

"Vi förstår, du behöver inte översätta" – Elevers perspektiv på tvåspråkig undervisning i den svenska skolan

Anna Sandell

The overall aim of this article is to contribute with a pupils' perspective on bilingual education, as well as their views on the mother tongue teachers who taught them.¹ Swedish schools are exploring bilingual education because pupils with migration background do not perform as well as pupils with non-migration background. Beside the reason of employing mother tongue teachers for language support, earlier research suggests three dominating motives for employing teachers with migration backgrounds: supporting school success, creating role models, and bridging the gap between families and school. The empirical study consists of interviews with nine pupils in a class of 19, contextualized by a few weeks spent in their class. Results suggest that from the pupils' perspective the mother tongue teacher does not add anything besides the language support. However, pupils are clear about these teachers' importance for language development, and thereby their own school development. Furthermore they feel that knowledge development only takes place when classes are held in Swedish. It thus appears that schools have failed to convey that the mother tongue is just as important for the pupils as Swedish. A key conclusion is that schools need to enhance the status of different languages within the school context.

Keywords: bilingual education, elementary school, migration background, pupils' perspective, school success

Anna Sandell, Ph D, The Swedish Schools Inspectorate.

Anna.Sandell@skolinspektionen.se

¹ Studien har finansierats inom IFAU-projektet Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan (Jönsson & Rubinstein Reich, 2004). Det är dock viktigt att påpeka att lärarna och eleverna i den här studien har inte har deltagit i just det projekt som Jönsson & Rubinstein Reich utvärderat.

Inledning och syfte

I den svenska skoldebatten har ett av de mest uppmärksammade ämnena generellt varit att allt fler elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg. I denna grupp är elever med migrationsbakgrund överrepresenterade, särskilt pojkar. En vanlig tolkning är att det är elevernas bristande språkkunskaper som bidrar till att de inte når lika långt i den svenska skolan som elever med svensk bakgrund och språkbakgrund, även om flera andra orsaker också är framträdande. Skolor prövar olika sätt att komma till rätta med detta sneda utfall. Ett sätt är att stärka elevernas språkkunskaper i både modersmål och svenska redan från skolstart. Att anställa modersmåls lärare, som vanligen även har migrationsbakgrund, bidrar ofta också på andra sätt. Att ha en lärarkår med etnisk mångfald anses kunna medverka till att överlag utjämna betygsskillnader mellan elever med migrations- respektive svensk bakgrund. Det anses också tjäna som brygga mellan skolan som institution och familjer som invandrat till Sverige, men även som identifieringsobjekt för elever med migrationsbakgrund.

I både debatt och forskning om skolan har elevernas egna röster ofta saknats. Denna artikel vill därför fokusera elevernas egna erfarenheter av att ha tillgång till lärare som delar deras modersmål och (möjligen) deras kulturella bakgrund och sammanhang. Eleverna som finns med har utgjort en av grupperna i projektet *Olika modeller för tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska - förutsättningar och konsekvenser* som bedrivits i Malmö. Elevernas undervisningsmodell är därför på förhand given, även om den inte fokuseras per se just här. Kort beskrivet har eleverna ända från skolstarten haft parallell undervisning på sitt modersmål och på svenska. Successivt har svenskan tagit allt större utrymme, för att i årskurs 6 sedan bli det enda undervisningsspråket. Undervisningsformen är inte utelämnad i den här studien och artikeln, eftersom den utgör ett så påtagligt inslag i den ingående elevgruppens skolvardag, men den utforskas med andra närmanden än ur didaktiska perspektiv eller med kunskapsresultat i fokus. Det övergripande syftet med artikeln är att få elevperspektiv på tvåspråkig undervisning i en klass som sedan skolstarten haft parallell undervisning på sitt gemensamma modersmål och svenska och som lärt sig läsa på modersmålet. Elever har rätt att få modersmålsundervisning såväl som studiehandledning på sitt modersmål om de så önskar och har behov. Som redan antytts finns föreställningar om att modersmåls lärare eller andra lärare med migrationsbakgrund även kan

tillföra ytterligare kvaliteter än kunskapsmässiga för (främst) elever med migrationsbakgrund. Av den anledningen vidgar jag perspektivet något, så att även dessa föreställningar inkluderas i elevperspektivet på tvåspråkig undervisning. Syftet inkluderar således att utforska elevernas uppfattningar av modersmålslärares funktion i en sådan typ av undervisning likaväl som de två språkens funktion för eleverna i skolan.

Modersmålslärare och lärare med migrationsbakgrund kan tjäna flera syften i den svenska skolan

De tvåspråkiga lärare med migrationsbakgrund eleverna i den här studien mött har funnits i deras klass med tanken att det ska underlätta elevernas skolgång genom att stödja deras språkutveckling. Det har varit den primära orsaken. I forskning har även andra bieffekter och andra motiv till att överlag anställa lärare med migrationsbakgrund kunnat skönjas.

I Sverige har *En skola för alla* varit modellen under en längre tid. Ur ett sådant perspektiv skulle en optimal lärarkår motsvara elevsammansättningen avseende kön, klass, etnicitet, sexualitet etc. Så är inte fallet. Utbildningssociologiskt har lärarkåren tolkats som en professionsgrupp som har medelklassens värderingar som mätsticka. Likaså har lärarkårens olika förhållningssätt gentemot pojkar och flickor iakttagits i ett flertal studier och på senare tid har även lärarnas tendens till etnocentrism uppmärksammats. Med det senare som en av flera utgångspunkter har röster för att fler lärare med migrationsbakgrund ska ta plats i lärarkåren höjts. Ju yngre ett barn i utbildningssystemet är, desto mindre är chansen att det har en lärare med migrationsbakgrund (Andersson, 2008). Läsåret 2009/10 hade runt 10% av lärarna migrationsbakgrund (Skolverket, 2010). Förändringen går långsamt, men det är en liten ökning sedan början av 2000-talet. Samtidigt uppgår den totala andelen elever med migrationsbakgrund till drygt 20%, dvs. ungefär det dubbla (ibid), men här vet vi att variationen är kraftig mellan kommuner och i storstäderna även mellan stadsdelar. I Malmö är andelen elever med migrationsbakgrund närmare 50% och andelen lärare är närmare 20%.

