

Lärares språkbruk i tvåspråkiga klassrum

Helen Avery

The article presents results of a study made in the context of introducing bilingual instruction in Swedish and Arabic. Classroom interaction was videotaped in grades one to four at two urban schools. Based on the video material, an inventory was made of how Arabic was used by the bilingual teachers, and how it related to the corresponding Swedish content. Simplified language use, code-switching and relations between use of Arabic and Swedish were analysed with respect to potential impact on learning affordances. Results indicate that, despite the introduction of bilingual instruction, Swedish still appeared as the dominant school language. Subject matter was frequently introduced in Swedish and then translated into Arabic. Considering that the schoolchildren were bilingual, many of the translations became repetitive rather than explanatory. Arabic syntax in teacher presentations was simplified. Frequent code-switching within utterances further contributed to simplifying both syntax and content. In other instances, however, open questions and relating written forms to their own expressions developed the pupils' skills in Arabic. Involving the pupils' personal experience increased engagement and motivation.

Keywords: Arabic diglossia, bilingual instruction, code-switching, simplified registers, teacher-pupil interaction

Helen Avery, Lecturer, Centre for Languages and Literature, Lund University; Doctoral student in didactics, Jönköping School of Education and Communication

Helen.Avery@mellost.lu.se

Inledning

Artikeln utgör en delstudie inom ett projekt kring tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska i några skolor i ett storstadsområde i Sverige. I delstudien analyseras videomaterial som inspelats i tvåspråkiga klassrum, där både svenska och arabiska använts i undervisningen.

Syftet är att undersöka hur arabiskan används i de tvåspråkiga klassrummen, och klarlägga den funktionella uppdelning som sker mellan språken. Analysen utgår till stor del från begreppet *kodväxling*. Begreppet är långtifrån enhetligt, och har studerats utifrån en mängd olika perspektiv. En ganska stark tradition undersöker hur interaktionen ser ut på *samtalsnivå*, och hur flerspråkiga personer använder kodväxlingen som en resurs i samtalet (se t.ex. Auer & Wei, 2007). Det är i den senare fåran som analysen i den här studien kan placeras, med ett viktigt tillägg. Eftersom avsikten är att undersöka hur kodväxling används i klassrummet, läggs tonvikten på de didaktiska implikationerna, och hur språkanvändningen påverkar elevernas möjligheter till lärande.

Flerspråkighet, diglossi och kodväxling

Kodväxling är ett begrepp som introducerades av Gumperz (1967), och som betecknar växlingar mellan två eller flera språkliga koder inom ett samtal eller en samtalstur. Litteraturen omkring kodväxling täcker ett brett fält, och överlappar ofta olika kategoriseringar. Appel och Muysken (1987, ss. 118-20) skiljer på fyra övergripande funktioner i kodväxlingen:

- fatisk – för att ge en känslomässig laddning åt det sagda
- expressiv – för att uttrycka sin egen identitet
- direktiv – för att inkludera eller exkludera andra från samtalet
- referentiell – för att ge information om världen.

Om man i ett undervisningssammanhang tänker på kunskapsinnehållet som kommuniceras, blir den referentiella funktionen central. En hel del forskning undersöker hur unga flerspråkiga använder kodväxling för att uttrycka sin identitet som flerspråkiga, dvs. den expressiva funktionen. Många undersöker också hur kodväxling används direktivt, för att inkludera eller exkludera. Cromdal och Evaldsson (2003) undersöker till exempel hur språken används i interaktionen mellan flerspråkiga skolbarn, och ser hur kodväxlingen signalerar makt och olika positioneringar. I den här studien är det dock inte eleverna, utan i huvudsak de tvåspråkiga lärarnas språkbruk som fokuseras, samt övergångar och talturer på svenska och arabiska.

En speciell form av kodväxling är det som uppträder inom *diglossi* (se Ferguson, 1964). Diglossi innebär att olika varianter av ett och samma språk har skilda användningsområden. Arabiska är ett språk där diglossi har ägnats särskild uppmärksamhet (Ayari, 1996; Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005; Maamouri, 1998; Saiegh-Haddad, 2003). I den arabiskspråkiga världen talar människor till vardags olika dialekter. Det klassiska högspråket (فصحى) och s.k. modern standardarabiska utgör det gemensamma skriftspråket. Det används även i vissa muntliga sammanhang: formella tal, akademiska utläggningar av experter, nyhetsuppläsning på TV, sånger och dikter, teater, historiska filmer, och som religiöst språk. Tekniska och vetenskapliga termer hör även till dessa mer formella språkvarianter. Högspråket används muntligt i skolsammanhang, då man arbetar med att läsa upp eller skriva texter, men blandas som regel med talspråk. Det existerar ett brett spektrum av mellanformer, mellan de informella talade dialekterna, och det mer formella högspråket. Välutbildade personer förfogar därigenom över rika språkliga resurser, och skiftar lätt mellan språknivåer. För arabiska skolbarn kan diglossin däremot vara problematisk och försvåra deras läs- och skrivutveckling (Ayari, 1996; Maamouri, 1998).

När en talare förfogar över flera koder/register, och kan välja mellan dessa, uppstår som regel en funktionell arbetsfördelning mellan koderna. Användningen av den ena eller den andra, och sättet att växla mellan koderna, tillskrivs bestämda betydelser i situationen. I förlängningen gör associationen mellan en bestämd funktion och ett bestämt språk att eleven utvecklar olika kompetenser i de olika språken (Coste, Moore & Zarate, 1997). Grosjean understryker:

Bilinguals acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. It is precisely because the needs and uses of the languages are usually quite different that bilinguals rarely develop equal fluency in their languages. (1997, s. 285)

Därutöver kommer själva språket till att markeras som bärare av olika typer av kunskap. Det sistnämnda är inte oproblematiskt, och diskuteras i slutet av denna artikel.

Kodväxling i klassrummet

En del forskning undersöker mer specifikt kodväxling i undervisningssammanhang (för en översikt se Martin Jones, 1995). Martin Jones (2000) har identifierat ett antal sätt som lärare använder kodväxling i klassrum, när både lärare och elever är flerspråkiga. Exempelvis kan växlingen användas för att:

- markera att en lektion har börjat
- visa vem man talar till
- skilja själva lektionen från att man pratar om lektionen
- prata mer personligt med eleverna
- prata privat med en mindre grupp

Faltis (1989, s. 122) har observerat att modersmålet används av flerspråkiga lärare för att:

- främja begreppsutveckling på modersmålet
- repetera tidigare material
- fånga uppmärksamheten hos eleverna
- berömma eller straffa

Även Eastman (1992, s. 9) konstaterar att kodväxlingens känslomässiga laddning – den *fatiska* funktionen - kan användas för att fånga elevernas uppmärksamhet.

I en studie av växlingar mellan spanska och engelska i ett klassrum i USA (Reyes, 2004), urskildes tolv olika typer av kodväxling. Relevanta för denna studie var:

- markering av taltur
- växling av samtalsämne
- växling av situation
- eftertryck i en befallning

Växlingen mellan språken i klassrummet kan även ses som en fråga om översättning. Flerspråkiga barn lär sig att fungera som språkförmedlare,

language brokers (Orellana, Reynolds, Dorner & Meza, 2003). De tränar och utvecklar olika översättningsfärdigheter (Malakoff & Hakuta, 1991). Özerk (1995) beskriver fyra modeller för tvåspråkig undervisning:

- Flip-flop. Ostrukturerad kodväxling i interaktioner där både lärare och elev är tvåspråkiga.
- Ämnesgenomgång först på ett språk och sedan på det andra.
- Direktöversättning, där den tvåspråkige läraren översätter den andres genomgång.
- Systematisk och funktionell språkväxling, där stöd ges på modersmålet när det behövs.

I Özerks beskrivningar tänks modersmålet framförallt fungera som ett stöd, som i slutändan skall gynna språk- och kunskapsutveckling på elevernas andraspråk¹.

