



Co-funded by
the European Union



DigiLang Project



Handbok

om tillämplig metodik och didaktik i flerspråkiga klassrum

Utvecklat inom projektet:

"Digital teknik i språkträning av elever med olika
modersmål: skickliga lärare sökes"

2023-1-BG01-KA220-SCH-000152954



2024

Denna publikation är utarbetad inom ramen för projektet "Digitala teknologier i språkträning av elever med olika modersmål: Skickliga lärare sökes" ("Digital technologies in language training of students with different mother tongue: Skilled teachers wanted") 2023–1-BG01-KA220-SCH-000152954, som har samfinansierats av Erasmus+-programmet för Europeiska kommissionens genomförandeorgan för utbildning, audiovisuella medier och kultur (EACEA).

Finansieras av Europeiska unionen. Åsikter som uttrycks är dock endast författarens/författarnas och återspeglar inte nödvändigtvis de från Europeiska unionen eller European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Varken Europeiska unionen eller EACEA kan hållas ansvariga för dem.

Publikationen är ett samarbete mellan partnerorganisationerna i projektet. Namnen på de organisationer som samarbetar i projektet som bidrog till denna publikation är följande: Sofia University St Kliment Ohridski – Bulgarien, Private Profiled High School "Edmund Burke" – Bulgarien, Secondary School "St. Kliment Ohridski" – Bulgarien, Rumänska Fria Fackförbundet för förskoleutbildning (USLIP) – Rumänien, Gelibolu District National Education Directorate – Turkiet, ipcenter.at GmbH – Österrike, Elderberry AB – Sverige.

(CC) Denna publikation är licensierad under en Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

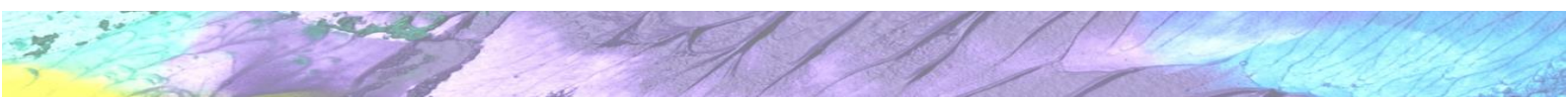


Innehåll

Kapitel 1. Språkutbildning i ett flerspråkigt klassrum	4
1.1. Inledning	5
1.2. Flerspråkighet och tvåspråkighet	5
1.3. De viktigaste faktorerna för en framgångsrik utbildning av tvåspråkiga barn	9
1.4. Svårigheter att lära sig i en mångkulturell miljö	16
1.5. Modeller för utbildning av språkminoriteter i tvåspråkiga miljöer	19
1.6. Principer för undervisning i tvåspråkiga klasser	23
Kapitel 2. Tvåspråkighet, identitetsfrågor och implikationer i klass	24
2.1. Särskilda frågor/fenomen inom tvåspråkighet	25
2.1.1. Överföring av uppgifter från ett språk till ett annat	25
2.1.2. Växling av språkkod	25
2.1.3. Särskilda skillnader i fenomenet kodväxling	26
2.1.4. Utformning av en läroplan	26
2.2. Att lära sig ett andra främmande språk	27
2.2.1. Teoretiska tillvägagångssätt	27
2.2.2. Moderna metoder	28
2.3. Mångfald och läskunnighet i skolan	30
2.3.1. Hur tvåspråkighet uppfattas av lärare	30
2.3.2. Språkstöd i den fysiska miljön och i skolmiljön	31
2.3.3. Språklig förflyttning - bevarande - spridning	31
2.3.4. Kodväxling	32
2.4. Tvåspråkiga elevers lärtigar, identitetsfrågor	33
2.4.1. Kommunikation och självmedvetenhet	33
2.4.2. Migrerande student – identitetsförhandling	34
2.5. Identitet och skolvardag	36
2.5.1. Bestämning av identitet	36
2.5.2. Identitetselement	37
2.5.3. Förhandling om identitet	38
2.5.4. Identifiering och inläring av identitet	41
Kapitel 3. Situationen för språkkurser i Österrike	43
3.1. Faktorer som påverkar inläringen av andraspråket	43
3.2. Metoder och tillvägagångssätt för undervisning i främmande språk och andraspråk	45
3.3. Aktuella tendenser	50
Källor	54



Kapitel 4. Nyckelfaktorer för framgångsrik tvåspråkig barnutbildning i Rumänien	55
4.1. Inledning	56
4.2. Den rättsliga ramen för att skydda nationella minoriteters rättigheter	57
4.3. Nyckelfaktorer för en framgångsrik tvåspråkig utbildning för barn	59
4.4. Socioekonomisk status	61
4.5. Modeller för utbildning av barn med ett annat modersmål i Rumänien	63
Kapitel 5. Andraspråksundervisning i Sverige	67
5.1. Översikt	68
5.2. Nyckelfaktorer för en framgångsrik utbildning för tvåspråkiga barn i Sverige	73
5.3. Modeller för undervisning av barn med annat modersmål än svenska	75
5.4. Data och resultat	77
Kapitel 6. Nyckelfaktorer för en framgångsrik tvåspråkig barnuppfostran i Turkiet	79
6.1. Inledning och kontextuell översikt	79
6.2. Etnisk och språklig mångfald i Turkiet	80
6.3. Översikt över andraspråksundervisningen i Turkiet	84
6.4. Sammanfattning	86



Kapitel 1. Språkutbildning i ett flerspråkigt klassrum

1.1. Inledning

Den viktigaste uppgiften för den moderna skolutbildningen är att integrera utbildningen. Detta är en komplex process där alla deltagare i utbildningssystemet behåller sina specifika etnokulturella särdrag genom att interagera i en enhetlig utbildningsmiljö. I processen att utbilda och uppfostra bildar de interkulturell kompetens och gemensamma medborgerliga värderingar, bevarar sin etnokulturella identitet och får lika möjligheter till socialt förverkligande. Integrering i skolan kräver skydd av barns rättigheter, icke-diskriminering och tillhandahållande av adekvata krav för socialt förverkligande. Den tillåter inte segregering och självsegregering av barn och studenter från etniska minoriteter och inte heller assimilering mot deras vilja och mot deras föräldrars vilja. Det uppmuntrar och stöder interkulturellt utbyte och bevarande och utveckling av olika kulturella identiteter." / Penka Angelova, *Second language for children*, 2018/

Utbildningsintegration är nära besläktad med frågan om flerspråkighet i vår moderna verklighet och i denna mening med lärande i det flerspråkiga klassrummet.

1.2. Flerspråkighet och tvåspråkighet

Som vi vet finns det för närvarande mellan 3000 och 6000 språk i världen. Och länderna är ungefär 200. Det betyder att de flesta länder är flerspråkiga, och flerspråkiga människor är mycket fler än enspråkiga. Och en sak till, flerspråkighet är ett helt normalt fenomen, och den mänskliga hjärnan är designad för flerspråkighet. I vissa situationer uppfattar vi det som en stor fördel, i andra situationer verkar det få ett helt negativt tecken. Sanningen är att flerspråkighet är komplext och väldigt olika för olika människor, vilket gör det svårare för lärare och föräldrar att förstå. Det är uppenbart att samexistens och kommunikation mellan individer av olika etnicitet i vår moderna verklighet kräver att man använder mer än ett språk.



Beroende på det sociokulturella sammanhanget etableras en gemensam kod (språk) för att kommunicera. Tvåspråkighet finns till exempel bland etniska minoriteter som använder ett språk i familjen, och i offentlig kommunikation (för handel, utbildning etc.) använder de det officiella språket. "Praxis visar att i flerspråkiga samhällen dominerar vanligtvis ett av språken av någon anledning (ett av dem är den högre sociala positionen för de som talar det), så resten av individerna i samhället tvingas lära sig just detta språk, som blir en medlare för alla flerspråkiga individer.

Därför handlar sociolingvistik vanligtvis om tvåspråkighet, inte poly- eller flerspråkighet. Personer som av omständigheterna tvingas att behärska ett annat språk (eller andra språk) kallas tvåspråkiga respektive polyglotter" (Videnov 2000: 208). I motsats till tvåspråkighet är diglossi ett begrepp med vilket specialister menar "behärskning av mer än en form av existens på samma språk ... I ett tillstånd av diglossi, till exempel, är det vem som helst, som förutom det litterära språket, också behärskar någon traditionell territoriell dialekt" [Videnov 2000: 208].

Inom modern vetenskap definieras tvåspråkighet som en mental mekanism av kunskaper, färdigheter och vanor som gör det möjligt för en individ att skapa tal som konsekvent tillhör två språksystem. Enligt Zh. Boyadzhievs definition är termen tvåspråkighet "behärskning och användning av två språk av en given individ eller en given gemenskap, gemensam funktion av två språksystem i talad kommunikation" (Boyadzhiev, 1981). Boyadzhiev, Zh. (1981). *Language and society*. Sofia: Science and Art.

Begreppet "tvåspråkighet" är också relaterat till förhållandet mellan begreppen modersmål och främmande språk. Det finns en rik litteratur om detta ämne. Till exempel, enligt professor Mihail Videnov, kan familjens språk, i den så kallade primärgruppen i vilken individen är socialiserad, identifieras som inhemskt. "Främmande för individen är språket som skiljer sig från det som talas i den primära grupp där socialiseringen äger rum" [Videnov 2000: 209] Videnov 2000: Videnov, M. *Introduction to sociolinguistics*. Sofia, 2000.

Med andra ord, de elever som utbildats under tvåspråkighetens villkor praktiserar ett språk (turkiska, romani, tatariska, etc.) i familjen (primärgruppen), och i skolan talar de målspråket.

Under det senaste decenniet har dock lingvister enats kring åsikten att begreppen modersmål och främmande språk inte kan "täcka" de många olika fallen i talpraxis. Det är därför som termerna förstaspråk, andraspråk, etc. framkommit (efter grad av färdighet eller efter betydelse i social kommunikation eller av andra tecken).

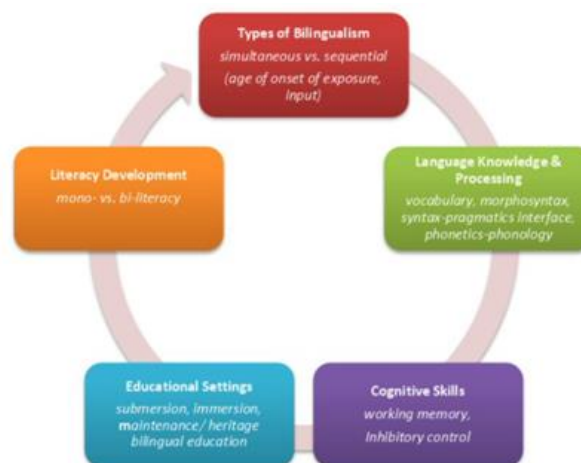
Termen "Att lära sig språket som andraspråk" syftar på inlärare som har ett annat modersmål men bor i det berörda landet. På så sätt skiljer man på att lära sig bulgariska som främmande språk och som andraspråk. "Att lära sig ett visst språk som ett främmande språk förutsätter en främmande, föga känd miljö där inlärarna inte har tillgång till det vardagliga livet och den sociala miljön i det språk som talas och som är sådana förutsättningar har ännu inte

skapats för dem eller begrepp som är okända för dem i den verkliga miljön måste förklaras." / Penka Angelova, 2018/

Barn som bor i ett visst land och har tillgång till en annan typ av information på det officiella språket, tv, andra barn från grannskapet, butiker och varor, samt pågående kommunikation, ställs inför andra villkor för att lära sig det andra språket, som i det här fallet också är landets officiella språk. Ett andra språk kan man tala om "när det språk som studeras också är miljöns språk" (Jeuk 2015, 17).

Begreppet andraspråk innebär att barn redan har vissa språkvanor beträffande sitt modersmål och börjar lära sig ett andra språk. I det här fallet handlar det om det officiella språket i landet. Detta koncept introducerades i Tyskland i samband med att barn till invandrare lärde sig det tyska språket. Men konceptet med tvåspråkig undervisning har utvecklats i årtionden även i andra västeuropeiska länder, där lärarna bekantar sig med tvåspråkighetens problem och förbereder sig särskilt för att arbeta med barn med ett annat modersmål.

För att hitta lämpliga didaktiska lösningar på inlärningssvårigheter i tvåspråkiga klasser är det nödvändigt att ta hänsyn till de olika typerna av tvåspråkighet.



Den första differentieringen är enligt metoden kring att tillägna sig det andra språket. Här tas hänsyn till om en person började lära sig ett visst språk från tidig barndom eller vid en viss ålder i ett visst skede av sitt medvetna liv. Fastställandet av hur ett barn tillägnar sig språket, det vill säga om det växt med två språk samtidigt eller om det senare lär sig det andra språket, bestämmer till stor del barnets inställning till flerspråkighet och till att blanda eller separera språk. Här är det viktigt om språket förvärvas i naturliga kommunikativa situationer eller genom översättningsekvivalenter och bruksregler.

Den andra typen av distinktion mellan olika typer av tvåspråkighet är enligt de sociala förhållandena, det vill säga de förutsättningar som skapas i samhället för att utöva tvåspråkighet. Det handlar om huruvida tvåspråkighet endast förverkligas i en individuell form, eller om det finns förutsättningar för att den ska praktiseras kollektivt och institutionellt.

Naturligtvis är dessa former relaterade till varandra, men det är fortfarande viktigt om ett visst språk kan användas i en mångfacetterad social miljö, i institutioner, om det erkänns, om det kan höras i radio och TV.

Ur kompetenssynpunkt kan man urskilja tre typer av tvåspråkighet: sammansatt, samordnad och underordnad. I det här fallet handlar det om förhållandet mellan språk och deras användning och hur de memoreras i hjärnan (Riehl, 13). Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung, WBG wissen verbindet

I sammansatt (länkad) tvåspråkighet har talaren en viss uppfattning om begreppet som hen kan relatera till på båda språken; Vid koordinerad tvåspråkighet finns det i talarens hjärna en motsvarande viss uppfattning om dess användning som är förknippad med ett visst begrepp för det motsvarande ordet. I underordnad tvåspråkighet finns det en idé om begrepp att tala om, och talaren översätter helt enkelt orden från det första språket till det andra språket.

Nästa differentiering av tvåspråkighetens natur är enligt språkliga konstellationer - i det här fallet bygger den på premissen att det så kallade modersmålet är ett och att barn måste lära sig det andra språket.

Det är viktigt att notera att när man övar två språk finns det alltid en överlappning av element från olika språknivåer. Specialister kallar denna överlappning för tvärspråklig störning. Inom språkinläringsteorin talar man till och med om ett mellanspråk (i L. Selinkers term Selinker 1972: L. Selinker Interlanguage. 1972. IRAL 10, 209–31) som kan beskrivas. Faktum är att det mellanspråk som används av elever som utbildats i en tvåspråkig miljö är en funktion av en blandning av hemspråket (språket i familjen), språket för pedagogisk kommunikation (språket för inlärningsprocessen, skolspråket), språket i gatumiljön, mediaspråket (tidningar, tidskrifter, television, internet). (Tatiana Angelova, The role of Bulgarian language education for the integration of students in a bilingual environment, Bulgarian language and literature magazine, 2003)

Därför är det normalt att tvåspråkiga byter från ett språk till ett annat. Inom vetenskapen kallas denna process för kodväxling, som sker under en konversation eller till och med i en mening. För personer som kan två språk är det ganska naturligt att använda båda. "Code-Switching" är inte ett tecken på en språkbrist, utan på talarens kreativitet. Språkbyte sker enligt vissa regler beroende på deltagarna, situationen och ämnet för samtalet. Om konversationen till exempel involverar personer som talar båda språken blandas språken mer. Om de andra deltagarna bara talar ett språk blandas de inte. Om ämnet handlar om skolan kommer det att talas mer på det officiella språket, och om det är en högtid som firas i familjen kommer det att talas mer på modersmålet. Yngre barn lånar till exempel ord eller grammatiska konstruktioner från sitt modersmål när de ännu inte behärskar dem på det andra språket. Eftersom hjärnan skiljer mellan de två språken sömlöst, om föräldrarna blandar de två språken, leder detta inte till inlärningsproblem, utan är en del av språkinlärningsprocessen.

Även om utbildning av tvåspråkiga barn oftast betraktas som kopplad till svårigheter, förespråkar vissa specialister (R. Titone, R. Cohen, P. Sotirov) tesen att tvåspråkighet inte bara

inte hindrar utvecklingen av tvåspråkiga barn, utan till och med utökar deras intellektuella potential. Petar Sotirov påpekar att "tidig språkträning av tvåspråkiga barn inte fördröjer eller komplicerar deras språkliga och allmänna intellektuella utveckling, utan till och med påskyndar och berikar den. Därför är det nödvändigt... att uppmuntra både utveckling och upprätthållande av naturlig tidig tvåspråkighet (i blandade familjer och i familjer med etniska och nationella minoriteter) och införandet av undervisning i främmande språk i skolan så tidigt som möjligt." [Sotirov 2003: 66]. Sotirov 2003: Sotirov, P. Bilingual children - are they a problem for education. // Bulgarian Language and Literature, 2003, Nr 1 <<https://liternet.bg/publish9/psotirov/dvuezichni.htm>> 12.03.2004.

1.3. Huvudfaktorer för en framgångsrik utbildning av tvåspråkiga barn

En lyckad utbildning av tvåspråkiga barn avgörs i första hand av:

- hur ofta det officiella språket används i familjen.
- familjens socioekonomiska ställning
- minoritetssamhällets sociokulturella traditioner

Den viktigaste faktorn för i vilken utsträckning och av vilken kvalitet tvåspråkiga barn tillägnar sig det officiella språket i ett land är familjemiljön. I detta sammanhang är de iakttagelser som görs i Celine Alvarez bok "Natural Laws in Child Development" mycket intressanta. I denna bok citeras en intressant studie med titeln "The Early Crash" . I studien undersöktes språkliga interaktioner mellan vuxna och barn (i åldrarna 7 månader till 3 år) i 42 familjer. Studiens resultat visar att mellan 86 och 98 procent av de ord som barn använder i sin vardag är lånade från föräldrarnas ordförråd. Detta bevisar bara hur viktigt det är att praktisera landets officiella språk i familjemiljön.

Genom att sätta dessa uppgifter i samband med undervisning av tvåspråkiga barn kan följande slutsats dras: "Även om de lyssnar på ett visst språk på TV, i affären eller på gatan, utvecklar barn sina grundläggande kommunikationsfärdigheter främst i familjen. För barn från etniska minoriteter i Bulgarien innebär detta att det officiella språket i Bulgarien i många fall faktiskt är ett andraspråk. Även om modersmålet redan behärskas till viss del, finns det av en eller annan anledning en brist på aktiv kontakt med det bulgariska språket fram till det ögonblick då barnen står inför förskoleförberedelser. / Elitsa Todorova, What is it like not to understand the language of the school, <https://prepodavame.bg/6842-2/>

I Bulgarien har tyvärr elever som kommunicerar i familjemiljön på ett annat språk än bulgariska ofta allvarliga utbildningssvårigheter. Det rör sig i första hand om barn från minoritetsgrupper / romer, turkar osv. / De släpar ofta efter i enskilda ämnen på grund av bristande språkkunskaper i bulgariska - det språk som talas i skolan. En viktig faktor för en

framgångsrik utbildning för barn från minoritetsgrupper är familjens socioekonomiska egenskaper.

De publicerade resultaten av PISA-undersökningen visar att elevernas socioekonomiska ställning är en viktig faktor för elevernas prestationer vid sidan av det språk som talas i familjen. Vad som bör ägnas stor uppmärksamhet är det faktum att nästan hälften av ungdomarna mellan 15 och 16 år i Bulgarien enligt den citerade studien är funktionella analfabeter.

Table I.B1.1 ^[1/2] **Percentage of students at each proficiency level in reading**

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	0.1 (0.1)	1.4 (0.2)	5.6 (0.3)	12.5 (0.4)	21.1 (0.5)	25.4 (0.5)	20.9 (0.5)	10.3 (0.4)	2.7 (0.2)									
Austria	0.0 (0.0)	0.9 (0.2)	6.4 (0.6)	16.3 (0.8)	23.5 (0.8)	26.2 (0.9)	19.3 (0.8)	6.7 (0.5)	0.7 (0.1)									
Belgium	0.1 (0.1)	1.2 (0.2)	6.0 (0.4)	14.0 (0.6)	22.4 (0.7)	26.5 (0.7)	20.4 (0.7)	8.3 (0.5)	1.3 (0.2)									
Canada	0.0 (0.0)	0.7 (0.1)	3.1 (0.2)	10.0 (0.4)	20.1 (0.6)	27.2 (0.5)	24.0 (0.5)	12.2 (0.5)	2.8 (0.2)									
Chile	0.1 (0.1)	1.7 (0.2)	8.9 (0.6)	21.0 (0.9)	29.5 (0.9)	24.4 (0.9)	11.8 (0.6)	2.4 (0.3)	0.2 (0.1)									
Colombia	0.2 (0.1)	3.6 (0.4)	15.8 (0.9)	30.3 (1.0)	27.7 (1.0)	15.8 (0.9)	5.7 (0.5)	0.9 (0.2)	0.0 (0.0)									
Czech Republic	0.1 (0.1)	0.7 (0.2)	5.0 (0.5)	15.0 (0.8)	25.0 (0.9)	26.9 (0.9)	19.1 (0.8)	7.2 (0.5)	1.1 (0.2)									
Denmark	0.0 (0.0)	0.5 (0.1)	3.5 (0.3)	11.9 (0.5)	23.9 (0.8)	30.1 (0.9)	21.6 (0.8)	7.3 (0.5)	1.1 (0.2)									
Estonia	0.0	0.3 (0.1)	2.1 (0.2)	8.7 (0.5)	21.2 (0.9)	29.9 (0.9)	24.0 (0.8)	11.1 (0.6)	2.8 (0.3)									
Finland	0.0 (0.0)	0.8 (0.2)	3.3 (0.4)	9.4 (0.6)	19.2 (0.7)	27.6 (0.8)	25.4 (0.8)	11.9 (0.7)	2.4 (0.3)									
France	0.0 (0.0)	1.1 (0.2)	5.7 (0.4)	14.0 (0.7)	22.8 (0.8)	26.6 (0.8)	20.5 (0.7)	8.1 (0.6)	1.1 (0.2)									
Germany	0.1 (0.1)	1.3 (0.3)	5.7 (0.5)	13.6 (0.8)	21.1 (0.8)	25.4 (0.8)	21.5 (0.9)	9.5 (0.6)	1.8 (0.2)									
Greece	0.1 (0.1)	2.1 (0.3)	9.3 (0.7)	19.0 (0.9)	27.3 (0.8)	25.2 (1.0)	13.3 (0.8)	3.3 (0.4)	0.3 (0.1)									
Hungary	0.0 (0.1)	1.2 (0.2)	7.0 (0.6)	17.0 (0.8)	25.2 (0.9)	26.3 (0.9)	17.5 (0.8)	5.2 (0.5)	0.5 (0.1)									
Iceland	0.1 (0.1)	2.3 (0.3)	8.0 (0.7)	15.9 (0.8)	24.6 (0.9)	25.1 (0.8)	16.9 (0.7)	6.2 (0.6)	0.9 (0.2)									
Ireland	0.0 (0.0)	0.2 (0.1)	2.1 (0.3)	9.5 (0.6)	21.7 (0.8)	30.3 (0.9)	24.1 (0.8)	10.3 (0.6)	1.8 (0.3)									
Israel	0.7 (0.2)	5.0 (0.5)	10.4 (0.7)	15.0 (0.9)	19.4 (0.7)	21.6 (0.8)	17.5 (0.8)	8.4 (0.6)	2.0 (0.3)									
Italy	0.1 (0.1)	1.7 (0.3)	6.7 (0.6)	14.8 (0.7)	26.3 (0.9)	28.2 (0.9)	16.9 (0.7)	4.9 (0.4)	0.5 (0.1)									
Japan	0.1 (0.0)	0.7 (0.2)	4.1 (0.4)	12.0 (0.7)	22.5 (0.9)	28.6 (1.0)	21.9 (0.8)	8.6 (0.6)	1.7 (0.3)									
Korea	0.1 (0.1)	1.1 (0.2)	4.3 (0.4)	9.6 (0.7)	19.6 (0.7)	27.6 (0.8)	24.6 (0.8)	10.8 (0.6)	2.3 (0.4)									
Latvia	0.0 (0.0)	0.6 (0.1)	5.2 (0.4)	16.6 (0.6)	27.4 (0.8)	28.8 (0.8)	16.6 (0.7)	4.4 (0.4)	0.4 (0.1)									
Lithuania	0.0 (0.0)	1.0 (0.2)	6.3 (0.4)	17.0 (0.6)	26.1 (0.8)	27.7 (0.7)	16.9 (0.6)	4.5 (0.4)	0.4 (0.1)									
Luxembourg	0.2 (0.1)	2.4 (0.2)	9.2 (0.4)	17.6 (0.6)	23.7 (0.7)	23.5 (0.7)	15.9 (0.6)	6.4 (0.4)	1.3 (0.2)									
Mexico	0.0 (0.1)	2.5 (0.4)	13.1 (0.8)	29.1 (1.1)	31.7 (1.0)	17.5 (0.9)	5.3 (0.6)	0.7 (0.2)	0.0 (0.0)									
Netherlands*	0.1 (0.1)	1.3 (0.2)	7.0 (0.6)	15.6 (0.7)	23.7 (0.8)	24.3 (1.0)	18.8 (0.8)	7.9 (0.6)	1.2 (0.2)									
New Zealand	0.1 (0.1)	1.0 (0.2)	5.2 (0.5)	12.7 (0.6)	20.8 (0.7)	24.6 (0.7)	22.5 (0.7)	10.7 (0.6)	2.4 (0.3)									
Norway	0.1 (0.1)	1.7 (0.2)	5.6 (0.4)	11.9 (0.6)	21.5 (0.7)	26.4 (0.9)	21.6 (0.8)	9.6 (0.6)	1.6 (0.2)									
Poland	0.0 (0.0)	0.5 (0.1)	3.3 (0.3)	10.8 (0.6)	22.4 (0.8)	27.7 (0.8)	23.0 (0.8)	10.1 (0.7)	2.1 (0.3)									
Portugal*	0.0 (0.0)	0.9 (0.2)	5.0 (0.5)	14.3 (0.7)	23.3 (0.7)	28.2 (0.8)	21.0 (0.9)	6.5 (0.6)	0.8 (0.2)									
Slovak Republic	0.1 (0.1)	2.3 (0.3)	9.2 (0.7)	19.8 (0.8)	26.9 (0.9)	23.5 (0.9)	13.6 (0.7)	4.1 (0.4)	0.5 (0.2)									
Slovenia	0.0 (0.1)	0.6 (0.2)	4.3 (0.4)	12.9 (0.5)	24.5 (0.8)	29.5 (0.9)	20.3 (0.7)	6.8 (0.5)	1.0 (0.2)									
Spain	m	m	m	m	m	m	m	m	m									
Sweden	0.2 (0.1)	1.5 (0.2)	5.1 (0.5)	11.6 (0.7)	20.6 (0.8)	25.5 (0.8)	22.3 (0.8)	10.9 (0.7)	2.4 (0.3)									
Switzerland	0.1 (0.1)	1.3 (0.3)	7.1 (0.6)	15.1 (0.7)	23.4 (0.9)	26.3 (0.8)	18.5 (0.8)	6.9 (0.6)	1.2 (0.2)									
Turkey	0.0 (0.0)	0.7 (0.2)	6.3 (0.6)	19.1 (0.7)	30.2 (0.9)	26.9 (1.0)	13.5 (0.6)	3.1 (0.5)	0.2 (0.1)									
United Kingdom	0.0 (0.0)	0.8 (0.2)	4.2 (0.4)	12.3 (0.7)	23.0 (0.7)	27.2 (0.7)	21.0 (0.8)	9.5 (0.6)	2.0 (0.2)									
United States*	0.1 (0.1)	1.1 (0.2)	5.4 (0.5)	12.7 (0.8)	21.1 (0.8)	24.7 (0.8)	21.4 (0.8)	10.7 (0.7)	2.8 (0.4)									
OECD average-36a	0.1 (0.0)	1.4 (0.0)	6.2 (0.1)	15.0 (0.1)	23.7 (0.1)	26.0 (0.1)	18.9 (0.1)	7.4 (0.1)	1.3 (0.0)									
OECD total	0.1 (0.0)	1.3 (0.1)	6.7 (0.2)	15.9 (0.3)	24.0 (0.3)	24.8 (0.3)	18.1 (0.3)	7.6 (0.2)	1.6 (0.1)									



