

Balansgång mellan två språk. Lärares berättelser om tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska.

Berit Wigerfelt och Eva Morgan

The article aims to examine how teachers involved in bilingual education in Swedish and Arabic perceived and handled this activity. In many ways, the educational situation in the bilingual classes was demanding. Initially, there were no written, clear goals or guidelines and the teachers had to find their own ways to manage the classroom. One complication was that the two teachers would be teaching the same subject matter to the class, and that they would be teaching alongside each other which required a high degree of joint planning. The Swedish teachers were also assigned new roles as teachers. Instead of being in the focus of teaching in class, they now had to stand back. They had to deal with the fact that they did not understand what the bilingual teachers told pupils in Arabic. According to the teachers, many of the pupils increased their self-confidence and self-esteem and it was positive to see that the pupils now had access to two languages which they could switch between. The article additionally highlights how various discourses on language influenced bilingual teaching in the district.

Keywords: Arabic and Swedish, bilingual education, discourses, elementary school, teachers

Berit Wigerfelt, Associate Professor at International Migration and Ethnic Relations (IMER), Malmö University.

Berit.Wigerfelt@mah.se

Eva Morgan, Project Manager, Regional Development Centre, Malmö University.

Eva.Morgan@mah.se

Inledning

Denna artikel är skriven inom ramen för den studie som följer utvecklingen av tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska i språkhomogena klasser i två skolor i Malmö. Syftet med delstudien är att belysa och problematisera utvecklingen av den tvåspråkiga undervisningen utifrån lärarrepresentationer. Vad har lärarna upplevt som positivt respektive problematiskt under åren med tvåspråkig undervisning? Hur kom olika diskurser om tvåspråkig undervisning till uttryck inom verksamheten?

För att försöka få en bild av hur den berörda personalen upplevde införandet av den tvåspråkiga undervisningen genomfördes intervjuer med 12 lärare. Avsikten var att se med vilken bakgrund och med vilka förutsättningar de gick in i arbetet, och att se hur man på skolorna organiserade och genomförde den tvåspråkiga undervisningen. I syfte att följa hur arbetet utvecklades och förändrades intervjuades lärarna vid ytterligare två tillfällen, ett tillfälle varje läsår. Lärarna har alltså intervjuats vid tre tillfällen mellan 2006 och 2008. Intervjuerna genomfördes som ett halvstrukturerat samtal utifrån ett antal på förhand definierade frågeområden, där lärarna gavs stort utrymme för egna tankar och funderingar.

De två skolorna i stadsdelen hade infört en modell som innebar att eleverna fick undervisning på svenska och arabiska från förskoleklass till och med årskurs 5. Eleverna undervisades i språkhomogena grupper där samtliga hade arabiska som modersmål. I varje klass arbetade två lärare, varav en klasslärare med svenska som modersmål och en modersmålslärare med arabiska som modersmål.

Redan 2003 hade skola den ena skolan inlett arbetet med tvåspråkig undervisning men med enbart muntlig arabiska. Detta hade närmast karaktären av utökat stöd på modersmålet och en tid därefter startade skola den andra skolan en mer omfattande tvåspråkig undervisning i klasser med arabisktalande elever i årskurs ett. Eleverna i dessa klasser fick först lära sig läsa på arabiska och därefter på svenska. Avsikten var att undervisningen initialt huvudsakligen skulle bedrivas på arabiska och att svenskan skulle införas successivt med start mot slutet av första läsåret. Modersmålsenheten, den organisation som handhar modersmålsundervisningen i kommunen, erbjöd skolan utökade resurser i form av modersmålstimmar för att kunna genomföra detta. I klasserna arbetade första året en klasslärare med svenska som modersmål 100% och en modersmålslärare med arabiska som modersmål

75%. Följande år övergick även den andra skolan till denna modell där eleverna lärde sig läsa på arabiska och skolan erhöll därmed också utökade resurser från modersmålsenheten. Klasslärarna har haft ordinarie anställning på skolan medan modersmålslärarna varit anställda av modersmålsenheten. Målsättningen att huvudsakligen bedriva undervisningen på arabiska det första läsåret har dock inte genomförts konsekvent i flertalet klasser utan eleverna har oftast undervisats parallellt på svenska och arabiska redan från början.

I årskurs 4 skulle inslaget av undervisning på arabiska minska och undervisningen skulle domineras av svenskan. På den ena skolan skulle modersmålslärarna då arbeta 50% i årskurs 4 och 5 vartefter den tvåspråkiga undervisningen skulle avslutas och eleverna från och med årskurs sex övergå till samma undervisning på andraspråket som övriga elever i skolår 6-9. På den andra skolan var man mer osäker på i vilken omfattning man skulle kunna erbjuda modersmålsstöd i årskurserna fyra och fem. Resultatet blev cirka 4-5 lektioner modersmålsstöd i veckan.

I denna och i den föregående studien i detta temanummer (Wigerfelt, 2011) utskiljs en övergripande diskurs som här kallas för ”nationell språkdiskurs”. Denna språkdiskurs ser svenska språket som en mycket viktig beståndsdel i svenskhet och inom den utgår man ifrån att man måste lära sig en bra svenska för att kunna bli tillfredställande integrerad i Sverige. Den nationella språkdiskursen är hegemonisk och kommer till uttryck i den av riksdagen antagna beslutet om en samlad svensk språkpolitik där svenskan anges vara huvudspråk (www.sprakradet.se) samt i svensk språklag från 2009 (SFS, 2009:600).

Diskursbegreppet syftar i detta sammanhang på en social praktik som har med språkanvändning att göra. Även om artikeln är inspirerad av Norman Faircloughs kritiska diskursanalys så görs inte en lingvistisk textanalys (Fairclough, 2002).

Utifrån en situation där tvåspråkig undervisning beräknades ge förbättrade studieresultat, vilade en stark förväntan på de olika lärarna som undervisade i de tvåspråkiga klasserna. Denna förväntan var något som framkom under intervjuerna med skolledarna, de ledande aktörerna i stadsdelen, som tagit initiativ till undervisningen (Wigerfelt, 2011). Dessa aktörers positiva syn på tvåspråkig undervisning speglade en vetenskaplig diskurs, gestaltat genom språkvetenskaplig forskning, och tydligt framskriven i Skolverkets dokument (Skolverket, 2002; Skolverket, 2008). Skolledarna var mer av visionärer så därför blev deras representationer av den tvåspråkiga undervis-

ningen, annorlunda än lärarnas. Men lärarna var de som skulle förverkliga visionerna och utforma den tvåspråkiga undervisningen, med viss hjälp av rektorer, utan att egentligen ha en modell att utgå ifrån. Denna form av tvåspråkig undervisning var ny för de inblandade lärarna och de fick pröva sig fram på egen hand för att finna en fungerande undervisningsform.

Men det var inte endast skollära förhoppningar om förbättrade skolresultat som lärarna stod inför, utan också negativa förväntningar som uttrycktes i den motdiskurs som beskrevs i föregående artikel (Wigerfelt, 2011). Det som uttrycktes inom denna diskurs var en negativ inställning till tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska. Istället förespråkades mer svenska som lösning på olika problem. Mycket tyder på att den vetenskapliga språkdiskursen, samt officiella mål om tvåspråkighet för grundskoleelever med annat modersmål än svenska som kom på 1970-talet inte slagit igenom i svenska skolor (se Runfors & Sjögren, 1996; Tallberg Broman mfl, 2002). Det finns ett klart glapp mellan samhällets intentioner med modersmålsundervisningen och dess praktiska genomförande överlag (Tuomela, 2002).

