieteter har också funnit att det inte alls är ovanligt att individer tillskrivs positiva respektive negativa egenskaper enbart utifrån den dialekt de talar (Andersson 1985). I en amerikansk undersökning (Lippi-Green 1997) har man visat att filmindustrin medvetet utnyttjar och därigenom också

förstärker sådana attityder genom att använda röster med olika dialekter och brytningar för att gestalta tecknade rollfigurer med olika karaktärsdrag. Detta visar hur mycket små barn på ett tidigt stadium helt omedvetet bibringas värderingar inte bara i förhållande till olika språkliga varieteter utan också till de människor som talar dem som de sedan kan komma att omfatta hela livet.

I media rapporteras med jämna mellanrum resultaten av jämförelser mellan olika västlänningar som visar sig att man i Sverige är dålig på att få ut invandrare i arbetslivet och utnyttja invandrarnas arbetskraft (Jacobsson 2003). En vanlig förklaring till att invandrare utsätts för diskriminering i arbetslivet och utestängs från den svenska språk- och kulturgemenskapen är bristande språkkunskaper. Eftersom invandrare i Sverige vid en internationell jämförelse har förhållandevis goda kunskaper i värdlandets språk mätt i läsförståelse på andraspråket (Myrberg 2001) tyder det på att kraven på språkkunskaper i många fall är för höga och att språket också kan användas för att legitimera särbehandling och ren diskriminering. Många invandrare vittnar dessutom om att de har sökt åtskilliga jobb utan att ens kallas till anställningsintervju och få möjlighet att visa sina svenskkunskaper. Ett icke-svenskklingande namn kan alltså räcka för att bli diskvalificerad på arbetsmarknaden. Mycket tyder också på att många svenskar har en låg tolerans mot svenska som avviker från den infödda normen och övervärderar brytningens betydelse som tecken på brister i språket. Det kan förklaras med att enspråkighetsnormen fortfarande är starkt förankrad i Sverige och att många svenskar är förhållandevis ovana vid att höra svenska talas med utländsk brytning. Samtidigt finns det uppenbarligen också en tendens till att associera utländsk brytning inte bara med bristande språkbehärskning utan med bristande kompetens över huvud taget.

Om resans längd och olika transportmedel

Som vi tidigare understrukt är andraspråksinläring en mödosam, tidskrävande och på många sätt omvälvande process. Bland lekmän möter man trots detta ofta helt orealistiska förväntningar på den tid det kan ta att lära sig ett nytt språk. Kanske överskattar många sina egna språkkunskaper som kanske inte skulle räcka så långt om man helt plötsligt tvingades byta kultur och språk och fungera i ett nytt samhälle. När man ställer krav på att undervisningen ska bedrivas så intensivt som möjligt – helst som heldagssysselsättning och gärna med tidig yrkesinriktning – för att målet ska uppnås på kortast möjliga tid, bortser man också ifrån är att språkinläring är en långsiktig process som bara till viss del kan påskyndas genom en kraftig intensifiering av undervisningen (Collins, Halter, Lightbown & Spada 1999). Språkstudier kan inte jämföras med det pluggande som kan pågå intensivt inför exempelvis ett teoretiskt körkortsprov eller en tentamen där det handlar om att memorera och redovisa en viss mängd faktakunskaper. Andraspråksinläring innebär en successiv uppbyggnad av ett helt nytt system för kommunikation och är således ett led i förberedelsen för ett helt nytt sätt att leva. Denna process måste få ta tid.

Hur lång tid det tar och med vilken framgång det sker varierar som vi sett beroende på sådana faktorer som vi här berört. Här spelar naturligtvis också språkundervisningen en viktig roll. Den kan i de flesta fall avsevärt påskynda inläringen och leder i allmänhet längre än enbart sk *informell inläring* genom naturlig kontakt med språket (Long 1983; Ellis 1994; Pavesi 1984). De bästa resultaten nås genom en kombination av undervisning och rika möjligheter till kommunikation på andraspråket i det dagliga livet (Spada 1986; Ellis 1994). Enligt en större amerikansk undersökning behövs det för en person som läser och skriver utan hinder på sitt modersmål i allmänhet mellan 500 och 1000 undervisningstimmar för att uppnå en nivå där man