Table I.B1.1 ^[2/2] Percentage of students at each proficiency level in reading

	All students																	
	Below Level 1c (less than 189.33 score points)		Level 1c (from 189.33 to less than 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Albania	0.1	(0.1)	2.9	(0.3)	16.4	(0.7)	32.8	(0.9)	29.9	(0.8)	14.0	(0.7)	3.5	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Argentina	1.3	(0.2)	6.7	(0.6)	17.4	(0.7)	26.7	(0.9)	25.7	(0.8)	16.2	(0.7)	5.3	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Baku (Azerbaijan)	0.1	(0.1)	3.7	(0.4)	19.6	(0.8)	37.0	(1.1)	28.6	(0.9)	9.2	(0.6)	1.6	(0.4)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Belarus	0.0	(0.0)	0.8	(0.2)	5.8	(0.5)	16.8	(0.8)	28.7	(0.8)	28.0	(1.0)	16.0	(0.7)	3.7	(0.4)	0.3	(0.1)
Bosnia and Herzegovina	0.1	(0.1)	2.8	(0.4)	17.5	(1.0)	33.2	(1.1)	28.8	(1.1)	14.3	(0.9)	3.0	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	c
Brazil	0.4	(0.1)	5.3	(0.4)	17.7	(0.6)	26.7	(0.7)	24.5	(0.6)	16.3	(0.6)	7.4	(0.5)	1.7	(0.2)	0.2	(0.1)
Brunei Darussalam	0.3	(0.1)	5.4	(0.3)	19.1	(0.5)	27.0	(0.7)	24.5	(0.6)	15.5	(0.5)	6.9	(0.3)	1.3	(0.2)	0.0	(0.0)
B-S-J-Z (China)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	4.3	(0.5)	14.3	(0.8)	27.9	(1.0)	30.8	(1.0)	17.5	(0.9)	4.2	(0.6)
Bulgaria	0.3	(0.1)	4.6	(0.6)	17.1	(1.1)	25.1	(0.9)	24.9	(1.0)	17.3	(0.9)	8.4	(0.7)	2.2	(0.3)	0.2	(0.1)
Costa Rica	0.1	(0.0)	1.8	(0.3)	11.3	(0.7)	28.9	(1.1)	32.1	(1.1)	19.4	(1.1)	5.9	(0.8)	0.6	(0.2)	0.0	c
Croatia	0.0	(0.0)	0.7	(0.2)	5.0	(0.5)	15.9	(0.8)	28.3	(0.9)	29.0	(1.0)	16.4	(0.8)	4.3	(0.4)	0.4	(0.1)
Cyprus	0.3	(0.1)	4.3	(0.3)	15.0	(0.6)	24.1	(0.8)	26.9	(0.7)	19.3	(0.6)	8.4	(0.4)	1.7	(0.2)	0.1	(0.1)
Dominican Republic	1.1	(0.3)	15.9	(0.9)	33.3	(1.1)	28.8	(1.0)	15.0	(0.9)	4.9	(0.5)	0.9	(0.2)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)
Georgia	0.4	(0.1)	7.0	(0.5)	24.2	(0.9)	32.8	(0.8)	22.9	(0.8)	10.1	(0.6)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Hong Kong (China)*	0.1	(0.1)	0.9	(0.2)	3.5	(0.4)	8.1	(0.6)	17.8	(0.7)	27.7	(0.7)	27.1	(0.8)	12.5	(0.6)	2.3	(0.3)
Indonesia	0.2	(0.1)	6.3	(0.6)	26.7	(1.0)	36.7	(1.1)	21.8	(1.0)	7.2	(0.8)	1.1	(0.2)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Jordan	1.1	(0.2)	4.0	(0.5)	11.1	(0.7)	25.0	(0.8)	33.8	(1.0)	20.5	(0.9)	4.3	(0.5)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)
Kazakhstan	0.1	(0.0)	3.5	(0.3)	22.2	(0.7)	38.4	(0.7)	23.9	(0.5)	8.9	(0.3)	2.6	(0.2)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Kosovo	0.3	(0.1)	8.7	(0.6)	31.7	(0.8)	38.0	(1.0)	17.5	(0.7)	3.6	(0.3)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
Lebanon	6.3	(0.6)	16.9	(1.0)	23.0	(0.9)	21.6	(0.8)	17.4	(0.9)	10.5	(0.7)	3.7	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Macao (China)	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	2.2	(0.2)	8.2	(0.6)	19.4	(0.8)	29.8	(0.8)	26.1	(0.7)	11.7	(0.6)	2.1	(0.3)
Malaysia	0.2	(0.1)	3.6	(0.4)	14.2	(0.8)	27.9	(0.9)	31.4	(1.0)	17.9	(0.9)	4.3	(0.6)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
Malta	0.7	(0.2)	4.8	(0.4)	11.9	(0.7)	18.5	(0.9)	23.7	(0.9)	21.7	(0.9)	13.4	(0.9)	4.5	(0.5)	0.9	(0.2)
Moldova	0.4	(0.1)	3.9	(0.5)	13.5	(0.7)	25.2	(0.8)	28.0	(0.9)	20.8	(0.9)	7.2	(0.6)	1.0	(0.3)	0.0	(0.0)
Montenegro	0.1	(0.1)	2.8	(0.3)	13.5	(0.5)	28.0	(0.7)	30.5	(0.6)	18.3	(0.6)	6.0	(0.4)	0.8	(0.2)	0.0	(0.0)
Morocco	0.3	(0.1)	8.8	(0.7)	30.8	(1.3)	33.4	(0.9)	20.6	(1.2)	5.6	(0.5)	0.5	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	c
North Macedonia	1.6	(0.2)	7.3	(0.5)	18.3	(0.8)	27.9	(1.0)	26.6	(0.8)	14.4	(0.6)	3.5	(0.3)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)
Panama	1.0	(0.2)	8.4	(0.8)	23.4	(0.9)	31.5	(1.0)	23.0	(0.8)	9.9	(0.9)	2.6	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Peru	0.4	(0.1)	5.5	(0.5)	19.6	(0.9)	28.9	(0.9)	25.8	(0.7)	14.3	(0.7)	4.8	(0.5)	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Philippines	0.5	(0.1)	15.1	(0.9)	38.3	(1.1)	26.7	(0.8)	13.1	(0.7)	5.1	(0.7)	1.1	(0.3)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)
Qatar	1.2	(0.1)	8.5	(0.3)	17.6	(0.4)	23.6	(0.5)	23.4	(0.4)	15.8	(0.4)	7.3	(0.3)	2.2	(0.2)	0.4	(0.1)
Romania	0.8	(0.3)	4.3	(0.6)	12.9	(1.0)	22.8	(1.2)	28.1	(1.1)	20.9	(1.3)	8.7	(1.0)	1.3	(0.3)	0.1	(0.1)
Russia	0.0	(0.0)	1.0	(0.2)	5.6	(0.6)	15.5	(0.9)	28.1	(0.8)	28.0	(0.8)	16.4	(0.7)	4.8	(0.5)	0.6	(0.1)
Saudi Arabia	0.5	(0.2)	5.3	(0.6)	17.0	(0.9)	29.4	(0.9)	30.4	(1.1)	14.6	(0.8)	2.6	(0.3)	0.1	(0.1)	0.0	c
Serbia	0.1	(0.1)	2.7	(0.4)	12.2	(0.8)	22.7	(0.8)	27.8	(0.8)	21.8	(0.8)	10.1	(0.7)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
Singapore	0.0	(0.0)	0.5	(0.1)	3.0	(0.3)	7.7	(0.4)	14.2	(0.5)	22.3	(0.7)	26.4	(0.6)	18.5	(0.7)	7.3	(0.4)
Chinese Taipei	0.1	(0.1)	1.2	(0.2)	4.5	(0.4)	12.0	(0.6)	21.8	(0.7)	27.4	(0.8)	22.0	(0.9)	9.3	(0.7)	1.6	(0.3)
Thailand	0.1	(0.1)	3.6	(0.5)	20.6	(1.1)	35.3	(1.1)	26.0	(1.0)	11.6	(0.9)	2.7	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)
Ukraine	0.2	(0.1)	1.8	(0.3)	7.2	(0.7)	16.7	(0.9)	27.7	(0.8)	28.5	(1.0)	14.5	(0.8)	3.2	(0.4)	0.2	(0.1)
United Arab Emirates	0.6	(0.1)	5.8	(0.3)	14.9	(0.5)	21.6	(0.4)	23.4	(0.5)	18.1	(0.5)	10.8	(0.6)	4.1	(0.3)	0.7	(0.1)
Uruguay	0.3	(0.1)	4.0	(0.4)	13.6	(0.8)	24.0	(0.9)	28.1	(1.1)	20.1	(0.8)	8.3	(0.7)	1.5	(0.2)	0.1	(0.1)
Viet Nam**	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	8.3	(0.9)	26.9	(1.3)	38.1	(1.2)	20.5	(1.3)	4.6	(0.7)	0.3	(0.1)



Table I.B1.7^[14] **Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018**

	Proficiency level in PISA 2009				Proficiency level in PISA 2012				Proficiency level in PISA 2015				Proficiency level in PISA 2018				
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
OECD	Australia	14.2	(0.6)	12.8	(0.8)	14.2	(0.5)	11.7	(0.5)	18.1	(0.5)	11.0	(0.5)	19.6	(0.5)	13.0	(0.5)
	Austria	m	m	m	m	19.5	(1.1)	5.5	(0.6)	22.5	(1.0)	7.2	(0.6)	23.6	(1.0)	7.4	(0.5)
	Belgium	17.7	(0.9)	11.2	(0.6)	16.1	(0.8)	11.8	(0.6)	19.5	(0.9)	9.3	(0.6)	21.3	(0.9)	9.5	(0.5)
	Canada	10.3	(0.5)	12.8	(0.5)	10.9	(0.5)	12.9	(0.6)	10.7	(0.6)	14.0	(0.7)	13.8	(0.5)	15.0	(0.6)
	Chile	30.6	(1.5)	1.3	(0.3)	33.0	(1.7)	0.6	(0.1)	28.4	(1.2)	2.3	(0.3)	31.7	(1.2)	2.6	(0.3)
	Colombia	47.1	(1.9)	0.6	(0.2)	51.4	(1.8)	0.3	(0.1)	42.8	(1.5)	1.0	(0.2)	49.9	(1.7)	0.9	(0.2)
	Czech Republic	23.1	(1.3)	5.1	(0.5)	16.9	(1.2)	6.1	(0.5)	22.0	(1.1)	7.9	(0.6)	20.7	(1.1)	8.2	(0.5)
	Denmark	15.2	(0.9)	4.7	(0.5)	14.6	(1.1)	5.4	(0.6)	15.0	(0.8)	6.5	(0.6)	16.0	(0.7)	8.4	(0.5)
	Estonia	13.3	(1.0)	6.1	(0.6)	9.1	(0.6)	8.3	(0.7)	10.6	(0.7)	11.0	(0.7)	11.1	(0.6)	13.9	(0.7)
	Finland	8.1	(0.5)	14.5	(0.8)	11.3	(0.7)	13.5	(0.6)	11.1	(0.8)	13.7	(0.7)	13.5	(0.7)	14.2	(0.7)
	France	19.8	(1.2)	9.6	(1.0)	18.9	(1.0)	12.9	(0.8)	21.5	(0.9)	12.5	(0.7)	20.9	(0.7)	9.2	(0.7)
	Germany	18.5	(1.1)	7.6	(0.6)	14.5	(0.9)	8.9	(0.7)	16.2	(0.9)	11.7	(0.7)	20.7	(1.1)	11.3	(0.7)
	Greece	21.3	(1.8)	5.6	(0.5)	22.6	(1.2)	5.1	(0.6)	27.3	(1.8)	4.0	(0.5)	30.5	(1.5)	3.7	(0.5)
	Hungary	17.6	(1.4)	6.1	(0.7)	19.7	(1.2)	5.6	(0.8)	27.5	(1.1)	4.3	(0.4)	25.3	(0.9)	5.7	(0.5)
	Iceland	16.8	(0.6)	8.5	(0.6)	21.0	(0.7)	5.8	(0.5)	22.1	(1.0)	6.6	(0.6)	26.4	(0.9)	7.1	(0.6)
	Ireland	17.2	(1.0)	7.0	(0.5)	9.6	(0.9)	11.4	(0.7)	10.2	(0.8)	10.7	(0.7)	11.8	(0.7)	12.1	(0.7)
	Israel	26.5	(1.2)	7.4	(0.6)	23.6	(1.6)	9.6	(0.8)	26.6	(1.3)	9.2	(0.7)	31.1	(1.3)	10.4	(0.7)
	Italy	21.0	(0.6)	5.8	(0.3)	19.5	(0.7)	6.7	(0.3)	21.0	(1.0)	5.7	(0.5)	23.3	(1.0)	5.3	(0.5)
	Japan	13.6	(1.1)	13.4	(0.9)	9.8	(0.9)	18.5	(1.3)	12.9	(1.0)	10.8	(0.9)	16.8	(1.0)	10.3	(0.7)
	Korea	5.8	(0.8)	12.9	(1.1)	7.6	(0.9)	14.1	(1.2)	13.7	(1.0)	12.7	(1.0)	15.1	(0.9)	13.1	(0.9)
	Latvia	17.6	(1.2)	2.9	(0.4)	17.0	(1.1)	4.2	(0.6)	17.7	(0.9)	4.3	(0.5)	22.4	(0.7)	4.8	(0.4)
	Lithuania	24.4	(1.2)	2.9	(0.4)	21.2	(1.2)	3.3	(0.4)	25.1	(0.9)	4.4	(0.5)	24.4	(0.8)	5.0	(0.4)
	Luxembourg	26.0	(0.6)	5.7	(0.5)	22.2	(0.7)	8.9	(0.4)	25.6	(0.6)	8.1	(0.4)	29.3	(0.6)	7.6	(0.5)
	Mexico	40.1	(1.0)	0.4	(0.1)	41.1	(0.9)	0.4	(0.1)	41.7	(1.3)	0.3	(0.1)	44.7	(1.3)	0.8	(0.2)
	Netherlands*	14.3	(1.5)	9.8	(1.1)	14.0	(1.2)	9.8	(0.8)	18.1	(1.0)	10.9	(0.6)	24.1	(1.0)	9.1	(0.6)
	New Zealand	14.3	(0.7)	15.7	(0.8)	16.3	(0.8)	14.0	(0.8)	17.3	(0.8)	13.6	(0.9)	19.0	(0.8)	13.1	(0.6)
	Norway	15.0	(0.8)	8.4	(0.9)	16.2	(1.0)	10.2	(0.7)	14.9	(0.8)	12.2	(0.7)	19.3	(0.8)	11.3	(0.6)
	Poland	15.0	(0.8)	7.2	(0.6)	10.6	(0.8)	10.0	(0.9)	14.4	(0.8)	8.2	(0.7)	14.7	(0.8)	12.2	(0.8)
	Portugal*	17.6	(1.2)	4.8	(0.5)	18.8	(1.4)	5.8	(0.6)	17.2	(0.9)	7.5	(0.6)	20.2	(0.9)	7.3	(0.6)
	Slovak Republic	22.2	(1.2)	4.5	(0.5)	28.2	(1.8)	4.4	(0.7)	32.1	(1.1)	3.5	(0.4)	31.4	(1.0)	4.6	(0.4)
	Slovenia	21.2	(0.6)	4.6	(0.5)	21.1	(0.7)	5.0	(0.4)	15.1	(0.6)	8.9	(0.7)	17.9	(0.7)	7.8	(0.5)
Spain	19.6	(0.9)	3.3	(0.3)	18.3	(0.8)	5.5	(0.3)	16.2	(0.9)	5.5	(0.5)	m	m	m	m	
Sweden	17.4	(0.9)	9.0	(0.7)	22.7	(1.2)	7.9	(0.6)	18.4	(1.1)	10.0	(0.8)	18.4	(1.0)	13.3	(0.7)	
Switzerland	16.8	(0.9)	8.1	(0.7)	13.7	(0.8)	9.1	(0.7)	20.0	(1.1)	7.8	(0.6)	23.6	(1.1)	8.1	(0.7)	
Turkey	24.5	(1.4)	1.9	(0.4)	21.6	(1.4)	4.3	(0.9)	40.0	(2.0)	0.6	(0.2)	26.1	(1.0)	3.3	(0.5)	
United Kingdom	18.4	(0.8)	8.0	(0.5)	16.6	(1.3)	8.8	(0.7)	17.9	(0.9)	9.2	(0.6)	17.3	(0.9)	11.5	(0.8)	
United States*	17.6	(1.1)	9.9	(0.9)	16.6	(1.3)	7.9	(0.7)	19.0	(1.1)	9.6	(0.7)	19.3	(1.1)	13.5	(0.9)	
OECD average-35a	19.4	(0.2)	7.3	(0.1)	18.9	(0.2)	8.1	(0.1)	20.9	(0.2)	8.1	(0.1)	22.6	(0.2)	8.8	(0.1)	
OECD average-36a	m	m	m	m	18.9	(0.2)	8.0	(0.1)	21.0	(0.2)	8.1	(0.1)	22.6	(0.2)	8.7	(0.1)	



Table I.B1.7 [2/4] **Percentage of low achievers and top performers in reading, 2009 through 2018**

	Proficiency level in PISA 2009				Proficiency level in PISA 2012				Proficiency level in PISA 2015				Proficiency level in PISA 2018			
	Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)		Below Level 2 (less than 407.47 score points)		Level 5 or above (at or above 625.61 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Partners																
Albania	56.7	(1.9)	0.2	(0.1)	52.3	(1.3)	1.2	(0.2)	50.3	(1.9)	1.0	(0.2)	52.2	(1.1)	0.4	(0.1)
Argentina	51.6	(1.9)	1.0	(0.2)	53.6	(1.7)	0.5	(0.1)	m	m	m	m	52.1	(1.3)	0.7	(0.2)
Baku (Azerbaijan)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	60.4	(1.3)	0.1	(0.1)
Belarus	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23.4	(1.0)	3.9	(0.4)
Bosnia and Herzegovina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53.7	(1.6)	0.2	(0.1)
Brazil	49.6	(1.3)	1.3	(0.2)	50.8	(1.1)	0.5	(0.1)	51.0	(1.1)	1.4	(0.2)	50.0	(0.9)	1.8	(0.2)
Brunei Darussalam	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51.8	(0.6)	1.3	(0.2)
B-S-J-Z (China)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5.2	(0.6)	21.7	(1.1)
Bulgaria	41.0	(2.6)	2.8	(0.5)	39.4	(2.2)	4.3	(0.6)	41.5	(2.0)	3.6	(0.5)	47.1	(1.7)	2.3	(0.4)
Costa Rica	32.6	(1.5)	0.8	(0.3)	32.4	(1.8)	0.6	(0.2)	40.3	(1.4)	0.7	(0.2)	42.0	(1.6)	0.6	(0.2)
Croatia	22.4	(1.3)	3.2	(0.4)	18.7	(1.3)	4.4	(0.7)	19.9	(1.1)	5.9	(0.5)	21.6	(1.2)	4.7	(0.5)
Cyprus	m	m	m	m	32.8	(0.7)	4.0	(0.3)	35.6	(0.9)	3.1	(0.3)	43.7	(0.7)	1.8	(0.2)
Dominican Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	72.1	(1.5)	0.1	(0.1)	79.1	(1.3)	0.1	(0.1)
Georgia	62.0	(1.3)	0.3	(0.1)	m	m	m	m	51.7	(1.3)	1.1	(0.2)	64.4	(1.1)	0.2	(0.1)
Hong Kong (China)*	8.3	(0.7)	12.4	(0.8)	6.8	(0.7)	16.8	(1.2)	9.3	(0.8)	11.6	(0.9)	12.6	(0.8)	14.8	(0.7)
Indonesia	53.4	(2.3)	0.0	(0.0)	55.2	(2.2)	0.1	(0.1)	55.4	(1.5)	0.2	(0.1)	69.9	(1.4)	0.1	(0.0)
Jordan	48.0	(1.6)	0.2	(0.1)	50.7	(1.6)	0.1	(0.1)	46.3	(1.4)	0.3	(0.1)	41.2	(1.4)	0.3	(0.1)
Kazakhstan	58.7	(1.5)	0.4	(0.1)	57.1	(1.6)	0.0	(0.0)	m	m	m	m	64.2	(0.7)	0.4	(0.1)
Kosovo	m	m	m	m	m	m	m	m	76.9	(0.9)	0.0	c	78.7	(0.6)	0.0	(0.0)
Lebanon	m	m	m	m	m	m	m	m	70.4	(1.6)	0.8	(0.3)	67.8	(1.5)	0.7	(0.2)
Macao (China)	14.9	(0.5)	2.9	(0.2)	11.5	(0.4)	7.0	(0.4)	11.7	(0.5)	6.7	(0.5)	10.8	(0.5)	13.8	(0.6)
Malaysia	44.0	(1.6)	0.1	(0.1)	52.7	(1.7)	0.1	(0.1)	m	m	m	m	45.8	(1.4)	0.5	(0.2)
Malta	36.3	(0.7)	4.4	(0.4)	m	m	m	m	35.6	(0.8)	5.6	(0.4)	35.9	(0.8)	5.3	(0.5)
Moldova	57.2	(1.5)	0.1	(0.1)	m	m	m	m	45.8	(1.1)	1.2	(0.2)	43.0	(1.1)	1.0	(0.3)
Montenegro	49.5	(1.0)	0.6	(0.2)	43.3	(0.7)	1.0	(0.2)	41.9	(0.7)	1.4	(0.3)	44.4	(0.7)	0.8	(0.2)
Morocco	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.3	(1.6)	0.0	(0.0)
North Macedonia	m	m	m	m	m	m	m	m	70.7	(0.7)	0.2	(0.1)	55.1	(0.7)	0.3	(0.2)
Panama	65.3	(2.6)	0.5	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	64.3	(1.4)	0.2	(0.1)
Peru	64.8	(1.7)	0.5	(0.2)	59.9	(2.0)	0.5	(0.2)	53.9	(1.5)	0.3	(0.1)	54.3	(1.3)	0.8	(0.2)
Philippines	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80.6	(1.4)	0.1	(0.0)
Qatar	63.5	(0.5)	1.7	(0.2)	57.1	(0.4)	1.6	(0.1)	51.6	(0.5)	1.6	(0.2)	50.9	(0.4)	2.6	(0.2)
Romania	40.4	(2.0)	0.7	(0.2)	37.3	(1.9)	1.6	(0.4)	38.7	(1.9)	2.0	(0.4)	40.8	(2.2)	1.4	(0.3)
Russia	27.4	(1.3)	3.2	(0.5)	22.3	(1.3)	4.6	(0.6)	16.2	(1.2)	6.7	(0.6)	22.1	(1.2)	5.4	(0.5)
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52.4	(1.5)	0.1	(0.1)
Serbia	32.8	(1.3)	0.8	(0.2)	33.1	(1.7)	2.2	(0.4)	m	m	m	m	37.7	(1.5)	2.5	(0.3)
Singapore	12.5	(0.5)	15.7	(0.5)	9.9	(0.4)	21.2	(0.6)	11.1	(0.5)	18.4	(0.7)	11.2	(0.5)	25.8	(0.7)
Chinese Taipei	15.6	(0.9)	5.2	(0.8)	11.5	(0.9)	11.8	(0.8)	17.2	(0.8)	6.9	(0.8)	17.8	(0.8)	10.9	(0.8)
Thailand	42.9	(1.5)	0.3	(0.2)	33.0	(1.4)	0.8	(0.2)	50.0	(1.8)	0.3	(0.1)	59.5	(1.7)	0.2	(0.1)
Ukraine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25.9	(1.4)	3.4	(0.5)
United Arab Emirates	39.8	(1.2)	2.3	(0.3)	35.5	(1.1)	2.2	(0.3)	40.4	(1.2)	3.0	(0.3)	42.9	(0.8)	4.8	(0.3)
Uruguay	41.9	(1.2)	1.8	(0.3)	47.0	(1.4)	0.9	(0.3)	39.0	(1.1)	2.5	(0.4)	41.9	(1.3)	1.5	(0.3)
Viet Nam**	m	m	m	m	9.4	(1.4)	4.5	(0.8)	13.8	(1.4)	2.7	(0.7)	m	m	m	m



 Statistically significantly **above** the OECD average
 Not statistically significantly different from the OECD average
 Statistically significantly **below** the OECD average

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
555	B-S-J-Z (China)	Singapore
549	Singapore	B-S-J-Z (China)
525	Macao (China)	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland
524	Hong Kong (China) ¹	Macao (China), Estonia, Canada, Finland, Ireland
523	Estonia	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Canada, Finland, Ireland
520	Canada	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Finland, Ireland, Korea
520	Finland	Macao (China), Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Ireland, Korea
518	Ireland	Hong Kong (China), ¹ Estonia, Canada, Finland, Korea, Poland
514	Korea	Canada, Finland, Ireland, Poland, Sweden, United States ¹
512	Poland	Ireland, Korea, Sweden, New Zealand, United States ¹
506	Sweden	Korea, Poland, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
506	New Zealand	Poland, Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark
505	United States ¹	Korea, Poland, Sweden, New Zealand, United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	United Kingdom	Sweden, New Zealand, United States, ¹ Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
504	Japan	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Australia	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Germany
503	Chinese Taipei	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Denmark, Norway, Germany
501	Denmark	Sweden, New Zealand, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Norway, Germany
499	Norway	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Germany, Slovenia
498	Germany	Sweden, United States, ¹ United Kingdom, Japan, Australia, Chinese Taipei, Denmark, Norway, Slovenia, Belgium, France, Portugal ¹
495	Slovenia	Norway, Germany, Belgium, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	Belgium	Germany, Slovenia, France, Portugal, ¹ Czech Republic
493	France	Germany, Slovenia, Belgium, Portugal, ¹ Czech Republic
492	Portugal ¹	Germany, Slovenia, Belgium, France, Czech Republic, Netherlands ¹
490	Czech Republic	Slovenia, Belgium, France, Portugal, ¹ Netherlands, ¹ Austria, Switzerland
485	Netherlands ¹	Portugal, ¹ Czech Republic, Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Austria	Czech Republic, Netherlands, ¹ Switzerland, Croatia, Latvia, Russia
484	Switzerland	Czech Republic, Netherlands, ¹ Austria, Croatia, Latvia, Russia, Italy
479	Croatia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
479	Latvia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus
479	Russia	Netherlands, ¹ Austria, Switzerland, Croatia, Latvia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Italy	Switzerland, Croatia, Latvia, Russia, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Hungary	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Lithuania, Iceland, Belarus, Israel
476	Lithuania	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Iceland, Belarus, Israel
474	Iceland	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Belarus, Israel, Luxembourg
474	Belarus	Croatia, Latvia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Israel, Luxembourg, Ukraine
470	Israel	Croatia, Russia, Italy, Hungary, Lithuania, Iceland, Belarus, Luxembourg, Ukraine, Turkey
470	Luxembourg	Iceland, Belarus, Israel, Ukraine, Turkey
466	Ukraine	Belarus, Israel, Luxembourg, Turkey, Slovak Republic, Greece
466	Turkey	Israel, Luxembourg, Ukraine, Greece
458	Slovak Republic	Ukraine, Greece, Chile
457	Greece	Ukraine, Turkey, Slovak Republic, Chile
452	Chile	Slovak Republic, Greece, Malta
448	Malta	Chile
439	Serbia	United Arab Emirates, Romania
432	United Arab Emirates	Serbia, Romania, Uruguay, Costa Rica
428	Romania	Serbia, United Arab Emirates, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
427	Uruguay	United Arab Emirates, Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria
426	Costa Rica	United Arab Emirates, Romania, Uruguay, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Cyprus	Romania, Uruguay, Costa Rica, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
424	Moldova	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Jordan
421	Montenegro	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Mexico, Bulgaria, Jordan
420	Mexico	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia

Mean score	Comparison country/economy	Countries and economies whose mean score is not statistically significantly different from the comparison country's/economy's score
420	Bulgaria	Romania, Uruguay, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Jordan, Malaysia, Brazil, Colombia
419	Jordan	Romania, Costa Rica, Cyprus, Moldova, Montenegro, Mexico, Bulgaria, Malaysia, Brazil, Colombia
415	Malaysia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Brazil, Colombia
413	Brazil	Bulgaria, Jordan, Malaysia, Colombia
412	Colombia	Mexico, Bulgaria, Jordan, Malaysia, Brazil, Brunei Darussalam, Qatar, Albania
408	Brunei Darussalam	Colombia, Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina
407	Qatar	Colombia, Brunei Darussalam, Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina
405	Albania	Colombia, Brunei Darussalam, Qatar, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Saudi Arabia
403	Bosnia and Herzegovina	Brunei Darussalam, Qatar, Albania, Argentina, Peru, Saudi Arabia
402	Argentina	Qatar, Albania, Bosnia and Herzegovina, Peru, Saudi Arabia
401	Peru	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Saudi Arabia, Thailand
399	Saudi Arabia	Albania, Bosnia and Herzegovina, Argentina, Peru, Thailand
393	Thailand	Peru, Saudi Arabia, North Macedonia, Baku (Azerbaijan), Kazakhstan
393	North Macedonia	Thailand, Baku (Azerbaijan)
389	Baku (Azerbaijan)	Thailand, North Macedonia, Kazakhstan
387	Kazakhstan	Thailand, Baku (Azerbaijan)
380	Georgia	Panama
377	Panama	Georgia, Indonesia
371	Indonesia	Panama
359	Morocco	Lebanon, Kosovo
353	Lebanon	Morocco, Kosovo
353	Kosovo	Morocco, Lebanon
342	Dominican Republic	Philippines
340	Philippines	Dominican Republic

Forskningsdata visar att i majoriteten av de deltagande länderna och ekonomierna har elevernas socioekonomiska status en betydande roll för deras prestationer inom alla bedömningsområden. Förhållandet mellan elevernas socioekonomiska egenskaper och deras prestationer följs upp med hjälp av ett särskilt index².

PISA:s socioekonomiska index gör det möjligt att bedöma rättvisan i ett visst utbildningssystem – i vilken utsträckning det ger alla elever, oavsett vilken miljö de kommer ifrån, tillgång till en utbildning av hög kvalitet och förvärva de kunskaper och färdigheter som krävs. Ju starkare korrelationen är mellan indexet och elevens individuella resultat, desto mer orättvist är utbildningssystemet.

I Bulgarien ligger elever med en gynnsam socioekonomisk status före elever med en oprivilegerad socioekonomisk status med i genomsnitt 106 poäng i läsning (med en skillnad på 88 poäng i genomsnitt för OECD-länderna). Det har skett en betydande minskning av klyftan jämfört med de två föregående Pisa-upplagorna (142 respektive 124 poäng), men detta beror till stor del på att de genomsnittliga poängen har sjunkit även bland elever med en gynnsam socioekonomisk status.

Tyvärr talar de flesta barn med låg socioekonomisk status i Bulgarien inte bulgariska så bra. För denna grupp av studenter från vissa marginaliserade grupper är en framgångsrik inkludering i utbildningssystemet en möjlighet att bryta fattigdomscykeln, en chans till aktiv inkludering i samhället och ett bättre liv.

Generellt sett bestäms tvåspråkiga barns andraspråksinlärning av:

- Barnets ålder
- Individuella språkkunskaper

- Kvantiteten och kvaliteten på språkinteraktionerna
- Föräldrarnas och viktiga vuxnas utbildning och språkkultur
- Motivationen att tala språket

1.4. Svårigheter att lära sig i en mångkulturell miljö

För att lösa problemen med lärande i en tvåspråkig miljö är det nödvändigt att identifiera de svårigheter som elever möter i ett visst område, under vissa sociokulturella förhållanden, och sedan prioritera och differentiera dessa svårigheter.

Identifieringen av svårigheter innebär att man måste avgöra om de är av a) kommunikativ natur, b) av modersmålskaraktär eller c) av informativ natur.

Som Tatiana Angelova noterar: "Elever som inte är medvetna om målen och villkoren för kommunikation stöter på kommunikationssvårigheter. Dessa elever tar knappast hänsyn till vilka som är deltagarna i kommunikationen och vilka deras roller är, deras sociala status. De förstår inte vilken kommunikativ uppgift de förväntas lösa inom lektionen. (Lärare som undervisar i en tvåspråkig miljö berättar att elever som inte talar bulgariska inte kan delta i inlärningsprocessen.) Inte mindre viktiga är svårigheterna med att välja ord och hur de kombineras, så att eleverna kan "klä" sina tankar i enlighet med den kommunikativa uppgiften.

Modersmåls-svårigheter avgör om eleven har ett tillräckligt ordförråd och syntaktiska konstruktioner. Finns det störningar av element från ett språk i ordanvändningen av målspråket - det litterära bulgariska språket? Svårigheter av informativ karaktär kan ibland vara de allvarligaste. De hänvisar till om eleven känner till ämnet för talet väl, om hen har tillräcklig kunskap om textens ämne.

Lärarens roll för att övervinna svårigheter i utbildningen av tvåspråkiga barn

Familjen är den första "institutionen" för barnets socialisering och inläring. Varje barns personliga utveckling beror på de mål som föräldrarna sätter upp och de strategier som används för utbildning och interaktion med skolan. De svaga banden mellan skolan, lärarna och familjerna till barnen från vissa minoritetsgrupper har en betydande bidragande orsak till att en stor del av eleverna släpar efter i inlärningsprocessen och hoppar av skolan redan i ett tidigt skede.

För att säkerställa förebyggande åtgärder måste läraren i det pedagogiska samspelet med föräldrarna ta hänsyn till de sociokulturella traditioner som bygger upp den etniska gruppens värdesystem. Det faktum att lärarens och elevens positioner i de båda samhällena uppfattas på olika sätt är också särskilt viktigt. Detta gör det nödvändigt att mycket väl känna till varje etnisk grupps särdrag och därifrån basera den pedagogiska interaktionen på dess kultur och traditioner (Gabrova 2002).

Läraren måste förändra föräldrarnas attityder när det gäller möjligheterna till utveckling, till social integration. En stor del av föräldrarna med romskt ursprung har låg utbildningsstatus,

kan inte bulgariska och är i allmänhet inte medvetna om sitt ansvar och sina skyldigheter att säkerställa goda villkor för sina barns skolarbete. Därför måste läraren upprätthålla en nära relation med föräldrarna, motivera dem att vara mer ansvariga för sina barns utbildningsprocess.

I allmänhet är en lärares arbete i en flerspråkig miljö särskilt utmanande.

För läraren är det framför allt viktigt att ta hänsyn till att barn av olika etnicitet har olika respekt för utbildning och ställer krav som är specifika för deras egen kultur.

Tyngdpunkten i arbetet under de angivna förutsättningarna är elevernas talutveckling. Talutvecklingen hos barn från minoritetsgrupper är av intresse ur pedagogisk, psykologisk, språklig och social synvinkel.

Den psykologisk-pedagogiska aspekten av problemet kommer till uttryck i sökandet efter en sådan utbildningsorganisation, där inflytandet av det långsammare tempot i språkbehärsningen på barns psykologiska utveckling minimeras. Den moderna lärarens huvuduppgift är att hos eleverna forma ansvar för inlärningsresultaten, att rikta dem mot behoven av ackumulering av individuell kognitiv erfarenhet. I detta avseende är arbetet med tvåspråkiga barn mycket speciellt.

Mycket ofta kommer tvåspråkiga barn till skolan med ett mycket begränsat ordförråd i det bulgariska språket, och detta skapar ett antal svårigheter i deras utbildning. Tvåspråkighet ses som en mental mekanism av kunskaper, färdigheter och vanor, som gör det möjligt för en person att skapa talverk som konsekvent tillhör två språksystem.

För barn från minoritetsgrupper är tvåspråkighet oundvikligt, och det kräver att de arbetar med två språksystems tecken. Under kommunikationen sker en interaktion mellan de två språksystemen, vilket orsakar svårigheter i talaktiviteten.

När barn av olika etniciteter lär sig bulgariska, till exempel, uppfattar de detta språk genom sitt modersmål. Detta ger upphov till deras misstag i bulgariskt tal. Petrova noterar: "Elevers fonetiska fel beror ofta på att vissa ljud saknas i modersmålet, vilket leder till svårigheter att uttala vissa ljud från det bulgariska språket (ц, х, ъ) eller till att andra (l, m, n) mjukas upp.