Måldiskussioner samt rekrytering av personal

Det tidigare nämnda försöket med tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska på en skola i en annan stadsdel i Malmö (Wigerfelt, 2011) och den känsloladdade debatt som detta utlöste, kom på olika sätt att påverka de två skolor som denna studie handlar om. Det fanns en medvetenhet på skolorna om att det var kontroversiellt att bedriva tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska, men ledande aktörer i stadsdelen ansåg att något radikalt måste göras för att eleverna skulle kunna nå högre måluppfyllelse. De hade tagit intryck av språkvetenskaplig forskning och anslöt sig till det vi här kallar för den vetenskapliga diskursen där tvåspråkig undervisning bejakades. Skolkontexten var dock annorlunda än hos den ovan nämnda skolan. De två skolorna i denna studie låg i områden där få personer hade svenska som modersmål. Detta gjorde att tillfällena att praktisera svenska språket för eleverna var mycket begränsade.

Rekryteringen av lärare till klasserna skedde alltså under en period då denna typ av undervisning var starkt ifrågasatt från många håll. Motdiskursen var stark och tycks i några fall ha påverkat intresset för att ta tjänsterna. På grund av detta ökade också pressen på lärarna att lyckas väl.

Bortsett från en yttre press så var undervisningssituationen i de tvåspråkiga klasserna ingen lätt uppgift. Något som exempelvis gjorde lärarnas arbetssituation i de tvåspråkiga klasserna både speciell och komplicerad, var att de förväntades undervisa sida vid sida i klasserna och förmedla samma undervisning på olika språk. Detta ställde höga krav på samplanering. Klasslärarna kom också att få en ny roll som lärare i denna undervisning. Istället för att de som tidigare varit i centrum för undervisning, fick de nu stå tillbaka och hantera att de inte förstod vad modersmållärarna sade till eleverna på arabiska. Även modersmållärarna fick nya roller. De skulle ansvara för läs- och skrivundervisning samt undervisning i olika ämnen.

En av klasslärarna menade att det kändes lite främmande att gå in i en ny roll men samtidigt var det en utmaning:

Intressant utmaning. Skolan ville ändra sitt arbete, vilket diskuterats i språkutvecklingsgruppen. Att lära sig någonting nytt helt enkelt, att inte bara konstatera att vi har svårigheter, vi uppnår inte de här målen och inte bara harva på liksom och konstatera att det är så utan försöka skaka om lite på andra ställen också och se att, prova nya vägar helt enkelt, och knyta då ihop oss med modersmållärarna på ett annat sätt osv. (Intervju 9/10-06)

Syftet med den tvåspråkiga undervisningen var, som tidigare nämnts, att en högre andel elever skulle nå målen. På båda skolorna menade man att undervisningen på arabiska skulle fungera som stöd för utvecklingen av svenska. En av skolorna hade dessutom som mål att eleverna skulle bli ”funktionellt tvåspråkiga”, på arabiska och svenska, åtminstone på årskurs 4 nivå.

I samband med att rektorerna på skolorna tillfrågade lärarna om de var intresserade av att arbeta i de tvåspråkiga klasserna diskuterades målen. Vid dessa samtal förde skolledarna fram att skolans elever inte nådde upp till kunskapsmålen, trots att man satsat mycket resurser på undervisning i svenska under årens lopp. Man hade också genomfört olika satsningar på kompetensutveckling för lärarna, utan att få avsedd effekt. Genom att införa tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska hoppades man kunna stärka eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling. Skolledningen menade därför att det vart att satsa på tvåspråkig undervisning. En av lärarna sade:

Man skulle egentligen söka olika vägar för att hjälpa dessa elever. Eftersom det var många arabiska elever här så skulle vi ta vara på den resurs de har i sitt starkaste språk, modersmålet, för att kunna bygga

på och gå vidare för att hjälpa dem med andraspråket. Eftersom de är isolerade och möjligheten att få kontakt med svenska barn nästan inte finns. Det är i första hand skolan som hjälper barnen med att tillägna sig svenska språket. (Intervju 26/10-06)

Citatet ovan speglar ett bristperspektiv där de tvåspråkiga eleverna behöver hjälpas och där skolan och lärarna spelar en avgörande roll för att genomföra detta. Denna syn tycks vanlig i skolor i mångetniska områden.

Etnologen Ann Runfors genomförde under flera år etnografiska studier i mångetniska områden och hon fann att i dessa skolor var betoningen av ”det svenska” och då speciellt det svenska språket, något som genomsyrade vardagen. Att lära barnen ”bra” svenska var en övergripande lärarambition utifrån erfarenheten att många av eleverna hade stora brister i majoritetsspråket. Språkbristerna sågs som en viktig orsak till att inläring och undervisning inte fungerade. Att kompensera den uteblivna svenskspråkiga primärsocialisationen uppfattades vila på lärarnas axlar. Etnisk olikhet uppfattades sällan som en tillgång. Lärarna såg skolorna i de mångkulturella områdena som svensktalande är i en i övrig icke-svensk omgivning, där barnen fick sina enda kontakter med ”riktig” svenska genom lärarna. Uppfattningen att barnets ”språkbrister” orsakas av låg ”input” av svenska tog sig i skolan uttryck i en utveckling bort från modersmålsklasser och mot så språkblandade klasser som möjligt – klasser där svenska blir kommunikationsspråk. Att tillföra det svenska språket, och med det svenska koder, uppfattades som ett medel för att ge delaktighet och innanförskap. Svenskan blev ett av lärarnas främsta vapen i kampen för att inkludera ”invandrabarnen”, för att uppnå jämlikhet, rättvisa och ge möjlighet att välja framtid och livsstil. Runfors kallas dessa förhållningssätt för kompensatoriska (Runfors, 1996; 2003).

I denna studie var meningen att man i undervisningen på de två skolorna skulle utgå ifrån elevernas starkaste språk för att sedan bygga på och utveckla andraspråket, svenskan. En av modersmålslärarna sade att det krävs rätt mycket för att bli aktivt tvåspråkig, och att lärarna behövde föräldrarnas hjälp med detta. Under samtalen med cheferna framgick också att ett annat viktigt mål var att eleverna skulle nå kunskapsmålen på svenska i de nationella proven i årskurs fem.

I stadsdelens skolor fanns många erfarna modersmålslärare i arabiska från vilka stadsdelen kunde rekrytera personal. Dessa modersmålslärare hade i flera fall erfarenheter av tvåspråkighet från sin egen skolgång. De hade alla högre universitetsutbildningar från sina hemländer med inriktning mot gymnasiet, men inte grundskollärarytbildning mot de tidiga åren. Flertalet av

dem som tillfrågades tackade genast ja till att vara med och undervisa i de tvåspråkiga klasserna, något de uppfattade som mycket intressant. En lärare hade själv gått en kurs om tvåspråkigt lärande och hade både kunskaper och ett stort intresse för undervisningen. På en av skolorna tillfrågades en annan modersmålslärare i ett tidigt skede men hon tackade då nej. Hon var själv från början lite skeptisk, men tackade framför allt nej därför att det på skolan fanns många kritiska åsikter om nyttan av tvåspråkig undervisning i svenska och arabiska. Hon ville inte vara bland de första lärarna att arbeta med denna undervisning och riskera att arbeta i motvind. Efter några år med tvåspråkig undervisning i skolan blev läget annorlunda genom ett minskat ifrågasättande och hon tackade då ja vid en ny förfrågan.