Syfte

Studien syftar till att undersöka lärarnas språkbruk i tvåspråkiga klassrum, där undervisningen har bedrivits på både svenska och arabiska. Uppmärksamhet läggs på övergångarna mellan arabiska och svenska samt den funktionella uppdelning som sker mellan språken. Kodväxlingens funktion och praktiska konsekvenser relateras till elevernas möjligheter till lärande. Fokus ligger på hur lärarna använt de olika språken didaktiskt.

Metod

I varje klass undervisade ett lärarpar, bestående av en svenskspråkig klasslärare och en tvåspråkig lärare som kunde svenska och arabiska. Videoinspelningar genomfördes en gång per termin i fyra klasser under två läsår. Totalt omfattar materialet 33 timmar jämnt fördelat över de fyra klasserna. Material

¹ För vidare diskussioner över olika aspekter av språk- och ämnesintegrerat lärande (SPRINT - Content and Language Integrated Learning) se exempelvis International CLIL Research Journal <http://www.icrj.eu/>, samt litteratur om tvåspråkig undervisning. Ett antal slutsatser från den senare forskningsinriktningen sammanfattas i Tvingstedt & Salameh (2011).

som inte höll tillräcklig kvalitet för att analyseras liksom material som inte innehöll samspel där kodväxling förekom - t.ex. längre genomgångar av klassläraren då den tvåspråkiga läraren inte var närvarande eller enskilt arbete där eleverna inte pratade med varandra - har sorterats bort. Återstoden, motsvarande ca 20 timmar, har därefter analyserats.

I materialet inventerades först hur klasslärare och de tvåspråkiga lärarna samarbetade i undervisningen, den funktionella fördelningen mellan svenska och arabiska, och vilka funktioner kodväxlingar hade, med avseende på elevernas möjligheter till lärande. Särskild uppmärksamhet ägnades åt:

- lärarnas arabiska språkanvändning och språkutvecklande aktiviteter;
- hur arabiskan användes av lärarna för att presentera det ämnessmässiga innehållet;
- hur innehåll behandlades på arabiska, i förhållande till hur motsvarande innehåll behandlades på svenska.

Inventeringen resulterade i ett antal kategorier som beskrev typiska sätt som språken användes på. Därutöver noterades även vissa andra aspekter som belyste språkens inbördes relation, och med relevans för elevernas möjligheter till lärande i de tvåspråkiga klassrummen. Relationen mellan det talade och det skrivna språket observerades.

Mot bakgrund av inventeringen valdes några sekvenser som utgjorde typiska exempel. Dessa sekvenser transkriberades och studerades närmare ur ett språkligt perspektiv, i relation till undervisningssituationen, i samarbete med en lärare med arabiska som modersmål som inte undervisade på de berörda skolorna. Vi tittade först igenom sekvenserna och noterade, var och en för sig, de väsentliga aspekter vi uppfattade. Efter detta jämförde vi våra anteckningar och intryck, och diskuterade innebörden.

Transkriberingen av de utvalda sekvenserna utgick från Linell (1994). I första hand förmedlas alltså innehållet i det sagda, och skriftspråkets normer följs i stavningen. Därutöver har olika typer av information angetts som kan vara relevanta för studiens syfte. Ordföljden på svenska motsvarar den ordföljd som faktiskt användes i utsagorna. I översättningarna från arabiska eftersträvades att hitta en svensk ordföljd och språknivå som kunde ge ett liknande intryck, för att visa om ordföljden var den vanliga, och om meningarna var sammanhängande. Pauser markerades, men inte deras längd. Uppreppningar samt ofullständiga meningar angavs.

Tabell 1
Transkriberingsnyckel

Transkribering	Förklaring
arabiska	ord på arabiskt talspråk
<i>svenska</i>	ord på svenska
FUSHA	växling till arabiskt högspråk (VERSALER)
<u>betonat</u>	ordet uttalas med eftertryck
”citatt”	det sagda har lyfts fram prosodiskt på ett sätt som visar att det är ett citat
...	Paus
/.../	en del av samtalet har inte tagits med
(kommentar)	forskarens kommentar eller beskrivning

Användningen av svenska och arabiska i videomaterialet växlade ständigt mellan informellt talspråk och skolans mer formella register. Ett lätt standardiserat arabiskt talspråk var vanligast hos de tvåspråkiga lärarna, när de talade arabiska. Dialektalt visade språket *mashreq* drag, som pendlade mellan östra Medelhavet och urbana områden i Irak, dvs. de regioner varifrån de flesta av elevernas föräldrar ursprungligen kom (Tvingstedt, 2011). Denna form av talad arabiska betraktas som omarkerad i transkriberingsnyckeln, och markeras därför inte grafiskt. Eleverna hade som regel inga svårigheter att förstå talad arabiska. Deras egen produktion låg dock på vitt skilda nivåer. Undersökningarna som gjorts av elevernas kompetens i arabiska visar också på sådana skillnader (Salameh, 2011).

Det som sades på svenska har markerats med fet stil, eftersom svenska blir den markerade formen när samtalet är på arabiska. För att underlätta läsningen behålls konventionen även när grundspråket i samtalet är svenska. Vid varje taltur anges talaren med en förkortning. Eleverna anges med E1, E2, osv., beroende på i vilken ordning de uppträder inom sekvensen. Alla de tvåspråkiga lärarna förkortas med arL, medan klassläraren förkortas med svL. Det är alltså inte samma elever och lärare i de olika exemplen.

Metod för analysen

Det bör understrykas att undervisningen som observerades i videomaterialet var långt ifrån homogen. Det har funnits skilda målsättningar och metoder i olika skolor och årskurser. Verkligheten i klassrummen var självfallet långt mer komplex än vad de generaliseringar som görs i denna resultatsammanställning förmår återspegla. Syftet här har varit att peka på vissa genomgående drag, snarare än att ge en uttömmande beskrivning. Det kan inte heller antas att videomaterialet ger en fullständig och i alla delar rättvisande spegling av interaktionen i klassrummen. Det är möjligt att själva inspelningen påverkade beteendet. Att göra enstaka nedslag visar dessutom inte hela utvecklingen över tid. Det är till exempel svårt att avgöra när ett begrepp eller tema introducerades för första gången, och därmed veta om ett lektionsinslag utgör en presentation eller en repetition.

Den forskning om kodväxling som använts i analysen är i första hand Appel och Muysken (1987), Martin Jones (2000), Faltis (1989) och Reyes (2004). Flera typer av kodväxlingar som dessa forskare funnit i sitt material förekom också i videomaterialet, och några exempel ges i resultaten nedan. En av Reyes kategorier, det hon kallar *insisterande* - att något först sägs på ett språk och sedan översätts till det andra - har ägnats särskild uppmärksamhet.

Medan ett stort antal kodväxlingar skedde inom själva talflödet, förekom också en *växling mellan tal och skrift*, där något som först sades muntligt kunde upprepas, omformuleras, exemplifieras eller förklaras i skrift. Detta är en naturlig del av läs- och skrivundervisningen. Inom matematikundervisningen skedde ytterligare övergångar mellan begrepp som formulerades verbalt, och motsvarande begrepp som uttrycktes med matematiska tecken eller grafiskt.

Appel och Muysken (1987) skiljer på kodväxling som förmedlar en känslomässig konnotation till det sagda (den *fatiska* funktionen), och sådant som refererar till företeelser i världen (den *referentiella* funktionen). I det senare fallet växlar talaren språk för att underlätta förståelsen, eller för att lämpliga ord saknas på samtalsspråket. Appel och Muysken talar även om en *expressiv* funktion, som uttrycker talarens identitet. I analysen har kodväxlingen i den bemärkelsen betraktats som ett uttryck för hela klassrummets "tvåspråkiga" identitet. Slutligen urskiljer Appel och Muysken en *direktiv* funktion,

där kodväxlingen tydliggör vem man talar till. Denna funktion har i analysen behandlats i samband med talturer och samtalsrum.