Gruppen elever med migrationsbakgrund är mycket heterogen och varken kan eller bör behandlas som homogen. Skolresultatmässigt är variationerna inom gruppen stora. Faktorer som bidrar till variationer inom gruppen är t.ex. kön och om man kommit till Sverige före eller efter skolgångens start (se t.ex. Skolverket, 2005). Den antagna etnocentrismen bland lärarkåren har

lyfts fram som en möjlig delförklaring till att elever med migrationsbakgrund uppnår en lägre genomsnittlig betygsnivå än elever med svensk bakgrund (t.ex. Obondo, 1999; Arbetsmarknadsdepartementet 2005). Detta utgör, likt särbehandlingen av flickor och pojkar, en del i att skolan har skilda logiker för olika grupper (Tallberg Broman, Rubinstein-Reich & Hägerström, 2002). Att utöka lärarkåren med fler lärare med migrationsbakgrund skulle därför, som ett första motiv i forskningen, kunna motiveras utifrån att det skulle kunna hjälpa upp betygen för elever med migrationsbakgrund. Studier från USA har visat att lärarnas etniska ursprung har betydelse för elevernas prestationer (se Lindahl, 2007). En studie med svenska data visar att elever med migrationsbakgrund presterar bättre i matematik om läraren har migrationsbakgrund (Lindahl, 2007). Däremot är inte resultaten lika tydliga för ämnena svenska och engelska. Lindahl har i sin studie dock inte haft möjlighet att undersöka huruvida det är prestationerna i sig eller bedömningarna av elevernas prestationer som faller olika ut om läraren har migrationsbakgrund eller inte. Hon diskuterar heller inte om det är avgörande om läraren och eleven delar kulturell bakgrund, eller om det är tillräckligt att läraren inte har svensk bakgrund. Här finns också anledning att framöver diskutera att elever med migrationsbakgrund identifieras som en grupp som behöver *något annat* än det som vanligen erbjuds i skolan. En sådan identifiering kan uppfattas stigmatiserande och som något som de som ingår i gruppen själva inte vill underordna sig.

Det finns dock andra faktorer som kan bidra till förklaringar av att elever med migrationsbakgrund har svårare att nå skolframgång i den svenska skolan än elever med svensk bakgrund. Exempelvis har dessa elever oftare sämre sociala förutsättningar än elever med svensk bakgrund, vilket generellt försvårar skolframgång (Skolverket, 2005). Sammanfattningsvis kan man därför konstatera att det inte är helt tydligt vad som bidrar till att gruppen inte når samma skolframgång som grupp som sina kamrater med svensk bakgrund, men att viss forskning delvis styrker antagandet om att elever med migrationsbakgrund främjas av att lärarna också har migrationsbakgrund.

Det är självklart så att lärare överlag behöver känna till elevers ursprung och hur detta kan påverka skolresultaten, inte bara vad gäller kulturellt ursprung. Det framhävs också inom forskning (se diskussion i Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006). Därför återfinns anledningar till att utöka lärarkåren med lärare med migrationsbakgrund inte enbart i att detta skulle bidra till en – som man uppfattar det – rättvisare betygsättning av elever med migrationsbakgrund. I en studie av Jönsson & Rubinstein-Reich (2004) lyfter fler-

talet deltagande skolledare fram att en huvudanledning till att anställa lärare med migrationsbakgrund är att de ska fungera som identifieringsobjekt för elever med migrationsbakgrund och som brobyggare mellan dessa elevers hem och skolan. Sådana motiv bottnar i tanken om att egenupplevda erfarenheter ökar förståelsen för andra människors situation (Lorentz, 2006). I en kritisk granskning av ett delbetänkande från Skolkommittén om att det behövs ”fler vuxna med invandrabakgrund i skolan” (Skolkommittén, 1996, s. 101) påpekas dock att det snarare verkar vara andra funktioner än just *lärare* med migrationsbakgrund som Skolkommittén efterfrågar (Gruber, 2007). På vissa skolor har man hoppat över ledet att anställa människor med migrationsbakgrund som just lärare och istället anställt ”kulturtolkar” (Lahdenperä, 2008). Dessa är tänkta att fungera som just uttolkare mellan hemmens och skolans antagna olika kulturer. I en intervju i en av lärarkårens facktidningar stämmer pedagoger med migrationsbakgrund själva in i att det är i rollen som brobyggare de främst ser sin insats i förhållande till eleverna (Sundström, 2008), även om både de och forskare visar på att de även fungerar som interkulturell förmedlare till elever med *svensk* bakgrund (ibid; Lahdenperä, 2008). I Lahdenperäs studie med skolledare från enbart multikulturella områden och skolor framhålls att det också behöver rekryteras människor med migrationsbakgrund till ledningspositioner, inte enbart som lärare eller ”kulturtolkar”, inom skolan. På så sätt visas i konkret handling att människor med annan bakgrund än svensk kan inneha sådana positioner.

Om tidigare forskning visar på att motiven till att anställa fler lärare med migrationsbakgrund är att de kan stärka elevers skolframgång, att de kan tjäna som identifikationsobjekt samt som brobyggare mellan hem och skola, så är det samtidigt inte friktionsfritt. I skolforskning med etnisk inriktning har språk på olika sätt varit centralt (Tallberg Broman et al., 2002). Att inte behärska det nationella språket hindrar tillgång till flera samhällsområden och inom arbetsmarknaden framställs det som ett krav (De los Reyes, 2001). I skolan är kraven på lärare med migrationsbakgrunds språkfärdigheter, och särskilt deras uttal, mycket höga (Jönsson & Rubinstein-Reich, 2004; Tallberg Broman et al., 2002). Särskilt kommer detta krav från eleverna. Skolledare uppger att det främst är elever med migrationsbakgrund som för fram att de inte förstår vad lärare med brytning säger (Jönsson & Rubinstein-Reich, 2004). Lärare med migrationsbakgrund menar i samma studie att det också främst är elever med migrationsbakgrund som ifrågasätter och testar dem som lärare. Detta kan tolkas som att tanken med identifieringsobjekt inte fått önskad effekt. I nämnda studie förklaras det med att eleverna med

migrationsbakgrund generellt har en mer skeptisk inställning till svenska skolsystemet och till lärarna. En annan tolkning är att det troligen är av betydelse om läraren har samma typ av etnisk bakgrund, exempelvis delar språk, som eleverna. En vidare tolkning skulle kunna vara att utländsk kompetens över lag tenderar att nedvärderas (De los Reyes, 2001). Det skulle dock indikera att alla elever oavsett bakgrund nedvärderar den kompetens som lärare med migrationsbakgrund besitter, men det är inte den bild som framkommer i Jönssons & Rubinstein-Reichs studie. Möjligen hänger det samman med kunskap och behärskning av svenska språket över lag. Studier där elever kommer till tals indikerar att just behärska svenska språket ger hög status bland elever med migrationsbakgrund (Aram & Bildt, 2004; Parszyk, 2002). Det avspeglas också i att läsa svenska som andraspråk i skolan, som ett alternativ till ämnet svenska, har låg status (Skolverket, 2008).

Överlag framhålls vikten av att lärarkåren behöver känna till den mångfald som finns bland skolans elever och viss forskning tyder också på att det hjälper elever med migrationsbakgrund till större skolframgång. Motiven till att få fler lärare med migrationsbakgrund in i den svenska skolan är därför givna. Intentionen om att dessa ska tjäna som brobyggare mellan skolan och familjer som invandrat till Sverige verkar dock ha fallit tvetydigt ut. Likaså att fungera som identifieringsobjekt för – främst – elever med migrationsbakgrund. Det är därför intressant att utforska elevernas egna erfarenheter av lärare med migrationsbakgrund, utöver det som en modersmållärare kan stödja dem med rent språkligt och i fråga om kunskapsutveckling.