Modersmålslärarna var de inom lärargruppen som främst var positiva till de tvåspråkiga klasserna, inte minst för att de själva var flerspråkiga. En av klasslärarna som tillfrågades på en av skolorna, hade tidigare egen erfarenhet av tvåspråkig undervisning och tyckte detta var mycket intressant. En annan klasslärare som tillfrågades var tveksam till en början, bland annat därför att hon inte hade någon egen erfarenhet av denna undervisning. Hon hälsade på i en klass som redan startat för att få en inblick i arbetssättet med två lärare i klassrummet men kände sig ändå tveksam till om tvåspråkig undervisning var det bästa för eleverna: ”Jag ville ju inte att de ska klara sig sämre i skolan för att de är med i detta projekt”. Oron bestod i att hon var rädd för att eleverna skulle få för mycket arabiska och för lite svenska trots att hon hört att det skulle vara lättare för eleverna att lära sig svenska om de hade en bättre grund i sitt eget modersmål, något som var ett utslag av vacklan mellan konkurrerande diskurser. Hon tackade så småningom ja till tjänsten.

En tredje klasslärare på samma skola var intresserad av att börja undervisa i de tvåspråkiga klasserna och tyckte att hon kunde se de praktiska fördelarna med att ha elever med samma modersmål samlade i en klass:

Jag hade känt mig väldigt frustrerad när man haft hemspråkslärare som har kommit och vänt i dörren hela tiden och hämtat barn mitt i en aktivitet. För de har ju sina tider att passa. Och då blir det ju varken hackat eller malet för de barnen som springer fram och tillbaka. Så jag kunde se fördelar med detta. Många barn har upplevt att de inte vill gå till hemspråksläraren, för dels får de släppa det som de håller på med precis, och dels när de kommer tillbaka så har man ändrat och så håller man på med något annat som de inte heller vet, utan de blir förvirrade. Och det kan jag tycka är nackdelar med systemet, men jag vet inte hur man skulle kunna ha det istället. Men just mer renodlat kan

jag tycka att det är många fördelar med. Då kan man samla energin på rätt sätt. (Intervju 22/11-07)

Undervisningen

Höstterminen 2003 hade man på en av skolorna startat en klass där man satsat på utökat modersmålsstöd. En av klasslärarna hade tillsammans med en modersmålslärare samarbetat i den klassen. Modellen hade enligt lärarna fungerat mycket bra. Modersmålet hade fungerat som stöd för elevernas begreppsutveckling i ämnesundervisningen och klassen hade arbetat med stora teman kring skönlitteratur som bearbetats på både arabiska och svenska. Klassläraren menade att det nu var en spännande utmaning att arbeta med tvåspråkig undervisning samtidigt som hon kände sig lite tveksam till den nya tvåspråkiga modellen:

Jag känner mig inte lika bombsäker. Inte för att jag inte tror på det – men det är mer att man har en annan roll, ja, det är helt nytt. (Intervju 2006)

Höstterminen 2004 startade man en klass där eleverna lärde sig läsa och skriva på arabiska, på den ena skolan, och hösten 2005 startade båda skolorna upp varsin klass där läs- och skrivundervisningen skedde på arabiska. En av skolorna startade hösten 2006 upp ytterligare en klass med läs- och skrivundervisning på arabiska.

Information till föräldrarna om den nya tvåspråkiga undervisningen gavs i förskoleklassen, både skriftligt och muntligt. På en av skolorna ringde en arabisktalande modersmålslärare upp föräldrarna till barnen i förskoleklassen och informerade om den nya skolverksamheten och bjöd in dem till informationsmötet. Flertalet av föräldrarna var intresserade men det fanns på båda skolorna också de som var tveksamma. De var oroliga över sina barns utveckling i svenska och menade att eftersom de skulle bo i Sverige behövde deras barn utveckla sin svenska. En del av de föräldrar som var tveksamma valde trots detta att placera sina barn i klasserna medan ett fåtal tackade nej och valde att placera sina barn i andra klasser på skolorna. Några av de som tackade nej menade att det räckte med att deras barn fick ordinarie modersmålsundervisning eller att deras barn gick till en arabisktalande eftermiddagsskola.

I första klass

Undervisningen i de tvåspråkiga klasserna delades mellan lärarna men det första året hade modersmåslärarna mest undervisning. Det arabiska inslaget skulle vara större inledningsvis då eleverna skulle lära sig läsa och skriva på arabiska. Den svenska som användes i årskurs ett var muntligt baserad.

Eftersom eleverna först skulle lära sig läsa och skriva på arabiska fick klasslärarna ta ett steg tillbaka i undervisningen och fick därmed en mindre framträdande roll, något de var ovana vid. En klasslärare sade:

För jag vill ju så gärna att de ska bli duktiga på att läsa och skriva på svenska så det har varit svårt att hålla sig. (Intervju 18/8-06)

Lärarna fick pröva sig fram till vad som var bästa modellen för att kunna genomföra undervisning på två språk parallellt i klassrummet. Ett sätt som beskrevs var följande:

Om jag tar upp något ämne (på arabiska) så skulle hon (klassläraren) komma in och fråga eleverna vad de pratat med mig om och vad de har jobbat med. Då får de börja prata och blir engagerade och berättar på svenska. De ska göra detta muntligt, för meningen är att de ska utveckla sitt ordförråd och sin svenska muntligt och den här metoden lyckades faktiskt. Det var väldigt bra. (Intervju 26/10-06)

Det var en stor utmaning för lärarna att parallellt undervisa på två språk, speciellt när det ena språket, arabiska, inte behärskades av klassläraren:

Först i början tyckte jag att det var väldigt jobbigt för jag förstod inte vad som sades, och det gick ju inte att hålla på hela tiden och förklara. Men man blir lite immun, jag var där men förstod inte. (Intervju 18/10-06)

En klasslärare på den andra skolan menade att det inte var några större bekymmer att hon inte förstod den arabiska som talades i klassrummet:

På något vis tycker jag att sammanhanget är så pass klart för det mesta och XX är inte sån heller, utan är jag med så kommer där in lite svenska så att jag känner mig åtminstone delvis involverad. Sen beror det på vad det gäller, hon är ju inte där för min skull. Det besvärar

egentligen inte mig, utan, annars hade vi ju inte kunnat jobba ihop om jag skulle ha koll på vad hon gör hela tiden. (Intervju 9/10-06)

Det kunde ibland vara svårt för klasslärarna att veta när det var deras tur att komma in i undervisningen under lektionerna. Detta fick då lösas genom exempelvis nickar och andra tecken från modersmålsläraren.

Det var inte alltid lätt att bestämma vem som skulle inleda undervisningen under de gemensamma lektionerna. I en av klasserna hade de båda lärarna olika önskemål om vem av dem som skulle göra detta. Modersmålsläraren ansåg att eleverna borde få arabiska först eftersom det var elevernas modersmål. Eftersom klassläraren av språkskäl hade svårt att veta när hon skulle ta över lektionen så ville hon istället börja lektionerna och därför följde de denna ordning.