Förutom analys av kodväxlingen, har materialet tolkats utifrån *diglossi* begreppet (Ferguson, 1964), Grosjean's (1999) idéer om funktionell fördelning mellan språk, och det som Ferguson kallar *foreigner talk* (Ferguson, 1971). Det senare är ett förenklat register som används för att underlätta förståelsen när man förmodar att den man talar till inte fullt ut behärskar språket.

Resultat

Många av kännetecknen för kodväxlingen i de tvåspråkiga klassrum som observerades i denna studie är långt ifrån unika, utan motsvarar fenomen som observerats tidigare. Genom att interaktionerna här mer specifikt undersökts i förhållande till hur de skapar förutsättningar för elevernas lärande, har dock ytterligare några aspekter kommit fram.

Reyes kategori *insisterande* fanns genomgående representerad i detta material, i den bemärkelsen att något först sades på det ena språket, sedan upprepades på det andra. Denna översättande kodväxling kan tänkas ha olika funktioner, beroende på sammanhanget. Hur upprepningen faktiskt tolkades av eleverna kommer att bero på hur lärarens presentation relaterade till elevens kunskapsnivå. Om ämnesinnehållet var nytt fick den översättande kodväxlingen en referentiell funktion (Appel & Muysken, 1987), vilket innebar att elevens förståelse kunde underlättas. Om ämnesinnehållet redan var känt, kunde eleven istället tolka det faktum att samma sak sades två gånger som ett känslomässigt eftertryck (*insisterande*), eller som *foreigner talk* (Ferguson, 1971).

I förhållande till Özerks modeller (1995), dominerade ämnesgenomgång först på ett språk, sedan på ett annat, samt direktöversättning. Ofta var den första presentationen på svenska, och fokuserade på ämnesinnehåll. Genomgången på arabiska tenderade att få mer språkligt fokus. De tvåspråkiga lärarnas genomgångar kännetecknades därutöver av ett förenklat språkbruk.

I många kodväxlingssammanhang har de som kodväxlar likartade språkkunskaper, och detta skapar gemenskap och ömsesidig förståelse mellan de som talar. I detta avseende var interaktionen här något annorlunda. Visserligen talade både elever och de tvåspråkiga lärarna svenska och arabiska, men deras språknivå och bredd av tillgängliga register kunde skilja sig avsevärt,

på båda språken. På arabiska hade elever och lärare ibland olika dialektal bakgrund. Språken kunde ha olika dominans hos de enskilda eleverna, och svenskan kunde vara det starkare språket. Det arabiska högspråket är något som elever endast gradvis tillägnar sig och diglossin skapar distans även i skolor där arabiska är det vanliga skolspråket. Läs- och skrivinläring försvåras, eftersom högspråket utgör grunden för det skrivna språket (Ayari, 1996; Maamouri, 1998).

Samtidigt kunde kodväxlingen emellanåt skapa ett gemensamt samtalsrum för eleverna och den tvåspråkiga läraren, som kunde bli exkluderande gentemot den enbart svenskspråkiga klassläraren (jfr Appel & Muyskens, 1987, *direktiva* funktion). I de tvåspråkiga klassrummen var situationen dock inte helt enkel, eftersom klassläraren samtidigt kunde göra anspråk på auktoritet, och rätten att ta ordet i sin egenskap av klasslärare. Svenskan markerades som det dominerande skolspråket.

I det följande visas exempel på kodväxling och flerspråkigt språkbruk i klassrummen, som på olika vis kunde få konsekvenser för elevernas möjligheter till lärande. Exempelen har grupperats i förhållande till vilka funktioner arabiska respektive svenska tillskrivs i interaktionen, och hur undervisningen strukturerades genom kodväxling. Slutligen beskrivs även det förenklade och starkt segmenterande språkbruk som ofta förekom i presentationerna på arabiska. En översiktlig illustration ges i Tabell 2.

Tabell 2

Kodväxling och flerspråkigt språkbruk i relation till undervisningen

Språkens övergripande användningsområden:

Båda språken talas av lärarna: klassrummet markeras därmed som tvåspråkigt

Funktionell fördelning mellan språken (jfr Grosjean):

Svenska är det dominerande skolspråket, språket för kunskapsbyggande,
markerar auktoritet

Dessa funktioner bärs delvis också av högarabiskan/skriftspråket

Talad arabiska används för rent språkliga frågor /översättningar

Kodväxlingen organiserar lektionerna:

Markerar lektionernas struktur, typ av aktivitet, talturer och samtalsrum (jfr Martin Jones, Faltis, Reyes)

Kodväxlingens relation till innehållet:

Upprepande översättningar av känt innehåll ger eftertryck åt ett budskap (jfr Reyes *insisterande*, Appel & Muyskens *fatiska* funktion)

Översättningar av nytt eller delvis okänt innehåll förtydligar (Reyes *clarification*)
eller ger ny kunskap (Appel & Muyskens *referentiella* funktion).

Kodväxling inom en och samma taltur segmenterar och betonar. Syntaxen
förenklas och får drag av *foreigner talk* (jfr Ferguson)

Funktionell uppdelning mellan språken

Kodväxling som övergripande markör för tvåspråkighet

I videomaterialet framkom att klassrummet markerades på ett övergripande plan som ”tvåspråkigt”, genom att kodväxling var ett genomgående drag, i lärarnas presentationer, samt i interaktionen mellan lärare och elever. I exemplet nedan hade kodväxlingen främst funktionen att markera samtalet som

tvåspråkigt, och därmed skapa en känsla av samhörighet in det avskilda samtalsrum som grupparbetet utgjorde i det större klassrummet.

Några pojkar har precis fått en uppgift. De sitter och pratar lågmält tillsammans. Mest är det svenska, med enstaka uttryck på arabiska, t.ex. det här, så där, sen.

E1: Och sen...

E2: **Kolla!**

E1: Och sen...

E3: Hämta den!

(...)

E1: **Fröken!** ... Tant.

E2: **Jag behöver det.**

E1: Tant!

E2: **Vad skall du skriva?**

E1: Som "Ditt namn".

E3: **Vadå, "Ditt namn"? Jag skall skriva det...**

E4: Visst, men...

(Årskurs 1, höstterminen)

Samtidigt kan en mängd mer specifika funktioner noteras i kodväxlingen: att få uppmärksamhet (**kolla!**), att förtydliga vem man talar till (Tant! - till den tvåspråkiga läraren), eftertryck (**Jag behöver det**), markering av "skolspråk" (**skriva**), avgränsning mellan text och det man säger om texten (**Vadå, "Ditt namn"?**).

Markering av svenskan som skolans språk och språket för kunskap

Även om klassrummen markerades som tvåspråkiga genom arabiskans närvaro - både i elevernas interaktion sinsemellan, och i lärarnas presentationer - markerades svenska som skolans primära språk. På ett överordnat plan kunde det i videomaterialet iakttas att genomgångar ofta först skedde på svenska, och sedan med samma innehåll på arabiska. Detta innebär att svenskan kopplades till den egentliga ämnesundervisningen, där eleverna lärde sig något nytt om världen. Undervisningen på arabiska handlade däremot primärt om språket, "hur säger man detta på arabiska". För att klara skolan skulle det ha räckt att eleverna enbart förstod den svenska delen av undervisningen. Material som enbart presenterades på arabiska var några

sånger eller sagor. Det följande är ett exempel på en sång på arabiskt tal-språk.