Metod och empiriskt material

Det empiriska materialet artikeln tar sin utgångspunkt i omfattar en intervjustudie som inramats av vistelsetid i en klass. Klassen fanns på en skola i Malmö där inte långt från samtliga av eleverna talar ett annat modersmål än svenska. Detta är inte en unik skolsituation i Malmö, utan illustrerar den segregation och därmed de upptagningsområden som finns i staden. Det område skolan ligger i har de lägsta resultaten i svenska/svenska som andraspråk i de nationella proven för skolår 5 i hela Malmö. Klassen ingår i projektet *Olika modeller för tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska - förutsättningar och konsekvenser*, vars resultat bl.a. presenteras i detta temanummer. Eleverna har haft tillgång till en lärare som delar deras modersmål sedan de började sin skolgång. Att just eleverna i den studerade klassen val-

des ut berodde på att de har erfarenhet av fler än en lärare med migrationsbakgrund. Vid tiden för mina besök och intervjuer gick de i årskurs 5. Under fem veckor befann jag mig i den klass, fortsättningsvis kallad 5C, där intervjuerna genomfördes. Tidsmässigt handlar det om mitten av september 2008 till senare delen av oktober 2008. Just detta år motsvarade det även slutet av Ramadan och början av Shawwal, inklusive firandet av al-Fitr/Bayram. Jag besökte skolan 14 gånger under denna period, varav intervjuerna genomfördes vid 6 av dessa tillfällen. Vistelsetiden användes inte till att göra etnografiskt inspirerad forskning eller att göra observationer i vetenskaplig mening. Jag befann mig i skolmiljön – undervisning likaväl som raster – för att skapa relationer till eleverna inför intervjuerna och för att få en möjlighet att kontextualisera dem. På så sätt befinner sig intervjuerna i ett större sammanhang.

I klassen fanns vid tillfället 19 elever, 12 flickor och sju pojkar. Även om alla hade arabiska som gemensamt modersmål kom eleverna från olika länder. Irak, Libanon och Palestina (elevernas eget sätt att namnge ursprungsland) var de vanligaste. Hemklassrummet präglades av tvåspråkigheten. Längst fram, över whiteboarden, hängde alfabetet i två rader, ett på svenska och ett på arabiska. På väggar och anslagstavlor satt pappersark med olika skolrelaterade budskap på både svenska och arabiska, vissa med samma budskap, vissa med olika. Väggarna var också dekorerade med elevernas olika estetiska arbeten.

I klassen arbetade flera lärare, t.ex. i engelska, slöjd och idrott. Birgitta var dock sedan de började i fyran året innan deras huvudlärare. Fram till dess hade de haft Jonna som svensktalande lärare. I fyran minskade också elevernas undervisning på arabiska markant. Deras huvudsakliga arabisktalande lärare var numera Basma, men deras tidigare arabisktalande lärare Amira var fortfarande knuten till klassen. Både Basma och Amira var anställda som modersmålslärare.

Tre av de sju pojkarna och sex av de 12 flickorna i klassen intervjuades i par eller enskilt. Av de sju pojkarna var endast de tre som intervjuats möjliga att intervjuas, då övriga inte funnits i klassen tillräckligt länge. För flickornas del fanns flera att välja mellan. Jag ville här intervjuas flickor som i klassrumskontexten både var språksamma och sådana som var mer tystlåtna. Inledningsvis intervjuades två av pojkarna och två av flickorna enskilt. Efter dessa fyra intervjuer var bedömningen att detta intervju sätt riskerade att inte ge tillräckligt underlag. Istället beslöt jag att göra några parintervjuer, vilket i tidigare studier av barn och unga varit en mycket god intervjumetod (San-

dell, 2007). Undantaget utgjorde den tredje pojken, som även han blev intervjuad enskilt. Flickorna har getts namnen Fatme, Leila, Mayada, Nahi, Sahar och Yusra, medan pojkarna getts namnen Issam, Khaled och Walid. Åtta av de intervjuade är födda i Sverige, en är född i föräldrarnas hemland. Den eleven kom dock till Sverige innan skolstart. En av eleverna påbörjade skolgången i Sverige, men har också haft två år av sin skolgång i föräldrarnas hemland.

Utöver att elevernas namn ändrats har även lärarnas namn ändrats för att så långt som möjligt skydda individerna (Vetenskapsrådet, 1990/2002). Eleverna fick själva välja om de ville delta eller avstå från att medverka i intervjuerna. Fler elever än dem som intervjuats ville vara med. Ingen vikt har i analyserna lagts vid könsaspekter, även om urvalet av eleverna delvis baserats på detta. Urvalet skedde utifrån representation i förhållande till klassen, inte med kön som analyskategori.

Att använda intervju som metod innebär att intervjuaren blir en del av kunskapsproduktionen. Även om den som intervjuar i mycket hög utsträckning sätter agendan och bestämmer över innehållet i intervjun, så sker även en interaktion mellan intervjuare och den som intervjuas (Hydén, 2000; Kvale, 1997; Lantz, 1993). I den här studien märks det exempelvis genom att jag då och då stämmer av att jag uppfattat saker rätt. Genom att göra det lämnas utrymme för att elevernas tankar blivit förenklade, att de i stunden gett sitt godkännande till en feltolkning från min sida eller att jag fyller i elevernas ord.

I följande resultatredovisningar har citaten språkligt ändrats något för att göras mer läsarvänliga. Talspråket har tillåtits finnas kvar, men skriftspråklig stavning har använts. Andra talspråkliga aspekter i citaten som att staka sig, upprepa sig, lägga in småord etc har förenklats något för att öka läsarvänligheten, dock med bibehållet innehåll. Där eleverna använt fel ordföljd och liknande har även detta ändrats av etiska skäl, för att inte göra en markering av hur väl de behärskar svenska språket i tal. Dessa förenklingar och ändringar bedöms inte påverka innehållet i förhållande till syftet.

Citaturval har skett utifrån vad som bäst illustrerar det som belyses. Eleverna framträder därför olika mycket i texten.

Skiftande upplevt behov medför olika attityder

Elevernas språkliga utveckling är i sig inte i fokus i denna artikel, men eftersom språket intar en sådan central position på flera nivåer, allt från politisk nivå ner till individnivå, behöver deras egna uppfattningar om sina språkkunskaper beskrivas. Det belyser också deras egna uppfattningar om vilket reellt behov de har av att ha tvåspråkig undervisning, vilket i sin tur kan bidra till deras subjektiva uppfattningar om modersmålsläraryrket och av undervisningsmodellen.

Eleverna i klassen använde i årskurs 5 båda språken i hög utsträckning. Enligt eleverna själva använder de båda språken dagligen och båda i de olika miljöer de befinner sig i. Utifrån vad jag erfor när jag vistades i skolan pratade dock eleverna företrädevis arabiska när det inte ”krävdes” att de pratade svenska. Dvs. när de inte var i undervisningssituationer eller i sammanhang där inte alla kunde arabiska, var arabiska det språk som de flesta av dem använde.

Fyra av dem som intervjuats, Yusra, Walid, Fatme och Nahi, menar att de kunde svenska när de började skolan. Jag har inte ifrågasatt detta eller frågat vad de menar med att ”kunna svenska”. Yusra, t.ex., säger att hon kunnat svenska hela livet:

Anna: Hur länge har du kunnat prata svenska ungefär då?

Yusra: Jag?

Anna: Ja.