Att hitta lämpligt läromedel för läs- och skrivinlärning på arabiska var inte lätt och en del böcker köptes in från arabisktalande länder. Lärarna använde sig dels av de läs- och skrivinlärningsmaterial som köpts in och dels av LTG-metoden (Läsning på talets grund). Eleverna skapade tillsammans med lärarna texter utifrån sina egna upplevelser, exempelvis efter att de sett en film eller varit på utflykt. Dessa texter användes sedan i olika moment i läs- och skrivinlärningen. De flerspråkiga modersmålslärarna tillverkade också egna kompendier och arbetsmaterial eftersom de ville skilda barns verklighet som det var i Sverige och det fanns inget sådant material. Några av modersmålslärarna lade ner mycket fri tid på att tillverka detta material.

Klasslärarna ansvarade för matematikundervisningen. På båda skolorna delade man klasserna i två grupper och modersmålsläraren hade läsinlärning på arabiska i den ena gruppen medan klassläraren undervisade den andra i matematik. Då lärarna i en klass upptäckte att det fanns en del elever som hade svårt att förstå matematikundervisningen om den endast hölls på svenska, ändrade man sitt arbetssätt och båda lärarna undervisade i matematik. Lärarna hade först en gemensam introduktion och delade därefter upp klassen i två grupper, där modersmålsläraren ansvarade för de elever som inte kommit så långt i sin andraspråksutveckling. Dagen därpå bytte lärarna elevgrupper. På en av skolorna hade klasslärarna bestämt att de elever som började första klass och redan kunde läsa på svenska, skulle få fortsätta att utveckla detta parallellt med att de lärde sig läsa på arabiska. På detta sätt fick de elever som behövde mest stöd i svenska, innehållet förklarar för sig på arabiska, innan de mötte samma innehåll på svenska. Klassläraren menade att eftersom läsinlärningen skedde på arabiska, borde även undervisningen i

matematik ske på arabiska. Eleverna hade svårt att förstå de texter som fanns i läroböckerna i matematik och hon hade av denna anledning valt att inte använda något läromedel i matematik: ”Men jag valde ju ingen mattebok, för det kändes jättekonstigt att skicka hem böcker som de inte kunde läsa”.

Andra och tredje klass

På en av skolorna delades eleverna i årskurs två ofta upp i två grupper där de fick undervisning först på det ena och sedan det andra språket. En lärare sade:

Vi tänker utifrån barnen och deras behov. I vissa lägen går det inte att ha hel klass eller de orkar inte ha så långa pass och genomgångar. Då försöker vi ta hänsyn till det. Vi jobbar parallellt men det behöver inte vara i samma rum men vi vet att vi ska göra samma saker på olika språk. (Intervju 26/10-06)

En klass arbetade bland annat med sagan om Rödluvan som lästes på båda språken. Sedan fick barnen återberätta sagan skriftligt. Efter elevernas önskemål så spelades sagan upp som teaterföreställning och visades för föräldrar och andra klasser på skolan. I en klass på den andra skolan arbetade man med sagan om Snövit på båda språken. Arbetet avslutades med att eleverna spelade upp sagan för sina föräldrar på båda språken. Enligt klassläraren blev det för föräldrarna vid detta tillfälle mycket tydligt att deras barn behärskade båda svenska och arabiska:

På något vis framgick det uppenbart till föräldrarna vad det här handlade om. Eleverna pratade tydligt och allting gick fram, och det var en väldigt positiv upplevelse för dem. De kommer till skolan, de är vana vid att barnen gör sitt bästa och de tycker det är roligt att se sina barn. Där står de på den här stora scenen och framför saker på arabiska och alla föräldrar förstår allt vad de säger. Det gick på något vis in i hjärta på dem. (Intervju 9/10-06)

Ämnen som NO och matematik undervisades i regel parallellt medan lärarna undervisade i svenska och arabiska var för sig. När klassen exempelvis hade undervisning om sinnena delades gruppen. Lärarna hade två stationer med

olika experiment på de två språken och så fick eleverna undervisning på båda stationerna men i olika språk:

Vi gör experiment och sedan pratar vi om det efteråt på båda språken, vad vi har gjort för experiment och sedan skriver de lite om det. Som nu när vi jobbar med luftvägar så skriver vi att detta är luftstrupe på både svenska och arabiska. Så jag tycker det är rätt okey, men det är svårt att lägga upp det, för man vill ju att de ska höra samma sak på båda språken och samtidigt vill man vara lite effektiv. (Intervju 18/8-06)

Även på den andra skolan arbetade lärarna ofta parallellt i klassrummen då de hade No – undervisning eller matematikundervisning. Båda språken användes i klassrummet. Ibland skrev barnen enkla ämnestexter på svenska och ibland på arabiska och vid andra tillfällen översatte man texter från det ena språket till det andra.

Merparten av eleverna på båda skolorna kunde läsa på båda arabiska och svenska i andra klass och hade ”knäckt koden” med svenskan. En lärare sade till och med:

De lärde sig läsa på arabiska och plötsligt kunde de läsa på svenska – hur gick det till? Det är häftigt. En grupp var ju läsare, några riktigt goda, riktigt, riktigt goda. (Intervju 14/6-07)

Det fanns elever som fortfarande var lite osäkra i svenska men det fanns också elever som var osäkra när det gällde läsning på arabiska. På en av skolorna fanns flera elever som tyckte att det var svårt att läsa på arabiska och som därför helst ville läsa enbart på svenska. Detta ledde till diskussioner kring vilket språk dessa elever skulle lära sig läsa på, dock utan att man kom fram till något beslut.

I tredje klass hade de gemensamma genomgångarna i en av klasserna minskat ytterligare, vilket klassläraren beklagade, eftersom hon ansåg att när de varit två i klassrummet hade de haft ”båda språken levande”. Nu tyckte hon att något gått förlorat och att det inte längre kändes som tvåspråkig undervisning. I samma klass hade modersmålsläraren minskat sin tjänst till 50% på grund av studier.

Då modersmålsläraren nu hade betydligt mindre tjänst än tidigare så var hon rädd för att eleverna missade alltför mycket av modersmålet och hon ville att eleverna skulle ta igen detta genom mer arabiska i halvklass. Trots

sin osäkerhet var hennes känsla att eleverna hade fått två riktiga språk och att de obehindrat kunde byta och prata vilket språk de än behövde, men hon sade också, med en hänvisning till forskardiskursen, att tvåspråkighet är tidskrävande:

Forskarna säger att tvåspråkigheten får ta tid och måste ta tid. Och även om jag vet att vi kanske inte har hunnit alla områden som de andra klasserna har gjort, så känner jag ändå att det som vi har gjort är säkert någonting som barnen har nytta av. (Intervju 5/6-07)

Även på den andra skolan menade lärarna att en effekt av den tvåspråkiga undervisningen var att elevernas självkänsla och självförtroende hade ökat markant. Eleverna hade tillgång till två språk som de kunde växla mellan, vilket lärarna tyckte var mycket positivt. De växlade spontant språk då de talade med olika lärare och hade, enligt lärarna, ett stort stöd av att kunna välja arabiska då de inte behärskade uttrycken på svenska och vice versa. Positivt ansågs också vara att de elever som inte förstod undervisningen på svenska, kunde få förklaringen direkt på modersmålet då lärarna arbetade tillsammans i klassrummen.

Klasslärarna på en av skolorna fick efterhand ta ett större ansvar för undervisningen och fick oftare vara ensamma i klassrummet med eleverna, något som kunde upplevas tungt. Eleverna var vana vid att få tala arabiska med varandra när de flerspråkiga lärarna var närvarande och gled gärna över till arabiska även när de inte var där. En av klasslärarna berättade: ”Ja då säger jag att nu är det jag som är här och då är det svenska som gäller”. Särskilt problematiskt kunde det vara när eleverna blev ovänner och talade arabiska och klassläraren inte förstod vad som sades.