Elever och läraren (sjunger): Välkommen ni söta, alla duktiga barn!
(upprepas). Kom, kom, kom, BARN! (upprepas) Vi ska skratta, vi ska
leka, (upprepas) BARN! (upprepas) Alltid lyssnar vi på en söt och
spännande saga. (upprepas). (Årskurs 2, höstterminen)

Själva organiseringen av lektionerna, där arabiskan i någon bemärkelse skulle fungera som stöd åt den egentliga ämnesundervisningen på svenska, ledde därmed till en funktionell uppdelning mellan språken (jfr Grosjean, 1999). Svenska markerades även som skolspråk på andra vis. Förklaringen av vilken aktivitet som skulle göras kunde till exempel ske på svenska, även om själva aktiviteten skedde på arabiska (jfr Martin Jones, 2000). Det förekom kodväxling från arabiskan till svenska för ord som *skriva*, och *läsa*, eller *mobbad*. Centrala begrepp kunde behållas på svenska, även inom en förklaring på arabiska. En av de tvåspråkiga lärarna använde ordet '*pärm*' en gång ommarkerat som ett nytt arabiskt lånord ('al-pärm'), men flera gånger markerat som svenskt ord med betoning, för att markera skolaktivitet. I en av lektionerna, gick klassläraren igenom begreppet "omvandling" (meter, decimeter och centimeter). När den tvåspråkiga läraren sedan gick igenom samma förklaring på arabiska, behöll hon det svenska ordet *omvandling*, som därigenom framstod som den vetenskapliga termen. Att skolaktiviteter intog en särskild ställning kunde man också se när eleverna talade svenska. Svenska ord som förknippas med skola och skolans aktiviteter (t.ex. *skriva*, *läsa*, *rita*, *gympa*, *badbyxor*, *biblioteket*) markerades med en särskild prosodi.

Svenska etablerades inte bara som skolans språk, utan också som kunskapens språk. Som tidigare nämnts presenterades ämnesinnehåll ofta först på svenska, och väckte därför i större utsträckning elevernas nyfikenhet och vetgirighet. I undervisningen på svenska knöt klassläraren dessutom i större utsträckning an till elevernas egna erfarenheter och uppmanade till utforskande aktiviteter, vilket exemplifieras nedan.

Klasslärarens presentation om daggmaskar är starkt engagerande. Narrativen är komplex och känsloladdad. Samtidigt refererar läraren till elevernas erfarenheter, till aktiviteter som de haft, till bilder, och även till den levande masken som eleverna tittar på. Läraren visar här en bok:

E1: *I går när jag lekte med E2... och när vi grävde under jorden har vi hittat såna där maskar och en larv...*

svL : *Oj... nej har ni?... maskar och en larv också... Jag tror inte att vi har med någon larv här... för jag såg det i går... Om ni tittar där igen kan ni se om ni inte har sett det att dom visst inte alls har såna ögon som på bilden i boken utan det är mest liksom en fantasibild... eller hur... /.../ så vad händer nu... jo helt plötsligt så... han bajsar ut jorden och han äter om jorden och sen... ser ni... det är inga små högar precis...*

E3: *Var kommer bajset ut?*

svL: *...Jo det kommer ut här ser ni... (visar upp bilden) /.../ äter inte på det sättet... men ändå lyckas den få i sig lite jord... När vi hittar såna högar ute... kanske inte i dag för det har regnat så pass mycket... men ni kan se att dom är ganska små... så ska vi se här... (Årskurs 1, höstterminen)*

I samma klass lärde den tvåspråkiga läraren eleverna att läsa och skriva på arabiska, samtidigt som hon knöt an till de teman som klassläraren introducerade.

arL: Vad äter maskar? Vad äter maskar? E1.? (pekar på E1.)

E1: Blad.

E2: TRÄDENS BLAD.

arL: BLAD, rätt. Trädens blad, vi skriver TRÄDENS BLAD (skriver på tavlan).

E3 (läser på tavlan medan lärarinnan skriver): Bl-a-d.

E4: Blad.

arL: De äter trädens blad. Och vad mer? Vad sa ni mer om maskar?

E5?

E5: De äter...de äter **jord**.

arL: **Jord**. Vad är **jord**?

Vissa av eleverna svarar jord (تراب) medan andra svarar lera (وحل).

arL: Lera? Vad är skillnaden mellan lera (وحل) och jord (تراب)?

E: Lera det är **gegga**.

arL: **Ja...**

Flera barn ropar glatt: **Gegga!!**

(Årskurs 1, höstterminen)

I ovanstående exempel fokuserades ett antal ord på arabiska, och hur dessa stavas. Läraren utgick ifrån elevernas egen talade arabiska, översatte orden

till högspråk, och skrev upp dem på tavlan. Hon arbetade också med att få fram en mer precis innebörd i uttrycken, genom att kontrastera närliggande ord. Den tvåspråkiga läraren arbetade på det här viset systematiskt med att bygga upp elevernas ordförråd på arabiskt skriftspråk, och att länka det till elevernas talade arabiska.

En god läshastighet är viktig för kunskapsutveckling i högre årskurser, men att tillägna sig ett fungerande och aktivt skriftspråk har ofta uppfattats som särskilt besvärligt i den arabisktalande världen, eftersom skillnaderna mellan de muntliga och skriftliga formerna är så pass stora (Ayari, 1996; Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005; Maamouri 1998). För barn i Sverige ökar svårigheterna ytterligare, eftersom eleverna har färre tillfällen att höra arabiskt högspråk (jfr Abu Rabia, 2000). Det finns dessutom ett antal trösklar, innan det kan ske en positiv överföring av läs- och skrivfärdigheter mellan svenska och arabiska, och tillräcklig tid för träning är nödvändig. Att belysa likheter och skillnader mellan koderna underlättar överföringen (Abu Rabia, 2000; Saiegh-Haddad, 2003, 2005).

Klassen har dagen innan jobbat med temat daggmaskar, och tittat på levande maskar. Den tvåspråkiga läraren använder nu temat för att göra en läsövning på arabiska.

arL. *Okey.* Jag skrev en text om vad vi gjorde igår om maskar. Vi försöker läsa den här texten, och sedan tar vi våra häften, alltså, sedan sätter ni in den med klister i ... böckerna, ... också. (bemödar sig om att använda talspråsuttryck på en dialekt som inte motsvarar hennes egen) (...) Jag läser först och ni säger efter mig
(visar på texten som står skriven på blädderblocket, samtidigt som hon läser högt och eleverna läser efter)
arL och elever: MASKAR. MASKAR ... KRYPER ... UNDER ... JORDEN. MASKAR ... SER INTE ... OCH HÖR INTE. MASKAR ... TYCKER OM ... MÖRKER.
(Årskurs 1, höstterminen)

Även om den här lärarens fokus i presentationerna ofta låg på att bygga upp elevernas arabiska skriftspråk, arbetade hon i grupparbetet med att ställa frågor omkring den levande masken i glasburken. När läraren ställde öppna frågor och visade intresse för svaren, fick eleverna förtroende att börja svara på arabiska med längre förklaringar och funderingar.

I följande matematiklektion låg klasslärares fokus på ämnesinnehållet - själva räkneoperationen - medan den tvåspråkiga läraren istället fokuserade på den korrekta tekniska termen på arabiska.

Klassläraren går igenom en taluppställning. Fokus ligger i hennes förklaring på det matematiska innehållet, som här rör sig om att först räkna ihop ental, sedan tiotal, och slutligen hundratal. Hon vill precis fråga en av eleverna om hur man gör taluppställningen.

svL: *Addition, det har vi sagt* (blir avbruten av arL).

arL: *Addition, addition*, kan någon förklara för mig vad det betyder på arabiska, BARN!

E1: Plus

arL: *Addition*. Plus betyder *plus*. Nej, jag vill ha ordet. E2, *addition*, vad betyder det på arabiska?