kan tillfredsställa grundläggande kommunikativa behov, klara sig hjälpligt på en arbetsplats och klara av begränsad social interaktion på andraspråket (Adkins 1985; Grognet 1997). För att uppnå en nivå där man utan större hinder kan använda andraspråket också i mer krävande muntliga och skriftliga situationer och sammanhang som hör vuxenlivet till behöver de flesta inlärare betydligt längre tid om de över huvudtaget når så långt. För barn och ungdomar i skolåldern talar man här om en tidsåtgång på mellan fem och tio år (Thomas & Collier 1997; Collier & Thomas 2002).

Inläring med och utan undervisning uppvisar både likheter och olikheter. I en jämförelse mellan formell och informell inläring har Gisela Håkansson (2001) undersökt om naturliga inlärare tillägnat sig vissa grammatiska strukturer på samma sätt som inlärare som följer språkundervisning. Även om inlärarna i Håkanssons studie inte var helt jämförbara i alla aspekter visar resultaten att det tog de informella inlärare tre och ett halvt till fyra år att tillägna sig strukturer som de inlärare som fått undervisning tillägnat sig på mellan tre och sex månader. Resultaten bekräftar vad man funnit i tidigare studier, nämligen att undervisning inte kan förändra den ordning i vilken man tillägnat sig vissa strukturer men däremot avsevärt kan öka hastigheten i inläringen och leda till högre nivåer av språkfärdighet (Long 1983; Ellis 1994; Pavesi 1984). En viktig orsak till detta är att lärare genom kunskap om elevernas språkutveckling med hjälp av en systematisk och väl tajmad undervisning kan lyfta fram och uppmärksamma strukturer som det kan ta mycket lång tid för informella inlärare att fånga upp i det omgivande språket och utnyttja för inläring. Undervisningen kan också genom att erbjuda deltagarna rika tillfällen till egen språkanvändning och interaktion i viss mån kompensera för avsaknaden av kontakt med målspråket utanför skolan.

Många av vuxenlivets roller förutsätter en kvalificerad och kreativ språklig kompetens som i de flesta fall bara kan uppnås med stöd av

professionell språkundervisning, som inte bara underlättar utan även påskyndar språkinlärningen och leder till en högre grad av språkbehärskning än enbart naturlig inlärning. Därmed är det inte sagt att undervisning – som ju kan bedrivas på så många olika sätt – utgör någon garanti för en framgångsrik inlärning.

Vilken väg är bäst?

Vuxna andraspråksinlärare är ingen enhetlig grupp och det är därför av avgörande betydelse att undervisningens arbetssätt anpassas och varierar efter de enskilda inlärarnas olika behov och förutsättningar. Detta ställer stora krav på språklärens kompetens, metodiska beredskap och flexibilitet – i synnerhet med tanke på den heterogenitet som utmärker sfi-undervisningen. Under senare år har man också mer och mer betonat betydelsen av den enskilda inlärarens aktiva roll i inlärningsprocessen och vikten av att man som språkinlärare blir medveten om sin egen språkinlärning, får möjlighet att utveckla effektiva inlärningsstrategier och i tilltagande grad tar ansvar för sin egen språkutveckling.

I den allmänna debatten om sfi-undervisningen framförs ofta åsikten att lärarna inte använder rätt *undervisningsmetod*. Det är inte heller ovanligt att olika anordnare saluför sin undervisning med hjälp av någon fantastisk metod som påstås garantera en effektivare inlärning oavsett inlärare och inlärningsituation. Sådana metoder består i stor utsträckning av förutbestämda, statiska lösningar för hur undervisning ska bedrivas. Men metod är ett *preskriptivt* snarare än ett *deskriptivt* begrepp. Det innebär att metoder visserligen föreskriver hur lärare *ska arbeta*, men i själva verket säger mycket lite om hur de *verkligen arbetar*. Att säga att lärare på en skola följer en viss metod säger inte nödvändigtvis särskilt mycket om avgörande aspekter på själva undervisningen i enskilda klassrum eftersom metoder tolkas

på olika sätt av olika lärare. Genom olika klassrumsstudier vet man att lärare som säger sig arbeta efter en och samma metod kan ha helt olika sätt att arbeta och faktiskt kan ha mindre gemensamt än lärare som säger sig följa helt skilda metoder. Eftersom det i princip kan finnas lika många tolkningar av en metod som det finns lärare som tillämpar den, är det naturligtvis meningslöst att jämföra effekten av olika metoder utan att samtidigt genom klassrumsobservationer noga följa vad som händer i klassrummet.