Yusra: Hela livet.

Anna: Hela livet.

Yusra: Ja.

Anna: Ja. Mm. Så du kunde prata svenska även när du började skolan liksom... det var inget...

Yusra: Mm.

Anna: Hur mycket svenska kunde du då ungefär tror du?

Yusra: När jag var på dagis kunde jag inte så mycket.

Anna: Nej.

Yusra: Lite.

Anna: Mm. Lite.

Yusra: Sen när jag blev lite större och större jag kunde mer svenska.

Anna: Mm. Just det.

Det tyder på att ”kunna svenska” kan ha innebörden ”känna till och kunna säga några ord på svenska”. Men det kan också betyda att eleven redan innan skolan faktiskt hade god kunskap i det svenska språket. I likhet med Yusra säger de övriga tre att det är för att de gått på förskola som de lärt sig svenska innan de började skolan. Mötet med det svenska skolsystemet, antingen det är förskola eller skola, framträder överlag som avgörande för kunskapsinhämtning och utvecklande av svenska. Det ligger även i linje med de utbildningspolitiska ambitionerna om att tidigt inkludera alla barn i utbildningssystemet genom att förskolan görs tillgänglig för så många barn som möjligt (t.ex. Prop. 2008/09:1; Utbildningsdepartementet, 2008). En god kunskap i svenska redan innan skolstart skulle betyda att eleverna inte skulle vara i behov av den typ av undervisning som de erbjudits och genomgått. Intentionen är att de först ska lära sig läsa och skriva på modersmålet innan de går vidare till att utveckla svenskan på samma sätt. Fatme och Nahi är tydligast med detta av de elever som menar att de kunde svenska redan vid skolstart:

Anna: Men om vi tar det exemplet med kroppen som du pratade om. Även om ni inte ville jobba med det [de har just beskrivit att de inte ville det], hur gick det till? Var det så att t.ex.... Vem pratade mest av Jonna och Amira t.ex.? Hur gick det till?

Nahi: Men, de var som två, typ, myror. Hon pratar på svenska och så ska... Alltså, fastän vi förstår på svenska så måste hon ändå...

Fatme: ... översätta till arabiska.

Nahi: Översätta till arabiska, fast alla förstår redan det på svenska.

Anna: Var det så även då menar ni, att alla kunde vad hon sa på svenska?

Fatme: Mm.

Nahi: Ja, men hon måste ändå översätta.

Anna: Mm.

Nahi: Fast vi förstår inte typ när... så mycket när de ska göra så hela tiden.

Anna: Nej.

Nahi: Vi bara blandar, alltså...

Anna: Nej. Mer förvirrande eller?

Nahi: Ja.

Fatme: Mm.

Anna: Det var inte till nån hjälp, eller vadå?

Nahi och Fatme: Nej.

Nahi: Vi säger till henne "Vi förstår, du behöver inte översätta".

Fatme: (Fniss)

Nahi: "Jo".

Fatme: Hon säger "Jo, jag måste. Det är mitt jobb."

Anna: (Skratt). Ja, precis! Så kan det också vara. Man måste göra det.

Ja. Så ni menar att redan när ni gick i trean så hade ni inte behövt ha...

Amira som översatte? Eller vad menar ni?

Nahi: Också Basma. Hon gör också så. Birgitta pratar ett ord, så ska hon översätta. Men alla förstår.

Anna: Mm. Så ni tycker att, ni hade inte behövt ha dem? Det hade räckt att bara ha "svenska" lärare?

Nahi: Ja. Och sen när vi säger "Alla förstår", så de säger "Nej, det finns några som inte förstår". Sen vi frågar [de övriga eleverna]: alla förstår. Bara, så, hon vill göra det.

Fatme och Nahi verkar dock i första hand syfta på den undervisning som bedrivs nu i årskurs 5. För dem ter sig närvaron av en arabisktalande lärare mest vara i vägen och störande. Längre fram i intervjun menar de dock – tvärt emot vad de säger i utdraget ovan – att den kan fylla en funktion för några av de andra eleverna som de menar ännu inte lärt sig svenska tillräckligt bra. Bland de intervjuade eleverna uppfattade jag att Fatme och Nahi, särskilt Nahi, tillhörde de elever som bäst kommunicerade på svenska. Överlag menade de intervjuade eleverna att det arabisktalande inslagen på lektionerna mest är till för andra och inte dem själva, vilket är en intressant positionering. Den känns igen från andra studier av elever med migrationsbakgrund, där kunskap i svenska framställs som något som värderas högt (Aram & Bildt, 2003; Parzyk, 2002). Ett annat sätt att se det är att det visar på att eleverna inte ser tillgången till de båda språken som något positivt. Det kan i sin tur tyda på att eleverna inte har nåtts av en positiv bild av sitt modersmål i skolkontexten. Det kan också ses som en positionering genom att inte vilja vara en människa i behov av något som avviker från normen eller det som anses normalt i en viss kontext. Normalt kan vara både det som är mest eftersträvansvärt och/eller det som är det mest vanliga (jfr diskussion i Ambjörnsson, 2004). I den här studien tillhör att "ha svenska som modersmål" inte det normala i betydelsen det mest vanliga i elevernas skolmiljö. Däremot lever eleverna i ett land där svenska är modersmål för de allra flesta, vilket de naturligtvis är fullt medvetna om. Att kunna svenska är därför det normala i både betydelsen eftersträvansvärt och det mest vanliga.

I ett ännu vidare perspektiv kan positioneringen bort från behov av tvåspråkig undervisning tolkas som en del i ett anskaffande av kapital (Bour-

dieu, 1973; 1979/1993). Genom att skaffa sig kulturellt kapital i form av språkliga kunskaper ökar man sina chanser att göra positionsförändringar. Eleverna talar också om svenska som nödvändigt för att kunna skaffa och ha ett jobb i framtiden (jfr De Los Reyes, 2001).

Samtidigt kan det kritiska ställningstagandet från eleverna röra sig om en språklig förveckling som inte framträder för en icke-arabisk person. Flera av eleverna menar att närvaron av Basma är onödig därför att hon ändå inte pratar ”deras” arabiska.² Med det menar de att den arabiska dialekt som deras modersmåls lärare talar är svår att förstå eller att den inte är den arabiska som de delar med sina närmaste och därför inte den arabiska de behöver lära sig. Dock bör man hålla i minnet att eleverna under flera år träffat både vuxna och barn som inte talar samma dialekt som dem själva. Under rasterna kunde jag också observera att de tycktes prata obehindrat med varandra oavsett arabisk dialekt. Och som även framgår längre fram menar eleverna att tillgången till två gemensamma språk gör att de alltid kan förstå varandra. Att eleverna uttrycker sig så kan dock indikera att de håller ett visst avstånd till modersmåls läraren. I sin tur innebär det att det kulturella avstånd som lärare med migrationsbakgrund är tänkta av överbrygga mellan den svenska skolan och elever med migrationsbakgrund i praktiken inte får den betydelse som avsetts.