(Årskurs 3, höstterminen)

Introduktion av arabiska i undervisningen kan syfta till att skapa ett större personligt engagemang och motivation hos tvåspråkiga elever (Sandell, 2011). I praktiken har sättet som olika teman behandlats på av de tvåspråkiga lärarna dock inte alltid tydligt relaterat till elevernas erfarenheter, och inbjöd mera sällan till utforskande. När lärarna frågade eleverna, var det som i exemplet ovan ofta ett precist svar de sökte, och de ställde mera sällan öppna frågor. Dialogerna på arabiska bjöd relativt sällan in eleverna till att berätta vad de tyckte, tänkte eller själva hade upplevt. Men när eleverna fick tillfälle att berätta, och när läraren knöt an till deras personliga erfarenheter, blev undervisningen mer engagerande.

I en av lektionerna fick den ena gruppen barn arbeta praktiskt med att baka en typ av pizza som är typisk från Mellanöstern, och som många av eleverna förmodligen kände hemifrån. Det märktes att läraren därigenom motiverade eleverna. Förutom att visa sitt intresse i själva aktiviteten, kom de med förslag till andra fyllningar man kunde ha, och argumenterade för det.

Markering av auktoritet

De tvåspråkiga lärarna använde som regel arabiska för själva genomgångarna. Däremot användes svenska för att fånga elevernas uppmärksamhet (jfr kategorin *eftertryck i en befallning*, Reyes, 2004), och för att belöna/straffa

(t.ex. säger den tvåspråkiga läraren *“jättebra!”* *“sluta!”* eller *“vänta!”* på svenska). Denna fördelning av funktioner mellan språken går tvärtemot det som brukar förekomma i tvåspråkiga sammanhang (se Faltis, 1989), eftersom det annars är typiskt att modersmålet används för att fänga uppmärksamhet, och för att belöna/straffa. Denna motsatta kodväxling markerade istället svenskans position som auktoritetsspråk i klassrummet.

Samtidigt utmanades tidvis relationen mellan språken i interaktionen, och det kunde ske ompositioneringar. Dels försvagades de svenskspråkiga klasslärarnas ställning i vissa situationer genom att de inte förstod arabiska. Dels arbetade några av de tvåspråkiga lärarna mer systematiskt med att stärka arabiskans ställning.

Klassläraren höjer rösten för att hålla lugn i klassen. Den tvåspråkiga läraren vänder sig inte mot den oroliga eleven, utan säger lugnt:

arL: Den som vill säga något får räcka upp handen.

(eleven räcker då omedelbart upp handen, för att be klassläraren om lov att prata).

(Årskurs 4, höstterminen)

Den tvåspråkiga läraren visade i den här situationen sin auktoritet genom att inte höja rösten, utan istället behålla samtals-ton. Hon markerade ytterligare sin auktoritet genom att hjälpa klassläraren att få lugn i klassen, trots att det var den senares tur att tala. I kontrast till de andra tvåspråkiga lärarna, använde den här läraren inte svenska för att markera auktoritet. Även i andra sekvenser sade hon oftast 'Lyssna!' på arabiska. Genom sitt beteende markerade hon både sin egen och det arabiska språkets auktoritet.

I vissa fall fungerade alltså även arabiskan som "skolspråk" eller för att markera auktoritet. Växlingar från arabiskt talspråk till det arabiska högspråket kunde fylla liknande funktioner som kodväxlingen till svenska (som när lärarinnan i exemplet om addition säger BARN för att få deras fulla uppmärksamhet). Medan arabiskt talspråk signalerade informell kommunikation, blev högspråket en markör av att det rörde sig om en formell undervisningssituation. Det skapade även en viss distans mellan elever och lärare. För eleverna kunde det vara en stor utmaning att försöka uttrycka sig aktivt på högspråket.

Kodväxling som markerar undervisningens struktur

Markering av lektionens struktur

När lärarna växlade mellan svenska och arabiska, var det inte enbart en fråga om att markera talturerna mellan dem som personer. Övergångarna mellan svenska och arabiska kunde ingå i lektionens struktur, och markerade då samtidigt en växling av situation/aktivitetstyp och/eller samtalsämne (jfr Martin Jones, 2000), dvs. vilket fokus som gavs innehållsmässigt. Även växlingar mellan talspråk och högspråk på arabiska hade en liknande funktion. När högspråket användes i en presentation kunde det vara en signal att ”nu sägs något viktigt”, och ”eleverna skall vara tysta”. Om en fråga ställdes på högspråk, indikerade det att eleven skulle ge ”rätt” svar, och inte bara prata på. Dessa övergångar hade då inte de sociala eller kommunikativa funktioner som kodväxling har utanför skolan, utan underordnades istället ett undervisningssyfte.

Översättningen som förklaring eller upprepning

I ett enspråkigt sammanhang innebär en översättning som regel att det är något i det andra språket som man inte förstår. Med en upprepning menas däremot att man säger ”samma sak” mer än en gång, på samma språk, för att betona det. Men när både den som talar och den som lyssnar förstår båda språken, blir översättningen till en upprepning. I de tvåspråkiga klassrummen som undersöktes i den här studien, komplicerades situationen av att det fanns en asymmetri mellan elevernas och lärarnas språkkunskaper, både på svenska och arabiska. Dessutom fanns det stora skillnader i de individuella elevernas språkfärdigheter (jfr Salameh, 2011). Detta ledde till att den översättande kodväxlingen kunde tolkas på flera vis. Det gick att tolka både som en del av undervisningsupplägget, där läraren ”förklarar” något som vissa av eleverna inte behärskar, eller som ett vanligt kodväxlingsfenomen.

Växlingar i talturen mellan den svenskspråkiga klassläraren och den tvåspråkiga läraren försiggick på makroplan, och innebar ofta att ett ämnesinnehåll presenterades på svenska, och upprepades sedan på arabiska. En motsvarande växling skedde mellan språken på mikroplan, dvs. inom en och samma taltur. En speciell typ av kodväxling som var mycket vanlig genomgående i materialet, var att ett begrepp introducerades på det ena språket, och sedan översattes eller förklarades på det andra språket. En ytterligare växling kunde förekomma inom språken. Det kunde vara ett begrepp på det arabiska

högsspråket, eller mer vetenskapliga termer, som ställdes bredvid en förklaring på vanligt arabiskt talspråk.

Tabell 3

Översättande/upprepande kodväxling på makro- och mikronivå

Makronivå (växlingar mellan talturer):

- a) Den tvåspråkiga läraren upprepar på arabiska en hel genomgång som gjorts på svenska
- b) Klassläraren och den tvåspråkiga läraren delar en genomgång och växlar talturer under genomgången
- c) Interaktioner mellan lärare och elever. Den tvåspråkiga läraren frågar till exempel eleverna hur något på det andra språket sägs / hur något skrivs

Mikronivå (växlingar inom talturer):

- a) Den tvåspråkige läraren säger något på det ena språket, och upprepar sedan samma sak på det andra språket. Det kan vara enstaka ord, eller en kort mening.
- b) Den tvåspråkiga läraren säger något på arabiska, och upprepar samma sak på arabiskt högspråk/skriftspråk
- c) Läraren säger något på arabiska, och skriver samma sak (med symboler eller ord)

Utöver att vara en förklaring eller förenkling, kunde upprepningen ha andra syften och effekter. Det känslomässiga/ innehållsmässiga eftertrycket i upprepningen (jfr den *fatiska* funktionen, Appel & Muysken, 1987) blev då en del av undervisningsansatsen. Det kunde handla om att sätta viktiga begrepp i relief, samt upprepa för att underlätta memorerande. I de tvåspråkiga klassrummen kan fenomenet också tolkas som att de arabiska lärarna uppfattat sin uppgift på detta sätt, att ”översätta” de svenska begreppen till arabiska (jfr Özerk 1995). Upprepningarna riskerade dock att uppfattas nedlåtande av elever som förstod båda språken, eftersom upprepningar även är ett kännetecken för *foreigner talk*. När den här typen av växling verkligen ”förklara-

de” något som eleverna faktiskt inte förstod eller helt behärskade, hade den ett didaktiskt syfte. Lärarna arbetade då utifrån Vygotskys (1978) proximala utvecklingszon, genom att utgå från det eleven kunde, och samtidigt ta frågan ett steg vidare. Problematiskt blev det däremot när både det som ”förklaras” och ”förklaringen” var något som eleverna redan kände väl till.