Den professionella läraren måste hela tiden söka efter egna vägar för att anpassa innehåll och arbetssätt efter förutsättningar och omständigheter i den aktuella gruppen på bästa sätt. Det ställer höga krav på läraren, som alltså inte kan följa en för alla på förhand fastställd plan och arbeta efter en given metod. Eleverna är inte heller passiva mottagare av olika typer av behandling från lärarens sida utan är i allra högsta grad medspelare och aktiva i sitt eget lärande och utforskande av språket. Det är vad som pågår i interaktionen mellan lärare och inlärare i olika typer av aktiviteter i det enskilda klassrummet som till syvende och sist betyder något för inlärnarnas möjligheter att utveckla sitt språk genom undervisningen. Det finns därför anledning att ta talet om olika metoders överlägsenhet och förträfflighet med en stor nypa salt.

Försök att finna generella metoder som ska passa alla lärare, inlärare och undervisningssituationer, speglar också en i grunden negativ syn på lärare som baseras på att lärare måste styras och kontrolleras för att kvaliteten i undervisningen ska kunna garanteras. Eftersom undervisning är en dynamisk process som bygger på ett flexibelt samspel mellan lärare, elever, material och aktiviteter har alla försök att finna generella metoder som ska passa alla lärare, inlärare och undervisningssituationer hittills misslyckats. Lärarna måste använda sig av många olika metoder, tekniker och strategier utifrån ett eget förhållningssätt och i samspel med eleverna i den specifika under-

visningssituationen. Detta förhållningssätt baseras på den enskilde lärarens kunskaper, värderingar och erfarenheter när det gäller språk, språkinlärning och språkundervisning, men också på mer övergripande värderingar i fråga om kunskaps- och människosyn.

Den nordamerikanske andraspråksforskaren Kumaravadivelu (1994, 2001) sammanfattar denna förändrade syn; enskilda metoders betydelse som ”ett sökande efter alternativ till metoder snarare än alternativa metoder” (ibid. 1994:29) där läraren i stället för att följa någon specifik metod undervisar i den enskilda kontexten utifrån en ”upplyst pragmatism”. Han har också föreslagit ett antal makrostrategier baserade på samlad erfarenhet och forskning utifrån vilka lärare kan utforma sina egna specifika klassrumspraktiker (se bilaga 1). Myten om supermetoden som ska lösa alla problem och förvandla språkinlärningsprocessen till en dans på rosor är visserligen seglivad men kanske äntligen på väg att avlivas.

Även om läraren har stor betydelse för undervisningens innehåll och utformning styrs undervisningen också av institutionella, sociala, politiska och ekonomiska villkor utanför såväl lärarens som kursdeltagarnas kontroll. Den turbulens till följd av ständiga omorganisationer som utmärkt sf-undervisningen sedan den startade i slutet på 1960-talet (se Lindberg 1995; Skolverket 1997) och som tilltagit genom de senaste årens omfattande upphandling har knappast bidragit till att förbättra förutsättningarna för undervisningen. Många väl etablerade och väl fungerande verksamheter baserade på mångårig erfarenhet och kompetens har lagts ned och nya helt oerfarna anordnare har haft svårt att bedriva en professionell undervisning i brist på en professionell skolledning och välutbildade och erfarna lärare. Detta har hämmat den ämnesmässiga och pedagogiska utvecklingen på många håll och inneburit en kompetensförlust som det kan ta lång tid att bygga upp igen.