Med hänsyn till elevernas tvåspråkighet söker läraren efter sätt och former för effektiv undervisning, med beaktande av graden av överensstämmelse och inkonsekvens mellan fenomenen i de två språken. Att arbeta med tvåspråkiga barn är ingen lätt uppgift. För att uppfylla de statliga utbildningskraven måste läraren känna till särdragen i dessa elevers tänkande och uttryck.

De kompetenser som är relaterade till ålder och fysiologiska egenskaper, liksom detaljerna i den kultur som tvåspråkiga individer tillhör, är också centrala. Först då kan elevernas svagheter och problem bedömas för att kunna vägleda utbildnings- och utvecklingsprocessen på rätt sätt." (Petrova 2023)

För att säkerställa ett mer effektivt utbildningssystem krävs att man söker lämpliga strategier och tekniker, tillämpar lämpliga principer, metoder och tillvägagångssätt för att öka motivationen. Dessa insatser syftar till att övervinna svårigheter att förvärva nya kunskaper och färdigheter, anpassa utbildningsinnehållet till elevernas erfarenheter, intressen och behov och skapa bättre organisation av deras lärandeaktiviteter och förberedelser.

Den första förutsättningen för att tvåspråkiga barn ska behärska det officiella språket väl, är att kommunicera med dem och placera dem i en aktiv talposition. Rika visuella hjälpmedel för att presentera språkligt material bidrar också till detta. Läraren bör utnyttja alla lämpliga situationer för att göra det möjligt för eleverna att förvärva färdigheter att lyssna och förstå vad som sägs till dem (att fråga, förklara) och att svara verbalt (inte bara att ställa frågor utan också att besvara dem).

En specifik didaktisk uppgift för en lärare som arbetar med tvåspråkiga elever är relaterad till att modifiera utbildningsinnehållet i enlighet med elevernas egenskaper och deras kognitiva erfarenhet. Undervisningen ska vara levande och visuellt orienterad. Detta är nödvändigt på grund av de varierande nivåerna av kunskaper i det officiella litterära språket på bulgariska. När ett betydande antal elever inte har det nödvändiga lexikala och syntaktiska minimum när det gäller tal, krävs differentiering i undervisningsprocessen, med hänsyn till elevernas individuella behov.

Praktiken visar att nästan alla elever kan uppnå en hög prestationsnivå i utbildningsstandarder, men vid olika tidpunkter och genom olika vägar. Detta kan uppnås genom att anpassa utbildningsinnehållet för att underlätta förståelsen baserat på ett förenklat ordförråd. Det är också viktigt att läraren är beredd att vänta på utvecklingen av tankeprocessen när hen svarar på frågor, eftersom tvåspråkiga barn uppvisar en så kallad tvåvägstankeprocess.

En del av det systematiska arbetet för en lärare som arbetar med tvåspråkiga elever är att förbereda och tilldela enskilda uppgifter för självständiga studier för att kompensera för svårigheter att behärska studiematerialet.

Fel är helt normala när man tillägnar sig ett språk. De är en del av språkutvecklingen och är inte slumpmässiga. De har ett visst system och spelar en viktig roll i elevens grammatik. Läraren ska inte rätta barnens fel direkt genom att namnge dem (explicit rättning). Det är bättre att modellera barnets uttalande genom att upprepa den felaktigt strukturerade meningen korrekt (implicit korrigerings).

1.5. Modeller för utbildning av språkminoriteter i tvåspråkiga miljöer

I global praxis finns det många och olika utbildningsprogram relaterade till utbildning av tvåspråkiga individer. Olika typer av utbildning sammanfattas av Rumyana Tankova (Tankova 2014).

Name	Rumyana Tankova (2014)
Year	2014
Types of Education	
	1. Immersion education in the official language
	2. Education with optional mother tongue studies
	3. Education through mother tongue mediation
	4. Bilingual education in a mixed language environment
	5. Multilingual education for children from language minorities

1. Språkbadsundervisning på det officiella språket

Denna utbildningsmodell är fortfarande den vanligaste när det gäller att utbilda barn från språkminoriteter runt om i världen. I detta tillvägagångssätt använder barnen inte alls sitt modersmål under förskolan och den tidiga grundskolan. I stället undervisas de uteslutande på landets officiella språk. Målet med denna typ av utbildning är att behärska det officiella språket så snabbt som möjligt för att säkerställa att man lyckas förvärva de nödvändiga kunskaperna. Sådan utbildning genomförs i klassrum där landets officiella språk är förstaspråk för majoriteten av eleverna, och det är ett andraspråk för högst 30 %. Den primära undervisningsmetoden innebär grupparbete bland elever med olika nivåer av språkkunskaper.

2. Undervisning med valfria modersmålsstudier

Skillnaden mot den tidigare modellen ligger i att det skapas förutsättningar för att barn med ett annat modersmål än det officiella språket också ska kunna läsa sitt modersmål, antingen som ett obligatoriskt eller valbart ämne. Syftet med att undervisa i modersmålet i sådana situationer är att stöda kulturen i den egna språkminoriteten. Denna utbildning ges vanligtvis inom några timmar per vecka, vilket gör det möjligt för barnen att bekanta sig med de sociokulturella särdragen i sin nationalitet.

I många länder erbjuds undervisning på modersmålet utanför ordinarie skoltid, ofta kallad "söndagsskola". För närvarande finns det 370 sådana söndagsskolor över hela världen

för bulgariska barn som bor utomlands, där de studerar bulgariska språket, historien och geografin i Bulgarien.

3. Utbildning genom modersmålsförmedling

Denna utbildningsmodell kan i första hand tillämpas i klasser där majoriteten av eleverna har samma etniska bakgrund, som skiljer sig från landets officiella språk. I dessa fall lär sig barnen det officiella språket på grundval av sina språkliga kunskaper i sitt modersmål, vilket innebär att de när de tillägnar sig andraspråket överför de kunskaper och färdigheter som de förvärvat när de lärt sig sitt första språk. På så sätt är dessa elever i slutet av sin utbildning lika skickliga i båda språken och uppnår symmetrisk tvåspråkighet.

I Bulgarien tillämpas inte denna modell eftersom det vanligtvis tar lång tid att lära sig det officiella språket, mellan 5 och 7 år.

4. Tvåspråkig undervisning i en blandad språkmiljö

Denna modell är ett alternativ till språkbadsmodellen och modellen för utbildning genom förmedling av modersmålet. Det riktar sig både till elever från specifika språkminoriteter och till elever som har det dominerande språket som modersmål i landet. I tvåspråkig undervisning i en blandad språkmiljö utbildas minoritets elever tillsammans med sina jämnåriga från den språkliga majoriteten. Denna typ av utbildning genomförs när båda språken anses vara lika värdefulla och användbara för barnen i skolgemenskapen. Den största effektiviteten uppnås när förhållandet mellan de två grupperna i klassrummet är ungefär lika.

I det här fallet studerar elever från den språkliga minoriteten landets språk som andraspråk, medan elever som har det officiella språket som modersmål studerar minoritetsspråket som ett främmande språk. På så sätt lär man sig vart och ett av de två språken genom förmedling av det andra, vilket säkerställer en balanserad kunskapsinhämtning.

Vid implementeringen av denna modell får barn från den språkliga minoriteten vanligtvis utbildning på det officiella språket under lektionerna i idrott, musik, konst och konstruktiva aktiviteter. Deras utbildning på modersmålet är inriktad på akademiska ämnen som är direkt relaterade till att bygga grunden för elevernas kognitiva utveckling. Målet är att förvärvandet av matematiska och naturvetenskapliga kunskaper ska ske på det språk som barnet behärskar bäst, nämligen modersmålet. På så sätt förväntas båda grupperna av elever i klassen i slutet av grundskolan vara lika skickliga i båda språken, inte bara i tal utan också i skrift. På så sätt uppnår man en balans när det gäller språkkunskaper i båda språken.

5. Flerspråkig undervisning för barn från språkminoriteter

Denna utbildningsmodell är nödvändig på grund av den språkliga mångfald som håller på att växa fram i dagens samhälle och behovet av att undanröja hinder för interkulturell dialog. I den här modellen tillägnar sig eleverna tre eller fler språk samtidigt. Detta sker vanligtvis i länder med två officiella språk. I sådana länder får barn som huvudsakligen använder ett av de två officiella språken möjlighet att inte bara lära sig det andra officiella språket utan också att skaffa sig kunskaper i ett för landet främmande språk. Vanligast är detta främmande språk

engelska, som gradvis etablerar sig som det dominerande språket i global interkulturell kommunikation.

I Bulgarien sker utbildning av barn med ett annat modersmål än bulgariska främst genom

1. Valfri språkinlärning på modersmålet
2. Flerspråkig utbildning.

Den bulgariska staten stöder, genom ministeriet för utbildning och vetenskap, aktivt frivillig modersmålsundervisning för minoritetsgrupper. Detta genomförs genom särskilda program för modersmålsundervisning, inrättade genom order nr RD09-5835/07.12.2017 av ministern för utbildning och vetenskap.



REPUBLIC OF BULGARIA

Ministry of Education and Science

<https://web.mon.bg/bg/2221>

Utbildningsprogrammen omfattar undervisning på turkiska, armeniska, romani och hebreiska i valfria kurser. Programmen omfattar utbildning från första till sjunde klass och omfattar de inledande stadierna i den grundläggande utbildningen.

I Bulgarien genomförs flerspråkig undervisning för barn från språkliga minoriteter också genom obligatorisk tidig undervisning i främmande språk, som börjar från och med andra klass. Varje bulgarisk elev studerar ett främmande språk som de själva väljer, oftast engelska. Det är därför som det bulgariska utbildningssystemet också erbjuder flerspråkig utbildning för barn med ett dominerande modersmål. Detta gäller elever av turkisk etnicitet som läser turkiska språket som ett valbart ämne. Utöver det studerar de också bulgariska som andraspråk, samt engelska som främmande språk. Om denna utbildning genomförs framgångsrikt kan dessa barn utvecklas till trespråkiga individer. Det finns dock för närvarande inga uppgifter om dess effektivitet. Det är bara resultaten av externa bedömningar i bulgariska i slutet av fjärde klass som är tydliga, och som entydigt visar på låga prestationer bland elever av romsk och turkisk etnicitet i Bulgarien. Efter en grundlig analys av utbildningsprogram i Bulgarien och utomlands dras slutsatsen att var och en av de fem modeller som nämns ovan för tvåspråkig utbildning av barn från språkliga minoriteter har implementerats i det bulgariska skolsystemet, men endast på experimentell basis.

Under de senaste åren har särskild uppmärksamhet ägnats åt integrationen av migranter i skolåldern i det bulgariska utbildningssystemet. Med detta i åtanke har ett utbildningsprogram i bulgariska språket för asylsökande eller migranter skapats. Detta program är utformat för att arbeta med elever som kommer att studera det bulgariska språket som ett främmande språk

under villkoren för ytterligare utbildning, enligt artikel 10, punkt 3, punkt 3 i förordning nr 6 av den 11 augusti 2016, för förvärv av det bulgariska litterära språket.

Det som är specifikt för denna utbildning är att den löper parallellt med den ordinarie klassens läroplan enligt den parallella klass som den utländska studenten är inskriven i. Utbildningen genom detta program har två mål. För det första för elever som börjar skolan för första gången att få en första förståelse för det bulgariska språkets kommunikativa möjligheter för användning i vardagen och att integrera i sin nya sociala och kulturella miljö genom språk. För det andra att eleverna fortsätter sin utbildning för att anpassa sig till de särskilda förhållandena i den bulgariska skolan. Därför är programmet uppbyggt i två delar. Den första delen fokuserar på grundläggande förtrogenhet och orientering i särdragen hos det bulgariska lexikala, fonetiska och grammatiska systemet, främst på en praktisk nivå (CEFR-nivå A1). Den andra delen riktar elevernas uppmärksamhet mot de grundläggande teoretiska principerna i det bulgariska litterära språkssystemet och användningen av terminologi som är förknippad med denna teori. Detta innebär utveckling av språkkunskaper i bulgariska på CEFR-nivå B1 och att behärska det som ett andra (arbets)språk.

Programmet tar hänsyn till det faktum att eleverna har gått i skolan i sitt ursprungsland, där de har förvärvat en viss utbildningsnivå som motsvarar ett visst betyg enligt det bulgariska utbildningssystemet. Skillnader i läroplan och förväntade resultat i akademiska ämnen mellan utbildning i ursprungslandet och Bulgarien gör det nödvändigt att fokusera på att tillägna sig specifik terminologi som är relaterad till ämnena i den årskurs eller det stadium där eleverna fortsätter sin utbildning. Denna omständighet innebär att man vid tillämpning av den andra delen av programmet bör vidta åtgärder för att fastställa ett samband mellan vad som har lärts ut i den utländska skolan och motsvarande kunskaper/kompetenser enligt läroplanerna i den bulgariska skolan. Detta innebär att på empirisk nivå bilda kunskaper och färdigheter för att använda vissa termer relaterade till grundläggande begrepp i grundvetenskaper som studeras i alla utbildningssystem - lingvistik, matematik, naturvetenskap.

Kärnan i utbildningsprogrammet är förståelsen för att integrationen av utlänningen i den bulgariska kulturmiljön i första hand bör ske genom behärskning av de viktigaste bärarna av information i språkets struktur i deras ömsesidiga beroende och nödvändighet för framgångsrik kommunikation - ord, meningar, text. Utvecklingen av kommunikationsfärdigheter kräver ett gradvist men intensivt förvärv av betydelsen av ett ökande antal ord och deras framgångsrika tillämpning i meningsfulla sammanhang. Programmet är utformat på ett sådant sätt att förståelse genom att lyssna och skapa begripliga språkkonstruktioner genom att tala bör kombineras med att behärska det litterära språkets grafiska system som en förutsättning för indirekt kommunikation genom läsning och skrivning.

I enlighet med artikel 13, punkt 12 och punkt 13 i förordning nr 6 av den 11 augusti 2016, för förvärv av det bulgariska litterära språket, genomförs genomförandet av utbildningsprogrammet i varierande utsträckning av undervisningstid - upp till 90 undervisningstimmar för elever i det inledande skedet av grundutbildningen, upp till 120 undervisningstimmar för elever i förskolestadiet i grundutbildningen, och upp till 180

undervisningstimmar för elever i det första stadiet i gymnasieutbildningen under högst 12 månader. Den första delen av programmet undervisas inom ramen för 90 undervisningstimmar för elever i det inledande skedet och för högst hälften av undervisningstimmarna för elever i årskurs 5 till 10, medan den andra delen (förvärv av ytterligare kompetenser i bulgariska språket, matematik, naturvetenskap och geografi) undervisas inom ramen för inte mindre än hälften av undervisningstimmarna för elever i förskolestadiet i grundläggande utbildning och för elever som går på första stadiet på andra stadiet. Fördelningen av undervisningstimmar bestäms av den bulgariska språkläraren baserat på elevernas specifika behov.

Mångfalden av barn med ett annat språk än det officiella språket i landet gör det nödvändigt att söka efter och upptäcka optimala metoder när man utbildar dem samtidigt i ett flerspråkigt klassrum.

1.6. Principer för undervisning i tvåspråkiga klasser

Även om principerna för undervisning av den diskuterade gruppen av elever har varit föremål för analys i olika studier, antar vi här Yeuks synvinkel (2015, s. 128), enligt vilken detaljerna för undervisning i ett flerspråkigt klassrum är följande:

1. Undervisningen i alla ämnen är också simultan språkundervisning på landets språk. Detta innebär att de nya kunskaper som eleverna förvärvar inom olika områden bör åtföljas av en utvidgning av elevernas språkkunskaper.
2. Skolan är en plats för interkulturell utbildning. Barnens flerspråkighet är en del av undervisningen. Därför bör sånger, texter, sedvänjor i de kulturer som representeras i klassrummet vara en del av utbildningskulturen. Element från andra språkkulturer kan bli en möjlighet till språklig reflektion, till exempel i grammatiklektionerna.
3. Grunden för alla lektioner är det talade ordet. Det innebär att språkinläringen utgår från dagliga kommunikativa situationer i skolan. Principen om att visualisera kunskap spelar också en särskild roll i detta.
4. Elevernas språkfel kan användas som ett medel för reflektion och för att uppnå målet. Riktad reflektion av läraren på grundval av ett barns misstag kan påverka barnets fortsatta framgång eller få det att släpa efter.
5. Eleverna ska alltid ha möjlighet att söka hjälp och ställa frågor. Detta inkluderar möjligheten att förklara betydelsen av ett okänt ord genom översättning, parafrasering eller med hjälp av en ordbok. Både läraren och andra elever som behärskar landets officiella språk deltar i denna process.
6. Det främsta exemplet på korrekt språkbruk är läraren. Ur detta perspektiv är det mycket viktigt för läraren att tala långsamt, tydligt och grammatiskt korrekt.

Situationsanpassade talhandlingar är också viktiga i vardagliga situationer, särskilt när barn börjar lära sig språket.

7. Språket bör läras ut på ett sådant sätt att eleverna får kunskap inte bara om själva språket utan också runt språket, dvs. för att främja det som kallas "språkmedvetenhet" hos tvåspråkiga elever. Förståelsen av språkstruktur bör organiseras systematiskt så att dess formers funktion kan tillämpas i kommunikation (Röss 2003, 2004, Shader 2013).

8. En viktig förutsättning för att tillägna sig landets officiella språk är tillämpningen av imitativ kommunikation, vilket innebär att eleverna deltar i kommunikativa situationer som liknar redan presenterade modeller.

9. Språkundervisningen bör syfta till att utveckla både produktiva färdigheter (tal och skrift) och receptiva färdigheter (lyssnande och läsande).

Kapitel 2. Tvåspråkighet, identitetsfrågor och implikationer i klassen

2.1. Särskilda frågor/fenomen inom tvåspråkighet

2.1.1. Överföring av uppgifter från ett språk till ett annat

Ett vanligt förekommande fenomen i alla stadier av andraspråksinlärning är *störningar*, det vill säga användning av språkliga element, strukturer och typer från modersmålet eller till och med bibehållande av en utländsk accent som direkt hänvisar till modersmålet, samt undvikande eller överdriven användning av vissa typer (Bella 2016:27–28). Interferens kan hittas i skrivet och talat tal, både på fonologisk nivå och på morfologisk/syntaktisk nivå, samt i ordförråd. På fonologisk nivå kan det ta formen av *främmande uttal*, särskilt hos vuxna tvåspråkiga, eller användningen av fonetiska element som inte finns i det andra språkssystemet. På den syntaktiska nivån sker interpolationer genom att felaktigt ordna ord i en mening (vanligtvis enligt modersmålet syntaktiska formler), medan det på lexikal nivå är vanligt med interpolationer, i form av ord-för-ord-översättning eller användning av felaktigt ekvivalenta ord som inte betyder någonting i den andra språkkoden (Sellas-Mazi, 2006:55).

2.1.2 Växling av språkkod

Det fenomen som däremot har den högsta förekomsten bland tvåspråkiga är *kodväxling*. Det senare kan enligt Blom & Gumperz (1972) delas in i *situationsberoende*, när en tvåspråkig person känner ett behov av att reagera på detta sätt på en förändring av omständigheterna, och *metaforiskt*, när den tvåspråkiga personen vill lägga större vikt vid sin ton eller sina ord, för att göra ett skämt eller för att slappna av den allvarliga tonen i en konversation (McKay & Hornberger, 2009:106). Saville-Troike & Milory (1987) har kodat samtalsämnet/samtalsobjektet, samtalspartnerns ansikten och relationen mellan dem i en given kommunikativ situation, samt rum och tid som de nyckelfaktorer som på ett avgörande sätt påverkar förekomsten av fenomenet kodväxling. I det här fallet använder den tvåspråkiga personen - avsiktligt eller till och med omedvetet ibland - vissa språkliga element för att komma närmare sin samtalspartner genom att anpassa sig till sin egen språkliga gemenskap eller för att distansera sig från honom/henne och den motsvarande språkliga och kulturella gemenskapen (Sellas-Mazi, 2006:81). Detta är teorin om *conversational attunement* av Giles, Bourhis och Taylor, som i sin studie har analyserat att denna växling kan ske när individen känner att hans/hennes språkliga och kulturella identitet är hotad och känner att han/hon måste försvara den. Just för att betona denna distans uttrycker han sina

känslor som sträcker sig från oförsämndhet till fientlighet. Graden av språklig konvergens beror på samtalspartners språkliga kunskaper (hur rik eller fattig hen är språkligt) och de specifika omständigheterna, som kan öka behovet av större socialt godkännande eller kommunikativ funktionalitet. De särskilda omständigheterna kan vara spänningsförhållanden (politiska, socioekonomiska eller kulturella) mellan de två etnolingvistiska grupperna, så vi uppmanas att varje gång undersöka om samtalspartnern försöker identifiera sig med medlemmarna i den andra gruppen eller, på grund av brytningen i relationerna, varken identifierar sig som en jämlik medlem eller försöker identifiera sig.

2.1.3 Särskilda skillnader i fenomenet kodväxling

Språkkodväxling används främst i talat tal, med sammanställning av fraser eller ord från två olika språkssystem eller delsystem vid den tidpunkt då en konversation äger rum (Gumperz, 1989:59), medan i de fall där det finns en språkförändring inom samma ord används termen *interspråklig kodväxling* (Nishimura, 1985). När kodväxling detekteras inom samma mening kallas det *intra-propositionellt*, medan när det detekteras mellan olika meningar i samma kommunikation kallas det *inter-propositionellt* (Tsokalidou, 2012:55).

Ord, toponymer från det andra landet, fonologiskt, semantiskt likartade ord i de två språken, samt ord som härstammar från lånade och/eller kulturellt laddade ord förstärker och uppmuntrar kodväxling i kommunikativ diskurs. Även om många skulle tro att kodväxling skulle bidra till att begränsa användningen av det svagare språket, händer i själva verket precis tvärtom - det bevarar och förstärker det.

Fenomenet kodväxling, liksom de andra fenomen som är relaterade till det och som utgör specifika drag i tvåspråkigt tal (interpolation, lån), är språkliga händelser som används för att tillfredsställa mycket specifika kommunikativa behov, samtidigt som de utgör en källa till uttrycksrikedom och kommunikativ fullständighet.

2.1.4. Utformning av en läroplan

Det är värt att studera hur ett samhälle eller en statlig institution - som ansvarar för språkpolitiska frågor - väljer att utforma en läroplan i riktning mot undervisning i ett andra främmande språk. Det är viktigt att lärare som har varit involverade i en sådan process ger input när det gäller undervisningsaspekten, interaktion med eleverna och utvärdering av de metoder de har implementerat. Detta skulle kunna vara ett mycket användbart material för att utveckla läroplaner som lyssnar på behoven hos en 2000-talselev och som förmodligen är långt ifrån

1900-talets läroböcker och ministercirkulär. Läroplanen bör utformas på ett sådant sätt att den tar hänsyn till behovet av att integreras i en viss språkgemenskap, men också det samtidiga behovet av att integreras i samhället i värdlandet med det dominerande språket (Seedhouse, 2006). Det bör därför vara läroplaner som tar hänsyn till den globaliserade sociala och politiska miljön, men som samtidigt visar den respekt som krävs för de kulturella och språkliga särdragen i lokalsamhällena (McKay & Hornberger, 2009:581–583).

I samhällen som är öppna för mångfald och ny teknik, mångkulturella och flerspråkiga, bör utformningen av utbildnings- och språkpolitiken gå hand i hand. Den bör omfatta samtida utmaningar, omfatta även de frågor och förslag som orsakar sprickor och utmanar normaliteten, och vara öppen och mottaglig för det nya. Till syntesen av en ny verklighet, som rationellt använder sig av äldre och beprövade material och metoder, men med ett nytt, fräscht perspektiv, som kan bidra till utvecklingen av människor med en komplex identitet, precis som världen omkring oss är komplex.

Skolans utbildningsprocess är laddad med den svåra uppgiften att bekämpa den språkliga osäkerhet som ett tvåspråkigt barn ställs inför genom att utsättas för ständig språkblandning. För att förebygga marginalisering och utslagning läggs vikt vid att lära sig det dominerande språket så adekvat som möjligt. Som ett resultat av detta är faran, som ofta uppstår, att föräldrarnas språk drar sig tillbaka, att det överskuggas av det språk som kommer att hjälpa barnet att fullt ut integreras i den sociala strukturen, särskilt i de fall där vi hänvisar till ekonomiskt och socialt underprivilegierade befolkningar (Skourtou, 1997:145; Sella-Mazi, 2006:36–37 och 97).

Det faktum att de allra flesta moderna stater har valt att etablera ett enda språk, som ofta står som en symbol och en garant för nationellt enande, innebär inte automatiskt att möjligheten att träna och utveckla en flerspråkig utbildning förnekas (Sella-Mazi, 2006:118). En avgörande faktor är erkännandet av ett jämlikt förhållande mellan språken, vilket kan leda till ännu bättre utbildningsresultat.

2.2. Att lära sig ett andra främmande språk

2.2.1 Teoretiska tillvägagångssätt

Den kontrafaktiska analysen, som kronologiskt bildades först på 1950- och 1960-talen, baserades på behaviorismens teori från psykologin. Både den språkliga och alla former av utbildningsprocesser har som sin primära källa människans förmåga att imitera, svara på ett stimuli (Bella, 2016:55). Ju oftare detta mönster upprepas, desto mer utvecklas det till en vana och ju mer korrekt svaret är, desto mer får individen godkännande för detta beteende. Lärarens mål blir att korrigera elevens misstag (användning av språkliga element från hans/hennes modersmål) och att presentera de

korrekta språkliga formerna och strukturerna, som eleven bör följa under utbildningsprocessen (Bella, 2016:56–58).

Detta tidiga teoretiska tillvägagångssätt utmanades starkt av Chomsky, en utmaning som ledde till bildandet av *Diaglossia*. Den språkliga miljön är inte längre tillräcklig för att lära sig ett andra språk.

Varje barn är utrustat med ett slags "intern grammatik", ett element som gör att det kan behärska ett andra språk. Denna teori, utvecklad av Corder (1967) på grundval av Chomsky och Selinkers ursprungliga idé, verkar prioritera en intern mekanism över den yttre miljön (Bella, 2016:58–59).

Den fortsatta utvecklingen av *Diaglossia* ledde till utvecklingen av teorin om *Creative Construction* på 1970-talet, av H. Dulay och M. Burt. Med utgångspunkt i Chomskys tes att "*språket är inneboende i människor och utvecklas i deras hjärnor*" (Bella, 2016:72) så är det mer moderna teoretiska tillvägagångssättet försök till och kontinuerliga tester en omistlig och värdefull del av språkinläring i ett försök att producera kreativt tal. Eleverna uppmanas att lära sig just precis genom sina misstag, inte genom att ständigt försöka undvika dem. Med andra ord är det en process som försöker fokusera på eleven och anpassa undervisningsmetodiken till honom/henne, och inte tvärtom, som var fallet fram till dess (dvs. att försöka få eleven att svara på undervisningsmetodiken). Detta översätts som ett försök för läroplaner att röra sig bort från steril inläring av grammatiska och syntaktiska formler och fokusera på elevernas psyko-emotionella utvecklingsstadier och mer interaktiva/kommunikativa metoder. Språket upphör att behandlas som grammatiska och syntaktiska typer och språkliga element fokuserar på substansen - det faktum att de är *bärare av mening*. De förmedlar information av substans, som är meningsfull för eleven i hans/hennes försök att utforma ett budskap (Bella, 2016:205-207).

Att gå från de vanliga metodförslagen till ett

kommunikativt tillvägagångssätt är det avgörande målet att använda grammatik och syntax på ett sådant sätt att vi leds till det mest kompletta kommunikativa resultatet (Mitsis, 1996:154).

2.2.2. Moderna metoder

Ingen teoretisk konstruktion är huggen i sten. Detta innebär att vi inte kan förvänta oss omedelbara, färdiga lösningar för en så komplex process som utbildningsprocessen, med så många parametrar, som lärare uppmanas att genomföra i klassrummen och läroplansutvecklare att ta hänsyn till. De problem som kan uppstå, de särskilda aspekterna av ett ämne undgår - och kommer alltid att undvika - ett teoretiskt angreppssätt, just därför att livet självt, människorna och den socioekonomiska och kulturella miljön är en rikedom av komplexitet och undantag

från även den mest välformulerade vetenskapliga och teoretiska kanon. Målet är att varje gång formulera de mest lämpliga metodologiska verktygen, som kan svara på utmaningarna i varje era och varje samhälle, för att hjälpa eleverna att behärska ett andra främmande språk.

Genom att lära ut ett andra främmande språk som om det vore ett mål i sig avviker vi från dess grundläggande uppgift, som är muntlig och skriftlig kommunikation mellan människor. Den "bibliska" metoden, som definierar elever som kompetenta när de kan förstå, memorera och vid behov komma ihåg innehållet i en lärobok, kan inte betraktas som ett tillfredsställande mål för att lära sig ett främmande språk. Språkinlärning är ett verktyg. Det är ett medel för att uppnå andra mål och inte ett mål i sig, som till exempel geografi skulle kunna övervägas, även om vi talar om tillämpade vetenskaper, som matematik eller fysik, som har en självförsörjning och autonomi.

Språk - vilket språk som helst - innehåller en omätlig mängd information, kunskap och mänsklig erfarenhet. Många samtida forskare föreslår att lära sig ett andra främmande språk som ett verktyg för eleven att kommunicera sina tankar och den information han/hon vill dela med sig av, snarare än att behandla det som en extra lektion bland de andra i läroplanen (McCaul, 2016).

Det räcker inte att överföra som information till ett barn de grammatiska och grammatiska reglerna, strukturen och uttalet av ett språk för att automatiskt utrusta honom/henne med förmågan att förstå och använda det under de naturliga förhållanden under vilka dess talare använder det som modersmål (Azez, 1999:96). Språk är något som är levande och i ständig utveckling. Man kan alltså inte lära ut ett främmande språk genom att avskärma det från allt som utgör en modern människas vardag. Television, tidningar, tidskrifter, datorer och alla typer av tekniska medier, reklam, musik, film, litteratur. Detta är det mest attraktiva sättet för ett barn att känna behovet och önskan att exponeras för detta språk och att lära sig det i tillräcklig grad för att kunna kommunicera med hjälp av det.

Det andra språket - liksom det första - är avsett för mellanmänniska relationer. I den kunskap och information som utbyts är barnets hela emotionella värld involverad. Det är därför avgörande för barnet att nå en språklig nivå där han eller hon kan kommunicera inte bara kunskap och tankar utan också känslor. Endast på detta sätt blir det andra språket en integrerad del av barnets personlighet och identitet och blir en del av barnet självt. Det är därför uppenbart att det finns ett behov av att införa faktorn kulturell och social kontext, vilket innebär att en läroplan uppmanas att välja kulturella element som ligger nära den tvåspråkiga elevens kulturella miljöer för att han/hon ska acceptera dem (Skourtou, 1997:58).

2.3. Mångfald och läskunnighet i skolan

I skolan är dock läs- och skrivkunnighet det viktigaste målet för utbildningen. Det finns två kategorier av elever - de som kommer från samhällen där de har en uteslutande muntlig tradition och de där läs- och skrivkunnighet också är central i deras modersmål. I det första fallet fungerar skolan som en rival till modersmålet och i det andra som en förlängning av modersmålet (Cummins, Brown, Sayers 2007).

Ta till exempel en tvåspråkig romsk elev i en bulgarisk skola, som är tvåspråkig, men bara i muntlig form av språket, eftersom romani inte skrivs, till skillnad från bulgariska. Det är uppenbart att dessa barns språkliga dimorfism är en ny situation, eftersom de "tvingas" lära sig bulgariska i dess skriftliga form, vars motsvarighet de inte kan från sitt modersmål.

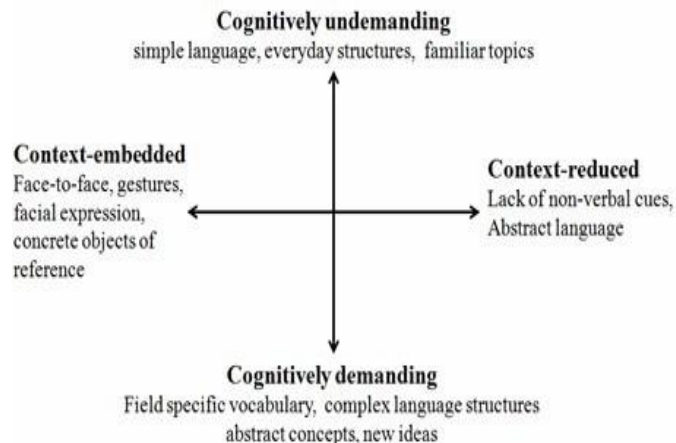
Å andra sidan, där de språk som talas av den tvåspråkiga användaren också är tvåspråkiga, är idealet att ett språk fungerar som ett komplement till det andra språket, på nivån för talat och skrivet, standardspråk och vardagsspråk, tvåspråkighet och tvåspråkighet. I det här fallet har vi en kontinuerlig, samtidig utveckling av tvåspråkighet och bilitteracitet och i övergången från ett språk till ett annat, från gammal till ny kunskap (Hornberger, 2009). Det andra språket fungerar som en förstärkare av det första och följaktligen är det första anslutet och överbyggat till det andra (Wolfram, 2001).