Ibland var den arabiska delen inte bara en muntlig översättning av det som *sagts*, utan genomgången utgjorde också en *upprepning av aktiviteten* som skett på svenska. I en av lektionerna (Årskurs 3, höstterminen) bad klassläraren en pojke gå igenom en räkneuppställning på tavlan. Han gjorde det utan problem. Efter en kort inledning, bad den tvåspråkiga läraren sedan samma pojke att gå igenom exakt samma tal på arabiska. Pojken klarade övningen utan problem första gången, och hade redan visat att han kunde metoden ”uppställning med hundratal”.

Översättningsstrategier

Ett möjligt lärandemål i tvåspråkiga klassrum vore att utveckla och förfinade tvåspråkiga elevernas översättningskompetens som sådan. Detta skulle dock kräva att i ökad utsträckning problematisera de likheter och skillnader som kan finnas, både innehållsligt, lexikalt och grammatiskt (se Malakoff & Hakuta, 1991; Presas, 2000). Genom att översättningsproblem inte diskuteras i klassen förlorades den didaktiska potential som ligger i att kultur och perspektiv speglas på olika vis i språken.

En typ av svårighet i översättningen berodde på att ordet/inte var omedelbart tillgängligt, eller möjligtvis inte fanns alls på ett av språken. Exempel på ord som inte ursprungligen finns på arabiska var *'gråsugga'* och *'blåbärssoppa'*. En annan typ av svårighet berodde på att ord har kulturellt olika laddning.

I förklaringen om dagmaskar och gråsuggor pratar eleverna om *'gegga'*. De lägger en stark positiv laddning i ordet, med ett förtjust tonfall.

Flera E: **Gegga!!** (upprepar ordet *gegga*) (ropar glatt)

arL: Lera (وحل) brukar vara klibbig, och jord (تراب)?

E: Sand (رمل).

arL: Jord kan vara sand (رمل) eller som denna (pekar på glasburken).

Detta är vanlig jord (تراب). Lera är den som klibbar.

(Årskurs 1, höstterminen)

Glädjen över att få lov att leka med gegga är något som relaterar till svensk ”barnkultur”. Den arabiska lärarinnan översatte i ett sakligt tonfall med ordet lera/dynga (وحل), som har betydelsen av något fuktigt och smutsigt. Den kulturella skillnaden mellan orden kan inte förmedlas med ett enda uttryck, men hade kunnat bli utgångspunkten för en diskussion.

Markering av taltur

Trots viljan till smidigt samarbete mellan lärarna, kunde det faktum att klassläraren inte förstod arabiska leda till vissa problem. I följande exempel, ser vi hur olika signaler för växlingar i turordningen blir särskilt viktiga:

Klassläraren och den tvåspråkiga läraren står båda vid tavlan. Efter att klassläraren gått igenom omvandling (cm – dm - meter), gör den tvåspråkiga läraren samma genomgång. Hon ställer en fråga på arabiska till en av eleverna, men eleven svarar på svenska.

E: *Man kan också säga 1,39.*

arL: Duktigt, men det har vi inte gjort än.

svL: *Det har vi inte gjort ännu.* (pratar samtidigt som arL)

(Årskurs 4, höstterminen)

I och med att flickan pratade svenska, uppfattade klassläraren att det nu var hennes tur att agera. Däremot uppfattade den tvåspråkiga läraren inte flickans växling till svenska som en signal på att talturen hade ändrats (jfr Martin Jones, 2000). Istället tog hon det som en normal kodväxling inom ett samtal på arabiska.

Senare i samma lektion, efter genomgången på tavlan, gick klassläraren bort från tavlan, tog fatt i några måttband, och ville att eleverna parvis skulle göra en praktisk övning. Den tvåspråkiga läraren avbröt sin kollegas uppmaning att bilda grupper, och frågade istället om någon hade en fråga innan de gick vidare. Den tvåspråkiga läraren verkade i det här fallet ta det faktum att klassläraren gått bort från tavlan som en signal på att hon lämnat över talturen. Växlingen i talturen verkade alltså bli mindre flexibel än om båda lärarna varit tvåspråkiga. Istället för att baseras på det som sägs, blev växlingen i språk och var läraren stod i förhållande till tavlan viktiga signaler. Det här lärarparet turades som regel om att ha initiativet. När den ena hade ordet, drog den andra sig tillbaka.

Relationen mellan presentationerna

När den arabiska delen av lektionen var en direkt översättning/upprepning av det som sagts på svenska omedelbart innan, riskerade små skillnader i lärarnas ansats att skapa förvirring, istället för att vara förtydligande. Till exempel, när klassläraren förklarade omvandling i en av lektionerna, började hon med cm, och gick uppåt. När den tvåspråkiga läraren förklarade samma sak direkt efteråt, började hon med meter, och gick neråt. Ibland kunde stördorden på tavlan också stå i en annan ordning. Sådana skillnader i presentationen blev problematiska, eftersom förklaringen på de olika språken följde omedelbart efter varandra. Hade det skett vid olika undervisningstillfällen, eller med en paus emellan, hade den variationen istället kunnat vara positiv.

I en av lektionerna diskuterade lärarna hur vatten och pulver skulle blandas till blåbärssoppa, för att lära ut proportioner. Klasslärarens och den tvåspråkiga lärarens frågor handlade om olika saker. Den muntliga presentationen på arabiska kunde då bli förvirrande i förhållande till den fråga som stod skriven på tavlan på svenska. På tavlan handlade det nämligen om hur många deciliter *blåbärspulver* (enligt siffrorna på tavlan: 2 dl) som behövdes för en liter vatten, medan den tvåspråkiga läraren frågade hur många deciliter *vatten* det gick på en liter. Även andra skillnader kunde skapa osäkerhet. I tabellen stod ord skrivna på både svenska och arabiska. '**Portion**' var på arabiska översatt med 'person' (شخص). Genomgången på arabiska riskerade därmed att dra uppmärksamheten från det matematiska problem som eleverna egentligen sysslade med, nämligen att få begrepp om hur proportioner fungerar, och hur räknesättet multiplikation kunde tillämpas praktiskt.

Oavsett vilka koder lärarna växlar mellan, är det viktigt att relationen mellan budskapet på det ena och det andra språket är begriplig. Eleven måste förstå syftet med att något översätts eller omformuleras på ett annat språk.

Markering av samtalsrum

I klassrummet skapade användning av olika språk och språkkombinationer olika mindre samtalsrum. Om det övergripande samtalet i lektionssekvensen ägde rum på det ena språket, kunde det andra språket användas för att markera att det rörde sig om ett mer privat samtal, som endast involverade en mindre grupp personer inom det större klassrummet (jfr Cromdal & Evaldsson, 2003; Martin Jones, 2000). Detta är något som händer i alla klassrum, där det större och gemensamma samtalet kan relatera till de mindre och privata samtalen på mer eller mindre harmoniska vis. Språket markerar vem

som får vara med i ett visst samtalsrum, vilken roll de får spela, och vilka regler som gäller för samtalsrummets innehåll och språkliga form. Förutom vilket språk/register som används, skapas samtalsrum genom hur högt man talar, kroppsspråk (mot vem man vänder sig, vem man tittar på eller pekar mot), och en mängd andra signaler. Markering av samtalsrum kan relateras till Appel och Muyskens (1987) *direktiva* funktion. När samtalsrummet inte enbart avgränsar en viss aktivitet, utan samtidigt markerar gruppstillhörighet, uppstår en exkluderande kodväxling.