En svårighet som lärarna upplevde var att det inte funnits tillräckligt med tid för gemensam planering av undervisningen. De menade att de behövt mer tid för samplanering. Ibland hade denna tidsbrist lett till att de kände att de arbetade ”var för sig” i stället för tillsammans. Olika möten och konferenser som de deltog i på skolorna gjorde att tiden för planeringen av den tvåspråkiga undervisningen minskade. Modersmålslärarna tillhörde en annan enhet, modersmålsenheten, och var borta på egna konferenser vilket bidrog till att det blev svårt att hitta gemensamma planeringstider. Modersmålslärarna hade tagit viss hjälp av varandra i planeringen av undervisningen. På samma sätt hade klasslärarna hjälpt varandra i viss mån, men ett mera utvecklat erfarenhetsutbyte mellan de tvåspråkiga klasserna var det inte tid för.

På en av skolorna hade lärarna bestämt sig för att använda svenska i matematikundervisningen i årskurs tre. Motivet till detta var att de var oroliga för hur eleverna skulle klara matematikproven i de kommande Nationella proven i årskurs fem. Resultaten i ett matematiktest man genomfört i klassen hade inte varit positivt. Eftersom testet var utformat för enspråkiga svensktalande elever var man osäker på om det hade mätt elevernas svenskkunskaper eller matematikkunskaper. Man ville därför stärka elevernas matematiska begreppsutveckling på svenska.

Tvåspråkig undervisning i fjärde klass

När den första gruppen tvåspråkiga elever började i fjärde klass fick de två nya lärare. Den flerspråkiga läraren hade 50% tjänst i klassen och undervisade i andra språkklasser övrig tid. Större delen av tiden undervisades det på svenska.

När vi är i klassrummet och vi har lektioner så pratar vi svenska. I början talade de väldigt mycket arabiska. De har ju varit lediga hela sommaren och bara pratat arabiska. Så det tog lång tid för dem att fatta att nu är det svenskan som det gäller att träna på. (Intervju 22/11-07)

När lärarna hade gemensamma lektioner växlade de mycket mellan vem av dem som började lektionerna. På samma sätt som de andra lärarna arbetat i de lägre klasserna så arbetade de tillsammans med matematik, NO och SO. När modersmålläraren började lektionen så gjorde hon tecken åt den klassläraren när hon skulle komma in på svenska.

Efterhand, när de båda lärarna arbetat tillsammans ett tag så ansåg modersmålläraren att kollegan borde börja de gemensamma lektionerna på svenska:

För jag märkte att när jag började så fattade dom genast. Så öppnade de boken och började skriva övningarna eller svara på frågorna. Och man fick tjata på dem att de skulle titta på XX (klassläraren). Då sa de: ``Ja men jag kan det, jag förstår det``. Så jag var rädd att de missade begrepp på svenska. (Intervju 5/6-08)

Att inte direkt kunna se de förväntade positiva resultaten av den tvåspråkiga undervisningen upplevdes som frustrerande av lärarna. En del elever var väldigt duktiga och vissa skulle behövt mer hjälp.

I en av klasserna fanns det övervägande pojkar. En del av dem upplevdes av lärarna som stökiga och det hade funnits disciplinproblem. En lärare berättade att det fanns elever som hade svårt att göra läxan eftersom en del av dem gick på kvällsskola förutom den ordinarie undervisningen, vilket blev jobbigt för dem.

Modersmålsläraren i fjärde klass tyckte att eleverna var jätteduktiga på arabiska och att de vunnit två språk. Hon märkte dock att de inte utvecklats i svenskan på samma sätt. Ett stort problem, menade hon, var att de inte kom i kontakt med enspråkigt svensktalande barn.

Lärarna på den ena skolan berättade att de haft ett stort stöd i skolans rektor som varit mycket engagerad och stött den tvåspråkiga undervisningen. Det första året kom rektorn varje vecka och pratade enskilt med lärarna i de tvåspråkiga klasserna och de gick tillsammans igenom hur de skulle arbeta. Denna kontakt upplevdes som mycket positiv då det var mycket som var nytt med undervisningen. Efterhand minskade kontakten. Lärarna hade också haft hjälp av specialpedagoger.

För lite svenska?

Under det andra läsåret började framför allt klasslärarna på en av skolorna att känna en osäkerhet över om eleverna skulle få tillräcklig stimulans för att utveckla svenskan. En av dem menade att om eleverna enbart hade haft svenska lärare så hade de ju talat mer svenska under fler timmar på dagen.

Många är på fritids och kanske hör svenska där men de andra har ju bara arabiska och det är ju inte mycket aktiviteter de går på. (Intervju 18/8-06)

Att eleverna på fritiden sällan träffade jämnåriga kamrater som hade svenska som modersmål, gjorde att läraren funderade över om inte de tvåspråkiga klasserna borde ha mer undervisningstimmar i veckan än övriga klasser.

Framför allt kan jag känna att de här barnen, jag har ett par barn som pratar väldigt mycket arabiska. Har man bara arabiska hemma och har

man bara arabiska på skolgården eller på gården hemma så blir det väldigt lite svenska. Dom hade kanske blivit bättre i svenska om dom gått i en klass där det varit 50% svenskar. Alltså jag kan känna lite grann att man gör de där barnen en björntjänst. (Intervju 5/6-08)

Segregationen i Malmö, som på skolorna bland annat visade sig i att skolans elever sällan träffade elever som hade svenska som modersmål, var ofta uppe till diskussion, enligt en av modersmålslärarna. Hon sade att de arabisktalande eleverna oftast höll ihop under flera års tid och pratade mycket arabiska med varandra. Detta var enligt läraren problematiskt. Hon menade att det var viktigt för dessa elever att få använda svenskan utanför skolan och uppmanade eleverna att vara med i olika föreningar där de fick möta ungdomar med svensk bakgrund:

Det kostar det här om de fortsätter att prata arabiska, vilket jag inte hoppas. Att de träffar och använder språket när de går ut. Gör de inte det så blir vinsten inte lika stor som de förväntar sig. Språket är levande. Det måste man använda på olika sätt, inte bara här i skolan. Speciellt när de går i en klass med bara arabiska elever, dessutom. De behöver ännu större möjlighet att tala ren svenska. (Intervju 22/11-07)

I en uppföljningsintervju ett år senare sade samma lärare att elevernas språkliga utveckling i arabiska var hög och att det fanns många duktiga elever i klassen.

Men hade det här varit en svensk skola eller åtminstone 50% elever som talade ren svenska. Då kunde jag aldrig tänka mig att jobba i en sådan klass med bara arabiska elever. Då blir det riktig segregation. (Intervju 5/6-08).

På den andra skolan hade lärarna börjat diskutera frågan om vilket språk eleverna i kommande klasser, skulle lära sig läsa på. En av klasslärarna menade att det kanske inte var rätt att eleverna under det första läsåret, endast använt svenska i muntlig form. Hon hade inte varit orolig över elevernas utveckling i svenska under årskurs ett, men under andra läsåret började hon fundera över om de elever som hade svårigheter med läsningen på arabiska kanske skulle lära sig läsa på svenska.