2.3.1. Hur tvåspråkighet uppfattas av lärare

Lärare kan, beroende på sin personliga uppfattning om tvåspråkighet, uppfatta det i skolsammanhang antingen som ett "problem", en "rättighet" eller en "källa till berikande". De inlärningssvårigheter som tvåspråkiga elever upplever i skolan bör inte bara tillskrivas språkliga faktorer, utan också felaktiga uppfattningar om språk hos lärarna, vilket helt klart bidrar till att dessa elever får allt svårare.

Minoriteten av lärarna anser att de andra språken är ett problem som måste elimineras eller botas. När ett modersmål, som numera vanligtvis är ett invandrarspråk, oinbjudet introduceras i skolsystemet, eller någon annanstans, kan det ses som ett problem för en framgångsrik integration av talarna. Esser (2006) och Hopf (2007) menar att ett starkt modersmål inte nödvändigtvis har en positiv inverkan på inläringen av modersmålet (tyska i deras fall).

Majoriteten av lärarna anser att valet och användningen av språk i individens privata, och inte bara, rum är en självklar rättighet. Detta är till synes en mycket demokratisk ståndpunkt, men den "frikänner" faktiskt den lärare som är likgiltig för andra språk och väljer att hålla sina lektioner på det dominerande språket. Han implementerar i huvudsak en fast språkpolicy i sitt klassrum, befriad från ansvaret att lära ut tvåspråkighet, eftersom läraren tror att han inte har någon möjlighet att ingripa medvetet och att barn inte har personlig "rätt" att välja språkanvändning (Skourtoou, 2008).



Uppfattningen att andra språk utgör en unik språklig, social och utbildningsmässig skatt som lärare bör försöka gräva fram genom att investera i sina tvåspråkiga elever är inte tillräckligt utbredd (Skourtou, 2011). Men enligt det tredje synsättet är de olika språken en enorm källa till berikning som berör hela samhället, alltid beroende på det specifika verksamhetsområdet, och innebär en medveten hantering av tvåspråkighet i och utanför klassrummet för att uppnå de förväntade, och ibland inte så stora, fördelarna. (Gaidartzi & Tsokalidou, 2008; Kamaroudis, 2010).

2.3.2. Språkstöd från den fysiska miljön och skolmiljön

Den första och viktigaste distinktionen som måste göras om ett språk när det lärs in är om det är kontextualiserat eller dekontextualiserat som en grund för att förstå karaktären av barns läskunnighet. I grund och botten är skillnaden mellan den första och den andra nivån huruvida den mening som förmedlas åtföljs och stöds av "interpersonella eller kontextuella ledtrådar (såsom gester, ansiktsuttryck, intonation, etcetera) eller beror på språkliga markörer som i stor utsträckning är oberoende av den direkta kommunikativa kontexten" (Cummins & Swain, 1986).

Som Cummings (2003) påpekar är det i själva verket de maktrelationer som utvecklas mellan den dominerande befolkningen och en kulturell eller språklig minoritet som i hög grad är ansvariga för fördomarna om framgång och misslyckande hos tvåspråkiga elever i skolan. När ovanstående fenomen blir uppenbart, måste läraren göra ett val - antingen acceptera den nuvarande situationen och medvetet eller inte reproducera de existerande maktrelationer som utövas av det dominerande samhället eller utmana dem (Cummins & Swain, 1986).

I det första fallet kommer han att anklagas för att inte ha varit lyhörd för de olika grupperna, utan att ha erbjudit något utöver läroplanen till sina elever. Om han väljer det andra är det lika troligt att han får skulden för sitt val, men det är mer troligt att hans elever kommer att lära sig något av honom. Tvåspråkiga, kulturellt olika, "de andra" i förhållande till majoritetsbefolkningen, passerar genom skolor, ofta utan att tillföra kunskap, som "enspråkiga

lärare som hjälplöst ser på deras framsteg" (Kourtti-Kazouli, 2000).

2.3.3. Språklig förflyttning - bevarande - spridning.

Språklig drift är ett modersmåls nedåtgående rörelse och stärkandet av det dominerande språket. Majoritetsspråket och modersmålet kommer, som nämnts ovan, mycket ofta i kontakt med varandra och kommer flera gånger i konflikt med varandra. Förhållandet mellan de två språken beror på ekonomiska, sociala, kulturella, språkliga och politiska faktorer och ofta på gruppernas intressen (Cummins & Swain, 1986).

Språklig spridning avser språkets tillväxt till användarna, men i vår tid också till sociala eller elektroniska nätverk och deras motsvarande användningar (Cooper, 1989). Språkunderhåll är språkets stabilitet när det gäller dess användning och dess bevarande av barn och vuxna som känner till det på särskilda platser (hem, skola, platser för tillbedjan) med relativ stabilitet i språket när det gäller antalet och fördelningen av dess användare (Baker, 2001).

Språkförändring definieras som en förändring i det dominerande språket som används av en individ. Detta kan göras antingen av användarens egen vilja, på grund av migration, eller för att säkra ett jobb, en högre lön, eller mot hans/hennes vilja, genom tvång som fångenskap. Lyckligtvis tenderar den senare delen att minska nuförtiden. Utvecklingen av både kommunikations- och informationsteknik har en stor inverkan på användarna av dessa medier, eftersom de ständigt exponerar honom för dominerande språk som engelska och spanska (Baker, 2001).

Språk

Interspråk hänvisar till språkliga strukturer där det första språket är en referenspunkt för att hitta och förklara orsakerna till språkfel under inläring av främmande språk (Varlokosta & Triandafyllidou, 2003; Bella, 2007; Tsiplakou, 2010). Det är i huvudsak en bro mellan de två språken, en lingvistisk konstruktion av talaren från modersmålet till målspråket (Anastasiadis-Simeonidis et al., 2008). Den mest intressanta delen av interspråk är att det fungerar som kontinuerlig återkoppling från ett språk till ett annat (interlanguage continuum) (Hornberger, 2007).

2.3.4. Kodväxling

Kodväxling är den kombinerade användningen av två eller flera språk eller former av samma språk i samma kommunikativa handling (kommunikativ fråga). Enligt Chocalidou (2000) kan det göras inter-propositionellt, intra-propositionellt eller intralexikalt i muntligt såväl som skriftligt tal. I praktiken innebär detta att element som tillhör olika språk kan samexistera i olika eller i samma mening eller till och med i samma ord, vilket ger den ovana lyssnaren eller läsaren ett "felaktigt" eller "konstigt" resultat. (Tsiplakou, 2009).

Kodväxling med tvåspråkighet

Tvåspråkiga talare gör selektivt språkliga kombinationer i flytande tal oberoende av faktorer som språkanvändning, kontext och kommunikativ situation. Den grundläggande förutsättningen för kodväxling är att användningsplatsen tillåter det (Skourtou, 2011).

Den tvåspråkiga talaren kan behöva använda en kombination av språk för att fullt ut uttrycka sin mening eller förklara något, så länge den tvåspråkiga talaren alltid har goda kunskaper i båda (Gotovo, 2005). Denna växling ger oss ingen lexifeni, utan tvärtom ett språkligt överskott, eftersom den förutsätter kunskaper i minst två språk.

Dorfmueller-Karpuza (1993) hävdar att osäkerhet om den tvåspråkiga talarens känsla av identitet motiverar honom att använda två koder som ett försvar mot att bara använda sitt modersmål i det offentliga rummet. Som nämnts ovan är regulatorn för kodväxling de gränser som sätts av användningsutrymmet.

Reglerna för valet av ett eller två språk eller språkformer, dess nivå och kodväxlingen "licens att använda" beror på "användningsplatsen". Det speciella utrymmet (skola, domstol, stadion, cafeteria, festival) där tvåspråkiga människor befinner sig tillåter, avgränsar, strikt eller inte, tolererar eller förbjuder, beroende på dess natur, kodväxling (Skourtou, 2011). Det finns utrymmen (servicemöten) som strikt kräver att endast ett språk får användas, men det finns också utrymmen med mindre strikta specifikationer för val av språk och deras former (trevligt sällskap).

2.4. Tvåspråkiga elevers inlärningsstigar, identitetsfrågor

2.4.1. Kommunikation och självmedvetenhet

Underlättande av kommunikation samt användning och utvidgning av elevernas begrepps bakgrund är viktiga faktorer som leder till lärande, och därför har vi särskilt betonat värdet av modersmålet. Med detta ville vi påpeka att bruket att skära av elevens modersmål från inlärningsprocesserna inte bara motverkar inläringen, utan är skadligt för elevens övergripande språkliga och kognitiva framsteg.

Diskursen om erkännandet och den positiva innebörden av de element som utgör den migrerande elevens identitet eller diskursen om "förhandlingen om elevens identitet" innehåller genom själva sin formulering en svårighet som måste tas med i beräkningen. Detta beror på att begreppet "identitet" hos den invandrade eleven låter så vagt i sig att det är svårt att beskriva dess innehåll på ett korrekt sätt, och det av två huvudsakliga skäl. Det första skälet har att göra med det faktum att subjekt idag inte kännetecknas av en enda identitet, utan av syntesen av många (Heller, 2003) och ofta motsägelsefulla identiteter. Det andra skälet är att det inte är lätt att tillskriva begreppet "identitet" en räckvidd som motsvarar dess innebörd och att definiera vad det innefattar och inte inkluderar. Följaktligen skulle varje försök att tillskriva begreppet "identitet" ett precist innehåll riskera att falla i fällan att se subjektens identiteter som slutna, oföränderliga och begränsande (Laplantine, 1999).

Det är emellertid mycket svårt att föreställa sig eller beskriva ett samhälle där subjekt kan existera antingen som individer eller som grupper, utan att deras status identifieras med vissa kategorier. Det är mycket svårt att föreställa sig eller beskriva ett samhälle där försökspersoner i något skede av livet inte frågar sig "vem jag är", "vem du är", "vilka vi är", "vem ni är" etcetera. På samma sätt är det mycket svårt att föreställa sig en skola där elever från språkligt och kulturellt olika grupper i något skede av livet inte reflekterar över ovanstående frågor.

I vilket fall som helst är dessa frågor kopplade till mänsklig erfarenhet och präglar det sociala, kulturella och politiska rummet för varje möte, utbyte eller samexistens. De berör frågor om subjektens personligheter, frågor om antropologiska värden och sociologiska kategorier (till exempel social klass), på grund av det faktum att identiteter som konstruktioner konstrueras på etnisk, social nivå, i relation till ens självbild, personlighet och sociala prestige (André, 2003). Med tanke på dessa frågor fortsätter vi att använda termen "identitet" även i den pedagogiska diskursen om invandrarelever, eftersom de frågor som rör deras "identitet" (etnisk, religiös, kulturell osv.) är så komplexa och komplicerade att vi bara får tillgång till en allmän term, just för att den omfattar många olika situationer.

According to Doron and Parot's (2003) dictionary of psychological terms, identities are conscious constructions of cognitive, developmental and emotional representations of the self (soi) and the self in its environment. The concept of 'identity' refers to the perception individuals have of themselves and the place of the self among other individuals with whom they form social groups.

Enligt Camilieri och Cohen Emerique (1989) har känslan av identitet tre funktioner hos subjekte - en som är relaterad till stabilitet, en som är relaterad till förändring och en tredje som är "funktionell". Den första, som kan beskrivas som "identitetens ontologiska funktion" (fonction ontologique), ger subjekten en känsla av kontinuitet (den som förblir densamma och som utgör subjektens referenspunkt). Den andra handlar om hur förändring inkorporeras så att subjekten anpassar sig till ständigt föränderliga sociala sammanhang. Detta är en mycket viktig funktion, å ena sidan, eftersom subjekten i hela ackulturationsprocessen uppmanas att samexistera kulturella koder och värderingar som står i konflikt med varandra, och å andra sidan därför att det gör det möjligt för subjekten att i stället för att välja "antingen det ena eller det andra" kunna välja "både det ena och det andra". att kunna relatera "det ena till det andra" och att etablera relationer av "relevans" och "koherens" mellan dem (Camilieri och Cohen Emerique, 1989). Den tredje kategorin, den funktionella (instrumentella), är den som tillåter subjekt att medvetet välja den identitet de vill föra upp till ytan varje gång i sina sociala interaktioner. Det är den funktion som får subjekten att visa eller dölja en eller flera aspekter av sig själva, beroende på sociala omständigheter.

2.4.2. Migrerande student – identitetsförhandling

Den positiva eller icke-positiva betydelsen av elevernas identitet har till stor del att göra



med deras självbild, deras självdefinition och i allmänhet den uppfattning de har om sig själva. Deras attityd mot sig själva som ett objekt eller sättet de utvärderar sig själva på hänvisar till självkänsla. Självkänsla och erkännande är grundläggande mänskliga behov eftersom identitet upplevs som en positiv konstruktion när den erkänns både på den interpersonella och den bredare sociala nivån (Taylor, 1997). En stark motivation för människor är att upprätthålla denna självkänsla och detta gäller både individuell och social identitet, den aktiverar mycket av det sociala beteendet och uttrycks i tendensen att positivt utvärdera sitt medlemskap i en grupp (Dracona, 2001: 35).

När den migrerande eleven, i processen av självidentifiering, vill bevara de element som utgjorde hans/hennes identitet före bytet av skola och språkmiljö, då har vi att göra med en elev som positivt värderar den kulturella börda han/hon bär på och erkänner dess värde. När eleven i processen att definiera sig själv i den nya miljön inte vill behålla de element som utgör hans kulturella identitet, då har vi att göra med en elev som inte erkänner vikten av de kulturella element han bär med sig. Denna elev vill bli något annat än vad han eller hon är och är i konflikt med en identitet som han eller hon vill eliminera (Skutnabb-Kangas, 1988: 19). Slutligen, i ett tredje fall, har vi elever som försöker skapa "koherens" (cohérence) mellan de två identiteterna (Baugnet, 1998) och komponerar en ny identitet genom att (a) behålla delar av vad de tillför genom att komma till den nya skolan och (b) ta element från den nya miljön. Skapandet av samhörighet är mycket viktigt för studenter som inte vill förkasta delar av båda identiteterna. I vilket fall som helst har vi i dessa tre fall av självidentifikation att göra med en medveten process som bestäms av elevens personliga motivation.

Mycket nära detta tredje fall, det vill säga bibehållandet av element från båda identiteterna, är vad Bhabha definierar som "hybrididentitet" (Bhabha, 1994: 114). Det är bara det att denna "hybrididentitet" formas genom mindre medvetna processer än skapandet av affinitetsrelationer. För Bhabha syftar hybriditet på en process där subjekt försöker tolka identiteten hos subjekt från andra grupper. Men när försökspersoner försöker tolka andras identiteter på grundval av specifika kategorier av verklighetsuppfattningar, det vill säga på grundval av sina egna ramar för verklighetsuppfattning, misslyckas de. Ur denna process produceras något nytt, vilket utmanar och ifrågasätter absoluta (essentialistiska) kulturella identiteter. Hybriditet är Bhabhas motgift mot allt som är absolut (essentialistiskt) som värde.

I vilket fall som helst, oavsett vilket av de tre ovannämnda fallen som gäller, oavsett omfattningen av de element som den migrerande eleven vill ta till sig eller eliminera, börjar naturligtvis identifieringen med en social grupp eller kategori, självidentifieringen, förhandlingen och meningsskapandet av identitet för eleven, som byter språkmiljö, på grundval av hans/hennes redan existerande och formade identitet. Denna avhandling intar en central plats i utvecklingen av vår argumentation om förhandling av migrantelevers identiteter i den lokala skolans kontext och om att investera i dem för att skapa förutsättningar för att optimera deras läranderesultat. Som vi redan har nämnt innebär det kulturella, språkliga och kognitiva kapitalets dialektiska natur att eleven, åtminstone i ett inledande skede, även om han eller hon inte inser deras värde, använder dem, eftersom de är det enda medel som är tillgängligt för

honom eller henne att förstå världen omkring honom eller henne och att kommunicera.

Vare sig han eller hon inser det eller inte, kommer han eller hon till ett nytt språk och en ny skolmiljö. Invandrareleven tar med sig en rad olika erfarenheter. Han har redan bildat en bild av sig själv och har placerat sig själv i vissa kategorier (Tajfel och Israel, 1972). Med andra ord förhandlar han om sin identitet (individuell och social, roll, position och värde i den nya gruppen, etcetera) i den nya miljön, till en början baserat på vad han bär med sig - det vill säga på hans färdigheter, kunskaper, vanor, men också på hans inställning och de utvärderingar han gör av alla dessa.

2.5. Identitet och skolvardag

2.5.1 Bestämning av identitet

Denna process av identitetsbestämning är, enligt Taylor (1997: 81), en process av dialog och ibland konfrontation med allt som vissa "meningsfulla" personer vill se hos oss. Den dialogiska karaktären hos det mänskliga livet återspeglas i en dialogisk version av identitetsskapande. På sätt och vis (Minick, 1996: 33), som en högre psykologisk aktivitet där elevens erfarenhet hittills är organiserad och internaliserad, utgör dock förhandling om identitet ett viktigt verktyg för socialt beteende i kontakt med betecknare. För den migrantelev som är involverad i denna dialogiska process är betydelsefulla personer i skolan både lärare och klasskamrater.

På grundval av denna logik i den dialogiska konstruktionen av identitet i kontakt med läraren och klasskamraterna (Taylor, 1997: 81) kan vi anta att varje fas av identitetsförhandling i allmänhet går igenom vissa stadier. Dessa stadier är, under ideala omständigheter, följande: "avslöjandet" av de element som utgör elevens identitet, "erkännandet" av dessa element av de andra individerna som är involverade i interaktionen, "förtrogenheten" av gruppen med de nya elementen och, slutligen, "acceptansen" (internaliseringen) (eller inte) av de nya elementen av de andra individerna som är involverade i förhandlingen.

För att förstå denna process bättre, låt oss ta exemplet med en elev som använder ansiktsuttryck eller gester när han kommunicerar. Att förhandla om en sådan form av beteende kan vara avgörande för kommunikationen och i förlängningen för att förhandla fram en positiv bild av den migrerande eleven i den nya miljön. En elev som använder gester eller ansiktsuttryck i kommunikationen försöker antingen, i det enklaste fallet, hitta kanaler och vägar för kommunikation med resten av klassen eller kan komma från en grupp där denna form av beteende är vanligt i medlemmarnas vardag. Men hur konstigt eller överdrivet detta beteende än kan verka i infödda studenters ögon, är det för den invandrade studenten helt normalt och underlättar i alla fall kommunikation och förhandling kring språk, identitet eller kognitivt kapital.

I denna förhandlingsprocess, i ett första skede, externaliserar eleven denna egenskap



inför hela klassen, som i sin tur erkänner den som en egenskap hos den specifika eleven. Följaktligen kan detta paradoxala sätt att kommunicera ta formen av en lek, till exempel mim, och anammas av hela klassen både i kommunikationen med den utländska eleven och infödda elever emellan.

2.5.2 Identitetselement

- "Avslöjande."

"Publicitet" är en process där man projicerar det som den invandrade eleven tillför som kulturellt, socialt osv. kapital. Det är ett avslöjande av de "gemensamma" elementen som utgör dess identitet. Det är ett "delande", en "gemenskap". I det citerade exemplet sker avslöjandet ganska spontant, utan ansträngning och med invandrarelevens intryck av att hans eller hennes beteende är normalt i hans eller hennes samtalspartners ögon.

- "Erkännande"

Omedelbart efter avslöjandet av egenskapen följer ett identifieringssteg i klassrummet. Stimuli tas upp av de som betecknar interaktionen och bearbetas. Detta följs av identifiering eller icke-identifiering av det nya elementet av yttre verklighet med element som redan är kända, och medvetenhet och acceptans av existensen och äktheten av det nya elementet eller situationen. Vägran att erkänna existensen av elevernas särskilda egenskaper riskerar att leda till att de nedvärderar sina ansträngningar att formulera (a) nya inriktningar baserade på meningsskapande av deras kulturella kapital och (b) deras deltagande i klassrumsevenemangen (Govaris, 2001). Det innebär också risker som leder dem till isolering och fångenskap i ett berövat sätt att vara (Taylor, 1997: 72).

För Habermas (1998: 229) går en grups identitet bortom identifiering med vissa värden för att inkludera dess potential för socialt deltagande. Medan Taylor (1997: 92) anser att identifikation går längre än att acceptera att subjektens potential är lika mycket värd för att inkludera lika värde av de sätt på vilka deras "potential" kan förverkligas. Det som blir särskilt värdefullt för migrantelever är därför att värdgruppen skapar de förutsättningar som gör det möjligt för migrantgrupper att delta i skolans liv och att positivt känna igen sig i den nya miljön. I kontexten av kommunikativ handling och intersubjektiv interaktion spelar demokratiskt deltagande och erkännande en avgörande roll i den positiva identifieringen av subjekt (Habermas, 1996: 196). Det är bara det att i mångkulturella samhällen finns det ett antal åsikter som inte blir hörda och inte erkända alls.

För Goffman (1959) och för Honneth (i Govaris, 2001: 193) är erkännande den djupaste motivationen för all kommunikation. Kommunikationen bygger på deltagarnas förväntningar på ömsesidigt erkännande. Självkänedom beror på upplevelsen av socialt erkännande. När sociala förväntningar inte uppfylls uppstår ett "trauma" för individens psyke. Följaktligen är erkännande en viktig del i bildandet av en positiv självbild för individen (Govaris, 2001: 193).

Med hänsyn till att ämnenas identitet konstitueras i kontexten av "intersubjektiv kommunikation och erkännande", definieras den pedagogiska dimensionen av kulturell och kommunikativ inkludering som den rättvisa fördelningen av möjligheter att presentera argumenten från alla elever i kretsen av samtalspartner (Govaris, 2001: 173).

- "Överföring"

Den kanske mest centrala rollen i identitetsförhandling är i vilken utsträckning subjekten kan bekanta sig med element som utgör identiteten hos individer från olika grupper och om genuin och autentisk kommunikation kan ske på grundval av dessa egenskaper. Det är viktigt att eleverna i kommunikationen, förutom utbytet av språkliga budskap, är involverade i en process av ständig förhandling om sin identitet, eftersom denna process ger särskild mening åt deras egna liv (Kotzias, 1996: 27).

Meddelanden kan inte baseras enbart på talbearbetning. Dessutom förlitar sig kommunikation inte bara på denna typ av avkodning (Minick, 2005: 45). Skrift- och talspråk är kommunikationsmedel, men inte kommunikation. Kommunikation existerar när diskursen blir ett medel för ett antal djupare psykologiska och andra processer, direkt relaterade till individens personlighet och identitet och mötet mellan individer i samhället (Minick, 2005: 46). När det gäller kontakt mellan individer från olika grupper existerar kommunikation i själva verket när denna diskurs bidrar till en djupare kontakt med deltagarna, när det finns en parallell förhandling av identiteter och förtrogenhet med element som utgör identiteterna hos samtalspartner från olika grupper.

2.5.3 Förhandling om identitet

I ljuset av detta är förhandlingen av identiteter en process, en konsekvens av interaktionen mellan deltagarna i kommunikationen. Den bygger på att avslöja och erkänna elevens kulturella belastning, men den går ännu längre. Det är en komplex och flerdimensionell process, som inte är begränsad till en presentation av aspekter av jaget eller ett försök att öka sin självkänsla i andras ögon, beroende på omständigheterna. Den är inte ens begränsad till att helt enkelt positionera subjekt i en rad frågor som berör eller problematiserar dem. Förhandling inom ramen för försökspersonernas dagliga kontakt inkluderar allt ovanstående, men inte bara dessa. Detta är sant eftersom den tvåspråkiga eleven, som kommer att delta eller engagera sig i en sådan förhandlingsprocess, måste kunna överföra det han eller hon bär på som en kulturell börda, som en personlighet, som en identitet, för att få det ur honom eller henne, så att det kan antas av omgivningen som en egenskap hos den eleven.

Ett enkelt exempel - vi ber ofta eleverna att skriva ett stycke eller en uppsats om en nationell helgdag. Den invandrareleven, som vet lite om detta firande (ofta ingenting), har mycket mindre att skriva om än andra studenter, men identifierar sig också lite (kanske inte alls) med detta firande. Även om balansen ibland är känslig och det krävs försiktighet och takt när man hanterar sådana situationer, finns det alltid möjligheten, om han vill, att beskriva ett liknande firande i sitt eget land. Om han engagerar sig i denna process, motiverad av en känsla

av bekräftelse av sin kulturella börda, av sin identitet, kommer han att vilja göra en större insats. Således kommer han också att engagera sig i mer kognitiva och lingvistiska processer och förhandla om sin identitet.

Förhandlingen gör det också möjligt för läraren och klasskamraterna att avslöja den tvåspråkiga elevens identitet och att de senare identifierar sig och bekantar sig med den. Att skriva om denna identitet är dessutom en interaktiv snarare än en enkelriktad process. Det är en dialogisk produktion där olikhet och individualitet möts. Lärarens roll i denna process är att uppmuntra eleven att offentliggöra och förhandla om sin identitet. Om detta görs kommer eleven att engagera sig i en annan process, nämligen att positionera sig kritiskt mot sin identitet och mot de element som utgör värdgruppens identitet (Wells, 1999, 2002).

Men när lärare följer program som uteslutande bestäms av ministeriet eller när de i klassrummet tillämpar undervisningsmetoder och metoder med exakt samma bedömningskriterier för alla elever, då kommer resultaten av inlärningsprocessen att vara osäkra för de elever som de facto omöjligen kan identifiera sig med eller reagera på dessa metoder. Men när de engagerar sig i en process av personlig utforskning och omvandling (Shor och Freire, 1987; Wells, 1999, 2002), när de försöker lära sig och förstå sina elever, när de investerar i deras styrkor och talanger, när de i lektionen inkluderar elevernas och deras familjers förväntningar och erfarenheter, då avlägsnas definitivt oönskade situationer som fördomar, rädslor och osäkerhet från skolan.

Genom den interaktiva processen av interaktion i klassrummet definierar eleven sig själv i den nya miljön utifrån den identitet han bär på. Självdefinition på grundval av ett aktivt deltagande och ett kritiskt förhållningssätt kommer inte utan problem. Detta ihärdiga arbete kräver uppmärksamhet på alla områden i skollivet och kan åtföljas av konflikter. Men konflikter och problem är nödvändiga och ofrånkomliga, enligt Shor och Freire (1987), för att få till stånd förändringar i skolans verklighet.

Förhandlingen om invandrarelevens identiteter är, förutom de fördelar det har för dem, också viktig för resten av deras klasskamrater, eftersom det i det långa loppet bidrar till deras bekantskap och förtrogenhet med "främlingen" (Govaris, 2002b), till deras bekantskap och förtrogenhet med den mångkulturella sociala verkligheten och till deras skydd mot främlingsfientliga uppfattningar (Kanakidou och Papagianni, 1998: 29). Elever uppmanas inte att acceptera och anta normer som de inte tillägnar sig genom sitt eget aktiva deltagande. Genom aktiv interaktion med olikheter odlar de i stället långsiktiga kritiska attityder till händelser och normer som påtvingas av tendenserna att reproducera och upprätthålla den sociala verkligheten.

I dessa processer av aktiv interaktion med olikheter kallar Baynham (2000: 80) de individer som gör sina egna relevanta färdigheter tillgängliga för andra, på formell eller informell basis, för att uppfylla specifika litteracitetsmål för "litterära mediatorer". När det gäller att förhandla om identiteter i skolan kan tvåspråkiga invandrarelever själva bli förhandlingsmedlare i den utsträckning de kan göra och gör sina egna färdigheter och särdrag

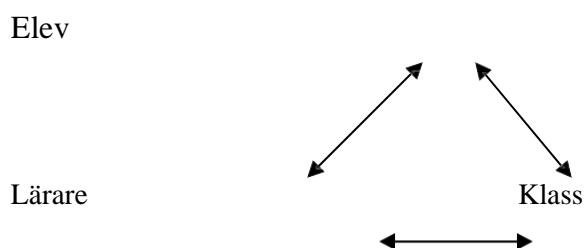
tillgängliga för andra på formell eller informell basis i skollivet, och i den utsträckning som deras handlingar omges av särskilda värderingar och ideologier och att de utnyttjas för att uppnå kommunikativa mål (Baynham, 2000: 324). Och när deras handlingar medvetet åtföljs av en avsikt från deras sida, då beror detta, enligt Kendon (1997), på faktorer som är relaterade till sammanhanget kring eleven. Men det viktiga är att när eleverna förhandlar om sitt kapitel kan de själva bli medlare i kommunikation och förhandling.

När det gäller språklig kommunikation är det viktigt, som nämnts (Krashen, 1981, 1995), att eleven förstår talet och skapar mening. Men meningsfull kommunikation existerar när vi genom detta tal har mer än bara överföring av information. Vi har betydande kommunikation, ömsesidig förståelse och kontakt mellan subjekt i interkulturella möten när vi i vardaglig språklig interaktion också har förhandling om identiteter (Minick, 200: 46). I denna anda bidrar språket för oss på ett ännu mer avgörande sätt till subjektens subjekt i den mån det bidrar till att förhandla om deras identiteter och i den mån det gör varje elevs bärande "kapital" (kulturellt, kognitiv...) tillgängligt och identifierbart för andra.

Enligt detta perspektiv går språket bortom rollen som ett enkelt medel för att utbyta information och förståelse och blir ett verktyg för att forma högre psykologiska processer som äger rum hos eleven (Vygotsky, 1997). Den tvåspråkiga eleven befrias och deltar i skolarbetet utifrån det kapital han eller hon för med sig genom att komma till den nya skolan. I takt med att tiden går och eleven lär sig värdlandets språk blir det allt viktigare att förhandla om identitet, men samtidigt ökar målspråkets betydelse som ett sätt att förhandla om identiteter.

Med utgångspunkt i Vygotskijs (1986, 1997) socialhistoriska teoretiska ansats förstår vi förhandlingen om identitet som något lika viktigt som "handlingens" roll för att uppnå "målet". Elevens tal och handlingar är en del av en enda komplex psykologisk funktion och är inriktade på att lösa det aktuella problemet (Vygotsky, 1997: 54). Betydelsen av ord och handlingar ökar med komplexiteten i de åtgärder som krävs och med svårigheten att lösa problemet.

Eftersom interaktionen i klassrummet inte bara involverar den migrerande eleven, utan även läraren och klasskamraterna, är förhandlingen om identiteter dubbelriktad. Därför blir både läraren och klassen medlare i förhandlingen och kommunikationen. Det som är viktigt för oss är att alla som deltar i kommunikationen, oavsett språkkunskaper, sänder och tar emot meddelanden och gör sitt relevanta kapital tillgängligt för andra, så att de i slutändan uppfyller specifika kommunikations- och läskunnighetsmål.



Figur. Interaktioner mellan deltagare i klassrumskommunikation.

Genom interaktion i den nya miljön sker förhandling och feedback, vilket leder till nya kommunikativa upplevelser för varje elev. Efter förhandling är det viktigt att eleven kommer ut stärkt och inte nedbruten. Då får eleven en positiv självkänsla och fortsätter att sträva (Taylor, 1997).

- "Acceptans" av det nya elementet och kulturell integration

Föreställningen om acceptans av det nya elementet i den process vi beskriver är inte bara relaterad till en föreställning om tolerans för olikheter, eftersom den process vi beskriver redan innehåller ett element av erkännande och acceptans av den andres olikhet. I denna mening undgår acceptansen av det nya elementet i kontexten av elevernas möte med språkliga och kulturella särdrag helt och hållet vad Baumann (i: Govaris, 2001: 216) förstår som ett slags tolerans för skillnader, som utgör en förtäckt strategi för att bekräfta den andres underordnade betydelse.

För oss refererar acceptansprocessen till en process som, i rent psykologiska termer, involverar följande:

- a. En funktion som till en början representerar en extern aktivitet rekonstrueras och börjar på motsvarande sätt ske internt hos subjekten.
- b. En interpersonell process omvandlas till en intrapersonell process. Varje funktion som rör barnets kulturella utveckling sker två gånger, en gång på social nivå och en gång på individnivå.
- c. Omvandlingen av en interpersonell till en intrapersonell process är produkten av en lång rad utvecklingshändelser (Vygotskij, 1997: 104).