Förenklat språkbruk och segmentering

I materialet från de tvåspråkiga klassrummen kunde det observeras att både svensktalande och arabisktalande lärare använde ett sätt att tala med eleverna som uppvisade kännetecknen för *foreigner talk* eller *teacher talk*. Eventuellt kunde detta förklaras av att eleverna hade mycket olika språklig kompetens, och att lärarna försökte underlätta för de allra svagaste. Begreppet *foreigner talk* myntades av Ferguson (1971). Det betecknar sättet som en infödd pratar med en utlänning:

A register of simplified speech ... used by speakers of a language to outsiders who are felt to have very limited command of the language or no knowledge of it at all. (s. 1)

Typiska kännetecken är att prata långsamt, höja rösten, artikulera tydligt, överdriva uttalet, använda fler pauser, fler betoningar, kortare satser, mindre komplex syntax och att undvika svåra ord. Syntaxen är inte bara mindre komplex, utan den kan vara ogrammatisk, eller telegrafisk, med en rad av enskilda ord som följer på varandra (se t.ex. Arends, Muysken & Smith, 1995). En nära besläktad form av förenklat register är så kallat *teacher talk* (Early, 1987), särskilt det som används i andraspråksundervisning eller ämnesundervisning riktat till personer med annat modersmål.

Alla kännetecken på förenklade register återfanns i videomaterialet från de tvåspråkiga klassrummen. Ofta talade de tvåspråkiga lärarna på detta vis i de formella genomgångarna av ämnesinnehåll, medan interaktionen blev mer naturlig i andra sammanhang. Flera tolkningar är möjliga, men det är inte uteslutet att lärarna uppfattade undervisning på skriftspråket - eller ett skriftspråksanpassat arabiskt talspråk - på ett liknande vis som lärare som undervisar ett andraspråk (jfr. Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005).

Förenklade register kännetecknas av en ökad segmentering, starkare kontraster, och ökat eftertryck på vissa element i meningen. Detta kan bland annat uppnås genom topikalisering, dvs att en del av innehållet flyttas fram till början av satsen, och fungerar som ett slags rubrik. Topikalisering var vanlig i de tvåspråkiga lärarnas presentationer på arabiska. Exempel är när läraren frågade: **En liter** vatten, hur många deciliter är det i den?, eller Maskar, vad äter de? En liknande form av topikalisering användes i hennes fråga: **Jord**. Vad är **jord**?, där det topikaliserade elementet sedan upprepades. Segmentering och eftertryck kunde även uppnås genom telegrafisk syntax, t.ex. när läraren sade på arabiska: "Sommar, varmt. Vår, blommor.", medan hon gjorde att hon svettades, respektive luktade på blommor.

Ett förenklat språkbruk kunde även annars observeras i undervisningen på arabiska i de tvåspråkiga klassrummen, i den bemärkelsen att lärarna fokuserade på enstaka ord som de presenterade eller översatte. Frågorna som de tvåspråkiga lärarna ställde var ofta sådana som kunde besvaras med ett enda ord. Isolerade substantiv fick en stor plats, jämfört med andra typer av ord och uttryck. Begreppen sattes inte i ett större sammanhang, berättelser och berättande förekom sällan, och man arbetade lite med orsak och verkan. Kunskapen blev en fråga om språkliga definitioner: hur säger man x på arabiska?; hur säger man y på svenska?. Även i matematiken hamnade fokus på definitioner, och mindre på förlopp, problemlösning eller att sätta begreppen i mer praktiska sammanhang. Dessa observationer kan jämföras med Petkova (2009), som har påpekat att användning av *teacher talk* riskerar att reducera studenternas möjligheter till reflektion och argumenterande.

Segmentering, upprepningar och betoning av enstaka element underlättar alltså inte nödvändigtvis förståelsen av ämnesinnehållet, och det finns risk att man istället tappar tråden.

Här ställer klassläraren först en matematisk fråga, som handlar om proportioner. Eleverna skall fundera på hur mycket pulver som behövs, för att ge ett visst antal portioner blåbärssoppa. Hon visar på förpackningen, att man kan läsa genom att följa linjerna i tabellen. Den tvåspråkiga läraren tar då vid:

arL: Jag har en fråga. **En liter vatten**, dvs en liter... vatten... dvs hur många deciliter ... Den-en liter, (håller upp ett finger för att visa att det är en) **en liter, hur många deciliter**, hur många deciliter ...är i den. (till eleverna som vill svara:) **Nej du!** andra skall ha chansen,

Okey? ... **En liter** (pekar på 1 L i tabellen på tavlan) vatten, ... hur många deciliter är det i den? (signalerar till klassläraren)
svL: Hur ... mångadeciliter ... (betonar och separerar varje ord)
är en liter? Hur många deciliter... går det på en liter?
(Årskurs 3, höstterminen)

I detta exempel ställde klassläraren inledningsvis en fråga om proportioner. Efter den tvåspråkiga lärarens inlägg, började klassläraren också segmentera och upprepa. Samtidigt sänkte hon den innehållsliga nivån.

I följande exempel, i anknytning till en presentation av årstiderna, framgår att den tvåspråkiga läraren behandlade varje glosa isolerat, och knöt inte samman de olika orden och delarna av samtalet på ett vis som kunde underlätta elevernas förståelse av vad som menas med en "årstid" i förhållande till årets månader.

Den tvåspråkiga läraren har precis gjort en presentation av årstider på högarabiska. Eleverna sitter i en ring, och i mitten finns ett papper med en cirkel som skall representera året. Årstider och månader är markerade, som smala tårtbitar. Skriften (på arabiska) är ganska ottydlig, och en del blir upp-och-ner, beroende på var man sitter i ringen. (Samtalet ägde rum den 12 maj, och pojken fyllde år den 6 maj).

arL: Vilken årstid föddes du av årets årstider? Sommar, varmt (med eftertryck, medan hon mimar). Vår, blommor. Sedan blir det vinter, brr. Det är en årstid till, våren, vinter, höst, sommar. ... Under vilken årstid föddes du, under vilken månad? (säger det sista riktat till en flicka, E1.) ... Under vilken månad av årets månader?
(En pojke lyfter handen, och vill svara).

arL: Okey, E2. (till pojken). Tänk, E1. (pekar på E1.)

E2: Sommar (viskar)

arL (upprepar med hög röst): sommar, vår (på dialekt), VÅR (hög-språk) (pekar mot cirkeln)

(E2. pekar mot den delen av cirkeln som ligger närmast honom).

arL: Kan du läsa? (pekar på den delen av cirkeln som motsvarar sommar) Sommar. I vilken månad föddes du? **Månad.**

E2: Sommar.

arL: Din födelsedag var för några dagar sedan.

E2: Sex, sex.

arL: Sjätte, sex, vilken månad är det? Sjätte, vilken månad är det?

E2: **Maj.**

arL: Hur säger man **maj** på arabiska?

E2: Maj.
(Årskurs 1, vårtermin)

Av andra sekvenser från samma klass framgick att eleverna kunde räkna upp årstiderna på arabiska och stava korrekt, men att de hade svårt att relatera månader och årstider till varandra.

Diskussion

I det två skolorna i studien arbetade man med att införa tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska i ett antal klasser, vilket inte provats tidigare. Det fanns alltså inte befintliga strukturer som lärarna kunde utgå ifrån. Med engagemang och god vilja lyckades de själva hitta olika former som kunde fungera praktiskt i undervisningen. Samspelet och samarbetet mellan lärarna fungerade oftast bra, även om det ibland försvårades av att de svenskspråkiga klasslärarna inte förstod arabiska.

De centrala frågorna som framstår i materialet handlar framför allt om hur språken positionerades gentemot varandra. I grunden skapades dock inte denna positionering mellan språken genom de enskilda lärarnas inställning, utan den var snarast strukturellt betingad.

- Svenska markerades som skolspråket, auktoritetsspråket och kunskapsspråket. – innehållet fokuserades.
- Undervisningen i arabiska hade karaktär av språkundervisning – fokus låg på ord och språklig form.