Under ettan kände jag mig inte orolig men nu börjar jag känna det. Ska alla de svaga inte börja med svenska? Ska de fortsätta med arabiskan tills de är goda läsare, innan de börjar med svenska? (Intervju 10/10-06)

Samtidigt kunde läraren konstatera att det i klassen fanns ett flertal elever som var goda läsare, både på arabiska och svenska.

Under årskurs tre återkom läraren till att hon fortfarande var orolig över några elevers utveckling i svenska. Detta var elever som var i behov av särskilt stöd. Dessa elever var duktiga på muntlig arabiska men hade haft stora svårigheter att lära sig läsa och skriva på arabiska. De hade då fått övergå till att lära sig läsa och skriva på svenska. Även föräldrarna till dessa elever hade uttryckt en oro över sina barns utveckling i svenska:

Men vissa föräldrar till några av dem som är svagare i svenska nu, de är oroliga, hur ska han eller hon klara detta? Nej de är tveksamma om hur detta ska gå. (Intervju 14/6-07)

När det gällde utvecklingen av svenskan, menade hon att eleverna inte hade utvecklats enligt de förväntningar hon hade på elever i årskurs tre. Detta förklarades med att eleverna fått undervisning i svenska i mindre utsträckning än i "vanliga" klasser.

Tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska visade sig vara ifrågasatt på båda skolorna. Det fanns en rätt stark motdiskurs och flera av lärarna uppfattade att kollegor och annan personal på skolan var negativt inställda till undervisningen, åtminstone inledningsvis. Det fanns elever i de tvåspråkiga klasserna på den ena skolan som ansågs stökiga, vilket orsakat kritik från andra lärare på skolan. En av modersmålslärarna berättade:

Jag vet inte om jag har fel men jag kände att folk runtomkring jagade fel som våra elever gjorde. De tittade med andra ögon på våra elever. Och det gjorde mig stressad, jag kände att jag inte var som en person utan en klasslärare till den här klassen och jag kände att vår klass inte var lika acceptabel som andra. (Intervju 26/10-06)

Läraren berättade att när hennes elever hade problem så förstörades detta upp jämfört med hur man såg på andra elever på skolan. Många kollegor var enligt läraren rädda för det arabiska språket, eller tyckte att det var ett språk som det inte var nödvändigt att lära sig. En del lärare på skolan tyckte exem-

pelvis det var jobbigt när de inte kunde tala svenska med en del av de av de arabiskspråkiga eleverna.

Men egentligen var det inte så jättemånga som inte kunde svenska, de flesta hade gått i förskoleklassen, så det var inte att de började från noll, förutom att det var någon som kom direkt från hemlandet. (Intervju 18/10-06)

Vid ett senare personalmöte lyftes många frågor om de tvåspråkiga klasserna och då kände en av lärarna att inställningen blev mer positiv:

Det var bra, det kändes som att det var mer accepterat efter det. För det har väl varit så där negativt. (Ibid)

Även på den andra skolan fanns det kollegor som hade reagerat negativt på den tvåspråkiga undervisningen. Här handlade kritiken främst om att de var två lärare i de klasser man hade tvåspråkig undervisning i. Det fördes också fram kritik över att eleverna i dessa klasser hade större tillgång till modersmålsstöd jämfört med övriga klasser på skolan. Det fanns lärare på skolan som kallade klasserna för ”de arabiska klasserna”, vilket en av modersmålslärarna reagerade på. Hon menade att merparten av eleverna var arabisktalande och uppfattade denna benämning som negativ. Efter att den tvåspråkiga undervisningen pågått några år fanns det även kollegor inom det egna arbetslaget som var tveksamma till undervisningen på arabiska. Dessa kollegor menade att de upptäckt att eleverna som fick tvåspråkig undervisning, inte behärskade svenska i samma utsträckning som övriga elever.

Kontakten med föräldrarna

Samarbete mellan skola och hem är en viktig hörnsten i både svensk som internationell skolpolitik (se Tvingstedt, 2011; Erikson, 2004; Bouakaz, 2007). Föräldrakontakten på båda skolorna i denna studie var mycket god. Merparten av lärarna menade att de i dessa klasser haft tätare föräldrakontakter och större föräldraengagemang, jämfört med tidigare klasser de undervisat i. Att föräldraengagemanget varit så stort, trodde lärarna berodde på att föräldrarna kände sig trygga. De kunde använda sitt modersmål i diskussioner med den flerspråkiga läraren och också känna att de blev förstådda.

Närvaron vid föräldramöten och vid arrangemang som ”öppet hus” var hög i de flesta klasserna. På en av skolorna besökte föräldrarna spontant klassen under lektionstid. Undervisningen byggde mycket på att föräldrarna skulle hjälpa sina barn med deras språkinläring, genom att träna arabiska. För att föräldrarna skulle kunna följa undervisningen och hjälpa sina barn med läxor gavs skriftlig information regelbundet. Första året fungerade samarbetet enligt den flerspråkiga läraren bra. Denna lärare beskrev sig själv som envis och att hon tjatat på föräldrarna om att hjälpa sina barn, både genom telefonsamtal och genom brev.

Inför föräldramötena kontaktades föräldrarna av samma lärare. Hon hade upptäckt att många föräldrar inte kunde komma till mötena därför att de hade små barn som skulle passas. Hon tog då initiativ till att det anordnades barnpassning till barnen så att föräldrarna kunde vara med på föräldramötena. Enligt klassläraren i samma klass, var föräldramötena i årskurs ett välbesökta men följande år, när modersmålsläraren var sjuk, kom det färre föräldrar då det var möte. Klassläraren menade att en stor del av föräldraengagemanget byggde på att föräldrarna kände tillit till modersmålsläraren.

De flesta föräldrar litat på henne. De är väldigt tacksamma för att hon har gjort så mycket för deras barn och då vill de visa sin tacksamhet när de blir kallade. (Intervju 18/10-06)

För många föräldrar fungerade det bra att hjälpa sina barn med läxorna, eftersom flertalet av dem läste och skrev på arabiska. Däremot var detta inte ett stöd för de föräldrar som var analfabeter. Av misstag hade det också placerats elever som inte hade arabiska som modersmål i några klasser.

Jag hade ett antal analfabeter som inte kunde hjälpa sina barn. Och ett antal som var turkisk eller kurdisktalande, de var tvungna att flytta sina barn till den vanliga klassen. De talar lite muntlig arabiska men de kan inte skriva och läsa. (Intervju 26/10-06)

På en av skolorna fick föräldrar på olika sätt stöd och råd för att kunna hjälpa sina barn med läxor. Modersmålsläraren träffade dem och visade på olika sätt att hjälpa barnen med läxorna.

Initialt hade modersmålslärarna tagit en stor del av ansvaret för föräldrakontakterna eftersom de behärskade föräldrarnas modersmål även om båda lärarna närvarade vid utvecklingssamtalen under det första året. Lärarna i en

av klasserna gjorde också hembesök hos eleverna. Under andra året bestämde sig lärarna i några klasser för att dela upp utvecklingssamtalen mellan sig. Modersmåslärarna ansvarade för utvecklingssamtalen med de föräldrar som hade svårt att förstå svenska.

I en av klasserna fortsatte båda lärarna att medverka vid utvecklingssamtalen då de allra flesta föräldrar kom. I denna klass var däremot föräldramötena inte så välbesökta, trots att det gavs information på både svenska och arabiska. Samtidigt menade modersmåsläraren i klassen att föräldrarna ville att eleverna skulle ha mycket läxor och att föräldrarna bedömde om en lärare var bra utifrån antalet läxor. Dessa föräldrar kom, enligt klassläraren, ifrån länder där lärarna gör allt och där föräldrarna inte ska behövs bry sig om läxor och liknande.