En fråga som uppstår kring processerna för "acceptans-internalisering" är om Vygotskijs "kulturella verktyg" (i exemplet med den imiterande studenten är "verktygen" gester, etcetera) eller subjekten själva. För Daniels (1996: 20) är svaret att "verktyg" och subjekt i själva verket är sammankopplade, eftersom å ena sidan "kulturella verktyg" inte kan förstås utanför mänsklig verksamhet och utanför specifika sammanhang, och å andra sidan subjekt inte kan agera utan förmedling av kulturella verktyg.

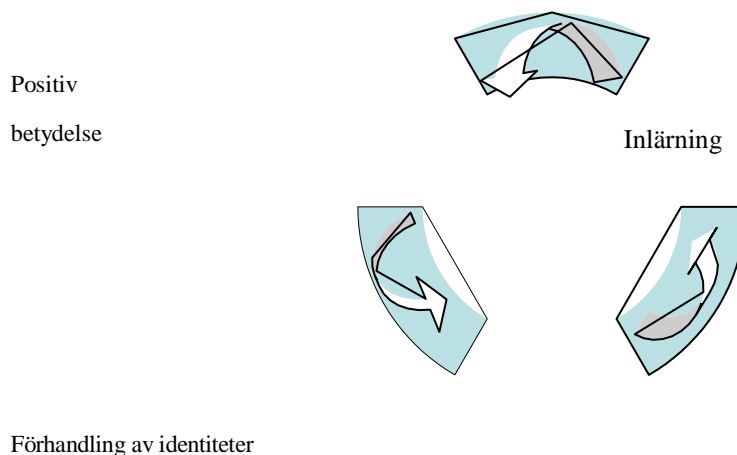
I vilket fall som helst finns det dock en "acceptans - internalisering" av det nya element som den migrerande studenten för med sig, med det slutliga målet att det ska ha en positiv innebörd, eftersom det kan utvecklas genom integration i en viss social grupp, liksom i processen att erkänna denna identitet och de band som härrör från den inom ramen för "offentliga dialoger" (Govaris, 2001: 172).

2.5.4. Identifiering av identitet och inläring

Baserat på vad som nämndes ovan om den migrerande elevens känslomässiga tillstånd och skolans praxis för acceptans och erkännande av olika former av verklighetsuppfattning, kan vi göra observationen att dominansen av en stil eller en kunskapsmodell i skolan leder till marginalisering och exkludering av elever som är bärare av olika kulturellt kapital. Av denna

anledning blir det särskilt meningsfullt att skolans mål inte är att etablera en enda kunskapsmodell och skapa ett enhetligt och homogent offentligt rum, utan att skapa och främja olika kategorier av diskurser.

Alla elevers deltagande i skolans kommunikativa process är av särskilt värde i den mån den positiva eller negativa förhandlingen av deras identitet kan ha en positiv eller negativ inverkan på lärandet, vilket i sin tur påverkar utvecklingen av kognitiv nivå, leder till positiv självkänsla och en vilja att förhandla om identitet på ett positivt sätt. Detta har tidigare varit särskilt tydligt när det gäller elever med finländsk bakgrund som bor i Sverige och Australien. I Sverige, där studenter stigmatiserades och stämplades av värdgruppen som låginkomsttagare, hade eleverna låga inlärningsresultat. I Australien, där de däremot identifierades av värdgruppen som migranter på hög nivå, hade de mycket bättre inlärningsresultat (Romaine 1989: 216). Av denna anledning är det positiva främjandet och uppskattningen av olika kategorier av diskurs av särskilt värde i den lokala skolans sammanhang. Bildandet av en demokratisk skola har som en förutsättning för ett tidigt erkännande av olika identiteter och tillhandahållandet av möjligheter för deras framväxt genom att alla elever deltar i skolans kommunikativa process (Govaris 2001: 197).



Förhandla om identiteter ↔

Figur. Figuren ovan visar oss hur praktiker för positivt meningsskapande av elevers identiteter i skolan kan leda till optimering av inlärningsprestationer, vilket i sin tur fungerar positivt för att stimulera självkänsla och ytterligare positivt meningsskapande av kulturellt kapital.

Kapitel 3. Situationen för språkkurser i Österrike

Österrikiska språkinstitut organiserar flera kurser i tyska som har beställts av olika institutioner och är en del av olika projekt. Den klara majoriteten av dessa finansieras antingen av den offentliga arbetsförmedlingen i Österrike (AMS) eller den österrikiska integrationsfonden (ÖIF).

Arbetslösa deltar i AMS-kurser. De skickas till en kurs i tyska av AMS så att de får bättre chanser på arbetsmarknaden genom att lära sig majoritetsspråket bättre. Som ett resultat av detta är dessa kurser mycket heterogena när det gäller språk. Språk från olika EU-länder är representerade i dessa kurser, liksom minoritetsspråk och språk från tredje land som arabiska eller dari/farsi. Det finns AMS-kurser för personer som har fullgjort läroplikt eller mindre och kurser för personer med avgångsbetyg eller universitetsexamen.

Däremot är det bara flyktingar och invandrare som deltar i ÖIF:s kurser. Som ett resultat är dessa kurser mindre heterogena. Betydligt färre språk finns representerade här, till exempel arabiska, pashto, dari/farsi, ukrainska eller somaliska. Det är dock inte ovanligt att majoriteten av deltagarna i en kurs är arabisktalande, eller i vissa fall till och med alla deltagare.

3.1. Faktorer som påverkar inläringen av andraspråket

Trauma

De flesta flyktingar kommer från krigszoner och/eller har förföljts i sina hemländer. Många har också upplevt ett antal saker med hög risk för traumatisering på vägen från sitt hemland till Österrike (till exempel sexuellt våld, övergrepp, svält, tortyr etcetera). Som ett resultat av detta är många av deltagarna i tyska kurser också traumatiserade av vad de upplevt i sina ursprungsländer eller på väg till Österrike (Spratler 2019:6).

Även om dessa människor flyr från krig och förföljelse upplever de fortfarande isolering, fattigdom, hälsoproblem och diskriminering i sitt nya land och är pressade att lära sig ett nytt språk och hitta arbete. Alla dessa upplevelser kan ha en negativ inverkan på deltagarnas mentala hälsa. Många studier har visat att flyktingar löper betydligt större risk att drabbas av depression, ångestsyndrom och posttraumatiskt stressyndrom (PTSD) jämfört med resten av befolkningen. Elevernas psykiska hälsa spelar dock en mycket viktig roll för att framgångsrikt lära sig ett andra språk (Ilyas 2019:62f.) Personer som drabbas av trauma kan ofta inte koncentrera sig på lektionerna, är glömska, kan inte göra sina läxor eller får panikattacker under lektionerna. Ibland uppstår också beteendeproblem som stör lektioner, till exempel att man rör på sig eller avbryter. Andra symtom kan vara aggression, utbrott av ilska, känslor av ångest, social tillbakadragenhet, frekvent gråt etcetera PTSD kan vara en långsiktig konsekvens av trauma (Spratler 2019:16f).

Av dessa skäl är det särskilt viktigt att kursen i tyska är en säker plats, dvs. att läraren kommer till lektionen i tid och att lärarna inte alltid byts ut. Traumatiserade personer behöver en kontinuerlig referensperson, i detta fall samma lärare. Annars kan återtraumatisering uppstå.

Det är också viktigt att de drabbade deltagarnas copingmekanismer och egenvårdsstrategier accepteras i klassrummet (Spratler 2019:22).

Kontakt med det tyska språket utanför kursen

Motivation är mycket viktigt för andraspråksinläring. Det kan påverkas av flera faktorer. En av de viktigaste är utsikterna att stanna, det vill säga den förväntade framtida kontakttiden med det tyska språket. Många elever drar slutsatsen att det inte lönar sig att lära sig målspråket om vistelsen i mållandet bara är kortvarig. Attityder till det andra språket och målkulturen, rädsla för att förlora sin identitet och upplevelser av diskriminering är också tre viktiga faktorer som påverkar motivationen, för om det språk man lär sig värderas lågt, kanske till och med före ankomsten till mållandet, undviks det. Rädslan för att förlora sin egen identitet genom att lära sig detta språk leder till ännu mindre kontakt med människor som talar detta språk. Om deltagarna dessutom diskrimineras bekräftas dessa fördomar och de som drabbas isolerar sig ännu mer från målsamhället (Scheible & Rother 2017:11ff).

Om det saknas motivation att lära sig ett andra språk (främst på grund av rädsla för att förlora sin identitet eller utsättas för diskriminering) är det lättare för deltagarna att undvika kontakt med österrikkare eller personer som talar ett annat språk än sitt eget och att isolera sig. Om så är fallet, även om deltagarna är skyldiga att komma till kursen i tyska, har de ofta inte möjlighet att tillämpa det de har lärt sig där. Situationen är dock en helt annan när deltagarna har kontakt med det tyska språket utanför kursen. Om de måste interagera och göra sig förstådda med andra talare kan de lära sig språket mycket bättre och mer effektivt. Exempel på kontakter utanför tyskkursen är kontakt med tyskspråkiga vänner eller livskamrater, med egna barn om de går i en tyskspråkig skola, med grannar, arbetskamrater eller kontakt med samhället i övrigt genom konsumtion av tyskspråkiga medier (jfr Scheible & Rother 2017:11ff).

Liebau & Schacht (2016) har visat att användningen av tyska på jobbet är den mest effektiva faktorn:

"[...] Den dominerande användningen av tyska på jobbet är statistiskt signifikant relaterad till en positiv språkutveckling hos flyktingar och andra migranter. [...] En mer frekvent användning av tyska, särskilt på arbetsplatsen, var förknippad med bättre kunskaper i tyska." (Liebau & Schacht 2016: 747)

Gruber et al. (2021: 147 f.) kritiserar hanteringen av kurser i tyska i Österrike. De finner att människor tvingas att delta under hot om indragning av statliga förmåner. Ett problem som lagstiftaren emellertid inte har tagit hänsyn till är just det faktum som diskuteras här att tillägnandet av ett språk "i huvudsak sker genom sociala kontakter utanför språkkurserna, där dialekt oftast talas". (EBD.) Dialekt är dock inte alls ett ämne i tyskkurserna och studenterna förväntas själva ta reda på vilket språk som faktiskt används i vardagen. Skillnaderna mellan det språk som talas i samhället och den variation som lärs ut i tyskkursen är också erkända från början. Detta kan ha en mycket demotiverande effekt, särskilt om de känner att språkkursen är värdelös och att de tvingas lära sig två språk samtidigt: standardspråk och dialekt. Oförmågan att förstå dialekten kan också hindra migranter från att umgås med lokalbefolkningen, eftersom

de inte förstår dem.

"Ur ett lingvistiskt perspektiv kan social marginalisering förstås som ett resultat av bristande kunskaper i tyska, inte som en brist på vilja att integreras - migranter exkluderar sig själva (eller marginaliseras av det bofasta samhället) för att de inte förstår dialekten och inte för att de inte har lärt sig standardspråket tillräckligt eller inte behärskar det tillräckligt." (Gruber et al. 2021: 148, kursivering i originalet)

Utbildningsnivå på modersmålet

Migranter och flyktingar kommer från alla samhällsklasser i sina ursprungsländer. Bättre utbildade deltagare, som kanske redan kan ett eller flera främmande språk eller med andra ord är vana vid skolsystemet i allmänhet, kan lära sig tyska språket snabbare. De har redan mer självständighet och är mer bekanta med inlärningsstrategier (jfr. Scheible & Rother 2017: 16, Liebau & Schacht 2016: 745 f.).

Utbildning bidrar också till motivationen. Högre utbildade människor är mer benägna att uppskatta värdet av språk och inläring i sig. Om välutbildade människor också vill utöva de yrken som de har lärt sig i sitt ursprungsland, har de en ännu starkare motivation att lära sig språket. Högre kvalificerade jobb, som också är bättre betalda, kräver ofta goda kunskaper i tyska:

– För välutbildade invandrare med starka yrkesambitioner kan goda L2-kunskaper sedan öppna upp nya möjligheter på arbetsmarknaden. Migranter med låg utbildning kan å andra sidan ofta hitta arbete i etniska enklaver eller lågkvalificerade arbetssegment för vilka det räcker med grundläggande språkkunskaper i det nationella språket. (Scheible & Rother 2017:12)

Personer med låg läs- och skrivkunnighet och analfabeter har däremot mycket svårt att lära sig ett andra språk. Eftersom de inte har några skriftliga språkkunskaper är de tvungna att lära sig det andra språket uteslutande genom muntlig kommunikation, "vilket gör systematisk språkinläring nästan omöjlig". (EBD.)

Enligt officiell statistik från ÖIF hade 70 procent av flyktingarna läs- och skrivsvårigheter 2022. För manliga flyktingar är andelen betydligt högre, 84 procent. Av dessa är omkring 50 procent primära analfabeter, det vill säga de kan inte läsa eller skriva på sitt modersmål. Den andra hälften är andraspråksinlärare. Mellan 2015 och 2019 fördubblades behovet av läs- och skrivkunnighet bland flyktingar från 24 procent till 48 procent. Största delen av deltagarna i läs- och skrivkunnighetskurser har syriskt ursprung (86 %). 78 % av de syriska flyktingarna hade läs- och skrivsvårigheter 2022, jämfört med personer från Afghanistan, där endast 47 % behövde läs- och skrivkunnighetskurser. Omkring 75 % av alla personer med läs- och skrivsvårigheter är under 35 år. Över 50 % av deltagarna i ÖIF:s kurser har inte mer än ett obligatoriskt avgångsbetyg. De har "liten inläringserfarenhet och liknande svårigheter att lära sig tyska" (Rothbauer 2023:19), vilket innebär att endast ett fåtal av dem klarar de efterföljande proven. Från 2015 till 2019 klarade till exempel endast 25 % av deltagarna med läs- och skrivsvårigheter A2-provet, medan 48 % av eleverna utan läs- och skrivbehov klarade B1-

provet under samma period.

3.2. Metoder och tillvägagångssätt för undervisning i främmande språk och andraspråk

Metoden grammatik-översättning (GÜM)

Den äldsta undervisningsmetoden inom språkundervisning är GÜM. Den utvecklades på 1800-talet för att lära ut latin och antik grekiska i läroverk. På den tiden var det bara en liten "elit" av barn som gick i läroverket, som var mycket homogent språkligt. Syftet med lektionerna var att kunna dechiffrera eller läsa texter från antiken, som de av Platon, Aristoteles eller Cicero, i original. Något senare, när moderna språk också infördes i dessa läroverk, organiserades undervisningen i främmande språk enligt samma principer (jfr Biebighäuser 2021:237 f., Gehring 2018:60). I vissa länder används en modifierad GÜM än idag (jfr Kniffka & Siebert-Ott 2009:76).

Lektionerna i främmande språk baserade på GÜM var mycket analytiska och kännetecknades av memorering. Ordförrådsarbetet skedde med hjälp av tvåspråkiga ordekvationer. Dessa ordlistor måste man lära sig utantill. De grammatiska reglerna förklarades mycket utförligt, och dessa förklaringar hjälpte också till att förstå texten. Grammatikövningar spelade också en mycket viktig roll, till den grad att "språkkunskap likställs med grammatikkunskap" (Kniffka & Siebert-Ott 2009:76). Grammatikövningarna bestod dock av lösryckta enskilda meningar och deltagarna förväntades inte själva tillämpa grammatikreglerna fritt. Grammatiken och ordförrådet tillämpades genom att översätta texterna från det första språket till det språk som lärdes in och vice versa. Undervisningsspråket var elevernas första språk och inte det språk som skulle läras in. (jfr Biebighäuser 2021:238, Kniffka & Siebert-Ott 2009:77)

GÜM kritiserades hårt för det faktum att memorering och språkstrukturanalys inte nödvändigtvis gör det möjligt för inlärare att uttrycka sig på det främmande språket. Att GÜM är ineffektivt är också vetenskapligt bevisat. Av denna anledning förkastades GÜM-metoden av metodologi och didaktik. (jfr *ibid.*)

Icke desto mindre, som redan nämnts, används GÜM fortfarande. Av egen erfarenhet förväntas vissa deltagare arbeta enligt metoden. När de får en text från utbildaren på tyska insisterar de på att först översätta den till sitt modersmål, och först därefter slutför de uppgifter som jag har förberett för dem om de fortfarande har tid. Andra deltagare tar omedelbart fram sin smartphone och får texten översatt till sitt modersmål med hjälp av Google Lens-appen. Enligt min mening kan detta också vara en konsekvens av många deltagares förväntningar och idéer om att (framgångsrik) textförståelse innebär att kunna översätta texten till sitt modersmål.

Direkt metod, audiolingvistisk metod och audiovisuell metod

Den direkta metoden utvecklades efter GÜM. Den sågs som motsatsen till GÜM-metoden (jfr Doff 2016:323) Man försökte eliminera alla aspekter av språkundervisningen som ansågs vara negativa. Inte nog med att undervisningsspråket inte längre är modersmålet, utan

det är helt förbjudet att använda modersmålet. Undervisningen sker nu på det språk som ska läras in. Ordförrådet förklaras eller översätts inte längre, utan illustreras med hjälp av bilder. Litteratur används inte längre, som i GÜM, utan dialoger om ämnen som är relevanta för vardagslivet. En särskilt viktig roll tilldelas att upprepa och imitera läraren. Tanken bakom detta var att tillägnandet av det främmande språket och andraspråket skulle ske på samma sätt som tillägnandet av modersmålet:

– Språklig input gavs som ett mönster som eleverna upprepade. Denna repetition av mönster, som också användes i andra inläringssammanhang, är också känd som mönsterövning. (Biebighäuser 2021:239)

Upprepning och imitation blev så viktigt eftersom talat språk, snarare än skriftspråk, nu spelade huvudrollen i språkundervisningen. I och med att det talade språket prioriterades högre blev kravet på korrekt uttal allt viktigare. Undervisningen i grammatik förändrades också. Grammatiska förklaringar uteslöts och eleverna förväntades utveckla en känsla för språket med hjälp av mönsterövningar. Grammatikregler var redan givna, men i slutet av lektionen som en slags sammanfattning. (Jfr *ibid.*, Kniffka & Siebert-Ott 2009:78f.)

Eftersom man var tvungen att imitera lärarna förväntades de tala utan brytning. Eftersom majoriteten av lärarna inte hade ett accentfritt uttal började ljudinspelningar användas i lektionerna. Denna metod kallas den audiolinguala metoden (ALM). Lektionerna ägde inte längre rum i en kurs eller ett klassrum, utan i ett språklaboratorium. Eleverna satt i bås med hörlurar och mikrofoner, där de lyssnade på ljudinspelningarna och talade i mikrofonen. Detta spelades sedan in och kunde lyssnas på och bedömas senare. På så sätt kan eleverna också göra sina språkövningar antingen ensamma eller i par (jfr Biebighäuser 2021: 239f.).

Principerna för ALM är följande: Enspråkighet, undvikande av fel, prioritering av talat språk, induktiv grammatikundervisning och lärarcentrering. Enspråkighet var nödvändig både för att undvika störningar från elevernas andra språk och för att skapa en vana att uttrycka sig på det språk man skulle lära sig. Upprepade misstag blir till dåliga vanor, så det var viktigt att dessa rättades till omedelbart av läraren. Prioritering av talat språk innebär att lyssnandet ges en mycket viktig roll och övas som den första färdigheten, följt av att tala och först därefter läsa och skriva. Texterna som används i klassen är också vardagliga dialoger. Det handlar inte nödvändigtvis om hörförståelse, särskilt inte på nybörjarlektioner. I stället var syftet att öva fonetiskt lyssnande och korrekt uttal samt att automatisera talmönster. Varken grammatik eller ordförråd förklaras uttryckligen i ALM. Grammatik lärs inte ut deduktivt, som i GÜM, utan induktivt, det vill säga att inlärarna förväntades kunna räkna ut grammatikreglerna själva. Lärarcentrerad undervisning innebär att läraren har huvudrollen i språkundervisningen och den vanligaste samhällsformen är närundervisning (jfr Kniffka & Siebert-Ott 2009:83 f.).

I den närbesläktade audiovisuella metoden (AVM), som utvecklats självständigt i Frankrike, visas eleverna också bilder samtidigt som ljudinspelningarna för att stödja deras förståelse av inspelningen (jfr Biebighäuser 2021: 240, Kniffka & Siebert-Ott 2009:87).

ALM bygger på samtida rön inom lingvistik och psykologi - behavioristisk

inlärningsteori, amerikansk strukturalism och kontrastiv analys. Mönsterövningar och imitation av läraren utvecklades under inflytande av behaviorismen. Det talade språkets företrädare framför skriftspråket kommer från den amerikanska strukturalismen. Idén om modersmålet som ett problem i språkinlärningen, som kunde leda till störningar, uppstod under inflytande av kontrastiv lingvistik. Detta kunde dock förutsägas och förhindras genom språkjämförelse (jfr Kniffka & Siebert-Ott 2009:80 ff.).

Enligt behavioristisk inlärningsteori är språkinlärning, liksom all inlärning, en serie vanebildningar. Stimulus följs av en reaktion, som antingen förstärks positivt om beteendet är önskvärt, eller negativt om beteendet inte är önskat:

"Den som lär sig främmande eller andra språk får en stimulans av läraren, till exempel ett språkligt yttrande på det språk som ska läras in och/eller en bild. Denna stimulus påverkar eleven och framkallar en reaktion, ett yttrande på målspråket. Om detta beröms av läraren sker en positiv förstärkning, dvs. eleven uppmuntras att upprepa sitt språkliga beteende och denna upprepning gör det till en vana. Negativ förstärkning (kritik eller avvisande av yttrandet) är avsett att säkerställa att elevens språkliga reaktion inte inträffar igen i framtiden så att en falsk vana inte bildas." (Kniffka & Siebert-Ott 2009:81)

I läroböckerna som var utformade för ALM och AVM fanns det också skrivna texter, vanligtvis dialoger, som åtföljdes av en bild. Grammatiken illustrerades med hjälp av dessa texter men introducerades nu med "en ökande svårighetsgrad, här kan vi för första gången tala om en grammatisk progression". Följaktligen framstod dessa texter för det mesta som artificiella: "Den paradoxala situationen måste också kritiseras att det handlade om talade språk, men att dessa trycktes i konstgjorda lärobokstexter, som tydligt visade en dold grammatisk progression." (Biebighäuser 2021: 240)

Den direkta metoden används än idag, särskilt i Berlitz skolor. ALM har fortfarande ett stort inflytande på många läroböcker idag. Cueing-övningar, cloze-texter, omformuleringar och infogningsövningar introducerades med ALM och finns i många samtida läroböcker (jfr Kniffka & Siebert-Ott 2009:84 f., Gehring 2018:61).

Den medlande metoden

Den medlande metoden försöker förena de metoder som nämns ovan. Den har sitt ursprung i vuxenutbildning i tysktalande länder. Elevgrupperna var därför språkligt mycket heterogena, men hade som gemensamt mål att lära sig tyska och använda det i praktiken. Nu, för första gången, beaktas elevernas mål (Biebighäuser 2021: 241).

Läromedlen som är utformade för undervisningsmetoden är enspråkiga och relaterar till livet i tyskspråkiga länder. Även här är grammatiken gömd i texten. Det finns också en grammatikdel i läroboken där de språkliga fenomenen och deras undantag förklaras. Det finns också övningar för grammatikämnen, till exempel användningsövningar, omformuleringsövningar och avslutningstexter: "Fokus här ligger på språklig korrekthet. Övningar från ALM används, men inlärningsmålet motsvarar GÜM".

Detta försök att kompensera för svagheterna hos GÜM och ALM genom att blanda dessa metoder var inte helt problemfritt. Detta resulterade i motsägelsen:

"Till exempel uppfattades inläring av främmande språk som en kognitiv process enligt GÜM, men de uppgifterna gjordes som övningar motsvarade upprepning och imitation av mönster enligt ALM/AVM." (Biebighäuser 2021: 241)

Det kommunikativa förhållningssättet

Det kommunikativa tillvägagångssättet utvecklades på 1970-talet och bygger på resultat från pragmatlingvistik och talaktsteori. Språket ses inte längre som ett fast system, utan snarare som handling och mellanmänsklig kontakt och kommunikation. Eleverna måste därför ges möjlighet att agera självständigt på det språk de lär sig. Man insåg därför att det inte räcker med ordförråd och grammatik, utan att man behöver social och kulturell kunskap för att kunna kommunicera på ett kompetent sätt. Som ett resultat av detta var syftet inte längre att lära ut meningsmönster, som var fallet med ALM/AVM, utan att betona kommunikativ kompetens. Aspekter av kommunikativ kompetens är till exempel talkompetens, dialogkompetens, sociolingvistisk och pragmatisk kompetens (jfr Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:91 f.).

"I huvudsak innebar detta till en början en metodologiskt öppen organisation av undervisningen i främmande språk med fokus på flyt samtidigt som man avstod från formell korrekthet (noggrannhet)." (Doff 2016:324)

Detta resulterade i ramriktlinjer där målet med språkundervisningen deklarerades vara "förmågan att kommunicera" (Biebighäuser 2021: 242). Vid den här tiden dök det också upp Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (tyska som ett främmande språkcertifikat för vuxna), som kräver kommunikationsförmåga. Detta var dock inte helt nytt, eftersom kommunikationsförmåga också krävdes för ALM/AVM, men:

"[...] Nu var dock grammatik och kulturell kunskap uttryckligen underordnad kommunikation. De var inte längre målet för undervisningen i främmande språk, utan ett medel för att kunna kommunicera på ett lämpligt sätt." (Biebighäuser 2021:242).

Grammatik lärs därför fortfarande ut, men underordnad kommunikation, det vill säga grammatiska fenomen behandlas i den ordning som de ofta används i vardagliga situationer och inte längre enligt komplexitet, som tidigare var fallet. Följaktligen var själva läroböckerna inte längre strukturerade enligt grammatisk progression, "utan snarare en cyklisk progression av språklig kommunikationsförmåga i förhållande till talintentioner" (ibid.). Ibland utelämnades grammatiska ämnen helt eftersom det inte gick att hitta lämpliga ämnen att föra dialoger om (jfr Biebighäuser 2021:242, Kniffka & Siebert-Ott 2009:96).

I detta synsätt ses fel inte längre som en störande faktor, utan snarare som normala steg i inlärningsprocessen, som nu förstås som kreativ: "Eleverna får tillgång till målspråkets språkliga data steg för steg, bildar hypoteser och utvecklar ett ständigt föränderligt språk mellan språk/inlärarspråk" (Kniffka & Siebert-Ott 2009:94).

Det kommunikativa förhållningssättet utvecklades också under inflytande av utvecklingen inom pedagogiken, såsom kritiken av behaviorismen. Från och med nu erkänns inläring som en kognitiv process och inte längre som enbart en förändring i beteende. Den sociala och tekniska utvecklingen i de tyskspråkiga länderna, såsom det så kallade ekonomiska miraklet, som ledde till ökad rörlighet, och den ökande acceptansen av massmedier, såsom telefoner och tv-apparater, hade också en inverkan på detta (jfr Biebighäuser 2021: 241, Kniffka & Siebert-Ott 2009:92).

Studentorientering är en annan princip i det kommunikativa tillvägagångssättet, i motsats till de tillvägagångssätt som diskuterats ovan, som var lärarorienterade. Detta innebär att elevernas behov nu måste beaktas vid val av ämnen och lärandeinhåll (jfr Kniffka & Siebert-Ott 2009:94). Valet av ämnen är också orienterat mot vardagliga situationer. Korta, autentiska texter, som tidningsannonser eller recept, var nu viktiga. Syftet var att introducera eleverna till så många texttyper, kommunikationssituationer och språkregister som möjligt och att förbereda dem "på att göra antaganden om innehållet genom texttypen". (Biebighäuser 2021:242)

Den kommunikativa språkundervisningen är fortfarande enspråkig. Användningen av förstaspråket är ännu inte önskvärd (jfr Kniffka & Siebert-Ott 2009:98).

3.3. Aktuella tendenser

Numera talar man inte längre nödvändigtvis om bara en metod inom didaktiken. Det är vanligare att tala om en blandning av metoder, det vill säga att man använder olika metoder beroende på elevernas behov. Följande ämnen är viktiga i andraspråksdidaktiken: kompetensorientering, kognitiv grund och didaktisk-metodologiska principer (i motsats till globala metoder) för andraspråksundervisning och främmande språk (jfr Biebighäuser 2021: 245, Gehring 2018: 199 f.).

Från och med den kommunikativa vändningen och i allt högre grad sedan införandet av den gemensamma europeiska referensramen (CEFR) 2001 har fokus på kompetenser i språkundervisningen blivit allt viktigare (jfr Klippel 2016:317, Biebighäuser 2021:246). Nivåerna som beskrivs i GeR definieras baserat på beskrivningar av vad som kan göra. De språktester som görs i slutet av kurserna måste nu intyga att dessa nivåer har uppnåtts. Följaktligen kritiserar de i facklitteraturen för att "skapa ett mycket snävt kompetensbegrepp, eftersom dessa tester testar lätt verifierbara färdigheter snarare än verkliga kompetenser" (Biebighäuser 2021:246). Uppgiften som en "autentisk språklig-interkulturell utmaning i det verkliga livet tenderar att hamna i bakgrunden till förmån för frågan om mätbarheten av specifika underkompetenser" (ibid.).

Kognitiva metoder för språkundervisning spelar också en viktig roll i den specialiserade diskursen. Dessa bygger på kognitivism (inläring som en kognitiv process), till skillnad från behaviorism (inläring som en förändring i beteende), som den direkta metoden och dess närbesläktade metoder, ALM och AVM, baserades på. De kognitiva metoderna kombinerar kommunikativa och kognitiva processer. Nu tar man också hänsyn till elevernas modersmål

och andra främmande språk. Syftet är att göra det möjligt för eleverna att reflektera över de språk de redan har lärt sig och behärskar och att jämföra dessa med det språk de lär sig (jfr *ibid.*).

Fokus ligger fortfarande på betydelse, men språkliga och grammatiska strukturer kan också uttryckligen beaktas och automatiseras. Detta bör dock endast göras när eleverna uttrycker sitt behov av att göra det, "och inte när det anges i en uppgiftsmodell" (*ibid.*).

De didaktiska och metodologiska principerna för undervisning i främmande språk är handlingsorientering, innehållsorientering, uppgiftsorientering, individualisering och personalisering, främjande av autonomi, interaktionsorientering, främjande av reflektion, automatisering, transparens och deltagande, utvärderingskultur, flerspråkighet och inlärningskulturkänslighet (jfr Biebighäuser 2021:246ff.).

Handlingsorientering förstås som att det viktigaste målet med språkundervisning är att göra det möjligt för eleverna att agera på andraspråket, till skillnad från de tidigare metoderna som redan diskuterats, där det fanns andra mål, såsom perfekt uttal eller grammatiska kunskaper. Här är inte bara produktiva utan också receptiva färdigheter viktiga: "eleverna bör vägledas från förståelse till självständigt uttryck (jfr Biebighäuser 2021:246).

Innehållsorientering innebär att de texter som används i lektionerna och de ämnen som tas upp måste vara relevanta för eleverna. Autentiska texter, språk och material upplevs som särskilt relevanta och motiverande på samma gång. Dessa bör förbereda eleverna för att använda målspråket i vardagen. Dessutom uppfattas innehållet i ett yttrande som viktigare än grammatisk korrekthet (jfr Biebighäuser 2021:246, Klippel 2016:318).

Uppgiftsorientering är nära kopplad till handlingsorientering. Om syftet med lektionen är att kunna agera i vardagen med det andra språket, bör lektionen simulera vardagliga situationer genom de inlärningsuppgifter den innehåller så att eleverna är väl förberedda för dessa situationer. Språkkunskaper och grammatik behandlas och övas för att kunna slutföra uppgiften (jfr Biebighäuser 2021:246f).