Alltfler forskare talar om andraspråksundervisningens politiska,

kulturella och sociala dimensioner och vikten av att man som lärare är medveten om konsekvenserna av de val man gör i undervisningen för deltagarnas upplevda och faktiska möjligheter att forma sina liv och förverkliga sina mål i det nya landet. Inlärarnas möjligheter att själva påverka innehållet och inriktningen i undervisningen kan inte nog understrykas i detta sammanhang. En social relevant andraspråksundervisning baseras på aktiv delaktighet och tar sin utgångspunkt i kursdeltagarnas konkreta erfarenheter och behov (Auerbach 2000). Den kännetecknas också av dialog och samarbete i klassrummet och bygger innehållet kring sociala aspekter av avgörande betydelse för deltagarnas verklighet. Den betonar deltagarnas särskilda kompetens och styrkor och uppmuntrar dem att utforska sina egna möjligheter i stället för att understryka vad de inte kan och tala om vad de borde göra. Den kopplar individuella erfarenheter till social analys och kritisk granskning och språkkunskaper och språkfärdigheter till reflektion och aktiv handling för förändring. I en sådan undervisning ser man deltagarna som aktörer och experter på sina egen verklighet och gör språkinläringen till ett led i förverkligandet av individuella mål.

Om strapatser under resans gång

Det finns dagar när jag tycker att jag kan tala svenska fantastisk bra, underbart, jag är imponerad av mig själv och så finns det dagar då jag känner att jag aldrig kommer att lära mig svenska.

GRANBERG 2001: 144, min översättning

Det känns som om min inläring går... som om den var på noll och sen mycket, mycket långsamt ökade, mycket långsamt, och sen kom en tid då det började gå fortare, och nu är jag i en period då det går...det går framåt men mycket mycket långsammare igen.(...)

GRANBERG 2001: S 1421, min översättning

Så det är mycket mycket svårt för mig att lära mig jag menar tjugo, trettio ord om dagen. Jag lär mig mindre och jag måste repetera varje dag, så jag känner mig som om jag... som jag står still. Det känns inte som jag gör framsteg. Vilket jag faktiskt gör, jag lär mig några nya ord varje dag men det märks inte, Jag känner inte så mycket för det.

GRANBERG 2001: S 1421, min översättning

Andraspråksresan är som vi sett ett äventyr som resenärerna är mycket olika rustade inför. Som framgår av ovanstående citat från Sofia i den tidigare nämnde studien av Granberg (2001), går inläringen nästan aldrig så fort och lätt som man tänkt sig och det är lätt att tappa modet och ge upp under resans gång. Sviktande motivation när framstegen uteblir, blockeringar som leder till att ingenting av det man försöker lära sig tycks fastna kan leda till uppgivenhet inför tanken på alla de hinder som ligger framför en innan man kan leva ett någorlunda normalt i det nya landet. Frustration över att inte på ett adekvat sätt kunna uttrycka det man känner och tycker och tvingas framstå som någon annan än den man egentligen är kan ta död på inlärningslusten, i synnerhet när man bara möter misstro och misstänksamhet från omgivningen. Eftersom vi som individer utvecklas och lär i intimt samspel med andra och det samhälle och den kultur vi lever i, spelar det sociala sammanhanget en mycket viktig roll i allt lärande. Det sociala samspelet är också en avgörande drivkraft i språktillägnet där den egna formuleringen och det gensvar den möter spelar en central roll. Majoritetsspråkstalarna kan här spela en viktig roll inte minst genom att visa respekt och förståelse för vad det faktiskt innebär att tillägna sig det språk som de själva behärskar om inte av födseln, så av ohejdad vana.

Slutord

Precis som Kallifatides påpekar i det inledande citatet innebär andra-språksresan både spännande upptäckter och möten med andra sätt att betrakta världen som berikar individen och ger nya perspektiv. Många finner också stor glädje i utforskandet av det nya språkets möjligheter som Sofia, här mot slutet av kursen, då hon hunnit lite längre på sin resa in i det svenska språket:

Det var verkligen roligt det här med sammansatta ord. Jag menar, jag kunde öppna böcker bara ibland för att hitta det längsta ordet. Jag kunde jämföra: Åh det här är tre ord, nej det här är fyra, nej det här är verkligen långt! (Skrattar) Det var som, ja, det är verkligen ett bra exempel på att ha kul med språk.