Alla elever delar dock inte åsikten att den arabisktalande läraren är överflödig för egen del. Sahar säger att hon inte förstår allt som sägs på svenska. Hon gör inget aktivt för egen del för att se till att hon hänger med på allt som sägs. Möjligen frågar hon ibland bänkgrannen. Att Sahar inte gör något åt de situationer där hon inte förstår svenskan - arabiskan förstår hon allt säger hon - kan delvis ses som en del i att kunskaper i svenska uppfattas rankas högre än kunskaper i arabiska. Det kan också ses i sitt klassrumssammanhang. Om klimatet i klassrummet är sådant som Fatme och Nahi framställer ovan, så är det inte lätt att framföra att man inte riktigt hänger med. Sahar framstår dessutom som en elev som inte pratar frivilligt i klassrummet. Khaled förstår heller inte allt som sägs på svenska, men han tar fler initiativ i förhållande till sina egna språkliga förståelser:

² Arabiskan präglas av s.k. diglossi. I fallet med arabiska handlar det om att det finns ett skrift- och massmediespråk, som delas av alla arabisktalande, och sedan många dialekter som är det vardagliga talspråket i olika områden men som inte är skriftbundet.

Khaled: Birgitta, om vi inte förstår vad hon säger, säger vi till Basma "Kan du säga på arabiska?". Om vi förstår, säger vi till Basma "Säg inget, vi förstår".

Både Sahar och Khaled uttrycker behov av att ha tillgång till läraren som delar deras modersmål. Khaled är också tydlig med att detta bidrar i hög utsträckning till att han lär sig svenska "jättesnabbt". Yusra, som i övrigt intar en kritisk hållning till den arabiska undervisningen, säger att eftersom Basma inte är där så mycket nu så förstår hon inte allt som sägs. Hon frågar dock Birgitta så att hon kan få det förklarat för sig. Hon använder sig också ibland av ordböcker. Även Issam menar att det är jättebra att Basma finns tillgänglig när han inte förstår saker som Birgitta säger:

Anna: Det här med att ni har två lärare, är det bra eller är det lite förvirrande eller..?

Issam: Det är bra.

Anna: Vad är det som är bra med det då tycker du?

Issam: Vet inte.

Anna: Nej. Är det kanske att Basma kan översätta när det är svårt, eller att det är två lärare så att man kan få mer hjälp, eller vad kan det vara?

Issam: När Birgitta säger svenska ord och vi inte fattar, så översätter Basma.

Anna: Ok, och då fattar man bättre?

Issam: Ja.

Behovet framstår som väldigt skiftande bland klassens elever. Kommunikationsmässigt var det också så jag upplevde eleverna: en del talade svenska i stort sett problemfritt, medan andra hade det svårare. Behovet kan dock ha sett annorlunda ut tidigare, i början av deras skolgång. Det är möjligt att elever som Fatme och Nahi glömt hur det var. Och som redovisas längre fram framstår närvaron av den arabisktalande läraren för de flesta elever som avgörande för att de inledningsvis skulle kunna tillägna sig undervisningen.

Det finns också parallella berättelser. Walid framhåller istället hur han lärt sig arabiska i skolan:

Walid: Alltså, först, när vi gick i ettan, så kunde jag inte arabiska. Sen när jag började fyran, kunde jag mycket bra.

Anna: Arabiska?

Walid: Ja.

Anna: Jaha! Kunde du inte arabiska när du börjad-

Walid: Nej, jag kunde inte. Sen lärde jag mig.

Anna: Kunde du inte prata arabiska?

Walid: Nej. Jo! Jag kunde prata, men jag menar skriva. Skriva och läsa.

Trots att Walid tycker att ämnet arabiska är tråkigt är han den ende som med tydlighet framhåller hur de även fått lära sig läsa och skriva på arabiska. Även när vi diskuterar undervisningsupplägget med två lärare är det att han lärt sig läsa och skriva på arabiska som han menar är förtjänsten med att ha två lärare. Walid är dock ganska ensam i att framhålla kunskaperna i arabiska på detta vis, vilket följande avsnitt visar.

Modersmålet negativt inom skolans ramar

Den integrerade modersmålsundervisningen har avtagit successivt. Nu i årskurs 5 har de ämnet arabiska två gånger i veckan. Arabiska som ämne delar elevgruppen. En del av dem tycker att det är alldeles för lätt. Yusra säger såhär:

Yusra: Innan så hade vi såna ord, t.ex. månaderna. Det är till för små barn, inte för oss, vi är stora. Vi måste lära oss nått annat.

Anna: Jaha! Det är för lätt menar du.

Yusra: Ja.

Anna: Ja, ja, ja.

Yusra: Men några kan inte, det är därför de har det.

Anna: Just det. Det är alltid lite svårt när man ska-

Yusra: På arabiska lektioner, så förstår jag inget bara för att alla snackar och sånt.

Anna: Ok. Så du hör... just det. Ok. Pratar ni mer på de arabiska lektionerna än vad ni pratar på lektioner som är svenska?

Yusra: Ja.

Anna: Varför är det så då?

Yusra: För att vi har redan lärt oss de orden, vi behöver inte mer.

Anna: Det är för lätt alltså? Arabiskan är för lätt? Är det så?

Yusra: Mm. Några har det svårt. Några som går till Amira.

Anna: Just det. Mm.

Yusra: För att Amira, nu, hon bara, vissa de kan inte, de går till henne.

I det här citatet lyfter Yusra också fram att det är den lätta nivån på arabiskan som gör att klassen är mer stökig på arabiskalektionerna än på andra lektioner. Andra tycker att arabiskan är alldeles för svår. Inställningen till undervisningen i modersmålet framträder därmed som tvetydig. Men oavsett om man tillhör den del som tycker arabiskan är för lätt eller den del som tycker den är för svår, så har de flesta en negativ inställning till arabiskalektionerna. Resultatet är stämmiga lektioner som i sin tur bidrar till att eleverna inte tycker att arabiskalektionerna är något att se fram emot.

Elevernas negativa inställning till undervisning i modersmålet skulle också kunna ses i ljuset av att utländsk kompetens över lag tenderar att nedvärderas (De los Reyes, 2001) så att eleverna inte betraktar arabiskalektionerna som lika mycket ”värda” som andra lektioner, eftersom det är en lärare med icke-svenskt ursprung som leder dessa. Detta kan i likhet med språkens inbördes relation kopplas till Bourdiues teori om kapital (1973; 1979/1993). Eleverna identifierar läraren med svensk bakgrund som den som besitter rätt sorts kapital och sätter därigenom läraren med migrationsbakgrund på undantag. Att dessa lektioner också är stökigare än andra enligt eleverna³ kan ses ligga i linje med andra studier som beskriver att elever med migrationsbakgrund tenderar att utmana lärare med migrationsbakgrund i högre grad än elever med svensk bakgrund (Jönsson & Rubinstein-Reich, 2004).

En parallell tolkning är att åter lyfta fram språkens olika status – nu som skolämnen – som delförklaring till att arabiskalektionerna blir hårt åtgångna i elevernas bedömningar. Inom en snar framtid nu i årskurs 5 skulle eleverna för första gången ha nationella prov och dessa ges i engelska, svenska och matte. Leila och Mayada:

Anna: Vad är det som är bra med att det är svenska nu [de har just berättat om det]? Tycker ni att det är bra? Eller är det dåligt?