Under andra skolåret så höjdes kraven på föräldrarna att hjälpa barnen ytterligare eftersom de fick läxor både på svenska och arabiska. De flesta föräldrar tyckte det var bra att eleverna fick läxor men stundtals kom det klagomål från föräldrar som tyckte att barnen fick för lite läxor.

I den grupp som vid tiden för intervjuerna kommit upp i fjärde klass berättade lärarna att det fanns en oro hos föräldrarna över att barnen kanske inte fick så mycket svenska som de skulle behöva. Föräldrarna hade läst alarmerande nyheter om de dåliga betygsresultaten överlag i stadsdelens skolor och en del hade funderat på att flytta sina barn till andra skolor. Lärarna kunde lugna dem med att i fjärde klass var undervisningen övervägande på svenska, uppskattningsvis 80%.

Vi var ju märkt att föräldrarna varit oroliga för att de inte skulle få tillräckligt med svenska. Och det har vi sagt att det är ingen fara. Det får de. Men när jag räknar 80% så är det kanske totalt på hela dagen. De får ju väldigt mycket arabiska på rasterna också, ja överallt, ja även i klassrummet när det behövs. (Intervju 22/11-07)

Även på den andra skolan fanns det föräldrar som uttryckte oro över att deras barn inte skulle lära sig tillräckligt mycket svenska för att klara sig i kommande årskurser. Samtidigt som föräldrarna kände oro över bristande svenskkunskaper var många av dem positiva till den tvåspråkiga undervisningen och till att barnen lärde sig arabiska. För de flesta föräldrar klingade oron av efterhand, då de upptäckte att barnen utvecklade både arabiska och svenska.

I den föräldraenkät som skickades ut till elevernas föräldrar framkom att en del av dem oroade sig för att barnen inte skulle få tillräckliga kunskaper i

svenska även om majoriteten av föräldrarna var nöjda med att barnen fick tvåspråkig undervisning (Tvingstedt, 2011). Även om föräldrarna var nöjda med den tvåspråkiga utbildningen var även de influerade av flera, till viss del motstridiga, språkdiskurser.

Nya roller för lärare i den tvåspråkiga undervisningen

Syftet med denna artikel har varit att belysa hur klasslärare och modersmåls-lärare i föreliggande studie uppfattat och hanterat verksamheten i de tvåspråkiga klasserna, men också att problematisera denna undervisning utifrån lärarnas representationer. Inspiration till denna problematisering har, till viss del, hämtats från kritisk diskursanalys (Fairclough, 1992).

Konkreta, skrivna mål för den arabisktalande delen av undervisningen fanns inte inledningsvis. Det fanns alltså en risk att lärarna kanske inte var riktigt överens om målen med undervisningen och detta kunde leda till en osäkerhet över hur de skulle organisera arbetet. Det konkreta arbetet med att utveckla den tvåspråkiga undervisningen överläts i stor utsträckning till lärarna. De blev osäkra på hur mycket arabiska och hur mycket svenska de skulle använda i undervisningen. De båda skolorna skilde sig åt i hur man såg på denna undervisning. På den ena skolan menade man att undervisningen på arabiska skulle fungera som stöd för utvecklingen av svenskan medan den andra skolan utöver detta hade som mål att eleverna skulle bli funktionellt tvåspråkiga. I intervjuerna framkom att personalen hade olika synsätt på hur den tvåspråkiga undervisningen skulle bedrivas. En stor fråga som inte blev besvarad var fördelningen av de båda språken. Otydliga mål, avsaknad av tydligare ramar och riktlinjer för arbetet i kombination med bristande tid för planering, bidrog till att pedagogerna kände osäkerhet när det gällde undervisningen.

Organisationen av den tvåspråkiga undervisningen innebar på båda skolorna att eleverna skulle få mycket undervisning på arabiska från årskurs ett till årskurs tre, med en successiv minskning av antalet timmar. I årskurs fyra och fem skulle omfattningen av modersmålsstödet vara densamma som för övriga elever på skolan. Skolledningen hade bestämt att läs- och skrivundervisningen skulle ske på arabiska medan undervisningen i matematik skulle ske på svenska. De flerspråkiga lärarna skulle ansvara för läs- och skrivundervisningen medan de andra lärarna skulle ansvara för matematikundervisningen.

Något som gjorde lärarnas arbetssituation i de tvåspråkiga klasserna både speciell och komplicerad var att båda lärarna skulle undervisa samtidigt i klasserna och förmedla samma undervisning, men på olika språk. Detta ställde höga krav på samplanering vilket tiden inte riktigt räckte till för. Detta ledde till att man upplevde att den röda tråden i undervisningen saknades och att lärarna kände att de arbetade var för sig i klassrummet. Klasslärarna fick också nya roller som lärare i denna undervisning. De hade i tidigare klasser haft ansvar för undervisningen i de flesta ämnen och på så sätt haft en större överblick över situationen. Istället för att de som tidigare varit i centrum för undervisningen fick de nu stå tillbaka och hantera att de inte heller förstod vad de tvåspråkiga lärarna sa till eleverna på arabiska. Detta kunde så småningom också bli problematiskt när klassläraren skulle ta en större del av undervisningen och elever som var vana vid att kunna använda arabiskan också använde det när inte den arabiskspråkiga läraren var närvarande.

Även modersmålslärarna fick nya roller. De skulle ansvara för läs- och skrivundervisning samt undervisning i olika ämnen. Det var svårt att hitta lämpliga läromedel för läs- och skrivinlärning på arabiska och en del böcker köptes in från arabisktalande länder. Modersmålslärarna tillverkade också egna kompendier och arbetsmaterial vilket var tidskrävande. En annan nackdel kan ha varit att lärarna inte hade samma utbildning och erfarenhet av utbildning i de olika ämnena.

Merparten av eleverna på de båda skolorna kunde läsa på både arabiska och svenska i andra klass och hade ”knäckt koden” med svenskan. Det fanns elever som fortfarande var lite osäkra i svenska men det fanns också elever som var osäkra när det gällde läsning på arabiska. På en av skolorna fanns flera elever som tyckte det var svårt att läsa på arabiska och som helst ville läsa enbart på svenska. Detta ledde till diskussioner kring vilket språk dessa elever skulle lära sig läsa på, dock utan att man kom fram till något beslut.

Flera av lärarna uttryckte att en effekt av den tvåspråkiga undervisningen var att elevernas självkänsla och självförtroende ökade markant. Eleverna hade tillgång till två språk som de kunde växla mellan, vilket lärarna tyckte var mycket positivt. De växlade spontant språk då de talade med olika lärare och hade enligt lärarna ett stort stöd av att kunna välja arabiska då de inte behärskade uttrycken på svenska och vice versa. Positivt var också att de elever som inte förstod undervisningen på svenska, kunde få förklaringen direkt på modersmålet då lärarna arbetade tillsammans i klassrummen. De behövde inte vänta på förklaringar eftersom modersmålsläraren oftast var

närvarande de första åren. Ytterligare en fördel med den tvåspråkiga undervisningen var att genom att de var två lärare så kunde de dela klasserna i två delar ibland, vilket gjorde att eleverna kunde få mer individuell undervisning. Att de tvåspråkiga klasserna hade tillgång till två lärare samtidigt upplevdes av en del andra lärare på skolorna som orättvist i ett sammanhang där resurserna är knappa. Det ansågs orättvist att inte alla elever fick samma omfattning av modersmålsstöd och lärartäthet.