Eftersom varje elevgrupp och varje deltagare bidrar med sina egna intressen, förkunskaper och talanger till kursen är det viktigt att dessa beaktas. Individualiserings- och personaliseringsprincipen innebär att inlärningsuppgifterna ska anpassas till deltagarna och deras behov. Eftersom det inte är möjligt att skapa olika uppgifter för varje enskild deltagare, rekommenderas att antalet uppgifter "begränsas till två eller tre nivåer som de enskilda eleverna tilldelas". (jfr Biebighäuser 2021:247)

Att främja autonomi innebär att eleverna kan reflektera över sin egen inlärningsprocess och bestämma vad de vill lära sig i framtiden. Det är viktigt att deltagarna får lära sig inlärningsstrategier. Fullständig autonomi är dock inte möjlig, utan "kan bara ses i fältet av spänning med heteronomi". (*ibid.*) Detta innebär också att läraren håller sin talartid till ett minimum till förmån för eleverna och använder frontal undervisning sparsamt. Sociala former - närundervisning, partner- och grupparbete - bör användas på ett balanserat sätt. Lärarens språk

är dock en viktig språklig input och får inte under några omständigheter försummas (jfr Klippel 2016:318).

Interaktionsorientering innebär att lärande sker genom utbyte mellan elever och utbyte med läraren. Följaktligen bör utbyte vara målet för språkundervisningen. Detta resulterar i att "elever arbetar tillsammans genom kollaborativt lärande" (ibid.).

Reflektion innebär i det här fallet att man tänker på den egna inlärningsprocessen och på språkliga strukturer. Detta måste uppmuntras i språklektionerna så att förfaranden och kunskaper också kan överföras till andra områden. (jfr ibid.)

Automatisering sker när färdigheter utförs ofta och "inte längre behöver initieras medvetet [...] och behöver inte bli mentalt kontrollerade och kontrollerade" (ibid.). Som ett resultat är mer kognitiv kapacitet tillgänglig för andra processer, till exempel innehåll. Men om man inte är tillräckligt uppmärksam kan språkfel också automatiseras. Det är därför det är särskilt viktigt att upprepa utan fel under automatiseringsövningar. Det som behöver upprepas är inte enskilda ord, utan "relevanta språkliga rutiner" (Biebighäuser 2021:248).

Transparens och delaktighet kräver att deltagarna är delaktiga i utformningen av lektionen. Elevernas åsikter och önskemål beaktas vid beslutsmötet och de informeras om lektionens metoder och mål. (jfr ibid.)

Utvärderingskulturen är relaterad till transparens och delaktighet. Lärare och deltagare reflekterar tillsammans över lektionerna, en "gemensam och individuell utvärdering av lektionerna i syfte att ytterligare utveckla och förbättra lektionerna i förhållande till elevgruppens behov" (ibid.) bör äga rum.

Deltagarnas flerspråkighet måste beaktas i andraspråkslektionerna. Detta bör av läraren ses som en språklig resurs (jfr ibid.). Erfarenheterna av språkinläring varierar också inom inlärarygruppen. Om läraren visar intresse för dessa språk kan det inte bara vara mycket motiverande för deltagarna, utan också vara till hjälp:

"Genom att värdesätta dessa språkliga resurser och signalera intresse för elevernas språk skapar lärarna å ena sidan en trevlig inlärningsatmosfär, och å andra sidan kan inkluderingen av andra språk leda till ett kontrastivt tillvägagångssätt som framhäver likheter och särdrag hos tyska och främjar språkmedvetenhet [...]" (Biebighäuser 2021:249)

Icke desto mindre bör det språk som ska läras användas så intensivt som möjligt (jfr Klippel 2016:318).

Lyhördhet för inlärningskulturen är nödvändig eftersom inläraryna har vissa förväntningar på språkundervisningen och de metoder som används i den. Dessa bör beaktas vid planering av lektioner för att inläringen ska löpa smidigt (jfr Biebighäuser 2021:248).

Excursus: personlig erfarenhet - ur tränarens perspektiv

Jag har undervisat i både AMS och ÖIF kurser. Enligt min erfarenhet kan man arbeta sig igenom mycket mer material i grupper av arbetslösa under de tre månader som en kurs i

tyska varar, än med flyktingar. De främsta orsakerna till detta är enligt min mening den lägre andelen traumatiserade deltagare och den längre kontakten med det tyska språket, även på jobbet. Den negativa roll som trauma kan spela i lärandet bör verkligen inte underskattas. Jag hade flera flyktingar som inte kunde vara uppmärksamma och var ovanligt glömska. Andra fick panikattacker i klassen och var tvungna att gå ut, eller vägrade plötsligt att vara med, och när jag insisterade började de gråta eller fick plötsligt ett raseriutbrott. Jag kan naturligtvis inte diagnostisera dessa personer, men jag tror att trauma kan vara en möjlig förklaring, åtminstone i vissa fall.

Dessutom hade deltagare som redan hade arbetat i Österrike inte bara mer förkunskaper, utan också mer motivation jämfört med nyanlända deltagare som kanske aldrig hade arbetat i detta land tidigare. Flyktingars svåra levnadsförhållanden kan också få negativa konsekvenser. Många flyktingar har berättat för mig att de inte kan göra sina läxor eller studera hemma eftersom de bor på en liten yta med fem eller sex andra flyktingar. De har inte ens ett eget bord där de kan skriva. Till och med när de försöker studera hemma stör de sina rumskamrater. Många deltagare medger också att de knappt har någon kontakt med det tyska språket utanför kursen.

I de mer språkligt heterogena kurserna var det mycket lättare att hålla andelen tyskspråkiga yttranden hög. I kurser som var mer språkligt homogena skulle det dock ha varit nästan omöjligt att eliminera användningen av modersmålet. Varje yttrande från min sida översattes till de flesta deltagarnas modersmål, som i de flesta fall var arabiska. Detta är en naturlig följd av att vissa deltagare är något starkare i lärandet och mer motiverade än andra och de vill hjälpa de svagare. Å andra sidan verkar vissa deltagare förlita sig på översättningen till sitt modersmål. Risken för detta minimeras dock om det finns så lite frontal undervisning som möjligt. Dessutom är talare av språk som är en minoritet i kursen missgynnade.

Jag förbjöd dock inte användningen av modersmålet. Tvärtom, när jag förklarar något organisatoriskt ger jag de starkare deltagarna tid att förklara det på sitt modersmål. Jag får ofta förklaringen översatt till kursens "minoritetsspråk" själv med hjälp av maskinöversättningsprogram.

Jag låter också ofta deltagarna översätta det nya ordförrådet till sitt modersmål efter att jag redan har förklarat det på tyska eller, på lägre nivåer, illustrerat det med bilder eller mim, och jag försöker upprepa orden. Deltagarna tycker ibland att detta är roligt om mitt uttal är dåligt, men det motiverar dem också eftersom jag som lärare också visar intresse för deras språk. En annan fördel med detta är att de deltagare som inte förstod eller inte var uppmärksamma när jag förklarade orden första gången ändå har en chans att skriva ner dem.

De andra kommer förhoppningsvis också ihåg ordförrådet bättre om de hör det flera gånger och på flera språk. När ett nytt grammatiskt fenomen introduceras frågar jag om det finns i deltagarnas språk. På så sätt vill jag lära deltagarna att jämföra språk som en inlärningsstrategi.

Källor

Biebighäuser, K. (2021). Methodological-didactic concepts of GFL and GIZ lessons. I: Claus Altmayer et al. (red.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden, 233-252.

Doff, S. (2016). Teaching methods: Historical overview. I: Burwitz-Melzer et al. (red.), Handbook of foreign language teaching, 315-320. Tübingen: Francke.

Gehring, W. (2018). Teaching German as a foreign language (DaF/DaZ): Competence-orientated methods. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruber, M., Martin, K., & Seyer, V. (2021). German Course Passed - Professional and Everyday Experiences of Migrants after Successfully Completing German Courses in Austria. I: Maticchio, I. & Melchior, L. (red.) Multilingualism in the workplace, 141-174. Berlin: Frank & Timme.
https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50591/Maticchio_Melchior_Mehrsprachigkeit_am_Arbeitsplatz.pdf

Ilyas, M. (2019). Survivors of trauma in survival language programmes: Learning and healing together. The TESOLANZ Journal, 27, 29-43. https://www.tesolanz.org.nz/wp-content/uploads/2019/10/TESOLANZ_Journal_Vol27_2019_SE.pdf

Klippel, F. (2016). Didactic and methodological principles of mediation. I: Burwitz-Melzer et al. (eds.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 320-325. Tübingen: Francke.

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). Teaching and learning German as a second language. Paderborn:Schöning.

Liebau, E., & Schacht, D. (2016). Language acquisition: Refugees almost catch up with other migrants. DIW Weekly Report, 83(35), 741-748.

Rothbauer, J. (2023, Winter). Integration in figures. Level of education is falling. In: together, the magazine on integration in Austria, 21, 18-19.
https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF_ZusammenMagazin_21.pdf

Scheible, J & Rother N. (2017). Learning German quickly and successfully - how does it work? Findings on the determinants of second language acquisition with special consideration of refugees. (Working Paper / Federal Office for Migration and Refugees (BAMF) Research Centre Migration, Integration and Asylum (FZ), 72). Nuremberg: Federal Office for Migration



and Refugees (BAMF) Research Centre for Migration, Integration and Asylum (FZ).
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67668-6>

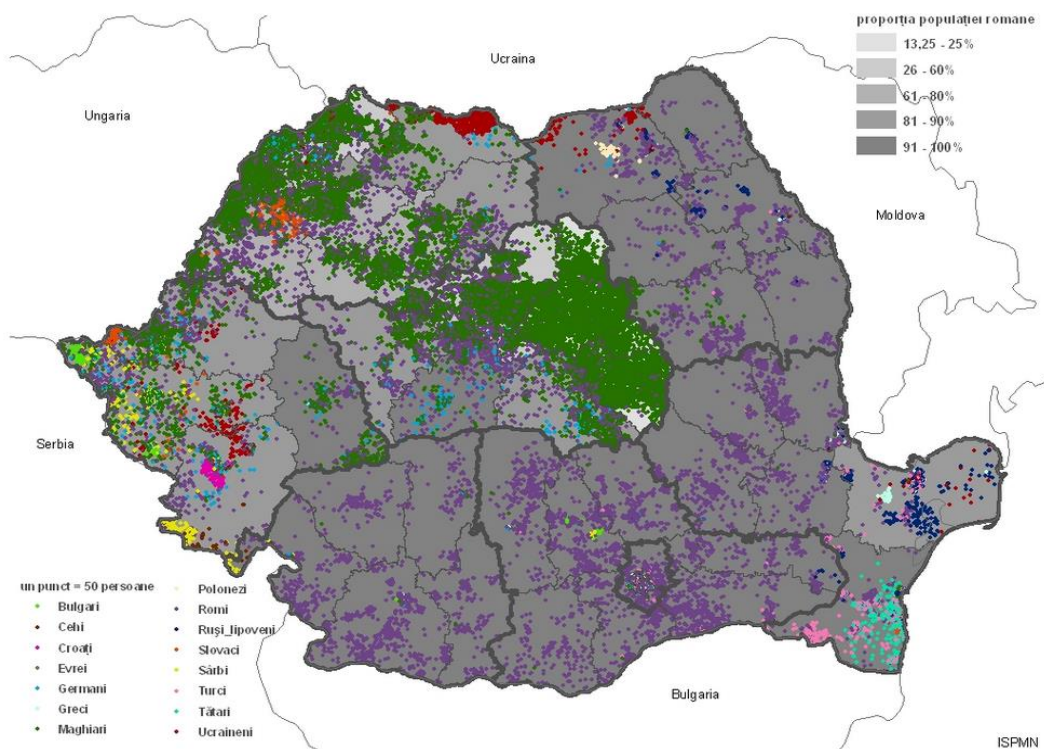
Spratler, K. M. (2019). Trauma-sensitive action in (DaZ) lessons with potentially traumatised refugee learners. [Magistersavhandling, Wiens universitet].
<https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1355611.pdf>

Kapitel 4. Nyckelfaktorer för framgångsrik tvåspråkig barnutbildning i Rumänien

4.1 Inledning

När man diskuterar Öst- och Centraleuropa anser man att denna region var ett av de mest etniskt uppdelade områdena. Denna etniska komplexitet som är känd i de öst- och centraleuropeiska staterna gör det extremt svårt att fastställa de historiska rötterna till minoritetsproblemen. Antalet nationaliteter är inte bara tre gånger högre än i Västeuropa, utan den etniska modellens arv visar också på en rikedom utan motstycke. Detta område har varit föremål för många spänningar och konflikter i historien, som också har registrerat perioder av samexistens mellan olika minoritetsgrupper.

Det finns flera språk som talas i Rumänien, även om rumänska fortfarande är det enda officiella nationella språket. Det talas av cirka **90 % av befolkningen** som modersmål, andra viktiga minoritetsspråk är: ungerska, romani, ukrainska, tyska och turkiska¹.



Figur 1 Etniska och nationella minoriteter i Rumänien

¹ <https://ispmn.gov.ro/> - Institutet för studier av nationella minoriteters problem

Enligt den rumänska konstitutionen erkänns **20 nationella minoriteter**: ungerska, romska, tyska, ukrainska, ryska, turkiska, tatariska, serbiska, slovakiska, bulgariska, kroatiska, grekiska, armeniska, italienska, polska, tjeckiska, hebreiska, bosniska, rutenska, makedonska.

4.2. Den rättsliga ramen för att skydda nationella minoriteters rättigheter

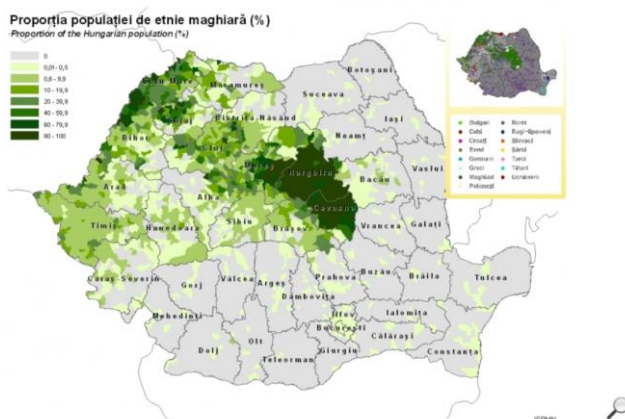
Rumänien anses vara ett **av de länder som har den mest utvecklade lagstiftningen** i Europa när det gäller minoriteters rättigheter, och dessa minoriteter har också rätt att använda sitt eget språk i den lokala förvaltningen och rättsväsendet, i de fall som begränsas av de nuvarande normativa akterna.

I en rapport som nyligen publicerades av den expertkommitté som övervakar genomförandet av den *europiska stadgan om regionella- eller minoritetsspråk*² konstateras att Rumänien har en solid rättslig ram och en politik för att skydda minoritetsspråk. Den europeiska stadgan om region- eller minoritetsspråk har gällt i Rumänien sedan 2008 och omfattar 20 språk. Tio av dessa språk – bulgariska, kroatiska, tjeckiska, tyska, ungerska, ryska, serbiska, slovakiska, turkiska och ukrainska – får ökat skydd tack vare Rumäniens åtagande att främja deras användning i det offentliga rummet. Detta omfattar områden som utbildning, rättsväsende, förvaltning, massmedier, ekonomiskt och socialt liv, kultur och gränsöverskridande utbyten.

I lagen om lokal offentlig förvaltning föreskrivs att "i administrativa territoriella enheter där medborgare som tillhör nationella minoriteter utgör mer än **20 %** av antalet invånare ska de lokala offentliga förvaltningsmyndigheterna, de offentliga institutioner som är underordnade dem samt de decentraliserade offentliga tjänsterna se till att modersmålet används i relationerna till dem".

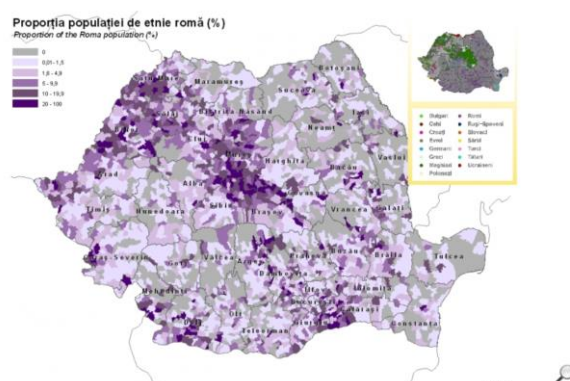
Ungerska är ett regionalt språk i Rumänien som talas i Transsylvanien, Banat, Crişana, Maramureş och Moldavien av den ungerska minoriteten. Den etniska ungerska befolkningen är i majoritet i länen Harghita (84,6 %) och Covasna (73,8 %), och en betydande andel av den etniska ungerska befolkningen (över 20 %) finns också i länen Mureş (39,3 %), Satu Mare (35,2 %), Bihor (25,9 %) och Sălaj (23,1 %). Den har mer än 6,6 % av Rumäniens befolkning. Den ungerska befolkningsgruppen drar nytta av ett stort antal utbildningsinstitutioner på modersmålet och av ett stort antal sändningar som riktar sig till den ungerska minoriteten på offentliga radio- och tv-stationer. Den viktigaste organisationen som grupperar ungrare i Rumänien politiskt är Demokratiska unionen av ungrare i Rumänien, som representeras som ett politiskt parti i parlamentet.

² <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter>



Figur 2 – Andelen av den etniska ungerska befolkningen³

Den romska minoriteten är stadd i en kontinuerlig tillväxt i Rumänien. Det romska språket talas av 1,2 % av landets befolkning. Efter 1989 skedde en verklig explosion av den romska rörelsen och det romska språket i Rumänien. I början var det få romer som talade romani, men i dag är det standardiserat, det studeras i skolor och på universitet, det används i kulturen och i massmedierna, precis som de nationella minoriteternas andra språk. Det romaniska språket studeras i 41 av Rumäniens 42 län, med 420–460 romska lärare som undervisar i romani i skolorna.



Figur 3 - Andel av den romska befolkningen

Det ukrainska språket har förblivit i bruk trots att dess användning under årens lopp ofta har varit begränsad eller till och med förbjuden, och det har bevarats av ukrainare i folklore, musik och litteratur. Under de senaste åren har det dock gjorts ihållande insatser för att stödja ukrainska flyktingar. Det finns alltså över 50 skolor med undervisning i ukrainska som erbjuder barnen tillgång till utbildning, och ukrainska flyktinglärare har möjlighet att engagera sig i utbildningen av dessa ungdomar.

³ <https://ispnm.gov.ro/maps>

Individuella faktorer:

1. **Startålder:** Att börja tidigt, helst före 5 års ålder, anses ofta vara fördelaktigt för inläring av naturligt språk.
2. **Motivation och språkinlärningsförmåga:** Barn med högre inre motivation och förmåga att lära sig naturligt språk tenderar att uppnå bättre resultat.
3. **Kognitiva förmågor:** Starka kognitiva färdigheter som minne, uppmärksamhet och bearbetningshastighet kan stödja tvåspråkig inläring.
4. **Positiva attityder till båda språken:** Positiva attityder till både barnets modersmål och rumänska är avgörande för engagemang och framgång.

Familje- och hemmiljö:

1. **Exponering för rumänska utanför skolan:** Regelbunden och meningsfull exponering för rumänska utanför skolan är avgörande för att bygga upp kunskaper. Det kan handla om att läsa berättelser på rumänska, titta på filmer eller tv-program och konversera med personer som har rumänska som modersmål.
2. **Positiva språkvanor hemma:** Att uppmuntra kommunikation på båda språken och värdesätta båda kulturerna stärker barnens identitet och motivation.
3. **Föräldrarnas stöd och engagemang:** Föräldrarnas engagemang i sitt barns utbildning, inklusive att själva lära sig lite rumänska, kan vara till stor nytta för deras framsteg.

Skol- och utbildningsfaktorer:

1. **Kvalificerade och välutbildade lärare:** Lärare som behärskar båda språken och är utbildade i effektiva tvåspråkiga utbildningsmetoder är avgörande för framgång.
2. **Språkprogram av hög kvalitet:** Effektiva tvåspråkiga program bör vara välstrukturerade, engagerande och kulturellt lämpliga.
3. **Tillräckliga resurser och stöd:** Skolor behöver tillräckliga resurser som läroböcker, audiovisuellt material och stödpersonal för att genomföra tvåspråkiga program på ett effektivt sätt.
4. **Positiv och inkluderande skolmiljö:** En välkomnande och inkluderande skolmiljö som värdesätter språklig mångfald är avgörande för barnens motivation och självkänsla.

Sociala faktorer och samhällsfaktorer:

1. **Positiva attityder till tvåspråkighet i samhället:** Ett samhälle som värdesätter tvåspråkighet skapar en stödjande miljö för barn och deras familjer.
2. **Möjligheter att använda rumänska utanför skolan:** Tillgång till evenemang, aktiviteter och interaktioner i samhället där rumänska används naturligt kan ytterligare stödja språkinläringen.
3. **Samarbete mellan skolor, familjer och samhälle:** Starka partnerskap mellan skolor, familjer och samhällen kan skapa ett nätverk av stöd för tvåspråkig utbildning.

Frekvensen av användning av rumänska bland nationella minoriteter i Rumänien varierar avsevärt och påverkas av ett antal faktorer, bland annat:

1. Minoritetens storlek: Större nationella minoriteter, som har en betydande betydelse i vissa geografiska områden, tenderar att använda rumänska oftare i olika sammanhang. I distriktet Harghita, där ungrare utgör majoriteten av befolkningen, används till exempel rumänska ofta inom administration, utbildning och handel.

2. Integrationsnivå: Nationella minoriteter som är mer integrerade i det rumänska samhället tenderar att använda rumänska mer frekvent. Detta gäller särskilt för de yngre generationerna, som gick i skolan på rumänska och har en mer intensiv interaktion med majoritetsbefolkningen.

3. Tillgång till utbildning på rumänska: Nationella minoriteter som har tillgång till utbildning av hög kvalitet på rumänska tenderar att använda den oftare. I Rumänien finns det ett nätverk av skolor som undervisar på de nationella minoriteternas språk, men också klasser med undervisning på rumänska inom de skolor som undervisar på majoritetsspråket.

4. Offentlig politik: Offentlig politik som främjar inläring av rumänska språket och integration av nationella minoriteter kan bidra till att öka användningen av rumänska i dessa samhällen.

5. Socialt sammanhang: Hur ofta man använder det rumänska språket kan variera beroende på det sociala sammanhanget. Till exempel används rumänska oftare i formella sammanhang, som administration eller utbildning, och mindre ofta i informella sammanhang, som i familj eller med vänner.

4.4. Socioekonomisk status

Kopplingen mellan **den socioekonomiska statusen** för nationella minoritetsfamiljer och användningen av det officiella språket är komplex och mångfacetterad. Faktorer som inkomst, utbildning, yrke, etnisk identitet, kulturella värderingar, föräldrarnas språkkunskaper, tillgång till språkresurser, socialt sammanhang och offentlig politik spelar en viktig roll i detta samspel.

- **Ekonomiska faktorer:**

Inkomst: Familjer med lägre inkomster kan ha begränsad tillgång till utbildningsresurser och möjligheter att lära sig rumänska, vilket kan leda till mindre användning av språket.

Utbildning: Föräldrarnas utbildningsnivå är en viktig faktor som påverkar användningen av rumänska i familjen. Föräldrar med en bättre utbildning tenderar att vara mer motiverade att lära sina barn rumänska och ge dem möjligheter att använda det.

Yrke: Föräldrarnas yrke kan påverka barnens exponering för det rumänska språket. Till exempel kan barn vars föräldrar arbetar inom områden som kräver interaktion med majoritetsbefolkningen använda rumänska mer frekvent.

- **Kulturella faktorer:**

Etnisk identitet: Familjer med en starkare etnisk identitet kan vara mindre motiverade att använda rumänska och föredra att tala familjens modersmål.

Kulturella värderingar: De kulturella värderingarna hos nationella minoritetsfamiljer kan påverka deras inställning till det rumänska språket. Familjer som anser att det är viktigt att lära sig rumänska för att deras barn ska lyckas kommer att vara mer motiverade att använda det.

- **Språkliga faktorer:**

Föräldrarnas språkliga kompetens: Föräldrarnas kompetensnivå i det rumänska språket kan påverka hur de använder det i familjen. Föräldrar med sämre språkkunskaper kan vara ovilliga att prata rumänska med sina barn.

Tillgång till språkresurser: Familjer som tillhör nationella minoriteter kan ha begränsad tillgång till språkresurser på rumänska, t.ex. böcker, ljud- och bildmaterial osv., vilket kan begränsa barnens exponering för språket.

- **Det sociala sammanhanget:**

Samhälle: Familjer till nationella minoriteter som bor i samhällen med en hög andel av majoritetsbefolkningen kan vara mer motiverade att använda rumänska.

Offentlig politik: Offentlig politik som främjar inlärning av det rumänska språket och integration av nationella minoriteter kan bidra till att öka användningen av det rumänska språket inom dessa samhällen.

En särskild situation råder inom den romska befolkningsgruppen. Rumänien har den största romska befolkningen i Europa, med ett officiellt antal på 535 000 eller 2,5 procent av den totala befolkningen och ett inofficiellt antal romer på mellan 1 800 000 och 2 500 000 eller mellan 8,3 och 11,5 procent av befolkningen.

Enligt uppgifter från den senaste folkräkningen uppgav 41,9 % av romerna i Rumänien att deras modersmål var rumänska, medan 57,1 % uppgav att deras modersmål var romani. 63,7 % av romerna i Rumänien uppgav att de kunde tala rumänska, medan 36,3 % uppgav att de inte kunde tala rumänska.

Bland de faktorer som påverkar den låga användningen av det rumänska språket listar vi **bristen på tillgång till utbildning**, många romer har inte tillgång till utbildning av hög kvalitet, vilket begränsar deras möjligheter att lära sig det rumänska språket. Dessutom är rumäner av romsk etnicitet ofta **segregerade** från resten av samhället, vilket begränsar deras exponering för det rumänska språket. **Stereotyper och fördomar** avskräcker romer från att använda rumänska.

Fattigdomen bland romer är tre gånger högre än den genomsnittliga fattigdomen i Rumänien. Denna höga fattigdomsnivå orsakas av flera faktorer, såsom dålig hälsa och utbildning, begränsade möjligheter på arbetsmarknaden, diskriminering, som alla underblåser en ond cirkel av fattigdom och utanförskap.

Föräldrar till romska barn har generellt låga förväntningar på sina barn, vilket beror på föräldrarnas låga utbildningsnivå. Romska barn saknar en förebild och måste ägna sig åt olika hushålls- och inkomstgenererande aktiviteter, vilket begränsar deras studietid. Säsongsbunden migration av romska familjer, inklusive barn från landsbygdsområden, och tidiga äktenskap är andra hinder för att komma in i skolan.

Jämfört med majoriteten av befolkningen i Rumänien är detta bara några av de hinder som romska barn möter när det gäller inskrivning och examen.

4.5. Modeller för utbildning av barn med ett annat modersmål i Rumänien

Rumäniens utbildningssystem erbjuder olika modeller för att utbilda barn med ett annat modersmål än rumänska.

Dessa modeller syftar till att ge en utbildning av hög kvalitet samtidigt som de bevarar och främjar barnens modersmål och kulturella identitet.

– Grundskolan i Rumänien börjar när eleverna är sex år och pågår i åtta år. Efter det kan eleverna skriva in sig på gymnasieskolor, som antingen är teoretiska (grammatik), tekniska eller yrkesskolor. I slutet av 12:e klass måste alla elever i Rumänien klara examensprovet i flera ämnen, inklusive rumänska språket och litteraturen. Den officiella nationella andelen godkända på examensprovet i rumänska språket och litteraturen har legat mellan 55 och 76 %. Poängen från examensprovet räknas in i antagningen till universiteten".⁴

Från och med förskolan och sedan genom hela grundskolan och gymnasiet lär sig elever i skolor med undervisning i minoritetsspråk det officiella språket i landet. Men de som tillhör de ungerska, tyska, ukrainska, serbiska, slovakiska eller tjeckiska nationella minoriteterna har rätt till utbildning på sitt modersmål från förskola till gymnasium, och i vissa fall även på universitetsnivå.

När det gäller tvåspråkig utbildning gör García och Kano (2014)⁵ en **typologi** av utbildningsmodeller enligt hur majoritetsspråket lärs ut till minoriteter det kan

⁴ "Creating the illusion of speaking Romanian well": Hungarian speakers' teaching and learning the majority language in Romania. Från tidskriften [Multilingua](#)

⁵ García, Ofelia och Naomi Kano. 2014. Translanguaging as a process and pedagogy: Developing the

English writing of Japanese students in the US. In Jean Conteh & Gabriela Meier (red.), The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges, 292–299. Bristol

vara ett ämne som lärs ut eller undervisningsspråket. Klasser med modersmål som undervisningsspråk i Rumänien kan karakteriseras som den första typen, och inom den följande följer en typ av tvåspråkig undervisning, organiserad antingen i separata skolor eller i skolor med parallella klasser på rumänska och på ett minoritetsspråk.

Under de senaste decennierna har det sociala kapital som är tillgängligt genom kunskaper i landets officiella språk genomgått stora förändringar i Rumänien. För den generation som deltog i utbildning under den statsocialistiska perioden var rumänskan språket för social rörlighet: utbildning på rumänska var ett sätt att få arbete och kunna delta i det vanliga samhället. Slutet på Ceaușescus regim och Rumäniens slutliga integration i EU ledde till att ett stort antal människor från minoriteter från Rumänien migrerade för att studera och arbeta i Västeuropa⁶.

Parallellt med det språkliga marknadsvärdet av kunskaper i rumänska har även den rättsliga ramen för utbildning i rumänska som andraspråk, eller som icke-modersmål ("limbă maternă" på rumänska) förändrats.

Fram till 1995 års lag om utbildning lärde sig alla elever, oavsett vilket undervisningsspråk de hade i skolan, rumänska enligt *samma läroplan*, utan att ta hänsyn till elevernas språkliga och kulturella bakgrund. Omvänt var allt undervisningsmaterial endast på rumänska. Lärare i rumänska är utbildade i rumänska språk- och litteraturprogram vid alla större universitet i Rumänien och det finns ingen differentiering av studieprogrammet baserat på elevernas förstaspråk eller om de skulle undervisa i rumänska som ett första eller som ett icke-modersmål.

I 2011 års utbildningslag är utgångspunkten att elever som studerar på ett annat undervisningsspråk än rumänska i alla faser av den offentliga utbildningen ska studera ämnet rumänska språket och litteraturen enligt *en läroplan som är utformad för dem* och från andra läroböcker än de som används av deras kamrater för vilka det är ett förstaspråk. Eftersom reformerna införs gradvis och det hittills inte har gjorts några särskilda läroplaner, läroböcker och testmetoder för gymnasieelever. Därför innebär det gradvisa införandet av den differentierade läroplanen att programmet för examensprovet i rumänska språket och litteraturen för den generation som kommer att ha provet under de kommande åren inte skiljer utvärderingskriterier baserat på elevernas förstaspråk. Det finns bara mindre skillnader mellan det humanistiska teoretiska spåret och pedagogisk yrkesutbildning i motsats till det naturvetenskapliga teoretiska spåret och alla andra spår inom yrkesutbildning och teknik.

I lagen anges att personer som tillhör nationella minoriteter har rätt till utbildning på sitt modersmål på alla nivåer, i alla typer och former av förskoleutbildning. Grupper, klasser och skolor med en läroplan på ett minoritetsspråk kan inrättas på begäran av föräldrar eller vårdnadshavare, och det antal barn som krävs för sådan utbildning formations kan vara lägre det minsta antal som krävs för utbildningssystem på rumänska. Det anges också att skolor som erbjuder utbildningsprogram på ett minoritetsspråk endast ges rättslig status som offentlig

⁶ Ibidem 4

institution om de är de enda offentliga enheter som erbjuder sådana utbildningsprogram i kommunen. Utbildningslagen omfattar förskoleprogram upp till förskoleutbildningssystemets universitet, så att grupper av förskolebarn med undervisning på minoritetsspråket kan skapas på begäran.

Varje etnicitet har sina specifika problem. De är små och utspridda och det är svårt för dem att samla det minsta antalet elever för att bilda en klass med undervisning på modersmålet. Mellanstadieskolorna har ett väletablerat utbildningssystem, men de är rädda för att det kommer att försvinna genom att slå ihop klasserna. Bristen på lärare är ett annat problem - antingen finns det inga pengar att betala dem, eller så finns det inga lärare som behärskar språket väl. De gamla manualerna och till och med den totala avsaknaden av dem är ett annat problem som tas upp av vissa etniska grupper. Andra minoriteter, oftast små, har ingen statlig utbildning på sitt modersmål alls och organiserar språkkurser på egen hand.

De viktigaste modellerna som används är:

1. Samtidig utbildning:

Undervisningen sker **samtidigt på rumänska och modersmålet**, och ämnena undervisas på båda språken. Denna modell används ofta i områden med en betydande andel etniska minoriteter.