Leila: Nej, jag tycker det är bra.

Mayada: Ja.

Leila: För att kunna lära oss mer svenska.

Mayada: Ja.

³ Jag var själv bara med på två stycken och har därför inte tillräckligt med underlag för att göra en egen bedömning.

Anna: Men varför vill ni kunna mer svenska?

Mayada: Nationella provet! (skratt)

För att klara nationella proven krävs att man har tillräckligt goda kunskaper i svenska språket, även om man väljer att göra det inom svenska som andraspråk. Ämnet svenska som andraspråk tenderar dock att ha en svagare ställning inom skolan (Edlert & Bergseth, 2003; Skolverket, 2008). Man kan därför tänka sig att eleverna i förlängningen vill satsa på att få betyg i ämnet svenska istället. Det finns också ytterligare anledning att satsa på svenska istället för arabiska som ämne: ”Det ges inget nationellt prov i arabiska” som Yusra säger.

Att de redan nu har fokus på skolprestationer tyder på en hög ambitionsnivå, men det är också en uttalad ambition från skolan att eleverna ska klara läroplanens mål för årskurs 5. Om de i förlängningen kommer klara sig bra i den svenska skolan återstår förstås att se. Utifrån den typ av material som jag har samlat in går det inte att uttala sig något om huruvida elevernas ambitionsnivå är kopplad till deras tillgång till arabisktalande lärare. Det kan lika gärna tolkas som en inordning i det svenska skolsystemet som många elever, oavsett bakgrund, gör.

Medan modersmålet nedvärderas i skolkontexten, så värderas svenskan högt. I ett mer långsiktigt perspektiv är det enligt eleverna viktigt att ha goda kunskaper i svenska eftersom det är i Sverige man bor och i framtiden ska jobba. Yusra säger:

Yusra: Om jag ska jobba här i Sverige, om jag klarar skolan och sånt, om jag ska jobba här, måste jag lära mig svenska. När jag jobbar, t.ex., och någon snackar med mig, om jag inte förstår, då behöver jag inte jobba. Varför skulle jag jobba om jag inte förstår?

Liknande motiv – språket som kommunikator – uppger elever med migrationsbakgrund i en annan studie (Edlert & Bergseth, 2003). Genom att gå i en klass med endast arabisktalande barn, menar eleverna att de inte talar så mycket svenska. Och de vill gärna tala svenska och framhåller vikten av att kunna tala svenska. Eleverna framhåller samtidigt att båda språken är viktiga för dem i deras vardagsliv (jfr Edlert & Bergseth, 2003). Arabiskan behöver de t.ex. för att prata med släktingar som inte kan svenska. I skolan tycker de dock inte att lärarna lyfter fram det ena eller andra språket, utan att arabiskan

och svenskan behandlas likvärdigt. Utifrån det de själva berättar verkar de dock själva inte anse dem likvärdiga inom skolans ramar.

Lärare med olika språk och funktioner

Den undervisningsform som eleverna i studien tagit och tar del av utgör en väsentlig del i elevernas kontakt med och tillgång till lärare med migrationsbakgrund. Det som framträder som elevernas främsta uttryck för förtjänster med dessa lärare är den språkliga aspekten. Flera av eleverna menar att det hade varit mycket svårt att ha undervisning på enbart svenska från den första skoldagen. De allra flesta uttrycker att Amiras närvaro och kunskap om deras modersmål var avgörande i början av skolgången. Hur länge är dock individuellt. De flesta menar samtidigt att de förstod det mesta som Jonna sa.

I årskurs 4 bytte eleverna lärare. I samband med det ökade också det svenskspråkiga inslaget rätt markant. Undervisningen som bedrevs fram till dess beskriver eleverna som en växelverkan mellan svenska och arabiska. Upplevelserna går dock isär. En del minns det som att undervisningen på arabiska och svenska var separerad. Vissa lektioner hölls på svenska och andra på arabiska. Khaled minns det som att klassen delades in i två grupper som turades om att ha lektion på svenska med Jonna och lektion på arabiska med Amira. Andra minns undervisningen som att Jonna var den som främst hade hand om undervisningen och att Amira i första hand fungerade som översättare av det som Jonna just sagt:

Anna: Vem pratade mest då av Jonna och Amira t.ex.?

Mayada: Det var Jonna.

Anna: Hon pratade mest. Och vad gjorde Amira då, vad gjorde hon?

Leila: Hon översatte.

Mayada: Ja.

Anna: Jaha? Så de sa egentligen samma sak?

Leila och Mayada: Ja.

Eleverna är överens om att det arabiska inslaget i undervisningen minskat betydligt. Under den tid jag var där var de arabisktalande lärarna inte närvarande i så stor utsträckning. En förklaring var att Basma också under tiden fått rycka in för att täcka upp för en sjukskriven lärare i en av de andra klasserna på skolan. Det är därför inte förvånande att eleverna förmedlar att det är Birgitta som pratar mest nu och som är den ”mesta” läraren.

I elevernas beskrivningar av den tvåspråkiga undervisningen tonar bilden av att lärarna uppfattas ha olika funktioner fram. Det mest tydliga exemplet är Yusra som beskriver att hon lär sig främst arabiska när mattelektioner är på arabiska, men främst matte när de är på svenska. Ett sådant intryck förstärks också av exempelvis Issams upplevelse av att han lär sig bäst på svenska. Men även flera andra exempel från eleverna visar på denna tudelade funktion. Fatme och Nahi berättar exempelvis att när de frågar något på matten, så menar de att Basma automatiskt tror att det är för att de inte förstått svenskan. Genom att de uppfattar att Basma snarare griper in i egenskap av lärare i arabiska än som lärare i matte förmedlas en föreställning om olika funktioner. Fatme och Nahis inställning att närvaron av en arabisktalande lärare är helt överflödigt bidrar förstås också till hur de tolkar Basmas ingripande. Det är även mycket möjligt att eleverna inte uppfattat det på detta sätt tidigare under skoltiden, utan att de då faktiskt upplevt att de två lärarna haft likvärdiga funktioner. Utifrån de beskrivningar av undervisningen från de tidigaste årskurserna som eleverna ger verkar detta vara en tolkning som stämmer väl. Numera har de i stort sett undervisning på arabiska när det är ämnet arabiska som står på schemat. I övriga fall består det arabiska inslaget mest av översättningsinlägg i den ”vanliga” undervisningen. Därför faller det sig naturligt för dem att tänka på de arabisktalande lärarna som undervisare i modersmålet och inget annat. Samtidigt är det ytterligare en beskrivning av att eleverna har svårt att se det positiva i att ha tillgång till två språk, att de inte uppfattar det som att de genom undervisningen även får ett arabiskt ordförråd inom olika skolämnen.