Ett problem som lärarna upplevt var att det inte funnits tillräcklig tid för gemensam planering av undervisningen. De menade att de behövt mer tid för samplanering eftersom de ansvarade för olika ämnen. Ibland hade denna tidsbrist lett till att de kände att de arbetade ”var för sig” i stället för tillsammans. Olika möten och konferenser som de deltog i på skolorna gjorde att tiden för planeringen av den tvåspråkiga undervisningen minskade. De flerspråkiga lärarna tillhörde en annan enhet, modersmålsenheten, och var borta på egna konferenser vilket bidrog till att det var svårt att hitta gemensamma planeringstider.

Att utveckla ett nytt språk tar tid och att inte se resultaten av undervisningen tillräckligt snabbt upplevdes som frustrerande av lärarna. Eftersom förhoppningarna var att eleverna i de tvåspråkiga klasserna skulle förbättra studieresultaten genom den förstärkning av arabiskan som de fick, så arbetade lärarna i de tvåspråkiga klasserna under stark press. I en stadsdel där skolorna inte visade tillräckligt bra målresultat, något som ständigt påpekades i media, har skolorna ”allas ögon på sig”.

Som en röd tråd genom intervjumaterialet går en kamp mellan olika konkurrerande språkdiskurser. I Sverige är svenska språket norm och intar en hegemonisk position i förhållande till andra språk. I denna studie kallar vi denna diskurs för nationell språkdiskurs. Det är en diskurs som oftast tas för självklar och naturgiven, och den influerar de flesta personer som intervjuats här. Inbakad i denna diskurs ligger ett antagande att eleverna måste lära sig en bra svenska för att klara studierna, få ett arbete och bli integrerade i det svenska samhället.

Diskursen kom till uttryck i lärarnas ständiga oro för att eleverna kanske inte fick tillräckligt med svenska, något som också speglas hos många föräldrar. Diskursen uttrycker en hierarkisk syn på språk vilket i detta fall innebär att arabiskan fick en klart underordnad position på de två skolorna. Denna hierarki kom också till uttryck på andra sätt i undervisningen (se Avery, 2011 samt Sandell, 2011).

Den status ett språk har i samhället och i skolan har stor betydelse för språkutveckling. Det spelar alltså roll om tillgången till två eller flera språk ses som berikande eller som en brist (Tallberg Broman mfl., 2002). Olika forskare pekar på att skolan ofta ser tillgången till flera språk som en brist och att enspråkighet, dvs. svenska, är norm (Sjögren, 2001; Evaldsson, 2000).

I en rapport om modersmålsundervisning och modersmålsstöd till Skolverket hävdar utredaren Veli Tuomela, att trots att det är flera årtionden sedan hemspråksreformen trädde i kraft, så har betydelsen av flerspråkighet och flerkulturell identitet inte blivit allmänt accepterad. Han skriver vidare att det är en vanlig uppfattning att barnen/eleverna har större nytta av att ”satsa” på att lära sig det svenska språket än att bibehålla och utveckla sitt modersmål (Skolverket, 2002).

Många skolor i mångetniska områden är stigmatiserade som ”invandrarskolor” med problem. Elever som deltog i en intervjuundersökning genomförd av sociologen Nihad Bunar upplevde att de gick i s.k. ”arabklasser” när de deltog i en språkhomogen arabisktalande klass. Det finns risk att eleverna upplever sig själva som avvikande och utpekade (Bunar, 2009).

En i sammanhanget mer underordnad diskurs var det som här kallas den vetenskapliga diskursen, trots dess stöd från både språkvetenskaplig forskning och olika officiella skolmyndigheter. Skolledarna i stadsdelen var de mest aktiva förespråkarna för denna diskurs och de hade också makt att genomdriva den tvåspråkiga undervisningen.

Den tredje diskurs som identifieras i denna studie är det som kallas ”motdiskursen” och i denna uttrycks ett motstånd till tvåspråkig undervisning i svenska och arabiska i den kommunala skolan. Inom denna diskurs är ofta lösningen på problemen med ”bristande svenska” att införa ännu mer svenska. Frågan om språkbehärskning hos migranter och deras barn är laddad och återspeglas i normativa och känsloladdade tonlägen, menar Ann Runfors. Hon hävdar också att denna ensidiga problemfokusering fått kontraproduktiva effekter genom att ställa allt högre språkliga krav för tillträde på arbetsmarknaden och till att avvikelser från ”standardsvenska” har blivit ett legitimt argument för att utesluta människor från olika samhälleliga sfärer (Runfors, 2003).

Medan skolledarna förespråkade tvåspråkig undervisning, så var inställningen till denna undervisning mer blandad hos lärare och annan skolpersonal. Det fanns de som var direkt negativa och ansåg att det var svenska som gällde på skolan, till de som var positivt inställda till tvåspråkig undervis-

ning. Däremellan fanns de som ansåg att tvåspråkighet var något som var bra, men ändå kände sig osäkra på dess lämplighet i stadsdelen. Det förekom en interdiskursiv blandning (Fairclough, 1992). Skolpersonalen stod i en korseld mellan budskap från olika diskurser.

En fråga som denna studie reser är om Sverige kan se värdet i att elever med annat modersmål faktiskt bygger upp och behärskar detta språk, eller om man endast ser på modersmålet i ett kompensatoriskt perspektiv? Trots en alltmer globaliserad värld så tycks kunskaper i olika modersmål, åtminstone vissa modersmål, inte ha ett värde i sig.

Referenser

- Avery, Helen (2011). Kodväxling i tvåspråkiga klassrum. *Educare*, 3. Malmö. Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Doktorsavhandling, (Malmö studies in educational sciences No.30). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Lars (2004). *Föräldrar och skola*. Doktorsavhandling, (Örebro Studies in Education, 10). Örebro: Örebro universitet.
- Evaldsson, Ann-Carita (2000). "För jag är bäst på svenska!" Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning och demokrati*, 9 (2) s.29-48
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Skolverket (2002). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*. (Dnr 01-01:2751).
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321.
- Runfors, Ann (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (ss. 7-11). Mångkulturellt centrum. Tumba.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sandell, Anna (2011). "Vi förstår, du behöver inte översätta" - Elevperspektiv på tvåspråkig undervisning i den svenska skolan. *Educare* 3. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Sjögren, Annick. 1996. Språket, nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism. I *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt* (ss. 19-38). Mångkulturellt centrum. Tumba.
- Sjögren, Annick. (2001). Introduktion. I Aina Bigestens & Annick Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Språkrådet. *Svensk språkpolitik*. Hämtad 14 december 2011 från Språkrådet.
<http://www.riksdagen.se>

Tallberg, Broman, Ingegerd (m.fl.) (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.

Tuomela, Veli (2002). Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt I *Flera språk – fler möjligheter – Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsstöd – ett regeringsuppdrag, 2002*. Dnr 2001:2751. Stockholm: Skolverket.

Tvingstedt, Anna-Lena (2011). Barnen talar två språk och har två kulturer – föräldraperspektiv på tvåspråkig undervisning. *Educare 3*. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.

Wigerfelt, Berit (2011). Undervisning på svenska och arabiska tar form i ett socialt utsatt område. *Educare 3*. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.

WWW.Sprakradet.se/1872, 2011-11-24

Intervjuer:

Förteckning över intervjuer med lärare förvaras hos forskargruppen.