Till exempel erbjuder Secondary School No. 1 Baia Mare, som ligger i Baia Mare, Maramureş, samtidig utbildning på rumänska och ungerska. Skolan grundades 1957 som en ungersk skola. År 1990 blev det en tvåspråkig skola som erbjöd utbildning på rumänska och ungerska. Skolan erbjuder ett brett utbud av ämnen som undervisas på rumänska och ungerska. **Ämnen som undervisas på rumänska är bland annat rumänska**, matematik, naturvetenskap, historia och geografi. **Ämnen som undervisas på ungerska** är bland annat ungerska språket, ungersk litteratur, ungersk historia och ungersk geografi. Skolan har cirka 1000 elever. De flesta av studenterna är ungerska, men det finns också ett betydande antal rumänska studenter. Det finns cirka 50 lärare. De flesta av lärarna har ungerska som modersmål, men det finns också ett betydande antal lärare som har rumänska som modersmål.

Fördelarna är bland annat att främja tvåspråkighet, bevara den kulturella identiteten och underlätta social integration.

Nackdelarna kan vara svårigheter att hantera den dubbla läroplanen, behovet av kvalificerade lärare för båda språken och extra kostnader.

Enligt färskta uppgifter som offentliggjorts av utbildningsministeriet fanns det:

- 535 skolor med simultanundervisning på rumänska och ungerska, totalt cirka 125 000 elever.
- 132 skolor med samtidig undervisning på rumänska och tyska, totalt cirka 17 000 elever.
- 23 skolor med simultanundervisning på rumänska och romani, totalt cirka 4 000 elever.

Förutom dessa fanns det andra skolor med simultanundervisning på rumänska och språk som tillhörde andra etniska minoriteter, såsom ukrainska, serbiska, turkiska och tatariska.

Antalet skolor med samtidig undervisning på rumänska och minoritetsspråk kan variera från år till år, beroende på olika variabler, såsom lokal demografi, tillgängliga ekonomiska resurser och föräldrarnas utbildningsalternativ. Förutom offentliga skolor finns det även privata skolor som erbjuder denna typ av utbildning, där det finns efterfrågan.

2. Skolor med undervisning på modersmålet:

I Rumänien finns det skolor i områden med en betydande koncentration av etniska minoriteter som undervisar på modersmålet, med tonvikt på att lära sig **rumänska som främmande språk**.

Några exempel är: Harghita County: "Szent László" Miercurea Ciuc High School (ungerska), "Márton Áron" Gheorgheni National College (ungerska), Covasna County: Sfântu Gheorghe "Körösi Csoma Sándor" High School (ungerska) "Mihai Viteazul" Sfântu Gheorghe National College (ungerska), Mureş County: "Bolyai Farkas" Secondary School Târgu Mureş (ungerska), "Alexandru Papiu Ilarian" National College Târgu Mureş (ungerska), Timiş County: "Nikolaus Lenau" Secondary School Timișoara (tyska språket), "C.D. Loga" National College Timișoara (tyska språket).

Undervisningen sker på modersmålet, med tonvikt på att lära sig rumänska som främmande språk.

Huvuddragen i undervisningen i skolor på minoritetsspråk är följande:

1. Undervisa i ämnen på modersmålet: Ämnen som matematik, naturvetenskap, historia och geografi undervisas på elevernas modersmål. Detta underlättar förståelsen av begrepp och bidrar till att upprätthålla den kulturella identiteten.

2. Betoning på att lära sig rumänska som främmande språk: Rumänska språkkurser organiseras som ett främmande språk, anpassat till elevernas kompetensnivå. Kunskaper i det rumänska språket är avgörande för studenternas sociala och yrkesmässiga integration.

3. Kvalificerade lärare: Lärare i skolor med minoritetsspråk måste ha avancerade språkkunskaper i både sitt modersmål och rumänska. Pedagogisk utbildning av lärare är avgörande för att säkerställa en utbildning av hög kvalitet.

4. Anpassade läromedel: Läroböcker och undervisningsmaterial som är särskilt framtagna för skolor som undervisar på minoritetsspråk används. Anpassningen av didaktiska resurser till elevernas kulturella och språkliga särdrag bidrar till att öka effektiviteten i utbildningsprocessen.

5. Främja interkulturalitet: Olika aktiviteter organiseras som främjar tolerans, ömsesidig respekt och värdena för kulturell mångfald. Interkulturell utbildning bidrar till att bekämpa stereotyper och fördomar och bygga ett mer inkluderande samhälle.

Även om det inte finns något exakt antal kan man uppskatta att det i Rumänien finns **cirka 40 skolor** med exklusiv undervisning på minoritetsspråket.

Det finns flera debatter om **lämpligheten** och **effektiviteten** av exklusiv minoritetsspråksundervisning. Förespråkare av denna modell anser att den är nödvändig för att bevara minoriteternas kulturella och språkliga identitet. Kritiker menar att det kan leda till social isolering av studenter och svårigheter att komma in på arbetsmarknaden.

Det är viktigt att utbildning på minoritetsspråket balanseras med inläring av rumänska språket och främjande av interkulturella värden.

3. Andra modeller för utbildning av barn med olika modersmål inkluderar:

- ✓ **Interkulturell utbildning:** Den främjar värden som kulturell mångfald och ömsesidig respekt. Den innehåller inslag som är specifika för etniska minoriteters kultur i läroplanen. Denna modell hjälper till att bekämpa stereotyper och fördomar.
- ✓ **Klasser med intensiv undervisning i det rumänska språket:** organiserade för att underlätta integrationen av elever med ett annat modersmål. Den fokuserar på utveckling av språkkunskaper i rumänska.
- ✓ **Fritidsprogram:** Det stöder inläring av modersmålet och kulturen som är specifik för etniska minoriteter. De kan inkludera språkkurser, musik, dans, traditioner etc.

De största utmaningarna:

Brist på ekonomiska resurser: Det kan bli dyrt att införa interkulturella och tvåspråkiga utbildningsmodeller.

Brist på behöriga lärare: Det råder brist på behöriga lärare för undervisning på modersmålet och för undervisning i rumänska som främmande språk.

Stereotyper och fördomar: Stereotyper och fördomar kan påverka den sociala inkluderingen av barn vars modersmål är ett annat än rumänska.

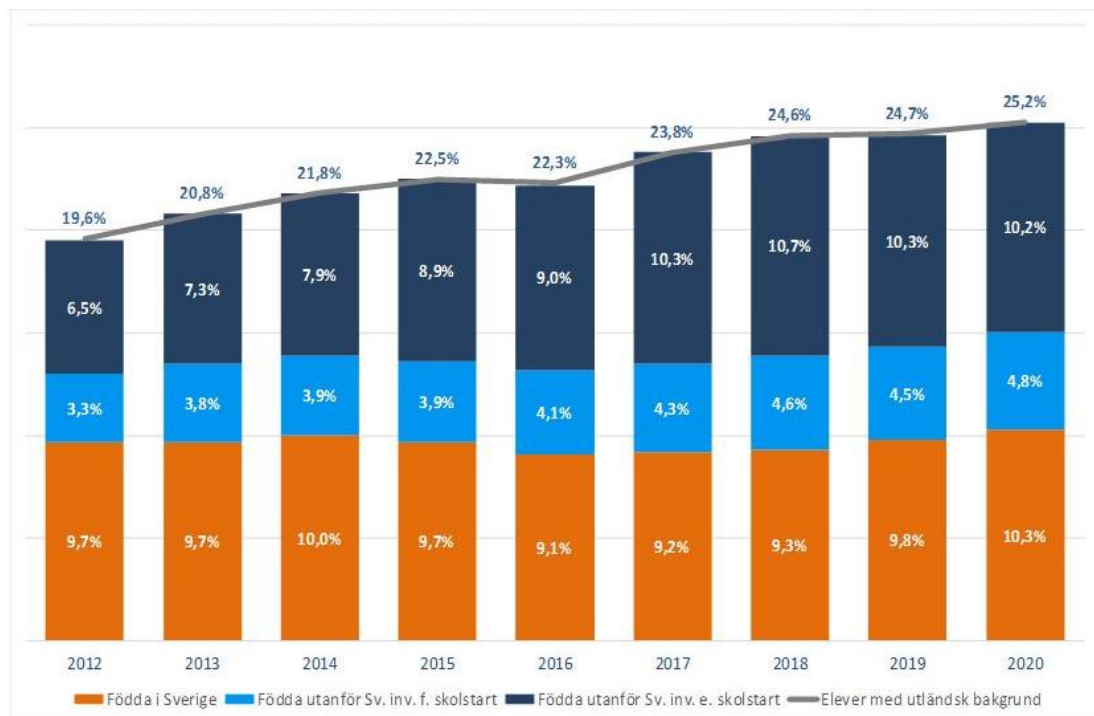
Kapitel 5. Andraspråksundervisning i Sverige

5.1. Översikt

I Sverige finns en tioårig grundskola. Eleverna börjar skolan det år de fyller sex år och går sedan i förskoleklass. Det år de fyller sju år börjar de årskurs 1. Efter årskurs 9 kan elever välja att studera på gymnasiet om de har godkända betyg i basämnena från årskurs 9. Cirka 85 % av ungdomarna i Sverige börjar idag gymnasiet direkt efter årskurs 9. För nyanlända elever som inte har betyg för att börja på gymnasiet finns ett språkintröduktionsprogram som fokuserar på att ge eleverna de grundläggande kunskaper som behövs.

Nästan en femtedel av eleverna i den svenska grundskolan har i dag utländsk bakgrund, antingen födda utomlands eller födda i Sverige av föräldrar med annan bakgrund.

Andel elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan, 2012-2020



Nyanlända

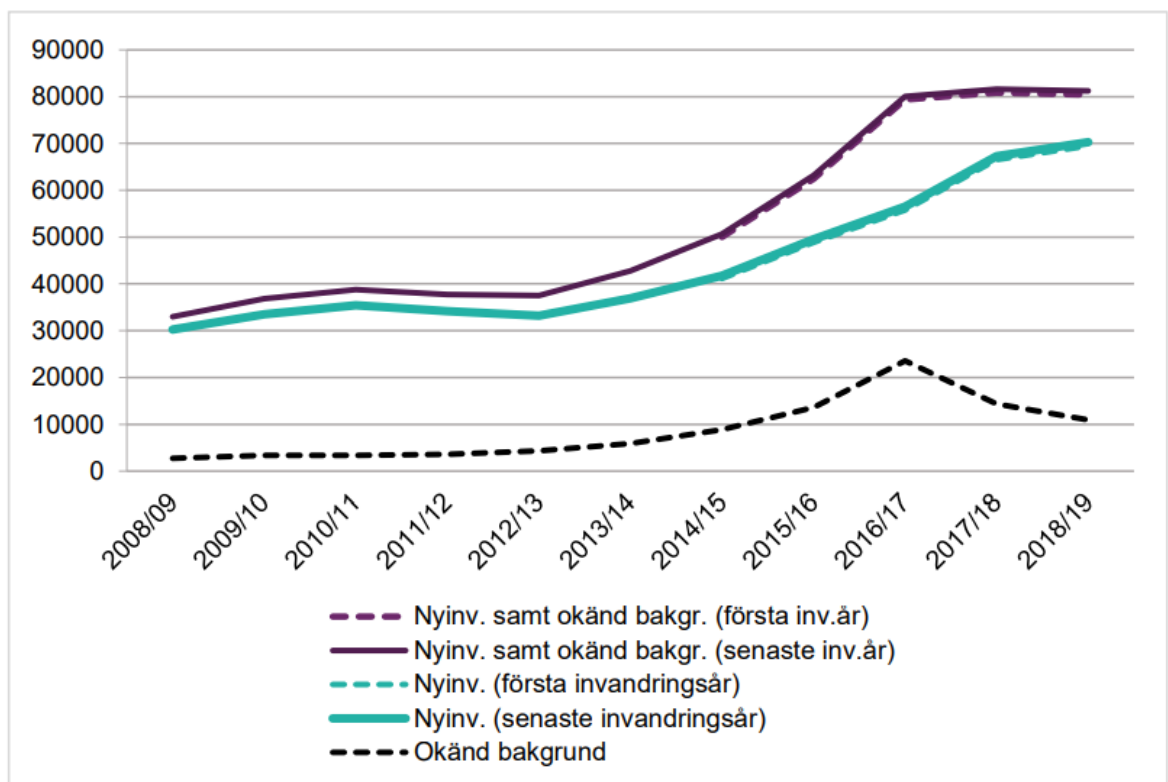
I Sverige räknas en elev som nykomling under de fyra första skolåren, förutsatt att eleven började skolan efter ordinarie skolstart höstterminen i årskurs 1. Barn som kommer till Sverige som asylsökande ska tas emot i skolan senast en månad efter ankomsten. När eleven börjar skolan görs en bedömning av elevernas kunskaper. Resultatet av bedömningen tas sedan hänsyn till vilke årkurs eleven ska börja i och om eleven är i behov av en individuell studieplan.

Ett sätt att stötta nyanlända elever är att låta dem få en del av sin undervisning i en annan undervisningsgrupp, en förberedande klass, samtidigt som de placeras i en ordinarie klass och

får en del av undervisningen där. Syftet med förberedelseklassen är att ge nyanlända elever de kunskaper de behöver för att så snart som möjligt kunna ta del av undervisningen i den ordinarie undervisningsgruppen på heltid. Det är inte tillåtet för en elev att närvara hela sin tid i en förberedande klass och en elev får inte delta i en förberedande klass i mer än två år. Skolor är inte skyldiga att inrätta förberedande klasser och vanligtvis finns det bara förberedande klasser i de skolor som har ett högt intag av nyanlända över tid.

Antalet nyanlända elever i grundskolan har ökat markant de senaste åren.

Antal nyanlända elever och elever med okänd bakgrund i grundskolan läsåren 2008/09 - 2018/19



Ämnet svenska som andraspråk

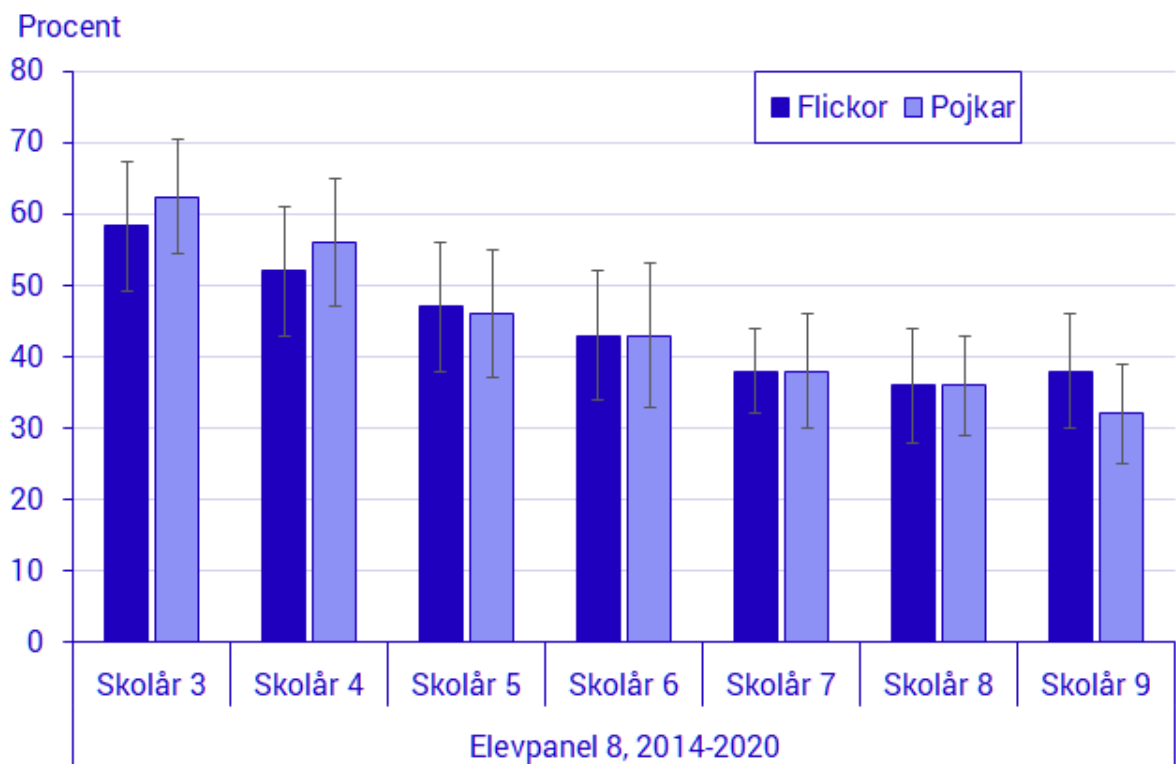
I Sverige kan du läsa svenska som andraspråk, som utgår från ett andraspråksperspektiv, i grundskolan och gymnasiet istället för i ämnet svenska. Studenter kan studera svenska som andraspråk om de:

- Har ett annat språk än svenska som modersmål.
- Har svenska som modersmål och har blivit antagen från skolor utomlands.

- Har svenska som huvudsakligt kontaktspråk med vårdnadshavare.

Elever i dessa grupper läser inte svenska som andraspråk automatiskt, utan bara om de behöver det. Det är skolans rektor som formellt beslutar om en elev ska få undervisning i svenska som andraspråk. Eleverna kan byta från svenska som andraspråk till svenska när som helst under skolgången och vice versa. Idag läser cirka 13 procent av alla elever i grundskolan svenska som andraspråk. Antalet har fördubblats under de senaste 10 åren

Andel utrikes födda elever med undervisning i svenska som andraspråk efter kön och läsår, 2014-2020



Hur undervisningen i svenska som andraspråk är organiserad är upp till varje skola. Det finns inget formellt hinder för att undervisningen organiseras på ett sådant sätt att elever som läser svenska som andraspråk och svenska undervisas i en och samma klass.

Inom vuxenutbildningen kan en elev läsa svenska som andraspråk om hen vill läsa grundskolan eller gymnasiet och har ett annat modersmål än svenska.

Undervisning i modersmål

I Sverige har du också rätt till modersmålsundervisning under vissa förutsättningar.

Modersmålsundervisningen ger elever med annat modersmål än svenska möjlighet att läsa sitt modersmål som ämne i skolan. Syftet med undervisningen är att ge eleven möjlighet att utveckla kunskaper i och om sitt språk. Ett väl utvecklat modersmål ger goda förutsättningar för att lära sig svenska, andra språk och andra ämnen.

Rektorn beslutar om elevens modersmålsundervisning i de obligatoriska skolformerna, gymnasiesärformerna och gymnasiesärskolan.

Elever i grundskola, grundsärskola, särskola och sameskola ska erbjudas undervisning i modersmål som inte är ett nationellt minoritetsspråk om:

- En eller båda vårdnadshavarna har ett annat språk än svenska som modersmål
- Språket är elevens dagliga språk för interaktion i hemmet
- Eleven har grundläggande kunskaper i språket.

Rektorn är endast skyldig att ordna modersmålsundervisning i ett språk om:

- Det finns minst fem elever som har rätt till undervisning i det språket
- Dessa elever vill lära sig språket
- Det finns en lämplig lärare.

Elever som tillhör en nationell minoritet har starkare rätt till modersmålsundervisning än andra elever. Det finns inget krav på att språket ska vara elevens dagliga sociala språk eller att eleven ska ha några kunskaper i språket.

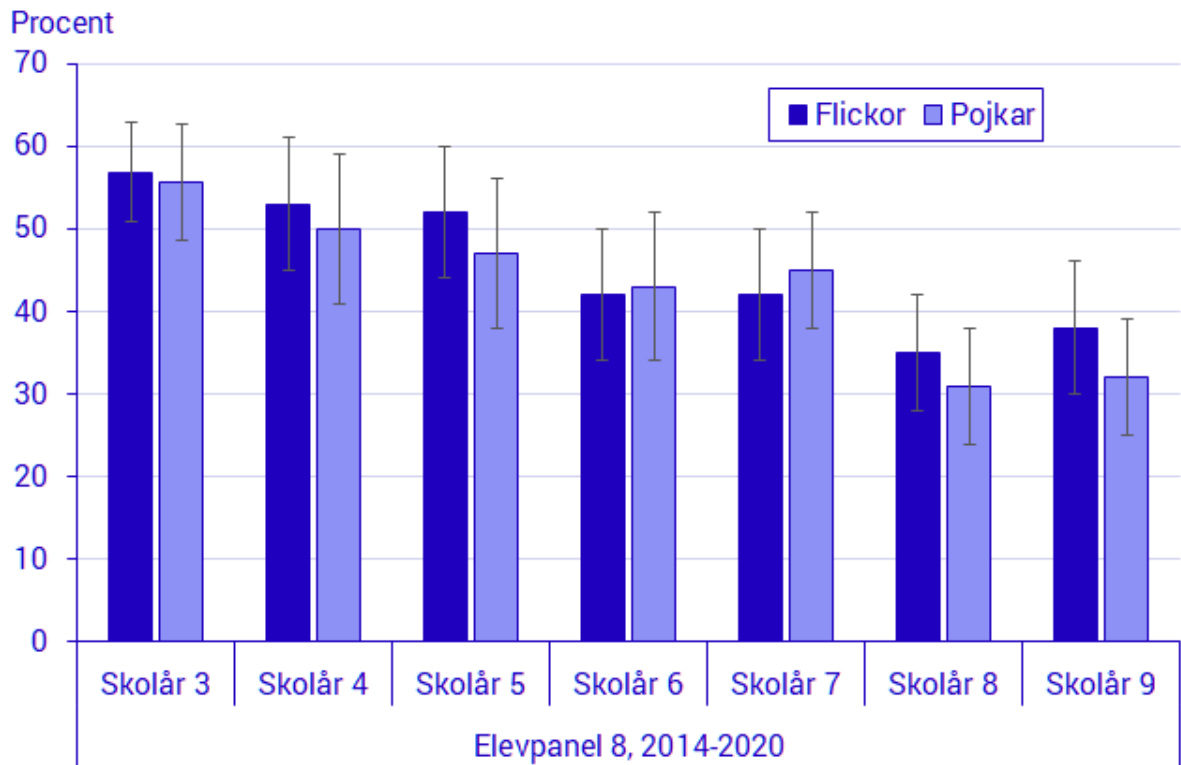
De nationella minoritetsspråken är finska, jiddisch, meänkieli, romani och samiska.

Rektorn är skyldig att ordna undervisning i modersmålet på dessa språk om:

- En elev vill bli undervisad
- Det finns en lämplig lärare.

Andel utrikes födda elever som deltagit i modersmålsundervisning, efter kön och läsår,

2014–2020



Studiehandledning på modersmålet

Enligt skollagen har elever som inte behärskar svenska språket tillräckligt för att kunna följa med på lektionerna rätt till studiehandledning på sitt modersmål. Det finns ingen reglering om i vilken utsträckning detta ska göras, och för många elever handlar det om en timme i veckan.

Främmande språk

Alla elever i den svenska skolan börjar läsa engelska senast i årskurs tre.

I årskurs sex börjar eleverna också studera ett främmande språk. Alla skolor måste erbjuda minst två av de moderna språken tyska, spanska och franska. I stället för ett modernt språk kan en elev, om förutsättningarna är de rätta, välja att läsa sitt modersmål, svenska eller svenska som andraspråk, engelska eller teckenspråk.

5.2. Nyckelfaktorer för en framgångsrik utbildning för tvåspråkiga barn i Sverige

Faktorer som möjliggör kunskapsutveckling/framgångsrik utbildning för tvåspråkiga barn är kunskap och förståelse för transspråk samt att pedagoger som undervisar barn arbetar utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt, enligt Skolverket och Nationellt centrum för svenska som andraspråk. En språk- och kunskapsutvecklande arbetsmetod innebär:

1. Undervisning av hög kvalitet som ger elever med olika erfarenheter och språklig bakgrund lika möjligheter att utvecklas och lära sig alla ämnen i skolan.
2. Läraren använder språket medvetet och strukturerat, dels som ett verktyg för lärande där eleverna kan konversera, läsa, skriva, men också där språkinläringen är ett mål i sig.
3. Eleverna behöver utmanas att använda språket i meningsfulla sammanhang.
4. Undervisningen ska inte förenklas för elever med annat modersmål än svenska, utan snarare ska förväntningarna och nivån höjas både språkligt och ämnesmässigt. Det är viktigt att tänka på att eleverna får ett bra stöd på grund av de höga förväntningarna så att eleverna utvecklar en förståelse för de olika ämnena och skolarbetet.
5. Språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär att man läser och skriver mycket, men framför allt ska man prata mycket om ämnesinnehållet som eleverna ska läsa och så vidare.
6. Läraren behöver använda sig av ett visuellt stöd där han/hon, förutom att berätta, även visar vad som förväntas av eleverna.
7. Eleverna bör få gott om övning innan de bedöms.
8. När undervisningen planeras utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt behöver läraren göra en inventering av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter för att möjliggöra bästa möjliga språk- och kunskapsutveckling.

Vidare har möjligheten till studievägledning också visat sig vara framgångsrik. Elever som ges möjlighet att få stöd i sitt skolarbete med hjälp av en studie- och yrkesvägledare har lättare att förstå innehållet i lektionerna. Med hjälp av studie- och yrkesvägledare får elever som behöver stöd i svenska språket möjlighet att utveckla sina kunskaper i svenska, både i vardagsspråket men framför allt i skolspråket.

Tvåspråkighet och användningen av svenska i familjer med utländsk härkomst

Sverige är idag ett flerspråkigt samhälle där upp till 150 olika språk talas. Många människor växer upp med flera modersmål och de allra flesta som bor i Sverige lär sig mer än ett språk någon gång under sitt liv. Till exempel kan enligt Eurobarometer (2012) 86 procent av den svenska befolkningen tala engelska och cirka 40 procent uppger att de talar det mycket bra och använder det dagligen.

Det finns ingen officiell statistik över hur många elever i svenska skolor som talar svenska hemma. Men 2021 deltog Sverige i PIRLS, en internationell kunskapsundersökning som tar upp läsförmåga och attityder till läsning i årskurs 4. Man kan se att nästan hälften av de deltagande eleverna från Sverige (47%) talade ett annat språk än svenska hemma. Det är en ökning med 16 procent jämfört med 2016.

I Sverige uppmuntras tvåspråkighet och föräldrar med ett annat modersmål uppmuntras av bland annat Skolverket att tala det språk de behärskar bäst med sitt barn eftersom det bidrar bäst till barnets språkutveckling. Studier visar dock att många barn i tvåspråkiga familjer ofta vill prata svenska hemma och att de flesta tvåspråkiga elever både läser och skriver bättre på svenska än på sitt modersmål.

Socioekonomiska faktorer, familjer med utländsk härkomst

Studier i Sverige visar att socioekonomiska faktorer spelar stor roll för hur väl elever lyckas i skolan. Elever med utländsk bakgrund har ofta sämre villkor än elever med svensk bakgrund. Till exempel har skolor med mindre gynnsam socioekonomisk bakgrund i genomsnitt färre kvalificerade lärare. Trots flera åtgärder de senaste åren, som extra löneökningar för lärare i utsatta områden, har detta inte vänts. Under de senaste åren har man sett att elevernas socioekonomiska bakgrund har blivit allt viktigare för elevernas betygsresultat. Under de senaste åren har utrikes födda elever haft svårare att nå goda skolresultat i takt med att invandringsåldern har stigit och föräldrarnas socioekonomiska status har försämrats. Den socioekonomiska bakgrunden har också blivit viktigare för elever med svensk bakgrund, men ökningen är betydligt mindre än för utrikes födda elever.

Av de socioekonomiska bakgrundsfaktorerna har föräldrarnas utbildningsnivå den största inverkan på betygsresultaten. Utbildningsnivåns betydelse har egentligen inte ökat över tid, men däremot har föräldrarnas inkomst blivit viktigare och tycks vara den centrala förklaringen till den socioekonomiska bakgrundens ökade betydelse för betygsresultaten.

I Sverige har elever från senare halvan av 2000-talet också i allt högre grad fördelats mellan skolor utifrån socioekonomisk bakgrund och om eleverna har någon form av utländsk bakgrund.

5.3. Modeller för utbildning av barn med annat modersmål än svenska

Utbildning med fullständig fördjupning i det officiella språket.

Traditionell undervisning utgår ofta från att nyanlända elever först ska lära sig svenska och sedan ta sig an andra ämnen.

Det tar i genomsnitt fem år för en elev att bli så bra på svenska att de kan tillgodogöra sig alla ämnen i skolan på sitt nya språk på ett tillfredsställande sätt. Under den tiden riskerar eleverna att stanna av i sin kunskaps- och språkutveckling samt att utveckla låg självkänsla och en känsla av utanförskap, vilket kan påverka framgången i skolan under många år framöver. I Sverige lyfter Skolverket istället fram andra metoder för språkinläring, där även elever får använda sitt hemspråk.

Undervisning i svenska som andraspråk

Skolverket har genomfört en studie om undervisningen i svenska som andraspråk. Ämnet svenska som andraspråk infördes som ett eget ämne i grundskolan och även i hela skolväsendet 1995. Att svenska som andraspråk infördes som ett eget ämne i skolan innebär att det har samma status som alla andra skolämnen och inte ska bedrivas som en stödundervisning. 1997 infördes också att betyg i svenska som andraspråk är likvärdiga med betyg i svenska för antagning till gymnasieskolor, universitet och högskolor.

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur olika skolor runt om i Sverige arbetar med svenska som andraspråk.

Det som framkommer i studien är bland annat att undervisningen i svenska som andraspråk inte är likvärdig runt om i Sverige. Det skiljer sig åt på flera områden, allt från hur man bedömer vem som behöver läsa svenska som andraspråk till hur elever bedöms i ämnet när det kommer till betygssättning. Majoriteten av skolorna i Sverige har inte lärare i svenska som andraspråk, vilket innebär att elever med behov av ämnet måste läsa "normal" svenska.

Studien visar också att nyanlända elever inte får likvärdig undervisning i svenska som andraspråk på grund av hur kursplanen är utformad och formulerad. Lärare anser att kursplanen inte tar hänsyn till elever med inga eller låga förkunskaper i svenska, vilket gör det svårt att bedöma elever utifrån kursplanens mål och betygskriterier.

Separat undervisning i svenska och modersmål

I den svenska skolan har du under vissa förutsättningar rätt till modersmålsundervisning och studiehandledning på ditt modersmål om du har svenska som andraspråk. Modersmålsundervisningen sker ofta utanför skoltid, medan studiehandledningen sker under elevens ordinarie skoldag. Ofta är det en timmes modersmål och/eller en timmes studiehandledning per vecka.

För att den extra undervisningen i modersmål och/eller studiehandledning ska ge bästa möjliga resultat är det viktigt att det finns möjligheter till samarbete mellan ordinarie lärare och modersmåls lärare/studievägledare.

Detta är ett område där Skolverket har identifierat att det finns förbättringsmöjligheter i dagens skola.

Transspråkande

Transspråkig undervisning innebär att lärare arbetar strategiskt med att använda alla elevers språk i undervisningen. Läraren i klassrummet behöver inte kunna alla språk själv, utan låter eleverna använda alla sina språkliga resurser. Eleverna kan till exempel prata med varandra på sitt modersmål, arbeta i språkgrupper eller först skriva på sitt modersmål och sedan översätta till svenska. Många lärare har också utvecklat användningen av digitala verktyg för att öka delaktigheten hos de elever som är de enda som talar ett språk. Genom att använda sitt modersmål kan eleverna få bättre möjligheter att förstå och samtidigt öka sitt självförtroende och sin vilja och möjlighet att delta.

Transspråkighet är ett relativt nytt begrepp i skolan i Sverige, som har fått allt större uppmärksamhet de senaste åren. Flera studier har genomförts i svenska mångkulturella skolor som visar att barn och ungdomar som kommer till Sverige bör kunna fortsätta att använda sitt modersmål, varvat med svenska, för att kunna tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt.

I forskning om språkutveckling lyfts fyra områden fram av betydelse för flerspråkiga elevers möjligheter att lyckas i skolan: identitetsutveckling, kunskapsutveckling, läs- och skrivutveckling samt samverkan med vårdnadshavare.



I läroplanen för grundskolan i Sverige står det att språk, lärande och identitetsutveckling är tätt sammankopplade och att en av skolans uppgifter är att skapa en trygg identitet. När det kommer till identitetsutveckling kan man se att transspråklig utbildning har en stor positiv inverkan. Studier har visat att bejakande av kulturell och språklig mångfald är en förutsättning för en positiv identitetsutveckling. För att flerspråkiga personer ska känna sig bekräftade som de flerspråkiga och mångkulturella individer de är är det viktigt att de får använda alla sina språk i undervisningen.

Studier i Sverige har visat att barn och ungdomar som får fortsätta använda alla sina språk i skolan klarar kunskapskraven bättre – i alla ämnen, även svenska.

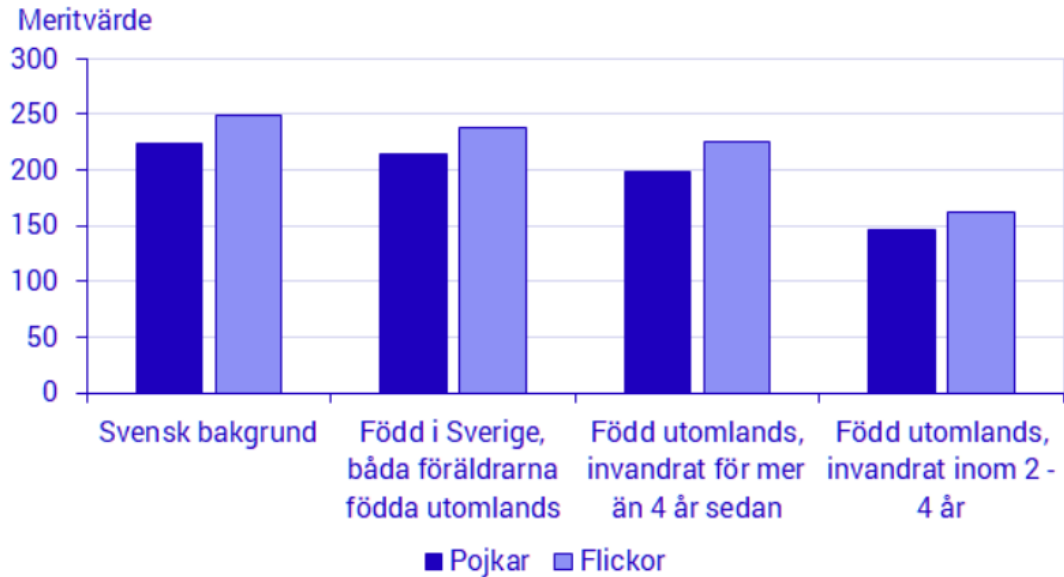
5.4 Data och resultat

Hur bra eleverna presterar i skolan beror på många olika faktorer. I Sverige har forskare identifierat social bakgrund, kön och etnicitet som enskilda faktorer som påverkar en elevs utbildningsresultat.

När det kommer till social bakgrund kan man se att föräldrarnas utbildningsbakgrund har stor inverkan liksom deras förväntningar och ambitioner på sina barn. Hur engagerade de är i skolarbetet och hur väl de kan "skolspråket" påverkar också. Elever med utländsk bakgrund har ofta sämre villkor än elever med svensk bakgrund. Deras föräldrar har ofta lägre utbildning och lägre inkomster, och har inte alltid själva gått i svensk skola. Bostadssituationen kan också se annorlunda ut jämfört med elever med svensk bakgrund.

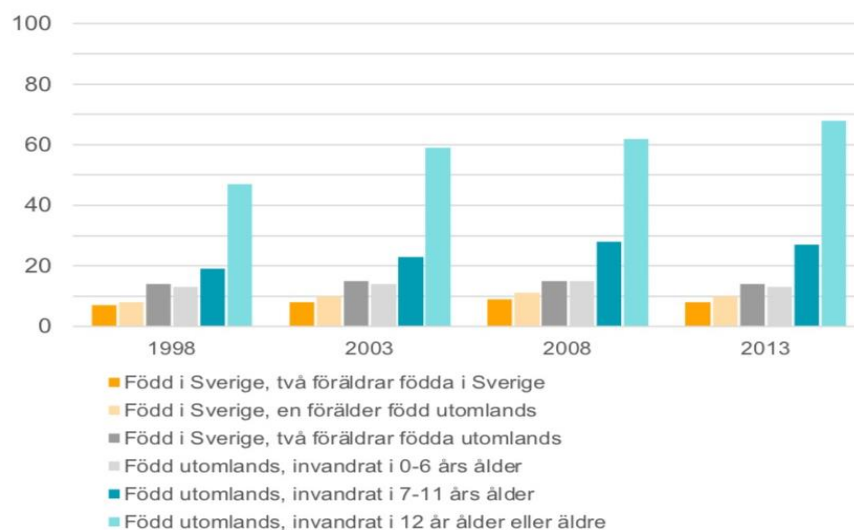
Kön är en annan, mycket tydlig, individuell faktor som påverkar skolframgången i den svenska skolan. Flickor får generellt bättre betyg än pojkar, oavsett bakgrund. Flickor med utländsk bakgrund som gått i svensk skola i mer än fyra år presterar bättre som grupp än pojkar med svensk bakgrund.

Elever som fått slutbetyg från årskurs 9, 2016-2018



Skolresultaten för elever med utländsk bakgrund varierar beroende på om de är födda i Sverige, har bott länge i Sverige eller nyligen har invandrat. Språkinläringens ålder anses vara den mest avgörande faktorn för hur elever med utländsk bakgrund når målen i den svenska skolan.

Andel icke behöriga elever i årskurs 9 efter inrikes född/utrikes födda och vistelsetid i Sverige.



Kapitel 6. Nyckelfaktorer för framgångsrik tvåspråkig barnutbildning i Turkiet

6.1. Inledning och kontextuell översikt

Globaliseringens krafter, tekniska framsteg och dynamiken i mänsklig migration har gjort interaktioner mellan individer från olika nationella och kulturella bakgrunder nästan oundvikliga. Från och med 2017 fanns det i det globala landskapet 260 miljoner individer bosatta utanför sina hemländer, 1,3 miljarder fall av internationell turism och cirka 5 miljoner studenter som bedriver högre utbildning utomlands. (OECD, 2018) Dessa siffror har visat en konsekvent uppåtgående trend under de senaste åren. (OECD, 2018; UNWTO, 2019). Den internationella handeln, som omfattar både varor och tjänster, bidrar i hög grad till mer än hälften av världens BNP (Världsbanken, 2019). Mot bakgrund av denna utveckling har det blivit en nödvändighet för ett stort antal individer att behärska flera språk för att underlätta kommunikation och interaktion över kulturella klyftor. Utbildningsramar i olika länder utvecklas för att möta denna språkliga utmaning, med ett ökat fokus på förvärv och undervisning i främmande språk. I synnerhet engelska har blivit det dominerande främmande språket inom utbildningspolitiken och i lärmiljöerna.

Processen att lära sig språk sträcker sig längre än att förbättra kommunikativa förmågor. Den fungerar som en väg till att förstå den stora mångfalden av mänskliga kulturer och språk. Språkutbildning gör det möjligt för individer att utforska och knyta an till olika kulturer, bredda sin kulturella känslighet och förstå komplexiteten i olika samhällliga värden (Curtain och Dahlberg, 2004; Gudykunst, 2003; Marian och Shook, 2012). De som lär sig främmande språk inser begränsningarna med översättningsbarhet, vilket främjar en uppskattning för de olika perspektiv genom vilka världen ses och förstås. Att tillägna sig ett främmande språk kan dessutom leda till att man upptäcker sin kulturella och personliga identitet ur alternativa kulturella synvinklar. Genom att betona kommunikation med individer utanför den egna språkgemenskapen främjar undervisning i främmande språk interkulturella kommunikativa färdigheter och spelar en avgörande roll i medborgarutbildningen. Sådan utbildning är avgörande för att främja en förståelse för olika kulturer och världsbilder, en förutsättning för aktivt engagemang i ett globaliserat samhälle. Europarådet erkänner språkliga, kommunikativa och flerspråkiga kompetenser som bland de åtta viktigaste färdigheterna för att främja demokratiska kulturer (Europarådet, 2020).

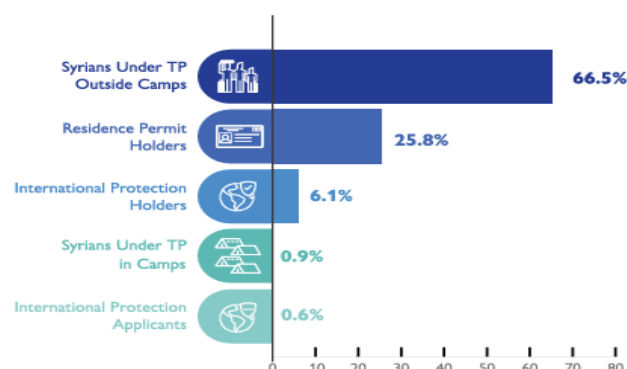
Allmänna kompetenser, som omfattar en individs kunskap om världen och hans eller hennes förmåga och vilja att lära sig, är nära kopplade till icke-språkliga faktorer som i hög grad påverkar språkinläringen. När man diskuterar invandrabarns erfarenheter av språkinläring framträder två centrala begrepp - mottagande och interaktion. Dessa begrepp är väsentliga för kommunikation och konstruktion av kunskap. För ett invandrabarn i ett främmande land sker den inledande kommunikationen vanligtvis inom familjen, följt av interaktion med kamrater i skolan. Därför är det absolut nödvändigt att inkludera elever i främmande språk i dagliga aktiviteter hemma och i skolan för effektiv språkinläring.

Den inneboende flerspråkigheten i Europa och dess enskilda medlemsstater inom Europarådet utgör ett centralt kännetecken som är avgörande för utformningen av socialpolitiken över hela kontinenten. Följaktligen framstår utformningen och genomförandet av språkutbildningspolitiken som viktiga komponenter i den sociala strategin, som särskilt syftar till att främja inkludering och en kollektiv känsla av demokratiskt medborgarskap bland de europeiska befolkningarna. Diskursen kring språkundervisning och dess tillägnelse går därför utöver rent pedagogiska överväganden och ligger närmare de strategiska imperativen för språkutbildningspolitiken. Spektrumet av politiska åtgärder mot flerspråkighet omfattar en dikotomi av strategier: de som förespråkar en minskning av den språkliga mångfalden och de som stöder dess bevarande och förbättring. Dessa strategier förespråkas under överinseende av att öka den internationella rörligheten, underlätta ömsesidig språklig förståelse (intercompreunderstanding) och stimulera ekonomisk tillväxt. Europarådet förespråkar tillsammans med sina medlemsstater det senare tillvägagångssättet och betonar främjandet av språklig mångfald som en hörnsten i språkutbildningspolitiken. Denna ståndpunkt bygger inte bara på fördelarna med rörlighet, ömsesidig förståelse och ekonomiska framsteg, utan också på nödvändigheten av att skydda det europeiska kulturarvet, där den språkliga mångfalden spelar en avgörande roll.

Agendan sträcker sig således längre än bara till utveckling eller bevarande av språk till att omfatta de europeiska medborgarnas egenmakt genom att stärka deras språkliga kompetens. Språkutbildning uppfattas därför som odling av individuell språklig färdighet – en omfattande förståelse av språk som överskrider utilitaristiska eller professionella mål för att inkludera en utbildning i respekt för språklig mångfald och andras språk. Politiken för språkutbildning bör därför förespråka att alla individer ska lära sig flera språk under hela livet, så att européerna kan utvecklas till flerspråkiga och interkulturella medborgare. Denna utveckling är avgörande för att se till att européerna är rustade för att på ett heltäckande sätt samarbeta med andra européer i alla aspekter av livet, och förkroppsliga idealen för ett verkligt inkluderande och språkligt mångfaldigt samhälle.

6.2. Etnisk och språklig mångfald i Turkiet

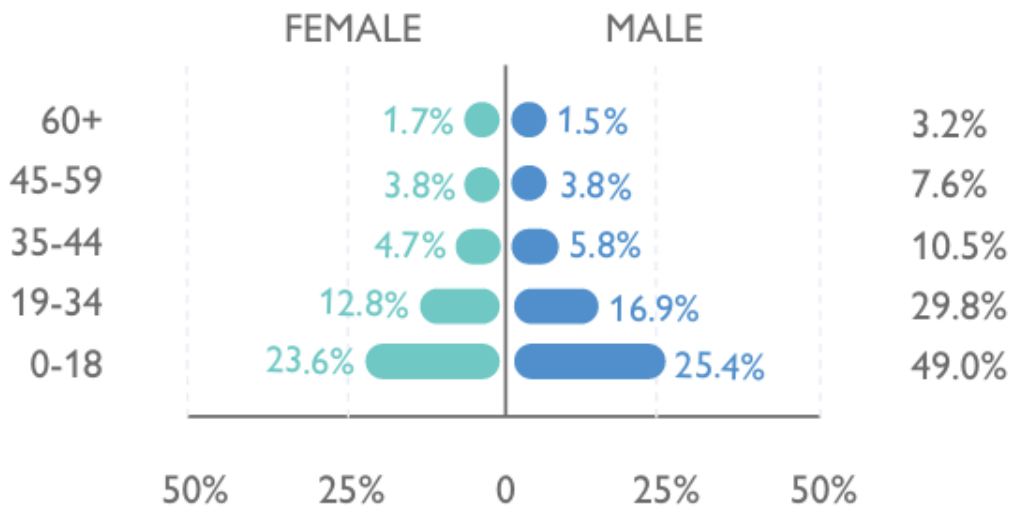
Legal Status of the Foreign Nationals Present in Turkish Territory



Källa: MPM TÜRKIYE Årsredovisning 2022

Figuren ovan visar syrier som bor i Turkiet på grund av kriget. Ett av resultaten av detta krig påverkar enormt många barn. Figuren nedan visar en procentandel syriska invandrare.

Demographic Breakdown of Biometrically Registered Syrians



Källa: MPM TÜRKIYE Årsredovisning 2022

Nästan hälften av dessa invandrare från Syrien är mellan 0 och 18 år. Detta faktum understryker vikten av både modersmåls- och andraspråksundervisning. Inte bara syrier utan många andra nationaliteter finns i Turkiet. Figuren nedan belyser siffrorna och behovet av att prioritera språkutbildning.

En undersökning av Turkiet: Inflytelsrika faktorer för språkinläring mitt i etnisk mångfald

I diskussionen om etnisk mångfald i Öst- och Centraleuropa förtjänar Turkiets intrikata kulturella och språkliga landskap stor uppmärksamhet. Denna komplexitet skapar både utmaningar och möjligheter för tvåspråkig utbildning, eftersom det finns en mängd minoritetsspråk parallellt med turkiska, nationens officiella språk. Turkiet kännetecknas av sitt rika sortiment av etniska och språkliga samhällen, som berikar dess kulturella struktur. Även om turkiska dominerar, och talas av cirka 90 % av befolkningen, finns det en anmärkningsvärd närvaro av betydande minoritetsspråk, inklusive men inte begränsat till kurdiska, arabiska, laziska, tjerkesiska och armeniska. Turkiet har gjort avsevärda ansträngningar för att erkänna och skydda minoriteters rättigheter, inklusive språkliga rättigheter. Ratificeringen av den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk 2008 är ett bevis på Turkiets engagemang för att skydda och främja minoritetsspråk, och erbjuda bättre garantier, särskilt inom utbildning, styrelseformer och medier.

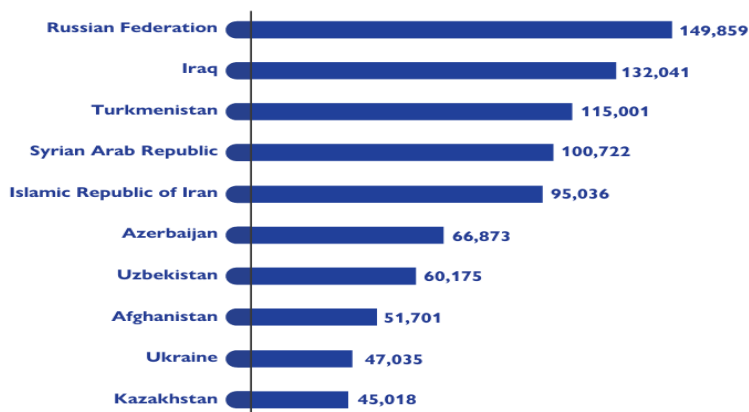
Färiska uppgifter från det turkiska ordförandeskapet för migrationshantering (PMM) visar att det finns över 5,2 miljoner utländska medborgare inom Turkiets gränser, varav 3,9

miljoner söker internationellt skydd. Det rör sig främst om syrier (3 535 898 personer) som har beviljats tillfälligt skydd i Turkiet. En anmärkningsvärd minskning av antalet syriska medborgare har observerats, med en minskning med 201 471 personer från föregående år. I slutet av 2022 rapporterade PMM 33 246 sökande av internationellt skydd, främst från Afghanistan, Irak och Ukraina, vilket ytterligare diversifierade den utländska befolkningsgruppen som söker humanitärt och rättsligt skydd i Turkiet.

Under 2017 registrerade Turkiet cirka 466 000 nya invandrare, enligt officiell statistik från TurkStat, varav utländska medborgare utgjorde 364 600 av denna siffra. Under denna period minskade inflödet av turkiska medborgare med 5 300 personer, vilket kan jämföras med en ökning med 90 700 utländska medborgare. Noterbart är att över 50 % av dessa utländska ankomster var män, jämfört med cirka 58 % bland turkiska invandrare. Demografin för internationella studenter vid turkiska universitet har sett en snabb ökning och nådde 125 000 under läsåret 2017/18, vilket markerar en ökning med 16 % från föregående år och femdubblar den siffra som registrerades i början av 2010-talet. Syrien har framstått som det ledande ursprungslandet sedan läsåret 2016/17, med en av sex internationella studenter som var syrier (20 700) under läsåret 2017/18. Efter Syrien är Azerbajdzjan och Turkmenistan betydande bidragsgivare till den internationella studentkåren, med 17 000 respektive 12 000 studenter, och en anmärkningsvärd sexfaldig ökning av tyska studenter sedan läsåret 2016/17, totalt 4 000 under 2017/18.

Turkiets roll som både destination och utgångspunkt för migranter understryks dessutom av landets dynamiska invandrings- och utvandringmönster, liksom dess anpassning av system för medborgarskap genom investeringar, vilket får konsekvenser för landets demografiska och språkliga landskap. Detta mångfacetterade scenario presenterar ett unikt sammanhang för att undersöka de faktorer som påverkar språkinlärning och komplexiteten i att genomföra tvåspråkiga utbildningsstrategier inom en nation som kännetecknas av djup etnisk och språklig mångfald.

Top 10 Nationality Groups for Residence Permit Holders



Källa: MPM TÜRKİYE Årsredovisning 2022

Som tidigare nämnts har Turkiet ett mycket specifikt geografiskt läge mellan Asien och Europa, till och med Afrika. Figuren visar vilka länder som valde Turkiet som destinationsland

Main Countries of Origin for RP Holders in Türkiye for 2022



Source: PMM, 31.12.2022

Note: This map is for illustration purposes only. The boundaries and names shown and the designations used on this map do not imply official endorsement or acceptance by IOM.

Social och kulturell bakgrund hos invandrare eller nykomlingar i Turkiet

Kort förklarar finns det olika utländska befolkningar i Turkiet av olika orsaker enligt följande:

1. Innehavare av uppehållstillstånd genom investering eller fastigheter
2. Äktenskap
3. Att flytta från kallare till varmare klimat
4. Turism
5. Ekonomiska skäl
6. Katastrofer (krig, utrotning, naturkatastrofer, etc.)
7. Högre levnadsstandard
8. Utbildning
9. Religiösa orsaker
10. Begåvningsflykt

Det totala antalet anledningar till migration kan räknas i hundratal om intervjuer ansikte mot ansikte genomförs - varje migrationsärende har ju sin egen historia bakom. Varje historia har sin egen ekonomiska bakgrund. Till exempel kan en arabisk shejk köpa en dyr fastighet och blir sedan invånare medan en överlevande från kriget passerar gränsen utan skor på fötterna.

6.3. Översikt över andraspråksundervisningen i Turkiet

Turkiet har ett obligatoriskt utbildningssystem som varar i tolv år. Elever börjar vanligtvis grundskolan vid sex års ålder och går i förskoleklasser innan dess. Efter att ha avslutat åttonde klass kan eleverna välja att fortsätta sin utbildning på en gymnasieskola (Lysium). Ungefär 85 % av de turkiska ungdomarna går direkt till gymnasiet efter att ha avslutat åttonde klass. För nyanlända elever som inte uppfyller kraven för gymnasieskolan finns ett språkintruktionsprogram som är utformat för att ge dem de nödvändiga grundläggande kunskaperna. En betydande andel av eleverna i turkiska skolor har idag en utländsk bakgrund, antingen födda utomlands eller födda i Turkiet av föräldrar av utländsk härkomst.

Nyanlända:

I Turkiet betraktas elever som nykomlingar under sina första fyra skolår om de börjar skolan efter det ordinarie startdatumet i första klass. Asylsökande barn ska vara inskrivna i skolan senast en månad efter ankomsten. Vid inskrivningen genomgår eleverna en bedömning av sina kunskaper för att bestämma deras lämpliga betygsnivå och om de behöver en individualiserad studieplan.

För att stötta nyanlända elever erbjuder vissa skolor förberedande klasser där eleverna kan få en del av sin undervisning samtidigt som de integreras i den ordinarie klassen. Målet med dessa förberedande klasser är att utrusta eleverna med de nödvändiga färdigheterna för att fullt ut delta i vanliga klasser så snart som möjligt. Studenter får dock inte enbart delta i förberedande klasser, och närvarons varaktighet är begränsad till två år. Antalet nyanlända elever i grundskolan har haft en markant ökning de senaste åren.

Ämnet turkiska som andraspråk:

I Turkiet har eleverna möjlighet att studera turkiska som andraspråk, vilket bygger på ett andraspråksperspektiv, i stället för det turkiska standardämnet. Detta alternativ är tillgängligt för elever som har ett annat modersmål än turkiska, har utbildats i skolor utomlands eller främst använder turkiska med en vårdnadshavare. Inskrivning i turkiska som andraspråk är inte automatiskt och bestäms av skolans rektor baserat på elevens behov. Eleverna kan växla mellan turkiska som andraspråk och standardturkiska under sin skolgång. För närvarande studerar cirka 13 procent av alla grundskoleelever i Turkiet turkiska som andraspråk, en siffra som har fördubblats under det senaste decenniet.

Modersmålsundervisning:

I Turkiet har studerande också rätt till modersmålsundervisning under vissa förutsättningar. Modersmålsundervisning gör det möjligt för elever med ett annat modersmål än turkiska att studera sitt språk som ämne i skolan i syfte att utveckla sina språkkunskaper och språkkunskaper. Beslutet om att ge modersmålsundervisning fattas av skolans rektor, med särskilda kriterier för behörighet. Dessutom har elever som tillhör nationella minoritetsgrupper, såsom kurder, araber eller tjerkeser, en starkare rätt till modersmålsundervisning.

Studiehandledning på modersmålet:

En stor debatt pågår bland tjänstemännen kring huruvida studenter som inte behärskar turkiska tillräckligt har rätt till studiehandledning på sitt modersmål eller inte. Även om omfattningen av denna vägledning inte regleras av bestämmelserna, uppgår den vanligtvis till cirka en timme per vecka för många studenter. Det finns en tendens som stöder modersmålet hemma turkiska i skolan.

Undervisning i främmande språk:

Alla elever i turkiska skolor börjar studera engelska senast i andra klass. Det finns dock privata skolor där språkundervisningen börjar tidigt och i vissa fall finns ett tredje språk i läroplanen. I nionde klass börjar eleverna också studera ett andra främmande språk, med skolor som måste erbjuda alternativ som tyska, franska eller andra. Alternativt kan eleverna välja att studera sitt modersmål, turkiska, turkiska som andraspråk, engelska eller teckenspråk. Det finns också skolor som heter Islamic Divinity High Schools där eleverna lär sig arabiska för att vara skickliga i religiösa termer

Nyckelfaktorer för framgångsrik utbildning för tvåspråkiga barn i Turkiet:

Framgångsrik utbildning för tvåspråkiga barn i Turkiet underlättas av en omfattande förståelse för transspråklighet och antagandet av en språk- och kunskapsutvecklingsmetod av pedagoger. Detta tillvägagångssätt betonar högkvalitativ undervisning som ger lika möjligheter för elever med olika språklig bakgrund, utmanar eleverna att använda språket i meningsfulla sammanhang och upprätthåller höga förväntningar på både språk- och ämnesinläring.

Modeller för utbildning av barn med ett annat modersmål än turkiska:

I områden med en koncentrerad minoritetsbefolkning kan skolorna erbjuda undervisning i första hand på minoritetsspråket, med fokus på undervisning i turkiska som andraspråk. Denna modell betonar kulturellt bevarande tillsammans med språkinläring. Vissa skolor införlivar interkulturell utbildning som främjar ömsesidig respekt och förståelse mellan olika grupper. Detta tillvägagångssätt integrerar delar av minoritetskulturer i läroplanen för att bekämpa stereotyper och främja inkludering.

Det finns flera modeller för utbildning av barn med ett annat modersmål än turkiska i Turkiet, bland annat fullständigt språkbad, undervisning i turkiska som andraspråk, separat undervisning i turkiska och modersmål samt transspråklighet. Varje modell har sina fördelar och utmaningar, vilket kräver samarbete mellan lärare och beslutsfattare för att säkerställa ett effektivt genomförande och stöd för tvåspråkiga elever. Detta tillvägagångssätt följs av utländska skolor som är verksamma i Turkiet. Till exempel i Antalya-provinsen finns det en rysk skola etablerad på grund av kriget mellan Ryssland och Ukraina där det officiella undervisningsspråket är ryska och turkiska, med tyska och engelska som andraspråk.

Dessutom kan klasser med intensiv turkisk språkundervisning för att underlätta integrationen av elever med olika språklig bakgrund erbjuda intensiva turkiska språkkurser. Dessa program syftar till att utveckla elevernas kunskaper i turkiska, vilket är viktigt för social och professionell integration, såsom TÖMER (Turkish Teaching Center).

Sammanfattningsvis kräver framgångsrik tvåspråkig utbildning i Turkiet ett mångfacetterat tillvägagångssätt som omfattar lagstiftningsstöd, olika utbildningsmodeller och insatser för att ta itu med utmaningar som resursbegränsningar och samhällsliga attityder. Genom att värdesätta språklig mångfald och främja inkluderande utbildningsmiljöer kan Turkiet stärka sina olika samhällen och främja social sammanhållning.

6.4 Sammanfattning

I en tid som präglas av en aldrig tidigare skådad global migration innebär hanteringen av flerspråkiga klassrum både utmaningar och möjligheter för utbildningssystem över hela världen. Den här artikeln fördjupar sig i den intrikata dynamiken i flerspråkig utbildning, med särskilt fokus på Turkiets svar på den språkliga mångfald som råder i dess invandrade elev- och studentpopulation. Genom en grundlig genomgång av befintlig litteratur, utbildningspolitik och empiriska bevis undersöker denna studie den roll som avancerad digital teknik spelar för att mildra språkliga barriärer och främja språkinläring bland invandrarelever. Genom att analysera Turkiets mångfacetterade strategier och initiativ ger den här artikeln värdefulla insikter om effektiv integration av digitala verktyg i flerspråkiga klassrum och bidrar därmed till den pågående diskussionen om innovativa metoder för språkutbildning i olika sociokulturella sammanhang.

För att få bättre språkinläring finns det några omständigheter att tänka på.

1. Behovsbedömning:

Genomför en omfattande behovsbedömning för att förstå den språkliga, kulturella och utbildningsmässiga bakgrunden hos invandrabarn som börjar i turkiska skolor.

Identifiera de språk som talas av invandrabarn, deras kunskapsnivåer i turkiska och eventuella specifika inlärningsbehov de kan ha.

2. Använd digitala plattformar för språkinläring:

Integrera digitala plattformar för språkinläring som stöder turkisk språkinläring för invandrabarn.

Välj plattformar med flerspråkigt stöd och interaktiva funktioner för att underlätta språkinläring på ett dynamiskt och engagerande sätt.

3. Implementera modeller för blandat lärande:

Anta en blandad inlärningsmetod som kombinerar traditionell klassrumsundervisning med digitala resurser.

Använd onlinehandledningar, utbildningsvideor och interaktiva övningar för att komplettera klassrumsundervisningen och ge ytterligare övningsmöjligheter för turkisk språkinläring.

4. Främja kollaborativt lärande:

Uppmuntra kollaborativt lärande bland invandrabarn och deras turkiska kamrater genom digitala samarbetsverktyg.

Underlätta språkutbytesaktiviteter där invandrabarn kan öva turkiska med personer som har turkiska som modersmål och vice versa.

5. Inkorporera kulturellt relevant innehåll:

Integrera kulturellt relevant innehåll i läroplanen för att främja kulturell förståelse och uppskattning bland alla elever.

Använd digitala resurser, såsom videor, artiklar och multimediamaterial, som återspeglar de olika kulturella bakgrunderna hos både turkiska barn och invandrabarn.

6. Ge differentierad undervisning:

Erbjud differentierad undervisning som är anpassad till invandrabarns språkkunskaper och inlärningsbehov.

Använd digitala verktyg för att ge individualiserat stöd, anpassningsbara inlärningsvägar och personlig feedback för att hjälpa invandrabarn att lyckas akademiskt.

7. Säkerställ tillgänglighet och rättvisa:

Se till att digitala resurser och digital teknik är tillgängliga för alla studenter, även invandrabarn med olika språklig och teknisk bakgrund.

Tillhandahålla utbildning och stöd för lärare så att de kan använda digitala verktyg på ett effektivt sätt och tillgodose invandrabarns behov i klassrummet.

8. Bedöm läranderesultat:

Använd digitala bedömningsverktyg och tekniker för att bedöma invandrabarns språkkunskaper och akademiska framsteg.

Använd formativa bedömningar, frågesporter och prestationsbaserade uppgifter för att övervaka inlärningsresultat och ge riktat stöd vid behov.

9. Professionell utveckling för lärare:

Erbjud fortbildningsmöjligheter för lärare så att de kan förbättra sina färdigheter i mångkulturell utbildning och språkundervisning.

Tillhandahåll utbildning i kulturellt lyhörd pedagogik, effektiva strategier för undervisning i turkiska som andraspråk och integrering av digital teknik i språkundervisningen.

10. Kontinuerlig förbättring och reflektion:

Kontinuerligt utvärdera metodens effektivitet när det gäller att stödja integration och akademisk framgång för invandrabarn.

Be om feedback från lärare, elever och föräldrar för att identifiera förbättringsområden och förfina tillvägagångssättet över tid.

Genom att genomföra dessa som nämns ovan kan Republiken Turkiet på ett effektivt sätt tillgodose invandrabarnens behov i sina skolor, främja deras språkinläring och akademiska framgång och främja en inkluderande inlärningsmiljö som hyllar språklig och kulturell mångfald. Sammantaget bidrar Turkiets strategiska geografiska läge, relativa stabilitet, ekonomiska möjligheter, tillgång till tjänster och liberala migrationspolitik till dess attraktionskraft som destination för invandrare och flyktingar som söker säkerhet, trygghet och bättre framtidsutsikter för sig själva och sina familjer. Enligt de senaste tillgängliga siffrorna från det turkiska ordförandeskapet för migrationshantering (PMM) finns det mer än 5,1 miljoner utländska medborgare i Turkiet, varav 3,8 miljoner söker internationellt skydd. De flesta är syrier (3 435 298 personer) som har beviljats tillfälligt skydd. Dessutom utgör innehavare av internationellt skydd från länder som Irak, Afghanistan och Islamiska republiken Iran en annan grupp av utländska medborgare.

Källor

Europarådet (2020), Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning. Kompletterande volym, Europarådets förlag, Strasbourg, <http://www.coe.int/lang-cefr>.

Curtain, H. och C. Dahlberg (2004), Languages and children--making the match: new languages for young learners, Allyn & Bacon.

Gudykunst, W. (2003), Cross-cultural and intercultural communication, Sage Publications, <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/cross-cultural-and-intercultural-communication/book226099> (2024-02-08).

Marian, V. och A. Shook (2012), "The Cognitive Benefits of Being Bilingual", Cerebrum: The Dana Forum ingår i Brain Science, Vol. 13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/> (202402-05).

OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. OECD (2018), International Migration Outlook 2018, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

MPM TÜRKIYE Årsrapport 2022: Övervakning av migranternas närvaro: Översikt över situationen för migranter

UNWTO (2019), World Tourism Barometer Vol. 17, FN:s världsturismorganisation, Madrid, <http://marketintelligence.unwto.org/content/unwto-world-tourism-barometer>.

Världsbanken (2019), Handel (% av BNP), <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> (2024-02-21).