De flesta eleverna ser ingen särskild generell fördel med att ha lärare med samma språkliga och kulturella bakgrund som de själva. De menar att de arabiskskunniga lärarna förstår dem språkligt bättre – särskilt de elever som menar att de ännu inte behärskar svenska tillräckligt bra -, men att dessa lärare inte har något ”försprång” i att förstå dem som personer eller elever. Det tycks snarare ha med lärarnas personligheter och olika tidpunkter i elevernas liv att göra. Tidigare hade man t.ex. större respekt för Amiras tillsägelser än Jonnas, nu har man mer respekt för Birgittas än Basmas. Här finns alltså inget tydligt mönster i att lärarna med samma eller olik kulturell bakgrund har större tyngd i klassrumsinteraktionen. Möjligheten finns dock att eleverna numera identifierar svenska som det viktigaste språket och därmed också identifierar den lärare som har svenska som modersmål som den viktigaste för dem och som man har mest respekt för.

Att identifieras som ”något annat”

Trots det motstånd som vissa av eleverna uppvisar mot att, åtminstone nu i årskurs 5, ha tvåspråkig undervisning, så är attityden till att gå i en klass med endast arabisktalande elever blandad. En stor fördel, menar de, är att alla har två gemensamma språk de kan använda. Då kan de prata arabiska när svenskan inte räcker till och man förstår alltid varandra, även om inte alla i klassen pratar samma typ av arabiska. Man kan också använda arabiskan till att säga saker som man inte vill att de svensktalande lärarna ska förstå. Detta framhävs dock av flera elever som en nackdel istället för en fördel. När det enbart är icke-arabiskskunniga lärare i klassrummet används arabiskan till trakasserier eleverna emellan. Eleverna tycker att detta är besvärande och en stor negativ faktor i deras skolmiljö. Detta intryck förstärktes av att det togs upp på båda de klassråd jag deltog i.

De flesta av eleverna som intervjuades är dock av åsikten att om de hade fått välja så hade de hellre gått i en klass med en större blandning av elever. Hade de fått välja hade de också velat att mer av undervisningen hade varit på svenska. De återkommer till nyttan med båda språken men framhåller svenskan som det språk de hade föredragit att större delen av undervisningen hade skett på. Det är dock inte tydligt om de här syftar på undervisningen nu i årskurs 5, eller om de här tänker på hela skolgången. Eleverna har förmodligen inte haft så mycket att säga till om när det gäller valet att delta i denna typ av undervisning. I likhet med de tidigare konstaterandena om att kunskap i svenska framställs som något som värderas högt (Aram & Bildt, 2003; Parzyk, 2002) och som kan kopplas till resonemang om att inte vilja avvika från normen eller det normala, kan man här resonera att eleverna som grupp särskiljs från gruppen ”elever i den svenska skolan” (se även diskussion i Gruber, 2007 och Sawyer & Kamali, 2006) genom att det talas om för dem att de är i behov av någonting annat än det som anses vara det ”normala”. Elevgruppen i den här studien utmärker sig genom att gå i en klass med bara arabisktalande elever. Situationen att befinna sig på en skola med stor majoritet av elever med migrationsbakgrund är dock inget utmärkande för elever med migrationsbakgrund i den svenska skolan. På så sätt har de ingen ”normal” klass eller ”normala” elever att särskiljas ifrån.

Elevernas föräldrar - endast mammors respons nämns dock av eleverna - har gett positiv respons på denna typ av undervisning⁴. Eleverna förmedlar det själva i intervjuerna och det lyfts också fram i skolans egen beskrivning av verksamheten. I Khaleds familj har det fått så positivt bemötande att hans kusiner också vill få möjlighet till denna typ av undervisning. För Fatmes del betyder föräldrarnas positiva inställning att hennes önskemål om att byta till en klass som inte har detta undervisningsupplägg kan förhindras. Möjligen kommer bytet ändå ske lite längre fram i skolgången säger hon. Vid Skolin-spektionens senaste inspektion av skolan (2005) påtalades just att många säger att de ska byta skola när de börjar sjuan. Inspektionen tolkar detta som en produkt av att skolans värde ifrågasätts. Det kan i sig böttna i att skolan har så hög andel elever med migrationsbakgrund (jfr Gruber, 2007; Lahdenperä, 2008) eller att skolan, med det som utgångspunkt, uppvisar svaga skolresultat. Det kan också vara en positionering bort ifrån en ”andrafiering”, att inte vilja bli gjord till något eller någon som identifieras som i behov av något annat än det andra behöver.

Avslutande sammanfattning och diskussion

Artikeln syftar till att få elevperspektiv på lärare med migrationsbakgrund i en klass som sedan skolstarten haft parallell undervisning på modersmål och svenska. Den har också velat utforska elevernas uppfattningar av modersmålslärares funktion i en sådan typ av undervisning likaväl som de två språkens funktion för eleverna i skolan. Ur elevernas perspektiv ter sig närvaron av lärare som delar deras kulturella kontext, och som därmed kan tjäna som identifieringsobjekt för dem, tämligen överflödigt. De upplever inte att det tillför dem något ur den aspekten. Det är dock vanskligt att säga att de verkligen inte har eller har haft den betydelsen för eleverna. Studien har inget jämförande material och för eleverna är lärarna med migrationsbakgrund del av det normala undervisningstillståndet. Man är inte alltid medveten om det som finns eller som man har, medan man kan vara mycket medveten om det som saknas. Elevernas *uppfattningar* om hur det är motsvarar nödvändigtvis inte hur det *faktiskt* är eller varit. Kanske hade eleverna skolmässigt befunnit sig på någon annan nivå om de inte haft tillgång till Amira

⁴ För en fördjupning av föräldrarnas perspektiv på denna typ av undervisning, se Tvingstedt (2011) i detta nummer.

och Basma som delar deras kulturella kontext? Samtidigt är det viktigt att inte ifrågasätta elevernas svar, utan att faktiskt ta deras upplevelser på allvar.

Eleverna är däremot tydliga med att de arabisktalande lärarna i egenskap av att dela deras modersmål varit avgörande för deras möjligheter att tillägna sig undervisningen i den svenska skolan. Åtminstone inledningsvis och åtminstone för flera av dem. Detta trots att de även visat motstånd genom att säga att exempelvis säga att de arabiska lärarna haft dialekter de haft svårt att förstå. Mötet med det svenska skolsystemet, antingen det är förskola eller skola, framträder som avgörande för kunskapsinhämtning och utvecklande av svenska. Här har de arabisktalande lärarna fått en viktig roll i förmedlingen mellan de båda språken. Elevernas egna framhållanden av att kunna svenska är naturligtvis en viktig faktor i detta sammanhang. Att kunna svenska ter sig som en statussymbol (jfr Aram & Bildt, 2004; Edlert & Bergseth, 2003). Att kunna kommunicera på ett lands nationella språk är förstås av avgörande betydelse, vilket eleverna själva lyfter fram. Det kan också vara ett sätt att positionera sig bort från en ”andrafiering”, att man inte vill bli identifierad som ”något annat” eller som ”i behov av något annat”. Framhållandet av svenska kan också ses som del i att identifiera vad som kan möjliggöra positionsförändringar genom anskaffande av kapital (Bourdieu, 1973; 1979/1993). Man bör också vara medveten om möjligheten att det är viktigt för eleverna att förmedla just denna bild av sig själva, sin skola och sitt bostadsområde till mig, en skolforskare med svensk bakgrund.