GRANBERG 2001:108, min översättning

Flerspråkigheten är en stor resurs för både samhället och individen. I en alltmer globaliserad värld där betydelsen av internationella kontakter och förståelse över språk- och kulturgränser ökar, spelar flerspråkighet och tvärkulturell kompetens en allt viktigare roll. För individen är tillgången till olika kulturer och färdigheter i flera språk berikande ur många aspekter. Den flerspråkige anses i högre grad än många enspråkiga kunna utveckla ett empatiskt förhållningssätt och en öppenhet för alternativa synsätt och tolkningar. Mötet med en ny kultur och ett nytt språk kan innebära helt nya möjligheter för individen. Språkstudierna kan ge nya förutsättningar för självförverkligande och innebära en väg ut ur marginalisering och maktlöshet, vilket följande röster hämtade från Marie Carlsons avhandling (2002:238) tydligt vittnar om:

Förut så var jag underlägsen min man – det var alltid han som bestämde. När jag började skolan så började jag också vilja bestämma – jag fick självförtroende.

NECLA

Jag klarar allting själv, jag går till doktorn själv. Jag har hand om mina barns problem, alla papper, brev och sådana saker. Egentligen klarar jag av allting själv nu för tiden.

FADIME

Andraspråksresan kan trots svårigheter och strapatser verkligen vara mödan värd och ge riklig utdelning för alla parter. Med goda transportmedel, hyfsat väder, vänligt bemötande och en hjälpande hand med bagaget blir de oundvikliga strapatserna dessutom överkomliga och målet betydligt lättare att nå.

Referenser

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2004). *Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring*. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, utbildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Adkins, M.A. 1985. The MELT project: A link to the overseas refugee program. *Passage: A Journal of Refugee Education*, 1(1), 36–38.
- Ahlgren, K. 2003. *Främling i paradiset – några vuxna andraspråksinlärares reflektioner kring språk och identitet*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet
- Allén, S. 1972. *Tiotusen i topp: ordfrekvenser i tidningstext*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Andersson, L-G. 1982. *Arbete och kommunikation på Volvo. Arbete och språkmiljö*. Rapport nr 3. Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet
- Andersson, L-G. 1985. *Fult språk*. Stockholm: Carlsson.
- Auerbach, E. 2000. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. I J. Kelly Hall & W. Egginton (eds.) *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boyd, S. 2000. Vilken svenska behöver man för att kunna undervisa i den svenska skolan idag? I H. Åhl (red.) *Svenska i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M-T., Simonot, M, & Broeder, P. 1996. *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London: Longman.
- Carlson, M. 2002: Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen. Department of Sociology. Göteborg University.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Günter Narr.

- Collier, V. & Thomas, W. 2002., A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Final. Report: Project 1.1 www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1final.html
- Collins, L., Halter, R., Lightbown, P. & Spada, N: 1999. *Time and the distribution of time in L2 instruction*. TESOL Quarterly, Vol. 33:655-680.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Erickson, Frederick, 2001: Co-membership and the wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory. In N. Coupland, S. Sarangi & C. Candlin (ed.) *Sociolinguistics and social theory*. London: Longman.
- Granberg, Nils, 2001: *The dynamics of second language learning*. Department of Contemporary Literature and Scandinavian Languages. Umeå university.
- Grognet, A. 1997. Denver, CO: Spring Institute. *Performance-based curricula and outcomes: The mainsream English language training projekt* MELT Updates for the 1990s and beyond. Denver, CO: Spring Institute.
- Hyltenstam, K. 1993: Att återerövra sin mänsklighet. I K.-A. Arnstberg (red.) *Kultur, kultur och kultur – perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Hyltenstam, K. & Kuyumcu, E. 1991. *Språk – Invandrare – Arbetsmarknad. Om språkets roll för invandrarernas situation på arbetsmarknaden*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet
- Doughty & M. H. Long (eds.) *Handbook of second language acquisition*. London: Blackwell
- Håkansson, G. 2001. Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I K. Naucér (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Jacobsson, C. 2003. Svårast att få jobb i Sverige. I DN 2003-08-02.
- Kallifatides, T. 2002. *Ett nytt land utanför mitt fönster*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

- Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Klein, W. & Dittmar, N. 1979. *Development Grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin & New York: Springer Verlag.
- Klein, W. & Perdue, C. 1997. *The basic variety. Second Language Research* 13:4.
- Kumaravadivelu, B. 1994. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. *TESOL Quarterly*, 28:27-48.
- Kumaravadivelu, B. 2001. *Toward a postmethod pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 35:537-560.
- Lindberg, I. 1996. *Svenskundervisning för vuxna invandrare (sf)* I K. Hyltenstam (red.) *Tvåspråkighet med förhinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2004) *Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv*. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, utbildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lippi-Green, R 1997. *English with an accent. Language, ideology and Discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Long, M. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17:359-82.
- Malmsten, B. 2001. *Priset på vatten i Finistère*. Stockholm: Bonnier
- Myrberg, M. 2001. *Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse*. I K. Naclér (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Norton, Bonny, 2000. *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Oxford, R. & Erman, M. 1993. Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188–205.
- Pavesi, M. 1984. The acquisition of relative clauses in a formal and informal context. I D. Singleton & D. Little (red.) *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL.

- Schumann, J. 1978. The acculturation model for second language learning. I R. Gingras (red.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics (CAL).
- Sjögren, A. (red.) 1996. *En "bra" svenska – Om språk, makt och kultur*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Skolverket, 1997: *Vem älskar sfi. Utvärdering av svenskundervisning för invandrare en – utbildning mellan två stolar*. Skolverkets rapport nr 131.
- Skolverket 2001. *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2001*. Skolverkets rapport nr 206.
- Skolverket 2002. *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002*. Skolverkets rapport nr 218.
- SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*.
- Spada, N. 1986. The interaction between types of content and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in second language acquisition* 8:181-99.
- Teleman, U. 1989. Språkutveckling under skoltiden – ett problemfält. I C. Sandqvist & U. Teleman (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Liber läromedel.
- Thomas, W. & Collier, V. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*.
www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.htm
- Viberg, Å. 1988. Ordförråd och ordinlärning. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk, Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*. Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Bilaga 1

Lärarstrategier för en postmetodisk pedagogik!

(fritt efter Kumaravadivelu 1994)

Maximera inläringstillfällena!

Eftersträva balans mellan planerade undervisningsmoment och utnyttjande av spontant uppkomna inläringstillfällen i och utanför klassrummet.

Erbjud rika tillfällen till meningsfull interaktion!

Skapa rika tillfällen till språklig interaktion i och utanför klassrummet.

Minimera missförstånden!

Deklarera syftet med olika klassrumsaktiviteter och var lyhörd för potentiella glapp mellan lärarens intentioner och inlärares tolkning av dessa.

Aktivera den egna nyfikenheten!

Ge spelrum för kreativt lärande med utgångspunkt från ett eget utforskande av språket.

Öka den språkliga medvetenheten!

Väck inlärares intresse för språklig form och skillnader mellan modersmål och andraspråk.

Kontextualisera!

Undvik isolerade språkliga former och strukturer och eftersträva meningsfulla och socialt relevanta kontexter som klargör samband mellan form och funktion och skillnaden mellan alternativa stilistiska varianter.

Integrera de språkliga färdigheterna!

Eftersträva aktiviteter där de språkliga färdigheterna integreras och används på ett sätt som överensstämmer med naturlig språk användning.

Uppmuntra självständigt lärande!

Ge inlärarna verktyg att reglera sin egen inläring, finna sina egna inlärningspreferenser och utveckla effektiva inlärningsstrategier.

Öka den kulturella medvetenheten!

Utgå från ett mångkulturellt förhållningssätt i undervisningen och se alla – inlärare såväl som lärare – som kulturella informanter som bidrar med kunskap för reflekterande och jämförande språk- och kulturanalyser.

Gör undervisningen socialt relevant!

Anpassa innehåll och arbetssätt efter den specifika undervisningssituationen; utgå från deltagarnas sociala verklighet, uttryckta mål och behov.