Eleverna introduceras både på svenska och på arabiska till de begrepp som sammanfattar kunskapsinnehållet i läroplanen. Men begreppen på arabiska förmedlades på ett sätt som tenderade att fokusera den korrekta språkliga formen, snarare än det egentliga ämnesinnehållet. Eleverna fick relativt lite träning i att aktivt använda arabiska för att undersöka, diskutera eller fundera över olika möjligheter, och undervisningen relaterades inte till elevernas egna erfarenheter.

En annan central aspekt som framstod i materialet hängde samman med en typ av kodväxling, där något först sades på svenska och sedan översattes till arabiska. Elever har som regel olika språkliga och ämnesmässiga kompetenser. Det som för den ena blir en introduktion av något helt nytt, blir för

den andre en nyttig repetition, medan för den tredje blir upprepningen ett sätt att markera eftertryck. I värsta fall blir dock den översättande kodväxlingen något som inte fyller någon egentlig funktion alls.

Tabell 4

Olika möjligheter att använda och tolka översättning

Begreppen på både arabiska och svenska kända	Upprepning – repetition, insisterande eller överförenkling
Ett av begreppen (svenska eller arabiska) delvis känt	Förklaring, "clarification", förtydligande
Ett av begreppen okänt	Översättning - introduktion av ngt nytt, förankrat i det kända
Två okända begrepp	Introduktion utan förankring – distansiering

Ena ytterligheten i skalan ovan är alltså att båda talarna känner till begreppet, som upprepas på det andra språket - det blir då ren *upprepning*. Kodväxlingen tenderar att uppfattas som känslostyrd eller *fatisk* (jfr Appel & Muysken, 1987). I följande steg på skalan, används kodväxlingen för att underlätta förståelsen, en *referentiell* funktion. Översättningen kan introducera ett helt nytt begrepp, eller tillföra en del extra information, i förhållande till det som eleven redan visste (jfr även Krashens *input hypothesis* 1981 och Cummins diskussion om kontextualiseringens betydelse 1986). Om avståndet mellan det kända och det nya är för stort, riskerar förklaringen slutligen att exkludera och markera eleven som mindre vetande. Vikten av att lägga svårighetsgraden på rätt nivå kan relateras till Vygotskys proximala utvecklingszon (1978).

Vissa typer av aktiviteter fokuserade elevernas tillgång till arabiskt skriftspråk. En av de tvåspråkiga lärarna tog vara på de uttryck eleverna själva svarade med, bekräftade dessa muntligt och skrev sedan systematiskt upp uttrycken. Hon kontrasterade dessutom olika ord på arabiska med varandra, för att klargöra den exakta betydelsen och användningsområdet. Andra lärare arbetade med språkutvecklande aktiviteter, som läsning, sånger och berättel-

ser på arabiska. Längre sammanhängande muntliga eller skriftliga berättelser var relativt sällsynta, och eleverna fick sällan tillfälle att själva träna produktionen av längre sammanhängande förklaringar eller berättelser.

Cummins och andra har betonat vikten av att ha en tillräckligt utvecklad språklig kompetens, så att språket kan fungera som verktyg för lärande (*cognitive academic language proficiency*, Cummins, 2000). För att stödja elevernas kunskapsutveckling på högre nivåer, behöver skillnader i elevernas passiva och aktiva språkliga kompetens beaktas, så att eleverna stimuleras i förhållande till sin egentliga kunskapsnivå. Det behövs i högre grad en individuell anpassning både i förhållande till de olika elevernas faktiska kunskapsnivå, och till deras språkfärdighet. Särskilt viktigt är att reflektera över organiseringen och fördelningen mellan de delar av undervisningen som sker på svenska, och de aktiviteter som sker på arabiska. Snarare än att upprepa samma innehåll, eller enbart förmedla ett ordförråd, är det viktigt att hitta engagerande aktiviteter på båda språken, där eleverna stimuleras att argumentera och resonera. Modersmålet behöver stödjas, och utvecklas till en nivå där arabiskan kan bli en resurs i elevernas fortsatta lärande.

Referenser

- Abu-Rabia, Salim (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13(1-2), 147-157.
- Appel, René & Muysken, Pieter (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.
- Arends, Jacques, Muysken, Pieter & Smith, Norval (Eds.) (1995). *Pidgins and Creoles: An Introduction*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, Peter & Wei, Li (Eds.) (2007). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ayari, Salah (1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. *Language, Culture and Curriculum*, 9, 243-252.
- Coste Daniel, Moore Daniele & Zarate Genevieve (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Cromdal, Jacob & Evaldsson, Ann-Carita (Red.) (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Cummins, Jim, (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 36(1), 18-37.
- Cummins, Jim, (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (ss. 54-83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Early, Margaret (1987). Linguistic Input and Interaction in the Content Classroom. *TESL Canada Journal*, 4(2), 41-58.
- Eastman, Carol M. (1992). *Codeswitching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Faltis, Christian (1989). Code-switching and bilingual schooling: an examination of Jacobson's new concurrent approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10(2), 117-126.
- Ferguson, Charles A. (1964). Diglossia. I Dell Hymes (Ed.), *Language in Culture and Society* (pp. 429-39). New York: Harper.
- Ferguson, Charles A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity. In Dell Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of language*. London: Cambridge University Press.

- Grosjean, Francois (1999). Individual bilingualism. In Bernard Spolsky (Ed.) *Concise Encyclopedia of educational linguistics* (pp. 284-290). London: Elsevier.
- Gumperz, John J. (1967). On the linguistic markers of bilingual communication. *Journal of Social Issues*, 23, 48–57.
- Ibrahim, Raphiq & Aharon-Peretz, Judith (2005). Is literary Arabic a second language for native Arab speakers?: Evidence from a semantic priming study *The Journal of Psycholinguistic Research*, 34(1), 51-70.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Linell, Per (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Arbetsrapport från tema K 1994:9. Linköping: Linköpings universitet.
- Maamouri, Mohamed (1998). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. Philadelphia: University of Pennsylvania International Literacy Institute.
- Malakoff, Marguerite & Hakuta, Kenji (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In Ellen Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children* (pp. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin Jones, Marilyn (1995). Codeswitching in the classroom: two decades of research. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (Eds.): *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on codeswitching* (pp. 90 - 111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin-Jones, Marilyn (2000). Bilingual classroom interaction: a review of recent research. *Language Teaching* 33(3), 1-9.
- Myers Scotton, Carol (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing.
- Orellana, Marina, Marjorie Faulstich, Reynolds, Jennifer, Dorner, Lisa & Meza, Maria (2003). In other words: Translating or “para-phrasing” as family literacy practice in immigrant households. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 12-34.
- Petkova, Mariana M. (2009). *Classroom discourse and Teacher talk influences on English language learner students’ mathematics experiences*. Dissertation. College of Education. University of South Florida.
- Presas, Marisa (2000). Bilingual Competence and Translation Competence. In Christina Schäffner & Beverly Adab (Eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.

- Reyes, Iliana (2004). Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77-98.
- Saiegh-Haddad, Elinor (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 431-451.
- Saiegh-Haddad, Elinor (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 559-582.
- Salameh, Eva-Kristina (2011). Lexikal utveckling på svenska och arabiska. *EDUCARE*, (3). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Sandell, Anna (2011). "Vi förstår, du behöver inte översätta" - Elevperspektiv på tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*, (3). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Tvingstedt, Anna-Lena (2011). Barnen talar två språk och har två kulturer – föräldraperspektiv på tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*, (3). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Tvingstedt, Anna-Lena & Salameh, Eva-Kristina (2011). Läs- och Kunskapsutveckling hos elever som fått tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska. *EDUCARE*, (3). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Øzerk, Kamil (1995). *Modeller for minoritetsundervisning: en komperativ studie av modeller strategier og metoder for organisering og gjennomføring av undervisning med to språk*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.