Arabiskan är dock fortsatt viktig för eleverna, men främst som kommunikationsspråk med släkt och vänner. När arabiska används i undervisningssammanhang utanför ämnet arabiska tenderar eleverna att främst betrakta detta som översättningar av det som just sagts på svenska som de inte upplever sig ha behov av. Dessutom menar flera att de inte lär sig själva skolämnen när det talas arabiska i klassrummet, utan det är när det talas svenska detta sker. Inom skolans ramar tycks både språket och ämnet arabiska nedvärderas av eleverna. De förmedlar mycket få positiva bilder av att ha tillgång till båda språken i ett skolsammanhang. Det skulle också kunna ses som att skolan inte lyckats tillräckligt väl med att förmedla att arabiskan inte bara ska betraktas och användas som ett hjälpspråk för att nå svenskan, utan att kunskaper i arabiska har ett värde i sig. Resultat från projektet *Olika modeller för tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska - förutsättningar och konsekvenser* tyder i linje med detta på att det också finns olika inställningar från de deltagande lärarna till att bedriva denna typ av undervisning (Wigerfelt, 2011). Man måste dock också vara öppen för att elevernas ten-

dens att nedvärdera arabiskan i skolsammanhang kan hänga samman med att de i vissa sammanhang vill framhäva att de inte talar samma arabiska dialekt som de arabisktalande lärarna. Den brobryggande tanken som finns hos flera skolledare (Jönsson & Rubinstein-Reich, 2004), där den förmodade gemensamma kulturella bakgrunden föreställs bidra till att eleverna får identifieringsobjekt, är en intention som ur det perspektivet inte når ända fram. Relationen till de arabisktalande lärarna framstår som varken bättre eller sämre än till de svensktalande. Det verkar snarare handla om tidpunkter i elevernas egna liv och om lärarnas personligheter. Satsningen på försöket att låta elever få parallell undervisning på modersmål och svenska i Malmö har dock inte – åtminstone inte på denna skola – som uttalat motiv att lärarna även ska fungera som identifieringsobjekt. Istället är det främst att få fler elever att uppnå skolans mål som satts i fokus. Det är också fullt möjligt att de arabisktalande lärarna har en utökad funktion gentemot elevernas föräldrar och att de har en tydlig uppgift som brobyggare mellan föräldrar och skolan. Det tyder också elevernas återgivning av föräldrarnas respons på.

De olika funktioner som eleverna tenderar att tillskriva de arabisktalande respektive svensktalande lärarna bör också ses i ljuset av att de arabisktalande lärarna finns i klassrummet just för sina språkkunskaper. Eleverna har heller inte valt denna undervisningsform själva, utan det är ett val som deras föräldrar gjort. Flertalet hade föredragit andra undervisningssammanhang, där även elever med svensk bakgrund hade funnits. Det bör hänga samman med elevernas tendens att värdera kunskaper i svenska högt, men också med allt de tycks identifiera vad svenskkunskaper för med sig i fråga om möjlighet till positionsförändringar.

Sammanfattningsvis dras slutsatsen att elever med migrationsbakgrund som främsta förtjänst hos lärare som delar deras modersmål ser de språkliga aspekterna, dvs. just den funktion som modersmållärarna också är satta att ha. Utifrån det material som denna artikel tar sin utgångspunkt i framhålls inga identifieringsobjektmotiv. Snarare menar eleverna att de behöver finnas i mer svenskspråkiga miljöer. Bilden är dock splittrad. Dels framhålls att klassammansättningen hindrar deras svenska språkutveckling, dels framhålls att de inte hade kunnat tillgodogöra sig undervisningen i lika hög grad utan det tvåspråkiga upplägget.

Det finns all anledning att återkomma till detta tema. Identifieringsmotivet behöver undersökas ytterligare ur elevperspektiv. Det behövs studier som belyser detta genom både elever med migrationsbakgrunds och svensk bak-

grunds ögon. Likaså behövs studier med varierande klassammansättningar göras, likaväl som med varierande empiriska insamlingsmetoder.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, Björn (2008, 27 mars). Utlandsfödd lärare bristvara. I *Lärarnas tidning*. Elektronisk. Hämtad på <http://www.lararnastidning.net>. Publicerat 27 mars 2008.
- Aram, Nasmil och Bildt, Carina (2004). *Osynliga framtidsdrömmar? Nyin-vandrade ungdomars möte med den svenska skolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Arbetsmarknadsdepartementet. (augusti 2005). *Sverige inifrån – Röster om etnisk diskriminering* (Statens offentliga utredningar, 2005:69). Stockholm: Fritzes.
- Bourdieu, Pierre (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, Richard (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London/Presented at a conference of the British Sociological Association at the University of Durham.
- Bourdieu, Pierre (1979/1993). Distinktionen. I *Kultursociologiska texter/Pierre Bourdieu; i urval av Donald Broady och Mikael Palme* (ss. 245-310). Stockholm/Stehag: Symposion.
- De los Reyes, Paulina (2001). *Mångfald och differentiering: diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Edlert, Maria, & Berseth, Elsa (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola. Resultat av en kvalitativ undersökning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Andreas Lund & Co AB.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten.
- Hydén, Margareta (2000). Forskningsintervjun som relationell praktik. I Hanne Haavind (Red.), *Kön och tolkning. Metodiska möjligheter i kvalitativ forskning* (ss. 130-156). Stockholm: Natur och Kultur i samarbete med Gyldendal akademisk.
- Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena, & Weiner, Gaby (2006). *Överallt och ingenstans. Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Jönsson, Annelis & Rubinstein Reich, Lena (2004). *Invandrade akademiker som lärare i den svenska skolan*. (Rapport 2004:18). Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, Erica (2007). *Spelar lika kön och etnisk bakgrund på lärare och elever roll för provresultat och slutbetyg?* (Rapport 2007:23). Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Lorentz, Hans (2006). Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (Red.), *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (ss. 109-133). Lund: Studentlitteratur.
- Obondo, Margaret (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation: konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I Axelson, Monica (Red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Parszyk, Ing-Marie (2002). *Yalla – det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 2008/09:1 (M). *Budgetpropositionen för 2009*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Sandell, Anna (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Doktorsavhandling. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (2006). Inledning. I SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. (Statens offentliga utredningar, 2006:40). Stockholm: Fritzes.
- Skolkommittén. *Krock eller möte – om den mångkulturella skolan* (Statens offentliga utredningar, 1996:143, delbetänkande). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. (Rapport 321). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010a). *Utbildningsresultat Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 1, 2010*. Stockholm: Skolverket.

- Sundström, Ulrika (2008, 27 mars). Vi fungerar som en brygga. I *Lärarnas tidning*. Elektronisk. Hämtad på <http://www.lararnastidning.net>. Publicerat 27 mars 2008.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein-Reich, Lena och Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Tvingstedt, Anna-Lena (2011). Barnen talar två språk och har två kulturer - föräldraperspektiv på tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*, (3). Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Utbildningsdepartementet. *En hållbar lärarutbildning* (Statens offentliga utredningar, 2008:109). Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (1990/2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Wigerfelt, Berit (2011). Undervisning på svenska och arabiska tar form i ett etniskt blandat område. *EDUCARE* (3). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola